Les sciences du langage dans la coopération internationale franco-brésilienne. L'interculturel : de la didactique des langues-cultures aux politiques linguistiques - éducatives.

Etienne Clément

▶ **To cite this version:**

Etienne Clément. Les sciences du langage dans la coopération internationale franco-brésilienne. L'interculturel : de la didactique des langues-cultures aux politiques linguistiques - éducatives.. Linguistique. Université Bourgogne Franche-Comté, 2017. Français. NNT : 2017UBFCC034 . tel-01864647

HAL Id: tel-01864647
https://theses.hal.science/tel-01864647

Submitted on 30 Aug 2018

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 DE BOURGOGNE – FRANCHE-COMTÉ

École doctorale LECLA (Lettres, Communications, Langues, Arts)

Thèse en vue de l'obtention du titre de

DOCTEUR EN SCIENCES DU LANGAGE

Les sciences du langage dans la coopération internationale franco-brésilienne. L'interculturel : de la didactique des langues-cultures aux politiques linguistiques – éducatives.

Volume 1

Présentée et soutenue publiquement par

Étienne CLÉMENT

Le 18 octobre 2017 à 9h

Hôtel de Courbouzon – Salon Préclin à Besançon

Sous la direction du Professeur **Serge BORG**

Jury :

M. Damien CHABANAL, Professeur. Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand (Rapporteur)

M. Serge BORG, Professeur. Université de Bourgogne - Franche-Comté (Directeur)

M. Mohamed EMBARKI, Professeur. Université de Bourgogne - Franche-Comté (Président)

M. Philippe LANE, Professeur. Université de Rouen – Normandie (Rapporteur)

M. Saulo NEIVA, Professeur. Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand (Examinateur)

« A vida é a arte do encontro » (Vinícius de Moraes)

REMERCIEMENTS

Qu'il me soit permis de dire « merci » et combien je dois :

- au Professeur Serge Borg, non seulement pour m'avoir donné un tel sujet de recherche doctorale mais également pour son indéfectible soutien aussi bien sur le plan professionnel que personnel et dont la devise « *Sursum Corda* » n'aura pas peu contribué à me faire franchir bien des obstacles ;
- aux membres du jury, les professeurs Damien Chabanal, Mohamed Embarki, Philippe Lane et Saulo Neiva ;
- aux acteurs de la coopération franco-brésilienne qui ont bien voulu répondre à mes questions sans quoi ce présent travail n'aurait pu aboutir. À cet égard, nous remercions l'Ambassade de France au Brésil, l'Ambassade du Brésil en France (plus spécifiquement Alex Giacomelli da Silva et Edison Rosa), ainsi que le réseau des Alliances Françaises au Brésil ;
- à mes employeurs : l'Université de Lille (Marie-Véronique Martinez), l'ESPE Lille Nord de France (Denis Vigneron) et la Région Hauts-de-France (Karl-Michaël Hoin) qui m'ont donné l'opportunité d'aménager mon emploi du temps et surtout d'auto-financer mon travail ;
- aux collaborateurs du fastidieux du travail de transcription des entretiens et de relecture : Romain Bussieres, Cécile Aillerie, Élisabeth Clément, Diana Gonzalez, Josepha Hollville, Terah Noll, Mohamed Ouahab et Martin Hoogstoel ;
- aux « rivières souterraines » franco-brésiliennes créées chemin faisant : Jean-Pierre Guis, Roberto de Oliveira, Pierre Barouh, Jean-Paul Delfino, Clarice Menezes, Vilton Soares, Benjamin Rassat ;
- à Grégoire Peroys pour son coup de main graphique ;
- à mes parents, à mon frère et mes deux sœurs, à ma compagne Marie-Hélène Konrad, pour leur soutien de tous les instants.

Si un quelconque intérêt se dégage de cette étude, tout le mérite leur en revient.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ADCUEFE : Association des Centres Universitaires d'Études Françaises pour l'Étranger

AECT : Action Extérieure des Collectivités Territoriales

AEFE : Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger

AF : Alliance Française

ALAB : Association de Linguistique Appliquée du Brésil

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

BELC : Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger

CAPES : Coordination pour le Perfectionnement du Personnel de l'Enseignement Supérieur (agence qui dépend du ministère de l'éducation brésilien)

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

CIEP : Centre Internationale d'Études Pédagogiques

CECRL : Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

CEL : Centres d'Études de Langues

CELPE-BRAS : Certificat de Compétence en Langue Portugaise pour Étrangers

CNED : Centre National d'Éducation à Distance

COFECUB : Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil

CPLP : Communauté des Pays de Langue Portugaise

CREDIF : Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français

CUF : Cités Unies France

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française

DELF : Diplôme d'Études en Langue Françaises

DGLFLF : Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France

DROM : Départements et Régions d'Outre-Mer

E/A : Enseignement-Apprentissage

ELCO : Enseignements de Langues et Cultures d'Origine

ENEM : Examen National de l'Enseignement Moyen

EPLV : Enseignement Précoce des Langues Vivantes

FLE : Français Langue Étrangère

FOS : Français sur Objectif Spécifique

FOU : Français sur Objectif Universitaire

GRETA : Groupement d'Établissements Publics Locaux d'Enseignement

IBGE : Institut Brésilien de Géographie et de Statistique

INSEE : Institut Nationale de la Statistique et des Études Économiques

ISF : Idiomas Sem Fronteiras

LDB : Loi des Directives de Bases

MAE : Ministère des Affaires Étrangères françaises

MENESR : Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

NOTRe : Nouvelle Organisation Territoriale de la République

OFAJ : Office Franco-Allemande pour la Jeunesse

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

PCN : Paramètres Curriculaires Nationaux

PL : Politique Linguistique

PLE : Politique Linguistique Éducative

SCAC : Service de Coopération et d'Action Culturelle

SSF : Sciences Sans Frontières

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

TABLES DES MATIÈRES

Remerciements ... 07

Liste des abréviations ... 09

Table des matières ... 13

Introduction ... 23

1) Réflexion de départ ... 24

2) Cadre général de la recherche ... 25

3) Contexte et problématique de l'étude ... 27

PREMIÈRE PARTIE : ASSISES THÉORIQUE, CONCEPTUELLE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE ... 31

CHAPITRE 1. ASSISES THÉORIE ET CONCEPTUELLE DE LA RECHERCHE

1) Politique Linguistique et Politique Linguistique Éducative

1.1 Rappel du contexte ... 34

1.2 Considérations conceptuelles : glottopolitique, politique linguistique et politique linguistique – éducative, un nécessaire repositionnement conceptuel et terminologique ... 36

1.2.1 La Glottopolitique ... 37

1.2.2 La politique linguistique ... 38

1.2.3 Définition de la politique linguistique ... 39

1.2.4 Vers une politique linguistique et culturelle ? ... 44

1.3 Les politiques linguistiques – éducatives ... 46

1.3.1 La politique linguistique éducative et l'interculturel définis par le Conseil de l'Europe ... 48

2) Considérations épistémologique et historique de Culture-Civilisation

2.1 Concepts et dimensions de Culture

2.1.1 Considérations historique et épistémologique de culture ... 53

2.1.2 Considérations anthropologiques de culture ... 54

2.1.3 Considérations sociologiques de culture ... 57

2.1.4 Considérations de management de culture ... 59

2.1.5 Considérations politiques de culture ... 59

2.1.6 Considérations didactiques de « culture » ... 61

2.2 Du concept de « culture » à celui de « culturalité » : un cheminement vers la pensée complexe ? ... 64

2.3 Culture courante et culture savante : quelles différences ? ... 68

2.4. Culture ou civilisation ?

2.4.1 Considérations historique et épistémologue de « civilisation » ... 71

2.4.2 Considérations didactiques de « civilisation » ... 75

3) Enseignement-apprentissage de compétences culturelles

3.1 Remarques liminaires sur le syntagme d' « enseignement-apprentissage », l'objet « culture-civilisation », et le concept de « compétences » ... 76

3.1.1 L'enseignement-apprentissage : une ouverture sur l'altérité ? ... 76

3.1.2 L'enseignement-apprentissage de l'objet culture-civilisation en didactique des langues-cultures ... 79

3.2 Le concept de « compétence »

3.2.1 À l'origine : compétence ou performance ? ... 80

3.2.2 Les liens entre les concepts de « compétence » et d'« enseignement-apprentissage » ... 81

3.3 L'introduction de l'objet culture-civilisation dans le cadre d'un enseignement-apprentissage menant à des « compétences » ... 82

3.3.1 Dans quel cadre historique s'inscrit l'enseignement-apprentissage de l'objet culture-civilisation ? ... 83

3.3.2 Brèves considérations historiques de l'enseignement de la culture-civilisation au Brésil ... 85

3.3.3 Réflexions sur l'objet culture-civilisation dans la didactique des langues-cultures 87
3.3.4 Introduction de l'objet culture-civilisation dans l'enseignement/apprentissage en didactique des langue-cultures 90
3.3.5 Quelles méthodologies d'enseignement-apprentissage pour l'objet culture-civilisation en didactique des langue-cultures ? 90
3.4 Qu'est-ce qu'une méthodologie ? 91
3.4.1 Méthodologie(s) : quésaco ? 92
3.4.2 De la méthodologie traditionnelle à l'approche actionnelle en France 93
3.4.2.1 L'apparition de la méthodologie directe : langue et littérature 94
3.4.2.2 La méthodologie active 95
3.4.2.3 La méthodologie audiovisuelle 96
3.4.2.4 Le document authentique 98
3.4.2.5 Enseignement Fonctionnel du Français (EFF) 99
3.4.2.6 L'approche communicative 99
3.4.2.7 L'approche actionnelle 104
3.4.3 Les dimensions interculturelles des enseignements de langue 107
3.4.4 Quelles compétences sont induites par les méthodologies et quelle place occupe l'objet culture-civilisation dans l'enseignement-apprentissage de langue-culture ?
3.4.4.1 L'évolution de l'enseignement-apprentissage des langues : quelles compétences ? 109
3.4.5 Culture et langue : quelle articulation ? 111
3.4.6 Considérations épistémologiques des liens entre culture et langue 112
3.4.7 Liens entre culture, langue et identité 114
3.4.7.1 L' identité sociale : une clé de compréhension pour les liens entre « culture », « langue » et « identité » au service de la coopération ? 117
3.4.7.2 L' identité sociale : en didactique des langues-cultures : vers une compétence interculturelle de l'apprenant ? 119

Conclusion intermédiaire du chapitre 1 121

CHAPITRE 2 – L'INTERCULTUREL 124

1) Considérations historique et épistémologique de l'interculturel

1.1 Contexte international de l'apparition de la notion d' « interculturel » 126
1.1.1 Contexte européen de l'apparition de la notion d' « interculturel » 128
1.1.2 Contexte français de l'apparition de la notion d' « interculturel » 132
1.1.3 Contexte brésilien de l'apparition de la notion d' « interculturel » 134
1.2 Considérations des concepts : « diversité culturelle », « multiculturel / multiculturalisme » et « transculturel / transculturalisme » 137
1.2.1 La « diversité culturelle » : une idée en vogue, une arme politique ou une douce chimère ?
1.2.1.1 La « diversité culturelle » selon l'Unesco 138
1.2.1.2 La « diversité culturelle » selon l'Union Européenne 139
1.2.1.3 La « diversité culturelle » et la « pensée complexe » : quelles relations ? 140
1.2.2 La « diversité culturelle » : une logique d'égalité ? 142
1.2.3 L'Organisation Internationale de la Francophonie : quelle promotion de la diversité culturelle ? 143
1.2.4 La diversité culturelle : quelles définitions dans la littérature ? 145
1.3 Le « multiculturel » et le « multiculturalisme » 146
1.3.1 Quelle articulation entre « mutliculturalisme » et « interculturalisme » au Canada ? 148
1.4 Le « transculturel » et « transculturalisme » 151
1.4.1 Quelle articulation entre « transculturalisme » et « interculturalisme » ? 152
1.5 L' « interculturel » dans la recherche en France : d'une recherche de solution 153
1.5.1 … à des limites clairement établies. 155
1.5.2 L' « interculturel » : du contexte migratoire à la sphère éducative 156
1.5.3 L' « interculturel » : de la sphère éducative à de nombreux domaines professionnels 160

2) La théorie interculturelle de Jacques Demorgon

2.1. Introduction au modèle théorique de Jacques Demorgon ... 162
2.1.1 Bref rappel de notre constat né sur le terrain ... 163
2.1.2 Présentation de la démarche de recherche-action en contexte de coopération franco-allemande ... 164
2.1.3 L'exploration interculturelle du modèle théorique de Demorgon ... 167
2.2 Contexte de la recherche de Jacques Demorgon ... 168
2.2.1 Le concept d' « incompétence interculturelle » ... 168
2.2.2 De la reconnaissance de la spécificité interculturelle des rencontres internationales à l'acceptation des incertitudes ... 171
2.2.3 Des dimensions affective et cognitive de la rencontre internationale aux apprentissages interculturels ... 177
2.3 Les concepts-clefs de la théorie de la Complexité des cultures et de l'interculturel ... 182
2.3.1 Le concept de « fonction méta » ... 183
2.3.2 Les concepts de « dissociation existentielle » et « association communicative » ... 190
2.3.3 Le concept d' « intérité » ... 193
2.3.3.1 La dualisation identité/altérité : un chemin pour l'interculturel ? ... 193
2.3.3.2 De l'interculturel à l' « intérité » ... 195
2.3.3.3 L' « intérité fondamentale » ... 196
2.3.3.4 L' « intérité géohistorique » ... 197
2.3.3.5 L' « intérité linguistique » ... 199
2.3.4 Le concept d' « antagonismes adaptatifs » : régulateur pour l'être humain en situation interculturelle ? ... 202
2.3.4.1 Considérations historique et épistémologique de la pensée antagoniste ... 202
2.3.4.2 Fondements historiques de la pensée antagoniste ... 203
2.3.4.3 L'antagonisme : à l'origine, un combat qui dure ? ... 204
2.3.4.4 Articulation entre pensée antagoniste et pensée identitaire : l'antagonisme, constructeur de régulation? ... 206
2.3.4.5 Antagonisme : du combat à la régulation dans de nombreux domaines ... 210
2.3.4.5.1 Régulation antagoniste : dimension bio-psychologique ... 210
2.3.4.5.2 L'adaptation antagoniste : dimension psychosociologique (Hall et Hofstede) ... 213
2.3.4.5.3 L'adaptation antagoniste : intérité adaptative antagoniste (dimension historique) ... 216
2.3.4.5.4 L'adaptation antagoniste : « interculturation, transduction et crase » ... 218
2.4 Approches des cultures et apprentissage interculturel ... 221
2.4.1 Particulariser - généraliser – singulariser ... 221
2.4.2 Les six approches des cultures ... 223
2.4.3 Approche synchronique des cultures et logique des antagonismes ... 225
2.4.3.1 Recours à la modélisation synchronique et à la logique des antagonismes ... 225
2.4.3.2 Approche synchronique et recherche interculturelle ... 227
2.4.3.3 La logique des antagonisme : fertile pour l'interculturel ? ... 228

3) Matrices de l'interculturel

3.1 Proposition d'une « matrice complexe de l'interculturel » ... 230
3.2 Apprendre : Assimilation, accommodation, adaptation ... 233
3.2.1 Adaptation antagoniste et apprentissage interculturel : « accommodation, assimilation, équilibration » ... 233
3.2.2 Apprentissage de « compétences culturelles » en situation de coopération ... 234
3.3 Apprentissage interculturel : compétences culturelles articulées dans la triade « inter-, multi- trans- » ... 235
3.3.1 Interprétation de la triangulation de « compétences culturelles » articulées dans la triade « inter-, multi-, trans- » en situation de coopération internationale franco-brésilienne ... 238

Conclusion intermédiaire du chapitre 2 ... 240

CHAPITRE 3 – LES POLITIQUES LINGUISTIQUES, POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES ET L'INTERCULTUREL : ANALYSE CONTRASTIVE ENTRE LA FRANCE ET LA FRANCE ET LE BRÉSIL 246

1) Politiques Linguistiques, Politiques Linguistiques Éducatives et Interculturel au Brésil

1.1 Considérations politico-administratives et géo-linguistiques du Brésil
1.1.1 Organisation politico-administrative du Brésil 248
1.1.2 Dimensions géo-linguistiques du Brésil 250
1.1.2.1 Langues de l'immigration 252
1.1.2.2 Les langues indigènes : 253
1.1.2.3 Les langues afro-brésiliennes 255
1.1.2.4 Langues des signes 256
1.1.2.5 La langue portugaise brésilienne 256
1.2. Considérations historique et épistémologique des politiques linguistiques au Brésil 259
1.2.1 Politiques linguistiques au Brésil : quelles acceptions dans quel contexte ? 259
1.2.2 Considérations historiques des politiques linguistiques au Brésil : de la glottopolitique au glottocide : itinéraire des politiques linguistiques dans un pays multilingue 264
1.2.2.1 De l'utilisation de la langue nheengatu à la « Provisão Real » du Gouvernement Portugais : un monolinguisme exacerbé 264
1.2.2.2 D'un monolinguisme impérial du XVIIIe siècle à un monolinguisme dictatorial au XX^{e} siècle : quelles évolutions pour les politiques linguistiques au Brésil ? 268
1.2.2.3 De la tradition monolingue historique au multilinguisme assumé du XXIe siècle : quelles perspectives pour les politiques linguistiques au Brésil ? 274
1.3 Considérations historique et épistémologique des politiques linguistiques éducatives au Brésil 285
1.3.1 Des politiques linguistiques aux politiques linguistiques éducatives : une évidence ? 285
1.3.2 De la création des premières écoles et premiers établissements supérieurs au début du XIX^{e} siècle à la constitution de 1988 286
1.3.3 Les politiques linguistiques éducatives de la constitution de 1988 à nos jours : quelles perpectives ? 291
1.3.3.1 La « Lei de Diretrizes e Bases » (LDB) approuvée en 1996 … : 292
1.3.3.2 … Complétée par les « Parâmetros Curriculares Nacionais » (PCNs) 295
1.3.3.3 Les politiques linguistiques éducatives brésiliennes face aux nouveaux défis sociétaux du monde globalisé, l'enseignement de l'espagnol dans l'Enseignement Basique et l'Enseignement Moyen est-il un élément de réponse ? 297
1.3.4 De l'Éducation Basique à l'Enseignement Supérieur, différents examens et systèmes d'évaluations récemment créés au Brésil reflètent-ils des avancées en matière de PLE ? 299
1.3.5 Les PLE dans l'Enseignement Supérieur 300
1.3.5.1 L'organisation de l'Enseignement Supérieur brésilien 302
1.3.5.2 Enseignement public vs privé : quelles différences ? 303
1.3.5.3 De la « Carta de Pelotas » au programme « Idiomas sem Fronteiras » (IsF) : état des lieux des PLE dans l'enseignement supérieur brésilien 304
1.3.5.4 De « Ciências sem Fronteiras » à « Idiomas sem Fronteiras » : une PLE au service de l'enseignement-apprentissage en langue-culture 306
1.3.5.5 Le CECRL est-il adapté à « Langues sens Frontières » en matière de PLE ? 308
1.4 Quelles approches interculturelles dans le système éducatif brésilien ? 310
1.4.1 La prise en considération de la diversité culturelle : un principe directeur dans les PLE brésiliennes ? 310
1.4.2 La démocratie raciale au Brésil : un mythe toujours d'actualité ? 312
1.4.3 Quelles approches interculturelles ont-elle émergé dans la loi brésilienne à partir de la prise en compte de la diversité culturelle ? 315
1.4.4 Les approches interculturelles les PLE et la formation des enseignants 317
1.5 Les PLE à l'égard du français au Brésil 320
1.5.1 Considérations historique et épistémologique des PLE à l'égard de l'enseignement-apprentissage du français 320
1.5.2 Les différentes méthodes utilisées dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère au Brésil : quelles dimensions interculturelles ? 323

1.5.3 Panorama des dispositifs de PLE à l'égard de l'enseignant du français au Brésil ... 326
1.5.3.1 Les écoles primaires bilingues et lycées franco-brésiliens ... 327
1.5.3.2 Les lycées bilingues franco-brésiliens ... 328
1.5.3.3 Le lycée bilingue Leonel de Moura Brizola Brésil-France de Niterói ... 329
1.5.3.3 L'enseignement du français dans les universités publiques ... 330
1.5.3.4 Le réseau des Alliances Françaises au Brésil ... 331
1.5.3.5 La coopération transfrontalière régionale entre l'État d'Amapá et la Guyane Française ... 333
1.5.3.6 Campus France, le réseau Alumni et le CENDOTEC ... 334
1.5.3.7 La formation des diplomates de l'Itamaraty à la langue-culture française ... 335
1.5.3.8 La PLE de l'Ambassade de France dans l'État de São Paulo ... 336

2) Politiques Linguistiques, Politiques Linguistiques Éducatives et dimensions interculturelles en France

2.1 Considérations politico-administratives et géo-linguistiques de la France ... 338
2.1.1 Organisation politico-administrative de la France ... 338
2.1.2 Dimensions géo-linguistiques de la France ... 340
2.1.2.1 Les V régionales ... 342
2.1.2.1.1 Les Langues régionales : Le rapport Cerquiglini comme premier recensement linguistique des langues régionales ... 343
2.1.2.1.2 Le classement des langues régionale de France métropolitaine selon leurs origines génétiques de Leclerc ... 345
2.1.2.3 Les langues des Outre-mer ... 347
2.1.2.4 Les langues non-territoriales ... 348
2.1.2.5 La Langue des Signes Française ... 351
2.2 Considérations historique et épistémologique des PL en France ... 352
2.2.1 Une tradition d'interventionnisme, les politiques linguistiques à l'origine : le français, langue des rois de France ? ... 352
2.2.2 La Révolution française : le début d'un glottocide ... 353
2.2.3 Du XXe au XXIe siècle : du français, langue de la République à la reconnaissance des langues régionales comme patrimoine de la France ... 355
2.2.4 La Loi Toubon (1994) ... 356
2.2.4.1 L'application de la Loi Toubon ... 357
2.2.5 L'ouverture vers un plurilinguisme et la reconnaissance des langues régionales comme patrimoine de la France ... 358
2.3 Considérations historique et épistémologique des PLE françaises ... 360
2.3.1 Considérations historique et épistémologique de l'Enseignant -apprentissage de langue-culture étrangère ... 361
2.3.1.1 Considérations historiques des politiques linguistiques éducatives en France du Moyen-âge au XXe siècle ... 361
2.3.1.2 L'enseignement de langues vivantes : un « art d'agrément » ? ... 362
2.3.2 Considérations des PLE françaises : de la promotion de l'anglais, l'allemand l'espagnol à la reconnaissance du plurilinguisme ... 363
2.3.2.1 Les PLE en France de l'école primaire au lycée ... 364
2.3.2.2 De la maternelle à l'école primaire : un apprentissage de plus en plus précoce ... 364
2.3.2.3 Législation actuellement en vigueur et réformes actuelles des PLE à l'école primaire : ... 366
2.3.2.4 Les PLE dans le second degré ... 367
2.3.2.4.1 Au Collège ... 367
2.3.2.4.2 Législation actuellement en vigueur et réformes actuelles des PLE au collège ... 369
2.3.2.4.3 Au Lycée ... 370
2.3.2.5 Parcours spécifiques ... 370
2.3.2.6 Lycée professionnel ... 371
2.3.2.7 Le baccalauréat ... 372
2.3.2.8 Évaluation à l'école primaire, au collège et au lycée selon le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et Cultures et CECRL ... 373

2.3.3 Les PLE dans l'Enseignement Supérieur ... 377
2.3.3.1 L'organisation de l'Enseignement Supérieur ... 377
2.3.3.2 Les PLE dans l'enseignement supérieur ... 379
2.3.3.3 L'enseignement des langues vivantes à l'université : entre langues pour spécialistes et langue pour non-spécialistes ou pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) ... 381
2.3.3.4 Contexte international et européen de l'internationalisation des universités ... 383
2.3.3.5 Les PLE et l'internationalisation des universités françaises ... 384
2.3.3.6 Les PLE et l'internationalisation des universités françaises : le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur ... 388
2.4. Quelles approches interculturelles dans l'enseignement-apprentissage de langue-culture dans le système éducatif français ? ... 389
2.4.1 La prise en considération de la diversité culturelle et de l'éducation interculturelle : considérations historique et épistémologique dans les PLE en France ... 389
2.4.1.1 Des principes républicains définissant l'institution scolaire : ... 389
2.4.1.2 La prise en considération des langues-cultures dites d'origines ... 390
2.4.1.3 Le retour aux valeurs républicaines ... 392
2.4.2 L'intégration des élèves allophones dans les PLE : le rôle des CASNAV : l'ouverture à la diversité ? ... 394
2.4.3 Quelles approches interculturelles ont émergé en didactique des langues-cultures en France : quelles « compétences interculturelles » ? ... 397
2.4.3.1 Quelles compétences pour l'apprenant : culturelle, plurilingue ? ... 399
2.4.4 Les approches interculturelles dans la formation des enseignants de didactique des langues-cultures ... 401
2.4.5 Quelle formation à l'interculturel à l'échelle internationale ? ... 402
2.4.6 Et à l'échelle européenne ? ... 403
2.4.7 Les approches interculturelles des PLE dans la formation des enseignants de didactique des langues-cultures en France ... 404
2.4.8 Quelle évaluation de la formation des enseignants à l'approche interculturelle ? ... 405
2.5 Les PLE à l'égard du portugais en France ... 407
2.5.1 Considérations historique et épistémologique des politiques linguistiques éducatives à l'égard de l'enseignement-apprentissage du portugais en France ... 407
2.5.2 L'enseignement-apprentissage du portugais dans l'enseignement du premier et second degrés en France ... 409
2.5.3 L'enseignement-apprentissage du portugais dans l'enseignement supérieur en France ... 411
2.5.4 Le CELPE-BRAS ... 413
2.5.5 Les différentes méthodes utilisées pour l'enseignement-apprentissage du portugais : quelles dimensions interculturelles ? ... 414
2.5.6 Panorama des dispositifs de PLE à l'égard de l'enseignant du portugais en France ... 415
2.5.6.1 Les sections internationales à l'école primaire et au collège ... 415
2.5.6.2 Les lycée internationaux : Cayenne et Noisy-le-Grand ... 416
2.5.6.3 L'Institut Camões, la Fondation Gulbenkian et la « Rede Brasil cultural » ... 417
2.5.6.4 La formation des diplomates français en langue-culture portugaise ... 419
2.5.6.5 Compte Personnel de Formation : le portugais dans la formation continue française ... 420

3) Les Politiques Linguistiques du français et du portugais dans le scénario international : quels enjeux, quelles perspectives ? ... 421

3.1 PL à l'égard du portugais dans le monde : enjeux et perspectives ... 422
3.1.1 La langue portugaise dans le monde : chiffres clefs ... 422
3.1.2 La Communauté des Pays de Langue Portugaise (CPLP) ... 424
3.1.3 L'ILLP, l'Institut International de la Langue portugaise, PL et PLE de la CPLP ... 426
3.1.4 Le rôle de la diplomatie brésilienne dans la promotion de la langue-culture portugaise brésilienne sous la Gouvernance du président Lula (2003-2010) : le « soft power » brésilien ? ... 429
3.2 La langue française dans le monde : chiffres clefs ... 432
3.2.1 L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) ... 433
3.2.2 La politique linguistique de l'Organisation Internationale de la Francophonie ... 435
3.2.2.1 Le cas des Jeux Olympiques de Rio de Janeiro en 2016 ... 437

3.2.3 La PL de promotion de la langue-culture française menée par l'État français : un « soft power » à la française ? ... 438
3.2.3.1 L'institut Français : opérateur de la diplomatie culturelle française ... 439
3.2.3.2 Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) ... 440
3.2.3.3 La PL de promotion de la langue-culture française par l'État français : un « soft power » à la française ? ... 440
3.2.2.3.1 Quels moyens dispose le MAE pour la promotion de la langue-culture française ? ... 442
3.3 Le poids des langues de Calvet ... 443
3.3.1 Présentation du « Modèle gravitationnel » de Calvet ... 443
3.3.2 Tentatives de prolongement de « Modèle gravitationnel » à la spécificité francophone et lusophone de notre étude ... 446
Conclusion intermédiaire du chapitre 3 ... 448

CHAPITRE 4 – LE CADRE DE COOPÉRATION FRANCO-BRÉSILIENNE ... 452

1) Considérations historiques de la coopération France-Brésil ... 452

1.1 Aperçu historique de la relation France-Brésil ... 454
1.1.1 Une relation historique : Paulmier de Gonneville, « La France antarctique » et « La France équinoxiale », des épisodes méconnus de l'Histoire ... 455
1.1.2 La « mission artistique française » au début du XIXe siècle ... 459
1.1.3 Le XXe siècle : l'approfondissement de la relation franco-brésilienne dans de nombreux domaines ... 461
1.1.4 La deuxième moitié du XXe siècle : une relation de plus en plus intense et structurée ... 464
1.1.5 Le début XXIe siècle : deux années culturelles croisées pour projeter la relation dans le troisième millénaire ... 466
1.1.5.1 La saison culturelle honorant le Brésil en France : « Brésil, Brésils » (2005) ... 466
1.1.5.2 La saison culturelle honorant la France au Brésil : « França. ... 469

2) Considérations actuelles de coopération bilatérale France-Brésil ... 474

2.1 Considérations politiques de la relation France-Brésil ... 474
2.2 Considérations économiques de la relation France-Brésil ... 477
2.3 Considérations de coopération artistique et culturelle France-Brésil ... 479
2.4 Considérations de coopération universitaire, scientifique et technique France-Brésil ... 484
2.5 Considérations de coopération linguistique et éducative France-Brésil ... 487
2.6 Considérations de coopération décentralisée et non-gouvernementale France-Brésil ... 488
2.7 Considérations de coopération transfrontalière, dans les domaines de la santé, du sport et de la justice France-Brésil ... 490

3) Spécificité du cadre de la coopération dans notre problématique ... 491

3.1 Le cadre de coopération international franco-brésilien dans notre problématique de sciences du langage ... 491
Conclusion intermédiaire du chapitre 4 ... 492

DEUXIÈME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE, MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN ET ANALYSE DU CORPUS

CHAPITRE 5 – CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE DE TERRAIN ... 496

1) Retour sur le projet de recherche ... 498

1.1 Objet d'étude : quelles évolutions? ... 498
1.2 Choix de notre recherche terrain ... 499
1.3 Problématique de recherche ... 500

2) Considérations épistémologiques de la recherche de terrain ... 502

2.1 Une recherche qualitative ... 502
2.1.1 Définition de la recherche qualitative ... 502
2.1.2 Les différentes caractéristiques d'une recherche qualitative selon Paillé ... 503
2.1.2.1 Enquête de terrain ... 504
2.1.2.2 Une recherche évolutive ... 504
2.1.2.3 Une recherche descriptive ... 505
2.1.2.4 Une recherche humaine ... 506
2.2 Méthode vs méthodologie : quel distinguo ? ... 506
2.2.1 Méthode qualitative : quelle définition ? ... 507
2.2.2 L'approche générale d'analyse inductive de Blais et Martineau ... 508

3) Méthodologie de la recherche de terrain et recueil de données ... 511

3.1 Préparation de la recherche de terrain ... 511
3.1.1 La préparation ... 511
3.2 L'enquête de terrain ... 512
3.2.1 Le choix du terrain ... 512
3.2.2 Élaboration du questionnaire ... 514
3.2.3 Détermination de la population enquêtée et prise de contact avec les interviewés ... 518
3.3 Réalisation de la recherche de terrain ... 519
3.3.1 Accès aux interviewés ... 519
3.3.2 Premiers entretiens ... 519
3.3.3 Les langues utilisées lors des entretiens ... 520
3.3.4 Présentation de l'échantillon des entretiens ... 521
3.2.5 Méthode de transcription des entretiens ... 524

Conclusion intermédiaire du chapitre 5 ... 524

CHAPITRE 6 – ANALYSE DU CORPUS D'ENTETIENS ... 527

1) Adaptation de l'approche générale d'analyse inductive ... 529

1.1 Rappel des étapes de l'approche générale d'analyse inductive ... 529
1.2 Prolongements de l'approche générale d'analyse inductive à notre enquête de terrain ... 530
1.3 Définition des trois grandes catégories représentant l'étude exploratoire de notre corpus ... 531

2) Étude exploratoire de l'enquête de terrain ... 537

2.1. Catégorie 1 : Quelles réponses culturelles française et brésilienne sont formulées face aux problématiques adaptatives humaines de la coopération ? ... 537
2.1.1 Pourquoi avons-nous fait le choix d'étudier les représentations ? ... 537
2.1.2 Cliché, stéréotype, préjugés : quelles distinctions ? ... 539
2.1.2.1 Le stéréotype et le cliché : quésaco ? ... 539
2.1.2.2 Le préjugé : qu'est-ce que c'est ? ... 541
2.2 Catégorie 1 : L'étude des représentations France-Brésil et les réponses culturelles nationales ... 542
2.2.1 L'arrière-plan culturel des représentations France-Brésil ... 544
2.2.1.1 Les représentations Brésil/France ... 544
2.2.1.1.1 Représentations liées aux médias ... 544
2.2.1.1.2 Quels rôles jouent les médias français et brésiliens dans la formation des représentations ? ... 545
2.2.1.1.3 La formation des représentations musicales France-Brésil dans les médias ... 549
2.2.1.1.4 Représentations liées à l'héritage culturel français ... 554
2.2.1.1.4.1 La France : « sœur aînée » du Brésil ... 554
2.2.1.1.4.2 Y aurai-t-il encore un complexe d'infériorité ? ... 558

2.2.1.1.5 Représentations dans les systèmes éducatifs ... 563
2.2.1.1.5.1 Les représentations dans les manuels d'histoire-géographie dans les sections internationales brésiliennes au niveau lycée ... 564
2.2.1.2.6 Les représentations linguistiques du français au Brésil ... 566
2.2.2 L'Influence des représentations France-Brésil dans la coopération ... 572
2.3 Catégorie 1 : Quelles incompétences les coopérants ont-ils dans la communication interculturelle France-Brésil ? ... 577
2.3.1 Pourquoi avons-nous décidé d'étudier les incompétences des coopérants dans la communication interculturelle France-Brésil ? ... 578
2.3.1.1 Quels sont les avantages/inconvénients de l'utilisation de l'anglais et induit-il ou non un déficit culturel ? ... 579
2.3.1.2 Les coopérants ont-ils recours l'intercompréhension en langues romanes ? ... 586
2.3.1.3 Quelle place les coopérants accordent-ils à la traduction et à l'interprétariat ? ... 591
2.3.1.4 Quels canaux de communication vous paraissent les plus efficaces : présentiel, numérique, téléphonique, réseaux sociaux ? ... 597
2.3.1.5 Quels paramètres culturels peuvent favoriser la communication ? ... 603
2.4 Catégorie 2 : Quelles problématiques adaptatives rassemblent et séparent les coopérants ? ... 609
2.4.1 Pourquoi avons-nous décidé d'étudier ces problématiques adaptatives ? ... 609
2.4.1.1 Dans les échanges linguistiques (oraux et écrits), quelles places occupent les registres de langue ? ... 610
2.4.1.2 Quels sont les paramètres environnementaux susceptibles d'influencer voire de conditionner la communication professionnelle : culture du cadeau, communication non verbale (sens du sourire, espace interpersonnel, paralangages) ?
2.4.1.2.1 La culture du cadeau ... 620
2.4.1.2.2 La communication non verbale ... 623
2.4.1.2.3 Le contact oculaire ... 625
2.4.1.2.4 Le sens du sourire ... 626
2.4.1.2.5 Les paralangages ... 628
2.4.1.2.6 La proxémique ... 631
2.4.1.3 L'implicite et l'explicite ... 635
2.4.1.4 Les statuts respectifs de l'écrit et de l'oral dans les cultures française et brésilienne ... 643
2.4.1.5 L'influence du rapport individuel/collectif sur les modes de représentation et prises de décision ... 646
2.4.1.6 Gestion du temps entre les deux cultures ... 652
2.4.1.7 Quel dosage et quels oscillations doivent-ils réguler, composer à partir de leurs réponses culturelles et des problématiques adaptatives humaines ? ... 659
2.4.1.7.1 Les points de rupture les plus récurrents dans la coopération franco-brésilienne ... 659
2.5 Catégorie 3 : Les formations à l'interculturel en matière de politiques linguistiques éducatives ? ... 662
2.5.1 Quelles sont les formations en matière de politiques linguistiques éducatives au niveau institutionnel dans la réciprocité : formation à la langue-culture française et à la langue-culture portugaise du Brésil ? ... 663
2.5.2 Quelles préconisations pour les formations existantes ? ... 668
2.5.2.1 Préconisations de Coopération politique ... 671
2.5.2.2 Préconisations de Coopération économique ... 672
2.5.2.3 Préconisations de Coopération artistique et culturelle ... 672
2.5.2.4 Préconisations de Coopération universitaire, scientifique et technique ... 673
2.5.2.5 Préconisations de Coopération linguistique et éducative ... 674
2.5.2.6 Préconisations de Coopération décentralisée ... 675
2.5.2.7 Préconisations de Coopération multilatérale ... 676
2.5.2.8 Préconisations dans le Domaine de la traduction ... 676

3) Résultats de l'étude exploratoire de l'enquête de terrain ... 678
3.1 Proposition de conceptualisation de l'incompétence interculturelle ... 678

Conclusion intermédiaire du chapitre 6 ... 686

CONCLUSION 688
Références bibliographiques 699
Index des auteurs 729
Indes des notions 730
Table des figures 731
Table des tableaux 733

INTRODUCTION

1) RÉFLEXION DE DÉPART

2) CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

3) CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

1) RÉFLEXION DE DÉPART

Notre recherche en sciences du langage s'inscrit dans un domaine jusque-là inédit, celui des politiques linguistiques éducatives et de l'interculturel dans la coopération internationale franco-brésilienne. Ses racines se trouvent dans le vécu de la coopération internationale à travers l'observation sur le terrain de chocs, d'incompréhensions et de malentendus lors de l'acte de coopération entre coopérants[1] français et brésiliens.

À la lumière de nos expériences professionnelles dans ce domaine[2], nous avions rédigé notre mémoire de Master 2 sur le sujet suivant : « Les enjeux de la « compétence culturelle » dans l'Action Extérieure des Collectivités Territoriales, le cas de la coopération décentralisée entre l'État de Minas Gerais et la Région Nord-Pas de Calais » (Université de Lille 3, 2013). Dans le cadre de ce mémoire, nous avions abordé l'étude de la langue et de la culture (française et brésilienne) dans la coopération décentralisée franco-brésilienne. Pour ce faire, nous avions analysé la « compétence culturelle » des coopérants français et brésiliens à partir du substrat langue-culture. Ce travail avait permis d'examiner les chocs, malentendus vécus par les coopérants afin de proposer des préconisations.

Pour mener à bien ce travail de mémoire, nous avions entrepris une recherche de terrain auprès des coopérants français et brésiliens des deux régions et avions mis en exergue l'absence de formation ou de sensibilisation au substrat langue-culture dans la coopération décentralisée franco-brésilienne. En ce sens, nous avions constaté que de nombreux coopérants en restaient à l'état de malentendus ou d'incompréhensions. À partir des constats, nous avons étudié ces chocs, malentendus et incompréhensions par le prisme de la « compétence culturelle » des coopérants déclinée en cinq composantes : « trans, meta, inter, pluri et co, -culturelle ». En somme, nous avions modestement essayé de démontrer que la politique de coopération internationale mise en place par les deux régions devait davantage prendre en considération un volet éducatif de formation des coopérants à

1 Par **coopérant**, nous nous référons à notre propre définition : « Personne travaillant pour un État, une collectivité, une entreprise, une association, une institution ou à son compte personnel dans un projet professionnel impliquant deux interlocuteurs français et brésilien afin de concourir à un projet de coopération entre la France et le Brésil ».

2 Nous avons d'abord effectué un stage au Gouvernement de l'État du Minas Gerais (Service de Relations Internationales en 2012 – 2013). Puis, nous avons assumé différents fonctions à la Région Hauts-de-France dans la coopération internationale et culturelle pendant l'écriture de cette recherche. Parallèlement, nous sommes également chargé de cours à l'Université de Lille en portugais et en gestion de projets et interculturel.

la langue-culture du partenaire. Les conclusions de ce travail avaient permis quelques préconisations qui ont d'ailleurs permis aux décideurs de ces politiques internationales d'être sensibilisés à cette problématique.

Ce sont à partir ces observations de terrain et ce travail de mémoire que nous avons décidé de prolonger notre réflexion dans une problématique de politiques linguistiques éducatives et d'interculturel dans la coopération bilatérale franco-brésilienne. Notre entreprise de recherche de doctorat n'aurait pas été possible sans la rencontre de notre directeur de recherche, Serge Borg, qui était alors en poste d'attaché de coopération et d'action culturelle à l'Ambassade de France au Brésil et plus spécifiquement à Belo Horizonte dans l'État du Minas Gerais.

2) CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

À partir de ce premier travail académique et de nos différentes fonctions professionnelles exercées dans le domaine, nous avons défini la problématique de notre présente recherche à partir du substrat linguistique et culturel que véhiculent les échanges langagiers afin de questionner en quoi la coopération internationale était source de relations interculturelles, préalable et nécessaire à la réussite d'un partenariat d'échanges fructueux, tout en posant l'altérité comme facteur de complémentarisme pour une meilleure connaissance de soi et d'autrui. C'est en ce sens que la problématique de l'interculturel s'est imposée à notre projet de recherche.

Notre problématique de recherche s'inscrit dans une approche complexe de l'interculturel. Il s'agit de sortir de la dichotomie qui oppose le global au local ou encore le standard au contextuel, afin de tendre vers une pensée dialogique[3] féconde qui prenne en compte la complexité du facteur interculturel dans un cadre de coopération internationale. Notre formation en langues étrangères appliquées et en relations interculturelles et coopération internationale nous a conduit à appréhender cette problématique par le biais de l'approche interculturelle, c'est-à-dire, une approche transdisciplinaire.

De plus, ce sont nos observations de terrain qui ont construit notre problématique. En effet, ous souhaitons rendre compte que les coopérants français et brésiliens, bien que proches culturellement et linguistiquement en apparence, sont aussi confrontés dans la coopération internationale à des chocs, malentendus et incompréhensions conduisant parfois au renoncement à coopérer. C'est dans

3 Bakhtine, M. (1981), *Le principe dialogique*, Paris, Le Seuil.

cette perspective que nous souhaitons faire du substrat langue-culture notre fil rouge afin de souligner que la dimension interculturelle est fondamentale dans la coopération internationale, et notamment dans le volet communicatif où nous observons de nombreux dysfonctionnements. C'est par l'adoption de l'approche complexe de l'interculturel que nous souhaitons développer ce travail. Pour ce faire, nous postulons qu'une seule approche didactique ne suffirait pas à penser cette problématique qui relève du dialogisme de l'interculturel et des politiques linguistiques éducatives dans la coopération internationale.

Compte tenu de notre réflexion de départ à l'égard de cette problématique du culturel dans le fonctionnel, nous chercherons à étudier ces dysfonctionnements, chocs, malentendus, incompréhensions, vécus par les coopérants via une enquête de terrain auprès des coopérants dans les deux pays. Pour ce faire, nous choisirons d'axer notre travail sur la prise en considération de l'interculturel dans les politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives en France, au Brésil et à l'échelle internationale. Étant donné que les premiers éléments de notre problématique s'inscrivent dans un dialogisme professionnel des sciences du langage et de la coopération internationale, c'est par le prisme de la déclinaison éducative de politique linguistique que nous souhaitons interroger les coopérants sur la formation à l'interculturel.

Pour mener à bien notre entreprise de recherche auprès des coopérants dans les deux pays, nous avons réalisé une série d'entretiens afin d'observer ces dysfonctionnements vécus dans la coopération internationale franco-brésilienne. L'objectif est d'analyser les racines de ces dysfonctionnements et les processus adaptatifs auxquels les coopérants ont recours pour tenter de trouver des éléments de réponses à leurs chocs, incompréhensions et malentendus.

Enfin, à partir des fondements épistémologiques et de notre recherche de terrain, l'objectif de cette entreprise doctorale sera également de faire des préconisations en matière de politiques linguistiques éducatives en termes de formations initiale et continue à l'interculturel. En ce sens, nous nous questionnerons sur ces dysfonctionnements afin de savoir s'ils peuvent faire partie d'une formation (initiale ou continue) pour que les coopérants soient à l'avenir *a minima* sensibilisés à cette problématique qui est en réalité récurrente dans toute coopération internationale. Ces préconisations serviront autant à la communauté scientifique, qu'aux décideurs de politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives des États français et brésiliens et des organisations internationales.

3) CONTEXTE ET DE PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Pour mener à bien notre travail, nous explorerons cette problématique de politiques linguistiques éducatives et d'interculturel dans la coopération franco-brésilienne via deux parties composées au total de six chapitres.

Notre première partie permettra de poser les assises théorique, conceptuelle et méthodologique de notre recherche. Pour ce faire, nous la décomposerons en quatre moments.

Notre premier chapitre constituera une assise épistémologique à l'égard des politiques linguistiques, politiques linguistiques éducatives. Celui-ci abordera des considérations épistémologiques à l'égard du concept de « culture » afin de faire le lien avec les considérations didactiques des compétences interculturelles élaborées dans les politiques linguistiques éducatives européennes. L'objectif de ce chapitre sera de se questionner sur les dimensions politiques d'enseignement et d'usage des langues, ainsi que l'ensemble des problématiques liées à l'interculturel et l'altérité linguistique.

Ensuite, notre deuxième chapitre prolongera nos réflexions vers le concept d'interculturel dans toute sa complexité. Pour ce faire, nous procéderons à une mise à jour des considérations historique et épistémologique de l'interculturel. Puis, nous aborderons la théorie multiperspectiviste de Demorgon. Ce travail permettra d'appréhender l'approche synchronique des cultures et logique des antagonismes. Cette approche permettra d'analyser le syntagme de « compétence interculturelle » en basant sur son opposé : « l'incompétence interculturelle ». Ce dernier syntagme (appelé précédemment dysfonctionnements) guidera notre étude dans l'élaboration des matrices et dans l'étude de notre corpus d'entretiens.

Notre troisième chapitre mettra le cap sur les politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives dans les contextes français et brésiliens spécifiques à notre étude. Nous étudierons en ce sens la place qu'ils accordent à l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures tout en se posant la question de la formation des enseignants. Ce chapitre élargira le champ des réflexions aux politiques linguistiques du français et du portugais dans le scénario international de la mondialisation.

Notre quatrième chapitre abordera la spécificité de notre étude, c'est-à-dire la coopération

internationale franco-brésilienne. Nous chercherons à définir la coopération internationale par le prisme de considérations historique et contemporaine entre les deux pays. Ce travail permettra de faire le lien entre les considérations historiques de la relation franco-brésilienne et les interactions professionnelles observées dans notre recherche de terrain auprès des coopérants.

À l'issue de cette première partie, nous ferons un point sur notre problématique et nos hypothèses. Ceci permettra d'interroger la dimension éducative de formation des coopérants au cœur des enjeux politiques susceptible d'apporter des pistes de réflexions aux problématiques linguistiques, culturelles et interculturelles vécues par les coopérants. Notre réflexion opèrera donc un transfert qui va du politique linguistique au politique linguistique éducatif dans la perspective des préconisations que nous proposerons en conclusion du travail. Pour ce faire, nous tenterons de féconder les considérations théorique, conceptuelle et méthodologique de la première partie dans l'étude exploratoire des « incompétences interculturelles » observées dans les discours des coopérants (deuxième partie). Cette deuxième partie se décomposera en deux chapitres.

Notre cinquième chapitre commencera par rappeler l'évolution de notre problématique qui chemine de la didactique des langues-cultures aux politiques linguistiques éducatives à travers la réflexion sur l'interculturel dans une visée de formation professionnalisante. Nous ferons le choix de décentrer notre problématique non plus à l'enseignement-apprentissage de langues-cultures mais au cadre de coopération bilatéral franco-brésilien dans lequel œuvrent les coopérants français et brésiliens que nous avons interviewés. Puis, nous présenterons dans ce chapitre la méthodologie de l'approche générale d'analyse inductive utilisée pour l'exploration de notre corpus d'entretiens. Enfin, nous terminerons ce chapitre par la présentation des différentes étapes de la recherche de terrain, ainsi que le corpus d'entretiens qui sera analysé dans le sixième chapitre.

Le sixième et dernier chapitre sera celui de l'étude exploratoire de notre corpus d'entretiens à partir de l'approche générale d'analyse inductive et de l'approche synchronique des cultures et logique des antagonismes. Ce travail permettra d'exhumer les paradigmes de nos entretiens à partir de notre grille d'analyse élaborée en amont de la recherche de terrain. Cette étude exploratoire devra permettre de répondre à nos hypothèses, c'est-à-dire d'observer les « incompétences interculturelles », ainsi que le besoin de formation (initiale et continue) des coopérants à l'interculturel. Pour clore ce travail, il conviendra de faire des préconisations via une proposition de matrice qui pourra servir aux décideurs de politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives pour que l'interculturel puisse être pris en compte dans de futures formations.

PREMIÈRE PARTIE

ASSISES THÉORIQUE, CONCEPTUELLE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1. ASSISES THÉORIQUE ET CONCEPTUELLE DE LA RECHERCHE

1) POLITIQUE LINGUISTIQUE ET POLITIQUE LINGUISTIQUE ÉDUCATIVE

2) CONSIDÉRATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUE ET HISTORIQUE DE CULTURE-CIVILISATION

3) ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE COMPÉTENCES CULTURELLES

Ce premier chapitre a pour objectif de porter sur les fonts baptismaux épistémologiques, théoriques et conceptuels de notre recherche qui aborde le concept d'interculturel dans le domaine des sciences du langage et plus particulièrement des politiques linguistiques éducatives dans un contexte de coopération internationale. Dans cette perspective, nous donnerons dans un premier moment les différentes acceptions des syntagmes de politique linguistique et politique linguistique éducative. Pour ce faire, nous nous appuierons notamment sur les réflexions de politiques linguistiques à l'échelle européenne. Nous poursuivrons nos réflexions dans un deuxième moment sur le concept de « culture » au cœur de notre étude afin de nous interroger sur ces différentes acceptions didactiques en termes de compétences et de politique linguistique. C'est en effet à partir des dimensions politiques d'enseignement et d'usage des langues, ainsi que de l'ensemble des problématiques liées à l'interculturel et l'altérité linguistique que nous nous appuierons sur la didactique des langues-cultures pour explorer les dimensions culturelle et linguistique de la coopération franco-brésilienne par le prisme du substrat langue-culture. Enfin, nous parachèverons ce chapitre dans un troisième temps en mettant en avant les différentes compétences dans l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère. Ceci permettra de mettre au cœur de nos réflexions l'apprenant et en filigrane les compétences requises (et notamment interculturelles) pour faire face à tout type de situations d'interaction sociale dans la coopération internationale.

1) POLITIQUE LINGUISTIQUE ET POLITIQUE LINGUISTIQUE ÉDUCATIVE

1.1 RAPPEL DU CONTEXTE

La présente recherche a été rédigée dans la perspective de faire le point sur une question, que Abdallah-Pretceille, (2004)[4] place d'emblée « à la frontière entre le savoir et l'agir », à savoir, l'interculturel dans le domaine des sciences du langage et plus spécifiquement des politiques linguistiques éducatives[5] dans un cadre de coopération internationale franco-brésilienne. Á la lumière des discours scientifiques actuellement à l'œuvre dans ce champ disciplinaire, nous allons tenter de procéder, à une mise à jour des différentes acceptions courantes qui articulent le concept d'interculturel en politique linguistique éducative, puis en didactique des langues-cultures car il s'agit bien ici d'un cheminement épistémologique pour rejoindre un domaine constitué des sciences du langage : celui de la didactique des langues – cultures.

Notre étude s'inscrit dans le champ des politiques linguistiques éducatives sur le paradigme précis de ce que constitue le concept d'interculturel dans un contexte de coopération internationale entre la France et le Brésil et vise à étudier en quoi les sciences du langage confinent non seulement à la civilisation mais également à la culture au sens culture-civilisation de Beacco (2000)[6]. En effet, c'est à partir de ce substrat linguistique et culturel que véhiculent les échanges langagiers que nous questionnons en quoi la coopération internationale franco-brésilienne et ses déclinaisons sont sources de relations interculturelles, préalable et nécessaire à la réussite d'un partenariat d'échanges fructueux, tout en posant l'altérité comme facteur de complémentarisme pour une meilleure connaissance de soi et d'autrui. Notre étude s'inscrit dans une perspective professionnalisante du

4 Abdallah-Pretceille, M. (2004), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 4e éd. (Publications de la Sorbonne, 1968 1ère éd.).

5 Borg, S. (2015), *Les politiques linguistiques – éducatives : (re)définition, contexte, évaluation* », in *English and French : teaching observations and perspective in multilingual and multicultural context*. Journal of international Studies. Prince of Songkla University. Volume 5 n°1. ISSN 2228 – 8864.

6 Beacco, J-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. *Des mots aux discours*. Hachette. Paris. Le syntagme « culture-civilisation » désigne : « *les dimensions culturelle et civilisationnelle que les enseignements de langue mettent en jeu, c'est-à-dire, l'objet didactique complexe qui réfère aux démarches d'enseignement tout autant qu'aux réflexions théoriques et méthodologiques qui se proposent de les gérer dans le cadre de la classe de langue.* » (p. 11).

concept de l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives et se matérialisera par une propositions de matrices de l'interculturel destinées à être utilisées dans la formation continue et la formation initiale.

Notre réflexion mettra les politiques linguistiques – éducatives à l'épreuve de la variété des contextes éducatifs rencontrés et ce, dans un dialogisme[7] emprunté à la pensée complexe de Morin (1990) qui conjugue, dans une optique de complémentarité, les actions de standardisation et de contextualisation[8]. Nous avons choisi de porter nos observations sur les interactions entre les espaces géolinguistiques francophone (France) et lusophone (Brésil), sur les forces exercées par les différentes configurations civilisationnelles et institutionnelles et sur l'impact de l'interculturel dans les cultures d'enseignement-apprentissage. Par contexte civilisationnel – institutionnel, nous nous référons à la définition de Borg qui souligne que : « toute politique linguistique – éducative doit également travailler en amont sur le contexte civilisationnel - institutionnel du pays où elle ambitionne d'introduire une langue [...]. On comprendra ici par contexte civilisationnel et institutionnel, les dimensions anthropologique, sociologique et historique que l'on retrouve à l'œuvre lesquelles sont, de toute évidence, consubstantielles aux grandes institutions qui régissent le pays, et plus particulièrement la place et le rôle assignés aux langues vivantes dans son système éducatif (de la maternelle à l'université) au sein duquel, l'objet langue-culture[9] française est appelé à se développer. » (p.16, 2015). Tout en prenant en considération le contexte civilisationnel - institutionnel dans les politiques linguistiques – éducatives française et brésilienne, notre étude visera à sortir de la dichotomie qui oppose le global au local ou encore le standard au contextuel afin de tendre vers une pensée dialogique féconde qui prenne en compte la complexité du facteur interculturel dans un cadre de coopération international franco-brésilien.

7 Le concept de dialogisme est l'œuvre de Mikhaïl Bakhtine (1895-1975) et désigne « *des phénomènes que la linguistique a exclus de son champ d'investigation puisqu'ils n'appartiennent pas à l'ensemble des données théoriques du fonctionnement de la langue, seul objet d'étude de cette discipline. Le dialogisme, qui est un phénomène d'intertextualité, c'est-à-dire d'interaction entre plusieurs textes, de textes en contexte ou, si l'on veut, la manifestation du perpétuel devenir de la langue et non de son état, ressortit à la parole (au sens saussurien du terme) et devient l'objet d'une nouvelle « science » appelée métalinguistique, ou encore translinguistique.* ». Thèse de Schaeffer, P. (2005), *Variations sur l'effet dialogique dans « Under the volcano » par Malcolm Lowry*, soutenue à l'université de Lyon 2 http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.schaeffer_p&part=105371#Noteftn25 (Consulté le 13 mai 2016).

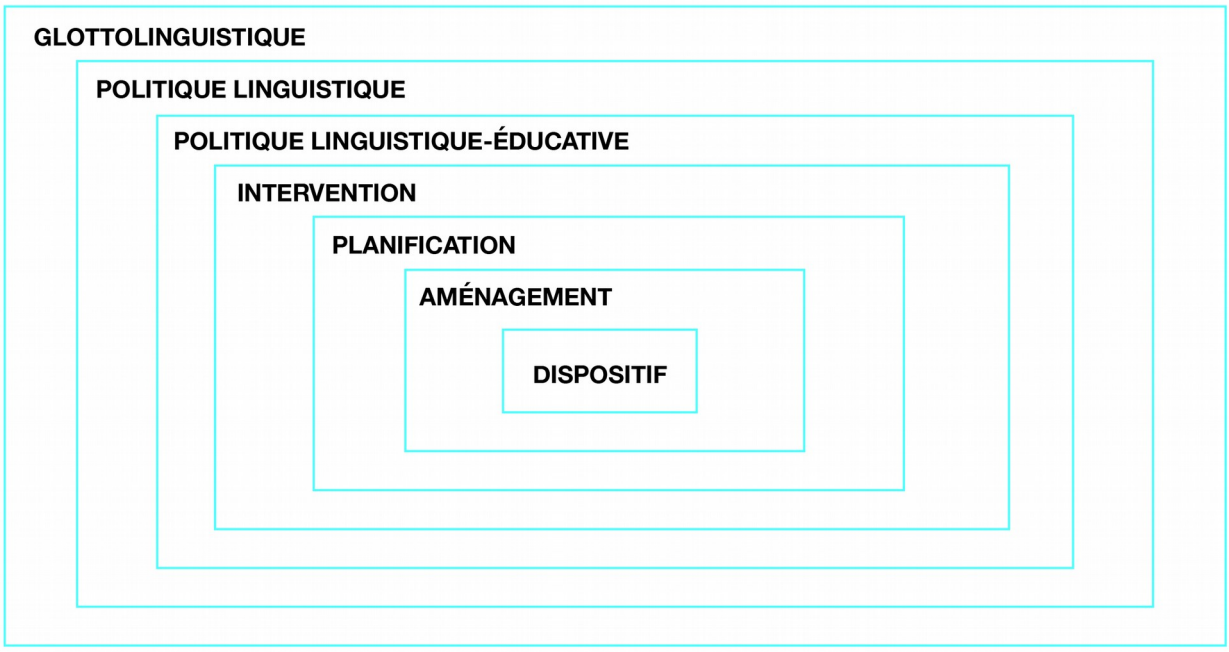
8 Morin, E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Éditions du Seuil.

9 Nous nous référons à l'expression « langue-culture » en tant que « fondation de leur compréhension dynamique nouvelle, en référence conjointe à l'adaptation et à l'histoire », Demorgon, J. (2016), *L'Homme Antagoniste.* Anthropos, Economica p. 112.

Étant donné que notre étude s'inscrit à la fois dans le champ de la pensée complexe empruntée à Morin (ibid.), et également dans le champ de la sociolinguistique au sens de Calvet, c'est-à-dire que nous partons du principe que : « les langues sont le produit de la pratique sociale au service des hommes, et non pas l'inverse. » (p. 210, 1999). Nous donnerons une définition dans un premier temps des concepts-clefs de glottopolitique, politique linguistique, politique linguistique – éducative, interculturel, et coopération internationale France-Brésil. Ces définitions, qui donneront corps à cette recherche pour disposer de clefs de lecture, permettront par la suite à s'interroger sur les besoins linguistiques des francophones et lusophones et sur les fonctions sociales des langues-cultures en politiques linguistiques éducatives dans un cadre de coopération franco-brésilienne.

1.2 CONSIDÉRATIONS CONCEPTUELLES : GLOTTOPOLITIQUE, POLITIQUE LINGUISTIQUE ET POLITIQUE LINGUISTIQUE ÉDUCATIVE, UN NÉCESSAIRE REPOSITIONNEMENT CONCEPTUEL ET TERMINOLOGIQUE

Tout d'abord, nous reprendrons ci-dessous la *Matrice opératoire à visée englobante et structurante* de Borg (2015) dont la structuration permet d'identifier les différents niveaux ou paliers qui organisent et animent le champ des « politiques linguistiques » afin de définir dans un champ épistémologique mouvant les concepts de *glottopolitique*, de *politique linguistique*, de *politique linguistique – éducative*.



Reproduction de la *Matrice opératoire à visée englobante et structurante*, Borg, S., (p.2, 2015).

Compte-tenu du fait que notre étude interroge la place de l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives, nous nous focaliserons dans un premier temps, à partir de cette matrice opératoire, sur les concepts de glottopolitique, de politique linguistique et de politique linguistique – éducative.

1.2.1 LA GLOTTOPOLITIQUE

Ce concept de « Glottopolitique » (du grec *glotto* « langue » et *logos* « discours, science ») est issu de la sociolinguistique française et est l'œuvre de Guespin et Marcellesi[10]. Ce concept fédère tout ce qui a trait à la « gestion des pratiques langagières ». Ces deux auteurs l'érigent au rang d'hyper-ordonnée capable de couvrir l'ensemble de la problématique que pose ce champ disciplinaire, en la résumant ainsi : « les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires, par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel ; le discours, quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen : Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langages où la société revêt la forme du politique. » (p.9, 1986).

Nous noterons que si l'école de Palo Alto[11] pose comme premier axiome : « *qu'on ne peut pas ne pas communiquer, qu'on le veuille ou non.* » (Watzlawick, P. et. al., 1972, p. 45), les sociolinguistes de l'université de Rouen partent du principe selon lequel on ne peut pas ne pas agir sur la langue ni sur les langues : « La glottopolitique est [...] une pratique sociale, à laquelle nul n'échappe (on « fait de la glottopolitique sans le savoir », qu'on soit simple citoyen ou ministre de l'économie). » (Ibid., p. 16). Ce principe s'applique donc à tout citoyen, de l'écrivain au ministre de l'économie. Tous font de la glottopolitique sans nécessairement en être conscients.

10 Guespin, L., Marcellesi, J-B., (1986), *Pour la glottopolitique*, Larousse.

11 Picard, D., Marc, E. (2013), *L'école de Palo Alto*. Que sais-je ? Presses Universitaires de France. L'école de Palo Alto est un courant de pensée et de recherche ayant pris le nom de la ville de Palo Alto en Californie à partir du début des années 1950 et qui adopte une approche systémique, de psychothérapie, de psychologie sociale ou encore de sociologie des organisations, et met en avant qu'on ne peut pas séparer l'individu du contexte culturel et relationnel dans lequel il évolue.

Les visées de la glottopolitique intègrent à la fois l'étude des phénomènes langagiers mais aussi les interventions en termes de politique, de planification ou d'aménagements linguistiques comme le soulignent les travaux de Laroussi et Bulot (1991)[12], issus tous les deux l'école sociolinguistique de Rouen. En effet, la glottopolitique prend en considération des réalités micro et macro-linguistiques en explorant les interactions verbales du quotidien (registres de langues, normes, usages, etc.), mais aussi les interventions multiples de nature politique (planification aménagement, dispositif, etc.) que nous retrouvons dans la *matrice opératoire à visée englobante et structurante*. Dans le cadre de notre étude, la glottopolitique trouve un prolongement naturel dans le remembrement épistémologique que convoque la ***politique linguistique*** que nous définirons dans la partie suivante.

1.2.2 LA POLITIQUE LINGUISTIQUE

Le champ de politique linguistique n'est devenu qu'un domaine d'études à part entière à partir des années 1960. Le syntagme « language planning » (planification) du linguiste étasunien Haugen apparaît pour la première fois en 1959 et ce dernier s'attèle à donner une définition du développement d'une nouvelle langue standard nationale en Norvège. Selon lui, cette expression fait référence à : « tous les efforts conscients qui visent à changer le comportement linguistique d'une communauté par rapport à l'acquisition, la structure et les allocations fonctionnelles de leurs codes langagiers » (« deliberate efforts to influence the behaviour of others with respect to the acquisition, structure, and functional allocations of their language codes. » (cité dans Cooper, p.45, 1989)). Cette définition du « language planning » souligne une intervention sur le code linguistique lui-même, ce qui sera appelé plus tard la « standardisation linguistique ». Cela concerne une langue dans ses formes et Boyer explique sur ce point que : « Il peut s'agir alors d'une intervention de type normatif (visant, par exemple, à déterminer une forme standard, à codifier des fonctionnements grammaticaux, lexicaux, phonétiques…, ou encore à modifier une orthographe, etc., et à diffuser officiellement les [nouvelles] normes ainsi fixées auprès des usagers). » (p.6, 2010).

Abouzaid (2011)[13] nous rappelle que le syntagme « language planning » s'est construit

12 Bulot, T., Laroussi, F. (1991), *La glottopolitique française de 1985 à 1989: tendances et perspectives*. Sociolinguistique Didactique du Français Langue Étrangère, Collection Bilans et Perspectives, Mont-Saint-Aignan, CLS-SUDLA, 101-118.

13 Abouzaid, M. (2011), *Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc: des choix*

progressivement en tant que discipline scientifique dans les pays anglo-saxons durant la décennie 1960-1970. En effet, les premières décennies de recherches sur les politiques linguistiques sont largement associées à la décolonisation et aux difficultés de langues des jeunes États-nations en construction, comme en témoignent les titres des publications de cette période: *Language problems of developing nations* (Fishman, Ferguson et Das Gupta, 1968), *Can language be planned ? sociolinguistic theory and practice for developing nations* (Rubin and Jernudd, 1971), *Advances in language planning* (Fishman, 1974).

Enfin, au cours de ces mêmes décennies 1960-1970, le choix des langues officielles fût un défi de taille pour les États anciennement colonisés puisque ceux-ci avaient obtenu leur indépendance et se posaient la question de la langue officielle au vu de leur diversité ethnique et linguistique qui étaient alors une source de conflit. Nous noterons que ce champ disciplinaire de l'étude des politiques linguistiques a connu un recul au cours des décennies 1980-1990 avant de refaire surface à la fin des années 1990 et au début des années 2000 en adoptant de nouvelles orientations de type « écolinguistique »[14], au sens de Calvet (1999). C'est-à-dire une forme de linguistique élaborée comme un écosystème afin de décrire les relations entre les langues dans le monde et les locuteurs de ses langues. Nous reviendrons ultérieurement dans notre recherche sur le *modèle gravitationnel* proposé par le même auteur.

1.2.3 DÉFINITION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE

« De prononcer et expedier tous actes en langaige françoys Et pour ce que telles choses sont souventesfoys advenues sur l'intelligence des motz latins contenuz es dictz arretz. Nous voulons que doresenavant tous arretz ensemble toutes aultres procedeures, soient de nous cours souveraines ou aultres subalternes et inferieures, soient de registres, enquestes, contractz, commisions, sentences, testamens et aultres quelzconques actes et exploictz de justice ou qui en dependent, soient prononcez, enregistrez et delivrez aux parties en langage maternel francoys et non aultrement. » Art. 111. de l'*Ordonnance d'août 1539 sur le fait de la justice de Villers-Cotterêts*. (Feltin-Palas)[15].

*sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratiqu*e. Université Stendhal - Grenoble III.

14 Calvet, L-J. (1999), *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.

15 Feltin-Palas, M. (2015), *La grande aventure du français*. Ministère de la Culture et de la Communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France.

Comme le montre l'ordonnance de Villers-Cotterêts (Aisne), connue pour être l'acte fondateur de la primauté et de l'exclusivité du français dans les documents relatifs à la vie publique du royaume de France, une politique linguistique est d'abord une tentative d'unification d'une communauté linguistique. Toutefois, ce concept polysémique et peu univoque a largement évolué depuis le XVI^{e} siècle et *ipso facto* de nombreuses définitions ont germé. C'est la raison pour laquelle, à la lumière des discours scientifiques actuellement à l'œuvre dans ce champ disciplinaire, nous allons tenter de procéder à une mise à jour des différentes acceptions courantes qui articulent le concept de politique linguistique afin de jalonner notre réflexion.

Le syntagme « politique linguistique » revêt de configurations très disparates dans les discours scientifiques et professionnels étant donné la diversité de traitement des contacts de deux ou plusieurs langues parlées par des *communautés linguistiques* (Labov, 1976) au sein d'un même espace sociétal. Les ensembles géopolitiques, (Union Européenne, Mercosul, ASEAN, etc.), États, Régions, ont vu éclore au cours des dernières décennies (1990, 2000) un foisonnement terminologique et des glissements sémantiques qu'il conviendrait de recadrer dans une logique de lisibilité pas toujours évidente, en prenant en considération les différents contextes sociétaux rencontrés.

Selon Beacco et Byram[16], la politique linguistique se définit comme étant une : « action volontaire, officielle ou militante, fondée sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie…), visant à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères…), dans leurs formes (par ex. : système d'écriture), dans leurs fonctions sociales (par ex. choix d'une langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. » (p. 128, 2003). On voit ici s'affirmer les dimensions volontariste et militante, fondées sur des motivations politico-idéologiques évidentes où la politique linguistique relève largement de l'autorité de l'État (politique au sens de *policy*), mais aussi des entités en compétition pour l'accès aux responsabilités collectives (politique au sens de *politics*) : partis politiques, associations et groupements de citoyens, familles.

La loi Toubon[17] n°94-665 du 4 août 1994, relative à l'emploi de la langue française et destinée à

16 Beacco, J-C., Byram, M. (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe.

protéger le patrimoine linguistique français, a par exemple permis de légiférer en matière de langue en ce qui concerne la communication entre les citoyens et les administrations publiques. À cet effet, cette loi reconnaît le droit au citoyen français pour les textes légaux mais aussi au salarié pour tout ce qui a trait au contrat de travail et au consommateur en ce qui concerne la présentation des produits, les modes d'emploi et les garanties, de s'exprimer et de recevoir toute information utile en français. Cette loi porte davantage sur le statut de la langue française (pour en renforcer l'usage face à la montée en puissance de l'anglais) que sur le code.

Robillard[18] apporte un éclairage important sur la nature de cette intervention en précisant qu'elle impacte à la fois le statut des langues, mais aussi leur corpus : « ensemble d'efforts délibérés visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut ou leur corpus » (p. 104, 1997), ce que confirme Calvet en ces termes : « La politique linguistique est donc définie le plus souvent comme un ensemble de choix conscients en matière d'action sur le corpus ou sur le statut des langues, choix qui sont mis en pratique par une opération de planification. » (p. 2, 2002). Dans ce contexte, le « corpus » est pensé selon Blanchet (2008) comme étant le système linguistique (au sens structural : phonologie, morphologie, syntaxe) et le « statut » y envisage la « position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions. » (Robillard, p. 269, 1997).

Porcher et Faro-Hanoun soulignent eux aussi cette dimension volontariste en élargissant le champ communautaire qui dépasse celui du domaine public pour s'appliquer également à la sphère privée et associative : « Une politique linguistique, c'est donc l'action menée par une communauté pour développer au mieux (selon les objectifs visés, eux-mêmes à définir) la diffusion de la ou des langue(s) qui y circule(nt). Cette communauté peut-être publique (un État, une région, un département, une ville) ou privée (une entreprise, une chaîne médiatique, une association). […] Une politique linguistique se caractérise par son volontarisme. » (p. 7, 2000)[19]. Nous citerons l'exemple

17 La **loi Toubon** vise trois objectifs principaux : l'enrichissement de la langue ; l'obligation d'utiliser la langue française ; la défense du français en tant que langue de la République. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341 (Consulté le 2 mai 2016)

18 Robillard, D. (1997), articles « Action linguistique » (20), Aménagement linguistique » (36-41), « Corpus » (102), « Evaluation » (151-152), « Planification » (228-229), « Politique linguistique » (229-230), « Statut » (269-270), in MOREAU, Marie-Louise (éd.), Sociolinguistique, concepts de base, Sprimont (B), Mardaga.

19 Porcher, P., Faro-Hanoun, V. (2000), *Politiques Linguistiques*, L'Harmattan.

de la politique linguistique volontariste de l'occitan par la Conseil régional Midi-Pyrénées[20]. Suite à la loi portant sur la Nouvelle Organisation Territoriale de la République (NOTRe)[21], la collectivité territoriale a d'ailleurs depuis (re)pris son nom historique d'Occitanie.

En outre, Spolsky[22] définit la politique linguistique avant tout comme un choix fort : « Language policy is about choice. It may be the choice of a specific sound, or expression, or a specific variety of language. It may be the choice regularly made by an individual, or a socially defined group of individuals. It may be discovered in the linguistic behavior (language practices) of the individual or group. It may be also discovered in the ideology or beliefs about language of the individual or group. Finally, it may be made explicit in the formal language management or planning decisions of an authorized body. » (p. 217, 2004).

Enfin, Boyer met en exergue l'exception du monolinguisme qui est pourtant la situation la plus répandue dans l'ensemble des États de la planète. En effet, prenant en considération qu'il existe 6 000 langues en usage dans le monde, il met en évidence que le monolinguisme fait figure d'exception face au plurilinguisme et ajoute : « Il en va de même en Europe, certes avec une pluralité moindre, mais cependant souvent menacée : d'où la mise en œuvre par le Conseil de l'Europe d'une disposition supra-étatique de politique linguistique : la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (Woehrling, 2005), car l'espace géopolitique européen est souvent celui où s'est le plus développé l'idéal de l'État-Nation, c'est-à-dire un idéal d'État monolingue qui tend à associer un même territoire, une seule organisation politico-administrative et une langue unique. L'État français est la concrétisation de cet idéal d'État-Nation qui obsède bon nombre de revendications identitaires (et nationalistes) sur le continent européen (cf. l'« espace ex-yougoslave ») (Baggioni, 1997 ; Boyer éd., 2004). » (p. 71, 2010).

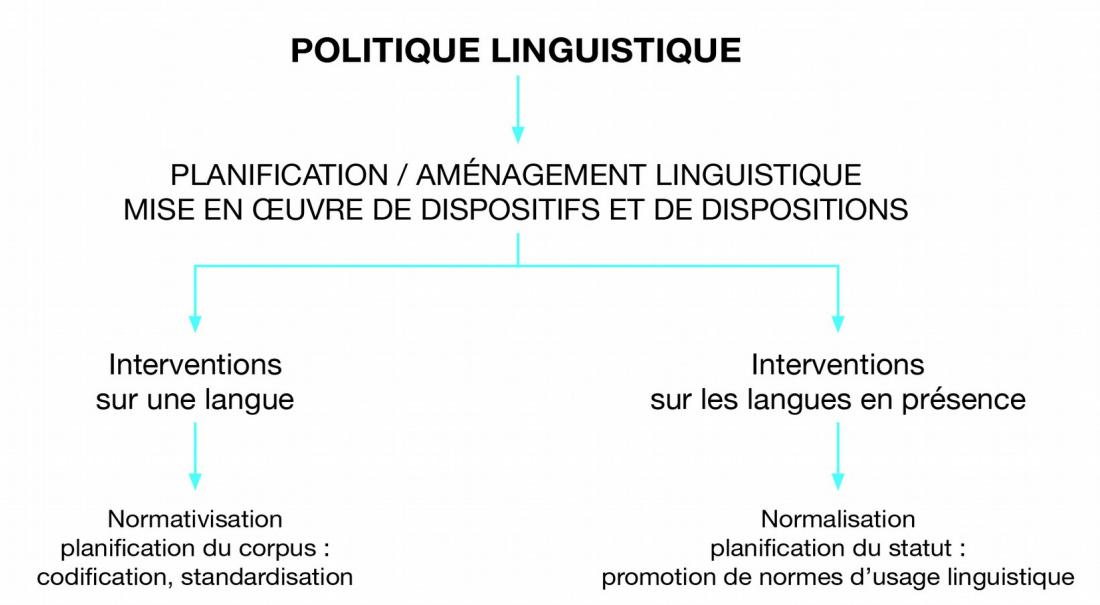
20 La société Média Pluriel Méditerranée a réalisé à la demande de la la Région Midi-Pyrénées et de cinq Conseils Départementaux (2010) une étude sociolinguistique intitulée « Présences, pratiques et perceptions de la langue occitane en Région Midi-Pyrénées » et il en est ressorti que l'occitan était un élément du patrimoine immatériel bien identifié, considéré positivement et qui doit être protégé pour une très grande majorité des Midi-Pyrénéens interrogés.

21 Promulguée le 7 août 2015, la loi portant sur la **Nouvelle Organisation Territoriale de la République** (NOTRe) confie de nouvelles compétences aux régions et redéfinit clairement les compétences attribuées à chaque collectivité territoriale. Il s'agit du troisième volet de la réforme des territoires, voulue par le président de la République, après la loi de modernisation de l'action publique territoriale et d'affirmation des métropoles et la loi relative à la délimitation des régions. http://www.gouvernement.fr/action/la-reforme-territoriale (Consulté le 2 mai 2016)

22 Spolsky, B. (2004), *Language Policy*, *Cambridge*, Cambridge University Press.

Finalement, nous constaterons qu'en matière de plurilinguisme et en relation à la mondialisation, il existe deux options de politique linguistique : la première tend vers un libéralisme où chaque langue serait « régulée » par le laisser-faire du marché (langues dominantes vs langues dominées). La deuxième tend vers un interventionnisme visant à préserver la diversité linguistique. C'est cette deuxième option que Boyer définit comme : « un pôle interventionniste qui s'oppose à un pôle libéral à travers deux variantes, parfois associées : celle des droits universels en matière linguistique et de l'écologie linguistique, qui défend le principe de sauvegarde de la diversité linguistique et donc de défense systématique du plurilinguisme, et le positionnement identitaire en faveur de la langue communautaire, dont le nationalisme linguistique est le cas de figure le plus achevé. » (ibid., p. 213).

Afin de finaliser notre travail sur les différentes acceptions du syntagme de « politique linguistique », nous avons reproduit ci-dessous le schéma de « Politique linguistique » de Boyer[23], dans lequel nous retrouvons les différents paliers qui ont été présentés dans la matrice opératoire de Borg.



*Politique linguistique***,** H. Boyer (p. 69, 2010)

23 Boyer, H. (2010), *Les politiques linguistiques*, Mots. Les langages du politique.

Puisque notre étude questionne ce substrat **linguistique** et **culturel** véhiculé par les échanges langagiers, sources de relations interculturelles dans un cadre de coopération internationale franco-brésilienne, nous nous référerons à cette citation de Porcher : « Qui dit langue dit obligatoirement culture. [...] Pour mettre l'accent adéquat, il faudrait donc dire politique linguistique et culturelle » (p. 8, 2000), afin de nous demander si une politique linguistique devrait également intégrer un volet culturel.

1.2.4 VERS UNE POLITIQUE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE ?

Si la notion de « culture » n'apparaît pas explicitement dans les définitions que nous avons donné ci-dessus de politique linguistique, nul ne peut contredire les rapports étroits qu'entretiennent les notions de langue et culture. En guise d'illustration, la *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP)[24], qui est une organisation en charge de la politique linguistique de la langue portugaise regroupant neuf pays (Angola, Brésil, Cap-Vert, Guinée-Bissau, Guinée Équatoriale, Mozambique, Portugal, São Tomé-et-Principe, Timor-Oriental) sur quatre continents et recensant environ 265 millions de locuteurs dans le monde, met en avant dans sa *Déclaration Constitutive de la Communauté des Pays de Langue Portugaise* (1996) qu'elle considère comme impératif : « la consolidation de la réalité culturelle nationale et plurinationale qui confère à l'identité propre des Pays de Langue Portugaise »[25]. Cette déclaration insiste sur les dimensions culturelles inhérentes aux pays de langue portugaise, ce qui démontre que langue et culture font partie d'un même ensemble qui ne peut être séparé en vue de la construction d'une politique linguistique, celle du portugais sur l'échiquier mondial. C'est en effet la langue portugaise, commune à tous ces pays, qui est en quelque sorte le vecteur d'une identité culturelle commune. La même déclaration affirme un peu plus bas que la langue portugaise : « est un moyen privilégié de diffusion de la création culturelle entre les peuples qui parlent portugais et de projection internationale de ses valeurs culturelles dans une perspective ouverte et universaliste. » (ibid.).

24 La **Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**, créée en 1996, est un forum multilatéral privilégié pour l'approfondissement des liens d''amitié mutuels et de coopération entre pays lusophones. http://www.cplp.org/id-2763.aspx (Consulté le 2 mai 2016).

25 La **Déclaration Constitutive de la Communauté des Pays de Langue Portugaise** a été signée par les Chefs d'États des sept pays lusophones (exceptés la Guinée Equatoriale et le Timor-Est qui l'ont intégré postérieurement) réunis le 17 juillet 1996 à Lisbonne partageant des objectifs de paix, de démocratie, d'état de droit, de droits humains, de développement et de justice sociale.

Nous soulignons à nouveau l'association des notions de culture et de langue en tant que vecteurs de valeurs communes. Mais ces notions seraient-elles inséparables pour construire une politique linguistique et donc une certaine vision du monde ? Cette question peut trouver des éléments de réponses dans le concept de *valeur linguistique* tel que défini par le grand Ferdinand de Saussurre[26] dans son *Cours de linguistique générale*. Ce dernier développe l'idée de *valeur* comme une mise en rapport de mots entre eux qui renvoie, soit au lien entre éléments du système linguistique (un signe linguistique ou un mot) et un élément extérieur au système (un objet ou une idée), soit à l'analyse des rapports entre les éléments mêmes du système. D'ailleurs, il souligne que la valeur d'un mot se détermine donc par rapport aux autres mots qui partagent des sèmes[27] communs (unités de sens), ainsi que des sèmes uniques. D'après ce concept de valeur, les pays de langue portugaise partagent donc des valeurs communes en ce sens qu'ils utilisent des mots qui ont un certain degré culturel qui se distinguent des autres langues car ils cultivent fondamentalement des visions du monde intrinsèques à leur langue. Ce concept saussurien confirme ce que nous retrouvons chez Porcher lorsqu'il nous dit : « qu'il y ait, en français, un seul mot pour « mouton » implique nécessairement que des distinctions culturelles profondes différencient les deux langues, et, fondamentalement que toute langue singulière fonde une vision du monde singulière. » (p. 71, 1976)[28]. Le mot « saudade », que Luís de Camões définissait comme : « le bonheur hors du monde », est un de ces mots de la langue portugaise des plus difficiles à traduire en français ou autre langue puisqu'il évoque à la fois la nostalgie, la mélancolie, le regret, le manque et peut être à la fois positif et négatif. De nombreuses idées sont donc associées à ce mot que les locuteurs de la langue portugaise utilisent à outrance sans forcément en avoir la même définition. Toutefois, la langue portugaise, qui unit les lusophones, véhicule des unités de sens en commun qui permettent de saisir le sens de ce mot. Ceci démontre que la construction d'une politique linguistique incombe de prendre en considération les visions singulières des cultures et ceci pourrait être, à notre sens, transcrit dans le domaine éducatif afin de former les apprenants à une langue cible mais également à une culture cible (culture lusophone par exemple). Autrement dit, la politique linguistique prend en compte un fait linguistique qui pourrait être décliné dans une politique linguistique éducative, qui elle prend en compte le fait éducatif.

---

26 Saussure, F. d., (1916), *Cours de linguistique générale,* (préf. et éd. De Charles Bally et Albert Sechehaye avec la collaboration d'Albert Riedlinger ; éd. critique préparée par Tullio de Mauro ; postface de Louis-Jean Calvet), Paris, Payot, coll. « Grande bibliothèque Payot »), XVIII-520 p., 21 cm (1995)

27 Ce terme est emprunté à Buyssens, E., linguiste belge de l'Université libre de Bruxelles, et il le définit comme « tout procédé idéal dont la réalisation permet la communication ». *Linguistique historique : homonymie, stylistique, sémantique, changements phonétiques*, Presses Universitaires de Bruxelles (1965)

28 Porcher, L. (1996), *Vers une sémiotique des images*, Didier, 1976, 2e édition.

Conformément à l'articulation générale de notre étude et comme annoncé précédemment, nous allons dès à présent décliner la notion de politique linguistique dans celle de **politique linguistique – éducative**, ce qui nous permettra par la suite de faire le lien avec le concept d'interculturel.

1.3 LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES

Si le syntagme de politique linguistique s'inscrit dans le sous-champ de la sociolinguistique qu'est la sociolinguistique appliquée (à la gestion des langues), il nous paraît indispensable de rappeler que notre propos s'inscrit aussi dans le cadre d'une réflexion sur la place de l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives dans un cadre de la coopération internationale franco-brésilienne. C'est pourquoi, notre étude bifurque vers un autre cheminement épistémologique pour rejoindre un domaine constitué des sciences du langage : celui de la didactique des langues – cultures.

La déclinaison de la notion de politique linguistique à celle de politique linguistique – éducative a le vent en poupe dans les années 1990 car elles sont, par essence, étroitement liées et se nourrissent mutuellement comme nous l'indique Borg (2015). De plus, les flux migratoires (liés aux conditions politiques économiques, climatiques,…), l'accélération des échanges, la diffusion du savoir en réseau (numérique, audiovisuel,..), les mobilités (étudiantes, enseignantes et des chercheurs), ainsi que les revendications identitaires, bousculent le paysage des politiques linguistiques. De ce fait, ces bouleversements d'ordre macro auront permis de questionner la place de la dimension éducative d'ordre micro, et de la remettre au cœur des enjeux politiques susceptibles d'apporter des solutions aux problématiques linguistiques. Ce transfert qui va du politique linguistique au politique linguistique – éducative était prévisible car d'une manière générale, le fait linguistique est difficilement dissociable du fait éducatif comme nous le rappelle Borg (ibid.). Á cet égard, Chaudenson[29] effectue un travail de recherche sur la place de la politique linguistique éducative dans les Départements et Régions d'Outre-Mer (DROM, anciennement DOM et TOM), et souligne notamment que l'information est un aspect prioritaire et essentiel. En ce sens, si nous souhaitons éviter des pratiques de désinformation, il faut absolument intervenir sur la politique linguistique

29 Chaudenson, R. (1984), *Vers une politique éducative dans les DOM français : positions et propositions*, Études Créoles, n° spécial "Créole et éducation", vol. VII, n° ½.

éducative.

En ce qui concernent la France et l'Europe, nous mentionnerons trois temps forts emblématiques où le volontarisme politico-éducatif s'est exprimé à grande échelle. Le *Français Fondamental* élaboré au début des années 1950 visait à promouvoir l'enseignement du français à l'étranger et aux populations de l'Union Française (pays de l'ex-empire colonial). Il s'agissait là d'une volonté du pouvoir politique de restaurer l'image de la France en améliorant la diffusion de sa langue dans le monde. Borg (2001)[30] abonde dans ce sens : « après avoir été dans un premier temps placé au second rang, le *Français Fondamental* réapparaîtra avec la problématique du niveau II car le *Français Fondamental* premier a été conçu comme une première étape dans la perspective d'acquérir ultérieurement une langue plus riche. C'est le fameux « choc en retour » (expression de Debyser[31]) du niveau II sur le niveau I qui va ouvrir la voie à la revendication authentique et ce, aussi bien au niveau du simple matériau linguistique qu'au niveau culturel. » (p. 60, 2001).

Plus tard, le Conseil de l'Europe[32] élaborera *Un Niveau Seuil* (NS) pour faciliter le *vivre ensemble*, la communication entre les citoyens des États membres (1976). Bien que la première spécification de ce « niveau seuil » ait été élaborée pour l'anglais (*Threshold Level*, 1975), elle a été suivie de peu par celle pour le français (*Un Niveau Seuil*, 1976*)*. Ces deux instruments ont notamment servi de modèle aux instruments de référence du même type élaborés ultérieurement pour d'autres langues, mais ils ont été adaptés pour chacune en fonction de leurs caractéristiques propres. Ces niveaux seuil ont aussi progressivement évolué en tirant profit de l'expérience accumulée. Ces instruments de référence ont joué et jouent encore un grand rôle dans l'enseignement des langues où ils servent souvent encore de base à l'élaboration de nouveaux programmes nationaux. Ils favorisent la réalisation de manuel et rendent possible la mise au point de systèmes d'évaluation plus réalistes et plus transparents qu'auparavant.

30 Borg, S. (2001), *La notion de progression*, Studio Didactique, Les Éditions Didier, Paris.

31 Debyser, F. (1970), *L'enseignement du français langue étrangère au niveau II*, Le Français dans le monde.

32 Le **Conseil de l'Europe** est une organisation intergouvernementale regroupant aujourd'hui 47 États membres dont les 28 États membres de l'Union Européenne, qui a été créée par le traité de Londres du 5 mai 1949, et dont les objectifs sont de défendre les droits de l'homme et la prééminence du droit ; de rechercher des solutions aux problèmes de société ; de développer la stabilité démocratique en Europe ; favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité. http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/union-europeenne/ue-citoyennete/definition/qu-est-ce-que-conseil-europe.html (Consulté le 2 mai 2016).

Environ trente ans plus tard (2001), l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (basée à Strasbourg) instituera le désormais bien connu *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL), qui existe aujourd'hui dans quarante langues et dont le guide stipule qu'il s'agit : « de proposer un instrument d'analyse qui serve de référence à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements de langue dans les états de l'Union européenne. Il est organisé en trois parties : l'analyse des politiques linguistiques éducatives menées actuellement en Europe, les données nécessaires à l'élaboration des politiques linguistiques éducatives et leur mise en oeuvre. Le Guide concerne la totalité de l'enseignement des langues qu'il soit dans la langue maternelle, dans une langue étrangère, une deuxième langue ou une langue minoritaire. » (p.123, 2003). La perspective actionnelle qui l'anime nous fait clairement passer du *vivre ensemble* (NS) au *faire ensemble* (CECR).

Outre la dimension qui touche aux politiques d'enseignement et d'usage des langues, les politiques linguistiques – éducatives convoquent également l'ensemble de la problématique liée à une « éducation civique » au plurilinguisme, au pluriculturalisme et, d'une manière plus générale, à **l'interculturel** et **l'altérité linguistique**. C'est dans cette perspective que nous montrerons dans la partie suivante les liens existant entre l'interculturel et le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL).

1.3.1 La POLITIQUE LINGUISTIQUE ÉDUCATIVE ET L'INTERCULTURE DÉFINIS PAR LE CONSEIL DE L'EUROPE

« Le Comité des Ministres, en vertu de l'article 15.b du Statut du Conseil de l'Europe, eu égard à la Convention culturelle européenne […] considérant que les sociétés ayant des caractéristiques pluriculturelles créées en Europe par les mouvements migratoires des dernières décennies constituent un processus irréversible et globalement positif, dans la mesure où les société peuvent contribuer à la création de liens plus étroits entre les peuples européens ainsi qu'entre l'Europe et les autres parties du monde […], recommande aux gouvernements des États membres […] d'inclure la **dimension interculturelle** et celle de la compréhension entre communautés diverses dans la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants […]. », Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (1984)[33].

33 **Recommandation n° R (84) 18 du Comité des Ministres** sur « La formation des enseignants à une éducation

À l'instar de cette citation du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (1984), qui introduit la notion de « dimension interculturelle » dans une politique linguistique – éducative, le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL, 2001), qui est le fruit de ces réflexions des années 1980, nous permet d'observer que les syntagmes de « conscience interculturelle », « habilité interculturelle », « personnalité interculturelle » ou « savoir-faire interculturel » sont récurrents et nous avons recensé vingt-quatre occurrences du mot « interculturel » dans le CECRL visant à définir une « compétence interculturelle », c'est-à-dire, une compétence plurilingue et pluriculturelle élémentaire.

Dans cette perspective actionnelle, que le CECRL promeut au service du *faire ensemble*, le Conseil de l'Europe explicite dans un premier temps la notion de « compétence socioculturelle » au sens où cette dernière devient compétence interculturelle : « dès qu'on prend en considération les relations entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » (CECR, p. 83, 2001). Dans les programmes d'activités du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CERL, 2004-2007), la compétence interculturelle est définie dans les termes suivants : « se rendre compte de ces relations et les connaître, comprendre les représentations qui les véhiculent, établir des relations soi-même, à travers le contact avec les gens notamment, jouer le rôle d'intermédiaire culturel, gérer des situations de malentendus et de conflits, avoir conscience qu'il existe une diversité culturelle, régionale et sociale, à l'intérieur de chacun des deux mondes, et d'autant plus fortement à l'extérieur, tout cela fait partie de ce qu'on peut appeler compétence interculturelle. » (p.8, 2004-2007)[34]. Cette « compétence interculturelle » a été définie dans une visée de former les enseignants à l'utilisation du portfolio européen des langues.

Cette « compétence interculturelle », telle que définie dans le CECRL, s'inscrit pleinement dans notre champ des politique linguistiques – éducatives et plus spécifiquement de celui de la didactique des langues-cultures en induisant la question de l'apprentissage des langues-cultures dans une perspective actionnelle. Néanmoins, nous constatons que le CECRL met en avant une compétence communicative, qui par l'interaction des langues-cultures enrichira certes les expériences langagières des individus, mais ne prendra pas nécessairement en considération que la

pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration », 25 septembre 1984.

34 Hodel, H.P. (3004-2007), *Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues Module* « CECR: Activités, compétences, niveaux », Deuxième programme d'activités à moyen terme du CELV.

communication soit fondée sur une « certaine vision du monde » que les locuteurs partagent. Or, nous nous demanderons si les connaissances déjà acquises par les apprenants pourraient être prises en compte afin de ne pas tomber dans le piège d'un apprentissage donnant une seule vision homogène voire universelle des langues-cultures qui sacrifierait les particularismes de certaines langues-cultures. En d'autres termes, la « compétence interculturelle », telle que prônée dans le CECRL, consisterait-elle à renforcer chaque individu dans ce qui l'a et/ou le rend semblable à tous les autres ? Ou bien, au contraire, insérer l'individu dans des communautés particulières avec une langue-culture spécifique gommerait toute type d'accès à des valeurs universelles ? Ce questionnement introduit la réflexion de l'interculturel dans la relation du particulier à l'universel (sur laquelle nous reviendrons notre chapitre 2).

À travers la voix de la même institution européenne, Beacco, dans son rapport , « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe » (Conseil de l'Europe, 2007), rattache le concept de « plurilinguisme » aux politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives et le définit comme suit : « le plurilinguisme constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle. » (ibid p.17). Nous constatons ici que les politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives sont associées à une éducation plurilingue et interculturelle, non pas dans une perspective d'enseigner ou de comparer plusieurs langues simultanément, mais bien de développer des compétences de ce que certains chercheurs nomment l'éducation ou la pédagogie interculturelle comme forme de vivre-ensemble. La question centrale, posée ici, est de savoir comment une politique linguistique éducative peut prendre en compte la pluralité des langues et la diversité des cultures en adoptant une approche qui questionne autant sur les autres cultures et langues, sur autrui que sur sa propre culture sans qu'une langue-culture prenne le dessus sur une autre ?

Enfin, Candelier[35] a élaboré pour le Conseil de l'Europe les « approches plurielles des langues et des cultures » qui sont des : « approches didactiques mettant en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles. ». Ce dernier ajoute que : « nous les opposons aux approches que l’on pourrait appeler « singulières »

35 Candelier, M. (2007), *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP), A Travers les Langues et les Cultures, Across Languages and Cultures, Version 2, Conseil de l'Europe.

dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis « communicatives » se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement. Sous réserve d'une analyse ultérieure plus fine, nous recensons quatre approches plurielles. ». (p. 11, 2007). L'auteur distingue quatre « approches plurielles » que nous expliquerons ci-dessous :

- La première, **l'approche interculturelle**, a eu une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue, même si ce n'est pas toujours de façon explicite et réellement conforme à ses orientations fondamentales. Elle préconise : « l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'autres aire(s) culturelle(s), en favorisant la réflexion sur les échanges entre individus de culture différentes et par conséquent l'ouverture à l'altérité. Les autres approches, plus orientées vers la langue, nécessitent sans doute dès à présent une très brève présentation. »[36] (p. 7, 2015).

- La deuxième est **l'éveil aux langues**. Cette approche concerne : « des langues ou des variétés linguistiques (« dialectes », « patois »...) de tout statut. Il s'agit d'activités d'observation, d'écoute, de comparaison, de réflexion... qui impliquent aussi bien des langues qu'on a pour objectifs d'apprendre (les langues étrangères proposées par l'école, la langue de l'école) que les langues que l'école n'a pas pour ambition d'enseigner : langues de la famille, langues présentes dans l'environnement. » (ibid., p. 6).

- La troisième est **l'intercompréhension** entre les langues romanes : « repose sur la séparation des compétences et privilégie la compétence de compréhension. La communication se déroule selon le dispositif suivant : chacun s'exprime dans sa langue et comprend celle de l'autre. Cette pratique, permettant une totale aisance d'expression et manifestant le respect de la langue de l'autre, s'acquiert assez facilement et assez rapidement, surtout si l'on commence par se focaliser sur la compréhension de l'écrit ». (ibid. p. 6)

36 Les **approches plurielles des langues et des cultures**, Délégation Générale de la Langue Françaises et aux Langues de France (DGLFLF). Ministère de la Culture et de la Communication, 2ème édition (2015) http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/Regards-2015-les-approches-plurielles (Consulté le 3 mai 2015).

- La quatrième est **la didactique intégrée des langues apprises**. Cette approche : « vise les langues que l'on apprend à l'école et aide l'apprenant à établir des liens entre ces langues. On s'appuie sur une langue déjà connue pour aborder une langue moins connue, en prenant conscience des ressemblances et des différences entre les deux langues. Par exemple, on peut s'appuyer sur la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère : dans le contexte hexagonal, le français peut effectivement servir d'appui pour l'apprentissage de l'anglais. On rejoint ici les principes de la pédagogie convergente, qui préconisent de s'appuyer sur la langue maternelle pour mieux acquérir la langue de scolarisation ou langue seconde, et qui sont particulièrement efficaces dans les départements d'outre-mer où sont pratiqués des créoles à base française. Les effets positifs concernent à la fois la nouvelle langue et celle auxquelles on se réfère, dont on renforce ainsi l'apprentissage. » (ibid. p. 7).

De la même manière que pour Beacco, nous nous questionnerons sur la mise en pratique de l' « approche interculturelle » de ces « approches plurielles » en politiques linguistiques – éducatives dans un contexte de didactique des langues-cultures, et constaterons que ces deux propositions de politique linguistique éducative ont été élaborées pour une instance politique qui est le Conseil de l'Europe. En effet, ces approches, aussi bienveillantes soient-elles, peuvent-elles être prises en compte dans l'enseignement-apprentissage du portugais en France ou du français au Brésil en formation initiale et formation continue afin de former les futurs protagonistes (au sens étymologie du grec *prôtagônistês*, « premier acteur ») de la coopération franco-brésilienne à cette approche interculturelle ? Les programmes des enseignements de langue dans les systèmes éducatifs de la France et du Brésil prennent-ils en compte ces approches dans les politiques linguistiques éducatives ? En outre, ces approches sur le concept d'interculturel dans un cadre d'enseignement-apprentissage à la didactique des langues-cultures découleraient-elles d'une certaine vision donnée par une instance éminemment politique, le Conseil de l'Europe ? Pour tenter de répondre à ces questions et conformément au développement de notre étude, nous procèderons dans la partie suivante à une mise à jour des différentes acceptions qui articulent le concept de « culture », de « langue » et « interculturel » à la lumière des discours scientifiques actuellement à l'œuvre dans ce champ disciplinaire. Puis, nous contextualiserons ensuite les liens entre l'interculturel et les politiques linguistiques – éducatives avant de les replacer dans un contexte de coopération franco-brésilien.

2) Considérations épistémologique et historique de Culture-Civilisation

« La culture, c'est ce qui reste dans l'esprit quand on a tout oublié. » (Édouard Herriot, homme politique français, 1872-1957).

2.1 CONCEPTS ET DIMENSIONS DE CULTURE

« Dès notre naissance, l'entourage fait pénétrer en nous, par mille démarches conscientes et inconscientes, un jugement de valeur, motivations, centres d'intérêts, y compris la vie réflexive que l'éducation nous impose du devenir historique de notre civilisation, sans laquelle celle-ci deviendrait impensable ou apparaîtrait en contradiction avec les conduites réelles. Nous nous déplaçons littéralement avec ce système de références, et les réalités culturelles du dehors ne sont observables qu'à travers les déformations qu'il leur impose, quand il ne va pas jusqu'à nous mettre d'en apercevoir quoi que ce soit. » Lévi-Strauss (p. 397, 1973)[37].

2.1.1 CONSIDÉRATIONS HISTORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DE CULTURE

Dans l'essence même de notre problématique sur l'interculturel en politiques linguistiques – éducatives se trouve le concept de « culture », c'est pourquoi, nous essaierons le plus finement possible de le définir dans la perspective interculturelle qui est la nôtre.

L'étymologie du mot culture nous provient du latin « cultura » (« habiter », « cultiver », ou « honorer ») et fait référence à une étendue de territoire que l'homme utilise à des fins de « cultivation », c'est-à-dire de développement d'une activité pour obtenir des produits végétaux et animaux utiles à son alimentation. Ce mot renvoie donc à l'agriculture telle que nous l'entendons aujourd'hui. Nous retrouvons d'ailleurs cette même acception dans les termes de « permaculture » ou « polyculture ». Bien que le terme latin de « cultura » définisse d'abord l'action de cultiver la terre au sens premier, il existait aussi un sens figuré qui signifiait « cultiver l'esprit, l'âme au sens

37 Lévi-Strauss, C. (1973), *Anthropologie structurale 2, Race et Histoire*. Paris, Plon.

figuré »[38]. Si Cicéron[39] fut le premier à donner le sens d'être humain au mot « cultura » (Tusculanes, II, p.13 (45 av. J. -C), l'acception du mot remplace dès le XVI^{e} siècle le produit par le processus. La parcelle de terre devient alors une « culture ». Puis, l'action de cultiver se transposera au cours du même siècle dans le domaine de l'esprit avant de s'élargir aux êtres humains avec le terme *culte* (du latin *cultus* « action d'honorer les dieux, les parents »). Par la suite, le syntagme « culture de l'esprit » apparaîtra sous la plume des humanistes de la Renaissance (Demorgon, 2005) dans de nombreux domaines, tel que les arts et lettres, techniques et sciences. Le *Dictionnaire de l'Académie française* fera d'ailleurs mention de ce sens figuré dès 1718. Ces dimensions historiques et étymologiques de la notions de « culture » nous conduisent à trouver un prolongement épistémologique dans différentes sciences humaines et sociales.

Ces considérations historique et épistémologique nous montrent clairement que le concept de « culture » a toujours été au centre des préoccupations humaines pour lui donner une définition, ce qui lui confère des dimensions polysémique, polymorphe et plurivoque.

2.1.2 CONSIDÉRATIONS ANTHROPOLOGIQUES DE CULTURE

En 1871, Taylor définira la culture[40] après des études de terrains au Brésil comme suit : « ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social ». Cette définition novatrice donnera un sens plus général au concept qui considèrera la culture comme un fait universel en se détachant du sens français originel de culture comme marque de distinction. L'auteur part aussi du principe qu'il n'y a plus de société dépourvue de culture au sens où l'habitude est le fondement de la culture. Cette définition restait somme toute vaste et le linguiste et anthropologue Boas (1858-1942), fondateur de l'anthropologie culturelle aux États-Unis, qui après avoir mené des recherches de terrain chez les Esquimaux et les Indiens de la Colombie britannique, donna une nouvelle définition de culture : « La culture peut se définir comme l'ensemble des activités et réactions physiques et mentales qui caractérisent le comportement de l'individu faisant partie d'un

38 Gaffiot, F. (1934), *Dictionnaire latin-français*. Hachette.

39 Auteur et homme d'État romain ayant vécu de 106 à 43 av. J. -C

40 Taylor, E-B. (1871), *Primitive culture*. *Research into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*. Volume 1. Cambridge Library Collection.

groupe individuellement et collectivement solide en relation à son environnement naturel, aux autres groupes ; aux membres du propre groupe et de chaque individu envers soi-même. Elle peut également inclure les produits de ses activités et son rôle dans la vie de groupes. » (p. 159, 1940)[41]. L'auteur conçoit la langue comme partie constitutive de la culture et définit la culture comme un ensemble de coutumes, de croyances qui se caractérisent dans chaque société. En outre, il argue que les différences culturelles n'existent pas à cause de la race, mais surtout à cause des différences dans les conditions environnementales et des accidents de l'histoire.

Nous mentionnerions également l'étasunien Kluckhohn (1952) qui définit la culture comme : « une manière structurée de penser, de sentir et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente son identité spécifique, elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constituée d'idées traditionnelles (dérivées de et sélectionnées par l'histoire) et des valeurs qui leur sont attachées. ». (p. 27, 1987)[42]

Le père de la pensée structuraliste, Lévi-Strauss[43], met en avant la notion du modèle culturel (*pattern* en anglais signifie « modèle » ou « structure ») et d'invariants communs aux différentes cultures. Il souligne de surcroît que l'étude des sociétés primitives peut permettre de comprendre les autres sociétés et donne la définition suivante de culture : « Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres. ». (p. 7, 2012). Sa démarche consiste en l'élaboration de règles universelles de la culture. Les catégories de l'esprit humain seraient par conséquent identiques indépendamment de leurs cultures. Nous retiendrons dans la réflexion de Lévi-Strauss ce volontarisme afin de donner un regard objectif sur le culturel dans une perspective d'élaborer une sorte de grille de lecture qui permette de mieux comprendre cet objet culturel et de tisser des ponts entre les cultures.

41 Boas, B. (1940), *Race language and culture*. University of Cambridge.

42 Cité dans Bollinger, D., Hofstede, G. (1987), *Les différences culturelles dans le management*, Les Éditions d'Organisation.

43 Lévi-Strauss, C. (1950), *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige ».

Enfin, Sapir[44] nous explique que : « la culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. La culture n'est pas un phénomène naturel ; elle n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est bien une façon d'organiser des choses que les gens ont dans la tête, leurs modèles de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux. La culture d'un groupe n'est autre que l'inventaire de tous les modèles de comportements ouvertement manifestés par tout ou partie de ses membres. C'est ce qu'une société fait et pense. » (p. 96, 1970). L'auteur réduit cependant la culture à la communication en arguant que la perception de l'environnement est programmée par la langue. Au vu de l'hétérogénéisation de nos sociétés, nous nous questionnerons sur cette logique déterministe qui inspire ce type d'analyse.

Ces considérations anthropologiques conceptualisent la notion de « culture » comme un héritage de systèmes symboliques et soulignent la prégnance de la relation « langue/culture » en tant que manière d'exprimer des valeurs symboliques propres à un groupe. En effet, toute culture au sens de groupe humain est en capacité de créer une réalité et donner vie à cette création. En d'autres termes, l'homme jouit d'une capacité à découper la réalité à travers une langue qu'il exprime. Ce découpage induit que toute culture impose des références symboliques (pour s'unir et vivre ensemble) et que lorsque les cultures se rencontrent (comme c'est de plus en plus le cas de nos jours avec les grandes mobilités humaines), nous constatons que ce découpage du réel crée des exclusions à travers les frontières établies entre « natifs » et « étrangers » comme c'est le cas dans un contexte de politiques linguistiques éducatives. Cette dialectique constante du couple intégration/exclusion illustre la difficulté que les cultures ont dans l'acception de la différence, de l'altérité.

Cette dimension des références culturelles et symboliques auxquelles appartiennent un groupe a été illustré brillamment par le linguiste Byram[45] en ces mots : « Dans une société complexe, cependant, les individus appartiennent à plus d'un groupe. Ils peuvent par exemple se voir comme Alsaciens par opposition aux Parisiens, comme Méridionaux par opposition aux gens du Nord, comme citadins par opposition aux habitants de la campagne, comme appartenant à la classe ouvrière par opposition à la classe moyenne, comme Français par opposition aux Belges, comme francophones par oppositions aux anglophones, comme Européens par oppositions aux Asiatiques etc. Parmi

44 Sapir, E. (1970), *Le langage. Introduction à l'étude de la parole*. Traduction française de S. M. Guillemin, 1921. Paris : Petite bibliothèque Fayot, no 104.

45 Byram, M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Hatier.

toutes ces identités, celle qui domine à un moment donné dépend des circonstances : l'endroit où l'on se trouve, à qui l'on parle, de quoi l'on parle. L'Alsacien à Paris ressent son identité alsacienne plus fortement qu'à Strasbourg. En vacances dans le Midi, il ressent son identité d'habitant de la moitié nord ; quand il parle à des Anglais, son identité française domine. Chacune de ces identités est symbolisée différemment et s'incarne dans des séries d'énoncés distinctes. » (p. 30, 1992).

2.1.3 CONSIDÉRATIONS SOCIOLOGIQUES DE CULTURE

Dans le domaine de la sociologie, Bourdieu[46] définit la culture comme : « un instrument de pouvoir au niveau de l'individu sous forme d'un ensemble de qualifications intellectuelles produites par l'environnement familial et le système scolaire. Il considère la culture comme un capital accumulable dans le temps qui peut être transmis à sa filiation. L'assimilation de ce capital par chaque génération étant la condition de la reproduction sociale. Dans ce qu'il nomme de capital culturel, l'auteur distingue trois formes, à savoir, l'*habitus culturel* qui est la forme incorporée et se construit par socialisation successive. La forme objectivée comprend les biens culturels (disques, livres par exemple) dans une logique d'appropriation de ces dits biens. Enfin, il y a la forme institutionnalisée qui fait référence aux titres scolaires (diplômes), c'est-à-dire le niveau d'étude qui se « monnaye » sur le marché du travail.

Cette considération sociologique permet de mettre en évidence les relations entre les cultures et sub-cultures et classes sociales en considérant davantage les processus que les structures. Dans le même champ que l'habitus de Bourdieu, Ess[47] définit la notion de « culture » comme : « un ensemble de croyances et de valeurs (dont beaucoup sont plutôt tacites qu'explicites), de pratiques, d'habitudes et d'espérances incorporées - y compris des préférences communicatives - adjointes à une langue et/ou à un dialecte spécifiques, reflétées à des degrés variables dans les comportements des gens qui s'auto identifient comme membre de cette culture. » (p. 151, 2007).

Tarin[48] nous éclaire en soulignant que : « dans toute société (chaque groupe social d’appartenance),

46 Bourdieu, P. (1979), *La Distinction : Critiques sociales du jugement*. Éditions de Minuit.

47 Ess, C. (2007), *Déclinaisons culturelles en ligne : observation « de l'autre »*, dans Études de Linguistique Appliquée n°146, avril-juin, p. 149-160.

48 Tarin, R. (2006), *Apprentissage, diversité culturelle et didactique*. Paris, Labor.

chaque individu est l'héritier d'une histoire, d'une langue, de traditions culturelles, de catégories organisatrices du monde physique et du monde social, d'une série de représentations sociales. » (p. 13, 2006).

Finalement, Sapir nous donne la définition suivante : « la culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. La culture n'est pas un phénomène naturel ; elle n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est bien une façon d'organiser des choses que les gens ont dans la tête, leurs modèles de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux. La culture d'un groupe n'est autre que l'inventaire de tous les modèles de comportements ouvertement manifestés par tout ou partie de ses membres. C'est ce qu'une société fait et pense. » (p. 96, 1967).

Ces considérations sociologiques mettent en avant la dimension culturelle que chaque individu a au sens où il hérite d'une histoire, d'une langue, de traditions culturelles, etc., comme nous l'indique Tarin. De plus, cette notion de « culture » est donc entendue comme un construit qui permet d'intégrer des codes comportementaux acceptables aux yeux des autres individus (Sapir) composant cette culture et souligne un certain déterminisme (Bourdieu) en tant que reproduction sociale et transmission de ce capital culturel. Ces éclairages tirées de la sociologie nous conduisent à nous poser les questions suivantes : comment les acquis sociaux dont les individus héritent, en l'occurrence, la langue, l'histoire ou autres codes, pourraient-ils être pris en compte dans le cadre d'enseignement-apprentissage en didactiques des langues-cultures ? Autrement dit, en quoi la culture comme objet d'un héritage collectif d'un individu peut-elle être mise au service d'un enseignement de langues-cultures dans un cadre pluriculturel ? Ou encore, la culture serait-elle une notion figée, statique impossible à incorporer dans un cadre d'enseignement-apprentissage en didactiques des langues-cultures ? Conformément à notre étude, nous reviendrons sur ces interrogations dans la partie consacrée à l'enseignement de la culture en didactique des langues-culture en prenant en considération les dimensions sociologiques du concept de « culture ».

2.1.4 CONSIDÉRATIONS DE MANAGEMENT DE CULTURE

Dans le domaine du management, Bollinger et Hofstede incluent les systèmes de valeurs parmi les éléments les plus essentiels de la culture : « Nous considérons la culture comme la programmation collective de l'esprit humain qui permet de distinguer les membres d'une catégorie d'hommes par rapport à une autre. » (p. 27, 1987). Bien que notre étude prenne en compte l'interculturel en politiques linguistiques et éducatives, il nous paraît essentiel de citer ces deux auteurs. Toutefois, nous démontrerons dans la partie consacrée à notre recherche de terrain (partie 2) que nous ne nous sommes pas appuyés sur ces théories qui s'inscrivent davantage dans un cadre de management interculturel.

2.1.5 CONSIDÉRATIONS POLITIQUES DE CULTURE

Dans le domaine politique, nous citerons le concept de « maison de la culture », imaginé en 1961 par André Malraux, alors Ministre des Affaires Culturelles, qui s'inscrivait à la fois dans l'engagement d'une politique de décentralisation culturelle, et dans la pensée malrucienne du choc esthétique. L'idée était de créer à travers la France, des structures d'accueil pour la diffusion sur tout le territoire, et non plus seulement à Paris, de la culture savante, auprès du public le plus large. Selon son inventeur, Moinot, conseiller au cabinet du Ministère des Affaires Culturelles, ce concept de « maison de culture » décrivait : « un lieu pluridisciplinaire de rencontre entre l'homme et l'art pour faire naître une familiarité, un choc, une passion, une autre façon pour chacun d'envisager sa propre condition. Les œuvres de la culture étant, par essence, le bien de tous, et notre miroir, il importe que chacun y puisse mesurer sa richesse, et s'y contempler. ».[49] Nous noterons que de la notion de produit au processus au XVI^{e} siècle, le concept de culture a désormais évolué dans les années 1960 jusqu'à nos jours pour s'incarner dans un lieu parfois appelé « maison de culture » ou « maison folie ».

Cette considération de la notion de « culture » s'inscrit dans ce qui est communément appelé de « politique culturelle », c'est-à-dire, les actions gouvernementales, administratives et territoriales orientées vers un enjeu culturel dans un objectif de développement territorial. Nous citerons

49 www.culture.gouv.fr/culture/historique/rubriques/43ans.pdf (Consulté le 7 mai 2016).

l'exemple de l'ouverture du musée du Louvre à Lens (Pas-de-Calais) en 2012 qui incarne la politique de « décentralisation et de démocratisation culturelles »[50] de l'État français. D'ailleurs, dans le Projet Scientifique et Culturel (PSC) de cet équipement, il est précisé que : « la signalétique d'orientation et d'information a un rôle capital à jouer dans l'hospitalité, afin d'orienter et de rassurer même si la simplicité du bâtiment devrait faciliter les choses. Elle doit être dynamique et compréhensible par tous, y compris les enfants. Elle sera disponible en trois langues : français, anglais, néerlandais. » (p.69). Et il a même été pris en compte des : « systèmes de type vidéo/son (en casque) ou des dispositifs interactifs, s'adressant à tous les publics (trois langues systématiquement). » (p. 85).

Ce projet montre très clairement qu'une politique linguistique a été prise en compte dans la politique de décentralisation et de démocratisation culturelles afin de toucher des publics francophones, anglophones et néerlandophones. Ceci nous questionne une fois de plus sur liens entre les concepts de « culture » et « langue » au sens politique puisqu'il nous paraît irrationnel de ne pas concevoir une politique linguistique en faisant l'économie de la réflexion d'un volet culturel et réciproquement. En effet, l'une nourrit l'autre et vice-versa puisqu'elles sont intrinsèquement liées. Néanmoins, ceci ne signifie pas que la politique linguistique mise en place dans le Projet Culturel et Scientifique de l'établissement cité soit déclinée automatiquement dans une politique linguistique éducative (cf : partie 1.4). D'ailleurs, ce constat de PLE trouve un écho dans une recherche, certes antérieure à l'arrivée de l'équipement en question, de Krafft-Groot[51] mais qui nous précise que : « l'évolution de la langue néerlandaise dans le Nord de la France au fil des siècles et son enseignement sont intimement liés. En raison d'une quasi-absence de politique linguistique éducative du primaire à l'université, les effectifs des apprenants du néerlandais restent faibles. » (p. 15, 2006).

Ces considérations politiques de la notion de « culture » nous montrent une fois encore que les politiques linguistique et politique culturelle partagent des problématiques communes qui pourraient

50 Le projet du Louvre-Lens s'inscrit dans la **politique de décentralisation et de démocratisation culturelles** engagée par le Ministère de la Culture et de la Communication. Après l'annonce du choix de Lens le 29 novembre 2004, ces deux objectifs sont réaffirmés d'emblée : « L'implantation du Musée du Louvre à Lens constitue une première historique et l'une des initiatives les plus fortes de la décentralisation et de la démocratisation culturelles depuis la création du Ministère de la Culture » déclare le dossier de presse ministériel. (2008) http://www.louvrelens.fr/documents/10181/14273/Le+projet+scientifique+et+culturel+du+Louvre-Lens/ba69bbd5-d130-496e-917e-eb8ae5939bc4?version=1.0&type=pdf (Consulté le 7 mai 2016).

51 Krafft-Groot, M. (2006), *Eurorégions et enseignement des langues : le cas du néerlandais dans le Nord/Pas-de-Calais*, Revue française de linguistique appliquée. Université Charles de Gaulle Lille 3, Pub. Linguistiques.

être prises en considération dans l'élaboration d'une politique linguistique éducative.

2.1.6 CONSIDÉRATIONS DIDACTIQUES DE « CULTURE »

En didactique des langues-culture, Porcher[52] donne la définition suivante : « Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité […]. Toute société est liée à une culture d'ensemble, qui la caractérise et qui est elle-même le résultat de nombreuses cultures, qui sont plus petites, plus sectorisées […]. Une culture donnée est en changement continu. Il existe aussi des cultures mineures telles que culture professionnelle, culture religieuse, culture sexuelle etc. Ces cultures sont à prendre en compte dans tout échange interculturel. » (p. 55, 1995). Ce dernier insiste sur la dimension des appartenances des individus en soulignant qu'il existe des cultures sectorisées mais met surtout le doigt sur une nécessaire prise en compte de l'échange interculturel dans les différentes cultures. Celui-ci distingue plusieurs sub-cultures[53] (que nous illustrerons avec nos propres exemples) sans avoir la prétention d'être exhaustif :

- ***Culture sexuelle***. : les filles en France ne sont pas élevées comme les garçons. Elles exercent des fonctions différentes, suivent des itinéraires distincts, portent des espoirs propres, ont des représentations spécifiques.[54]

- ***Culture générationnelle*** : les divers générations qui composent une société possèdent chacune sa culture singulière. Par exemple, les jeunes générations sont davantage friandes de l'utilisation de réseaux sociaux que les anciennes générations.

- ***Culture professionnelle*** : chaque profession se caractérise par son histoire, ses représentations, ses choix, bref, par des *habitus* particuliers qui la distinguent[55]. Par exemple,

52 Porcher, P. (1995), *Le français langue étrangère. Émergence d'une discipline.* (Ressources formation. Enjeux du système éducatif). Hachette Livre.

53 Porcher, P. (1994), *L'enseignement de la civilisation*, In: Revue française de pédagogie, volume 108, pp. 5-12.

54 Duru-Bellat, M. (1990), *L'éducation des filles*, Paris, L'Harmattan.

55 Cintrât, I. (1980), *La représentation de l'enseignant dans les catalogues de la CAMIF*, Saint-Cloud.

les fonctionnaires n'ont pas les mêmes représentations que les salariés du privé dans la société française.

- ***Culture régionale*** : les appartenances géographiques, toujours liées à une histoire spécifique, constituent un héritage culturel partagé[56]. Par exemple, les Bretons n'ont pas le même héritage (germanique) que les Alsaciens.

- ***Culture religieuse*** : les pratiques religieuses sont à la fois héritées et choisies, elles ont historiquement élaboré leurs propres références culturelles et signes d'appartenance[57]. Par exemple, les références culturelles des protestants français seront différentes de celles des protestants allemands.

Porcher conclut en nous précisant que : « l'ensemble de ces sub-cultures (il y en aurait bien d'autres) est caractérisé par le fait qu'elles fonctionnent constamment ensemble, en entrelacement, en interférence. Elles ne constituent pas des isolats, mais des composantes d'une réalité culturelle plus vaste. Les cultures sont toujours des emboîtements, un système de relations entre immobilité (transmise) et transformations. La multi-appartenance est un aspect de l'identité culturelle. En ce qui concerne l'apprentissage d'une culture étrangère, il est donc indispensable d'en repérer les sub-cultures composantes. » (ibid., p. 9). Ceci signifie que tout être humain possède plusieurs appartenances à ces sub-cultures. Serres[58] nous indique sur ce point que c'est cette multiplicité qui fabrique l'identité et que nous relevons d'une culture « tatouée, « tigrée », « arlequinée », bref « métissée ». Cette idée part du principe que toute culture est un mélange, un métissage qui résulte de plusieurs siècles d'histoire, ce qui donne un caractère pluriel à toute culture car emprunt de diverses influences.

Dans le même domaine, Abdallah-Pretceille[59] nous précise que : « la culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements en produisant des

56 Labov, W. (1977), *Sociolinguistique (traduction française)*, Paris, Éditions de Minuit.

57 Durkheim, E. (1887), *Le suicide*, Pans, Presses Universitaires de France.

58 Serres, M. (1991), *Le Tiers-Instruit*, Paris, F. Bourin.

59 Abdallah-Pretceille, M. (2004), *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris.

comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture. » (p. 8/9, 2004). Cette définition associe dans un premier temps les notions de culture et d'identité au sens anthropologique du terme, et insiste dans un second temps sur l'adaptabilité de l'être humain devant faire face aux nouveaux enjeux de la multiplication des contacts humains. L'auteure précise enfin que : « l'essentiel n'est pas de savoir si les cultures portent ou non l'index de la réalité, si elles sont ou non en adéquation avec le réel, mais de comprendre la dynamique de la nébuleuse dont elles se nourrissent[60]. ». (ibid., p. 10). Cette dynamique comprendrait en outre une : « logique d'appartenance qui opère sur les notions de structures et de codes et une logique relationnelle qui renvoie à l'idée de réseau, de processus et de dynamique, le tout inscrit dans un contexte historique, politique, et économique dont il ne faut pas minimiser l'importance. » (ibid., p. 10).

Ces considérations didactiques du concept de « culture » mettent en avant que le dit concept est polymorphe au regard des différents contextes dans lequel il s'inscrit De plus, celui-ci est mouvant car il se définit en relation aux autres cultures. Au niveau didactique, nous nous demanderons comment ces relations entre cultures peuvent-ils être introduits en didactique des langues-cultures ? Abdallah-Pretceille évoque l'éducation interculturelle qui s'appuie à la fois sur la réflexion et l'action afin de répondre à l'introduction des rapports entre les cultures en salle de cours. Nous y reviendrons bien sûr ultérieurement dans notre étude.

En conclusion de cette sous-partie sur le concept de « culture », nous nous poserons les questions suivantes : y aurait-il un sens précis à ce concept de culture ? Comment pourrait-il être traduit dans le domaine de la didactique des langues-cultures au-delà des définition de Porcher et Abdallah-Pretceille ? Comment l'interculturel, qui découle du concept de « culture », pourrait-il être introduite dans une politique linguistique éducative ? Avant d'aborder la notion de « culturalité », nous donnerons une dernière définition du concept de « culture » empruntée à Piriou[61] (1999) : « Ensemble des faits de civilisations (art, connaissances; coutumes, croyances, loi, morale, techniques etc.) par lesquels un groupe (société, communauté, groupe social particulier) pense, agit et ressent ses rapports avec la nature, les hommes et l'absolu ; système de hiérarchisation des valeurs ; ne se manifeste pas seulement dans les formes d'expression culturelles mais aussi à travers la religion, les structures politiques, l'organisation familiale, l'éducation, voire le développement matériel et technique. » (cité dans Demorgon, 2015, p.6). Notons tout de même que cette définition,

60 Lévi-Strauss, C. (1964), *Mytholohiques. Le cru et le cuit*, Paris, Plon.

61 Piriou, J-P, (2003), *Lexique de sciences économiques et sociales*, 6e éd., La Découverte.

bien que très complète, ne prend pas en compte la dimension cyclique des cultures au sens de Demorgon : « Il y a un véritable cycle de réciprocité entre la culture acquise qui influence les conduites, et les conduites qui, en raison de leurs degrés de liberté, continuent à être à l'origine des cultures : en les modifiant, en les inventant. Ne pas énoncer ce cycle conduit à l'erreur fondamentale : réifier la culture comme produit du passé […]. La culture est tout autant partie intégrante du présent, voire déjà tournée vers le futur. » (p. 6, 2013).

2.2 DU CONCEPT DE « CULTURE » À CELUI DE « CULTURALITÉ » : UN CHEMINEMENT VERS LA PENSÉE COMPLEXE ?

Nous avons vu à travers les différentes considérations du concept de « culture » que celui-ci n'était plus que jamais polysémique, plurivoque et complexe. Afin de poursuivre notre réflexion et de recentrer notre recherche sur la complexité du substrat ***culture*** et ***langue***, nous souhaitons dépasser les analyses descriptives des cultures pour se concentrer davantage sur ce qui se passe entre elles, sur les rapports qu'elles entretiennent afin d'apprendre à penser la diversité des cultures et ainsi de sortir d'une pensée homogénéisante des cultures au sens ethnologique, c'est-à-dire, découvrir les différences entre les cultures et les interroger en fonction de sa culture pour trouver des modalités culturelles semblables. L'objectif est de montrer qu'il y a un réel aller/retour dans les manières d'être, de faire, de penser qui peut être hétérogène, contradictoire, de logiques différentes et qui peut se retrouver dans différentes cultures non figées puisqu'elles évoluent avec le temps.

Pour ce faire, il s'agit comme le souligne Abdallah-Pretceille dans une visée éducative de : « reconnaître que la variable culturelle intervient dans les problèmes éducatifs, sociaux, politiques mais sans savoir *a priori* sous quelles formes, d'où la nécessité de travailler à partir des processus culturels et non à partir des caractéristiques attribuées ou auto-attribuées par des individus ou des groupes. » (p. 18, 2013). À partir de ce constat, l'auteure émet l'hypothèse que pour analyser la culture dans un contexte de dialogue culturel, il est nécessaire d'étudier les « traits culturels » qui ont davantage de signification que les « cultures » au sens holistique et structuraliste du terme. C'est ce qui s'appelle la notion de « culturalité »[62] qui considère la culture comme : « mouvante et alvéolaire » (ibid., p. 20). Sartre[63] disait lui-même qu'il n'existait pas de « pour-soi sans pour-

62 Abdallah-Pretceille, M. (1996), *Compétence culturelle, compétence interculturelle*, Le Français dans le monde, Paris, Hachette.

63 Sartre, J-P. (1960), *L'être et le néant*, Paris, Gallimard.

autrui ». Ceci corrobore l'idée qu'une culture ne peut se construire sans un dialogue permanent entre deux ou plusieurs cultures. Ce dialogue contiendrait en outre des alliances, des solidarités aussi bien que des luttes, des oppositions, des conflits. Ce sont ces rapports parfois contradictoires qui construisent cette notion de « culturalité » et qui dépassent celle de « culture ». Cette dernière privilégie : « la fonction instrumentale de la culture (« culturalité ») au détriment de sa fonction ontologique (« culture ») »[64] (ibid, p. 20). En d'autres termes, il existerait une dynamique entre l' « alter » et l' « ego » qui s'articulerait, se nourrirait, s'entrechoquerait, créerait une connexion où l'Autre est indéniablement partie du Même. Tout ce processus étant contenu dans la notion de « culturalité » qui renvoie à : « l'émergence d'une pensée complexe, d'une pensée qui suit les chemins de traverse, les interstices, les diagonales. » (ibid. p. 20). Cette notion de « culturalité » s'inscrit dans le champ de l' « éducation interculturelle comme une modalité de traitement de la diversité culturelle » (ibid., p.20), et renvoie à la *pensée complexe* de Morin, en ce sens que le concept de « culture » peut exprimer la fusion en une unité complexe (c'est-à-dire à la fois complémentaire, concurrente et antagoniste) de deux ou plusieurs logiques différentes, voire contraires.

Cette définition de « culturalité » nous conduit indubitablement à revenir sur la *pensée complexe* (au sens étymologique, du latin *complexus* « ce qui est tissé ensemble ») de Morin dans laquelle s'inscrit pleinement notre étude sur l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives dans un cadre de coopération internationale franco-brésilienne. Notre objectif n'est pas de trouver un principe universel, une définition exacte, ou une fin en soi pour définir le concept de « culture », mais bel et bien de montrer que celui-ci est mouvant et s'inscrit dans le concept de « dialogisme » (le concept de dialogisme a été développé par Mikhaïl Bakhtine).

Ce concept de *dialogisme* se définit comme une réponse à un défi (le défi de la complexité du réel) et nécessite une révolution de penser, une révolution des mentalités. La dialogique (du grec *dia* « au travers » et *logos* « parole ») permet de penser la complexité du réel, la complexité des antagonismes qui se manifestent dans des associations d'idées telles que l'homme/la femme, la vie/mort, qui de prime abord paraissent antagonistes, sauf que ceux-ci peuvent revêtir en fait d'une complémentarité. En effet, cette *pensée complexe* nourrit l'idée que notre conscience a la capacité de faire naître le problème de la contradiction dans le réel (problème résolu par la pensée classique), soit par la suppression de la contradiction elle-même, soit par hiérarchisation (dialectique) de

64 Abdallah-Pretceille, M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.

différentes logiques amenant à l'idée de diversité, soit par l'isolement de chaque logique en son sein. La dialogique se démarque cependant de la dialectique en ce sens qu'elle s'inscrit dans un processus d'échange et de communication quand la dialectique cherche à interpréter et analyser la différence pour mettre en évidence des contradictions qui ont pour vocation d'exclure la diversité. La dialogique repose justement sur la coopération, l'échange, la relation dans un même système avec des logiques différentes, antagonistes, contradictoires.

Pour illustrer cette argumentation, Morin prend l'exemple de la culture européenne qui est, selon lui d'origine judéo-christiano-gréco-romaine, c'est-à-dire issue de la culture juive, chrétienne, grecque et romaine. Toutes ces cultures, qui ont chacune leur particularité, jouissent de différences et d'oppositions qui constituent une certaine unité de la culture européenne. A partie de là, ce qui fait : « l'unité de la culture européenne ce n'est pas la synthèse judéo-christiano-gréco-romaine, c'est le jeu non seulement complémentaire, mais aussi concurrent et antagoniste entre ces instances qui ont chacune leur propre logique : c'est justement leur dialogique. »[65] (p. 28, 1987).

Dans le cadre de notre problématique qui se base sur le substrat ***culturel*** et ***linguistique***, le concept de « culture » ne peut être pensé sans trandisciplinarité et sans un rapport que les cultures entretiennent entre elles. Le concept de « culture » est multidimensionnel au sens où la définition d'une seule science n'est pas en capacité de résoudre notre approche de l'interculturel comme nous l'avons vu précédemment. Morin explique sur ce point que : « la vision non complexe des sciences humaines, des sciences sociales, est de penser qu'il y a une réalité économique, d'un côté, une réalité psychologique de l'autre, une réalité démographique de l'autre, etc. On croit que ces catégories sont des réalités mais on oublie dans l'économique par exemple, il y a des besoins et les désirs humains. ». (p. 92, 2005).

Cet éclairage conduit à nous questionner sur les définitions des concepts de « culture » et d' « interculturel » à travers une pluralité d'approches empruntées aux sciences humaines et sociales. À cet égard, Morin ajoute : « la conscience de la multidimensionnalité nous conduit à l'idée que tout vision unidimensionnelle, toute vision spécialisée, parcellaire est pauvre. ». (ibid., p. 93). Et ce dernier termine par une définition de la *pensée complexe* : « Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot « complexus », « ce qui est tissé ensemble ». Le vrai

65 Morin, E. (1987), *Penser l'Europe*, Gallimard, Paris.

problème (de réforme de pensée) c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier. Relier, c'est-à-dire pas seulement établir bout à bout une connexion, mais établir une connexion qui se fasse en boucle. Du reste, dans le mot relier, il y a le « re », c'est le retour de la boucle sur elle-même. Or la boucle est auto-productive. À l'origine de la vie, il s'est créé une sorte de boucle, une sorte de machinerie naturelle qui revient sur elle-même et qui produit des éléments toujours plus divers qui vont créer un être complexe qui sera vivant. Le monde lui-même s'est auto-produit de façon très mystérieuse. La connaissance doit avoir aujourd'hui des instruments, des concepts fondamentaux qui permettront de relier. ».[66] Cette pensée complexe prend en considération la pensée responsable qui présuppose une communication dialogique, une ouverture à l'autre et aux divergences[67].

Conformément à notre problématique sur l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives dans un cadre de coopération franco-brésilien, qui induit naturellement le dialogue des langues et des cultures franco-brésilienne, qui se matérialise par la notion de *dialogisme*, nous nous questionnerons sur ce qui fait que ce dialogue culturel et linguistique vécu dans un cadre de coopération franco-brésilienne puisse apparaître de prime abord comme antagoniste voire contradictoire. À partir de ce prisme, nous introduirons l' interculturel pour essayer de démontrer qu'il nous faudra « tisser avec » deux cultures, deux langues qui au départ semblent totalement différentes mais qui au fur et à mesure de l'acte de coopération franco-brésilien peut se construire grâce la prise en considération de l'interculturel. L'interculturel est en effet sous-jacent au dialogisme de la *pensée complexe*, et nous questionnerons en quoi les langues-cultures française et brésilienne sont-elles antagonistes en mettant l'interculturel au cœur de notre réflexion. L'objectif est d'essayer de démontrer que c'est à partir de ce substrat **linguistique** et **culturel** véhiculé dans échanges langagiers que doivent être appréhendées les relations interculturelles afin d'assurer un partenariat d'échanges fructueux.

Cette explication de la notion de « culturalité » qui s'inscrit dans la *pensée complexe* nous a permis de repenser le concept de « culture », tel que nous l'avions défini précédemment afin de tendre vers une analyse non pas structuraliste mais des processus complexes et dialogiques qui alimentent le concept du « culture ». En d'autres termes, notre démarche poursuit le dessein de tendre vers une

66 Morin, E. (1995), *La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité*, Revue Internationale de Systémique, vol 9, N° 2.

67 Lipman, M. (1996), *The role of distributed thinking in preparing teachers to teach for reasoning*. Communication présentée au colloque North American Association for Community of Inquiry (NAACI), Oaxaca: Mexique.

pensée dialogique féconde qui prenne en compte la complexité du facteur interculturel dans un cadre de coopération internationale franco-brésilien tout en prenant en considération le contexte civilisationnel - institutionnel des politiques linguistiques – éducatives française et brésilienne.

Le concept de « culture », aussi peu univoque soit-il, n'est pas en reste dans le domaine de la didactologie des langues-culture où des auteurs français l'ont brillamment défini. Par conséquent, nous expliciterons dans la prochaine partie les concepts de « culture savante » et « culture courante » avant de reconsidérer la notion de culture à la lumière des nombreuses acceptions scientifiques en cours en didactique des langues-cultures.

2.3 CULTURE COURANTE ET CULTURE SAVANTE : QUELLES DIFFÉRENCES ?

Fondateurs du concept de didactique du Français Langue Étrangère (plus communément appelé FLE), les français Porcher et Galisson[68] ont élaboré une distinction entre ce qu'ils appellent la « culture courante » et la « culture savante », qui nous apparaît primordial dans notre approche interculturelle des politiques linguistiques éducatives. En effet, nous nous appuierons sur ces définitions pour appuyer notre réflexion sur le concept d'interculturel.

La « culture courante » est selon Galisson : « la culture telle qu'on la pratique qui relève du savoir-faire, du savoir-être, du savoir-être avec, du savoir-faire-face-spontané. »[69] (p.107, 1998). Ce dernier l'appelle également culture « partagée, expérientielle ou comportementale » car : « elle est une culture transversale, qui appartient au groupe entier et qu'elle est la culture de tous et de chacun, qui sert à comprendre et à se faire comprendre au quotidien. ».[70] (cité dans Fu Rong, p. 5, 2005). Cette définition s'inscrit à la croisée des chemins entre le savoir linguistique et culturel au sens comportemental puisqu'il s'agit pour les apprenants d'assimiler des codes dans le cadre de que

68 Galisson, R. (1990), *Où va la didactique du français langue étrangère*. De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire in ELA n° 79. Paris. Didier.

69 Galisson, R., Puren, C. (1998), *La formation en questions*, CLE International, Paris.

70 Rong, F. (2005), *La prise de conscience de la composante culturelle de l'enseignement/apprentissage du français en milieu institutionnel chinois de langues : culture savante et culture courante.* Université des Langues Etrangères de Pékin – Chine. Synergies Russie, Numéro 3 –. Revue du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) Société, Histoire et Communication. La Place de l'Homme dans la connaissance.

l'auteur appelle un apprentissage en milieu instituant (la société) et qui s'oppose au milieu institué (l'école). Nous reviendrons sur cette notion de « culture partagée, expérientielle ou comportementale » dans laquelle l'interculturel trouve une partie de ses fondements dans la partie concernant les compétences induites par l'objet culture-civilisation.

La « culture savante » ou « cultivée » est définie par le même auteur comme comme : « associée aux progrès de la connaissance de l'éducation et au raffinement des mœurs »[71] (p.3, 1994). Autrement dit, cette culture cultivée, résultant d'un apprentissage dans le milieu institué (l'école), est légitimée par les institutions qui en sont le vecteur. Contrairement à la culture courante qui est qualifiée de « transversale », la « culture cultivée » est transmise sur les bancs de l'école car fait partie des programmes, ce qui permet à un groupe de disposer d'une norme culturelle commune.

Cette « culture partagée » ne s'enseigne pas puisqu'elle s'apprend « sur le tas » au contact direct des autres. D'ailleurs, Galisson nous fait remarquer que : « elle s'acquiert partout, au contact des autres, dans les relations familiales, grégaires, sociales, à travers les médias, par exposition, immersion, imprégnation, imitation, inculcation dès son arrivée au monde. L'enfant s'inscrit dans un milieu qui se charge de lui faire assimiler progressivement les règles de conduite et de comportement qui régissent la vie du groupe. » (p. 117, 1991). C'est pourquoi, cette culture administre en quelque sorte les : « attitudes, comportements, représentations, coutumes dont les étrangers saisissent mal les mécanismes s'ils ne les réfèrent qu'à leur propre culture. » (ibid. p. 116).

Existe-t-il une complémentarité entre « culture courante » et culture savante » en didactiques des langues-cultures ?

Bien que Galisson nous explique pourquoi ces deux approches culturelles « opposées l'une à l'autre pour des raisons de prestige et de pouvoir comme on oppose l'esprit au corps » (p. 108, 1998), la linguiste Fu Rong nous explique que celles-ci peuvent cependant : « fonctionner complémentairement dans la culturalisation de l'enseignement-apprentissage des langues. » (p. 89, 2005). Et Galisson de renchérir : « l'assimilation de la culture courante à l'action et de la culture savante à la vision ne paraît pas tenable jusqu'au bout parce que tout n'est pas action dans la culture

71 Galisson, R, (1994), *Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. Etat des lieux et perspective.*Revue française de pédagogie, volume 108.

courante. » (Idem, p. 491). Notons toutefois qu'une nécessaire prise en compte du contexte civilisationnel - institutionnel est obligatoire afin de prétendre enseigner ces deux cultures.

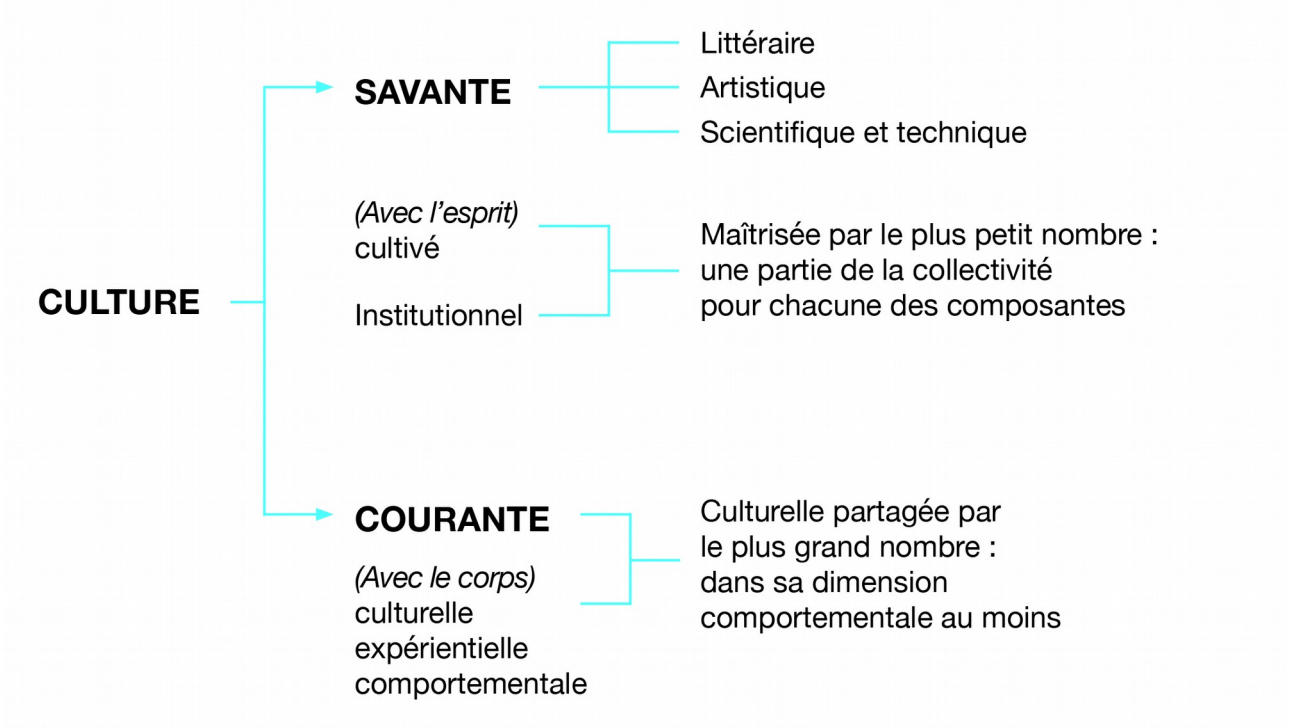
Si Porcher nous explique la place importante de la « culture courante » dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) car elle intègre aux yeux des apprenants étrangers une dimension communicative qui peut être partagée et vécue avec des natifs, Galisson insiste sur le fait que : « pour accéder à la culture, quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures » (p. 118, 1991) et qu'il est : « le plus gros convoyeur de culture » (p. 159, 1991) et est : « justement apte à jouer le rôle de passerelle entre la langue, toute pavée de mots, et la culture (en particulier la culture comportementale commune), omniprésente dans les mots » (Idem.). Une fois de plus, nous reviendrons sur cette dimension communicative en tant que vecteur de « convoyeur de culture » dans notre partie sur l'introduction de l'objet culture-civilisation en didactique des langues-cultures. Enfin, Porcher nous expliquera qu'une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité (1995). Un individu est le résultat de deux composantes : son héritage génétique (l'inné) et son héritage culturel (l'acquis).

Ces deux concepts de « culture courante » et « culture savante » nous ont donné un éclairage sur les compétences de savoir-faire, de savoir-être, de savoir-être avec, de savoir-faire-face-spontané (culture courante enseignée par le milieu instituant, la société) et les compétences de connaissance de l'éducation et de raffinement des mœurs (culture savante enseignée par le milieu institué, l'école). Ces deux cultures sont de surcroît complémentaires en didactiques des langues-cultures puisque la « culture courante » comporte une dimension communicative qui peut être partagée par les apprenants[72] car le langage est le plus gros « convoyeur de culture » et qu'il a une culture comportementale commune à même d'entremêler ces deux cultures « courante » et « savante ».

Ces deux concepts de « culture courante » et « culture savante » introduisent les limites du concept de « culture », tel que nous l'avons défini précédemment puisque celui-ci s'entrechoque, s'entremêle voire se confond avec celui de « civilisation ». C'est la raison pour laquelle, nous aborderons dans la prochaine partie les différentes acceptions scientifiques entre les concepts de « culture » et de

72 Dans notre étude, la notion « apprenant » sera substituée par celle de « coopérant ».

« civilisation », à la lumière de considérations historiques et épistémologiques, avant de revenir sur les considérations didactiques du concept de « civilisation ». Néanmoins, nous conclurons cette sous-partie par le schéma de Galisson sur la « culture savante » et « culture courante » en didactiques des langues-cultures du Français Langue Étrangère. Ce schéma illustre les définitions que nous venons de donner des concepts de « culture courante » et « culture savante » dans une perspective de compréhension du polysémique concept de « culture ».



Culture, Robert Galisson, Christian Puren, op. cit., CLE International, Paris, (p.105, 1998).

2.4 CULTURE OU CIVILISATION ?

2.4.1 CONSIDÉRATIONS HISTORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DE « CIVILISATION »

Le concept de « civilisation », du latin *civilis*, signifie ce qui est conforme aux usages, d'où le sens des civilités. Être civilisé, c'est donc être en conformité avec les usages. Selon Braudel, dans sa *Grammaire des Civilisations* (1987), le mot « civilisation » apparaît en France au XVIII^{e} siècle à

partir des termes qui existaient déjà depuis le XVI^{e} siècle : « civilisé », « civiliser ». La première apparition dans un texte officiel proviendrait de Victor Riquetti de Mirabeau dans le *Traité de la population* (1756-1762). À cette époque, le mot civilisation s'oppose à tout ce qui est barbare, primitif, sauvage. Cette définition crée de fait une sorte de division entre les peuples.

En effet, certains peuples seraient civilisés contrairement à d'autres. Au XIX^{e} siècle, les bourgeois allemands se valorisaient à travers leur *Kultur* (arts, sciences et lettre) pendant que les Anglais utilisaient le terme *culture* qui prend peu à peu le dessus sur celui de *civility*. Selon le sociologue allemand Elias (1990), la séparation des concepts de « culture » et de « civilisation » doit être comprise par les peuples germaniques dans un contexte de luttes politiques entre la France, l'Angleterre et l'Allemagne. En plus d'avoir été un des derniers États européens à se constituer en tant qu'État-Nation, l'Allemagne a subi au XIX^{e} siècle les invasions napoléoniennes. C'est pourquoi, les concepts de « culture » et de « civilisation » doivent être compris de manière distincte puisque les bourgeois allemands mettent en avant leur *Kultur*, pendant que la noblesse pro-française se valorise d'être « civilisée » mais manque de *Kultur*. Un des problèmes fondamentaux est associé à la langue car l'allemand est parlé par les classes moyennes et basses, ce qui est considéré de barbare. Le français était la langue de tous ceux qui se disent « civilisés », c'est-à-dire les *honnêtes gens*.

Au contraire des Allemands, les Français utilisent au XIX^{e} siècle le concept de « civilisation » pour signifier sa contribution au progrès de l'humanité. Le développement de sa culture scientifique et artistique modèle en effet la vision du monde, de la nature et des bonnes manières de faire (incluant la politesse et la courtoisie). Le concept de « culture » souligne l'expression de l'individualité d'un peuple en mettant en avant les différences nationales et l'identité particulière des groupes. La prédominance de cette idée dans le monde germanique est le plus pur reflet d'une unification tardive et nécessaire afin de questionner son identité. Ainsi, les intellectuels bourgeois allemands valorisent les *Kulturen* autochtones de la nation. D'ailleurs, le philosophe allemand Gottfried von Herder (1969) fait remarquer que tous les princes parlent français et que tout le monde les imite au détriment de la valorisation des cultures nationales. Le concept de « culture » est entendu comme la reconnaissance des différences, des culture autochtones alors que celui de « civilisation » s'inscrit dans une recherche de principes et valeurs universels. Durant ce même siècle, le concept de

« civilisation » passe du singulier au pluriel afin de critiquer la vision ethno-centrée de la civilisation occidentale. Burnett Tylor, précédemment cité, nous interroge alors : pourquoi réserver cette vision aux seules grandes sociétés ? Existerait-il des sociétés dépourvues de civilisation ?

En France, le bisontin Charles Fourier définit la civilisation comme une nouvelle organisation du travail qui réparera les dégâts créés par le développement d'une lourde industrie : « Du reste la civilisation occupe en échelle du mouvement un rôle important, car c'est elle qui a créé les ressorts nécessaires pour s'acheminer à l'association ; elle créé la grande industrie, les hautes sciences et les beaux-arts. On devrait faire usage de ces moyens pour s'élever plus haut en échelle sociale, ne pas croupir à perpétuité dans cet abîme de misère et de ridicule nommé civilisation, qui avec ses prouesses industrielles et ses torrents de fausses lumières ne sait pas garantir au peuple du travail et du pain. »[73]. Cette citation s'inscrit au début de la révolution industrielle et critique la civilisation incarnée par la société de l'époque, qui renvoie en quelque sorte à l'expansion coloniale et au développement du capitalisme. Notons en 1831 que Michelet dans son *Introduction à l'histoire Universelle*, fait part de sa confiance en une libération progressive de l'humanité. Ce dernier donne un rôle de premier plan à la France dans l'émancipation de l'espèce humaine.

Puis, la France s'installe à la fin du XIX^{e} siècle dans différents pays d'Afrique afin d'asseoir une conquête économique avec une « mission éducatrice et civilisatrice qui appartient à la race supérieure ». (selon les termes de Jules Ferry[74]). Le concept de « civilisation » reste longtemps associé à une supériorité entre les peuples, c'est pourquoi, il sera utilisé avec parcimonie par la communauté scientifique notamment dans un cadre de didactique des langues-cultures. Mentionnons cependant les acceptions actuelles de ce polysémique concept qui comprend régulièrement le concept de « culture » (sens d'un groupe humain) dans sa définition comme en témoigne celle donnée par le sociologue allemand Elias[75] : « la notion de « civilisation » se rapporte à des données variées : au degré de l'évolution technique, aux règles de savoir-vivre, au développement de la connaissance scientifique, aux idées et usage religieux. Elle peut s'appliquer à

73 Fourier, C. (1829), *Le Nouveau Monde industriel*, Préface.

74 Jules Ferry est un avocat et homme politique (1832-1893) de la III^{e} République (1840-1940), partisan de l'expansion coloniale. Ses positions colonialistes sont contestées par les hommes politiques de tous bords et lui font quitter la présidence du Conseil en 1885. Il décède à Paris le 18 mars 1893 sans laisser de descendance.

http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Jules_Fran%C3%A7ois_Camille_Ferry/119381 (Consulté le 13 mais 2016).

75 Elias, N. (1973), *La civilisation des moeurs.* Paris : Calmann-Levy.

l'habitat et à la cohabitation de l'homme et de la femme, aux méthodes de la répression judiciaire, à la préparation de la nourriture, et à y regarder de plus près – à tout ce qui peut s'accomplir d'une manière « civilisée » ou « non-civilisée » ; c'est pourquoi il est toujours difficile de résumer en quelques mots l'ensemble des phénomènes susceptibles d'être désignés par le terme de « civilisation » (p. 11, 1973).

Plus récemment, selon la didacticienne Argaud[76] : « Le terme civilisation […] a longtemps désigné l'état d'un peuple qui a quitté sa condition primitive, qui s'est éloigné de l'état animal et sauvage par un processus moral, intellectuel et industriel, lui permettant de sortir de la barbarie et de s'améliorer, et, en tant que tel, il s'est chargé de connotations positives et valorisantes. La civilisation était une continuelle marche en avant, inséparable de l'idée de progrès. Même si les définitions des dictionnaires notent qu'on en est venu, peu à peu, à reconnaître l'existence de différentes modalités et de différents degrés dans la façon de réaliser la civilisation, cette foi dans la civilisation ne s'en est pas moins accompagnée, souvent, d'un ethnocentrisme qui condamnait le sauvage à une infériorité naturelle. Les différentes civilisations ne pouvaient qu'emprunter le chemin montré par les Européens, ou demeurer dans un état d'arriération. » (p. 5/6, 2006).

À l'instar du concept de « culture », le concept de « civilisation » est aussi polysémique et a fait l'objet de bon nombres de définitions. Nous retiendrons néanmoins la définition de Demorgon : « C'est ce qui fait passer une société tout entière à un plus haut niveau de développement. ». (ibid., p.7) Nous donnerons enfin celle de Cuq[77] : « un mode d'être, établi historiquement et qui constitue une totalité, faite de cohérence et de contradiction. Elle se définit surtout par des différences avec d'autres civilisations (plus vagues et plus floues que des cultures). » (p. 58, 2003).

Nous mentionnerons quand même que ce concept de « civilisation » a été repris par le politologue Huntington dans le non moins polémique *Le Choc des civilisations* (1996) et que ce concept est de moins en moins employé dans le domaine scientifique étant donné son caractère ambigu. C'est pourquoi, le concept de « culture » est le plus souvent utilisé afin de ne pas sombrer dans la confusion.

76 Argaud, E. (2006), *La civilisation et ses représentations*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, [ISBN: 3-03911-162-0/ ISSN: 1424- 5868].

77 Cuq, J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Asdifle, CLE International, S.E.J.E.R Paris.

2.4.2 CONSIDÉRATIONS DIDACTIQUES DE « CIVILISATION »

En didactique des langues-cultures, le concept de « civilisation » a longtemps été associé à l'enseignement de la littérature, de l'histoire, de la « culture cultivée ». Chalaron[78] ajoute que : « l'enseignement des civilisations était fortement marqué par la littérature, l'histoire, les « hauts faits » de la civilisation. L'accent était, et est encore, mis sur les réalisations monumentales, les dates, les « grands » auteurs, les productions artistiques…, et autres symboles de la civilisation. » (p. 32, 1993/94). Nous remarquerons que cette approche est encore présente dans les formations actuelles universitaires (Langues Étrangères Appliquées, Français Langue Étrangère, Langues Littératures et Civilisations Étrangères, etc.) et que le concept de « civilisation » continue d'être accepté comme l'étude de la « culture cultivée » dans une perspective peu professionnalisante (en fonction du parcours d'études). Contrairement à notre recherche qui s'inscrit dans une perspective professionnalisante de prise en considération de l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives, nous reviendrons sur ces considérations didactiques du concept de « civilisation » dans le prolongement de notre réflexion sur l'objet culture-civilisation en didactique des langues-cultures qui sera décliné en compétences.

Conformément à l'articulation générale de notre étude, nous avons prolongé nos réflexions du concept de « culture » au cœur de notre réflexion jusqu'à celui de « civilisation ». Afin de remettre la dimension culturelle - civilisationnelle au centre de notre problématique, c'est-à-dire celle des politiques linguistiques éducatives, nous nous questionnerions sur les constructions de l'objet culture-civilisation en didactiques des langues-cultures et les déclinerons en compétences dans lesquelles sera pris en compte l'interculturel dans une visée professionnalisante car celui-ci s'inscrit dans un cadre de coopération franco-brésilienne. Par le syntagme ou l'objet « culture-civilisation » en didactiques des langues-cultures, nous nous référons ici à la définition de Beacco, c'est-à-dire qu'il s'agit des : « problématiques relatives à des relations entre des situations éducatives et des démarches d'enseignement […]. Culture-civilisation désigne un objet didactique complexe qui réfère aux démarches d'enseignement tout autant qu'aux réflexions théoriques et méthodologiques qui se proposent de les gérer dans le cadre de la classe de langue. En ce sens, l'objet culture-civilisation est à distinguer de culture ou de civilisation comme concepts et domaines relevant de

78 Chalaron, M-L. (1993/94), *Aspects méthodologiques de la didactique du FLE. Cours de maîtrise FLE*. Grenoble : Université Stendhal.

l'anthropologie, de la sociologie ou de l'histoire, tout comme l' « objet langue », en tant qu'il désigne l'actualisation de la langue cible dans les matériels d'enseignement, est à distinguer de la langue et de ses descriptions linguistiques. » (ibid., p. 11). Nous rappelons que cet objet culture-civilisation s'inscrira par la suite dans une visée englobante de politiques linguistiques éducatives à visée professionnalisante (comprenant la formation initiale et la formation continue) et mettra l'interculturel au cœur de notre réflexion puisque celui-ci sera décliné en diverses compétences.

3) ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE COMPÉTENCES CULTURELLES

3.1 REMARQUES LIMINAIRES SUR LE SYNTAGME D' « ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE », L'OBJET « CULTURE-CIVILISATION ET LE CONCEPT DE « COMPÉTENCES »

Étant donné que les concepts d' « enseignement », d' « apprentissage » ou d' « enseignement / apprentissage » seront utilisés en abondance au cours de notre réflexion (et notamment dans cette partie), nous souhaiterions leur donner un cadre théorique puisqu'ils sont des concepts-clefs en didactique des langues-cultures.

3.1.1 L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE : UNE OUVERTURE SUR L'ALTÉRITÉ ?

Le concept d' « apprentissage » a longtemps été associé dans le système éducatif français à la capacité d'un apprenant à mémoriser ce qui lui était enseigné. En d'autres termes, l'enseignement était le vecteur de transmission de connaissances que l'apprenant[79] devait retenir « par cœur » selon la formule bien connue des apprenants français. D'ailleurs, l'incontournable Galisson nous éclaire à ce propos par ces mots : « l'obligation dans laquelle l'un (l'élève) se trouvait de restituer fidèlement la parole de l'autre effaçait toute trace de travail mental à l'œuvre et portait à croire qu'il suffisait que le maître enseigne pour que l'élève apprenne. »[80] (p. 41, 1989). Quelle place aurait donc

79 Le mot « apprenant » est défini comme un : « individu en situation d'apprentissage […] « apprenant » insiste sur l'acte d'apprendre, dont il place l'initiative du côté de celui qui apprend : l'apprenant est quelqu'un qui apprend et non qu'on « élève ». ». Galisson, G., Coste, D. (Dir.), (1976), *Le dictionnaire de didactique des langues*, Paris. Hachette.

80 Galisson, R. (1989), *Enseignement et apprentissage des langues et des cultures, "évolution" ou "révolution" pour demain ?* Dans : *Le Français dans le monde* n° 227, 40-50.

l'apprentissage vis-à-vis de l'enseignement si les apprenants n'avaient nul besoin de retenir des connaissances qui seraient transcrites ensuite lors des évaluations ? Cette question, longtemps débattue, a depuis trouvé des éléments de réponses par le biais de la recherche sur les fonctions affectives et cognitives des apprentissages des apprenants. Celles-ci ont mis en lumière que l'apprentissage était un processus indépendant de celui de l'enseignement dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Selon Windmüller[81], ce changement de paradigme vit le jour dans les années 1970 et c'est à cette époque que le terme « enseigné » disparaît au profit de celui d' « apprenant » (relié directement à l'apprentissage et notamment d'une langue étrangère).

Suite à ce changement, le concept de « stratégie d'apprentissage » apparut en didactique des langues-cultures pour définir un : « ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. »[82] (p. 5, 1998). Ce concept est en fait le fruit des recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie par des auteurs tels que Chamot et O'Malley (1985)[83]. Ces derniers ont classé les stratégies d'apprentissage en trois catégories : métacognitives, cognitives, socio-affectives afin de favoriser l'autonomie de l'apprenant. Même si l'intégration de ces sciences à la didactique est relativement récente, elles ne sont pas pour autant constamment utilisées dans l'élaboration des méthodologies d'enseignement d'une langue étrangère. (Windmüller, p. 19, 2015).

Mais quels liens entretiennent donc l'enseignement et l'apprentissage pour l'apprenant ? Des éléments de réponses sont à trouver chez Richterich[84] : « enseigner est une action qui se termine lorsque l'information est transmise. Apprendre est une action qui se poursuit après la transmission, de diverses façons, et sans qu'on puisse en déterminer avec précision l'achèvement. Les informations, une fois communiquées, cessent d'exister pour l'enseignant alors qu'elles continuent d'être traitées par l'apprenant. » (p. 36, 1985).

Nous trouvons des éléments de réponses complémentaires chez Porcher[85] : « l'enseignement n'est

81 Windmüller, F. (2015), « *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. » Leurre ou réalité ?*, Université Georg-Simon-Ohm, Nuremberg, Giessener Elektronische Bibliothek.

82 Cyr, P., (1998), *Les stratégies d'apprentissage.* Paris : Clé international.

83 O' Malley, J. M.; Chamot, A. U.; Stewner-Manzanares, G; Küpper, L. & Russo, R., (1985), *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*. Dans: *Language Learning* Vol. 35. Issue 1, 21-46.

84 Richterich, R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage.* Paris : Hachette. (1985)

85 Porcher, L. (1990), *L'évaluation des apprentissages en classe de langue étrangère*. Dans : *ELA* n° 80, 5-37.

rien d'autre qu'une aide à l'apprentissage, et il faut le répéter avec force, il n'a aucune autre fonction […] La didactique et toutes ses instances portent une lourde responsabilité […] en ayant constamment posé que l'enseignement était plus important que l'apprentissage. » (p. 5, 1990). Ensuite, nous pouvons également citer la définition de Puren et Galisson[86] : « un processus à la charge de l'enseignant, et visant, selon le degré de motivation et d'autonomie de l'apprenant à accompagner, aider, conseiller, guider ou conduire le processus d'apprentissage de celui-ci .» (p. 119, 1999).

Enfin, nous conclurons ces explicitations de l'enseignement/apprentissage en les remettant en lien avec notre problématique, c'est-à-dire celle de l'interculturel dans la didactique des langues-cultures. En effet la problématique de l'altérité est inhérente à tout apprentissage à travers la question de l'étranger, de la langue étrangère. Serres nous explique que l'altérité est consubstantielle à l'éducation et que tout apprentissage est un voyage et un métissage. Ce constat renvoie directement à la place de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures car la classe est un : « ensemble d'individus distincts, donc un groupe hétérogène est inéluctablement de composition pluriculturelle (même dans le cas où elle n'est peuplée que d'apprenants « franco-français ») devient par conséquent un lien des inter-cultures. »[87] (Abdallah-Pretceille, Porcher, p. 25, 1996). Ces derniers ajoutent que : « le maître n'a plus seulement à apporter du savoir, il lui incombe, en plus, de gérer les informations détenues par chaque apprenant et que celui-ci a puisées ici ou la, de les mettre en commun sans les dépersonnaliser, d'en faire une matière d'échange à bénéfice réciproque. » (ibid., p.26).

Conformément aux définitions que nous venons de fournir, nous nous sommes aperçus que les concepts d' « enseignement » et d' « apprentissage » sont intrinsèquement liés et interdépendants. C'est pourquoi, nous ne les envisagerons pas séparément pour la suite de notre étude et adopterons le syntagme **enseignement-apprentissage**. Nous notons par ailleurs que la didactique des langues-cultures a changé de paradigme en partant d'une centration[88] sur l'enseignant (qui plaçait le maître au cœur du dispositif éducatif) pour tendre vers une centration sur l'apprenant. Nous rappellerons ici

86 Galisson, R., Puren, P. (1999), *La formation en questions.* Paris : Clé international.

87 Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris.

88 Nous nous référons ici à la définition de **centration** Serge Borg : « il s'agit de désigner une dominante dans l'acte éducatif, de localiser la polarisation pédagogique et de cibler où ladite « force » prend sa source et par où chemine le message au sein de l'enseignement que l'on dispense. » (2001, p. 10)

que la *loi d'orientation sur l'éducation*, dite aussi *loi Jospin*[89], du 10 juillet 1989 (modifiée par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en 2005) avait mis l'élève au « centre du dispositif », ce qui était une première historique puisque le rôle de l'enseignant n'était plus d'expliquer mais de « faire comprendre », ce qui faisait de chaque apprenant un sujet co-responsable de son apprentissage.

Conformément à notre recherche, nous (re)contextualiserons l'enseignement-apprentissage à travers l'objet culture-civilisation, puis le mettrons en lien avec le concept de « compétence ». C'est en effet de cet enseignement-apprentissage de l'objet culture-civilisation en didactique des langues-cultures que découleront des compétences linguistique, culturelle et interculturelle sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement.

3.1.2 L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'OBJET CULTURE-CIVILISATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES UNE OUVERTURE SUR L'ALTÉRITÉ ?

Si nous avons bien conscience que les définitions du concept de « culture » que nous avons vues ci-dessus tendent à penser que les dimensions culturelles revêtent d'un champ large qui comprend les dimensions civilisationnelles, nous assumons le choix de recourir à l'objet **culture-civilisation** de Beacco, en ce sens, que nous ne concevons pas un enseignement-apprentissage de langue qui ferait appel au seul concept de « culture » ou à celui de « civilisation » ou des deux séparément. De plus, nous rappelons que ces concepts font l'objet de divers usages par la communauté scientifique qui ne sont pas toujours clairs. Enfin, nous rappelons que ces deux concepts polysémiques se réfèrent parfois à l'un, parfois à l'autre, et sont parfois divergents. C'est pourquoi, dans un souci de clarté, nous adopterons pour la suite de notre recherche le syntagme culture-civilisation au sens de Borg pour la politique linguistique éducative et de celui de Beacco pour la didactique des langues-cultures, tel que défini à plusieurs reprises précédemment. Enfin, nous montrerons dans un premier temps que cet objet de culture-civilisation de l'enseignement-apprentissage fait écho au concept de « compétences », puis expliquerons les compétences en didactiques des langue-cultures à la lumière des méthodologies.

89 Lionel Jospin était alors Ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et des Sports (1988-1992).

3.2 LE CONCEPT DE « COMPÉTENCE »

Á l'instar des concepts d'« enseignement », d'« apprentissage » ou d' « enseignement-apprentissage », les concepts de « compétence culturelle », « compétence linguistique » ou bien de « compétence interculturelle » seront étudiées et exploitées tout au long de cette recherche car ils constituent la quintessence de notre réflexion. C'est pourquoi, nous souhaitons faire le lien présentement entre enseignement-apprentissage et compétence sous-tendue par la dimension culture-civilisation en didactique des langue-cultures. Nous partirons du principe que tout enseignement-apprentissage exige l'acquisition de compétences. C'est pourquoi, nous nous faisons le devoir de rappeler les diverses acceptions de la notion de « compétence » à la lumière des discours scientifiques actuels dans le champ.

3.2.1 À L'ORIGINE : COMPÉTENCE OU PERFORMANCE ?

Le concept de « compétence » a surgi pour la première fois dans le couple « compétence / performance » dans la théorie de la *Linguistique générative* de Noam Chomsky[90] qui définit la « compétence linguistique » comme : « un système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini (le cerveau) de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés [...]. La mise en œuvre de la compétence linguistique (quand les énoncés sont effectivement produits ou compris) constitue la performance. » (p. 105, 1956). Cette théorie, qui réinterprète « l'opposition saussurienne de la langue et de la parole », part du principe que : « si la compétence permet de produire des phrases selon un modèle de grammaticalité et de déceler dans les phrases émises par les autres les phrases agrammaticales, la performance consiste précisément à émettre ces phrases et à les recevoir. C'est dire que, comme la parole dans la terminologie saussurienne (par opposition à la langue), la performance constitue les données observables du comportement linguistique. La tâche du linguiste est alors d'élaborer un modèle de la performance linguistique, ce qui suppose qu'on cerne avec suffisamment de précision la notion d'acceptabilité, qui est du domaine de la performance. La prise en compte de la performance définit peut-être deux domaines spécifiques de l'analyse linguistique : la psycholinguistique et la sociolinguistique. En ce sens, le parallèle entre performance et parole ne peut être mené très loin car, si la parole permet de décrire la langue dans la linguistique saussurienne, la grammaire générative essaie d'élaborer pour compétence et performance deux

90 Chomsky, N. (1956), *Three models for the description of language*. IRE Transactions on Information Theory. 2 (3): 113–124.

modèles distincts. S'il est vrai que l'une est déterminée par l'autre, elle l'est également par le contexte et par le locuteur, toutes choses qui, sans être niées, ne sont pas aussi nettement spécifiées chez Saussure. » (Calvet)[91].

Cette théorie part du principe que tout locuteur qui est en capacité de produire un énoncé dans un contexte situationnel (performance) devra disposer de connaissances qui dépassent les règles grammaticales (compétence linguistique). C'est justement ce que le sociolinguiste Hymes remet en cause via ce couple « compétence/performance » car il n'existerait pas, selon lui, des règles d'emploi de la langue qui dépendraient de la situation dans laquelle les énoncés seraient produits. Ce dernier propose dans la foulée d'ajouter à la « compétence linguistique » une « compétence de communication » en y incluant les dimensions cognitives, psychologiques et socioculturelles qui administrent la production et l'interprétation de la parole d'un locuteur dans une situation de communication. Nous reviendrons dans cette partie sur cette « compétence de communication » à la lumière des méthode d'enseignement/apprentissage qui ont éclos dans les années 1960/1970 et leurs considérations de l'objet culture-civilisation.

3.2.2 LES LIENS ENTRE LES CONCEPTS DE « COMPÉTENCES » ET D' « ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE »

Nous avons souhaité revenir sur le concept de « compétence » en prémisse de cette partie afin de montrer qu'être compétent en didactiques des langues-cultures, c'est d'abord « être capable de », au sens de penser, s'adapter, maîtriser, s'exprimer dans tout type de situation, se mettre à la place du locuteur de culture et langue étrangère dans une perspective interculturelle. En outre, de la « compétence de communication » avancée par Hymes à la perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Références, nous pouvons d'ores et déjà constater que l'acquisition des « compétences » relève d'objectifs d'apprentissage que les apprenants sont censés assimiler. Les objectifs d'apprentissages ainsi que les méthodologies constituent donc un choix primordial par l'enseignant dans l'acquisition de ces « compétences ». Nous verrons dans cette partie que les méthodologies ou approches (cf : approches plurielles par exemple) ont beaucoup évolué dans la prise en considération de l'objet culture-civilisation en termes de « compétences » dans le cadre de l'enseignement-apprentissage.

91 Calvet, L-C. (2016), *Compétence & performance*, *linguistique*, *Encyclopædia Universalis* [en ligne]n. URL : http://www.universalis.fr/encyclopedie/competence-et-performance-linguistique/ (consulté le 5 juin 2016).

Nous constatons qu'il existe une corrélation des concepts d' « enseignement-apprentissage » et de « compétence » qui forment un binôme indissociable en didactique des langues-cultures. Dans cette perspective, il incombe à l'enseignant de trouver des méthodologies et des objectifs d'apprentissage les plus pertinents par rapport aux « compétences » visées pour les apprenants. Nous considérons que le concept de « compétence » est indissociable de celui d' « enseignement-apprentissage » étant donné qu'ils forment deux domaines d'action que l'on ne peut isoler ou séparer l'un de l'autre au risque de se retrouver dans une situation d'enseignement-apprentissage absconse.

Nous nous demanderons alors si dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, les compétences linguistique et culturelle seront-elles suffisantes pour faire face aux situations de coopération ? Ces compétences, que les apprenants sons censées acquérir, relèvent-elles des objectifs d'apprentissage définis dans les méthodologies ? Conformément à notre étude, nous nous questionnerons sur la transcription de l'objet culture-civilisation dans ces méthodologies en compétences linguistique, culturelle et interculturelle. En effet, notre recherche vise à d'étudier en quoi l'objet culture-civilisation dans l'enseignant-apprentissage d'une langue est-il en mesure de former les coopérants à des compétences culturelle, linguistique et interculturelle afin qu'ils puissent faire face à tout type de situation. La dimension de la communication sera-t-elle en mesure d'y répondre ? Ou devrons-nous définir de nouvelles compétences ? Les politiques linguistiques éducatives peuvent-elles contribuer à définir des compétences pour former les apprenants aux situations vécues par les acteurs de terrain de la coopération franco-brésilienne ? Avant d'essayer de répondre à ces nombreuses interrogations et conformément à notre étude, nous expliciterons dans la partie suivante les différentes « compétences » induites par l'introduction de l'objet culture-civilisation en didactique des langues-cultures à la lumière des méthodologies d'enseignement-apprentissage afin de tendre vers des compétences culturelle, linguistique et interculturelle dans une visée professionnalisante qui s'inscriront dans des politiques linguistiques éducatives et qui pourront être (ré)utilisées dans le cadre d'un contexte de coopération franco-brésilienne.

3.3 L'INTRODUCTION DE L'OBJET CULTURE-CIVILISATION DANS LE CADRE D'UN ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE MENANT À DES « COMPÉTENCES »

« Elle voulut apprendre l'italien ; elle acheta des dictionnaires, une grammaire, une provision de

papier blanc. »[92] (Gustave Flaubert, 1856).

3.3.1 DANS QUEL CADRE HISTORIQUE S'INSCRIT L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'OBJET CULTURE-CIVILISATION ?

Cette citation de *Madame Bovary* laisse penser qu'il n'était pas nécessaire de recourir au XIX^{e} siècle à une méthodologie d'enseignement pour étudier une langue car un sommaire matériel didactique suffisait. Ce même matériel didactique n'indiquait de surcroît aucunement que l'objet culture-civilisation était présent dans l'apprentissage d'une langue. Conformément à ce que nous venons de voir, il faut bien distinguer le concept de « culture » de celui de « civilisation », bien qu'ils aient de nombreux points communs. Qu'en est-il en didactiques des langues-cultures : sont-ils associés ? Partagent-ils des objectifs communs ? Avant de s'intéresser à l'objet culture-civilisation dans l'enseignement d'une langue-culture étrangère, nous reviendrons sur la signification de ces deux concepts en didactique des langues-cultures.

Conformément à ce que nous avons écrit la partie sur la distinction entre « culture » et « civilisation », le concept de « civilisation » était perçue au XVIII^{e} siècle comme l'expression la plus parfaite de l'identité française – de ses comportements, ses attitudes –, qui devaient notamment être enseignés dans les écoles de son empire colonial. Le concept de « civilisation » était largement associé à l'expansion de la France soulignant le rôle des nations Européennes d'apporter des « valeurs civilisées ». L'époque de la Révolution Française fit du français une affaire d'État afin d'unir la République selon la formule « unie et indivisible ». L'objectif était d'unifier linguistiquement la France qui possédait de nombreux patois et de diffuser le français dans l'empire colonial. De Carlo nous explique que : « La mission des pays civilisés est de guider les autres populations sur le chemin du progrès, du développement scientifique, de la raison, du monde moderne. » (ibid., p. 19). Le concept de « civilisation » était alors utilisé comme une notion chargée de valeurs ethnocentriques et évolutionnistes.

Puis, du XVIII^{e} siècle au XX^{e} siècle, la France, à l'instar de nombreux pays européens s'est auto-attribuée un rôle privilégié dans l'émancipation de l'espèce humaine[93] notamment dans les pays de

92 Flaubert, G. (1857), *Madame Bovary.* Folio Classique (2001).

93 Starobinski, J. (1983), *Le temps de la réflexion*, Paris : Presses Universitaires de France.

l'empire colonial. En Tunisie par exemple, De Carlo nous éclaire : « Lors de l'établissement du protectorat, le système scolaire tunisien garantissait l'enseignement traditionnel en arabe, à côté d'une formation plus moderne assurée en français ou en italien, au choix. Les Français s'opposeront à ce bilinguisme et dès le début du protectorat, ils imposeront l'enseignement du français comme moyen le plus efficace de s'attacher la population indigène et d'assurer la France une influence prépondérante. » (ibid., p. 24). Mais quelle était la part de l'objet culture dans l'enseignement du français et surtout quand est-ce qu'aurait surgi une dimension culturelle de l'enseignement de la langue. Selon Kok-Escalle[94], l'entrée progressive de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues a eu lieu au cours des XIX^{e} et XX^{e} siècle à travers la littérature perçue comme l'histoire des idées et d'une morale. Cette dernière ajoute : « la connaissance passive des œuvres souvent abordées dans des anthologies littéraires et morceaux choisis, qui sont les manuels dont l'élève dispose à côté de la grammaire, est complétée par un apprentissage actif qui consiste à apprendre des textes littéraires, à traduire dans les deux sens des extraits d'œuvres, à composer sur le modèle d'écrivains reconnus. » (p.174/175, 1998).

L'enseignement de la « civilisation » était alors généralement associé à l'étude des classiques de la littérature, de l'histoire, des arts qui faisaient partie de cette « culture cultivée » et donc vecteurs de valeurs universelles. Christ[95] a analysé les politiques linguistiques et l'enseignement de la langue française à l'étranger dans la période de l'entre-deux-guerres et a souligné son caractère élitiste, limité à certaines couches sociales et son statut de langue internationale. Le même auteur fait remarquer que c'est aussi à cette époque que les Instituts Français[96] sont créés afin de construire des liens culturels profonds entre la France et différentes pays du monde. La naissance de ces instituts est historiquement liée aux coopérations entre établissements universitaires mettant notamment à disposition des bourses pour les étudiants et chercheurs. Notons que cette démarche de rayonnement de la culture française par l'enseignement de la littérature française dans les établissements universitaires a largement contribué à la construction des clichés et autres stéréotypes sur lesquels

94 Kok-Escalle, M-C. (1998), *Civilisation Française, de la langue à la culture*, In Le Français dans le monde. N° Spécial : Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français. Paris. Hachette/Edicef. p.171/178 (Recherches et applications.

95 Christ, H. (1998), *Le Français entre deux guerres*, In Le Français dans le monde. N° Spécial : Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français. Paris. Hachette/Edicef. p.50/71 (Recherches et applications.

96 Au sortir de la Première Guerre mondiale, la France dynamise son action culturelle extérieure et crée, en 1922, l'Association française d'expansion et d'échanges artistiques, préfiguration de la future Association française d'action artistique (AFAA), réunissant différentes personnalités intéressées par la promotion de l'art français dans le monde. Les courants d'échanges intellectuels et culturels vont considérablement se développer au XX^{e} siècle, témoins d'une pensée et d'une vie artistique françaises florissantes. http://www.institutfrancais.com/fr/faites-notre-connaissance-0 (Consulté le 3 juin 2016).

nous reviendrons ultérieurement dans notre recherche.

3.3.2 BRÈVES CONSIDÉRATIONS HISTORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE-CIVILISATION AU BRÉSIL

Dans les années 1930, les intellectuels brésiliens et latino-américains en général adoptent la langue et culture françaises comme références selon Cândido[97] (1977). En effet, l'Université de São Paulo (USP), qui a été fondée en 1934, a notamment adopté le modèle académique français de par l'omniprésence de ses professeurs français dans son équipe pédagogique par le biais de l'influence française au sein de sa Faculté de Philosophe, Sciences et Lettres (FFCL). Gilles Lapouge, auteur du *Dictionnaire Amoureux du Brésil* (Plon, 2011) nous explique : « Un groupe d'universitaires français débarque au Brésil en 1934. Ces hommes vont jouer un rôle décisif dans la fondation de l'Université de São Paulo (USP). Ils sont jeunes. Leurs noms ne disent rien à personne mais, après quelques années, les voici célèbres : Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Roger Bastide, Jean Maugüé, Paul-Arbousse Bastide, Pierre Monbeig. Après la guerre, ils peupleront les hauts lieux de la pensée française. On les retrouve à l'Académie Français, au Collège de France, à l'Institut, à la Sorbonne, à la direction de l'École pratique des hautes études de Paris, partout. ». (p. 536/537). Sans aucuns doutes, ces penseurs ont été les vecteurs de la politique extérieure française dans les domaines culturel, littéraire, linguistique. C'est justement à cette époque que la tradition culturelle et littéraire de l'enseignement du « français fondamental » est impulsée au Brésil à travers la publication du *Cours de langue et de civilisation françaises* de Mauger[98] (1954) qui répond aux attentes des apprenants brésiliens de la langue de Molière. D'ailleurs, Coste[99] observera que : « c'est dans un autre espace, celui de l'étranger dit « traditionnel » où la France n'avait pas de passé colonial, que le français fondamental va trouver à la fin des années 1950 et au cours des années 1960, une diffusion et un succès inattendus. Au point d'apparaître, avec un recul de quelques décennies, comme une des composantes premières de ce qui peu à peu constitue et institue le domaine du « français langue étrangère. » (p. 81, 1998).

Ce sont au cours des décennies 1950/1960 que naîtra le fameux Français Langue Étrangère (FLE) et

97 Mello e Souza, A. C (1977), *O Francês Instrumento de Desenvolvimento*, In Cândido, A.: Caroni, I; Launay, M. O Francês Instrumental : A experiência da Universidade de São Paulo. São Paulo: Hermus, p. 9/17.

98 Mauger, G. (1954), *Cours de langue et de civilisation françaises*, Hachette Paris.

99 Coste, D. (1998), *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, coordonné par Willem Frijhoff et André Reboullet, Le Français dans le monde, numéro spécial.

nous soulignerons que le *Cours de langue et de civilisation françaises* de Mauger, qui a été très étudié au Brésil, faisait davantage état d'une dimension culture-civilisation descriptive de l'enseignement du français. C'est-à-dire que les apprenants disposaient dans ce manuel aussi bien d'un enseignement basique de la langue française que d'un enseignement littéraire, civilisationnelle, qui abordait les grands classiques de la littérature française. Ces deux unités d'enseignement étaient distinguées, ce qui montrait la difficulté d'intégrer cette dimension culture-civilisation à l'intérieur du cours de langue. De plus, il était précisé dans la préface de cet ouvrage (*Mauger bleu*) que l'étude du français était justifié pour tous les apprenants qui souhaitaient « entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement des personnes distinguées », ce qui en dit long sur la conception de la « civilisation ». Ce manuel privilégiait de surcroît des images stéréotypées de la France dans le domaine des arts, de la culture, afin de faire correspondre les attentes des apprenants au concept de civilisation susmentionné. Enfin, il n'existait pas dans ce manuel de références aux cultures régionales et à la langue française telle qu'entendue de nos jours dans le mot francophonie, ce qui annihilait un apprentissage de la dimension culturelle des autres pays de langue française. Et les contenus culturels décrivaient les institutions françaises ou objets du quotidien.

Conformément aux définitions des concepts de « culture » et de « civilisation » dans l'enseignement de la culture-civilisation en didactiques des langues-cultures, nous avons remarqué que celles-ci étaient largement différentes dans leurs acceptions. En effet, le concept de « civilisation » se référait à des « valeurs universelles » dans les manuels de Français Langue Étrangères jusque dans les années 1960 pendant que le concept de « culture » faisait référence aux arts, à la littérature, à la « culture cultivée » mais n'avait pas d'objectifs ni théoriques, ni didactiques De plus, l'enseignement de la langue était séparé de celui de la dimension culture-civilisation alors que nous avons vu les liens intrinsèques entre « langue » et « culture ». Cette approche historique de l'intégration de la dimension culture-civilisation dans les enseignements de langue (notamment en Français Langue Étrangère) a toujours été dissociée, entre d'un côté la langue et de l'autre la culture. C'est pourquoi, nous nous questionnerons sur la place que prendra cette dimension culture-civilisation au cours des décennies suivantes dans les manuels et surtout nous nous demanderons pourquoi l'enseignement de la culture incomberait à la didactique des langues puisque celle-ci relèverait davantage d'un enseignement linguistique *stricto sensu* ? Est-il indispensable d'enseigner la culture-civilisation en didactiques des langues ? Pour tenter de répondre à ces questionnements, nous reviendrons dans la partie suivante sur les réflexions qui ont conduit l'introduction de l'objet

culture-civilisation en didactique des langues-cultures.

3.3.3 REFLÉXIONS SUR L'OBJET CULTURE-CIVILISATION DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Est-il indispensable d'enseigner la culture-civilisation en didactiques des langues ? Si l'anthropologie culturelle[100] a été à partir de 1983 légitimé en didactique du Français Langue Étrangère comme composante obligatoire des filières nationales (Licence, Master, Doctorat), et, bien que nous montrerons les liens qui unissent les concepts de « langue » et « culture », pourquoi l'enseignement de la culture devrait-il être associé à un enseignement de didactique des langues-cultures ? Porcher[101] nous demande : pourquoi une langue ne pourrait-elle pas être enseignée indépendamment de sa culture de manière instrumentale (sur le modèle de l'esperanto[102]) ? Toute la culture serait-elle enfermée dans une langue ? Avant d'essayer de donner des éléments de réponses à tous nos questionnements, nous reviendrons sur les réflexions scientifiques qui ont conduit à introduire progressivement l'objet culture-civilisation en didactique des langues-cultures.

Selon Beacco, le concept de culture est : « une notion à longue histoire, travaillée de multiples façons dans la tradition philosophique puis dans la sociologie occidentale » et « il serait hasardeux de laisser croire que les méthodologies d'enseignement qui ont cours en didactique de la culture-civilisation procèdent de démarches réfléchies, contrôlées par une interprétation claire de ce que l'on entend par « civilisation », par « culture » ou par « culturel » (adjectif tout prêt pour la substantivisation et qui présente l'avantage d'oblitérer les oppositions civilisation *versus* culture. » (p. 22, 2000). Et le même auteur de renchérir : « bien des préfaces de manuels de langue sont très vagues sur ce point ». (ibid., p. 22). Si le concept de « culture » largement polysémique en sciences humaines et sociales, comme nous l'avons précédemment vu, est avéré, il apparaît que l'enseignement-apprentissage de ce même concept est tout autant complexe à traduire dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Par conséquent, nombreux seront ceux qui tenteront de le cerner en didactique des langues afin de l'intégrer à un enseignement de langues.

100 Revue Française de Pédagogie, n° 108, juillet-août-septembre, 5-12, (1994)

101 Porcher, P. (1994), *L'enseignement de la civilisation*. In: Revue française de pédagogie, volume 108, pp. 5-12**.**

102 L'**espéranto** est une langue construite, proposée par un médecin polonais en 1887 pour faciliter la communication entre tous ceux qui n'ont pas la même langue maternelle. Il a signé son projet de langue par « Doktoro Esperanto », d'où le nom de la langue. L'espéranto est reconnu par l'Unesco est véritablement la seule langue à fonctionner actuellement sur les cinq continents et dans plus de 100 pays, certainement avec un nombre de locuteurs estimé entre 3 et 10 millions. http://esperanto-france.org/esperanto (Consulté le 7 juin 2016).

À l'université française depuis les années 1970 jusqu'à nos jours dans les parcours de Langues Étrangères Appliquée ou Langues Littératures et Civilisations Étrangères, il n'est pas difficile de trouver des cours de « civilisation chinoise », « civilisation française ». Nous constatons que le concept « civilisation » est très présent dans les programmes bien que sa définition ne soit pas toujours clairement établie. D'ailleurs, certains ouvrages de théorie didactique ont alimenté les réflexions à partir des années 1970-1980, ce qui traduit la prise en considération progressive de la problématique culture-civilisation en didactique des langues-cultures. Nous citerons entre autre *L'enseignement de la civilisation française dans universités européennes,* (Campos, 1988), ou *D'une culture à l'autre, Soi et les autres* (Zarate, 1983). Cette problématique fait bien sûr écho à la création d'aires linguistiques comme celle de la francophonie[103] (en 1970 avec la création de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) devenue depuis l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF)). Mais ces réflexions, qui ont vues le jour dans les années 1970 en France, font de l'enseignement de l'objet culture-civilisation « des conceptions amalgamées dans une indifférenciation peu lisible »[104] (1975, p. 22/30). Lazlo souligne qu'une trop grande place est occupée par les jugements subjectifs des auteurs des manuels de civilisation et illustre son propos avec des généralités tels que : « les Français dînent tard, aussi beaucoup prennent-ils le thé l'après-midi ». Ceci suscitera un vif débat sur l'enseignement de la culture-civilisation en didactique des langues-cultures afin de replacer le débat sur les finalités culturelles dans les cours de langues (Campos, 1988).

À la fin du deuxième millénaire, les orientations voient poindre des inflexions. Tout d'abord, en Français Langue Étrangère, De Carlo[105] nous explique que : « on pourra consulter des sondages rapides, limités à quelques méthodes de langues mais rendant compte simultanément à des manuels de langue et de ceux spécifiques à l'enseignement de la civilisation. » (p. 25/34, 1998). Gohard-Radenkovic[106] renchérit que : « dans la majorité des manuels et des méthodes, une véritable connaissance, non réductrice, non stéréotypée de la culture et de la société de la langue étudiée n'est

103 Le terme **francophonie** est apparu pour la première fois vers 1880, lorsqu'un géographe français, Onesime Reclus, l'utilise pour désigner l'ensemble des personnes et des pays parlant le français. On parle désormais de francophonie avec un « f » minuscule pour désigner les locuteurs de français et de Francophonie avec un « F » majuscule pour figurer le dispositif institutionnel organisant les relations entre les pays francophones. http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html (Consulté le 7 juin 2016).

104 Lazlo, R. (1975), *Manuels et enseignement de la civilisation française*, Le Français dans le monde, n° 119.

105 De Carlo, M. (1998), *L'interculturel*, CLE International, Paris.

106 Gohard-Radenkovic, A. (1999), *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles aux compétences linguistiques*, Peter Lang, Berne.

pas proposée... » (p. 65, 1999). Les approches de l'objet culture-civilisation en didactique des langues-cultures ont en outre valorisé l'étude des textes littéraires d'audience internationale tels que ceux de Jacques Prévert (*Page d'écriture*), ou bien la sociologie pour « faire découvrir une société dans ses aspects multiples : économiques, démographiques, politiques, régionaux » (Beacco, 2000, p. 39).

Toutefois, les choix des programmes de culture-civilisation en didactique des langues-cultures « tendent à procéder de l'interprétation que l'on souhaite donner à la notion de civilisation, la « question civilisation » n'est pas réglée pour autant : elle suppose que l'on se donne des critères pour justifier l'interprétation que l'on considère comme appropriée de « civilisation ». » (ibid., p. 40). Comme nous l'avons très tôt mentionné dans notre recherche, cette dimension culture-civilisation doit nécessairement prendre en compte le contexte institutionnel – civilisationnel dans laquelle elle s'inscrit au niveau de la définition de la politique linguistique éducative. Pour rappel, par contexte institutionnel – civilisationnel, il s'agit des dimensions anthropologique, sociologique et historique que l'on retrouve à l'œuvre lesquelles sont, de toute évidence, consubstantielles aux grandes institutions qui régissent le pays, et plus particulièrement la place et le rôle assignés aux langues vivantes dans son système éducatif (de la maternelle à l'université) au sein duquel, l'objet culture-civilisation française est appelé à se développer. » (Borg, p.16).

Après avoir fait un rapide état des lieux des réflexions de l'objet culture-civilisation en didactiques des langues-cultures qui fait encore l'objet de débats de nos jours, nous poursuivrons notre réflexion sur l'introduction même de l'objet culture-civilisation en didactiques des langues-cultures et les compétences qu'il induit. Nous relierons progressivement l'objet « culture-civilisation » à celui de « compétence » dans un cadre d'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, il s'agit de répondre aux interrogations posées en début de cette sous-partie, à savoir : quelle place occupe l'objet culture-civilisation dans l'enseignement-apprentissage en langues étrangères ? Et quelles compétences sont visée par cet enseignement-apprentissage ?

3.3.4 INTRODUCTION DE L'OBJET CULTURE-CIVILISATION DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Pour une meilleure lisibilité, nous avons été conduits à élire dans un axe historique les différents courants d'enseignement-apprentissage aptes à rendre compte du parcours et des évolutions opératoires au sein du concept d'interculturel. Notre problématique, qui concerne directement les politiques linguistiques éducatives et le concept de l'interculturel, sera ici contextualisée dans un cadre des courants d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère afin de faire un état des lieux des méthodologies qui ont été développées, puis de montrer par la suite comment ces méthodologies ont défini dans leurs objectifs d'apprentissages des « compétences ». Nous nous questionnerons ainsi sur l'évolution des compétences (de la compétence de communication à la compétence actionnelle du CECRL) à la lumière des méthodologies et ferons par la suite le lien vers des compétences culturelle-civilisationnelle, interculturelle, qui devraient être prises en considération dans le cadre de la formation initiale et continue des apprenants dans une perspective professionnalisante.

3.3.5 QUELLES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE POUR L'OBJET CULTURE-CIVILISATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ?

Remarques liminaires sur le contexte dans lequel s'inscrivent les méthodologies

Étant pleinement conscient que les méthodologies d'enseignement en didactique des langue-cultures se situent dans ce que Porcher appelle : « une polarisation d'enjeux et d'acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglées. »[107] (p. 6, 1986), nous n'entrerons pas dans des considérations idéologiques. Nous essaierons modestement de dresser un panorama des méthodologies d'enseignement-apprentissage de l'objet culture-civilisation en didactique des langue-cultures sans prétendre à une exhaustivité. Nous ne ferons de surcroît pas l'éloge ou la critique des bonnes ou mauvaises méthodologies mais nous nous efforcerons de pointer leurs spécificités afin de les remettre dans un dialogue avec le concept de « compétences » que les apprenants sont censés

107 Porcher, L. (1986), *Champ de signes. États de la diffusion du français langue étrangère*, multigraphié, GREMOTAFLE, Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris III.

acquérir dans les objectifs d'apprentissage.

3.4. QU'EST-CE QU'UNE MÉTHODOLOGIE ?

Le terme *méthodologie* désigne à la fois l'étude des méthodes et la façon dont elles sont appliquées et se définit comme : « un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options et de discours théorisants ou théories d'origine diverses qui le sous-tendent »[108] (Cuq et Gruca, p. 234, 2002).

Nous rejoignons Puren lorsqu'il définit « méthode » et « méthodologie » de la manière suivante : « Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des Langues Vivantes Étrangères (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...). Les méthodologies en revanche sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminants tels que :

- les **objectifs généraux**, parmi lesquels, dans le cas de l'enseignement scolaire, priorité peut être donnée à l'objectif pratique, ou au contraire aux objectifs culturel ou formatif ;

- les **contenus linguistiques et culturels,** où l'on peut privilégier la langue parlée ou la langue écrite, la culture artistique ou la culture au sens anthropologique... ;

- et les **situations d'enseignement** : les rythmes scolaires, le nombre d'années de cours, d'heures d'enseignement par semaine, d'élèves par classe et l'homogénéité de leur niveau, leur âge, leurs besoins et leurs motivations, la formation des professeurs, etc., qui peuvent varier considérablement d'une époque à l'autre. » (Puren, 1988)[109].

C'est ainsi qu'une méthodologie englobe plusieurs méthodes qui se reconnaissent en elle par les éléments ci-dessus. Ces éléments seront les paramètres déterminants dans la transformation du concept d'interculturel et évolueront dans la dernière partie du XX^{e} siècle. D'où le choix de

108 Cuq, J-P., Gruca, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

109 Puren, C. (1988), *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Paris : Nathan-CLE international.

présenter l'évolution de ces méthodologies et les compétences induites par ces enseignements.

3.4.1 MÉTHODOLOGIE(S) : QUÉSACO ?

Nous noterons qu'il existe une variété de méthodologies qui ont vu le jour depuis la nuit des temps et que certaines privilégient la grammaire, d'autres la traduction, ou encore l'audio-oral ou la communication. Les méthodologies ont recours à la « culture savante » pour légitimer leur contenu et faire montre à l'apprenant que telle méthodologie est plus pertinente que telle autre pour son apprentissage en fonction du contexte éducatif et des objectifs d'apprentissages. Ceci impacte directement la dimension culture-civilisation qui est par moment mise de côté au profit d'un enseignement linguistique *stricto sensu*. Par conséquent, les objectifs d'apprentissage sont impactés par les méthodologies qui ne forment pas aux compétences visées par des cadres de références comme le CECRL.

De plus, les dimensions culturelles-civilisationnelles sont souvent intégrées aux compétences langagières (compréhension orale, compréhension écrite, intonation, etc,) par des supports culturels peu attractifs. D'ailleurs, Beacco nous fait remarquer que : « des éléments ou documents culturels (personnages et scènes de la vie quotidienne, photographies de paysages ou de monuments, publicités, cartes...) servent communément de toile de fond aux activités langagières ou bien se trouvent significativement relégués en fin de séquence didactique. » (p. 77, 2000). Ceci renverrait à ce qui est communément appelé du « choix de l'indifférenciation » des dimensions culturelles-civilisationnelles des enseignements de langue, en ce sens que le culturel serait utilisé pour « orner » l'apprentissage linguistique. Par ailleurs, nous noterons également que certaines méthodologies d'enseignement de langues ont souvent recours à des *approches comparatistes* des deux cultures et deux langues (approche ethnologique) afin de faire parler au maximum les apprenants sans nécessairement creuser cette dimension culturelle-civilisationnelle. Cette dimension passant après la dimension linguistique.

Enfin, la présence de *supports authentiques*, qui garantissent une « modernité méthodologique » (Ibid., p. 83), ont été pensés pour donner une crédibilité communicative et culturelle, ce qui limite les généralisations abusives de stéréotypes mais tend à encourager un certain folklorisme ou exotisme de la culture étrangère au détriment d'une altérité maitrisée. Avant d'aborder les diverses

méthodologies, nous nous demanderons si l'enseignement de l'objet culture-civilisation est fondé sur une méthodologie ordinaire telle qu'elle existe dans les manuels de langue et si ceci légitime-t-il les pratiques pédagogiques pour former les apprenants à de réelles « compétences » comme dans la perspective actionnelle du CECR. Nous analyserons la dimension linguistique *stricto sensu* au regard de la dimension culture-civilisation dans l'enseignement-apprentissage afin de vérifier si les supports sont exploités à des fins polyvalentes, s'il n'y a pas de systématicité dans l'approche de la culture étrangère, si les approches comparatives sont privilégiées entre les cultures et langues des apprenants, si l'utilisation de documents originaux peut conduire à un renforcement des stéréotypes.

Bref, nous passerons en revue différentes méthodologies d'apprentissage dans une visée analytique de la dimension culture-civilisation des enseignements de langue. Nous nous demanderons si les méthodologies sont en conformité avec les compétences visées par les objectifs d'apprentissage. Afin d'éclairer nos remarques, nous passerons en revue des différentes méthodologies et mettrons en avant les liens qu'elles nouent avec les dimensions culturelles-civilisationnelles avant de les transcrire en compétences.

3.4.2 DE LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE À L'APPROCHE ACTIONNELLE EN FRANCE

Le texte officiel qui marque véritablement le début historique de la généralisation de l’enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France est l'ordonnance de Charles X du 26 mars 1829, dont l’Article 17 commence ainsi :

« Des règlements universitaires prescriront des mesures nécessaires : 1° Pour que l’étude des langues vivantes, eu égard aux besoins des localités, fasse partie de l’enseignement des collèges royaux. » (Ordonnance du Roi, titre III, Des collèges royaux et communaux).

L’enseignement scolaire des langues vivantes a au départ adopté le modèle didactique du latin qui était au Moyen-âge une langue véhiculaire, langue de la littérature, langue du commerce, langue scientifique et langue des relations internationales. Á cette époque, l’enseignement du latin classique était développé mais le français était également présent en tant que langue de

communication. La dimension culture-civilisation au sens de « culture cultivée » n'existait même pas encore dans les méthodologies puisqu'il était surtout question d'œuvres littéraires et de grammaires bilingues. La dimension linguistique était donc privilégiée par le biais d'étude du vocabulaire, de la grammaire ou de traductions. Cette démarche d'enseignement consistait en l'étude approfondie de la littérature. Porcher illustre ce propos : « La France, c'est la culture ; la culture française, c'est la littérature ; pour accéder à la littérature, il faut connaître la langue française et celle-ci n'est rien d'autre que la langue de la littérature française. » (p. 47, 1986). La langue n'était pas considérée comme un outil de communication dans cette ***méthodologie traditionnelle***, ce qui rendait difficile d'y intégrer une dimension culture-civilisation car l'étude de la littérature était le plus important moyen pour accéder à cette « culture cultivée ». Nous pouvons considérer que cette méthodologie traditionnelle, connue aussi sous les noms de « méthode classique » ou « méthode ancienne », relève de la préhistoire de la didactique puisque leur enseignement est calqué sur celui du latin et du grec.

3.4.2.1 L'APPARITION DE LA MÉTHODOLOGIE DIRECTE : LANGUE ET LITTÉRATURE

La ***méthodologie directe*** s'inspire des procédés d'acquisition de la langue maternelle pour l'apprentissage de la langue-cible. L'enseignement oral de la langue étrangère se base sur les lectures de textes littéraires fabriqués de toute pièce. Un nouvel exercice est alors créé, la « conversation sur le texte » : le professeur questionne les élèves sur le texte pour vérifier la compréhension écrite tout en transmettant des connaissances de littérature. » (Ibid., p. 87) La dimension linguistique continue d'être plus importante que la dimension culture-civilisation car il est décidé que les élèves doivent atteindre un certain niveau de compétence linguistique pour comprendre un texte littéraire. L'objet culture-civilisation des enseignements de langue s'incarne à cette époque par l'enseignement de la culture matérielle du pays étranger en utilisant des cartes géographiques. Puis en 1902, une nouvelle instruction donne naissance à la première méthodologie des langues vivantes :

« Tous les efforts du professeur devront tendre à obtenir dès le début une prononciation et une accentuation exactes. Afin d'y parvenir, il prononcera lui-même les vocables lentement et en séparant les syllabes, les fera répéter tantôt par un seul élève, tantôt par plusieurs, tantôt par l'ensemble de la classe, jusqu'à ce qu'il ait obtenu une reproduction exacte des sons qu'il a émis.

Alors seulement il écrira le mot au tableau. Il pourra ensuite faire prononcer le mot écrit. Si l'image orthographique amène des hésitations, il effacera le mot et recommencera l'exercice de prononciation. » (Instruction de 1902).

La naissance de cette méthodologie s'inscrit dans un contexte de deuxième révolution industrielle[110] et l'apprentissage des langues vivantes est alors un enjeu économique, politique et stratégique. Parallèlement, la formation des enseignants s'améliore, des revues spécialisées apparaissent, la diffusion des langues connaît un essor considérable (Windmüller, p. 53, 2015). Cette *méthodologie directe* a pris naissance dans la seconde moitié du XIX^{e} siècle et s'est affirmée dans les deux premières décennies du XX^{e} siècle. L'objet culture-civilisation n'était pas partie prenante de l'enseignement de langue étrangère car « langue » et « civilisation » étaient considérées comme deux matières séparées. La dimension culturelle-civilisationnelle restait liée à la « culture de l'esprit » basée sur l'étude de la littérature. Toutefois, il existait un objectif pratique de la ***méthodologie directe*** pour l'enseignement de la langue, ce qui influença par la suite les méthodologies postérieures.

3.4.2.2 LA MÉTHODOLOGIE ACTIVE

La ***méthodologie active*** est une méthodologie du rééquilibrage et du compromis qui conserve le noyau dur de la méthodologie directe : méthode orale, méthode directe, méthode active, et celles-ci sont assouplies pour être adaptées aux nouvelles instructions officielles et aux exigences de l'enseignement scolaire. Cette méthodologie est caractérisée par un renforcement de la méthodologie directe à travers un « schéma de classe » pour procéder à une « lecture expliquée » d'un texte reposant sur une approche précise et répétitive : lecture, commentaire, traduction, grammaire, exercices. Puis, les supports pédagogiques sonores et visuels ont été introduits dans une visée de reproductions d'images, gravures artistiques, chansons, émissions de radio, poèmes enregistrés. Ces supports permettaient d'introduire la dimension culturelle-civilisationelle mais son rôle était limitée à celui de supports complémentaires sans réelle visée pédagogique. Nous noterons

110 La **révolution industrielle** se définit comme un « Ensemble des phénomènes qui ont accompagné, à partir du XVIII^{e} siècle, la transformation du monde moderne grâce au développement du capitalisme, des techniques de production et des moyens de communication. La **deuxième révolution industrielle** repose sur l'utilisation de nouvelles sources d'énergie : l'électricité (dont l'usage commence à se répandre dans les années 1880), le gaz et le pétrole (dont l'utilisation est rendue possible par la mise au point du moteur à explosion à la fin du XIX^{e} siècle). http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/r%C3%A9volution_industrielle/61047 (Consulté le 3 mai 2016).

quelques temps forts de cette méthodologie dont « l'objectif pratique de l'enseignement de la langue usuelle dans lesquels les textes littéraires faisaient fonction de « lecture complémentaire » aux unités. Ces manuels étaient conçus pour des publics multilingues et sont à l'origine des manuels universalistes conçus en France pour l'ensemble des apprenants de langue française. » (Beacco, p. 55, 2000). L'intégration de l'objet culture-civilisation dans l'enseignement de langues était à cette époque encore compliquée puisque cette conciliation restait attachée à l'objectif pratique de l'enseignement (la langue) et l'objectif formatif assigné (la littérature). C'est pourquoi, il n'y avait pas d'objectifs d'apprentissage qui tendaient vers de véritables compétences culturelle ou interculturelle.

3.4.2.3 LA MÉTHODOLOGIE AUDIOVISUELLE

La *méthodologie audiovisuelle* regroupe des méthodes qui ont comme dénominateur commun l'intégration didactique autour du support audiovisuel, c'est-à-dire, de l'utilisation conjointe de l'image et du son. La **Méthode Structuro-Globale-Audio-Visuelle** (SGAV) sera la plus pratiquée et marque la volonté d'intégrer dans son enseignement la parole en situation et non plus la seule langue avec son simple matériau. Cette méthodologie repose sur des fondements théoriques précis qui vont des apports de la recherche en pathologie et rééducation des troubles de l'audition et de la parole jusqu'à la sélection scientifique du matériau avec les résultats des enquêtes statistiques sur les mots les plus fréquemment employés. (Borg, 2001). Cette méthodologie prend place en France dans les années cinquante et est largement associée à la politique linguistique française qui prend en considération l'arrivée massive d'immigrants et les problèmes d'intégration linguistique qui en découlent. Le Ministère des Affaires Etrangères créera d'ailleurs divers projets pour favoriser l'implantation de la « linguistique appliquée » en France. Nous noterons que c'est d'ailleurs à cette époque que sera crée le Centre d'Étude du *Français élémentaire*, langue française de base facilement assimilable par tous publics. (1951). Le Français élémentaire remanié en 1959 adopta le nom de *Français Fondamental*. En 1958 sera créé le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF) et le Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger (BELC), deux organismes de recherches et de diffusion du français. Enfin, en 1961 naît la revue *Le Français dans le monde* qui vulgarise la linguistique appliquée sous la forme de publications d'articles.

Au niveau des manuels, la première édition *Voix et images de France* (1962) a recours pour la première fois à cette **méthode Structuro-Globale-Audio-Visuelle** (SGAV), les auteurs y exposent leur conception de la langue dans l'ouvrage comme suit :

- la langue doit être enseignée en tant que moyen de communication entre les différents groupes sociaux ;

- la langue est un moyen d'expression et de communication qui inclut les attitudes corporelles, les intonations et les rythmes du dialogue parlé ;

- tout langage est lié à une civilisation.

Nous constatons tout d'abord que l'enseignement d'une langue et le langage ont une visée communicative prépondérante. Puis, nous soulignons que le dernier point associe les concepts de « langage » et de « civilisation » et part du principe que le langage a en lui une dimension culturelle-civilisationnelle, en ce sens que la parole en situation de dialogue a en elle un degré culturel dans la langue qui participe au contenu de cette communication. Pour rappel, cette méthodologie privilégie l'enseignement de la parole en situation et non plus la seule langue avec son simple matériau. Nous pouvons alors nous questionner quelle place occupe la dimension culture-civilisation de l'enseignement dans cette méthodologie ?

En effet, les méthodologies audiovisuelles ne seront que peu enclines à considérer la dimension culture-civilisation des enseignements de langue. Dans la préface du manuel *Voix et images de France*, il est stipulé que « nous enseignons une langue « vivante » : une langue ne vit que si elle est parlée. Nous voulons donc que l'élève consacre tous ses efforts à apprendre, à écouter, à imiter, et à employer aussi spontanément que possible la langue parlée familière. »[111] (p. 21, 1960). Cette préface met en avant la dimension communicative de l'apprentissage sans évoquer une quelconque dimension culturelle-civilisationnelle.

Cette méthodologie, aussi pertinente soit-elle pour l'époque, semble donc appartenir à un monde où il n'existe pas de différences sociales ou culturelles (De Carlo, 1998), en ce sens qu'une démarche d'apprentissage linguistiques *stricto sensu* est privilégiée sans prise en compte du contexte socio-

111 Gauvenet, H. et al., (1960), *Voix et images de France*, livre du maître, préface à la première édition, CRÉDIF, Paris.

linguistique dans lequel s'inscrit l'apprentissage de la langue et la culture étudiées. Nous pouvons légitimement nous demander comment percevoir les différences socio-culturelles des langues étudiées à travers ce type de méthodologie ? Et quelles compétences étaient réellement visées outre une compétence omniprésente de la dimension communicative (« une langue ne vit que si elle est parlée ») ?

Les méthodologies des années 1970 mettront davantage en relation l'apprentissage d'une langue avec la dimension culture-civilisation. Néanmoins, nous remarquerons qu'une place prépondérante est donnée à la dimension communicationnelle et non culturelle-civilisationnelle de l'enseignement-apprentissage dans les premières méthodologies des années mille-neuf-cent-soixante-dix. D'ailleurs, Benadava définira la compétence de communications comme « une connaissance empirique des règles linguistiques, psychologiques et socioculturelles qui commandent la production et l'interprétation de la parole à l'intérieur d'une communauté donnée » (Benadava, p. 43, 1984)[112], ce qui tendra à prouver que l'objectif de la dimension culture-civilisation dans la compétence de communication prenait de plus en plus d'importance aux niveaux socioculturels et psychosociologiques.

3.4.2.4 LE DOCUMENT AUTHENTIQUE

La revendication réelle du document authentique, découlant directement des événements de mai 68, dénonce le caractère « factice » et « aseptisée » des dialogues de la « méthodologie audiovisuelle ». La recherche de la communication authentique entre Français est l'élément central de cette revendication. Dès lors, tous les supports seront mis à contribution pour y parvenir pourvu qu'ils soient considérés comme authentiques : chanson, correspondance, facture, feuille de paie, émission de radio, etc. Cette pratique d'enseignement-apprentissage marque un recentrage sur l'enseigné dans la mesure où elle se base sur la culture des apprenants qu'elle met au service de l'interaction au sein du groupe-classe. De plus, elle sous-tend que la dynamique de l'interculturel doit être le vecteur de l'enseignement du matériau mais ne propose pas un modèle de démarche ou un itinéraire d'apprentissage. (ibid., p. 16). Enfin, l'utilisation du *document authentique* met en avant que dans la méthodologie audiovisuelle, la dimension culture-civilisation n'est pas vraiment prise en compte dans l'approche didactique.

112 Benadava, S. (1984), *La civilisation dans la communication*. Dans : *Le Français dans le monde* n° 184, 79-86.

3.4.2.5 ENSEIGNEMENT FONCTIONNEL DU FRANÇAIS

Cette méthodologie a surgi dans les années 1970. Selon Lehmann, l'expression « français fonctionnel » fut lancée au milieu des années soixante-dix par le Ministère des Affaires Étrangères pour étiqueter une politique volontariste de diffusion d'un enseignement du français ne se voulant ni culturel ni usuel, mais souhaitant mettre l'accent sur la communication scientifique et technique. (Reflet 31). Cette méthodologie adopte d'abord une conception minimaliste de l'enseignement de langues à travers le « français instrumental » lequel ne développe que des compétences à la demande et majoritairement la compréhension écrite de documents à caractère professionnel (notice explicative par exemple). Puis s'affirme une demande plus forte pour le « français fonctionnel » qui inclut les quatre compétences de base dans un domaine spécifique : français des affaires, du tourisme, juridique, médical. Ensuite, il a été décidé que le français de spécialité n'était pas une fin en soi puisque les besoins des apprenants évoluaient dans le temps et n'étaient pas figés à l'intérieur du seul domaine initial, d'où les fondements théoriques d'un « enseignement fonctionnel du français » répondant à des besoins langagiers plus vastes. C'est dans ce contexte que *Un Niveau-Seuil* a été élaboré dans le cadre du projet d'apprentissage des langues vivantes étrangères du Conseil de l'Europe. Celui-ci a permis d'établir des parcours d'apprentissages appropriés et de constituer une banque de données pour l'élaboration de manuels. C'est à travers la recherche des potentialités communicatives de la langue que naquît l'approche communicative. Une fois encore, la dimension culture-civilisation n'était peu ou prou prise en compte dans la méthodologie de l'Enseignement Fonctionnel du Français.

3.4.2.6 L'APPROCHE COMMUNICATIVE

À partir des années 1970/1980, la dimension culture-civilisation est progressivement prise en considération dans les enseignements de langue étrangère par le biais d'un enseignement de notions d'histoire, de géographie, d'économie. Puis, les sciences humaines et sociales, telles que l'anthropologie cognitive, l'ethnographie et les sciences de la communication viendront progressivement légitimer cette dimension culture-civilisation dans l'enseignement de langue étrangère. Galisson et Coste définiront dans le *Dictionnaire de didactique des langues* (1976) le concept de *compétence de communication* (empruntée à l'ethnographie de la communication,

discipline créée dans les années 1960 par les sociolinguistes étasuniens Hymes et Gumperz), qui sera introduit en langues étrangères dans une visée culture-civilisation, et sera défini comme : « la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. » (p. 106). Galisson ajoute ultérieurement que : « partant du constat qu'une langue est d'abord et surtout un outil de communication […], on essaie de prendre en compte la totalité du répertoire verbal, c'est-à-dire l'ensemble des niveaux et registres de langue. »[113] (p. 24, 1980). Ces définitions mettent en lumière la nécessité de connaître les normes d'utilisation d'un répertoire verbal et communicatif que doivent posséder les locuteurs d'une langue pour participer aux échanges de communication à caractère social, ce qui implique de distinguer le « parler » du « communiquer ». Gumpetz, qui a inspiré Galisson et Coste, parle même de « flexibilité communicative » comme adaptation de stratégie à un auditoire afin de comprendre au moins une partie du sens produit par les autres.

Parallèlement à l'apparition des premières méthodologies d'enseignement-apprentissage de langue étrangère prenant en compte la dimension culture-civilisation naissent des réflexions sur le concept de « progression » pour répondre aux exigences communicatives, sur la notion de développement d'un apprentissage autonome ou plus naturellement sur la recherche de l'authenticité de la langue enseignée. Toutefois, Galisson revient sur cette approche communicative pour nous expliquer les réflexions qu'elle a engagé sur la dimension culture-civilisation des langues en ces mots : « l'approche communicative a aidé les acteurs du domaine à mieux faire la différence entre culture livresque ou savante (avec la pensée) et culture comportementale ou quotidienne (avec le corps), et à privilégier la seconde, quand l'objectif est d'accéder à la communication ordinaire, dans les situations de la vie courante. D'où la dichotomisation du concept de « culture » (trop général pour être opératoire dans le domaine) en « culturel » (la culture quotidienne) et « cultivée » (la culture savante), et la priorisation avec les débutants au moins du « culturel » sur le « cultivé. »[114] (p. 2, 1992).

Ainsi, la *compétence de communication* s'érige comme un « guide de bonnes attitudes » où les savoirs linguistiques et socio-culturels se mélangent au point de faire partie d'un *habitus* (Bourdieu), au sens où l'interaction sociale génère une diversité de pratiques et de discours auxquels le locuteur

113 Galisson, R. (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Cle International, Paris.

114Galisson, G. (1992), *Institution cherche discipline qualifiée pour promouvoir langues-cultures. Urgent*, document de travail, Centre de documentation de l'ERADLEC, Paris-III, p.2.

devra être en capacité de répondre dans différents contextes. Cette compétence de communication inclut la linguistique (compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, etc.), la pragmatique (compétences discursives et fonctionnelles) et la sociolinguistique afin que les locuteurs puissent interagir sans avoir une connaissance profonde de la culture de l'interlocuteur, de sa « culture cultivée ». C'est à partir de cette dimension de communication que surgira le développement de l'enseignement de la dimension culture-civilisation dans les enseignements de langue afin que les apprenants comprennent la réalité socio-culturelle au-delà de l'énoncé linguistique auquel ils font face. Nous noterons que c'est à cette époque qu'un nouveau regard sera désormais porté sur l'objet culture-civilisation privilégiant le concept de « culture » au profit de celui de « civilisation », puisque, bien qu'il soit difficile à définir dans ce domaine, il implique au moins une reconnaissance d'une pluralité des cultures et des systèmes sans hiérarchisation de valeurs, contrairement au concept de « civilisation ». Cette définition renvoie à celle de Taylor sur le concept de « culture ».

Cette ***approche de la communication*** de l'objet culture-civilisation en didactique des langues-cultures privilégiera le concept de « culture » au profit de celui de « civilisation » afin de reconnaître les différences et de les respecter sans promouvoir des valeurs supérieures qui s'inscriraient dans un modèle universel. Toutefois, nous noterons que ces deux concepts de « culture » et de « civilisation » continuent d'être associés et confondus dans l'enseignement des langues puisque le concept de « culture » semblerait couvrir un champ plus important que celui de « civilisation » et que ce concept de « culture » se rapporterait intrinsèquement à des faits de civilisations, ou bien serait relié aux valeurs, comportements, pratiques sociales, coutumes, croyances etc. Toutefois, les deux concepts de « culture » et de « civilisation », bien que parfois contradictoires, continuent d'exister de nos jours dans les méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues. Il faut néanmoins souligner que les contenus culturels n’existent pas indépendamment des contenus linguistiques bien que leur sélection dépende en grande partie des méthodologies (et corollairement de l’évolution idéologique de l'enseignement-apprentissage).

Enfin, nous noterons que cette *approche communicative* induit une *compétence socio-culturelle* sur laquelle nous allons revenir présentement. Dans les documents préparatoires du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) qui suggéraient l'étude de la compétence socio-culturelle afin d' « inclure des aspects non-fonctionnels telles que les attitudes envers d'autres

cultures et communautés. »[115] (p. 8, 1997), Byram et Zarate relèvent dans *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (Conseil de l'Europe, 1997) deux caractéristiques pour cerner la compétence socio-culturelle.

La première : « en tant que contenu dont les apprenants devraient être « conscients ». Par ailleurs, certaines parties du contenu décrit peuvent sembler « universelles », bien qu'en fait, elles soient généralement centrées sur les pays développés de l'hémisphère nord et qu'elles aient tendance à être ethnocentriques. Dans la mesure où le Cadre commun est européen, il n'y a rien d'étonnant à cela, mais il serait certainement souhaitable de développer d'autres liens, par exemple en Amérique du nord. » (ibid., p.8).

La deuxième est la : « tendance à prendre le locuteur natif comme modèle implicite pour l'apprenant d'une langue étrangère. Les définitions de la compétence communicative, surtout lorsqu'il s'agit de la compétence « linguistique » ou « grammaticale » et de la compétence sociolinguistique, laissent entendre que les apprenants, bien qu'ils ne soient pas censés atteindre le niveau de compétence d'un locuteur natif, devraient s'efforcer d'atteindre une maîtrise de la langue proche de celle d'un locuteur natif, et quelques uns des travaux préparatoires du Cadre commencèrent à accepter ce point de vue. » (ibid. p. 8). Néanmoins, les auteurs soulignent qu'indépendamment de la situation sociale de l'apprenant, ces derniers jouissent d'un autre système de valeurs que celui des locuteurs natifs qui sont considérés d'ethnocentrique car situés au cœur de leur propre expérience socioculturelle et de leurs contacts avec d'autres cultures. C'est la raison pour laquelle : « lorsqu'il y a interaction entre un locuteur natif et un locuteur étranger, chacun envisage l'altérité de son interlocuteur dans sa propre perspective - ce qui fait partie intégrante de toute interaction. » (ibid. p. 8).

Dans la perspective d'élaboration du CECR, les auteurs considèrent l'apprenant comme un « intermédiaire culturel », au sens qu'ils considèrent l'apprenant en tant qu'acteur social avec un système de valeurs dans lequel il s'insère et non acteur linguistique *stricto sensu*. De plus, une place prépondérante est accordée à l'apprentissage interculturel à l'intérieur de l'apprentissage linguistique qui : « n'est que l'un des multiples moyens de se rapprocher d'un autre groupe socio-culturel » (ibid. p.

115 Byram, M., Zarate, G., Neuner, G. (1997), L*a compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoire*, Comité de l'Éducation, Conseil de la Coopération Culturelle, Editions du Conseil de l'Europe.

9). Le CECR sera donc pensé dans une logique d'évaluation en termes d'acquisition d'un vocabulaire recouvrant à la fois de la compétence linguistique que de la compétence socioculturelle. Les notions de proxémie (« l'ensemble des observations et théories que l'Homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » selon la définition de Hall), et de connaissance gestuelle sont intégrées à la réflexions sur la *compétence socio-culturelle* et les auteurs mettent en avant que ces compétences sont distinctes d'une compétence linguistique. Dans la même perspective, les auteurs travaillent sur les notions de savoir-être en tant qu'intermédiaire entre sa propre culture et la culture étrangère. Bref, les auteurs œuvrent à une évaluation différenciée entre des compétences linguistiques, des compétences socio-culturelles et leurs relations, et surtout à un rapport à l'altérité qui prennent en compte : « l'identité de l'apprenant, l'indépendance de certains aspects de la compétence culturelle par rapport à la compétence linguistique et les références disciplinaires jusqu'alors peu utilisées en didactique des langues, telles que anthropologie, psychologie sociale et sociologie. » (ibid., p. 10)

En résumé, nous constaterons que l'*approche communicative* considère (à travers les travaux cités) que l'apprenant en tant qu'acteur social doit acquérir aussi bien les compétences linguistiques que socio-culturelles pour lesquelles il devra être formées et évaluées. Cette *approche communicative* révèle en outre que la communication interculturelle doit être incluse dans les objectifs d'apprentissage afin que l'apprenant soit conforté dans sa position d'intermédiaire culturel, et qu'il doit être évalué sur la prise en compte de l'aptitude de la gestion de sa relation entre son pays et celui/ceux de la langue enseignée. Les dimensions culturelles-civilisationnelles de cette approche ressortent largement et font place de plus en plus à une réflexion sur l'apprenant en tant qu'acteur social et non seulement en tant qu'apprenant à l'intérieur de la classe. En effet, le cadre socio-culturel de l'apprentissage devient primordial pour l'apprenant et une visée d'évaluation sur les compétences linguistique et socio-culturelle (sur lesquelles nous reviendrons dans l'élaboration d'une matrice) y est même introduite à travers les réflexions sur le CECRL. Bien que nous soyons conscients de la nécessaire distinction entre la compétence socio-culturelle (introduite ci-dessus par le Conseil de l'Europe) dans la perspective de l'enseignement (méthode didactique, programme d'enseignement, manuel) et de la perspective de l'apprentissage (dispositions de l'apprenant, sensibilisation, niveau de connaissances, intérêts et stratégies d'apprentissage), nous rappelons que ces deux concepts sont étroitement liés et interdépendants, c'est pourquoi, nous avons souhaité creuser cette réflexion sur la compétence socio-culturelle à travers la voie de cette institution politique dans la visée de l'élaboration du CECR qui est depuis devenu le cadre de référence européen de l'évaluation des langues.

Avant de revenir sur les compétences induites par ces méthodologies en lien avec l'objet culture-civilisation, nous terminerons notre état des lieux avec l'*approche actionnelle* que nous avons déjà cité à travers l'introduction du Cadre Européen Commun de Référence.

3.4.2.7 L'APPROCHE ACTIONNELLE

L'**approche actionnelle** marque une évolution de l'approche communicative puisqu'elle considère que communiquer c'est agir, vivre. Dans cette nouvelle approche, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001) propose une vision de la communication comme action où le locuteur est considéré comme un acteur social : « la perspective privilégiée ici est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECR, p. 15, 2001). La perspective actionnelle qui l'anime nous fait passer du *vivre ensemble* (EFF) au *faire ensemble* (CECR).

Dans le cadre d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures, l'apprenant n'effectue plus une succession d'exercices, mais une suite de tâches liées à des activités sociales, fondées sur l'interaction, immédiatement transposables en situation réelle de communication (2013, Sourisseau)[116]. Ainsi, Puren désigne cette nouvelle perspective actionnelle sous le nom de « perspective de l'agir social » par ces mots : « tous les nouveaux concepts-clés - compétence, contexte, texte, domaine et stratégie- sont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche… »[117] (p. 3, 2009). L'auteur désigne l'ensemble de ce champ de « l'agir » alors que les auteurs du CECRL utilisent le terme d' « agir » seulement comme verbe. Ce postulat met clairement en évidence que l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère doit prendre en compte aussi bien des

116 Sourisseau, J. (2013), *L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactiques des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville*, Synergies Roumanie n°8 - p. 15-30.

117 Puren, C. (2009), *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*, *Langues modernes*, APLV.

compétences linguistique que socio-culturelle. Ces compétences sont d'ailleurs décrites dans le CECR par « tâches ».

Les auteurs du CECRL avancent : « qu'il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (p. 15, 2001). Le CECR conforte la centration sur l'apprenant au cœur de la réflexion car c'est l'apprenant qui devra développer ses propres stratégies pour résoudre des problèmes afin de maximiser ses ressources langagières et tendre vers une autonomie. Selon Da Costa, la tâche se définit ainsi : « par rapport aux exercices traditionnels centrés prioritairement sur des acquisitions linguistiques de vocabulaire et syntaxe, la tâche s'inscrit dans un cadre qui permet à l'apprenant d'être confronté à une activité contextualisée (par un lieu, une situation-problème, un objectif à atteindre…). Et cet effort de contextualisation de la tâche conforte notre thèse selon laquelle la perspective actionnelle est une forme de socialisation linguistique. (p. 4, 2010)[118].

Le CECRL articule la tâche autour de deux grandes compétences :

> -les ***compétences communicatives langagières*** qui incluent les composantes linguistiques sur des activités langagières de production réception, d'interaction et de médiation, puis les composantes pragmatiques et sociolinguistiques ;
>
> - les ***composantes générales*** de l'individu qui englobent les *savoirs*, les *aptitudes et savoir-faire*, les *savoir-être* (capacité d'écoute, prise d'initiative, confiance en soi, autonomie) et les *savoir-apprendre* pour conduire vers l'autonomie de l'apprenant.

Au vue de ces deux grandes familles de compétences, nous sommes en capacité d'affirmer que la perspective actionnelle vise en effet un objectif social, puisque l'apprenant, lorsqu'il réalisera les tâches pourra développer une compétence culturelle-civilisationnelle qu'il mettra en œuvre en agissant au quotidien aussi bien dans la classe, lors de ses voyages à l'étranger qu'en situation professionnelle de coopération. Puren nomme cette dimension collective de l'action sociale basée sur le principe de la construction de valeurs partagées de « compétence co-culturelle »[119] et la définit

118Da Costa, P. (2010), *Regards sur la perspective actionnelle*, http:/www.edufle.net/regards-sur-la-perspective-html/ (Consulté le 6 juin 2016).

119 Puren, C. (2008), *De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel.* http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/ (Consulté le 6 juin 2016)

comme : « la capacité à construire une culture commune d'action avec les autres, et « co-culture » cette culture commune constituée de l'ensemble des conceptions partagées élaborées conjointement par et pour l'action collective. » (p. 3, 2008).

Nous mentionnerons qu'une des premières méthodes de référence sur l'approche actionnelle fut *Rond-Point* (2004)[120] et que l'apprentissage par les tâches et la dimension culturelle était présenté comme suit : « les tâches permettent de s'appuyer sur le contexte et la réalité sociale de la classe, tout en valorisant le bagage linguistique, culturel et personnel de chaque apprenant. Le plaisir d'être ensemble et la dimension interactionnelle sont ainsi favorisés. Les énoncés du livre sont donc plus que des instructions de travail sur la langue : ils créent un contexte où l'apprenant ne doit pas seulement travailler sur la langue, mais aussi résoudre un problème authentique, comme l'organisation d'une fête, d'un voyage d'affaires ou l'élaboration d'un guide de santé. » (Rond-Point 1, p. 3, 2004). Nous noterons également que les activités préconisées dans cet ouvrage sont réalisées en tandem ou en petits groupes en langue étrangère.

Conformément à notre problématique sur l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives dans un cadre de coopération franco-brésilienne, nous nous intéresserons particulièrement aux composantes générales du CECR comprenant les aptitudes et savoir-faire afin de souligner que celles-ci ont un écho dans le cadre de notre réflexion sur la formation (initiale et continue) des coopérants et leur « capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère » (CECR, p. 84). Manifestement, la dimension interculturelle des compétences définies dans le CECR prend une place de plus en plue importante afin de former l'apprenant à tout type de situation sociale. Notre problématique s'inscrit justement dans cette visée, à savoir, la prise en compte de compétences culturelle, linguistique et interculturelle dans la formation continue et initiale pour les acteurs de la coopération franco-brésilienne. Nous pouvons donc nous demander si ces compétences définies dans le CECR sont prises en compte dans les politiques linguistiques éducatives afin de former les apprenants aux situations les plus diverses de la coopération internationale ? Cette question centrale animera notre réflexion au fil de notre étude. Avant de revenir sur les compétences définies par les méthodologies, nous explorerons la piste interculturelle des compétences du CECR à travers les recherches du Conseil de l'Europe.

120 Labascoule, J, .Lause, C. et Royer, C. (2004), *Rond-Point 1*. Paris : Maison des langues.

3.4.3 LES DIMENSIONS INTERCULTURELLES DES ENSEIGNEMENTS DE LANGUE

En 2002, les chercheurs Byram, Gribkova et Starkey[121] ont notamment travaillé sur les dimensions interculturelles de l'enseignement des langues pour le compte du Conseil de l'Europe suite à la mise en circulation du CECR. Leurs objectifs principaux étaient de : « reconnaître que les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales (en ce qui concerne la langue étudiée), mais doivent aussi avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données. » (p. 7, 2002). Cette approche, qui se basait sur l'approche communicative des enseignements de langue, était alors consacrée par le Cadre Européen Commun de Référence défini par le même Conseil de l'Europe, qui « représentait l'ensemble de ces innovations et mettait également l'accent sur l'importance d' « une prise de conscience de la dimension interculturelle », des « aptitudes interculturelles » et du « savoir-être » (ou « compétence existentielle »). » (ibid., p. 7).

Le CECR prend à bras le corps la réflexion sur la compétence interculturelle que l'apprenant doit acquérir dans les enseignements de langues. Les auteurs ajoutent que : « la base de ce concept est de permettre aux élèves de langues vivantes d'entretenir des relations d'égal à égal avec des locuteurs des langues en question, ainsi que de leur faire prendre conscience à la fois de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs. On espère ainsi que ces élèves de langues, transformés en « locuteurs interculturels », sauront non seulement communiquer des informations, mais aussi entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures. » (ibid., p. 7). Nous constatons que les concepts d'identité, d'égalité, d'universalité sont introduits plus ou moins explicitement. C'est pourquoi, nous pouvons nous interroger sur la fiabilité de cette proposition à l'échelle européenne et surtout sur sa mise en pratique dans les différentes politiques linguistiques éducatives des pays concernés par le CECR.

121 Byram, M., Gribkov, B., Starkey, H. (2002), *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur. DG IV. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Ainsi, l'objet culture-civilisation de l'enseignement-apprentissage est considéré à travers le CECR dans une perspective actionnelle et conforte la méthodologie communicative parce que la langue est conçue comme un outil de communication. L'apprenant est conforté dans son rôle d'intermédiaire culturel et d'acteur social, faisant le lien entre les cultures et les langues. Néanmoins, nous pouvons nous interroger en quoi les politiques linguistiques éducatives française et brésilienne répondent-elles à cette perspective actionnelle du CECR dans un objectif de former l'apprenant à un rôle d'intermédiaire culturel ? En effet, le cadre du CECR, qui est largement utilisé aussi bien pour la formation initiale que pour la formation continue, induit de nombreuses compétences interculturelles qui ne sont aujourd'hui peu ou prou admises dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'apprenant.

Si historiquement l'enseignement de l'objet culture-civilisation a constitué pendant très longtemps l'objectif second de l'enseignement des langues à côté de celui de l'objectif pratique premier, à savoir la langue orale, nous avons constaté qu'au gré de l'évolution des méthodologies que l'objet culture-civilisation s'est nourri à la fois de principes méthodologiques et de modèles théoriques empruntés à d'autres disciplines scientifiques en fonction des besoins et des intérêts changeants des publics et des contextes institutionnels – civilisationnels des politiques linguistiques éducatives. L'enseignement de la culture-civilisation a d'ailleurs été transcrit en compétences dans le CECR : compétence culturelle, compétence interculturelle, etc. Mais qu'en sera-t-il pour les prochaines méthodologies ? Considèreront-elles davantage la dimension culture-civilisation pourtant inhérente à la langue dans l'enseignement-apprentissage en didactiques des langue-cultures ? Et surtout, comment ces évolutions conduiront-elles à bâtir de nouvelles compétences ? Étant dans l'incapacité de répondre à toutes ces interrogations, et avant d'introduire le concept d' « interculturel » dans toute sa diversité à la lumière discours scientifiques actuels, nous reviendrons dans un premier temps sur l'évolution des compétences induites par ces différentes méthodologies d'apprentissage avant de s'intéresser à la problématique interculturelle qui est au cœur de notre sujet. Enfin, nous re-contextualiserons notre problématique au regard du cadre de la coopération franco-brésilienne.

3.4.4 QUELLES COMPÉTENCES SONT INDUITES PAR LES MÉTHODOLOGIES ET QUELLE PLACE OCCUPE L'OBJET CULTURE-CIVILISATION DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LANGUE-CULTURE ?

3.4.4.1 L'ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES : QUELLES COMPÉTENCES ?

Conformément aux différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues que nous avons vu dans la partie précédente, nous reviendrons sous forme de tableau sur l'évolution des compétences de la ***méthodologie audiovisuelle*** à la ***perspective actionnelle*** du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), évolution qui s'inscrit dans un cheminement historique voyant se succéder des méthodologies fondées sur des conceptions différentes de la langue-culture cible.

ÉVOLUTION DES LIENS LANGUES ET DES DIMENSIONS CULTURE-CIVILISATION DANS LES DIFFÉRENTES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.

Approches / Méthodologies	Conception de la langue et de la dimension culture-civilisation	Compétences visées
Méthodologie traditionnelle	**Langue :** étude du vocabulaire, grammaire ou de traductions. **Culture-civilisation :** modèle didactique du latin, étude d'œuvres littéraires, grammaires bilingues.	Linguistiques écrites à travers l'étude de textes littéraires de la « culture cultivée » mais sans lien entre langue et culture.
Méthodologie directe	**Langue :** focus sur l'oral. **Culture-civilisation :** étude de la littérature, culture matériel.	Linguistiques orales et pratiques à travers la « conversation sur le texte » littéraire. Langue et culture ne sont pas associés.
Méthodologie active	**Langue :** approche répétitive : lecture, commentaire, traduction, grammaire, exercices. **Culture-civilisation :** supports complémentaires sans visée pédagogique.	Linguistiques orales par la pratique de la langue usuelle et culturelles par l'étude des textes littéraires comme « lecture complémentaire ». Langue et culture ne sont pas associés.
Méthodologie audiovisuelle	**Langue :** enseignement de la parole en situation par répétition. **Culture-civilisation :** langage lié à la civilisation.	Linguistiques orales « pré-communicatives » par la répétition et utilisation du matériel audiovisuel. L'écrit est un « oral scripturé » (Bailly, 1997). Langage et civilisation sont associés sans prise en compte du contexte socio-culturel.
Document Authentique	**Langue :** enseignement de communication authentiques. **Culture-civilisation :** peu de visée pédagogique.	Linguistiques orales sur des documents authentiques mais absence de prise en compte de l'identité linguistique et socio-culturelle.
Enseignement Fonctionnel du Français	**Langue :** aspect communicatif à visée professionnelle. **Culture-civilisation :** visée professionnelle donc peu présente.	Compétences de compréhension écrite sur des documents à caractère professionnel (français des affaires, du tourisme, juridique, médical). Langue et culture ne sont pas associés.
Approche communicative	**Langue :** outil de communication authentique. **Culture-civilisation :** culture comportementale ou quotidienne prises en compte.	Compétences linguistiques, fonctionnelles par des activités langagières de production orale. Apprentissage de la culture et compétences socio-culturelles (conscientisation culturelle). Langue et culture sont de plus en plus liés.
Approche actionnelle	**Langue :** interaction sociale. **Culture-civilisation :** médiateur interculturel.	Communicatives langagières : composantes linguistiques sur des activités langagières de production réception, d'interaction et de médiation, et composantes pragmatiques et sociolinguistiques. Composantes générales : savoirs, les aptitudes, savoir-faire, savoir-être (interculturelles), et les savoir-apprendre pour conduire vers l'autonomie de l'apprenant. Culture et langue ne sont plus que jamais liés dans l'apprentissage.

Nous pouvons constater que l'objet culture-civilisation dans l'enseignement-apprentissage a été de plus en plus pris en compte au fur et à mesure de l'évolution des méthodologies et que celui-ci a été transcrit dans de réelles compétences prenant en compte les dimensions culturelles-civilisationnelles, à tel point d'aboutir dans le CECR à des compétences communicatives langagières qui incluent les composantes linguistiques sur des activités langagières de production réception, d'interaction et de médiation, puis les composantes pragmatiques et sociolinguistiques et des composantes générales de l'individu qui englobent les savoirs, les aptitudes et savoir-faire, les savoir-être (capacité d'écoute, prise d'initiative, confiance en soi, autonomie) et les savoir-apprendre pour conduire vers l'autonomie de l'apprenant. Néanmoins, nous nous demanderons si les compétences promues par le CECR sont prises en compte dans les politiques linguistiques éducatives, et surtout si ces compétences interculturelles répondent aux besoins des acteurs de la coopération franco-brésilienne ?

Avant de décliner le concept d' « interculturel », nous ferons le lien entre le concept de « culture » et celui de « langue » en didactique des langues-culture afin de se demander si l'association des deux dans un contexte d'enseignement-apprentissage mène à la réflexion sur des compétences interculturelles, ou si « langue » et « culture » peuvent être dissociées dans une approche interculturelle des politiques linguistiques éducatives.

3.4.5 LANGUE ET CULTURE : QUELLE ARTICULATION ?

Conformément à l'articulation de notre étude, et après avoir étudié les dimensions culturelles-civilisationnelles de l'enseignement-apprentissage d'une langue et les compétences induites par les différentes méthodologies, nous nous demanderons si l'enseignement d'une langue étrangère est interdépendant de celui d'une culture étrangère ? De prime abord, l'axiome qui lie « langue » et « culture » induit une relation d'appartenance réciproque mais nous essaierons de le vérifier afin de mener au concept de l' « interculturel ».

3.4.6 CONSIDÉRATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES DES LIENS ENTRE LANGUE ET CULTURE

Selon Lévi-Strauss, la relation entre « langue » et « culture » peut être analysée sous trois angles : « une langue peut être considérée, soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme condition de celle-ci. »[122] (p. 78, 1958). L'auteur nous explique ici qu'une langue est un produit culturel produit par elle-même, ce qui corrobore ce que dit Porcher : « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit » (p. 53, 1995). De plus, une langue est aussi une partie de la culture au sens où elle codifie les pratiques d'un groupe social qui l'utilise, la transmette. Galisson précise sur ce point que : « c'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est imprégnée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre. Les didactologues/didacticiens devraient évidemment tenir compte de ce commensalisme, en veillant à ne pas dissocier étude de la culture - étude de la langue, et vice versa. »[123] (Galisson, p. 119, 1991). L'auteur nous précise les liens intrinsèques qui relient les concepts de « langue » et « culture » qui devraient être abordés simultanément lors de l'enseignement-apprentissage. Enfin, à l'image de l'Organisation Internationale de Francophonie (OIF), une langue est également un objet culturel dont certaines institutions ou médias assurent une diffusion internationale. Une langue possède donc un statut par rapport à d'autres langues. Le français est par exemple avec l'anglais l'une des deux langues de travail de l'Union Européenne et du secrétariat général de l'ONU, ce qui implique que le personnel soit obligatoirement bilingue même si nous savons que dans la pratique ce n'est pas toujours le cas.

D'ailleurs, dans le champ de la sociolinguistique, Calvet (2010) nous rappelle que les langues sont avant tout des pratiques sociales qui s’adaptent comme ses locuteurs se déplacent en s’acclimatant. Le français est une acclimatation du latin, l’arabe tunisien est une acclimatation de l’arabe, etc. Selon lui, les pratiques sociales de certains groupe (culture) influencent des aires géo-linguistiques, c'est pourquoi, celles-ci peuvent être comparées et analysées quantitativement à l'aide d'outil(s). Nous parlons ici du *schéma gravitationnel du poids de langue* élaboré par ce même auteur et sur lequel nous reviendrons ultérieurement dans cette recherche.

122 Lévi-Strauss, C. (1958), *Anthropologie structurale.* Paris, Plon.

123 Galisson, R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE international.

Au niveau lexical, Galisson introduit le concept des mots à « charge culturelle partagée » (CCP) qu'il définit comme « la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et pose que l'ensemble des mots à Charge Culturelle Partagée, connus des natifs, circonscrit la lexiculture partagée. Laquelle est toute désignée pour servir de rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones et que les étrangers ont tant de mal à maîtriser – sans doute parce qu'elle n'est décrite, donc enseignée nulle part à ce jour - : la culture partagée. »[124]. (p. 330, 1988). En d'autres termes, chaque langue a un référentiel de valeurs partagées en fonction de sa propre culture, lequel est accessible pour des apprenants par le biais de la culture partagée, le vécu.

Ensuite, l'emploi d'une langue peut varier en fonction de la culture (nationale, régionale) et est donc le reflet de la personnalité et de l'identité du locuteur car « c'est notre langue, comme système de représentation. Notre langue structure notre identité, en ce qu'elle nous différencie de ceux qui parlent d'autres langues et en ce qu'elle spécifie notre mode d'appartenance (les langues sont propres aux pays auxquels nous appartenons) et de sociabilité (les langues sont faites aussi d'accents, d'idiolectes, de particularités sociales de langage et d'énonciation).»[125] (p. 5, 2002). La langue est un instrument de découpage du réel qui donne une vision différente du monde à chaque locuteur. L'Allemand Humboldt traduit cela par l'expression « eigentümliche Weltsicht » (vision particulière du monde). Ainsi, une même réalité peut être interprétée de manière totalement différente par des groupes culturels hétéroclites.

Enfin, nous citerons l'ouvrage *Médiation culturelle et didactique des langues* pour définir la langue en tant que manifestation de l'identité culturelle : « tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée. Ainsi, dès le jeune âge, il se développe chez les apprenants des représentations collectives et des représentations individuelles. D'une part, ils s'approprient progressivement les croyances dominantes et les modes de pensée qui s'imposent dans leur groupe familial et social. D'autre part, ils sont conscients des rapports de force dans leur environnement physique et social. Ils deviennent sensibles aux changements. »[126] (p. 57, 2003)

124 Galisson, R. (1988), *Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnairique de la culture partagée*. In: Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale, volume 7, Hommage à Bernard Pottier. pp. 325-341.

125 Lamizet, B. (2002), *Politique et identité*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

126 Zarate, G. Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H. (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Ces quelques illustrations des liens étroits entre les concepts de « langue » et « culture » démontrent clairement qu'étudier une langue, c'est se confronter à une culture différente, c'est « une aventure cognitive, culturelle, sociale, affective »[127] (Coïaniz, p.5, 2005), en ce sens que chaque rencontre ou confrontation entre structures langagières de cultures différentes implique un bouleversement de la relation que l'individu ou le groupe entretient avec le monde. C'est pourquoi, l'apprenant est amené à s'adapter à l'altérité pour faire face à ce changement qui est incarné par le concept d' « interculturel ». Nous pouvons donc nous demander si la notion d'interculturel ou d'interculturalité (nous reviendrons sur cette distinction) ne devrait pas faire partie des objectifs de l'enseignement-apprentissage (dans la formation initiale et la formation continue) d'une langue étrangère dans les méthodologies. En effet, une langue incarne aussi un ensemble de valeurs, de références, d'expressions d'une culture qui sont matérialisés selon un certain découpage du réel ou une certaine vision du monde. Cette dimension de la culture renvoie au concept d' « identité » d'un locuteur ou groupe de locuteurs comme moyens d'expression, qui donne les formes et les signifiants permettant d'avoir des échanges symboliques avec l'Autre. Afin d'étudier plus profondément les liens entre les concepts de « langue », de « culture » et d' « identité », nous nous demanderons si cette approche « langue-culture-identité » pourrait être prise en considération dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dans une perspective interculturelle. Autrement dit, dans quelle mesure la fonction identitaire d'une langue, en tant que construction sociale d'un groupe par rapports à d'autres groupes, devrait-elle être prise en compte dans l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture ? Avant d'introduire le concept d'interculturel, nous reviendrons sur les liens qui unissent les concepts de « langue », « culture » et « identité ».

3.4.7 LIENS ENTRE CULTURE, LANGUE ET IDENTITÉ

Conformément à ce que nous venons de souligner dans la partie précédente, les concepts de « langue » et « culture » sont intrinsèquement liés dans l'expression d'une identité, en ce sens que la langue est un mode d'expression, de penser d'un groupe ou d'un individu qui n'est pas dissociable de sa fonction identitaire. Selon Abou[128] : « la langue parce que tout en étant un élément entre autres de la culture transcende les autres éléments dans la mesure où elle a le pouvoir de les nommer, de les exprimer et de les véhiculer (…) » (p. 33, 1995). L'auteur nous explique ici que la fonction identitaire est inhérente à la fonction culturelle d'une langue. Au-delà de l'expression identitaire, la

127 Coïaniz, A. (2005), *Langages, cultures, identités*, Paris ; Budapest ; Torino, L'Harmattan.

128 Abou, S. (1995), *L'identité culturelle*, Paris: Hachette.

langue structure, construit et nourrit les rapports à l'intérieur d'un groupe et entre les groupes, c'est pourquoi, nous pouvons parler de la fonction d'une langue en tant que « marqueur identitaire » qui distingue, sépare, relie différents groupes. Dans ce contexte, l'identité s'apparente à une « boite à outils », selon l'expression de Devereux, (chaque outil constituant un élément identitaire), dans la mesure où chaque groupe ou individu devra être en capacité d'évoluer en fonction des situations sociales qu'il rencontre. La question qui se pose ici pour notre problématique est : la didactique des langues-cultures est-elle en mesure de transmettre aux apprenants cette fonction identitaire d'une langue, matérialisée par des savoirs, savoir-êtres, savoir-apprendre, aptitudes, afin que les apprenants puissent faire face à tout type de situations de coopération ? En d'autres termes, puissent les apprenants être formés à des compétences qui seraient en quelque sorte des « outils identitaires » pour être en capacité d'interaction dans tout type situation ?

Deschamps et Moliner nous expliquent sur ce point que la langue en tant que marqueur identitaire traduit : « l'appartenance plus ou moins marquée à un endogroupe et la différenciation entre cet endogroupe et un exogroupe vont jouer un rôle essentiel dans le sentiment d'identité. »[129] (Deschamps et Moliner, p. 141, 2008 cité dans Bertucci et Boyer, p. 10, 2010). Au-delà de la fonction communicative que nous avons déjà vu, chaque langue est donc un maillon d'une identité collective d'un groupe qui se différencie par la langue d'autres groupes et qui véhicule de ce fait ses propres représentations. Chaque groupe jouit d'usages linguistiques distincts qui consolident l'identité de groupe et renforce la fonction communicative à l'intérieur du groupe et distingue la fonction non communicative à l'extérieur du groupe. Cette assertion pose la question de la représentation du français et du portugais brésilien par les coopérants puisque les relations qu'entretiennent ces deux langues contribuent à nourrir l'imaginaire des apprenants. Les relations entre ces deux langues ne sont en effet pas toujours sur un pied d'égalité comme en témoigne la représentation de la langue français au Brésil. Cette dimension sera bien sûr traitée en profondeur dans la partie deux. Enfin, Honor revient sur cette notion d'identité et de représentation à travers le langage en précisant que : « le langage est la traduction de la représentation qu'on se fait du monde. C'est la traduction de son « propre monde ». C'est donc aussi la traduction de sa propre identité, de son rapport au groupe. Ainsi, changer de langage, c'est remettre en cause son propre monde. » (p. 72, 1996).

129 Deschamps, J-C., Moliner, P. (2008), *L'identité en psychologie sociale - Des processus identitaires aux représentations sociales*, Armand Colin.

Étant donné que notre problématique s'inscrit dans un cadre de politique linguistique éducative prenant en compte la complexité du concept d'interculturel dans un cadre de coopération franco-brésilienne, la dimension identitaire d'une langue induit nécessairement une formation du coopérant à des comportements adéquats à l'acte de coopération afin qu'ils puissent être autonome et répondre à tout type de situation dans un contexte professionnel. En relation aux concepts de « culture », « langue » et « identité », le coopérant adoptera différentes stratégies identitaires en ayant recours soit, à ses références culturelles maternelles, soit en abandonnant ses propres repères culturels identificatoires pour s'intégrer dans un nouveau groupe. Par stratégies identitaires, nous nous référons ici à la définition de Lipiansky[130], à savoir : « un ensemble coordonné d'opérations et d'actions en vue d'atteindre un objectif. Cette stratégie identitaire peut être intentionnelle ou non-intentionnelle, consciente ou inconsciente. La stratégie identitaire est un processus interactif où la conscience de soi est constamment influencée par le regard de l'autre, par les mécanismes de comparaison sociale et de catégorisation et par la recherche de reconnaissance, de valorisation et d'intégration (ou de différenciation»). Ainsi, pour maintenir ou acquérir une identité sociale garante de l'estime de soi dans un système social donné, le sujet module ses liens d'appartenance en adoptant des stratégies spécifiques. » (p.24, 1990). Dans un cadre de coopération franco-brésilienne, ceci signifie que le coopérant devra adopter dans tout type de situation professionnelle une stratégie particulière en fonction du contexte socio-culturel de coopération et en fonction de sa connaissance des partenaires, afin de traiter ou de résoudre de potentiels conflits ou dysfonctionnements (malentendus, quiproquos, etc.), intra- et intersubjectifs, nés de la situation d'hétérogénéité culturelle franco-brésilienne.

Dans le prolongement de notre réflexion sur les liens entre les concepts de « culture », « langue » et « identité, s'inscrit la notion d' « identité sociale » que Byram et Tost Planet ont cerné par un regard didactique dans *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*[131]. Byram définit la théorie de l'identité sociale comme une : « une méthode permettant d'analyser comment nous comprenons « les autres », comment les personnes d'un groupe social interagissent avec celles d'un autre groupe social et réagissent par rapport à elles. [...] Elle présente un intérêt particulier pour les enseignants de langues étrangères car elle leur permet de faire appel assez facilement aux idées que les apprenants se font couramment

130 Lipiansky, E., Taboada-Léonetti, I. et Vasquez, A, (1990), *Introduction à la problématique de l'identité*. Dans C. Camilleri., J. Kastersztein, E. M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 7-26). Paris : Presses universitaires de France.

131 Byram, M., Tost Planet, M. (2000), *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

des locuteurs d'autres langues et elle permet d'affiner et d'améliorer ces idées de façon à faciliter la communication interculturelle. » (p. 19, 2000). Cette méthode en didactique des langues-cultures peut permettre en outre d'adopter un approche interculturelle en questionnant les apprenants sur leur représentation de langue-culture étudiées afin de comprendre les processus de catégorisation et de les déconstruire en faisant prendre conscience aux apprenants de leur propre identité sociale vis-à-vis de celle étudiée. Cette approche part du principe que la communication avec autrui est influencée à la fois par l'idée que nous nous faisons de lui et par l'idée que nous avons de nous-même, c'est pourquoi, une compétence communicative interculturelle est préconisée pour l'enseignement-apprentissage.

Dans un cadre de coopération où les coopérants se trouvent dans un nouvel environnement (un pays étranger) et qu'ils doivent de ce fait parler une autre langue et s'adapter à la culture locale, Byram souligne que : « l'une des réactions consiste à se conformer aux attentes des gens qui l'entourent même lorsque ces derniers sont sous l'emprise de clichés. Le sentiment d'identité nationale se manifeste souvent pour la première fois à l'étranger. » (ibid, p. 19). Et l'auteur de renchérir qu'un Français se sentira plus Français au Brésil et un Brésilien plus Brésilien en France car « il peut y avoir aussi une perte progressive du caractère national de l'identité et un regain d'affinité pour le pays d'adoption, surtout en cas de séjour prolongé. », ce qui est le cas des coopérants qui sont amenés généralement à rester plusieurs années dans le pays avec lequel il travaille. C'est la raison pour laquelle l'identité sociale « ne devrait pas être fixée de façon permanente et inéluctable puisqu'une telle démarche participerait, elle aussi, d'un cliché. L'identité sociale est un agent puissant qui influence les perceptions mais qui n'intervient pas à tout moment dans notre comportement, nos croyances ou nos valeurs. »[132] (Wetherell, p. 216/288, 1996).

3.4.7.1 L'IDENTITÉ SOCIALE : UNE CLÉ DE COMPRÉHENSION POUR LES LIENS ENTRE « CULTURE », « LANGUE » ET « IDENTITÉ » AU SERVICE DE LA COOPÉRATION ?

La théorie de l' *identité sociale* définit les caractéristiques d'un individu ou d'un groupe par rapports à celles des autres et conditionne les représentations de ces dits groupes dans la communication interculturelle qu'ils ont l'un envers l'autre. Ce qui corrobore les travaux de Tajfel qui précise : « les

132 Wetherell, M. (1996), *Group conflict and the social psychology of racism*. In M. Wetherell (ed.) Identities, Groups and Social Issues. London: Sage.

caractéristiques d'un groupe dans son ensemble (…) acquièrent essentiellement leur signification par rapport aux différences perçues avec d'autres groupes et les connotations de valeur de ces différences (…) la définition d'un groupe (national, racial ou quelque autre) n'a aucun sens en l'absence d'autres groupes. » (p. 66, 1978). Cette citation insiste sur les « différences perçues » par rapport à notre identité sociale et à notre manière de nous voir soi-même et de voir les autres. Dans le cadre de notre problématique, nous analyserons dans la deuxième partie à la lumière de notre corpus comment les coopérants franco-brésiliens sont influencés par leur identité sociale au niveau de leur représentation dans ce dialogue culturel au sens où les coopérants français pourraient classer certains comportements des coopérants brésiliens comme typiques et vice-versa, ce qui conduirait à tomber dans le cliché et à ne pas prendre en compte l'identité sociale brésilienne et réciproquement, c'est-à-dire ne pas tenir compte de l'altérité.

Au niveau individuel, Byram suppose que l'identité sociale est un « moyen de percevoir les gens avec lesquels nous entrons en contact :

- L'utilisation de catégories pour structurer la réalité et faire face à sa complexité, sachant que ces catégories ne sont pas arbitraires, mais conventionnelles, socialement construites ;

- La création de catégorie / d'identités sociales par comparaison et par opposition ;

- Des personnes s'identifiant aux catégories, acceptant des identités sociales bien qu'elles puissent aussi sortir des normes et agir de façon inattendue ;

- La facilitation des catégorisations (qui sont alors moins utiles) par la simplification ou le recours aux clichés ». (ibid., p. 22).

Dans le cadre professionnel de la coopération franco-brésilienne prenant en considération les nombreuses interactions professionnelles par différents médias (interaction directe ou indirecte via les nouvelles technologie de communication), l'identité sociale revêt d'une complexité dans la mesure où les coopérants pourraient « tomber dans la facilité » et recourir à une catégorisation qui pourrait se baser sur certains clichés. L'option qui se pose au coopérant est de s'identifier socialement à ses partenaires professionnels ou bien de marquer sa différence par l'antagonisme que représentent leurs appartenances. C'est précisément ici que la dimension interculturelle entre en jeu et que le coopérant devra être en mesure d'apprendre à relier selon les mots de Morin pour aboutir

un projet de coopération fructueuse.

3.4.7.2 L'IDENTITÉ SOCIALE : EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES : VERS UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DE L'APPRENANT ?

Si la théorie de l'*identité sociale* a d'abord été élaborée dans un cadre d'une recherche sur les groupes identitaire, celle-ci est en mesure de s'appliquer dans un cadre de didactique des langues-cultures. En effet, elle s'inscrit aussi dans un cadre d'enseignement-apprentissage dans la mesure où l'apprenant est amené à se questionner sur l'identité sociale et ses représentations de la culture-langue cible, sur son identité sociale, sur son rapport à l'altérité. L'objectif de cet apprentissage est de former l'apprenant à des compétences linguistiques mais également culturelle-civilisationnelles et interculturelle qui se fondent sur la base d'une interaction sociale avec un volet communicatif important, ce qui rejoint les compétences telles que définies par le CECR.

En didactique des langues-cultures, cette théorie d'*identité sociale* (ibid., p. 24) permettrait en outre trois éléments importants dans le processus d'enseignement-apprentissage :

- Aider l'apprenant à comprendre sa perception de l'Autre (culture, langue) et comment ses perceptions influencent ses catégorisations ou simplifications inhérentes aux clichés ;

- Aider l'apprenant à comprendre la perception qu'il a de lui-même et son appartenance à certains groupes sociaux influencés par des valeurs, croyances ou comportements ;

- Développer chez l'apprenant des compétences linguistique, culturelle et interculturelle pour faire face à des situations d'interaction sociale (séjour à l'étranger par exemple).

Zarate prolonge cette réflexion en soulignant qu'en didactique des langues-cultures : « la relation à l'autre, telle qu'elle est présentée à l'élève, est construite sur l'exotisme, la folklorisation et l'éloignement, qui induit la crainte du différent. »[133] (p. 10, 1990) et souligne que : « la notion de *représentation de l'étranger* engage une relation dialectique entre identité sociale des élèves et culture enseignée et ceci doit être problématisée car apparaît comme une évidence » (ibid., p.10). Afin de « faire comprendre la différence » et apprendre à relier selon la *pensée complexe*, nous prolongerons notre réflexion à partir du cadre de didactique des langues-culture pour définir les

133 Zarate, G. (1990), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, CRÉDIF. Paris : Didier.

compétences linguistique, culturelle et interculturelle à la lumière de notre périmètre de coopération franco-brésilienne (que nous définirons ultérieurement), afin de former l'apprenant ou le coopérant à penser son identité sociale, à se questionner sur ses représentations, et surtout à développer des compétences non seulement linguistiques mais aussi culturelles et interculturelles. Dans le domaine de la coopération franco-brésilienne, la théorie de l'identité sociale permettrait dans le cadre d'une formation continue de former les coopérants à cette dimension interculturelle, en ce sens qu'ils seraient à la fois formés à la perception qu'ils ont à la culture-langue de leur partenaire tout en se questionnant sur la leur et les représentations véhiculées.

Conformément aux liens emphatiques que nous venons de démontrer entre les concepts de « culture », de « langue » et d' « identité », nous avons souligné que ceux-ci induisaient une réflexion sur l'altérité, sur la différence qui permettait à l'apprenant de (re)penser son identité sociale vis-à-vis d'un autre groupe social. Cette théorie de l'identité sociale souligne ô combien l'apprenant a besoin de penser sa culture, sa langue et ses représentations pour interroger celles qu'il possède sur la culture-langue qu'il étudie et voir en quoi sa manière de penser influe sur ses représentations. Face à l'inconnu, l'étranger, l'apprenant a recours tantôt à « ses références culturelles habituelles et tantôt aux références culturelles étrangères pour se fondre dans un nouveau groupe » (Ibid., p. 24), c'est pourquoi, l'expérience de l'altérité fait partie intégrante de tout enseignement-apprentissage. De ce fait, la condition pour saisir cette altérité est de se situer dans une démarche de reliure entre les langues et les cultures pour penser la diversité, la pluralité, l'hétérogénéité. Cette prise en compte de la notion d'altérité au cœur de l'enseignant-apprentissage nous conduira à transcrire les objectifs d'apprentissage en compétences à la fois linguistique mais également cultuelle et interculturelle. C'est dans cet optique que nous considérons l'apprenant en tant qu'acteur capable de tisser des liens, construire des relations (Tourraine, p. 282, 1997)[134] dans un dialogue à l'intérieur et entre ses langues et ses cultures afin de penser la diversité, le bi- ou plurilinguisme et l'interculturalité de sa relation à l'autre. Ces réflexions concernent bien évidemment la prise en considération de compétences induites par les méthodologies d'enseignement-apprentissage en formation initiale comme en formation continue.

134Touraine, A. (1997), *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*. Paris : Fayard.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE DU CHAPITRE 1

Après avoir défini le concept de politique linguistique, il convient de retenir que toute élaboration d'une politique linguistique induit nécessairement une action volontaire, officielle ou militante, fondée sur des principes, visant à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient, dans leurs formes, dans leurs fonctions sociales ou dans leur place dans l'enseignement. Étant donné les liens intrinsèques entre faits linguistiques et faits éducatifs, nous retiendrons que la déclinaison de la notion de politique linguistique à celle de politique linguistique – éducative est évidente parce que ces deux notions sont, par essence, étroitement liées et se nourrissent mutuellement. La matérialisation la plus connue d'une politique linguistique éducative est avant tout le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL) du Conseil de l'Europe qui propose un instrument d'analyse de référence à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements de langue dans les États de l'Union Européenne. Ce cadre convoque à la fois les dimensions politiques d'enseignement et d'usage des langues, ainsi que l'ensemble des problématiques liées à une « éducation civique » au plurilinguisme, au pluriculturalisme et, d'une manière plus générale, à l'interculturel et l'altérité linguistique. C'est précisément ici dans cet interstice que se croisent deux concepts-clefs de notre étude, à savoir, celui de l'interculturel et de la politique linguistique éducative. Comment le concept d'interculturel est-il pris en compte dans l'élaboration d'une politique linguistique éducative ? Puisse le concept d'interculturel être transcrit en compétences ? Et surtout, qu'entendons-nous par « interculturel » ? Nous tenterons de répondre à nos interrogations dans notre chapitre deux sur le concept d'interculturel dans toutes ses dimensions (historique, épistémologique, théorique, etc.,) à la lumière des acceptions scientifiques dans ces champs. Ce travail épistémologique sur l'interculturel permettra de faire le lien avec notre problématique de politiques linguistiques éducatives afin de se demander si le coopérant dispose de compétences pour faire face à tout type de situations d'interaction sociale avec ses partenaires professionnels dans la coopération internationale.

CHAPITRE 2 – L'INTERCULTUREL

1) CONSIDÉRATIONS HISTORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DE L'INTERCULTUREL

2) LA THÉORIE INTERUCLTURELLE DE DEMORGON

3) MATRICES DE L'INTERCULTUREL

Après avoir défini dans un premier chapitre les assises théoriques de notre recherche au niveau des politiques linguistiques éducatives, nous poursuivons notre étude vers le concept d'interculturel au cœur de nos réflexions. Pour tenter de cerner la complexité de ce concept, nous avons décidé de lui consacrer un chapitre entier afin de nous appuyer sur la littérature des sciences du langage ainsi que celle des interculturalistes. C'est en ce sens que nous optrons pour la théorie multiperpsectiviste de Demorgon qui nous servira de base dans notre réflexion de ce présent chapitre ainsi que pour le reste de l'étude. Pour articuler notre rédaction, nous procéderons dans un premier temps à une mise à jour des considérations historique et épistémologique de l'interculturel dans les divers domaines professionnels et sciences dans lesquels il est utilisé. Puis, nous tenterons modestement dans un deuxième temps de prolonger nos réflexions via une proposition de matrices opératoires de l'interculturel qui seront mises à l'épreuve de notre corpus dans la partie deux.

1) CONSIDÉRATIONS HISTORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DE L'INTERCULTUREL

« L'interculturel circule dans toutes les sociétés, les irrigue, mélangeant les discontinuités et les appropriations, avançant comme une eau qui coule en s'étalant, imposant son omniprésence, et, aujourd'hui sa visibilité. Nul n'est en mesure, dorénavant, de faire comme si le phénomène n'existait pas. » (Porcher, préface, 1999)[135].

1.1 CONTEXTE INTERNATIONAL DE L'APPARTION DE LA NOTION D' « INTERCULTUREL »

Aux États-Unis, la notion de « communication interculturelle » émane en 1947 du *Foreign Service Institute*, service de formation des diplomates. Demorgon ajoute que : « des études se mettent en place dans les décennies antérieures sur les Indiens, puis sur les populations noires en interaction plus diversifiée. De plus, du fait d'une nécessité inattendue, le besoin de savoir, de connaître, se porte sur un « autre », radicalement extérieur aux États-Unis, les Japonais. [...] Les circonstances exceptionnelles de la Deuxième Guerre Mondiale mettent en évidence les échecs graves résultant d'une méconnaissance de l'adversaire. »[136] (p.13, 2005). Ces études résultant du second conflit mondial soulignent à quel point les diplomates étasuniens méconnaissaient les cultures et langues étrangères. C'est la raison pour laquelle, le *Foreign Service Institute* décide dorénavant de former les diplomates en poste aux « phénomènes interculturels ». Ces réflexions amèneront les États-Unis à développer un ensemble d'études sur la « prise en compte des subjectivités et de l'amélioration des communications : sémantique générale (Korybski, 1993, « la carte n'est pas le territoire ») ; non directivisme (Rogers 1951-1961, 1967) ; analyse transactionnelle (Berne, 1970) ; programmation neuro-linguistique (Bandler, Grinder, 1975). (ibid., p. 14).

La **communication interculturelle** connaîtra un essor considérable dans les années 1970 jusqu'à devenir une discipline scientifique à part entière afin de « donner une extension internationale à la perspective interculturelle » (ibid., p.14). Si bien que des universitaires Nord-américains, Européens, Japonais et Indonésiens participeront à des recherches communes à travers « The

135 Porcher, L. (1999), *Diagonales de la communication interculturelle*, Préface, in Abdallah-Pretceille M., Porcher L. Anthropos, p.1.

136 Demorgon, J. (2005), *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Anthropos, Paris.

society For Intercultural, Education, Training and Research », et que ce concept de « communication interculturelle » servira de base de formations pratiques dans de multiples domaines. Nous citerons Tania Ogay (Université de Genève) qui a beaucoup travaillé sur la **communication interculturelle** en français et la définit comme suit : « l'étude des contacts entre groupes culturels. » (p. 69, 2002).

Même si nous ne pouvons pas parler d'acte fondateur de la notion d' « interculturel », nous constatons que cette notion s'inscrit d'abord dans une démarche d'une meilleure appréhension entre des nations de langues et cultures différentes qui se matérialise par le concept de « communication interculturelle ». L'aspect relationnel est mis en avant à travers le préfixe « -inter » qui indique une mise en relation et une prise en considération d'interactions entre des cultures et des langues différentes et présuppose une réciprocité. Ceci distingue le concept d'interculturel du multiculturel ou pluriculturel, en ce sens qu'il accorde une place plus importante à un individu ou un groupe en tant que sujet qu'aux caractéristiques culturelles du groupe ou individu. L'apparition de la notion d' « interculturel » se rapporte dans ce cas de figure aux dimensions politique et économique des relations internationales, d'où l'éclosion de la communication interculturelle pour permettre de décoder et de se comprendre entres différentes langues et cultures.

Au niveau international, nous citerons un deuxième temps fort où la notion d' « interculturel » a été utilisée. C'est celui de la Conférence de l'Unesco à Nairobi (1976) prônant la reconnaissance de la diversité culturelle et la résolution positive des conflits avec des valeurs de respect et de tolérance. En 2001, la Conférence Générale a adopté la *Déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'UNESCO*[137] à Paris, texte dont le Directeur général, Koïchiro Matsuura, a souhaité qu'il puisse « revêtir un jour la même force que la Déclaration universelle des droits de l'homme ». Koïchiro Matsuura a déclaré à cette occasion : « Á l'heure où certains voudraient voir dans la situation internationale actuelle l'expression d'un conflit entre les cultures, les États membres de l'UNESCO réunis pour la 31e session de la Conférence générale de l'Organisation, ont adopté par acclamation aujourd'hui la Déclaration universelle sur la diversité culturelle qui réaffirme leur conviction que le dialogue interculturel constitue le meilleur gage pour la paix, rejetant ainsi catégoriquement la thèse

137 L'**Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture** est une institution spécialisée de l'Organisation des Nations Unies créée en 1945 à la suite des dégâts et des massacres de la Seconde Guerre Mondiale. Elle a pour objectif selon son acte constitutif de « contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'Homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations-Unies reconnaît à tous les peuples ». http://fr.unesco.org/about-us/propos-de-lunesco (Consulté le 15 juin 2016).

de conflits inéluctables de cultures et de civilisations. »[138]. Le syntagme « dialogue interculturel » est utilisé dans cette déclaration afin de montrer qu'il existe des contacts entre les cultures et que des réponses peuvent être apportées pour les problèmes en lien avec ces dits contacts. Dans l'optique de l'Unesco, l'approche de la notion d'interculturel est « liée au développement économique : la prise de conscience par des individus, des groupes, des nations, des régions, de leur propre identité est reconnue comme un facteur essentiel du développement, impliquant le respect de l'identité d'autrui (tolérance, reconnaissance, vigilance sur l'ethnocentrisme, communication). »[139] (Varro, p. 36, 2007).

Selon l'UNESCO, le passage de l'étude de la culture à la recherche interculturelle repose sur l'opposition entre homogène et hétérogène, entre le pur et le mélangé : « l'interculturel est tout ce qui échappe à une réalité culturelle stable et homogène : c'est ce qui met en jeu au moins deux cultures, ou deux composantes culturelles, autrement dit, tout ce qui n'est pas identifiable comme relevant d'*une* culture, au sens de monoculture et qui relèverait d'un contact de cultures. » (ibid., p. 36). Nous remarquons que la notion d' « interculturel » est également le fruit de relations politiques et économiques entre États et s'inscrit de nouveau dans un dialogue entre les cultures en contact et qu'il est un intermédiaire hétérogène entre les civilisations.

1.1.1 CONTEXTE EUROPÉEN DE L'APPARTION DE LA NOTION D' « INTERCULTUREL »

Á l'échelle européenne, la notion d'interculturel apparaît au cours de la même décennie et renvoie à : « la prise en compte du pluralisme par l'école et par l'éducation, au début des années 70, il y a le boom de l'immigration d'enfants et d'adolescents dans le cadre du regroupement familial opéré en Europe à partir de la fin des années 60. Les travaux sur l'éducation interculturelle, développés par le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe (CDCC)[140] dès les années 1980,

138 http://www.unesco.org/bpi/fre/unescopresse/2001/01-120f.shtml (Consulté le 15 juin 2016).

139 Varo, G. (2007), *Les présupposés de la notion d'interculturel, Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans,* Université de Versailles – CNRS, Numéro 3, Synergie Chili, Pluralité linguistique et approches interculturelles – Revue du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale).

140 Le **Conseil de la coopération culturelle** (CDCC) est l'organe de gestion et d'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation et de culture. Quatre comités spécialisés – le Comité de l'éducation, le Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche, le Comité de la culture et le Comité du patrimoine culturel – l'assistent dans ses tâches, qui sont définies par la Convention culturelle européenne. Le CDCC entretient des liens de travail étroits avec les conférences des ministres européens spécialisés dans les questions d'éducation, de culture et de patrimoine culturel. http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsTwentyCentury/TTViennaSeminarReport_fr.pdf (Consulté le 15 juin 2016).

trouvent, en effet, leur origine dans le cadre des classes expérimentales lancées en 1972, relatives à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants. »[141] (p. 26, 1994).

Ce programme européen était axé sur deux grandes orientations :

- La prise en compte des carences linguistiques et scolaires de l'enfant de parents immigrés (primo-arrivants) : ignorance de la langue d'enseignement et scolarisation parfois défectueuse au pays d'origine ;
- La prise en compte du statut linguistique et de l'appartenance culturelle de l'enfant, toujours porteur de codes linguistiques et marqué par les us et coutumes de son milieu d'origine, par le maintien et le renforcement des liens avec la langue et la culture d'origine. » (ibid., p. 26).

Le CDCC s'engage avec Porcher (1979, 1981) et Rey (1983, 1997) à : « tracer les lignes d'une action d'ensemble, à l'échelle de l'Europe ». (Demorgon, p. 16, 2003). Ces lignes d'action de l'interculturel se développent « dans un contexte européen où les organismes internationaux (le Conseil de l'Europe et la Communauté Economique Européenne[142]) ont pris conscience des effets de la croissance démographique (naissances et nouvelles générations) des populations étrangères en Europe sur le caractère pluri-ethnique et pluriculturel de nos sociétés, et surtout sur le rôle de l'institution scolaire dans la construction des nouvelles sociétés. […] Ce constat a poussé la réflexion vers une analyse de la culture « administrée » à travers l'enseignement qu'il fallait analyser pour voir comment elle se rapportait à l'identité de l'enfant ; l'ethnologie des autres nous poussait à développée la nôtre. […] Pour atteindre cet objectif, il fallait donc proposer l'enseignement des cultures d'origines à tous les élèves, y compris les élèves autochtones, et dépasser ainsi l'ethnocentrisme de l'enseignement et des textes scolaires (notamment les textes d'histoire, de géographie et de littérature). […] C'est par rapport à sa capacité à relever ces défis que l'**éducation interculturelle** a été sollicitée pour apporter sa contribution au niveau des concepts et des pratiques éducatives, comme partie intégrante de l'éducation aux droits de l'homme et de l'éducation contre l'intolérance et le racisme. » (Perotti, p. 31/33, 1994).

141 Perotti, A. (1994), *Plaidoyer pour l'interculturel*, Les Éditions du Conseil de l'Europe.

142 La **Communauté Économique Européenne** (CEE) était une organisation supranationale créée en 1957 par le Traité de Rome qui avait pour objectif de mener une intégration économique (dont le marché commun) entre l'Allemagne de l'Ouest, la Belgique, la France, l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas.

http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/union-europeenne/ue-citoyennete/construction-europeenne/quelles-sont-grandes-dates-construction-union-europeenne.html (Consulté le 15 juin 2016).

Nous constatons ici un troisième sens de la notion d' « interculturel » qui s'incarne dans le syntagme d'« éducation interculturelle » et qui devient une éducation, une méthodologie d'enseignement, une manière de considérer la situation migratoire européenne et de trouver des réponses de politique linguistique éducative pour intégrer les primo-arrivants en contexte exolingue. Nous soulignons la connotation positiviste de cette notion censée apporter des réponses éducatives aux problèmes migratoires, nés des contacts entre les cultures ou aux incompréhensions dans une perspective de les relier pour mieux les considérer au service d'un vivre-ensemble. En somme, cette approche d'éducation interculturelle est une tentative de réponse à une conséquence de contacts entre cultures différentes et résulte d'un constat qui ne s'intéresse pas à la cause de cette interculturalité.

Á l'échelle européenne, nous mentionnerons aussi le Traité de l'Élysée (22 janvier 1963), dont nous avons fêté le cinquantième anniversaire en 2013, qui a été signé entre la République fédérale d'Allemagne et son chancelier allemand Konrad Adenauer et la République française et son président français Charles de Gaulle, en vue de fixer les objectifs d'une coopération accrue dans le domaine des relations internationales, de la défense et de l'éducation. C'est à cette occasion qu'est née l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ)[143], chargé de promouvoir les rencontres entre les deux jeunesses françaises et allemandes. Cet office a entre autre beaucoup œuvré pour nourrir les réflexions sur la question de la communication interculturelle franco-allemande et a bénéficié non seulement aux jeunes mais également aux hommes politiques, aux hommes d'affaires, ou aux artistes.

Nous préciserons que cet office a permis l'organisation de rencontres interculturelles : « dans les dix premières années de l'Office, les animateurs de rencontres de jeunes sont surtout formés sur le plan linguistique. Mais cette compétence s'avère assez insuffisante pour gérer des stages d'adolescents traversés, des deux côtés du Rhin, par une vie en pleine ébullition. Brass se voit alors confier la direction du bureau 4 de l'OFAJ qui aura pour mission de renouveler la formation des conseillers de séjour des stages franco-allemands de jeunes. […] Ce dernier fait le tour des départements de sciences de l'éducation ou de sciences humaines des universités françaises et allemandes, dans l'espoir de trouver des universitaire qui s'intéresseraient à la conception d'un nouveau type

143 L'**Office franco-allemand pour la Jeunesse** (OFAJ) (en allemand : *Deutsch-Französisches Jugendwerk* (DFJW)) est une organisation au service de la coopération franco-allemande qui a pour mission d'encourager les relations entre les jeunes des deux pays, de renforcer leur compréhension et, par là, de faire évoluer les représentations du pays voisin. L'accord du 5 juillet 1963 stipule que la mission de l'OFAJ est de « resserrer les liens qui unissent les jeunes des deux pays et de renforcer la compréhension mutuelle. » https://www.ofaj.org/histoire (consulté le 15 juin 2016).

d'animateurs des rencontres franco-allemandes. »[144] (Hess, p. 60, 1999). L'auteur revient ici sur la pédagogie interculturelle élaborée dans le cadre de rencontres franco-allemandes organisées par l'OFAJ qui ont nourries la réflexion sur la notion d' « interculturel » par le prisme des échanges de jeunes. Ces rencontres ont notamment donné lieu à de nombreuses publications traduites dans les deux langues, sous la responsabilité de Brass, de Reichel, de Stummmeyer avec le concours d'éditeurs français et allemands, et sont accessibles en ligne sur le site de l'OFAJ[145]. Ces échanges interculturels peuvent en outre se prolonger de nos jours par des doubles diplômes à l'Université franco-allemande (UFA)[146] de Sarrebrücken (Allemagne) qui s'est créée dans le prolongement de l'OFAJ et de la coopération universitaire entre la France et l'Allemagne.

Dans le cadre des échanges franco-allemands, la notion d' « interculturel » adopte une nouvelle fois la dimension de « **pédagogie interculturelle** » afin de s'ériger en clef d'intercompréhension entre les langues et les cultures. La dynamique politique des échanges franco-allemands a permis en outre de nourrir les réflexions de la recherche en sciences humaines et sociales sur l'**échange interculturel**, sur la **communication interculturelle** afin de tendre vers une dialogique des échanges franco-allemands. Néanmoins, la définition de la notion d' « éducation interculturelle » diverge de celle prônée par le Conseil de l'Europe car celle-ci s'inscrit dans un contexte de coopération bilatérale d'échanges de jeunes. De plus, la dimension éducative est sous-jacente aux réflexions de la notion d'interculturel et s'applique à toutes les échelles des échanges de coopération bilatérale franco-allemande, ce qui n'est pas le cas de l'éducation interculturelle européenne qui se concentre sur les curriculum[147] des apprenants.

La dimension de l'interculturel, telle que définie par l'OFAJ, fait écho à notre problématique, en ce sens qu'elle met la réflexion éducative au cœur de sa démarche tout en prenant en considération l'interculturel dans un cadre de coopération centré sur les échanges franco-allemands. Notre

144 Hess, R., Wulf, C. (1999), *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*, Anthropos, Paris.

145 https://blog· interculturel.ofaj.org/fr/ (consulté le 15 juin 2016)

146 L'**Université franco-allemande** (**UFA**) est une institution franco-allemande, créée en 1997 et située à Sarrebruck, qui promeut la coopération en matière d'enseignement supérieur et de recherche entre la France et l'Allemagne. https://www.dfh-ufa.org/fr/decouvrir-lufa/lufa-en-bref/ (consulté le 16 juin 2016)

147 « **Curriculum** : Sur le plan institutionnel, un curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants. Le terme latin *curriculum* renvoie de manière transparente à la « carrière » où l'on exerce un cheval : c'est bien un parcours qui est proposé à l'apprenant, avec un ensemble de phases d'apprentissage, exercices, obstacles et moments d'évaluation où il est fait appel à sa capacité réflexive. La notion affecte toute expérience d'apprentissage d'un individu, quel que soit le domaine concerné et dépasse, le cadre de de la didactique des langues. ». Jean-Pierre Cuq, (dir.), *Dictionnaire de didactique du français*. CLE International, ASDIFLE (2003).

réflexion de recherche possède des similitudes mais s'inscrit dans un autre cadre de coopération, puisqu'il s'agit du franco-brésilien au niveau bilatéral et professionnel, et dépasse de surcroît l'acte éducatif pour l'inscrire dans une réflexion plus globale de politique linguistique éducative. Dans le cadre de notre entreprise scientifique, le concept d'interculturel sera étudié à la lumière de notre corpus d'entretiens sur lequel nous reviendrons dans la deuxième partie.

1.1.2 CONTEXTE FRANÇAIS DE L'APPARTION DE LA NOTION D' « INTERCULTUREL »

Á l'échelle de la France, le développement de **l'option interculturelle** s'explique par « une tradition philosophique et historique fondamentalement différente de celle du multiculturalisme. Le poids de la philosophie des Lumières et du principe d'universalité, allié à une tradition juridique qui ne reconnaît pas l'existence de minorités, explique que le multiculturalisme soit en France resté extérieur à la réflexion et aux initiatives destinées à résoudre la question de la diversité culturelle […]. Ancré directement dans les pratiques sociales et éducatives, le terme « **interculturel** » fait son apparition en France, en 1975 dans le cadre scolaire. Son champ d'application s'est ensuite très rapidement étendu aux situations de dysfonctionnement et de crise liées aux migrations. » (Abdallah-Pretceille, p. 45, 1999). L'apparition de la notion d'interculturel en France s'inscrit de même qu'à l'échelle européenne dans le champ d'une problématique migratoire confrontée à une dimension éducative d'enseignement de langue et de culture. De Carlo corrobore notre remarque en précisant que : « l'interculturel a son origine en France dans le cadre du français langue maternelle, au début des années soixante-dix, et s'inscrit dans une pédagogie de compensation destinée aux enfants migrants […]. C'est donc dans une optique d'intégration que des CLIN[148] (classes d'initiation) dans le primaire, des CLAD[149] (classes d'adaptation) dans le secondaire et, quelques années plus tard, en 1975, des CEFISEM[150] (Centres d'Études pour la Formation et l'Information sur

148 Les **classe d'initiation** (CLIN) regroupent des élèves étrangers du CP (Cours Préparatoire) au CM2 (Cours Moyen 2ème année) pour un enseignement de français langue seconde, quotidiennement et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins. (Circulaire n° IX 7037 du 13 janvier 1970) http://www.education.gouv.fr/cid55615/les-eleves-du-premier-degre-dans-les-ecoles-publiques-et-privees.html (Consulté le 18 juin 2016).

149 Les **classes d'adaptation** (CLAD) sont destinées à accueillir les enfants qui rencontrent des difficultés dans leur scolarité élémentaire. (Circulaire n° 73 383 du 2 septembre 1973)

http://www.education.gouv.fr/cid55615/les-eleves-du-premier-degre-dans-les-ecoles-publiques-et-privees.html (Consulté le 18 juin 2016).

150 Créés en 1975, les **centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants** (CEFISEM) sont devenus en 2012, des centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) (circulaire n° 2012-143). Leurs missions ont été recentrées -prioritairement- sur l'intégration scolaire des nouveaux arrivants (sans

la Scolarisation des Enfants de Migrants) sont mis en place. » (p. 41/42, 1998).

Nous constatons une nouvelle fois que la notion d' « interculturel » apparaît en France dans un contexte de migrations où des réponses éducatives émanant de pouvoirs publics doivent être en capacité de répondre à la formation linguistique et culturelle des apprenants de langues-cultures étrangères. Il y a donc à la fois un défi éducatif et un défi politique d'intégration de primo-arrivants. Néanmoins, nous remarquons que l'État français se retrouve confronter à une situation inouïe et doit considérer la différence de nombreuses langues et cultures sans assouvir un modèle franco-français qui effacerait toutes différences. Chambeu nous éclaire sur ce point en précisant que : « ces premières expériences caractérisent une volonté de reconnaître par l'École le droit à la différence et prétendant permettre aux enfants et adolescents d'origine étrangère d'assumer leur identité culturelle tout en valorisant, auprès de l'ensemble de la communauté scolaire, les différentes cultures d'origine. Pour la première fois, l'objectif éducatif de valorisation des langues et culture d'origine, associé à l'organisation d' « **activités interculturelles** » ouvertes à tous les enfants dans le cadre des activités d'éveil, acquiert droit de cité et reconnaissance officielle dans la circulaire de l'Éducation nationale du 28 juillet 1976. »[151] (p. 11, 1997).

Le syntagme « **activités interculturelles** » souligne ô combien l'intégration des élèves de cultures et langues d'origine est une donnée importante pour les pouvoir publics français dans les années 1970. Cette dimension de la notion d'interculturel a de nouveau une visée de pédagogie et d'éducation et poursuit le dessein de servir d'intermédiaire entre les cultures autochtones et cultures d'origines. Ces approches éducatives de la notion d'interculturel seront bientôt théorisées par des chercheurs au cours de la décennie suivante et transcrites en compétences afin d'optimiser l'intégration des nouveaux arrivants. Conformément à notre problématique, cette appréhension de la notion d'interculturel renvoie aussi à la dimension de politique linguistique éducative et ceci fait toujours partie des réflexions actuelles de la problématique bien que l'interculturel, comme nous le verrons plus tard dans notre recherche, ait gagné ses lettres de noblesses dans d'autres domaines de recherche (psychologie, sociologie, anthropologie, etc.,) et sphères professionnelles (relations internationales, entreprise, etc.,). C'est pourquoi, nous poursuivrons notre réflexion avec l'apparition

maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires) dans les établissements et les écoles en accompagnant les personnels d'éducation et d'enseignement. Experts dans leur domaine, ils peuvent répondre à des demandes d'information, élaborer et animer des formations en partenariat auprès des acteurs nombreux et divers qui oeuvrent dans le même domaine (élus et employés des collectivités territoriales, travailleurs sociaux, éducateurs, membres d'association). http://www.education.gouv.fr/cid55615/les-eleves-du-premier-degre-dans-les-ecoles-publiques-et-privees.html (Consulté le 18 juin 2016).

151Chambeu, F. (1997), *Interculturel : perspective historique*, Referencias/Ressources, 2.

de la notion d' « interculturel » dans le contexte brésilien.

1.1.3 CONTEXTE BRÉSILIEN DE L'APPARTION DE LA NOTION D' « INTERCULTUREL »

Suite à une recherche dans le dictionnaire brésilien, nous n'avons pas trouvé de définition de la notion même d' « interculturel »[152]. Ceci témoigne de la « nouveauté » de la notion qui est utilisée au Brésil uniquement dans le domaine de la recherche. Néanmoins, il est utile de préciser que les notions d' « interculturalité » et d' « interculturalisme » existent dans la littérature brésilienne et sont définies en relation aux concepts de « multiculturalité » ou « multiculturalisme » qui ne sont pas adéquats pour refléter une dynamique sociale prenant en compte des synthèses socio-culturelles entres les groupes minoritaires et majoritaires de la société. Au Brésil, la notion d' « interculturel » fait davantage référence à l'intégration de groupes minoritaires avec des groupes majoritaires dans une visée de vivre-ensemble (société pluri-ethnique) et de reconnaissance des particularismes de chacun des dits groupes. Elle est liée à la notion de « diversité culturelle » dans une optique pédagogique ou d'éducation interculturelle comme nous allons le voir ci-après.

Selon Pompeu da Silva et Akkari[153] : « l'idée de tenir compte de la diversité culturelle est relativement récente dans le système éducatif brésilien. En effet, en dépit de la diversité raciale et ethnique constitutive de la société brésilienne, les **approches interculturelles** datent d'une quinzaine d'années. Le pays a successivement connu l'esclavagisme et une politique officielle de « blanchissement » de la population ; les afro-brésiliens continuent de cumuler actuellement inégalités sociales et raciales. Toutefois, on a assisté durant les dernières années à l'émergence de nombreuses **approches interculturelles** dans le système éducatif. » (p. 56, 2010). Dans le cas brésilien, la notion d' « interculturel » est largement associée à l'éducation interculturelle prenant en compte les différentes ethnies qui composent sa nation pour promouvoir une égalité des chances à l'école. Les auteurs précisent que : « l'interculturel doit opérer entre d'une part « droit à la différence » et « impératif d'égalité », et d'autre part, entre « traitement équitable des différents groupes ethniques » et « système éducatif unitaire d'un État-nation ». Cela peut aboutir à un paradoxe persistant. Tout le monde parle depuis quelques années de l'interculturel au Brésil, certaines initiatives législatives ont, par conséquent, eu la volonté de le valoriser dans le système éducatif. Toutefois, il est encore très

152 Notre recherche s'appuie sur le *Dicionário da língua Portuguesa*, Evanildo Bechara, Academia Brasileira de Letras, Editora Nova Fronteira (2009).

153 Akkari, A. Da Silva, C. P. (2010), *Les approches interculturelles dans le système éducatif brésilien : entre immobilisme et transformations radicales*. Recherches en éducation, no. 9, p. 56-66.

exceptionnel de le voir fonctionner vraiment dans le quotidien de l'école car il réveille des blessures historiques, des antagonismes et des conflits qui pourraient mettre en péril la cohésion nationale. » (ibid., p. 56). L'interculturel ne serait-il au Brésil qu'un concept impossible à appliquer dans le domaine éducatif ? Force est de constater que le contexte est différent de celui de la France et qu'une société multi-ethnique est à considérer dans une perspective d'éducation interculturelle.

L' « interculturel » au Brésil : un enjeu éducatif crucial ?

La notion d' « interculturel » trouve officiellement ses origines dans les décennies 1980/1990 à travers la notion de « diversité culturelle » au Brésil afin de former les enseignants à cette notion. À cet égard, des directives curriculaires nationales « furent définies pour les formations en pédagogie, par l'intermédiaire du rapport CNE/CP n°5 (2005)[154], soulignant l'idée que les étudiants en pédagogie devaient recevoir une formation pour garantir l'intégration pleine et entière des segments historiquement exclus de l'enseignement, dans le domaine des droits sociaux, culturels, économiques et politiques. À travers ces « directives », que l'on peut donc entendre comme étant des « orientations » en matière de curriculum, on remarque que la diversité est encore traitée de manière générale, sans formuler de recommandations sur la façon d'inclure cette diversité dans les contenus curriculaires de la formation, ni sur les compétences à développer, ni même sur les critères d'évaluation à utiliser, ce qui relève de la responsabilité des institutions en charge de l'offre de formations en pédagogie. »[155] (Santiago et Canen, p. 45, 2013). Ces directives curriculaires ont par la suite pris en compte les sensibilités multiculturelles par le biais de la promulgation de lois traitant l'intégration des cultures indigènes et africaines et afro-descendants dans le curriculum scolaire. L'objectif de l'État était une conscientisation et une éducation à l'histoire et à la culture afro-brésilienne et africaine et en filigrane une éducation aux questions d'inégalité, de marginalisation, de préjugés (indiens, noirs).

La notion d' « interculturel » n'est plus que jamais associée au domaine éducatif au Brésil car elle fait le « pari » de la prise en compte des trois ethnies composant sa nation afin qu'elles aient une égalité de droits face au défi que représente l'éducation à l'échelle nationale. D'ailleurs, c'est le Ministère de l'Éducation (MEC), qui a pour mission de mettre en œuvre les politiques linguistiques

154 Ministério da Educação (MEC) : *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. (2005) http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos (consulté le 18 juin 2016).

155 Santiago, M., Canen, A. (2013), *Les approches interculturelles dans l'éducation au* Brésil, Revue internationale d'éducation de Sèvres 63, L'école et la diversité des cultures.

et politiques éducatives, qui veille aussi au traitement des questions liées à la diversité culturelle dans le contexte brésilien. Les syntagmes utilisés sont ceux d « **approche interculturelle** » ou d' « **éducation interculturelle** » et ils soulignent tout le paradoxe de la notion puisque ces approches sont censées résoudre l'équation de la société multi-ethnique brésilienne et sa diversité culturelle face à l'éducation en charge de considérer toutes ces différences pour faire en sorte qu'il y ait une égalité de droits dans une dialogique de l'universalité et de la singularité de sa population. Les approches interculturelles sont liées à la formation des professeurs afin qu'ils soient en capacités d'enseigner la question de la diversité culturelle et ethnique. C'est la raison pour laquelle au niveau législatif, de nombreuses lois ont promu cette éducation interculturelle visant à interroger les relations inter-ethniques à l'école et dans la société en général tout en garantissant une plus grande égalité des chances. D'où le paradoxe de l'interculturel qui serait censé apporter une réponse éducative tout en traitant de la diversité culturelle.

Conformément aux différents contextes de l'apparition de la notion d' « interculturel », nous pouvons souligner que celle-ci s'inscrit d'emblée dans différents champs : politique, économique, éducatif, linguistique, culturel, et que ses acceptions varient selon les continents, les pays et les contextes civilisationnels – institutionnels. Nombreux sont les syntagmes pour décrire la notion d' « interculturel » et ils caractérisent les divers champs et difficultés que cette nouvelle notion revêt : « dialogue interculturel », « phénomènes interculturels », « pédagogie interculturelle », « option interculturelle », « approches interculturelles », « communication interculturelle » pour n'en citer seulement quelques-uns que nous venons de voir dans ces considérations historique et épistémologique.

Néanmoins, nous notons que tous ces syntagmes mettent en évidence la dynamique d'aller/retour entre les langues-cultures dans une visée de dialogue, de contact, d'interaction et pose la question de l'altérité et de la réciprocité. La dimension éducative est consubstantielle à la notion et au contexte dans lequel elle s'inscrit. Nous pouvons donc nous demander comment ces syntagmes seront-ils dès lors adoptés par la communauté scientifique pour en faire un champ de recherche, et autant que faire se peut traduire cela en termes de compétences interculturelles en didactique des langues-cultures ? Si la notion de dialogisme est inhérente à celle d'interculturel, nous nous demanderons comment ce dialogisme peut-il être pensé dans l'élaboration d'une politique linguistique éducative tout en prenant en compte les différences de chacun des groupes ou des individus ? Porcher précise en ce sens que : « c'est le préfixe *-inter* qui donne son poids au mot » et que « l'interculturel

s'efforce de lutter en faveur de l'égalité. »[156] (p 117, 2004). La notion d' « interculturel » s'érigerait-elle en rempart contre le multiculturalisme qui ne reconnaît pas la nature des relations des différents groupes composant la société ? Ou relèverait-elle davantage des notions de « pluriculturel », « diversité culturelle » récurrentes dans sa définition ? Dans le contexte européen, ce serait d'ailleurs « à cause de » ces difficultés d'intégration que connaissent les différents groupes composant la société que s'imposerait une « pédagogie interculturelle » et une « communication interculturelle ». Si la dimension éducative est omniprésente dans la notion d' « interculturel », ce qui renvoie à notre problématique de politique linguistique éducative, nous reviendrons dans un souci de clarté sur les notions sous-jacentes de « diversité culturelle », « multiculturel / multiculturalisme » et « transculturel / transculturalisme » afin de ne pas tomber dans une description insipide de la notion d' « interculturel » sans l'articuler aux notions-clefs qui l'alimentent et/ou la distinguent.

1.2 CONSIDÉRATIONS DES CONCEPTS : « DIVERSITÉ CULTURELLE », « MULTICULTUREL / MULTICULTURALISME », ET « TRANSCULTUREL / TRANSCULTURALISME »

Remarque liminaire :

Nous soulignons que le terme « interculturel » est de loin le plus récurrent dans la littérature française. Serait-ce un simple effet de mode ou une prise en considération du concept par la communauté scientifique ? Il est à souligner que le concept d'interculturel est à une moindre échelle utilisé comme synonyme d' « interculturalisme » ou d' « interculturalité ». Au-delà de l' « interculturel », la notion d' « interculturalisme » se définit comme « un modèle de la gestion de la diversité culturelle » (Bouchard, p. 393, 2012). L'interculturalisme revêt d'une construction d'inter-relations entre les diverses cultures d'une société qui induit des échanges réciproques entre les cultures tout en préservant un respect mutuel. Il recherche les points communs entre les cultures tout en préservant les différences individuelles. Nous notons que le terme « interculturalisme » est fréquemment utilisé en opposition au « culturalisme ». Le culturalisme considère l'autre comme représentant d'un État-Nation (français comme entité collective abstraite) et se focalise sur les différences nationales et sur les connaissances culturelles et linguistiques (démarche ethnographique). Cette démarche ne favorise pas la rencontre, l'interaction contrairement à l'interculturalisme (interculturel ou interculturalité) qui se base sur l'instabilité de l'identité et se

156 Porcher, P. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette Éducation.

focalise sur les revendications identitaires et l'interaction pour analyser une situation d'échange. Abdallah-Pretceille constate que : « la question n'est pas tant la culture de l'autre, mais tout simplement la question de la relation à l'autre. C'est autrui, qui, dans sa totale diversité et singularité, sous toutes ses formes, s'impose à nous. (…) Ainsi, la connaissance hors contexte, hors relation, hors communication avec autrui, ne facilite pas la rencontre. » (p. 146, 2004). Il faut bien faire attention entre la notion d'interculturalisme, qui reconnaît le caractère multiculturel de nos sociétés, et de multiculturalisme, qui est un autre modèle de gestion de la diversité culturelle que nous définirons ci-après.

1.2.1 LA « DIVERSITÉ CULTURELLE » : UNE IDÉE EN VOGUE, UNE ARME POLITIQUE OU UNE DOUCE CHIMÈRE ?

Á l'instar de l'approche brésilienne de la notion d' « **éducation interculturelle** » mettant la notion de « diversité culturelle » au cœur de ses préoccupations, nous pouvons légitimement nous demander quels liens corrèlent ou distendent ces deux notions et quelle articulation pourrions-nous dresser. Pour ce faire, nous définirons dans un premier temps la notion de « diversité culturelle » à la lumière des acceptions de la notion, puis tenterons de l'articuler avec celle d' « interculturel ».

1.2.1.1 LA « DIVERSITÉ CULTURELLE » SELON L'UNESCO

La notion de « diversité culturelle » se retrouve dans certaines définitions de la notion d' « interculturel » telle que nous l'avons vu dans la déclaration de l'Unesco qui prône la résolution positive des conflits avec des valeurs de respect et de tolérance et reconnaît la nécessité d'un **dialogue interculturel** comme gage de paix afin de résoudre les différends qu'ils pourraient naître des relations politiques, économiques entre les États. L'Unesco ajoute même que : « la diversité culturelle est une force motrice du développement, pour ce qui est de la croissance économique et comme moyen de mener une vie intellectuelle, affective, morale et spirituelle plus satisfaisante. Elle représente un atout indispensable pour atténuer la pauvreté et parvenir au développement durable, grâce notamment au dispositif normatif, aujourd'hui complet, élaboré dans le domaine culturel. Parallèlement, la reconnaissance de la diversité culturelle - par une utilisation novatrice des médias et des Technologie de l'Information et de la Communication en particulier - est propice au dialogue entre les civilisations et les cultures, au respect et à la compréhension mutuelle. » (Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, 2001).

Au regard de cette première définition non moins politique, nous pouvons nous demander si la notion de « diversité culturelle » ne s'opposerait-elle pas de fait à l'uniformité ou l'homogénéisation culturelle liée à la mondialisation ? En effet, la définition associe la diversité culturelle au développement et à la lutte contre la pauvreté tout en soulignant un nécessaire dialogue interculturel comme corollaire de ses enjeux. Ces éclairages de l'Unesco semblent inscrire véritablement cette notion à la croisée des enjeux majeurs du XXI^{e} siècle de ce qui est communément appelé de mondialisation. Néanmoins, cette notion semble être antagoniste de celle d'universalité pour promouvoir les particularités des cultures dans une diversité culturelle homogène. Étant donné la complexité de la notion, qui une fois encore se révèle polysémique, nous chercherons d'autres acceptions de cette notion de « diversité culturelle » avant d'essayer de l'articuler avec celle d' « interculturel ».

1.2.1.2 LA « DIVERSITÉ CULTURELLE » : SELON L'UNION EUROPÉENNE

Au niveau européen, l'Union Européenne[157] (UE) définit la notion de « diversité culturelle » par le prisme de l'héritage culturel qui est le fruit d'une histoire commune comprenant différents événements tels que : la civilisation grecque, l'Empire romain et la mise en place d'un droit écrit, le christianisme comme facteur structurant de l'Europe au Moyen-Âge, les deux guerres mondiales du XX^{e} siècle et l'exigence d'une paix durable, etc,. Cet héritage, consacré par le traité de Lisbonne (2009) qui mentionne que : « les héritages culturels, religieux et humanistes de l'Europe » comme source d'inspiration pour la construction européenne (préambule) présentent néanmoins des **diversités culturelles**. Ainsi, nous constatons que malgré cet héritage en commun, les Européens jouissent de langues différentes, telles que les langues germaniques et anglo-saxonnes au nord de l'Europe, les langues latines et romanes au sud. Au niveau religieux, l'Europe se partage entre catholiques, protestants, orthodoxes et autres croyances. Cette diversité culturelle et linguistique a été également consacrée par le traité de Lisbonne : « l'Union Européenne doit en respecter la richesse et veiller à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen. » (article 3). Cette définition s'inscrit dans le prolongement de celle de l'Unesco dans le sens où la diversité culturelle européenne est représentée par une institution politique qui est chargée de faire respecter cette diversité et d'en donner la définition. Nous ne notons pas cependant de liens entre

157 L'**Union Européenne** est une union politique et économique unique au monde entre vingt-huit pays couvrant une bonne partie du continent européen. Cette entité qui allait devenir l'UE est née au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Son premier objectif était de renforcer la coopération économique, en partant du principe que les pays liés par des échanges commerciaux deviennent économiquement interdépendants, et sont donc moins enclins à entrer en conflit. https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_fr (Consulté le 13 juin 2016)

cette acception de la notion avec l'idée d'un dialogue interculturel bien qu'il subsiste l'idée d'un héritage commun entre les peuples européens. En revanche, l'idée d'un dialogisme entre diversité et universalité est présente dans toutes les définitions, c'est pourquoi, nous reviendrons sur les liens entre universalité/particularité, unité/diversité en lien avec la *pensée complexe* de Morin avec l'exemple de l' « exception culturelle française ».

1.2.1.3 LA « DIVERSITÉ CULTURELLE » ET LA « PENSÉE COMPLEXE : QUELLES RELATIONS ?

Dans les années 1990 en France, la notion d' « exception culturelle française » émanant du Ministère des Affaires Étrangères est apparue pour caractériser certaines spécificités culturelles actuelles ou passées de la France en relation aux autres pays du monde. Cette notion désignait en fait la politique culturelle conduite par le Ministre des Affaires Culturelles, André Malraux, dont nous avons déjà parlé, qui avait permis entre autre à la France de légiférer et réglementer sa création artistique. L'idée d' « exception culturelle » renvoyait dans ce cas de figure aux biens et services culturels (livres, journaux, films, etc.) qui n'étaient pas considérés comme des marchandises comme les autres car ils étaient le reflet de l'expression de l'identité spécifique française bénéficiant d'une aide spécifique de l'État. La France a depuis remplacé cette notion d' « exception culturelle » par celle de « diversité culturelle » afin qu'elle soit comprise de tous les pays. Cependant, la France continue à se distinguer des autres nations pour cette fameuse « exception culturelle » sans savoir vraiment ce qui se cache derrière. Ce dialogisme entre particularité française contribuant à l'universalité est encore une fois une position ethnocentrée et politique pour définir la notion de « diversité culturelle ».

L'idée de « diversité culturelle » : un cheminement vers la pensée complexe ?

Au niveau de la France, nous citerons la définition de « diversité culturelle » de la Fondation Chirac : « Quand une culture est niée dans ce qu'elle peut apporter à l'universel, la violence n'est jamais très loin. C'est pourquoi ma Fondation apportera une attention toute particulière au sujet des langues et des cultures menacées d'extinction. »[158] (Jacques Chirac, lancement de la Fondation Chirac, 9 juin 2008). Le dénominateur commun des trois définitions précédemment citées à fort caractère politique réside dans l'antagonisme dialogique universel/particulier ou unité/diversité entres les langues et les cultures. Sur ce point, Morin nous précise que : « les humains doivent se

158 www.fondationchirac.eu/wp-content/uploads/fiche-sorosoro-GP-.pdf (consulté le 16 juin 2016)

reconnaître dans leur humanité commune, en même temps que reconnaître leur diversité tant individuelle que culturelle. »[159] (p. 55, 2000), ce qui dénote que l'unité et la diversité humaine sont intrinsèquement liées et font partie d'un tout. Autrement dit, le concept d'unité nous permet aussi bien de mettre en avant nos différences que le concept de diversité nous permet de mettre en avant nos ressemblances, soit, ce qui nous (re)lie ou ce qui est tissé avec (*complexus*).

Les acceptions politiques de la notion de « diversité culturelle » font référence à la *pensée complexe*, en ce sens que l'unité et la diversité sont indissociables pour permettre aux sociétés modernes d'exister sans conflits. La devise de l'Union Européenne illustre notre propos à travers sa devise latine : « In varietate concordia » (Unie dans la diversité). En effet, ce qui nous rassemble permet aux individus de coexister ensemble et ce qui nous différencie permet aux individus d'exprimer leur singularité, leur particularité, d'où les liens entre les notions de « diversité culturelle » et d' « interculturel », au sens du dialogue des cultures et des civilisations. Par ailleurs, nous notons que contrairement à ce que les sciences humaines et sociales ont développé autour de la notion de « diversité culturelle », c'est-à-dire un binarisme culturel avec les notions de : culture dominante/culture dominée, culture savante/culture partagée (Cf: partie 1), etc, nous prenons partie d'affirmer que cette notion de « diversité culturelle » s'inscrit dans un dialogisme que nous ne concevons pas binaire puisque celui-ci peut renvoyer au dialogue des cultures avec de nombreux allers/retours et s'articuler avec la notion d' « interculturel ».

Conformément au fait que notre recherche s'inscrive dans le champ de la *pensée complexe*, nous tenions à souligner que cette notion de « diversité culturelle » n'est aucunement binaire car elle comporte en elle une dialogique interculturelle entre langues-cultures. D'ailleurs, le Directeur Général de l'Unesco, Koïchiro Matsuura (1999-2009), établit un parallèle entre diversité culturelle et diversité biologique (Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle, 2001)[160]. Au même titre que la biodiversité est nécessaire à l'équilibre de la nature, la diversité culturelle est nécessaire au genre humain et il en fait un impératif éthique, inséparable du respect de la dignité de la personne humaine. La diversité culturelle induit plus que jamais échange, dialogue entre les cultures et les langues en prenant le parti de la *pensée complexe*. Pourrions-nous essayer de trouver une définition qui reflète ce dialogisme ?

159 Morin, E. (2000), *Les sept savoir nécessaires à l'éducation du futur*, Reproduit avec la permission de l'Unesco (1999), Éditions du Seuil.

160 http://www.unesco.org/bpi/fre/unescopresse/2001/01-120f.shtml (Consulté le 16 juin 2016).

1.2.2 LA « DIVERSITÉ CULTURELLE » : UNE LOGIQUE D'ÉGALITÉ ?

Pour poursuivre notre réflexion, nous donnerons donc ici la définition de la notion de « diversité culturelle » de Wicht, juriste suisse et chef des affaires internationales à l'Office fédéral de la culture qui prolongera notre réflexion sur la notion de dialogisme : « la diversité ne saurait en aucun cas être une simple juxtaposition de cultures différentes sans lien les unes avec les autres. La diversité culturelle n'est pas la gestion permanente d'un conflit. Ce n'est pas une espèce de « défense », de droit de l'homme ; c'est une logique d'égalité, étendue dans l'espace. C'est la recherche de la compréhension mutuelle, du dialogue, des échanges et des valeurs partagées. »[161] (p. 25/26, 2004).

Puis, nous l'enrichirons avec celle de Bernier et Atkinson[162] qui reviennent sur la genèse des cultures individuelles contribuant à alimenter la notion de « diversité culturelle » : « l'acquisition de la culture pour les individus se fait d'abord dans un contexte particulier, dans un environnement singulier, par un processus de socialisation qui commence avec sa famille, ses proches, une éducation donnée (qui lui fournit non seulement un accès à des connaissances dites universelles, mais aussi des informations sur le milieu particulier où il vit), une compréhension et une interprétation de sa situation dans un ensemble social particulier doté d'une organisation, de règles, de normes, de repères symboliques, et même, d'« outils » culturels propres parmi lesquels une langue, par exemple. Le processus d'acquisition de la culture est toujours l'acquisition d'une culture particulière. De la même façon que l'éducation est un processus cumulatif qui demande l'acquisition préalable de certaines connaissances à d'autres, l'accès à une culture générale et la plus universelle qui soit commence par l'apprentissage d'« une culture ». C'est inscrit dans « une culture » particulière que l'individu se développe et peut éventuellement s'ouvrir et se situer par rapport aux autres cultures avec leurs différences et leurs ressemblances. C'est d'abord par une connaissance de son milieu propre qu'il lui sera possible de participer pleinement à celui-ci et de devenir lui-même un « agent culturel ». Reconnaître la diversité culturelle ne consiste donc pas à nier l'existence ou le développement d'une culture universelle, mais c'est reconnaître que l'histoire même ou l'évolution de cette culture est un cumul résultant de l'interaction de plusieurs cultures. En dernier ressort, c'est reconnaître qu'il n'existe pas une façon unique de concevoir le monde, d'y

161 Wicht, B. (2004), *Diversité culturelle et mondialisation*, Ouvrage collectif, Éditions Autrement, Collections Mutations.

162 Atkinson, D., Bernier, I. (2000), *Mondialisation de l'économie et diversité culturelle : Les arguments en faveur de la préservation de la diversité culturelle*, discussion paper prepared for the 2nd intergovernmental dialog on Francophonie, Agence intergouvernementale de la francophonie, Paris.

vivre, et de l’exprimer. » (p. 6, 2000).

Ces deux définitions insistent sur la reconnaissance de la diversité culturelle qui est tout à fait envisageable avec l'idée de développement de l'idée d'une culture universelle. En effet, la reconnaissance de la diversité culturelle est aussi la reconnaissance de l'histoire et du dialogue des langues et des cultures afin de considérer les différents découpages du réel du monde. En d'autres termes, nous sommes à la fois spectateurs et acteurs de ce processus d'acquisition culturel, en ce sens que chaque groupe partage des systèmes culturels entre différents pays sans pour autant laisser de côté ses particularismes culturels propres. À partir du moment où nous acceptons l'idée que chaque culture interagit et se construit avec une autre, nous acceptons aussi l'idée que toute culture est par essence pluriculturelle. C'est cette pluriculturalité qui caractérise les sociétés modernes à travers les échanges culturels et les contacts entre les différents groupes des sociétés qui introduisent dans cette interaction leur manière de pensée, d'agir d'une manière continue. Reconnaître la diversité culturelle est avant tout admettre la pluralité des cultures du monde et plus spécifiquement celles qui cohabitent dans un même espace. La diversité culturelle se construit donc en lien étroit avec l'hétérogénéité fondamentale de chaque culture.

Ces définitions mettent en avant la nécessité d'un **dialogue interculturel** entre les nations pour promouvoir la diversité culturelle, ce qui montre que les notions d' « interculturel » et de « diversité culturelle » sont étroitement liées. Nous pouvons donc nous demander comment prendre en compte l'acception des différences entre les individus, groupes ou nations tout en développant le dialogue et la recherche de valeurs communes ? Ce questionnement trouve des éléments de réponses dans la politique de promotion de la diversité culturelle mise en place par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

1.2.3 L'ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE : QUELLE PROMOTION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE ?

L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) promeut la diversité culturelle dans ses objectifs comme en témoigne l'onglet sur son site internet intitulé « Diversité et développement culturels » : « Après avoir joué un rôle déterminant dans l’adoption de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de l’Unesco en 2005, l’OIF s’est pleinement mobilisée dans la mise en œuvre de cet engagement international qui est plus que jamais d’actualité. Alors que les risques de monopole culturel et d’exacerbation identitaire

s’accroissent, la Francophonie continue d’accentuer le plaidoyer pour promouvoir le dialogue des cultures et des religions, ainsi que la vision d’un monde riche, mais aussi plus sûr, de par sa diversité culturelle pleinement assumée. »[163]

En 2000, M. Boutro Boutros-Ghali, premier secrétaire général de la Francophonie (1997-2002) de l'OIF, avait alors proposé de faire de l'espace francophone un espace d'échanges et de dialogue à partir de cinq principes d'action :

> 1. En tant qu'un des enjeux majeurs de la mondialisation, la **diversité culturelle** est devenue un facteur déterminant de la paix et de la stabilité dans le monde.
>
> 2. La **diversité culturelle** ne connaît pas de solution universelle. Elle découle d'une connaissance approfondie des conditions locales propres à chaque pays et à chaque société.
>
> 3. La **diversité culturelle** est le fruit d'une tension et d'un équilibre nécessaires et harmonieux entre le respect des localismes, d'une part, et le développement de l'idée confédérale, d'autre part.
>
> 4. La **diversité culturelle** n'est pas le simple résultat du développement d'une situation de fait. C'est une démarche volontariste des autorités publiques visant à établir la compréhension mutuelle par l'échange et le dialogue.
>
> 5. Le **dialogue** et l'échange s'obtiennent et se réalisent non seulement par des programmes académiques emblématiques, mais aussi par des actions concrètes orientées sur la vie quotidienne : aménagement de programmes scolaires ; jeux de rôles ; vulgarisation des connaissances sur les autres cultures (fascicules, brochures, vidéos, etc.) ; expositions croisées et transversales (présentation de la culture d'autrui) ; généralisation d'approches appropriées notamment par le genre (égalité ou inégalité homme/femme) ; aménagement des lois lors d'une révision constitutionnelle ou législative.

Si ces cinq principes d'action de l'OIF font de la notion de « diversité culturelle » un enjeu majeur de la mondialisation en tant que facteur déterminant de la paix, ceci ne peut être conçu qu'en instaurant un dialogue, un échange entre les cultures et les langues, tout en posant le « dialogue

163 http://www.francophonie.org/-Diversite-et-developpement-.html (Consulté le 14 juin 2016)

interculturel » comme dialogique féconde de la compréhension mutuelle des autorités publiques. Cette vision du monde de l'OIF paraît un peu paradoxale puisque la notion de « diversité culturelle » n'est probablement pas exprimée ou traduite de la même manière dans d'autres langues. Néanmoins, cette défense de la « diversité culturelle » sous-tend l'idée que chaque pays est en quelque sorte multiculturel puisqu'il possède à la fois une pluralité de langues et de cultures. Pour autant, puisse chaque pays mettre en commun ses langues et ses cultures pour tendre vers une civilisation mondiale homogène et uniforme ? Cela nous paraît peu probable, d'autant que la pluralité culturelle de chaque nation n'est plus que jamais soulignée au profit d'une civilisation homogène mondiale vide de sens.

1.2.4 LA DIVERSITÉ CULTURELLE : QUELLES DÉFINITIONS DANS LA LITTÉRATURE ?

Lévi-Strauss enrichit notre réflexion en précisant que : « il ne faut pas se dissimuler que la notion de civilisation mondiale est plus pauvre, schématique, et que son contenu intellectuel et affectif n'offre pas une grande densité […]. La véritable contribution des cultures ne consiste pas dans la liste de leurs inventions particulières, mais dans l'écart différentiel qu'elles offrent entre elles. Le sentiment de gratitude et d'humilité que chaque membre d'une culture donnée peut et doit éprouver envers toutes les autres ne saurait se fonder que sur une seule conviction : cela, même si la nature dernière de ces différences lui échappe, ou si, malgré tous ses efforts, il n'arrive que très imparfaitement à la pénétrée. » (p. 50, 1961). Cette citation met clairement à mal l'idée d'une civilisation mondiale homogène car elle impliquerait la coexistence de cultures offrant entre elles le maximum de diversité qui serait consubstantielle à cette coexistence. Ceci renforce l'idée du *dia* de dialogisme, ce que Lévi-Strauss appelle « l'écart différentiel » entre les cultures, ce qui serait dans notre recherche le dialogue interculturel franco-brésilien. Cultiver cet aller/retour permettrait de nourrir l'idée de « diversité culturelle » tout en posant la question de l'altérité. Cultiver cet aller/retour, c'est également reconnaître le caractère multiculturel et plurilingue des sociétés modernes dans lesquelles nous vivons. C'est pourquoi, dans un souci d'absolue clarté, nous définirons comme convenu les notions de « multiculturalisme / multiculturel » et « transculturalisme / transculturel » à la lumière des acceptions scientifiques actuelles et nous évoquerons le modèle canadien québécois pour alimenter notre réflexion.

En conclusion de cette sous-partie, nous soulignerons tout de même que cette notion de « diversité culturelle » reste polysémique et peu univoque puisqu'elle est davantage considérée par les

institutions politiques qui en font un combat, que par la communauté scientifique qui ne s'est guerre appropriée la notion. En effet, si la question essentielle est de savoir « comment faire coexister harmonieusement et comment favoriser l'épanouissement de communautés dont les valeurs, les désirs, les projets, les intérêts sont proclamés différents, sinon opposés. L'enjeu est colossal puisqu'il y va de la survie même de l'humanité à une époque où, des exemples récents le démontrent encore, quelques individus décidés peuvent, avec des moyens dérisoires et à la portée de tous, menacer la vie d'une collectivité ou d'une partie de celle-ci. Face à ces problèmes les sciences de l'homme sont actuellement étrangement démunies. »[164] (p. 98, 2003). C'est la raison pour laquelle nous souhaitions mettre en relation les notions d' « interculturel » et de « diversité culturelle », qui ont certes en commun le syntagme de « dialogue interculturel » mais qui ne sont pas considérées de la même manière et ne font pas face aux mêmes enjeux. En effet, si la notion d' « interculturel » a été associée au contexte migratoire, nous verrons par la suite que ses acceptions ont évolué alors que la notion de « diversité culturelle » relève de combats politiques menés par de grandes institutions. Et bien que la notion de « diversité culturelle » (mais également diversité biologique et linguistique) commence certainement à retenir de plus en plus l'attention des chercheurs, « les problèmes théoriques globaux qu'elle pose, tant au niveau méthodologique et épistémologique que d'un point de vue éthique et pratique n'ont apparemment jamais fait l'objet d'une étude d'ensemble. » (ibid, p. 97). C'est la raison pour laquelle nous avons éprouvé des difficultés certaines à cerner cette notion de « diversité culturelle » et que nous avons été contraints de donner des acceptions émanant davantage d'instituions politiques que scientifiques afin de les articuler avec la notion d' « interculturel ».

Nous poursuivrons comme convenu notre réflexion en articulant cette fois les notions d' « interculturel » et de « multiculturel » et « multiculturalisme » afin de voir si elles sont compatibles ou si au contraire elles ne peuvent pas coexister ensemble.

1.3 LE « MULTICULTUREL » ET LE « MULTICULTURALISME »

Le multiculturel, du latin *multus*, « nombreux, abondant, en grande quantité » et *cultura*, « culture, agriculture », est une distinction quantitative qui indique la cohabitation de multiples cultures à l'intérieur d'une société. Néanmoins, elle ne précise pas la nature des relations que les cultures entretiennent entre elles. Cette notion relève davantage d'un constat d'une pluralité (pluriculturel) de

164 Ferréol, G. Jucquois, G. (sous la dir.) (2003), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin.

cultures, au sens où il existe dans un même ensemble de multiples ou plusieurs cultures co-présentes. Á l'échelle mondiale, les cultures sont séparées en civilisations ou aires géohistoriques. C'est dans cette perspective que le « multiculturalisme » tente d'apporter les réponses sur les natures des liens qu'entretiennent les cultures à l'intérieur de la même société afin de sortir du constat pour s'ériger comme une solution culturelle et politique.

Jusqu'où une société démocratique peut-elle aller dans la reconnaissance des différences culturelles ? Dans quelle mesure cette reconnaissance constitue-t-elle un élément de la dignité des individus ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous introduirons notre propos en donnant diverses définitions du concept de « multiculturalisme » à partir d'expériences concrètes qui l'ont nourries. Puis, nous chercherons ensuite à cerner la spécificité du concept afin d'analyser son articulation avec celui d' « interculturel ».

Contrairement à ce qui est souvent écrit, le concept de « multiculturalisme » est né au Canada, en Suède et en Australie et non aux États-Unis. Si aux États-Unis l'émergence du multiculturalisme est « concomitante à la lutte pour les droits civiques des années 1960 et fait suite à une politique migratoire caractérisée par l'idéologie du *melting-pot*[165] (c'est-à-dire l'intégration des immigrants de toutes provenances et de toutes conditions sociales dans une même culture). » (Abdallah-Pretceille, p. 26, 1999) ; en ce qui concerne le Canada, le point de départ de la réflexion concerne directement le Québec[166] et la place de sa langue française : « Dès 1965, une commission sur le bilinguisme et le biculturalisme se réunit pour rendre un rapport recommandant de remplacer la politique biculturelle par le multiculturalisme. » (Policar cité dans le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, p. 226, 2003). Ces recommandations seront finalement adoptées en 1971 et incorporées dans la constitution en 1982 sous la forme d'une Charte des droits et des libertés. Au fur à mesure, une législation verra le jour concernant non seulement le domaine linguistique mais plus largement dans ceux de la culture, de l'éducation et de la lutte contre les discriminations.

En 1982, la notion de « multiculturalisme » est enchâssée dans la *Charte canadienne des droits et libertés*. L'article 27 de la dite *Charte* énonce que : « toute interprétation de la présente charte doit concorder avec l'objectif de promouvoir le maintien et la valorisation du patrimoine multiculturel

165 Le terme *melting-pot* a été emprunté au titre d'une pièce de théâtre à grand succès de l'écrivain britannique Israël Zangwill (1908) (Larousse 2015)

166 Le Québec est une province du Canada, dont la capitale est Québec et dont la langue officielle est le français. https://www.ville.quebec.qc.ca/apropos/index.aspx (Consulté 16 juin 2016)

des Canadiens. »[167]. Selon le sociolinguiste canadien Leclerc, un rapport (*L'égalité, ça presse!*) a été publié en 1984 par le Comité parlementaire spécial sur les minorités visibles ; il fut suivi en 1985 par le Comité permanent de la Chambre des communes sur le multiculturalisme. Ainsi, la Chambre des communes adoptait la *Loi sur le multiculturalisme canadien*, dont l'objectif était de préserver et de valoriser le multiculturalisme au Canada, de faciliter la préservation de la culture et de la langue, à combattre la discrimination, favoriser la sensibilisation et la compréhension culturelles et promouvoir des changements institutionnels qui tiennent compte de la dimension culturelle. Ce n'est pas un hasard si la *Loi sur le multiculturalisme canadien* a été sanctionnée le 21 juillet 1988, alors que la *Loi sur les langues officielles* l'a été le 28 juillet de la même année. Pour le gouvernement fédéral, les deux lois sont liées, mais la *Loi sur le multiculturalisme* n'est pas une loi linguistique (le multiculturalisme), mais le texte fait néanmoins référence aux langues non officielles (art. 3 à 5). Bien que le Canada se dirige vers une société de plus en plus diversifiée et que le multiculturalisme semble une caractéristique intégrante de toute politique, c'est le bilinguisme qui, dans les faits, accapare la quasi-totalité du budget alloué aux langues. En novembre 2002, le gouvernement a annoncé qu'une Journée canadienne du multiculturalisme serait célébrée chaque année le 27 juin.

Cette politique multiculturaliste mise en place depuis 1982 aura permis de contourner les revendications québécoises, autochtones et des émigrés afin d'avoir une représentativité plus juste de la société canadienne dans la constitution. Cette expérience canadienne montre le lien entre la question du particularisme culturelle et celle de la participation à la vie économique. Certains auteurs parlent de *multiculturalisme intégré* qui a pour caractéristique « de ne pas séparer les demandes sociales des groupes minoritaires de leurs demandes culturelles, les besoins économiques généraux du pays concerné de ses valeurs politiques et morales. » (Wieviorka, p. 238, 1998). Conformément au modèle canadien, le concept de « multiculturalisme » renvoie à la juxtaposition des cultures en présences mais quelle articulation a-t-il avec la notion d' « interculturalisme » ?

1.3.1 QUELLE ARTIUCALTION ENTRE « MULTICULTURALISME » et « INTERCULTURALISME » AU CANADA ?

Selon Abdallah-Pretceille : « la juxtaposition dans le discours officiel canadien des termes de « multiculturalisme », intégration, « interculturalisme » (dans le cadre d'un programme relatif à la compréhension interculturelle) témoigne de la difficulté de stabiliser dans le discours et dans les pratiques la prise en compte d'une réalité complexe et délicate ». (ibid., p. 27). De plus, selon

167 http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/cnd-loi-multiculturalisme1988.htm (Consulté 18 juin 2016)

Bouchard[168], les principales raisons pour lesquelles tous les gouvernements québécois ont rejeté le multiculturalisme depuis 1971 s'expliquent comme suit : « depuis le milieu du XIX^{e} siècle, les francophones québécois luttaient pour faire prévaloir une définition du Canada comme étant formé de deux nations (anglophone et francophone) partageant les mêmes droits » (p. 93, 2012). C'est pourquoi, le multiculturalisme canadien « noie les francophones québécois » dans la mosaïque des groupes ethnoculturels composant le Canada. Le multiculturalisme affaiblit en quelque sorte le poids du Québec au sein du Canada. L'auteur affirme également que la politique du multiculturalisme a été conçue pour un Canada anglophone, refusant ainsi les inquiétudes concernant la langue, de même que les concepts de culture nationale ou majoritaire. De la sorte, l'interculturalisme est né d'un rejet du multiculturalisme, mais se veut davantage conforme aux réalités québécoises : « l'élément le plus déterminant et le plus évident, c'est que l'interculturalisme prend pour objet la nation québécoise dans son ensemble, comme société d'accueil, nation dont les racines historiques, sociologiques et institutionnelles sont profondes et dont l'existence fait l'objet d'un très large consensus. » (ibid., p. 99).

En termes de politique linguistique éducative, les organismes du domaine éducatif de la province de Québec font une distinction entre politique multiculturelle canadienne et la politique interculturelle québécoise. Quand le multiculturalisme défend l'égalité des droits, l'interculturalisme défend le droit à la différence aussi bien dans les domaines politique qu'éducatif. L'arrivée d'un nombre croissant d'étudiants de populations migrantes avec des caractéristiques linguistiques les plus diverses a fait de l'école québécoise un lieu multiculturel par excellence qui a dû s'adapter aux changements de son public. Ainsi, en 1990, le Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC) a promulgué la *Déclaration politique en matière d'immigration et d'intégration* et propose un « contrat moral d'intégration » qui déclare « le partage du français comme langue commune de la vie publique de la société québécoise ; le droit et le devoir de tous les citoyens, quelle que soit leur origine, de participer et de contribuer pleinement à la vie économique, sociale, culturelle et politique du Québec ; l'engagement à bâtir ensemble un Québec pluraliste où les citoyens de toutes cultures et de toutes origines pourront s'identifier et être reconnus comme des Québécois à part entière. »[169]. Au-delà d'adopter le français comme langue commune, une politique publique de promotion de l'éducation interculturelle a vu le jour afin de conjuguer les valeurs culturelles d'une société hôte et d'une culture et d'une langue majoritaires, tout en respectant les droits

168 Bouchard, G. (2012), *L'interculturalisme. Un point de vue québécois*. Montréal, Éditions Le Boréal.

169 http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf (Consulté le 18 juin 2016).

d’accommodements des minorités et pour valoriser un pluralisme culturel, aussi bien en salle de cours que dans l'élaboration des curricula. D'ailleurs, les programmes québécois comportent une dimension culture-civilisation très importante dans les cours de langue française à l'image du nouveau curriculum entré en vigueur à l'école primaire en 2001 et dans le secondaire à partir de 2003 (Lebrun, 2007)[170].

Si le concept de « multiculturalisme » renvoie au Canada à une politique de la reconnaissance de la différence, de l'acception, de la tolérance de l'autre, c'est-à-dire de la reconnaissance de chaque communauté composant par juxtaposition la société québécoise, il est même devenu une philosophie éthique qui se retrouve également en Grande-Bretagne. En Europe, le terme de multiculturalisme s’applique surtout aux minorités ethniques ou migrantes, selon les formulations des pays, qui doivent s’intégrer dans des États dont la tradition nationale est ancienne.

En France, l’expression est officiellement inexistante et la référence au multiculturalisme est soit absente, soit confondue avec des pratiques et des discours sur l’ « interculturel ». » (Abdallah-Pretceille, ibid., p. 28). La notion de « multiculturalisme » entend apporter une réponse morale, positive, réaliste pour faire cohabiter des cultures différentes au sein d'une même société sans qu'il y ait interaction profonde entre elles comme le présuppose la notion d' « interculturel ». L'objectif est que ces cultures vivent en reconnaissant le droit d'exister et d'être autres, c'est ce que le philosophe canadien Taylor nomme « la politique de la reconnaissance ». Néanmoins, une société multiculturaliste, bien qu'elle ne favorise pas les relations entre les cultures qui la constitue, n'ignore en rien les contacts entre les cultures. C'est précisément ici que se rejoignent les notions de « multiculturel » et d' « interculturel », qui décrivent des phénomènes issus de contact entre les cultures et qui lors de la rencontre de ces cultures plurielles renvoient à la notion de « transculturel », soit, une prise en considération des caractéristiques culturelles communes traversant ces cultures. Ainsi, nous ferons le lien ci-après entre les notions d' « interculturel », de « multiculturel » et celle de « transculturel » qui selon les points de vue des pays et de leurs langues varient. La mondialisation nous rappelle toutefois que nos identités sont plurielles et que la notion de « transculturel » élargit le champ de notre étude en tant que méthode d’interprétation potentielle de toute réalité métissée. Les notions de « multiculturel », « interculturel » et « transculturel » relèvent en effet d' « antagonismes adaptatifs » (expression empruntée à Demorgon) dans le sens où ils sont à considérer ensemble et non séparément comme nous le démontrerons ultérieurement.

170 Lebrun, M., Collès, L., Robinet, M-C. (2007), *La littérature migrante dans l’espace francophone*, Belgique, Éditions Modulaires Européennes.

1.4 LE « TRANSCULTUREL » ET « TRANSCULTURALISME »

Le mot « transculturel » désigne un phénomène social qui concerne les contacts entre plusieurs cultures qui ont des identités plurielles. Le transculturalisme en est son adaptation théorique. Le préfixe *trans* de « transculturel » peut signifier à la fois *« à travers »* (« transocéanique », qui traverse l'océan) et également « *par delà »* (« transmanche », par delà la frontière franco-anglaise). Selon Forestal[171], le préfixe *trans* évoque : « le passage, l'échange, considéré soit positivement soit négativement ou alternativement l'un et l'autre. Ainsi la transfusion sanguine au XVII^{e} siècle suggère un échange possible de qualités entre les vivants. » (p. 69, 2009). Dans le champ culturel, la notion de « transculturel » signifie la traversée d'une culture à l'autre aussi bien dans l'espace que dans le temps. Par exemple, nous sommes tous affiliés à différentes sub-cultures (cf: chapitre 1) que nous pouvons traverser en allant de l'une à l'autre.

Dans le domaine de la médecine, nous parlons de « psychiatrie transculturelle » comme « manière de soigner les migrants en tenant compte de leur subjectivité et des appartenances qu'ils choisissent. »[172] (Moro, p. 16, 2010). Dans le domaine religieux et politique, de nombreux français se réclament d'un « transculturel républicain, laïque. » (Demorgon, p. 14, 2013) alors que catholique signifie en grec « universel, général » (*katholikós*) et que « aucune religion n'a vraiment pu devenir universelle et aucune politique laïque non plus. » (ibid., p. 14). Nous pouvons également évoquer l'exemple de la politique coloniale français en Algérie qui divisait les populations en cultivant une segmentation ségrégative entre les identités. C'était bien l'État « républicain » qui avait mis en place une politique d'assimilation pour servir une idéologie coloniale en instaurant des statuts inégaux entre arabophones et berbérophones.

Dans le domaine de la didactique des langues-cultures, Forestal reconnaît « la multiplicité interculturelle des possibilités de relations, d'échanges, de compréhension entre cultures-langues différentes. C'est alors la possibilité d'être à l'aise dans la mondialisation (devenir *multilingue*, *cosmopolite*, *homme planétaire*). Toutefois les phénomènes d'acculturation (adaptation d'un individu au milieu socioculturel dans lequel il vit) peuvent entraîner des traumatismes

171 Forestal, C. (2009), *La démarche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable... et/ou qui mérite d'être discutée*, Synergies Pays riverains de la Baltique,n° 3, p. 69-75.

172 Moro, M. R. (2010), *Grandir en situation transculturelle*, Yakapa

d’acculturation des immigrés, tantôt considérés comme « bien acculturés », tantôt comme « mal acculturés » selon leur degré de maîtrise de la langue française. » (ibid., p. 69). Dans cette citation, la notion de « transculturel » induit à la fois l'adaptation interculturelle des hommes et des cultures au regard des échanges. Cependant, ce « transculturalisme » peut conduire à un phénomène d'acculturation qui selon Demorgon se définit comme suit : « le système culturel d’une personne, d’un groupe, d’une société est, par contrainte ou séduction, réorienté vers les mœurs et les valeurs d’un système culturel dominant. Les acteurs du système dominé peuvent aussi en principe toujours s’opposer ou trouver des ruses adaptatives. Encore faut-il qu’ils aient un espoir d’aboutir. C’est rarement le cas pour des minorités immergées. »[173]. Puren évoque en didactique des langues-cultures une **compétence transculturelle** comme une prise de conscience des caractéristiques culturelles communes traversant plusieurs cultures. Il s’agit de découvrir les points communs entre les cultures, notamment les valeurs universelles pour créer une nouvelle culture partagée d'action commune.

1.4.1 QUELLES ARTICULATION ENTRE « TRANSCULTURALISME » ET « INTERCULTURALISME » ?

Selon Verbunt[174], la notion de « transculturel » induit une ouverture culturelle qui n’est pas nécessairement positive si elle se fait sur le mode de la soumission à des normes-valeurs régressives. De plus, l’échange entre les cultures devrait « correspondre à un projet élaboré en commun pour vivre ensemble, mais aussi à un « plus culturel ». Il ne s’agit pas en acceptant certaines normes-valeurs « d’ailleurs » de revenir à des valeurs similaires à celles dont des luttes historiques d’« ici » ont mis des siècles à s’émanciper (cf. celles d’Arnolphe et de Tartuffe). » (Forestal, p. 75, 2009). Si la notion d'interculturel implique une adaptation, celle de « transculturel » va au-delà et implique une transformation.

La notion de « transculturel » trouve également un écho avec celle d' « interculturel » dans le domaines des média et plus précisément d'Internet en ce sens que toute culture peut participer à une société transculturelle des échanges par Internet (notion développée par Welsch). En effet, Internet est un moyen de communication qui contribue à la mise en réseau de différentes cultures et donc de ce fait d'un renforcement de qui est communément appelé de « compétence interculturelle » indépendante des nationalités des protagonistes. Telle est l'articulation que nous avons relevé entre

173 http://www.jacques-demorgon.com/indexTHEMEConcepts.html (Consulté le 17 juin 2016).

174 Verbrunt, G. (2005), *Les obstacles culturels aux apprentissages*, *ÉLA* n° 140 Interdidacticité et interculturalité.

ces deux notions.

Bien que les trois concepts de « multiculturel », « interculturel » et « transculturel » apparaissent de prime abord différents et voire même antagonistes au niveau de leurs acceptions, **nous les considérons désormais reliés, dialogiques** car nous prenons partie d'abonder dans le sens de Demorgon : « multiculturel, interculturel et transculturel sont les pôles opposés, complémentaires, d'une régulation ternaire des échanges humains. L'universel ne peut pas être représenté par tel ou tel transculturel. Pas davantage par le multiculturel, si tolérant et réparateur soit-il. Il en va de même de l'interculturel qui, sous prétexte qu'il opère un lien entre multiculturel et transculturel, croit pouvoir, à son tour, prétendre au statut de nouvel universel. Cette triangulation culturelle adaptative ne peut jamais être équilibrée une fois pour toute. Sa validité tient à ce qu'elle ouvre sur la possibilité de compositions multiples répondant mieux aux situations réelles elles-mêmes multiples et changeantes dans les contextes politiques et pédagogiques. » (p. 17, 2015). Dans le cadre de notre étude, nous ne considérons pas la notion d' « interculturel » comme une solution mais comme un fil rouge qui ouvre le champ de diverses notions telles que celles de « multiculturel » et de « transculturel » et qui alimentent notre réflexion à l'égard d'une politique linguistique éducative qui s'inscrit de surcroît dans un cadre de coopération bilatérale franco-brésilienne. C'est la raison pour laquelle, après avoir cerné les notions de « diversité culturelle », de « multiculturel » et « multiculturalisme », et de « transculturel » et « transculturalisme », et des liens qui les relient avec la notion d' « interculturel », nous poursuivrons notre réflexion via les acceptions scientifiques de ce qui deviendra un champ de recherche à part entière comme en témoigne la création de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC)[175] en 1984, l'interculturel.

1.5 L' « INTERCULTUREL » DANS LA RECHERCHE EN FRANCE : D'UNE RECHERCHE DE SOLUTION …

Conformément à ce que nous avons écrit dans les considérations épistémologique et historique, la notion d' « interculturel » surgit en France dans un contexte migratoire dans les années 1970. La

175 L'**Association Internationale pour la Recherche Interculturelle** (ARIC) a été fondée à Genève, le 29 novembre 1984, lors d'un colloque de la société suisse de recherches en éducation, par des chercheurs de disciplines différentes (anthropologie, psychologie, sociologie, éducation…) de France, du Québec et de Suisse. Le siège et le secrétariat de l'ARIC ont été installés à l'Institut de Psychologie de l'Université de Fribourg (Suisse). Les objectifs de l'association : 1. Dynamiser la recherche interculturelle ; 2. Promouvoir la collaboration interdisciplinaire et interculturelle ; 3. Faciliter l'articulation entre théorie(s) et pratique(s) interculturelle(s) ; 4. Etablir, dans l'espace francophone, un réseau international et interdisciplinaire ; 5. Organiser des rencontres scientifiques d'envergure nationale internationale. http://www.unifr.ch/ipg/aric/association (Consulté le 18 juin 2016).

notion est alors utilisée pour remédier aux problèmes d'intégration scolaire des enfants de migrants. Ce contexte met le fait éducatif en exergue avec « l'éducation interculturelle », qui a vue le jour au début des années soixante-dix dans le cadre de classes d'initiation et d'adaptation, et qui s'érige comme pédagogie de l'enrichissement mutuel en s'appuyant sur le dialogue entre culture d'origine et culture française.

Á l'échelle européenne, le Conseil de la Coopération Culturelle de l'Europe lance dès 1977 une politique de diffusion de l'interculturalisme dans les systèmes éducatifs pour lutter contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance. C'est dans cet « agir français » et/ou « agir européen » nés dans les mouvements migratoires que la recherche commencera à travailler cette notion afin de dresser des scénarios pour l'évolution de la notion comme réponse à un contexte donné. Ainsi, les premiers travaux remontent aux années 1980 et sont l'œuvre de chercheurs canadiens, français, suisses, étasuniens qui décident d'organiser ensemble des colloques à travers l'association ARIC pour nourrir leur réflexion (le premier a lieu en 1986). Nonobstant les obstacles idéologiques qui ont discrédité l'émergence de la notion (référence permanente à l'immigration), celle-ci connut un essor important dans les deux dernières décennies du deuxième millénaire à tel point de s'étendre à de nouveaux domaines (droit, didactique des langues-cultures, commerce) comme en témoignent les syntagmes qui ont fleuri : « management interculturel », « pédagogie interculturelle », « intelligence interculturelle », « année européenne du dialogue interculturelle », etc,. (voir logo ci-dessous).

Logo de l'année du Dialogue interculturel, (Parlement européen, 2008)

« L'Année européenne du Dialogue Interculturel a été lancée le 8 janvier à Ljubljana, la capitale slovène : c'est une initiative européenne visant à accroître la compréhension entre les cultures, mais aussi à aider les citoyens européens à vivre harmonieusement, dans un environnement culturel toujours plus riche et complexe. »[176].

176 http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=fr&type=IM-PRESS&reference=20080211FCS20948 (Consulté le 18 juin 2016).

1.5.1 … À DES LIMITES CLAIREMENT ÉTABLIES

Toutefois, la notion d' « interculturel » reste méconnue en-dehors de la sphère académique pour plusieurs raisons. D'abord, la notion revêt d'un paradoxe dans le sens où sa perception est souvent vue comme une solution positive ou une fin en soi entre les cultures, comme en témoigne le syntagme de « dialogue culturel » (qui fait fréquemment l'objet d'une confusion entre l'objet d'étude et l'analyse portée sur lui) très utilisé à l'échelle européenne alors qu'il est en réalité bien plus complexe à cerner. Il ne faut pas non plus oublier que la notion d' « interculturel » induit une relation entre des cultures et que cette relation peut être en tension. C'est pourquoi, il faut en même temps « reconnaître qu'il n'y a qu'une part des échanges interculturels humains dans l'interculturel de convivialité, sans exclure, d'autre part, des échanges interculturels violents à divers niveaux. Ne regarder que l'interculturel convivial, écarter l'interculturel lié aux violences, c'est se tromper soi-même sur les relations humaines. » (Demorgon, p. 15, 2015).

Ensuite, la terminologie n'a pas toujours été stabilisée entre multiculturel/interculturel, universel/universalité et autres concepts, et témoigne d'un flou ou vide sémantique qui n'a toujours pas été comblé. L'usage de l'adjectif « interculturel » est devenu très commun dans le langage courant et il peut désigner aussi bien un projet politique qu'une entreprise associative. Cependant, il faut noter que cela révèle d'un glissement de terrain terminologique car « l'essentiel n'est pas seulement de reconnaître le caractère pluriel des sociétés mais d'énoncer dans le même temps les modalités de cette prise en compte ». (Abdallah-Pretceille, p. 51, 1999). Enfin, aussi invraisemblable que cela puisse paraître, les recherches scientifiques ne sont pas toujours mises en pratique au regard des contextes dans lesquelles des « solutions interculturelles » pourraient être prises, à l'image de la situation préoccupante de la question migratoire en Europe comme en atteste la situation actuelle de la ville de Calais et il y en a de nombreuses autres dans le monde.

Somme toute, sans prétention aucune de dresser exhaustivement ce qui pourrait constituer les limites de la notion d' « interculturel », nous soulignons que cette notion est à la fois complexe et paradoxale mais nous n'oublions pas non plus que l'histoire d'une notion n'est que l'ajustement progressif de ses champs de constitution (Abdallah-Pretceille). Dans cette perspective, notre démarche consistera à aborder la notion d' « interculturel » à la lumière des différentes acceptions

scientifiques des divers champs de la recherche et domaines professionnels dans lesquels la notion s'est construite, afin de la recentrer progressivement vers notre problématique de politique linguistique éducative qui s'inscrit dans un cadre de coopération bilatérale franco-brésilienne.

1.5.2 L' « INTERCULTUREL » : DU CONTEXTE MIGRATOIRE À LA SPHÈRE ÉDUCATIVE

L'étymologie du concept d'interculturel se compose du préfixe latin *inter* qui signifie « entre, au milieu de, parmi » et du mot latin cultura qui signifie « agriculture », dérivé du verbe colere, « habiter, cultiver », et relève « de contacts entre différentes cultures ethniques, sociales. » (Larousse 2015). Cette étymologie nous indique d'abord un contact, un aller/retour, un dialogisme entre les cultures qui peut présupposer une réciprocité à travers une relation entre l'alter et l'ego, le moi et le vous.

Au-delà de l'étymologie, l'émergence du concept d'interculturel trouve ses origines dans les mutations historiques que connaît l'Europe en (re)construction après la Deuxième Guerre Mondiale, avec des flux migratoires inouïs et le développement de moyens de communication. Ces mutations nourriront profondément les travaux du Conseil de l'Europe et dès 1962 débutera le programme « langues vivantes » au Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC) dont plusieurs projets découleront pour la didactique des langues-cultures.

En France, l'interculturel sera reconnu à partir de l'immigration et de ses conséquences pour l'école. Le premier projet, franco-portugais, existe dès 1975, et une publication : *Esquisse d'une méthodologie interculturelle pour la formation des enseignants et des opérateurs sociaux*. (Charlot[177], 1982, cité dans Demorgon, p. 16, 2005). L'objectif était de se démarquer d'une politique d'assimilation évoquant une certaine attitude colonialiste dépassée, mais aussi de développer une pédagogie adaptée basée sur la communication et la compréhension du contexte européen et international.

Selon Porcher[178], l'apparition officielle du concept d'interculturel en tant qu'adjectif se trouve dans

177 Charlot, M. (1982), *L'éducation interculturelle à l'école*, *Pour* 86, Toulouse, Privat.

178 Porcher, L. (1981), *L'Éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation*

un document du ministère de l'Éducation nationale en 1978, consacré à la scolarisation des enfants immigrés. C'est dans ce contexte que le concept d'interculturel, qui à l'origine est né dans le cadre d'une politique d'accueil des adultes immigrées et de leurs enfants, se décentrera peu à peu de la sphère initiale de la formation des adultes à la scolarisation des enfants, avant de s'étendre à l'ensemble de la sphère éducative. Le concept d'interculturel part de l'axiome que les sociétés et les cultures étant désormais plus que jamais plurielles (plurilingues, pluri-identitaires), et que de ce fait, la sphère éducative doit être en mesure d'apporter des réponses à ces nouveaux paradigmes. Ces réflexions se nourrissent aussi de l'opposition entre « multiculturalisme » et « interculturalisme », en ce sens que lorsque le premier préconise une juxtaposition des cultures en présence en préservant une pluralité des groupes mais sans visée éducative, le second privilégie une relation des spécificités aboutissant à la (re)connaissance, à l'interaction et au partage entre les groupes dans une visée éducative. C'est ce que Abdallah-Pretceille définit comme « une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle. »[179] (p.36, 1992).

Selon Porcher, la démarche interculturelle est sous-tendue par trois axes :

- Reconnaissance du caractère multiculturel et pluriel des sociétés ;
- Le système éducatif doit tenir compte de ces nouveaux phénomènes pour l'intégrer dans ses pratiques ;
- L'échange réciproque, le bénéfice partagé sont des figures de proue de la démarche interculturelle privilégiant l'échange.

Porcher illustre ces trois dimensions en précisant que « toutes nos sociétés sont actuellement multiculturelles, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non. Et cela ne tient d'ailleurs pas seulement à la présence de migrations en leur sein ; dans toutes les sociétés contemporaines coexistent en effet, s'interpénètrent plusieurs types de cultures : culture nationale, cultures régionales, culture enfantine, culture féminine, cultures professionnelles, culturels étrangères, etc., et ces cultures peuvent être elles-mêmes dominantes ou dominées, massives ou clairsemées, diffuses ou explicites, revendiquées ou refusées, etc. Elles sont aussi éventuellement de nature sectorielle ; culture politique, culture sportive, culture médiatique, culture ludique, culture religieuse, etc. »[180] (p. 22, 1984). Cette citation montre clairement qu'au vu de la réalité plurielle et

des enseignants. Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 27 (1981)

179 Abdallah-Pretceille, M. (1992), *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, Hachette.

180 Porcher, L. (1984), *L'Enseignement aux enfants migrants ?* Didier, colle. Crédif essais.

multiculturelle des sociétés, il en va de la sphère éducative de considérer ce concept d'interculturel afin de l'intégrer dans ses pratiques et de l'intégrer aux réflexions didactiques et pédagogiques.

Dans cette dynamique, le Conseil de l'Europe donne (dès 1986) sa vision de l'interculturel : « l'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture », on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. »[181]. Cette définition, qui s'inscrit dans le prolongement de celle de Porcher, souligne la dimension interactionnelle du concept qui devra être prise en compte par la sphère éducative afin de refléter la réalité des valeurs des cultures induites en amont et en aval des interactions interculturelles.

Conformément aux premières acceptions scientifiques du concept d'interculturel, l'attention est portée sur le préfixe *inter* qui met la notion d'échange, d'interaction et de réciprocité au cœur de la notion. La démarche interculturelle nous questionne sur notre rapport et la reconnaissance de l'autre, c'est-à-dire l'altérité. Il faut donc à la fois prendre en compte les différences, mais aussi, ce qu'on ne dit jamais assez, la similitude et l'identité (Porcher, 2012). Cette remarque introduit la notion d'altérité (du latin alter, autre) qui est employée dans le langage courant comme le caractère, la qualité de ce qui est autre (sens philosophique), la reconnaissance de l'autre dans sa différence, qu'elle soit ethnique, sociale, culturelle ou religieuse. Autrement dit, l'antonyme du même (Rey, 2003). Cependant, le questionnement sur l'altérité, qui est au cœur du concept d'nterculturel, nous conduit à s'interroger sur ce qui est autre (alter) et moi (ego) dans un va-et-vient, et nous interroge profondément sur l'identité de chacun. Quelle perception avons-nous de l'autre et du moi ? Avons-nous conscience d'être étranger à l'autre ? Ces questions centrales interrogent l'identité de chacun et de ses *habitus* (capitaux culturels) dans l'interaction singulier/universel. En effet, chaque individu possède ses propres héritages, ses *habitus* qui sont continuellement remis en question lors des interactions puisque ceux-ci sont singuliers à chacun et non universels à tous. En didactique des langues-cultures, Porcher et Groux expliquent que l'option interculturelle « permet aussi un indéniable enrichissement de l'individu par une réflexion sur les codes culturels, les morales et l'éthique, nécessaire à une prise en compte de la diversité culturelle et à sa reconnaissance. Sur le

181 Conseil de l'Europe. (1986), *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique de la théorie*, Strasbourg.

plan personnel, elle permet l'enrichissement grâce à la rencontre avec d'autres individus. »[182] (p. 56, 2003).

Dans les années 1980, la communauté scientifique, qui en est encore à ses balbutiements, définit le concept d' « interculturel » comme les interactions entre les langues et les cultures tout en reconnaissant le caractère pluriel et multiculturel des sociétés, qui devraient induire un échange réciproque contrairement à la démarche multiculturelle, et qui nécessiterait d'être transcrit en termes de « compétences interculturelles » dans la sphère éducative (compétence de communication interculturelle notamment sur laquelle nous reviendrons).

Force est de constater que la notion d'interculturel est conflictuelle dans ses acceptions puisque certains auteurs lui préfèrent celle de multiculturelle ou de pluriculturelle. Nous pouvons légitimement nous demander si les interactions de l'interculturel l'emporteraient-elles sur les juxtapositions ou ségrégations du multiculturel dans le contexte de mondialisation ? Ceci présuppose que l'interculturel est réalité et qu'il reflète un constat d'interactions positives ou négatives entre cultures.

Au-delà de ce constat, il est à souligner que certains auteurs reconnaissent l'interculturel comme une valeur. Mais en est-il une ? Ne serait-il pas au contraire un idéal sur lequel le dialogue des langues et des cultures ne pourrait se construire ? Au-delà de ces interrogations, l'interculturel est sans aucuns doutes un lieu d'altération de cultures qui peut construire aussi bien que détruire les rapports entre les langues et les cultures, c'est pourquoi, nous ne pouvons pas médire son existence car à partir du moment où nous nommons cette notion d' « interculturel », cela signifie que nous travaillons à son explication (Demorgon). Ce dernier nous précise que si le mot interculturel est apparu en France dans les années 1970, c'est parce que nous lui avons donné une place dans les dictionnaires et il met en relief l'institutionnalisation de la notion d'interculturel avec celles de : culture, transculturel, multiculturel. En somme, l'auteur vise à expliquer, qu'au-delà de l'horizon de chacun de ces mots précités, le concept d'interculturel fait référence au moment sociétal dans lequel nous vivons. « Se former, c'est donner forme et signification à ses moments. En donnant une place au mot dans ses dictionnaires, une société donne du sens à la réalité qu'il y a derrière. » (Demorgon, préface, p. 10, 2005).

Bien que nous ayons conscience que l'approche du concept d' « interculturel », aussi récente soit-

182 Groux, D., Porcher, D. (2003), *L'Altérité*, L'Harmattan.

elle pour l'époque, expose un système comparatif-descriptif (description des différents traits culturels auxquels il faudrait « s'adapter »), en restant à l'état de constat des faits sans pour autant prétendre trouver des réponses à de nombreuses problématiques interculturelles, nous notons néanmoins que ces premières acceptions scientifiques auront permis de nourrir les réflexions sur le concept pour les futurs spécialistes de la discipline, aussi appelés interculturalistes. C'est la raison pour laquelle, nous souhaitons dès à présent nous départir de cette démarche chronophage et descriptive de la notion d'interculturel (comme elle est souvent expliquée dans la littérature par science) pour élargir le champ de nos réflexions aux spécialistes de la discipline afin de montrer que la notion s'inscrit dans différents champs de recherches et domaines professionnels, et que celle-ci a fait l'objet de recherches approfondies dans diverses sciences humaines et sociales. Pour ce faire, nous reviendrons brièvement sur les différents domaines professionnels dans lesquels l'interculturel a pris de l'importance et a nourri les recherches scientifiques, puis exposerons largement la théorie interculturelle du philosophe et sociologue Jacques Demorgon.

1.5.3 L' « INTERCULTUREL » : DE LA SPHÈRE ÉDUCATIVE À DE NOMBREUX DOMAINES PROFESSIONNELS

Notre problématique, qui interroge la place de l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives française et brésilienne, dépasse largement la sphère éducative puisqu'elle s'inscrit dans de « véritables » problématique interculturelles, c'est-à-dire, des problématiques qui ont pu certes éclore dans le cadre d'un contexte migratoire liée à une intégration comme dans les sociétés européennes et en France, mais qui se sont élargies à d'autres domaines professionnels. Force est de constater que la quintessence des problématiques interculturelles a touché au fur et à mesure d'autres champs professionnels, tels que le terrain du travail social et da la santé lié en partie aux problèmes de l'immigration, ou tel que le champ des entreprises multinationales et leurs problématiques managériales, sans oublier le champ de la mondialisation qui touchent aussi bien aux domaines économiques, commerciaux qu'informationnels. Nous avons également déjà évoqué à maintes reprises la construction de l'Europe et son lot de problématiques culturelles, éducatives et de formations universitaires.

Enfin, les problématiques interculturelles concernent bien évidemment les relations internationales, qu'elles soient diplomatiques, culturelles, universitaires, économiques. C'est précisément ici que notre problématique trouve un écho dans la recherche des interculturalistes, en ce sens qu'elle constitue un champ d'études à part entière non pas isolée des autres problématiques interculturelles

mais en lien étroit avec elles. Les problématiques interculturelles sont transversales par essence et font appel nécessairement à une interdisciplinarité en puisant ses réflexions dans l'anthropologie, la psychologie, la sociologie (telles que nous l'avons déjà démontré dans la définition déclinée du concept de culture), mais également dans la linguistique, l'histoire, l'économie, la politologie. Si les réflexions sur l'interculturalité sont liées en France dans leur genèse à la sphère éducative par le bais de la question de l'intégration, force est de constater que les problématiques interculturelles s'inscrivent dans plusieurs champs et que ceux-ci sont tous liés de près ou de loin à l'acte éducatif. Lipianksy illustre parfaitement notre remarque en précisant que : « Aujourd'hui, avec les avancées de la construction européenne, avec l'internationalisation croissante de l'économie, de l'information et des échanges, l'ouverture de l'enseignement aux questions interculturelles doit être beaucoup plus large. La réflexion sur l'interculturalité ne saurait se limiter à l'apprentissage des langues auquel on la réduit trop souvent. Apprendre à reconnaître la diversité des codes culturels, savoir communiquer dans un contexte interculturel, prendre conscience de sa propre identité culturelle, être capable d'aller au-delà des stéréotypes et préjugés, mieux connaître les institutions, les caractéristiques sociales, les formes de savoir-vivre des différents pays européens, tels pourraient être les objectifs d'une pratique interculturelle élargie dans l'éducation. » (Cité dans Demorgon et Lipiansky, p. 15, 1999)[183]. Dans cette perspective, saisir les problématiques interculturelles dans notre champ des politiques linguistiques éducatives dans un contexte de coopération internationale franco-brésilienne nécessite de tenir compte de la « diversité et de la complexité des visages de l'interculturel. » (ibid, p. 7, 1999). Notre problématique est interculturelle en ce sens qu'elle s'inscrit dans un cadre de coopération franco-brésilienne et concerne l'éducatif de par les préconisations que nous ferons en matière de politique linguistique éducative afin de former les coopérants français et brésiliens aux problématiques interculturelles pour qu'ils soient en mesure de répondre à tout type de situation sur le terrain de la coopération franco-brésilienne.

Dans cette optique, nous souhaitons focaliser nos réflexions à partir des recherches de l'interculturaliste Demorgon pour présenter sa théorie de l'interculturel. Ce dernier, reconnu par ses pairs comme un des grands spécialistes de l'interculturel, propose une approche du concept en tant que phénomène historique. Pour ce faire, il met en avant que l'interculturel n’est pas un phénomène contemporain, et souligne sa dimension temporelle comme processus dynamique qui comme les cultures s’élabore en permanence et porte en lui son passé et son devenir. Notre étude reviendra donc sur cette approche de l'interculturel afin de la porter à connaissance, et surtout de l'intégrer dans notre réflexion en lien avec la politique linguistique éducative en contexte de coopération

183 Demorgon, J., Lipiansky, E M. (1999), *Guide de l'interculturel en formation*, Éditions Retz.

franco-brésilienne. Cette approche de l'interculturel nous permettra par la suite de revenir sur les compétences induites par les diverses acceptions scientifiques du concept si tant est que nous puissions les définir en vue de les intégrer à une **matrice de l'interculturel** dans un cadre de coopération franco-brésilienne qui s'appuiera sur les réflexions de Demorgon et autres interculturalistes.

2) LA THÉORIE INTERCULTURELLE DE DEMORGON

2.1 INTRODUCTION AU MODÈLE THÉORIQUE DE DEMORGON

« L'interculturel est le contraire d'une solution. Il est d'abord un ensemble de situations qui nous englobent. Il est un ensemble de problèmes qui nous dépassent. L'interculturel est le mode même de développement des sociétés pour le meilleur et pour le pire. Et cela dans des contextes bien différents : guerres mondiales, génocides, décolonisations, migrations, construction européenne, mondialisations. Ces contextes conjuguent le tragique et la complexité et nous nous sentons dépossédés de nos moyens d'action et de pensée. » (Remi Hess cité dans Demorgon, p. V, préface, 2005).

L'objectif majeur de cette sous-partie consiste à présenter les travaux de Demorgon en entrant dans la complexité du concept de l'interculturel et en soulignant les liens avec notre étude à travers des paragraphes nommés : **« adaptations dans notre réflexion »**. Ces paragraphes s'ancreront dans des exemples concrets de situations interculturelles vécues et feront écho aux situations d'apprentissage expérientiel (sur lesquelles nous axerons notre partie 2) auxquelles le spécialiste de l'interculturel a participé en tant que chercheur dans le cadre de formation-action-recherche (Demorgon, 2002). Pour ce faire, ce dernier a notamment nourri ses réflexions à partir d'observations participantes effectuées lors de nombreux stages résidentiels dans des équipes interculturelles afin de les théoriser sous forme d'*Exploration interculturelle* (1989), ou sous forme d'*Histoire interculturelle des sociétés* (1998) ou encore de *Complexité de l'interculturel* (2015). L'objectif de l'auteur étant de proposer ce qu'il appelle lui-même une théorie multiperspectiviste de l'interculturel. C'est à partir de cette théorie que nous souhaitons mettre au point une **matrice de l'interculturel** que nous tenterons d'adapter à notre domaine de politique linguistique éducative et du contexte de coopération franco-brésilienne.

Nous n'avons pas la prétention de revenir sur l'étendue du travail colossal de l'auteur mais nous souhaitons focaliser nos réflexions sur quelques approches des cultures et concepts-clefs qui nous semblent pertinents pour alimenter notre réflexion sur le concept de l'interculturel en politique linguistique éducative dans un contexte de coopération franco-brésilienne. Dans cette perspective, nous rappellerons brièvement notre constat (sur lequel nous reviendrons exhaustivement dans cette fin de première partie une fois que nous aurons abordé tous les éléments contextuels pour problématiser notre recherche), avant de développer la théorie de l'interculturel du chercheur et son adaptation à notre étude. Ceci nous permettra de bâtir *in fine* notre matrice de l'interculturel de la coopération franco-brésilienne qui sera utilisée pour l'analyse de notre corpus d'entretiens (partie 2).

2.1.1 BREF RAPPEL DE NOTRE CONSTAT NÉ SUR LE TERRAIN

Notre réflexion de la présente étude part du constat que l'auteur de ces lignes ayant été confronté directement à l'acte de coopération franco-brésilien bilatéral et décentralisé (nous expliciterons ces notions dans le chapitre 4), a relevé à de nombreuses reprises que la dimension communicative associant des composantes linguistique et culturelle ne suffisait pas à mener à bien des rapports de coopération, aussi bien économiques, politiques, culturels, qu'institutionnels ou décentralisés entre les coopérants français et brésiliens. En effet, les dimensions interculturelles faisaient aussi partie de cet échange dans des situations interpersonnelles et intergroupale et celles-ci n'étaient peu ou prou appréhendées par les coopérants. Les différences culturelles entre coopérants français et brésiliens étaient en effet abordées par moment comme des obstacles à surmonter plutôt que comme des ressources à cultiver complémentairement, en ce sens que les systèmes culturels de chacun des coopérants étaient la seule grille de lecture des interactions afin d'éviter ou de contourner des obstacles intrinsèques à l'acte de coopération (obstacles culturel, linguistique, interculturel). Par exemple, les coopérants s'exprimaient, au-delà de la langue, comme membres d'une communauté nationale à travers l'ensemble de leurs conduite lors de l'acte de coopération, ce qui conduisait inéluctablement à des malentendus ou autres dysfonctionnements puisque toutes les conduites nationales n'étaient pas comprises par les coopérants des deux pays. Á partir de ces dysfonctionnements ou obstacles, nous avons constaté des déficits culturels, linguistiques et interculturels des coopérants qui engendraient *ipso facto* des adaptations donnant lieu à de nombreux malentendus, ratés, voire même de renoncements à l'acte de coopération en lui-même à cause de l'absence selon nous d'un manque d'appréhension de la dimension interculturelle.

De plus, nous avons constaté dans notre recherche que les besoins langagiers de type professionnel ou académique des coopérants semblaient limités par un déficit culturel et linguistique, dû à des dimensions culturelles et interculturelles plus ou moins prises en compte dans la formation des professionnels. En effet, il semblerait que les coopérants n'aient pas toujours été formés aux spécificités linguistiques, culturelles, et interculturelles de la coopération internationale et de la coopération avec le Brésil (spécificité de notre étude), et qu'un volet de formation (initiale et continue) soit en mesure de les sensibiliser à ces problématiques interculturelles. Dans le domaine de la didactique, Lehmann (1993)[184] nous précise sur ce point que : « la dimension culturelle de cette question est une donnée fondamentale : il y a des obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses, qui sont premiers et qu'une intervention didactique limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever » (cité dans Beacco, p. 20, 2000). Notre réflexion pose donc la question du culturel dans le fonctionnel afin de former les coopérants non seulement aux dimensions langue-culture-civilisation mais également aux dimensions interculturelles de la coopération franco-brésilienne.

Au regard de ce constat, nous pointerons les dysfonctionnements que nous avons observé à la lumière de notre corpus d'entretiens (partie 2) afin de proposer des pistes de réflexions à partir d'une matrice de l'interculturel pour travailler sur ce qui pourraient être des « compétences interculturelles » à développer dans notre cadre de coopération franco-brésilienne. Cette matrice sera justement bâtie à partir des réflexions sur l'interculturel selon la théorie de Demorgon. Nous nous demanderons comment identifier les problématiques interculturelles pour tenter au mieux de les problématiser ? Comment se former à l'interculturel en développant des compétences interculturelles à partir de situations d'apprentissage-expérientiel ? Et enfin, pourquoi développer des compétences interculturelles (comme nous en retrouvons dans le CECRL) alors que celles-ci ne peuvent pas s'appliquer dans tous les domaines professionnels ? Pour tenter modestement de répondre à ce questionnement, immergeons-nous dès à présent dans l'univers interculturel de Demorgon et de sa complexité à l'épreuve d'une meilleure appréhension de ce concept.

2.1.2 PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION EN CONTEXTE DE COOPÉRATION FRANCO-ALLEMANDE

Notre réflexion sur le concept de l'interculturel a émergé sur le terrain, de la même manière que

184 Lehmann, D. (1993), *Objectifs spécifiques et communication en langue étrangère. Les Programmes en question*, coll. « F/Références », Hachette, Paris.

Demorgon a construit son modèle théorique à partir de ses recherches de terrain : « Avant de s'imposer comme sujet de réflexion et de recherche, c'est sur le terrain que l'interculturel a émergé comme problème. » (Demorgon, Lipiansky, p 11, 1999). Notre réflexion, qui conjugue approche conceptuelle et théorique, et enquête de terrain, empruntera les chemins sinueux de la réflexion de ce spécialiste de l'interculturel pour travailler et même polir ce concept complexe (sens étymologique) dans ses aspects théorique, épistémologique et méthodologique dans une visée de proposer ce qui pourrait être une matrice opératoire de compétences interculturelles en contexte de coopération franco-brésilienne. À l'instar de la réflexion de Demorgon, notre étude aborde le concept de l'interculturel « en formation », c'est-à-dire dans une visée éducative puisque nous ne séparons pas nos réflexions sur l'interculturel de celles sur la politique linguistique éducative (chapitre 1), étant donné que nous postulons que le concept de l'interculturel devrait davantage être pris en considération dans l'élaboration de la politique linguistique éducative. Sur ce point, le spécialiste nous précise que : « penser l'interculturel « en formation », c'est accepter de s'engager dans un devenir qui n'est jamais entièrement connu d'avance. L'abondance et la profondeur des différences ou des ressemblances, incomprises entre nous et les autres, font de cette formation une tâche requérant de nombreuses qualités humaines. » (Ibid, p 8, 1999). Avant de se lancer dans cet inconnu, nous reviendrons sur la genèse des réflexions de l'auteur qui l'ont conduit à développer sa théorie multiperspectiviste.

Les recherches de Demorgon prennent racine dans les nombreuses situations d'apprentissage expérientiel dans le cadre de formation-action-recherche et d'observations participantes de stages résidentiels avec des équipes interculturelles ou internationales, ainsi que sur un travail d'exploration et de recherche académique de long cours. Ces situations d'apprentissage expérientel ont lieu dans le cadre d'échanges franco-allemands initiés par l'OFAJ suite au Traité de l'Élysée (1963) et se développent aussi bien, via les coopérations décentralisées[185] entre villes françaises et allemandes, que par les partenariats entre établissements scolaires et universités.

Á cet égard, il fleurira de nombreuses rencontres bi-nationales à vocation culturelle et linguistique entre différents publics franco-allemands (élèves, étudiants, ouvriers) au cours des années 1970/1980. Ces échanges sont encadrés par l'OFAJ et font figure de terrain expérientiel pour les

185 La **coopération décentralisée**, appelée **Action Extérieure des Collectivités Territoriales** depuis le rapport Laignel de 2013, désigne « l'ensemble des actions menées à l'international par les régions, les départements, les communes et leurs groupements. Ces actions incluent la coopération décentralisée, mais aussi l'aide humanitaire et d'urgence, les actions de promotion économique et de rayonnement culturel. ».

www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/action-exterieure-des/presentation-et-activites-de-la/article/rapport-d-andre-laignel-sur-l-104812 (Consulté le 20 juin 2016)

chercheurs de différentes disciplines des deux pays qui décident alors de former une équipe pour observer et prendre part à ces rencontres interculturelles entre jeunes franco-allemands. L'objectif des chercheurs est d'abord d'observer et d'analyser comment de jeunes français et allemands vivent ces rencontres et développent des compétences interculturelles à travers les activités proposées. Par conséquent, la démarche des chercheurs est réflexive puisqu'elle questionne les apprentissages à travers l'observation participante alors que ces derniers sont parties prenantes des activités. Néanmoins, il est à souligner que ces rencontres ou stages résidentiels ont lieu selon un cycle de plusieurs rencontres pendant plusieurs années. Les participants à ces rencontres doivent obligatoirement être d'origines les plus diverses possibles en termes de genre, d'âges, de professions, de langues et de cultures. Le leitmotiv des chercheurs est d'étudier et de comprendre des situations interculturelles qui sont par essence liées à différents métiers (du diplomate au juriste, à l'animateur, le psychologue, le médiateur, l'informateur, le formateur et l'éducateur) de différents domaines professionnels (enseignement, travail social, conseil en entreprise, etc.,) et de différentes cultures. C'est pourquoi, il y a une diversité de profils dans les situations interculturelles observées afin de tenter de les problématiser. Enfin, les conflits sont parties intégrantes des rencontres et des psychologues, pédagogues sont présents pour écouter les difficultés rencontrées qui sont autant de nouvelles clefs de lecture du concept de l'interculturel.

D'ailleurs, l'auteur nous précise qu'il ne faut pas oublier que : « la grande matrice interculturelle est liée aux multiples stratégies des sociétés qui s'expriment à travers les secteurs politique, économique, informationnel et même religieux. » (Demorgon et Lipiansky, p. 6, 1999) et qu'il est nécessaire d'être sage pour se préoccuper de l'interculturel, au-delà des implications immédiates pour recourir à sa problématisation. En d'autres termes, il est primordial d'intégrer dans la réflexion que l'interculturel jouit de dimensions historique et stratégique fondamentales pour toute compréhension. C'est pourquoi, nous ne pouvons pas en faire abstraction car nous participons à la fois à ces dimensions tout en étant englobées par ces dernières. C'est donc seulement à partir du moment où nous avons conscience de cet interculturel historique et stratégique (qui nous englobe et nous dépasse) que nous pourrons prudemment recourir à la problématisation de situations interculturelles telles que : l'interculturel lié aux âges et aux sexes, l'interculturel entre culture dominante et culture dominée, l'interculturel entre culture nationale (territoriale) et culture virtuelle, etc. Ces « méthathèmes » (concept emprunté à Demorgon) nous rappellent toute la complexité et l'étendue du champ de l'interculturel qui est par définition transversal car il touche à différents domaines professionnels.

Dans cette perspective, notre souhait de travailler sur une matrice de l'interculturel fera de ce concept à la fois une source de réflexion et un instrument, et par conséquent la limitera à notre champ de la politique linguistique éducative et notre domaine professionnel de la coopération franco-brésilienne, bien que le concept soit lié à d'autres domaines professionnels et à d'autres méthathèmes. C'est d'ailleurs grâce aux différentes contributions de différents domaines scientifiques que Demorgon élabora une réflexion pointue et transversale du concept puisqu'il puisera ses réflexions dans différentes sciences et champs professionnels pour alimenter ses recherches pendant plus de quarante ans.

2.1.3 L'EXPLORATION INTERCULTURELLE DU MODÈLE THÉORIQUE DE DEMORGON

C'est dans les situations d'apprentissage expérientel, auxquelles Demorgon a pris part pendant plus de trente ans en tant qu'animateur de rencontres franco-allemandes, puis de formateur de formateurs à l'interculturel comme observateur-participant, et enfin comme chercheur, que l'auteur a construit ses réflexions sur l'apprentissage de « compétences interculturelles » comme en témoignent les innombrables publications telles que : *Les compétences interculturelles nécessaires en contexte de management international et pluriculturel*, 1993-1996 (Demorgon, Merkens et al. 2004), *L'exploration interculturelle* (Demorgon, 1989) et autres références sur lesquelles nous reviendrons au fur et à mesure du développement de la réflexion. L'auteur insiste dans ses réflexions sur la « dimension formative » des problématiques interculturelles en précisant que « penser l'interculturel en formation, c'est affirmer qu'il est possible de se former à la connaissance et à la pratique de sa propre culture et conjointement, de la culture de l'autre. […] Se former à ces rencontres, à ces échanges, à ces coopérations, à ces conflits est aujourd'hui une tâche qui concerne de plus en plus de personnes. Mais il faut être conscient de la diversité et de la complexité des échanges interculturels pour ne pas développer des formations superficielles vite dépassées par les réalités d'aujourd'hui et de demain. » (Demorgon et Lipianski, p. 5, 1999). Cette citation souligne l'immense tâche qui est la nôtre, à savoir, travailler sur l'interculturel et de sa déclinaison en « compétences interculturelles », afin de les considérer dans l'élaboration d'une politique linguistique éducative qui s'inscrit dans notre domaine de la coopération franco-brésilienne. Pour ce faire, nous tenterons d'élaborer une réflexion qui prend en compte la complexité de l'interculturel tout en considérant que nous pouvons nous former à ces problématiques interculturelles via la prise en compte de l'interculturel dans l'élaboration de la politique linguistique éducative, et bien sûr nous n'oublierons pas que la présente étude s'inscrit dans notre champ spécifique de la coopération franco-brésilienne.

En revanche, ne nous méprenons pas sur un retour détaillé de l'ensemble des travaux de l'auteur, ce qui serait fastidieux et impertinent pour notre étude, nous nous focaliserons donc sur certaines approches des cultures et concepts-clefs de cet interculturaliste majeur.

Dans cette perspective, notre démarche, aussi gargantuesque soit-elle, se divisera en trois moments. Dans un premier temps, nous exposerons quelques concepts-clefs de l'ordre du constat des recherches de Demorgon (1) ; dans un deuxième temps, nous essaierons d'extraire la quintessence de l'approche multiperspectiviste de l'interculturel (2) ; et enfin, dans un troisième temps, nous expliquerons en quoi cette théorie s'inscrit dans une approche synchronique des cultures et logique des antagonismes induisant différentes acceptions de l'interculturel et de « compétences interculturelles » (3) ; le tout alimentera notre réflexion dans l'élaboration de notre future matrice de l'interculturel en contexte de coopération franco-brésilienne.

2.2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE DE DEMORGON

2.2.1 LE CONCEPT D' « INCOMPÈTENCE INTERCULTURELLE »

Tout d'abord, la théorie de Demorgon, issue de nombreuses recherches sur les rencontres expérientielles et interculturelles dans un contexte de coopération franco-allemande, est qualifiée d'interdisciplinaire (ce qui est en soi un truisme pour une recherche sur l'interculturel), et trouve ses fondements théoriques dans le vécu, l'empirie, l'expérience. Ses travaux, qui sont ancrés dans un dialogisme théorie/réel, abordent à la fois une épistémologie, une théorie et une pratique de l'apprentissage-expérientiel de l'interculturel. Au-delà de l'épistémologie et de la théorie de l’interculturel, le spécialiste nous propose une méthodologie permettant l’identification, l’analyse et la compréhension de compétences interculturelles développées par les apprenants (ou coopérants dans notre étude) en situation interculturelle. Selon lui, nous ne pouvons parler de compétence interculturelle « de la compréhension et de l’agir » (2005, p. 196) qu'à partir du moment où nous avons réellement vécu différentes « incompétences interculturelles » et avons « découvert la racine des difficultés et celles d'éventuelles adaptations » (ibid., p. 191). Autrement dit, il ne peut y avoir une théorie interculturelle et par conséquent de compétences interculturelles déconnectées du vécu, et ce dernier précise que : « parvenir à une compétence interculturelle effective ne peut se faire qu'à travers des apprentissages sur les terrains. D'où l'importance des rencontres, des échanges, des travaux partagés : avec leurs défis, leurs chocs, leurs incompréhensions, leurs déceptions. » (ibid., p. 191). Et l'auteur de renchérir que nous faisons face non pas à « l'infini des compétences mais à

l'infini de l'incompétence interculturelle » (ibid., p. 192) dans le sens où il nous faut découvrir les nombreuses racines des difficultés interculturelles (stratégiques, historiques, genèse des cultures, etc.) pour prétendre y trouver des adaptations qui sont sans cesse évolutives. Ceci nous renvoie à la première citation (cf: p. 35) de cette sous-partie qui nous indique que l'interculturel n'est pas en soi une solution mais plutôt une méthode (du grec *metá* « chemin vers ») pour trouver des adaptations afin de ne pas tomber dans l'erreur, car les situations interculturelles du vécu ne sont pas figées dans le marbre. Nous avons à cet égard dans notre chapitre 1 définir le concept de culture et avons souligné qu'il était mouvant, polysémique, plurivoque et complexe, et qu'il concernait de multiples terrains : générationnel, professionnel, sexuel, etc. Enfin, les cultures s'inscrivent aussi dans un cheminement à travers la mondialisation, les inventions de nouvelles technologies, les nouvelles mœurs. Bref, il ne s'agit pas seulement de « culture acquise » (Demorgon, p. 191, 2005) mais également de « culture en train de se constituer » (Ibid, p. 191). D'où la complexité de définir des « compétences interculturelles » arrêtées qui ne seraient en aucun cas représentatives de notre étude du concept de l'interculturel s'appliquant à un cadre de politique linguistique éducative dans un contexte de coopération franco-brésilien.

Dans ces conditions, ce concept d' « incompétences interculturelles » induit une part d'incertitude, d'inconnu, liée aux difficultés interculturelles d'une rencontre internationale et interculturelle (échange de jeunes franco-allemands) et il doit être ajusté au regard des terrains interculturels qui sont toujours particuliers et singuliers. C'est pourquoi, dans une démarche interculturelle, il est primordial de reconnaître cette part d'inconnus, d'incertitudes, pour prétendre humblement étudier ce concept, afin de ne pas sombrer dans une illusion de « compétences interculturelles » figées qui ne seraient guère représentatives des spécificités des genèses des cultures (interculturelles par essence) avec leur lot de chocs, de tensions, de contacts positifs ou négatifs, et de leurs différences et ressemblances.

Somme toute, il est plus prudent de partir du concept d' « incompétence interculturelle », pour travailler le concept de « compétence interculturelle » en prenant en considération l'interculturel historique et stratégique des cultures, la complexité des relations entre cultures que Demorgon nomme « interculturaltion »[186], ainsi que les antagonismes qui existent entre elles. Nous soulignons

186 « Ensemble des multiples et profonds processus d'interférence et d'interaction des cultures. L'interculturation existe dès qu'interagissent des acteurs humains avec leurs différences stratégiques et culturelles. Elle s'applique donc déjà à l'intérieur d'une même culture car ses acteurs relèvent de libertés et de milieux déjà différents. L'interculturation s'applique au devenir de la culture d'un seul et même individu ; il est, en effet, différent de lui-même par sa liberté et les milieux variables de son espace-temps. » http://www.jacques-demorgon.com/indexTHEMEConcepts.html (Consulté le 20 juin 2016)

finalement l'omniprésence du concept de dialogisme qui nous renvoie ici à la *pensée complexe* de Morin et nous rappelle que toute « compétence interculturelle » ne peut être déconnectée du vécu. Demorgon précise d'ailleurs sur ce point que « les compétences effectives ne peuvent résulter que d'un continuel aller-retour entre l'incompréhension et la compréhension, entre l'ignorance et la connaissance, comme entre l'affectif, le pratique et le cognitif » (Ibid, p. 192, 2005). Telle est la tâche à laquelle nous nous attelons, c'est-à-dire, partir de notre constat pour mettre au point une matrice de l'interculturel qui sera étudiée à la lumière de notre corpus d'entretiens et qui sera affinée pour donner une deuxième matrice. En somme, il s'agira de recourir au dialogisme au cours de notre recherche pour travailler à l'élaboration de cette matrice de l'interculturel qui s'inscrira dans un cadre de politique linguistique éducative en contexte de coopération franco-brésilienne.

Adaptation dans notre réflexion :

Á l'instar de ce que nous avons évoqué dans notre constat, nous avons observé lors de notre recherche de terrain différentes « incompétences interculturelles » que les coopérants français et brésiliens ont vécu, dans le sens où ces derniers évoquaient des malentendus, des quiproquos, des implicites et voire même des renoncements à l'acte de coopération. Néanmoins, ces coopérants ne disposant pas de « compétences interculturelles » prédéfinies de par leur expérience ou de par leur formation initiale et continue, en restaient à l'état d'incompréhension, de déception dans leur démarche de coopération. Ces différentes « incompétences interculturelles » seront dialogiquement exhumées dans l'étude de notre corpus (partie 2) et nous tenterons humblement d'ébaucher en amont une « matrice de l'interculturel » en considérant cet apport théorique pour analyser ce qui pourraient être des « compétences interculturelles » dans un cadre de coopération franco-brésilienne. Ainsi, ce concept d' « incompétences culturelles » nous servira en quelque sorte de constat pour pointer les différents dysfonctionnements que nous avons noté dans l'acte de coopération et qui se retrouveront dans notre corpus d'entretiens. Pour ce faire, nous nous soucierons d'élaborer une « matrice de l'interculturel » qui devra photographier à l'instant T (celui de notre recherche) les différentes « incompétences interculturelles » vécues par les coopérants tout en considérant les terrains interculturels mouvants dans lesquels ils sont plongés. Á cet effet, nous nous appuierons sur le concept de « culture adaptative antagoniste » de Demorgon (sur lequel nous reviendrons dans cette sous-partie) afin de tendre vers une méthode qui considère la complexité des situations réelles. Ce constat sera la première pierre à l'édifice dans l'élaboration de notre matrice de l'interculturel.

2.2.2 DE LA RECONNAISSANCE DE LA SPÉCIFICITÉ DES RENCONTRES INTERNATIONALES À L'ACCEPTION DES INCERTITUDES

Parallèlement au contexte des échanges de jeunes franco-allemands post seconde guerre mondiale subventionnés en partie par l'OFAJ, les rencontres internationales (diplomatiques, politiques, économiques, industrielles, technologiques et culturelles) se développent et mettent en lumière la nécessité de porter les fonts baptismaux de la réconciliation franco-allemande à travers des échanges amicaux. C'est immergé dans ce contexte que Demorgon participe aux sessions d'explorations interculturelles et qu'il pointe du doigt que : « les rencontres franco-allemandes ont d'abord misé sur une réconciliation […] via des thèmes de discussion et activités communes préférant tourner le dos aux profonds problèmes internationaux et interculturels qui ont conduit les Français et les Allemands à de si nombreux conflits. » (Demorgo, p. 60, 1989). Face aux spécificités que constituent les rencontres internationales, une série de difficultés met à l'épreuve les participants telles que les dimensions linguistique et institutionnelle en termes d'organisation de la rencontre, les mœurs et conduites différentes, sans oublier les intérêts divergents autour de la rencontre. Dans ces conditions, l'enjeu de la rencontre se joue non pas sur la compréhension de ces difficultés mais davantage sur « l'aplanissement de ces différences » (Ibid, p. 61, 1989). Les Français privilégiant une dimension moins formelle de la rencontre afin de ne pas s'appuyer sur la seule communication linguistique (qui leur fait davantage défaut que les Allemands nous précise l'auteur) pour « ouvrir les échanges à l'observation de conduites et aux communications non-verbales. » (Ibid, p. 62, 1989). L'environnement dans lequel est plongé les participants est empreint d'une idéologie moralisatrice instituant d'avance la rencontre dans ses caractéristiques de « bonne rencontre » (Ibid, p. 62, 1989).

C'est pourquoi, le champ lexical de l'amitié, du dialogue des cultures, de la réconciliation, est privilégié au détriment de celui des choix culturels qui pourraient paraître trop antagonistes et problématiques. Á cet égard, l'auteur nous questionne sur les systèmes culturels français et allemands, qui, s'ils étaient décodés par les participants de manière historique, permettraient d'éclairer les mœurs, les conduites et donc de facto les stratégies mises en place par les participants lors de ces rencontres internationales. Et l'auteur de noter : « Á quoi bon se demander s'il n'y a pas relation entre l'importance fréquemment donnée à l'harmonie du groupe et la dimension plus communautaire d'une culture ? […] Comment comprendre, à la fois, l'individualisme du citoyen

français et l'existence en France d'un État très centralisé ? » (Ibid, p. 63, 1989). Toutes ces interrogations interculturelles sont en effet « mises de côtés » par les participants qui privilégient les échanges autour de différences plus anodines telles que les habitudes vestimentaires ou alimentaires, plutôt que de se plonger dans les différences fondamentales des abîmes des systèmes culturels. Les rencontres internationales seraient-elles organisées pour privilégier des échanges d'information ou permettraient-elles aussi de comprendre la genèse des cultures de leur relations (passées, présentes, futures) ? La prudence, qui est de rigueur dans ces rencontres, pourrait-elle venir à bout des incompréhensions qui s'accroissent, se dissimulent et qui pourraient conduire à un conflit sous-jacent plus profond ? Ces questions méritent d'être posées tant l'auteur nous relate que les rencontres internationales franco-allemandes se réduisent souvent à des « approches idéalistes ou diplomatiques ».

Ces interrogations trouvent des éléments de réponse dans la thèse selon laquelle les prudences diplomatiques devraient prendre le pas sur les tentatives de compréhension des rencontres internationales en précisant que : « la tentation est toujours forte dans les rencontres de tourner le dos aux spécificités internationales et interculturelles qui les caractérisent. » (Ibid, p. 65, 1989). Néanmoins, l'auteur précise que bien que la diplomatie, du latin *diploma* « diplôme : document officiel présenté sur un feuillet plié en deux », mais issu du grec ancien *díplôma* (« tablette pliée en deux ») dérivé de *diploûs* (« double »), (dictionnaire étymologique de la langue Française, 2008), soit un art d'évitements des conflits, c'est en réalité la conduite diplomatique, qui a été intériorisée par les responsables d'un même État, des citoyens et jeunes, qui permet de justifier les prudences pour comprendre l'aplanissement et/ou l'évitement des difficultés ou incompréhensions entre les participants de la rencontre. Dans ces conditions, il apparaît que cette prudence de la diplomatie doit être « contrebalancée » par une recherche sur les antagonismes culturels : « Il en résulte que la diplomatie et l'esprit qu'elle induit peut et sans doute doit être une dimension fondamentale des rencontres internationales et interculturelles, à condition qu'elle soit équilibrée par une autre perspective qui aborde plus résolument et obstinément les réalités difficiles et conflictuelles. » (Ibid, p. 65, 1989).

Cette autre perspective, c'est celle de la « recherche-formation » (Ibid, p. 66) qui reconnaît que la rencontre internationale et interculturelle met à l'épreuve deux systèmes culturels divergents, ce qui justifie que les participants de ces rencontres internationales doivent prendre en compte les différences de ces dits systèmes et des difficultés que ces contacts peuvent entraîner sous peine de les aggraver si celles-ci sont ignorées ou négligées au profit d'une harmonisation de la rencontre.

Autrement dit, l'auteur part du principe que les participants en situation expérimentale doivent être en capacité de dépasser les « approches idéalistes ou diplomatiques » afin de ne pas faire de la rencontre internationale « une juxtaposition de personnes, d'activités et de discours qui auront comme principal souci de réaliser l'harmonie apparente. » (Ibid, p.10). Cette démarche minimiserait en effet le risque de désaccords car elle envisagerait la rencontre comme une source de dangers à partir du moment où les participants auraient des points de vue divergents sur certains sujets, dans certaines attitudes, telles que des angoisses, des réticences, des résistances, des tensions. Ce sont précisément ces attitudes susmentionnées qui ne permettraient pas de découvrir la complexité des cultures (au sens étymologique, ce qui relie ensemble ces cultures), de leurs contacts et de leurs rencontres, de leurs différences et leurs ressemblances, dans une visée d'évitement de malaises, d'arrangements et même d' « accroissement imaginaire des ressemblances ou de la minimisation voire la négation, le déni des différences. » (ibid., p. 11).

En somme, cette démarche mettrait de côté la réflexion sur ce qu'est l'idée même d'interculturel qui questionne ce qu'est la complexité des cultures, de leurs contacts et de leurs rencontres, de leurs différences et ressemblances mais aussi de leurs antagonismes, de leurs contradictions ou autres incompréhensions. Demorgon illustre son raisonnement en précisant que : « on peut énumérer toute une série de caractéristiques qui rendent la rencontre internationale et interculturelle plus difficile qu'une rencontre nationale. Les participants parlent des langues différentes, ils ont des mœurs différentes, et ce sont aussi leurs intérêts qui souvent divergent. » (ibid., p. 61). C'est la raison pour laquelle, si les caractéristiques et spécificités culturelles sont aplanies dans un souci d'harmonie de la rencontre, il en résulte un déni de la réalité et de la complexité des difficultés interculturelles au profit d'un environnement idéologique et moralisateur de la rencontre qui « institue d'avance des caractéristiques de bonne rencontre, tels que le désir, et le plaisir, la politesse et la bonne humeur. » (ibid., p. 62). Seul un dépassement de la vision diplomatique des rencontres permettrait de tendre vers une démarche de méta-communication et méta-cognition (concepts sur lesquels nous reviendrons), c'est-à-dire, une sensibilisation accrue aux problématiques interculturelles qui dépassent les lieux communs de la rencontre : « le voir, le dire et l'agir » (Ibid, p.66) et tenter d'accepter les incertitudes des rencontres.

Dans l'apprentissage expérientiel franco-allemand, l'auteur nous indique que les participants aux rencontres internationale et interculturelle se refusent à s'interroger sur des choix culturels qui pourraient paraître trop antagonistes, tels que « les caractéristiques des échanges qui, par exemple, expriment plus particulièrement la culture allemande ou la française » (ibid. p. 62). Toutefois, si

l'objectif des gouvernements des deux pays (via l'OFAJ) est avant tout de mette en évidence les points communs qui existent entre Français et Allemands et de valoriser l'absence de conflits, le terrain interculturel s'écarte résolument de cette réduction des échanges de jeunes à ce contexte d'application et voit poindre des incertitudes, des incompréhensions, des antagonismes entre les deux cultures qui sont autant de grain à moudre pour le chercheur. En guise d'illustration, le mot « amitié » résume à lui-seul ce déni de reconnaissance de la complexité des cultures et des relations interculturelles puisqu'il est utilisé à outrance par de nombreux acteurs étatiques franco-allemands mais également animateurs des rencontres qui entretiennent des relations intériorisant aussi bien les codes étatiques que « transférant des sentiments interindividuels à des ensembles humains et institutionnels plus vastes. » (ibid., p. 67). Toutefois, ces discours enveloppants ignorent tout des dynamiques collectives des rencontres internationales, et les responsables ou animateurs de rencontres en utilisant ce mot risquent de se confronter à de l'indifférence, à des réactions évasives et voire même à de l'hostilité tant ils mélangent relations collectives et individuelle. Dans ces conditions, nul ne peut désormais ignorer l'omniprésence de l'incertitude dans les rencontres internationale et interculturelle tant les participants de ces rencontres se confrontent à des situations inédites et méconnaissent parfois la langue-culture-civilisation du partenaire. C'est la raison pour laquelle, Demorgon insiste sur le fait que : « les relations interculturelles sont un domaine dans lequel nous ne pouvons pas éviter l'incertitude. Notre culture est devenue, pour une grande part, inconsciente. Mais, au contact de l'autre, nous prenons conscience de ne pas nous comporter selon ses attentes. Certains persistent à faire un déni de cette expérience et minimisent les différences culturelles. D'autres les reconnaissent et les vivent comme un fait brut. » (Ibid, p. 68).

Alors, minimiser l'incertitude pour augmenter nos ressemblances et mettre de côté nos différences serait-elle le propre des rencontres internationales et interculturelles ? L'auteur argue que si l'incertitude est partie intrinsèque de la recherche sur les relations interculturelles, nous devons donc l'accepter afin de se rendre compte qu'au contact de l'autre, nous prenons conscience de ne pas nous comporter selon ses espérances. C'est pourquoi, minorer les différences culturelles reviendrait *ipso facto* à dénier l'expérience d'une rencontre internationale et interculturelle. En effet, les incertitudes sont des « contrepoints de nos mécanismes de défenses qui sont nécessaires pour que j'accepte le travail de reconnaissance des situations et de mise en pratique des solutions à mesure inventées. » (Ibid, p. 69), et sont en quelque sorte l'essence même d'une démarche de recherche de recherche interculturelle pour « accepter le travail de reconnaissance des situations et de mise en pratiques des solutions à mesure inventées. Cette troisième voie utilise nos incertitudes dans toutes leurs gradations et les traite comme des signes affectifs de nos insuffisances théoriques et pratiques. »

(Ibid, 1989, p. 69).

En conclusion, il faut donc admettre de vivre la complexité et les antagonismes des rencontres internationales qui renvoient à différentes problématiques interculturelles : personnelles, sociales, intra- et internationales, intra et interculturelles. Telles sont les conditions *sine qua non* d'une recherche interculturelle si nous souhaitons prendre en considération cette perspective interdépendante entre différents niveaux (micro et macro). C'est seulement à partir du moment où nous nous rendrons compte que les difficultés du travail interculturel ne sont en réalité pas séparées des autres difficultés de compréhension entre participants d'une rencontre internationale que nous saisirons qu'elles font parties de « problématiques identitaires, individuelles et collectives, que celles-ci soient nationales, régionales, groupales, psycho-familiales, sexuelles ou d'âge. » (p. 4, 1998). Assurément, les difficultés interculturelles, lorsqu'elles outrepassent les approches idéalistes ou diplomatiques, réveillent des conflits d'ordre intra- et interculturel, présents ou passés, confrontés aux histoires des pays. L'auteur illustre parfaitement ces difficultés dans les échanges de jeunes franco-allemands en précisant que : « on le voit, loin que la rencontre internationale et interculturelle des jeunes puisse être considérée comme une rencontre facile et sans problèmes du passé, elle est au contraire chargée à la fois des problèmes du passé sous des formes souterraines, subtiles, camouflées et des problèmes de l'avenir sous des formes encore plus dissimulées. » (p. 43, 1998). Cette citation met en lumière que les difficultés intra- et interculturelles rencontrées entre jeunes franco-allemands résident en amont des cultures et dans des systèmes culturels nationaux qui se retrouvent dans les attitudes de ces jeunes. Les passés culturels et historiques antagonistes et conflictuels (comme ce fut le cas entre la France et l'Allemagne) n'ont pas disparu et se sont transformés, ce qui se retrouvent dans des problématiques intraculturelle et interculturelle complexes (encore inédites sur le plan de la recherche pour l'époque), et qui questionnent profondément dans quelle mesure les chocs des identités sont liées à la prégnance d’un paradigme de l’identitaire qui sépare et divise l’identité de l’altérité.

Le travail interculturel doit pouvoir dans ce cas de figure préparer les jeunes franco-allemands aux problématiques « d'assimilation des passés et de préparation aux avenirs qu'ils ignorent. » (p. 44, 1989). C'est pourquoi, seule une démarche réfléchie considérant les dimensions affective et cognitive nous permettra de prendre de la hauteur sur la diversité de ces problématiques interculturelles qui surviennent lors des rencontres internationale et interculturelle afin de ne pas les traiter dans l'émotion (dimensions affectives et cognitives auxquelles les participants ont recours pendant les rencontres) mais dans la réflexion, la conceptualisation. La prise en compte des

dimensions affective et cognitive de la rencontrer internationale et interculturelle nous mènera au fur et à mesure vers la conceptualisation de celles-ci : la « fonction méta » (métacommunication, métacognition) qui sera abordé dans en début de deuxième partie.

Adaptation dans notre réflexion :

Après avoir pointé les différentes « incompétences interculturelles » des coopérants français et brésiliens (qui s'apparentent aux difficultés interculturelles rencontrées par les jeunes lors des rencontres franco-allemandes), nous avons constaté toutes les spécificités d'une rencontre internationale et interculturelle, à savoir, un moment qui aplanit les différences, les antagonismes culturels au profit d'une harmonisation de la rencontre privilégiant des approches idéalistes et diplomatiques. De plus, ce moment de la rencontre internationale ne reconnaît peu ou prou les incertitudes qui puissent exister chez les coopérants en balisant une rencontre qui fait éclore le maximum de ressemblances ou profit d'un réel décodage des incompréhensions et antagonismes. Dans cette perspective, seule une démarche de recherche-formation sera à même de mettre le doigt sur ces antagonismes, sur l'acceptation des incertitudes et des incompréhensions à travers la prise en considération des dimensions affective et cognitive de la rencontre internationale, puis petit à petit de la « fonction méta » (concepts de « métacommunication » et « métacognition ») pour prendre le recul nécessaire sur l'émotion vécue par les participants lors de la rencontres internationale et interculturelle afin de tendre vers la réflexion, soit, la quintessence des problématiques interculturelles. C'est-à-dire, prendre de la hauteur sur la diversité de ces problématiques interculturelles et considérer que ces problématiques interculturelles sont intrinsèquement liées aux problématiques identitaires, aux problématiques individuelles et collectives, que celles-ci soient nationales, régionales, groupales, psycho-familiales, sexuelles ou d'âge. Cette démarche permettra de creuser le concept d' « incompétences interculturelles » tout en essayant d'expliquer la racine des difficultés en considérant les dimensions cognitive et affective d'une rencontre internationale et interculturelle et l'acceptation des incertitudes, des incompréhensions et autres antagonismes des participants. Une fois le cadre théorique posé à l'issue de cette troisième sous-partie, notre réflexion cheminera ensuite vers la « fonction méta » et autres concepts-clefs de la théorie multiperspectiviste afin d'arriver au fur et mesure à l'élaboration de notre « matrice de l'interculturel ».

2.2.3 DES DIMENSIONS AFFECTIVE ET COGNITIVE DE LA RENCONTRE INTERNATIONALE AUX APPRENTISSAGES INTERCULTURELS

Lors des sessions d'exploration interculturelle, la réflexion du spécialiste, basée sur les sessions d'observations en contexte d'échanges de jeunes franco-allemands, aura permis à la fois d'identifier différentes « incompétences interculturelles », de reconnaître le caractère incertain de la rencontre internationale et donc de recourir à la recherche-formation pour étudier les « antagonismes adaptatifs » entre cultures, mais également de dégager des « enseignements fondamentaux pour de véritables apprentissages interculturels. » (Demorgon, p. 5, 2002).

Ces enseignements fondamentaux pour de véritables apprentissages interculturels renvoient tout d'abord à la notion de « culture de la conflictualité synergique » (p. 5, 1998) développée par les participants lors des rencontres internationale et interculturelle. En effet, ces derniers ont toujours recours en situation expérientielle à une « dimension affective » pour appréhender leur relation avec d'autres participants dans une situation interculturelle vécue. Cette expérience interculturelle induit que les participants ne peuvent guère refuser l'existence d'incompréhensions, de conflits dans leur relation affective (imaginaire ou réelle). La prise en compte de ces incertitudes, de ces incompréhensions en situation d'apprentissage expérientiel permet notamment de considérer « les profondes racines culturelles nationales » (Ibid, p. 5) pour mieux les analyser. Dans ces conditions, l'auteur précise qu'il faut accepter de ne pas comprendre la culture de l'autre afin de la constituer « en moteur d'une possible future compréhension » (Ibid, p. 6). Pour parvenir à cette compréhension, seule la « dimension cognitive » est en meure de nous guider par le biais trois connaissances devant être constituées et mises en œuvre conjointement : « la connaissance des problématiques profondes qu'ont eu et qu'ont toujours à résoudre les cultures humaines (1) ; la connaissance des stratégies différentes de réponse à ces problématiques (2) ; et la connaissance de certaines réponses qui, sélectionnées au cours des genèses historiques, ont constitué les cultures nationales (3). » (Ibid, p. 6).

La connaissance des « problématiques qu'ont eu et qu'ont toujours à résoudre les cultures humaines » (1) renvoient aux grandes problématiques telles que : « ouverture et fermeture » qui trouvent des prolongements en biologie avec le fonctionnement des organes, mais également en

architecture (construction d'une maison selon un jeu d'ouvertures et de fermetures), et enfin en géopolitique (frontières et flux transfrontaliers). Nous pouvons également citer la problématique « unité et diversité » qui jouit de réflexions au plan biologique individuel et collectif, mais également à l'échelle des pays et de leur formation (centralisation et décentralisation), ou enfin en psychologie avec le « développement de l'identité personnelle (unification ou diversification de son existence autour de certaines activités). » (Carpentier et Demorgon cités dans *Les faces cachées de l'interculturel*, p. 46, 2010). Ces grandes problématiques ont de ce fait eu un rôle important dans la genèse des cultures de chaque pays et les cultures humaines continuent d'y faire face en permanence. L'auteur nous rappelle que la prise en compte de ces problématiques s'est effectuée par l'épreuve très affective « de la contrariété des existences » (Demorgon, p. 6, 1998), c'est-à-dire, de la prise en considération des contrariétés vécues présentées quelquefois comme des contradictions culturelles nationales. En guise d'illustration, il nous rappelle l'évolution de la problématique « unité et diversité » entre l'Allemagne et la France : « Il y aura, tendanciellement sur le long terme, en Allemagne, un privilège à la diversité et donc à la multiplicité de micro-sociétés durables (duchés et principautés) ; et, au contraire, en France, un privilège accordé à l'unité et au rassemblement politique. La France connaît une cascade d'opérations unificatrices avec leur cortège de résistances, de Vercingétorix, aux Cathares et à la Vendée. » (Demorgon, p. 106, 1999). Ces grandes problématiques allient « cultures humaines et stratégie » en adoptant la « logique des antagonismes adaptatifs » (concept que nous développerons dans la partie suivante) afin d'éviter des oppositions théoriques binaires telles que « stratégie/culture », « changement/identité » pour se rendre compte que « cultures et stratégies sont sans cesse mêlées en un cycle de permanente genèse. À travers leurs transformations mutuelles, ce cycle les entraîne dans la temporalité complète du passé au futur. » (Ibid, p. 7). Par conséquent, ces problématiques sont le fruit d'une construction mentale (affective et cognitive) des expériences sur le très long terme historique. C'est pourquoi, les oppositions du « paradigme antagoniste » sont guidées par des pôles représentant les points limites d'une tension. Et c'est précisément cette tension qui en situation d'apprentissage expérientiel fait émerger « les situations concrètes et les libertés stratégiques des acteurs » (Ibid, p. 7). Enfin, c'est face aux situations interculturelles problématiques rencontrées par les participants lors de la rencontre internationale que sont « produites quotidiennement les conduites et communications des acteurs » (Ibid, p. 7) qui répondent aux grandes problématiques humaines (ouverture/fermeture, centre/périphérie) en adoptant la logique des « adaptations antagonistes » (combinaison des dimensions affective et cognitive).

Ensuite, le deuxième enseignement fondamental pour l'apprentissage interculturel réside dans la

« connaissance des stratégies différentes de réponse aux profondes problématiques » (2). Les participants de la rencontre internationale puisent leur réponse dans les « genèses historiques » qu'ont constitué leur culture nationale. En effet, cet apprentissage considère que : « il y a tout un aspect de nos conduites et de nos expressions et pensées qui est si fortement modelé en profondeur par notre culture et si renforcé par notre vécu quotidien que nous n'en avons plus conscience. » (p. 87, 1989). Seule une bonne connaissance de ces « réponses culturelles » permet de cerner l'importance de ces caractéristiques culturelles nationales pour ne pas tomber dans le préjugé. Par conséquent, bien que l'étude des genèses historiques des caractéristiques culturelles ne soit pas instituée dans le cadre de formation initiale ou continue à destination des participants, cette connaissance fait cruellement défaut dans l'enseignement fondamental des apprentissages interculturels. C'est pourquoi, il requiert une exploration historique abordée sous un angle interdisciplinaire conjuguant les sciences humaines, l'histoire, les philosophies, l'étude des langues, littératures, arts et techniques, afin de décoder les « réponses culturelles » aux grandes problématiques.

De plus, lorsque l'apprentissage des différentes stratégies de réponse aux grandes problématiques rencontre celui des langues et *ipso facto* des difficultés engendrées dans la traduction de concepts, nous nous apercevons que les réponses à ces grandes problématiques sont intrinsèquement liées aux genèses historiques qui ont constituées les cultures historiques (3). C'est la raison pour laquelle, le mot « Heimat » en allemand renvoie par exemple à « la prégnance des sociétés communautaires dans la culture allemande, c'est-à-dire, à l'histoire du premier millénaire européen. » (p. 8, 1998). Et c'est par conséquent un mot complexe à traduire pour les interprètes puisqu'il a une signification qui dépasse un seul sens et renvoie à la genèse historique de l'Allemagne.

En outre, c'est à partir des situations interculturelles vécues que s'engendrent les conduites et les communications des participants à une rencontre internationale. S'il s'avère que ces conduites et communications deviennent des « réponses culturelles remarquées, sélectionnées, conservées, transmises » (p. 87, 1999), alors, elles s'inscriront dans la durée et seront sélectionnées dans les genèses historiques des cultures nationales par les participants dans les situations nouvelles pour répondre aux grandes problématiques. Néanmoins, il faut souligner que le « paradigme de l'antagonisme » conduit les cultures humaines à des adaptations qui varient énormément d'une situation à l'autre bien qu'elles doivent faire face aux mêmes problématiques (unité/diversité). Dans ces conditions, la « liberté adaptative » fait que les problématiques n'auront pas les mêmes réponses en fonction de la situation et du contexte. Or, si certaines cultures humaines sont en mesure de

s'adapter, elles peuvent également comprendre que d'autres cultures humaines le font. Par conséquent, il y a ici la présence d'un paradoxe entre la liberté adaptative qu'ont les cultures humaines de choisir leur réponse en fonction des situations qui changent. En ce sens, les problématiques adaptatives ont la faculté de relier toutes les cultures humaines entre elles à l'intérieur de leur société (intraculturel) et également entre différentes sociétés du monde (interculturel).

En résumé, les enseignements fondamentaux pour de réels apprentissages interculturels s'articulent autour du besoin de disposer d'une logique de la « conflictualité synergique » (antagonismes adaptatifs) (1), d'une histoire prenant en considération la genèse culturelle et historique des sociétés (2), et d' « un nouvel usage de la langue qui la considère non seulement sous son angle utilitaire mais qui lui reconnaît une fonction de trésor culturel caché à découvrir : avec sa double fonction, conservatrice d'un côté, anticipatrice de l'autre. » (3) (p. 8, 1998),

Ces trois enseignements fondamentaux d'apprentissages interculturels ne sont néanmoins pas isolés puisqu'ils renvoient aux genèses culturelles, en ce sens que les les conduites culturelles sont le fruit de ces dites genèses (amont des cultures) et conditionnent nos communications interculturelles (aval des cultures), c'est pourquoi, afin de poursuivre notre réflexion, il s'agit de dépasser la « culture de la conflictualité synergique » et les dimensions affective et cognitive de la rencontre internationale puisqu'elles renvoient aussi aux conduites culturelles structurées chez chaque participant pour tendre vers la « fonction méta » (métacommunication et métacognition) que le chercheur définit comme un « temps où la pensée interculturelle devient réflexive et s'attarde sur son propre fonctionnement. »[187]. Cette « fonction méta » permet de considérer l'antagonisme adaptatif des cultures humaines face aux grandes problématiques non pas « comme hostilité destructrice mais tout au contraire comme projet constructeur d'une bonne communication et d'une bonne coopération. » (Ibid, site Internet). Dans ces conditions, l'antagonisme constitue la structure des orientations opposées et le participant à la rencontre internationale, inventeur de sa culture, doit être capable de composer avec les oppositions afin d'appréhender le plus intelligemment possible la singularité des situations et des relations interculturelles. Enfin, la « fonction méta » est à mettre en perspective avec la création d'un espace tiers de l' « inter » nommé « intérité » (notion que nous articulerons à celle de « fonction méta »).

187 http://www.jacques-demorgon.com/themeDE-sous-plan.php?ThCode=LC&ThTheme=Langues%20et%20cultures&CodeTexte=MLT_LC_01_02&MenuChemin=publication%20de%20J.Demorgon%20sur%20la%20th%C3%A9matique%20Langues%20et%20cultures (Consulté le 15 juillet 2016).

Adaptation dans notre réflexion :

Suite aux différentes « incompétences interculturelles » que nous avons observé chez les coopérants français et brésiliens, il apparaît que pour que le coopérant franco-brésilien acquiert de réels apprentissages interculturels, seule une « culture de la conflictualité synergique », qui met à l'épreuve le cognitif et l'affectif et qui met en avant de ce fait les incertitudes, les incompréhensions des participants en situation expérimentale, pourra mener à la compréhension des racines de la difficultés de coopération. Dans ces conditions, les coopérants seront à même de dépasser les « approches idéalistes ou diplomatiques », à condition que la dimension cognitive s'érige « en moteur d'une possible future compréhension ». En effet, pour parvenir à cette compréhension, il ne faudra pas faire fi que la sensibilisation du coopérant aux problématiques interculturelles l'éveillera aux problématiques (et donc conflits ou incompréhensions) identitaires, individuelles et collectives, aux problématiques inter- et intraculturelles présentes ou passées et en lien aux genèses historique et culturelle des pays. Par conséquent, il n'y aura pas d'apprentissages interculturels sans une logique d' « antagonismes adaptatifs » qui décèlera la connaissance des cultures humaines pour résoudre les grandes problématiques et les stratégies mises en place par ces cultures humaines pour répondre à ces problématiques. En outre, il n'y aura pas d'apprentissages interculturels avec un déni des cultures et un déni de l' « inter ». En ce sens, les réponses des cultures humaines aux grandes problématiques seront toujours liées à la prégnance des genèses culturelle et historique et de la connaissance de certaines réponses qui, sélectionnées au cours des genèses historiques, ont constituées des cultures nationales. Néanmoins, nous ne pouvons pas occulter le fait que pour qu'il y ait apprentissages interculturels, il faille tenir compte des genèses culturelles car les conduites culturelles en sont le fruit et conditionnent nos communications interculturelles (amont et aval des cultures). Étant donné la complexité des problématiques interculturelles pour accéder à de réels apprentissages interculturels prenant en considération les dimensions cognitive et affective de la rencontre internationale, seul un recours à la « fonction méta » pourra permettre au coopérant de cogiter au moment où la pensée interculturelle devient réflexive et s'attarde sur son propre fonctionnement. Le coopérant pourra par le biais de cette analyse réflexive, de méta-communication et de méta-cognition, vivre et dépasser la « culture affective de la conflictualité synergique ». Á cet égard, nous développerons d'abord dans la deuxième partie le concept de « fonction méta » afin de mettre le doigt sur les antagonismes adaptatifs des cultures humaines face aux grandes problématiques et de tendre vers la création d'un espace tiers de l'inter appelé par l'auteur « intérité ». Ceci nous permettra d'outrepasser le « paradigme identitaire » pour

aller vers le « paradigme antagoniste » non pas d'opposition mais de complémentarité. Dans cette perspective, l'antagonisme constituera la structure des orientations opposées et le participant à la rencontre internationale, inventeur de sa culture, devra être capable de composer avec les oppositions afin d'appréhender le plus intelligemment possible la singularité des situations et des relations. Notre réflexion s'appuiera ensuite sur d'autres concepts-clefs de la théorie de Demorgon avant d'ériger des pistes de réflexions dans la troisième partie avec la proposition d'une « matrice de l'interculturel ».

2.3 LES CONCEPTS-CLEFS DE LA THÉORIE DE LA COMPLEXITÉ DES CULTURES ET DE L'INTERCULTUREL

Après avoir dressé le contexte des recherches d'exploration interculturelle de Jacques Demorgon puis d'avoir développé les concept d' « incompétence interculturelle », de la « reconnaissance de la spécificité interculturelle de la rencontre internationale », et enfin d'avoir démontré qu'il y avait des « dimensions affective et cognitive » qui devaient être prises en compte pour acquérir des apprentissages interculturels, nous poursuivrons notre réflexion dans cette deuxième partie en se focalisant sur quelques concepts-clefs de la théorie multiperspectiviste. Pour ce faire, nous aborderons d'abord le concept essentiel de « fonction méta » que nous avons déjà introduit afin d'expliquer le moment où la pensée devient réflexive, se positionne au-dessus (méta) pour appréhender l'interculturel. Puis, nous prolongerons notre étude par les concepts de « dissociation existentielle », d' « association communicative » et d' « intérité » qui nous permettront de revenir sur l'individualité psychologique humaine qui lie et sépare tout individu à l'autre et son association communicative vers un tiers moment par l' « antagonisme adaptatif ». Enfin, nous prolongerons naturellement notre réflexion sur le concept central d' « antagonismes adaptatifs » avant de revenir sur la « méthodologie des six approches des cultures ». Tous ces concepts-clefs permettront d'alimenter notre réflexion pour tenter de dresser des perspectives en lien avec notre étude dans la troisième partie et *in fine* de mettre au point notre « matrice de l'interculturel ». Néanmoins, avant de se lancer dans l'explicitation des concepts-clefs de la théorie de Demorgon, il nous apparaît primordial de souligner que ces dits concepts font office de principes nécessaires et préalables à toute possibilité d'échanges interculturels et de compétences interculturelles. C'est pourquoi, nous recourons à des principes analysés à l'aune de différentes sciences telles la philosophie, la psychologie et la sociologie. L'objectif étant d'avoir des clefs de compréhensions à la fois épistémologiques, théoriques, méthodologiques, pratiques et pragmatiques pour alimenter notre réflexion.

2.3.1 LE CONCEPT DE « FONCTION MÉTA »

Tout d'abord, il convient de rappeler que l'auteur considère la perspective historique comme prépondérante dans la définition de l'interculturel, aussi bien dans ses aspects théorique que méthodologique. C'est la raison pour laquelle, il nous explique que l'interculturel a une dimension temporelle, qui comme les cultures, s'élabore en permanence (idée de processus dynamique) et porte en lui son passé et son devenir : « l'interculturel se situe ainsi comme *post*, c'est-à-dire après l'existence des cultures. Ou, si l'on préfère, « en aval des cultures ». La difficulté vient de ce que les cultures peuvent être elles-mêmes, déjà, le produit de relations interculturelles antérieures. On a donc là un interculturel *ante* ou, si l'on préfère, « en amont des cultures. » (p. 37, 2015). Pour aborder ces rapports étroits et complexes entre culture et interculturel, l'auteur avance d'abord le concept de « **fonction méta »** (métacommunication et métacognition).

Dans le cadre de la rencontre internationale, nous avons vu qu'il était courant que dans le contexte des échanges de jeunes franco-allemands, les participants minimisent les différences, ou ce qui peut « faire problème » afin de ne pas avoir à expliciter tous les malentendus, préjugés et autres intérêts divergents des participants. Pour tenter de détricoter ces malentendus ou préjugés, l'auteur met en place le concept de « fonction méta » afin de lever le voile sur la « prise de distance de chacun à l'égard de ses automatismes de conduite qui lui viennent de son identité à la fois personnelle, sociale, régionale, nationale, etc... » (p. 14, 1998). Ce concept de « fonction méta », du grec ancien méta signifiant « après », « au-delà », « au-dessus », induit une prise de distance des participants de la rencontre internationale pour analyser en profondeur leur représentation à l'égard d'eux-mêmes et à l'égard des autres participants. C'est à partir de cette prise de distance que nous pouvons traiter et analyser les messages reçus afin que les participants soient à même de réfléchir à leur représentation et à l'échange qu'ils en font avec eux-mêmes et avec les autres. L'auteur illustre sa démonstration en précisant que la « fonction méta » est « distanciation à l'égard des représentations, y compris les nôtres » (Ibid, p. 15). Toutefois, il est nécessaire que cette prise de distance ne soit en aucun cas définitive puisque la fonction méta doit en effet être capable de décider quand est-ce qu'elle poursuit ou interrompt sa prise de distance. L'objectif étant pour la métacommunication de se situer entre deux extrêmes : ne pas s'interrompre sans non plus s'emballer. En guise d'exemple, les participants à la rencontre internationale peuvent très bien recourir à la métacommunication pour prendre de la

distance avec les échanges interculturels en vue de les corriger ou tout simplement de mieux les comprendre. En ce sens, elle permet d' « aider les participants à s'arrêter sur des affirmations trop rapides et à réfléchir sur leurs différences idéologiques, linguistiques, professionnelles, sexuelles, etc... » (Ibid, p. 16).

Outre la métacommunicaiton utilisée par les participants lors de la rencontre internationale, le « métathème » est aussi de rigueur puisqu'il s'érige en tant que centre d'intérêt, thème commun de la rencontre. Cependant, il est impossible de faire abstraction qu'une rencontre internationale se déroule toujours dans les réalités nationales et culturelles d'un pays donné et que ces réalités ne doivent pas métamorphoser les participants en serviteurs de ce thème pour éviter une vraie rencontre. Dans ce cas de figure, l'auteur développe ici le concept de « métathème » pour exprimer l'idée d'empêchement de cet évitement. Et l'auteur d'arguer que : « le métathème n'est donc pas un autre thème qui éliminerait ou rendrait fictif le premier. Il est, au contraire, le garant que le thème inscrit, comme réalité centrée et limitée, se mesurera bien, toutefois, à la réelle ampleur et complexité des situations concrètes des échanges internationaux et interculturels » (Ibid, p. 17). D'où le recours à la métacommunication pour dépasser la « culture de la conflictualité synergique » et mieux comprendre comment s'engendrent des difficultés de compréhension autour d'un même « méthathème » entre participants. La communication en rencontre internationale repose sur des situations plus ou moins partagées et/ou conflictuelles par les participants puisque les codes sont peu ou prou différents. Ainsi, la métacommunication permet de partir de ces situations et de ces codes afin d'essayer de mieux cerner comment se produisent les difficultés de communications des participants au regard des contextes. C'est pourquoi, l'auteur observe plusieurs situations de métacommunication dans les cycles de recherche-formation et les répertorie en six niveaux que nous vous présentons ci-dessous :

- D'abord, à un premier niveau, les moyens de communication ne sont pas seulement constitués des contenus que le participant souhaite transmettre mais il y a également la manière de les transmettre (orale, comportementale, environnementale). Par conséquent, le participant à la rencontre internationale, en recourant à la métacommunication, jouit d'une meilleure gestion des moyens de communication puisqu'il remet de l'ordre dans la communication verbale en utilisant différents relais - mots-clefs, postures, dessin, silence -, tout en étant conscient des dimensions qui entourent la communication (para-verbales, non verbales, conduite séductrice, etc.).

- Á un deuxième niveau, la métacommunication permet de prendre en compte des difficultés liées à la dimension linguistique. Ce niveau permet à la métacommunication de « reconsidérer les jeux et les évolutions des signifiés à l'intérieur d'un pauvre signifiant qui n'y peut rien : le mot unique. » (Ibid, p. 19). L'auteur nous rappelle ici le « trésor culturel caché » qui regorge dans chaque mot qu'il n'est que très difficilement envisageable de traduire. Dans ces conditions, le rôle du traducteur ou interpèrte est souvent perçu comme une clef de compréhension par les participants à la rencontre internationale. Ceci induit que la communication verbale est « tributaire d'un dispositif de traduction consécutive qui est censée permettre le transfert du discours d'une partie linguistique à l'autre, avec le moins d'implication personnelle de la part de l'interprète. » (Ibid, p. 19). Néanmoins, nous pouvons légitimement nous questionner sur les traductions des significations implicites, des connotations, sous-entendus, allusions, jeux de mots, insinuations, non-dits, qui sont de près ou de loin liées aux cultures de l'interprète (régionale, professionnelle, nationale, etc.). Ceci nous amène à considérer la métacommunication comme prise en compte de cette dimension spécifique liée au linguistique comme un système culturel à part entière qui « dépend des pratiques sociales et des genèses historiques conflictuelles et ambiguës. » (Ibid, p. 20).

- Ensuite, l'auteur identifie un troisième niveau en termes de « conscience de l'ensemble des formations culturelles, linguistiques et autres » (Ibid, p. 20). Autrement dit, il renvoie aux modalités de l'organisation des discours des participants qui prennent très souvent des points de départs et d'aboutissements différents dans leur séquence d'énoncés, qui confrontent des domaines d'argumentation non comparables, et qui enfin ne partagent pas les mêmes point de vue sur les domaines de références. Par exemple, l'auteur illustre sa réflexion avec un exemple concret : « Ainsi, certains participants français, pour des raisons d'autovalorisation identitaire fondamentale, traitent plus volontiers de la période nazie pour aborder l'histoire de l'Allemagne. Ils ne remontent que rarement en deçà pour comprendre mieux cette période à partir des périodes historiques précédents. » (Ibid, p. 21). La métacommunication nous permet dans ce sens de comprendre que nos communication ne peuvent pas être en même temps très précises, très rigoureuses et très amples (Attali, *La parole et l'outil*, 1975). En effet, plus notre discours aborde des espaces vastes (Europe, Monde), plus il sera imprécis, c'est pourquoi, il faut considérer différents niveaux pour préciser notre communication. L'auteur explicite ici que « la métacommunication est obligée de tenter d'éclairer les significations des comportements, faute de quoi les malentendus ne peuvent que surgir au détour des conduites quotidiennes de participants de

nationalité et de cultures différentes. » (Ibid, p. 22).

- Si les trois premiers niveaux de métacommunication sont déjà mis en œuvre dans les rencontres internationales de manière opérationnelle où les conditions de ces rencontres permettent une exploration interculturelle, ce qui n'est pas toujours le cas ; les trois autres niveaux de métacommunication sont mis en place dans le cadre de formation-recherche afin de « passer à la nécessiter d'un éclairage plus profond qui porte sur le sens et l'origine des grandes structures historiques des identités nationales. » (Ibid, p. 22). La métacommunication cherchait pour les trois premiers niveaux à critiquer et améliorer les communications-moyens pour que ces dernières atteignent leur but (communication comme moyen pour donner une information, transmettre une émotion, accéder à une connaissance, etc.). Toutefois, toutes nos communications considérées comme moyens n'épuiseront pas la communication comme fin, c'est pourquoi, nous avons besoin d'entrer dans la complexité des antagonismes internationaux et interculturels pour comprendre pourquoi nos cultures ont donné et continuent de donner lieu à des conflits, et ainsi sortir d'une logique manichéenne des vainqueurs et vaincus. Pour ce faire, l'auteur argue qu'il « ne faut donc pas renoncer à la métacommunication d'amélioration de nos communications-moyens. Il faut simplement développer aussi une métacommunication de la communication prise comme fin. C'est dire, une fois de plus, que la métacommunication est un mouvement de dépassement critique qui ne saurait se voir imposer des limites d'avance. » (1989, p. 156). Ceci renvoie au quatrième niveau de métacommunication qui concerne la compréhension des genèses culturelles nationales. Nous sommes ici au cœur des problématiques qui ont engendré chaque culture nationale non pas seule mais en lien avec les enjeux et rivalités internationaux et interculturels. En effet, c'est uniquement à partir de la problématisation de connaissances historiques, nous dit le chercheur, que nous pouvons appréhender ensemble une connaissance et une compréhension en profondeur des « conduites d' amitié, de bonne volonté, de tolérance, qui demeurent toujours fragiles si elles ne se prolongent pas dans une intelligence réelle de ce qui a opposé, comme de ce qui oppose encore, telle nation, telle culture à telle autre. » (1998, p. 23). Dans ce cas, la métacommunication permet de s'interroger sur les structurations et orientations des conduites sans pouvoir trouver des solutions à toutes les incompréhensions auxquelles nous faisons face (ce qui cosntitue une « incompétence interculturelle » de plus). Néanmoins, la métacommunication permet d'établir un lien entre les incompréhensions ou obscurités immédiates que nous cherchons à résoudre pour poursuivre un échange et les incompréhensions ou obscurités encore cachées

qui peuvent être détenues par l'histoire oubliée. C'est pourquoi, un recours à la compréhension des genèses culturelles nationales permet chez le participant de tracer une ligne de recherche pour poursuivre l'élucidation des incompréhensions ou obscurités au-delà des besoins immédiats, et de dresser des perpectives à long terme pour les futurs apprentissages interculturels.

- Puis, le cinquième niveau de métacommunication fait état d'une « critique des communications-moyens érigées en finalités ». Ce niveau renvoie notamment à la métacommunication en tant que fonction régulatrice, non plus seulement des moyens de communication (comme ce fut le cas précédemment), mais des sources mêmes de références de nos communications. Selon l'auteur, en effet, ce sont ces sources qui « alimentent nos organisations mentales d'action et de connaissance » à tel point que la « métacommunication se pose alors comme fonction régulatrice des prétentions de telle ou telle source d'organisation de l'action et de la connaissance à s'ériger en modalité d'orientation prioritaire voire unique et universelle de communication. » (1998, p. 24). Autrement dit, la métacommunication considère ici les difficultés des disciplines de la connaissance humaine (économie, politique, technologie, art, science, etc.) au regard des difficultés de répondre aux questions des racines des cultures. Ainsi, certaines disciplines de la connaissance sont davantage en capacité de répondre aux questions des racines des cultures par le biais de la communication-moyen (codes qui l'expriment) et d'autres disciplines par la communication-fin (situations qui la requièrent). Ceci étant, toutes ces disciplines peuvent prétendre (de manière usurpée) accéder à ces deux communications pour répondre aux questions des racines des cultures. Par conséquent, l'amélioration de la communication mêle à la fois la fin et les moyens car il existe en effet un « double va-et-vient continuel entre d'un côté les situations de communications et les codes, et de l'autre côté entre les communications-moyens et communication comme fin. » (Ibid, p. 25). Ainsi, seul un cycle de formation-recherche de longue durée permet au participant de la rencontre internationale d'acquérir cette notion de métacommunication au service des apprentissages interculturels. L'exercice méta-communicatif requiert de ce fait un niveau important d'intensité et de régularité pour être efficient avec des participants engagés dans un processus d'échanges et d'apprentissages interculturels. Ce niveau de métacommunication permet d'appréhender les incompréhensions acceptées, les stratégies d'intérêts opposés et le risque continuel de blessures narcissiques pour « inventer cette langue absente »[188] qui repose sur la

188 Carpentier, M-N., Demorgon, J., Lenhard, H., Müller, B. (2014), *Les situations interculturelles critiques et leurs*

connaissance des pays et des identités qu'ils constituent à travers leur histoire.

- Le sixième et dernier niveau relève de la « métacommunication comme critique ». Ce dernier niveau vient synthétiser les cinq précédents en précisant que la métacommunication est sous-tendu par un doute permanent, qui d'un côté trouve des réponses immédiates (comme dans les trois premiers niveaux) et qui d'un autre côté a des prolongements dans la recherche-formation de moyens à long-terme pour trouver des réponses puisées dans la complexité des histoire des pays et de leur identité. Seule cette double démarche évite sa perversion, c'est-à-dire, celui du « vertige de sa poursuite ininterrompue. » (Ibid, p.28). Pour ce faire, la métacommunication doit en permanence se relier à une problématique à laquelle elle s'applique, pour être en quelque sorte le propre contrôle de son exercice. Ainsi, nous serons en mesure de mieux appréhender l'antagonisme fondamental de la communication entre communications-moyens (codes) et communication-fin (situations qui la requièrent). Et la communication-fin ne sera pas dans l'illusion de régler tous les problèmes posées par les communications-moyens.

Après avoir passé au crible les six niveaux de la métacommunication, nous avons démontré qu'un apprentissage de compétences interculturelles devait nécessairement prendre en compte les situations conflictuelles vécues par les participants de la rencontre internationale pour les dépasser et tendre vers l'invention de bases communes entre les participants. Ces difficultés ou blocages récurrents vécus par le participant l'entraînant de la métacommunication vers la méta-cognition pour complexifier le réel. La méta-cognition souligne l'absence totale de réponses à des questions lors de la rencontre internationale. De ce fait, des réponses sont à inventer et à créer, et requièrent une réflexion profonde sur le long-terme. Par conséquent, seule la méta-cognition permet de rationnaliser les incompréhensions, les chocs, les résistances pour tenter de répondre aux interrogations suivantes : d'où proviennent nos incompréhensions ? Quelles bases communes devons-nous créer pour inventer cette « langue absente » ? Quel langage commun ne parlons-nous pas au niveau de nos cultures respectives ? Pour parvenir à parler cette « langue absente », le spécialiste nous renvoie vers « la prise en compte des stratégies personnelles et l'adaptation humaine. » (p. 143, 2014). Cette langue manquante repose entre autre sur la connaissance des pays et des identités qu'ils ont constituées à travers leur histoire. Autrement dit, la dimension culturelle de la rencontre internationale doit être associée à la dimension personnelle du participant et par-delà les spécificités de l'histoire de sa culture. Ceci fera la lumière sur l'histoire conflictuelle qui existe

interprétations. Textes de travail N° 25 de l'OFAJ, p. 143.

entre les différentes cultures (franco-allemandes par exemple) et les représentations que le participant a d'elles. L'histoire forge en effet l'identité collective et personnelle et permet de mieux appréhender les conduites culturelles du participant. Les ignorances et incompréhensions sont alors révélées à la lumière des différentes histoires conflictuelles qui sont certes sources de mésententes et d'hostilité mais qui peuvent être décryptées. À défaut de trouver des solutions à tous ces chocs ou conflits interculturels, la **méta-cognition** donne la possibilité de mieux les identifier dans des situations interculturelles vécues par le participant, interroge en filigrane les documentations scientifiques et historiques qui ont construit la pensée du participant, et permet corriger ce qui est mal observé, mal comparé, mal pensé.

En somme, la « **fonction méta** », qu'elle relève de la **métacommunication** comme de la **méta-cognition**, prend en charge la logique des antagonismes adaptatifs à l'œuvre d'abord dans les genèses des cultures comme elle l'est ensuite dans les ajustements communicatifs et cognitifs des interprétations. Pour ce faire, cette « fonction méta » est à envisager « non pas comme hostilité destructrice mais tout au contraire comme projet constructeur d'une bonne communication et d'une bonne coopération. »[189]. Ainsi, le participant à la rencontre internationale jouit de cet antagonisme pour structurer ses orientations opposées et est lui-même inventeur de sa propre culture en ayant la possibilité de composer avec les oppositions au regard de la singularité des situations. Pour poursuivre l'invention de sa propre culture, le participant doit avoir conscience de sa continuité au regard des nombreuses régulations naturelles qui ont fait que la vie développe une infinité d'associations, de compositions et même d'évolutions écologiques. Nous retiendrons qu'un recours à la « fonction méta » permet d'appréhender l'apprentissage de compétences interculturelles dans la mesure où la pensée devient réflexive et permet « de corriger ce qui est mal dit, mal entendu, mal compris » (métacommunication) et « de corriger ce qui est mal observé, mal comparé, mal pensé. » (méta-cognition). Le recours à cette « fonction méta » infère donc d'éviter deux écueils : « celui de réduire, voire de trahir le sens des cultures et celui de s'égarer dans leurs infinies différences. »[190]. La problématique ternaire de la « fonction méta » via le recours à la logique des antagonismes adaptatifs trouve également des prolongements dans le domaine des signes, où le sémiologue étasunien Peirce (1978) a vu, de façon ternaire, l' « association communicative : « je, tu, il(s) ou elle(s) » et la « dissociation existentielle ». Nous reviendrons sur ces concepts dans la prochaine

189 http://www.jacques-demorgon.com/themeDE-sous-plan.php?ThCode=LC&ThTheme=Langues%20et%20cultures&CodeTexte=MLT_LC_01_02&MenuChemin=publication%20de%20J.Demorgon%20sur%20la%20th%C3%A9matique%20Langues%20et%20cultures (Consulté le 20 juillet 2016).

190 http://www.jacques-demorgon.com/themeDE-sous-plan.php?ThCode=LC&ThTheme=Langues%20et%20cultures&CodeTexte=MLT_LC_01_03&MenuChemin=publication%20de%20J.Demorgon%20sur%20la%20th%C3%A9matique%20Langues%20et%20cultures (Consulté le 20 juillet 2016).

partie.

Adaptation dans notre réflexion :

Dans le cadre de notre étude, l'apprentissage de compétences interculturelles du coopérant franco-brésilien aura recours à la « fonction méta » pour dépasser la « culture de la conflictualité synergique » et ainsi mieux comprendre comment s'engendrent des difficultés de compréhension autour d'un même « méthathème » lors de l'acte de coopération. La « fonction méta » prendra en considération aussi bien la méta-cognition pour « corriger ce qui est mal dit, mal entendu, mal compris » que la métacommunication pour « corriger ce qui est mal observé, mal comparé, mal pensé » et permettra au coopérant d'adopter une démarche réflexive dans l'appréhension de son partenaire de coopération. Cette démarche réflexive considèrera les six niveaux de métacommunication pour tenter de trouver des réponses aux difficultés interculturelles vécues, mais aussi pour créer des bases communes entre les participants. C'est-à-dire, des bases permettant l'invention de réponses communes et des bases permettant aussi de créer cette « langue absente » entre coopérants pour tenter de résoudre ces incompréhensions, chocs ou malentendus. Á cet égard, seule une prise en compte des stratégies personnelles de chaque coopérant et de l'adaptation humaine composant avec les oppositions au regard de la singularité des situations et des relations sera une tentative fructueuse d'apprentissage de compétences interculturelles. Pour ce faire, le paradigme de l'antagonisme adaptatif et de sa logique ternaire sera à même d'associer la dimension culturelle de la rencontrer internationale avec la dimension personnelle du coopérant et des spécificités de son histoire et de sa culture, pour éviter deux écueils majeurs : « ceux de réduire, voire de trahir le sens des cultures et celui de s'égarer dans leurs infinies différences. » Dans notre perspective d'élaboration de notre « matrice de l'interculturel », la « fonction méta » sera à envisager non pas comme hostilité destructrice mais comme projet constructeur d'une bonne communication et d'une bonne coopération afin que le coopérant utilise l'antagonisme adaptatif pour structurer ses orientations opposées tout en restant inventeur de sa propre culture et composant le plus finement possible les oppositions au regard de la singularité des situations.

2.3.2 LES CONCEPTS DE « DISSOCIATION EXISTENTIELLE » ET « ASSOCITION COMMUNICATIVE »

Dans la perspective de l'apprentissage de compétences interculturelles, Demorgon part du prérequis

que l'individu biologique est considéré comme individualité psychologique humaine, c'est-à-dire, il considère que tout être humain est à la fois humain et individu, sujet et objet, acteur et produit des orientations existentielles vers « l'être, le ressentir, l'avoir, l'agir, le connaître, le devenir et l'advenir. »[191] (p. 170, 2015). Ces sept verbes renvoient à ce que l'auteur appelle les sept orientations existentielles qui sont en réalité au nombre de quatorze avec leurs inversions : « le non-être, le non-ressentir, le non-avoir, le non-agir, le non-connaître, le non-devenir, le non-devenir, le non-advenir. » (Ibid, p. 170). Elles constituent un tout qui est à l'origine de la dynamique adaptative et non adaptative de l'être humain. Autrement dit, tout individu est à la fois porteur d'unité et vecteur de diversité de par sa relation au monde qui n'est envisageable que sur la base d'une dissociation liée à l'individuation physique. Par conséquent, l'échange humain est possible qu'à partir du moment où chaque être humain est déjà structuré autour d'une dissociation avec lui-même. C'est en ce sens que ces quatorze orientations existentielles constituent à la fois une dynamique adaptative et non adaptative de l'être humain, c'est pourquoi, l'auteur argue que chacune de ces orientations existentielles tendent vers des directions antagonistes avec elle-même et avec les autres.

Ce concept de « dissociation » trouve d'ailleurs des acceptions sociologiques avec le « principe de la coupure » dans les comportements afro-brésiliens de Roger Bastide[192] ou en philosophie avec le concept de « pour-soi » de Sartre, ces deux acceptions renvoyant à une séparation avec l'environnement, un redoublement à travers la conscience dans le but de situer l'individu dans une relation complexe avec le monde, avec l'autre et avec lui-même. Dans le champ de l'interculturel, Demorgon l'appelle « dissociation existentielle », soit, chaque individu est lié et séparé des autres mais aussi lié et séparé à l'intérieur de lui-même. C'est la raison pour laquelle, « l'échange interculturel ne serait pas possible si chaque être humain n'était pas déjà traversé par la possibilité d'une dissociation d'avec lui-même. » (p. 177, 2005). Par « dissociation », il se réfère aussi à la liberté de l'individu-acteur pouvant décider ou non de s'ouvrir à lui-même ou à autrui, c'est-à-dire que l'individu peut aussi considérer son orientation culturelle comme identité personnelle. Dans ces conditions, l'échange n'est envisageable que si l'ouverture et la fermeture sont librement entreprises par l'individu avec lui-même et avec les autres. C'est donc l'individu qui décide ou pas de sa « liberté d'être autre et de sa liberté d'échange. » (Ibid., p. 177). En somme, l'individu a la possibilité de décider de se dissocier de lui-même et des autres grâce à cette ouverture/fermeture existentielle, et d'entrer dans une « association communicative ou coopérative » avec les autres. Seules

191 Demorgon, J. (2007), « La construction antagoniste des langues-cultures synchronie et diachronie », Ela. Études de linguistique appliquée, (n° 145), p. 11-23.

192 Bastide, R. (1971), *Anthropologie appliquée*, Paris, Payot.

l'ouverture et fermeture existentielle à soi-même et aux autres permet à l'individu de se lancer dans une pleine « association communicative ». Cette « association communicative » n'étant pas automatique puisque chaque individu peut décider de se mettre à distance de l'autre et de lui-même et de ne pas communiquer. L'auteur précise que « l'échange humain n'est authentique que sous la condition de cette liberté d'entrer ou non dans la relation de communication. Celle-ci doit donc être inventée à chaque fois. Cette invention n'est pas d'avance assurée mais son échec n'est pas non plus définitif. » (p. 13, 2007). L'autre ne peut donc exister en moi que s'il existe en-dehors de moi et réciproquement.

La « dissociation existentielle » et l'« association communicative » ne peuvent assurer « un échange authentique avec soi-même et avec l'autre » que si elles sont librement et consciemment consenties par les acteurs de l'échange (p. 178, 2015). Ceci signifie que chaque individu peut choisir ou non d'établir une relation de communication qui ne sera pas forcément couronnée de succès, l'échec n'étant pas anormal. Il convient de rappeler que la « dissociation existentielle » et l' « association communicative » se distinguent par une complémentarité à travers un lien profond et par le biais d'un maintien d'une contradiction entre les deux orientations. Cette contradiction permet de maintenir cette complémentarité, même si elle reste insuffisante, pour toute compétence interculturelle. De plus, l'auteur renchérit qu'un individu peut échanger, consciemment et librement, avec lui-même et avec autrui à travers un double processus de « dissociation existentielle » et d'« association communicative » dans le cadre d'un processus d'individuation qui contribue à la constitution de l'identité : « c'est seulement la dissociation, même recouverte, qui constitue le fondement persistant, ultime de sa liberté d'être autre ». (ibid., p. 177). Ces différents processus identificatoires et d'individuation mettent en exergue que l'individu s'identifie *dans* et *contre* l'autre. C'est pourquoi, toute fusion entre deux individus sera obligatoirement interrompue par l'apparition d'un « tiers ». En outre, ces processus identificatoires qui témoignent d'une dissociation psychologique et d'associations nécessaires à autrui soulignent que le processus d'individuation est le résultat d'un entre-deux, à l'intérieur de l'individu lui-même et entre les individus, c'est ce qu'il nomme l' « intérité » et ce concept sera l'objet de notre prochaine partie.

<u>Adaptation dans notre réflexion :</u>

Après avoir abordé les « antagonismes adaptatifs » et de leur logique ternaire via la « fonction méta », nous nous apercevons que les concepts d'« association communicative » et de « dissociation existentielle » poursuivent sur cette même dynamique en expliquant que

l'individuation du coopérant franco-brésilien est à la fois porteuse d'unité et vectrice de diversité de par sa relation au monde qui n'est envisageable que sur la base d'une dissociation liée à son individuation physique. Ceci impacte la coopération franco-brésilienne dans la mesure où chaque coopérant est capable de coopérer parce qu'il est déjà traversé par une possibilité de dissociation avec lui-même et qu'il a la liberté de décider ou non d'entrer en « association communicative » avec son partenaire en régulant son ouverture et sa fermeture. Le coopérant jouissant d'une liberté pour mener à bien un échange authentique avec soi-même et avec son partenaire dans son association de communication ou de coopération (non nécessairement réalisée avec brio mais son échec n'étant pas définitif). Les concepts d' « association communicative » et de « dissociation existentielle » se discernent donc par une complémentarité à travers un lien profond et par un maintien d'une contradiction entre les deux orientations. Et c'est précisément cette contradiction qui permet de maintenir cette complémentarité. Le lien entre « dissociation existentielle » et « association communicative » fonde la « compétence de communication interculturelle » dans la mesure où il permet la fonction tierce. Le tiers est celui qui peut jouer de la dissociation et de l'association de l'un, de l'autre et de lui-même. Il est donc « l'autre des autres et des autres » (Demorgon). Dans le cadre de notre étude, toute tentative de définition de « compétences interculturelles » devra considérer aussi bien la reliance que le maintien des contradictions et non leur suppression entre ces deux concepts pour définir un moment tiers. Cette logique de la « régulation adaptative antagoniste » fera cheminer notre réflexion vers l'apparition d'un « entre-deux » à l'intérieur de l'individu lui-même et entre les individus : l' « intérité ».

2.3.3 LE CONCEPT D' « INTÉRITÉ »

2.3.3.1 LA DUALISATION IDENTITÉ/ALTERITÉ : UN CHEMIN POUR L'INTERCULTUREL ?

La dualisation des concepts, telle que nous pouvons la trouver encore aujourd'hui chez nombre d'auteurs du champ de l'interculturel, est une production de la pensée humaine de long terme et met bien souvent en opposition les concepts d'identité et d'altérité relevant de problématiques entre similitude et différence, même et autre. Dans la philosophie hégélienne, la construction du sentiment d'identité de chaque être humain provient de « la conscience de soi ne pouvant se saisir qu'à travers la reconnaissance d'une autre conscience. Chacune cherche à dominer l'autre ou à la

supprimer pour acquérir la certitude d'elle-même. »[193] (Ladmiral, Lipiansky, p. 120, 2015). Nombreux sont les autres exemples de dualisations des concepts (sujet/objet, structure/genèse, totalité/infini, etc.) et nous trouvons régulièrement dans les recherches actuelles de politique linguistique la récurrence du concept d'altérité défini en opposition à celui d'identité. C'est par exemple le cas dans le CECRL où il est préconisé « d'aider les apprenants à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité » (CECRL, p. 106, 2001). Dans ce cas précis, le concept d'altérité est mis en opposition à celui d'identité langagière et culturelle. En outre, les acceptions du concept d'altérité restent fréquemment binaires mettant en relation deux cultures, deux langues qui s'opposeraient. Néanmoins, Demorgon nous rappelle que c'est dans la pensée de Piaget au milieu du XX^{e} siècle que « chacune des dualisations devient ternaire en s'ajoutant l'interaction des opposés. »[194] (p. 261, 2016). Autrement dit, ce dernier a creusé la complexité de la question entre accommodation au monde externe – soumission à la réalité – et assimilation de ce monde externe par notre monde interne. Pour ce faire, celui-ci a eu recours à la dynamique de l'équilibre adaptatif entre antagonisme et complémentarité. Si la prise en compte des chercheurs a su combiner complémentarité et maintien des oppositions des dualisations pour mener vers un tiers-concept ou un tiers-moment au moyen d'un « antagonisme adaptatif », que Demorgon nomme « intérité » ; le concept de l'altérité, de l'autre, a continué et continue d'alimenter les réflexions après les conflits mondiaux qui ont eux lieu au cours XX^{e} siècle dans une perspective de questionnement voire de méfiance de la pensée contemporaine à l'égard du Même qui « domine dans la connaissance pour retrouver l'Autre irréductible du réel et de l'existence ». (Ibid, p. 269).

C'est dans cette perspective que le philosophe Levinas a constitué l'altérité, « l'Autre », en « fait-valeur, transcendant, absolu et irréductible. »[195] (Cité dans Demorgon, p. 269, 2016). En d'autres termes, la pensée de ce dernier voit « advenir un renversement éthique décisif : l'autre humain étant élu comme celui qui prime sur le moi. » (Ibid., p. 267). Ainsi, la pensée du Mitsein (concept emprunté à Heidegger) sera notamment réutilisée comme un pas en avant dans la relation avec l'autre en éliminant deux conceptions de l'altérité : « chacun est l'autre de l'autre de par son individuation […], et l'autre est porteur d'attributs différents. » (Ibid., p. 270). Par conséquent, la notion « d'altérité transcendante » renvoie chez Levinas aux relations intégrales que l'être humain établit avec cette altérité, qu'elle soit différence des sexes, des générations, du temps, de l'avenir et

193 Ladmiral, J-R, Lipiansky, E M. (2015), *La Communication interculturelle*. Traductologiques Les Belles Lettres.

194 Demorgon, J. (2016), *L'homme antagoniste*. Anthropos, Economica.

195 Levinas E, (2014), *Le temps et l'autre*. PUF.

de la mort. Ces altérités ne font qu'un sens commun qui concernent « l'exister même de chaque sujet... le temps qu'il constitue non point de forme déchue de l'être mais son événement même. » (Ibid, p. 270). Dans ces conditions, l'auteur fait passer le primat du cognitif, de la connaissance vers le primat de l'action, de l'exister comme « fait-valeur ». Somme toute, nous retiendrons que la pensée de ce dernier définit l'altérité « comme qualité là encore, et non comme distinction simplement logique. » (Ibid, p. 271).

Dans le prolongement des réflexions sur le concept d'altérité, Demorgon considère qu'il y a trois moments possibles d'altérité. D'abord, dans un premier moment, l'altérité constitue « la base du mépris, de la soumission, de la réduction, voir du meurtre de l'autre. » (Ibid, p. 271). Dans un deuxième moment, l'altérité constitue « la glorification, voire la divinisation de l'autre pour pouvoir accéder à son pouvoir en le priant, en le suppliant, en lui rendant un culte. » (Ibid, p. 271). Dans un troisième moment, c'est grâce à la pensée de Levinas que : « nous accédons à l'intégrale séparation et conjonction du moi et de l'Autre en entendant par là d'abord l'autre humain mais aussi le tout autre des êtres du monde. » (Ibid, p. 271). Ce sont ces réflexions qui ont conduit à explorer la relation identité/altérité pour tendre vers un troisième « fait-valeur » qui est resté longtemps absent et occulté, et que le spécialiste nomme « intérité ».

2.3.3.2 DE L'INTERCULTUREL À L'INTÉRITÉ

L'emploi du terme « interculturel » comme adjectif s'est d'abord largement développé en France dans les années 1980, puis est venu le temps du développement de sa substantivation qui a permis « une prise de conscience et une extension des domaines pouvant relever d'une forme ou d'autre d'interculturalité. » (Demorgon, p. 39, 2005). L'accroissement de la substantivation a également permis une plus grande cohérence de la notion au plan épistémique, c'est-à-dire, avec une « visée de constitution d'un nouveau mode de descriptions des faits et une interrogation dans sa normativité comme visée de constitution de valeurs. » (Ibid, p. 40). La notion d' « interculturel » a ainsi été tiraillée entre la diversité des multiples domaines dans lesquelles elle s'applique (âge, sexes, etc.) et son orientation comme connaissance ou son orientation comme action et valeur. Néanmoins, le seul substrat commun de l' « inter » perdure et nous rappelle que l'interculturel comme substantif nous force à « une profonde reconnaissance du fait de l' « inter » dans sa généralité comme dans son antériorité par rapport à l'interculturel (Ibid, p. 40). C'est pour se doter d'un concept qui prend en compte la réalité de l' « inter » et la complexité des relations entre cultures que Jacques Demorgon a décidé de recourir au concept d' « intérité ».

Dans *L'homme antagoniste* (2016), l'auteur nous rappelle d'emblée que ce concept d' « l'intérité », qui trouve ses racines chez le logicien, interlinguiste et mathématicien français Couturat en 1905, est ambivalent (du latin *ambi* « tous les deux » et *valere* « valoir ») dans la mesure où il peut comme les concepts d'identité et d'altérité s'ouvrir et se fermer, et ne peut donc pas *ipso facto* être davantage un « fait-valeur dont la simple présence pourrait tout résoudre. » (Ibid, p. 271). Au-delà de la dualisation « identité/altérité », le concept d'« intérité » exprime « cette particularité de l'interculturel de se situer entre identité et altérité, d'être le tiers qui lie *ego* et *alter* sans être ni la somme des deux, ni la moitié de chacun, mais bien le produit inédit, communicationnel et cognitif, de leur rencontre. »[196] (Rafoni, p. 358, 2004).

Avant de se lancer dans le différentes types d' « intérité » et donc dans le développement du concept, le spécialiste attire notre attention sur la distinction entre le terme « interculturel » et « intérité » en précisant : « Nous mettons toujours l'intérité après – par exemple après les cultures, dans l'interculturel -, alors qu'elle est avant. Lui restituer cette place première entraîne une véritable révolution mentale avec tout un ensemble de corrections dans notre manière de voir les choses et d'agir. » (Demorgon 2005, p. 40). Si cette révolution mentale trouve son origine chez Couturat, ce sont Breton et Hess qui l'ont réutilisées pour notamment le mettre en pratique dans le développement des échanges internationaux et *Pédagogies sans frontières*[197]. Toutefois, les difficultés de considération du concept d' « intérité » sont encore légions dues notamment à l'absence de considération que l'intérité est l'évidence de notre individuation et que pourtant notre individuation émerge pourtant de l'intérité. Et le spécialiste de renchérir : « Entre l'un et l'autre de deux individus, groupes, sociétés, il y a de l' « inter ». L'individu est lui-même produit d'une intérité sexuelle ou si l'on préfère, sur le plan philosophique, entre l'identité et l'altérité, il y a aussi nécessairement l'intérité. » (Demorgon, p. 41, 2005).

2.3.3.3 L' « INTÉRITÉ FONDAMENTALE »

Au niveau de la pathologie du sujet, le spécialiste nous explique que : « Au plan biopsychologique, l'intérité n'est pas seulement interaction post-individuelle, elle précède notre individuation à travers la lignée des ancêtres. Elle est peut-être ce à quoi nous aurons toujours du mal à nous référer, une

196 Rafoni, B. (2004) « Jacques DEMORGON, *L'histoire interculturelle des sociétés* », *Questions de communication* http://questionsdecommunication.revues.org/7133 (Consulté le 16 janvier 2017).

197 Hess, R. (1998), *Pédagogues sans frontière, écrire l'intérité*, Paris, Anthropos, diff. Economica.

sorte de « fond de la vie » selon le mot de Kimura. » (Ibid, p. 35, 2009). Si le concept d'intérité jouit de considérations biologique et psychologique, c'est parce qu'il touche à l'inter-individuel, c'est-à-dire à l'existence d'un entre-deux entre l'être humain et autrui omniprésente dans la vie de tous les jours comme en témoignent la « galaxie de l'inter » (empruntée à Demorgon) dans laquelle nous vivons aussi bien dans sa généralité que dans son antériorité (250 occurrences d'inter- dans Le dictionnaire culturel, Rey, 2005). En outre, les considérations sociales et psychologiques font de l'intérité un « ensemble des stratégies et des cultures humaines en interférence. Notre identité inidividuelle et collective s'oriente de façon constructive en s'y référant et de façon destructive en la déniant. » (Ibid, p. 35).

En ce qui concerne le domaine de l'interculturel, l'auteur nous renvoie à l'intérité « comme notion fondatrice de toute relation humaine. De ce fait, l'interculturalité ne devrait pas être comprise comme une rencontre secondaire accessoire, contingente, entre des membres de sociétés culturellement différentes. Elle doit être référée à la rencontre comme déjà là, comme donnée première des développements humains. » (Ibid, p. 41). Cette citation souligne que la construction de l'identité de chaque individu, par son être et son agir, réside dans l'intérité, qui s'érige comme un lieu tiers d'échanges entre l'identité et l'altérité en désignant leur interaction. C'est pourquoi, l'auteur considère davantage l'intérité que l'altérité qui peut se révéler une chimère : « en effet, qu'est-ce que l'altérité sinon l'identité de l'autre ? Ce redoublement de la notion d'identité est d'autant plus significatif qu'il cache la seule notion réellement opposée, celle d'« intérité ». (Ibid, p. 42).

Seule une reconnaissance de cette « intérité fondamentale » et de l' « interculturalité effective, pacifique ou violente » (Ibid, p; 42) peut permettre à l'être humain de s'identifier comme lui-même. Une absence de reconnaissance le conduisant à une attitude « schizophrénique », c'est-à-dire, « la voie libre à l'absolument étranger » (Ibid, p; 42) qu'il ne sait pas, ne veut pas ou ne peut pas reconnaître. D'où la création d'une monstruosité à son égard produite par certains êtres humaines pour chercher à se distinguer et trouver un coupable. Cette « intérité fondamentale » doit être comprise à l'échelle de l'histoire pour comprendre les relations non seulement entre les êtres humains mais également entre les cultures nationales et leur lot de chocs et de confrontations. C'est la notion d' « intérité géohistorique ».

2.3.3.4 L' « INTÉRITÉ GÉOHISTORIQUE »

L'auteur part du postulat qu'il existe quatre grands moments sociétaux de l'histoire humaine. Pour les définir, celui-ci s'appuie entre autres sur les recherches des historiens de la « nouvelle histoire » de Febvre (La Terre et l'évolution humaine, introduction géographique à l'histoire, 1922) et Braudel (Civilisation matérielle, économie et capitalisme, 1967), ainsi que des géographes comme Claval ou des philosophes comme Guattari, Deleuze et des économistes comme Attali. Ainsi, il propose l'émergence de quatre grandes sortes de sociétés et de culture historiques différentes : communautaires-tribales, royales-impériales, nationales-marchandes et informationnelles-mondiales. Ces grandes formes sociétales sont une grande variété de sociétés singulières articulées à une grande forme sociétale historique. La première grande forme sociétale est celle des sociétés communautaires qui trouve racine à partir du quatrième millénaire avant J.-C., et cette dernière est confrontée à celle des royaumes puis des empires qui structure davantage les sociétés. Néanmoins, les sociétés royales-impériales mettront du temps à s'imposer aux sociétés communautaires-tribales comme en témoigne par exemple le limes[198], frontière romaine suivant le Danube, passant par Maastricht et séparant l'Angleterre et l'Écosse par le Mur d'Hadrien. Puis, l'affrontement prendra place entre les sociétés royales-impériales et les sociétés nationales-marchandes à travers les acteurs économiques qui « s'emploient diversement à développer leurs activités, créant de nouvelles institutions pour accroître leur liberté d'entreprendre. Ils contribuent aussi sans le chercher comme tel, à la genèse d'une puissance qui s'organise en nouvelle forme de sociétés, la nation-marchande. » (Demorgon, 2015, p. 62).

La société nationale-marchande s'était inventée sur la base d'une concurrence qui stimulait son renouvellement économique et informationnel. C'est ainsi que dans la seconde moitié du vingtième siècle, cette concurrence et ce renouvellement se sont « exacerbés dans l'ensemble des nations-marchandes ». (Ibid, p. 63). Par conséquent, certains des derniers royaumes ou empires s'effondreront, tels l'URSS (Union des Républiques Socialistes Soviétiques) ou la Chine, et cette exacerbation entre sociétés singulières les conduira à se référer à un plan mondial. C'est ainsi que l'auteur nomme la transformation de la société nationale-marchande à la quatrième forme de société : économie informationnelle-mondiale. Notons tout de même que c'est l'articulation de ces grands moments sociétaux qui nous intéresse, et qu'une grande forme sociétale ne s'impose jamais à l'ensemble des sociétés ; c'est pourquoi, définir et classer ces grandes formes sociétales permet de cerner « l'aventure de leur de leur développement et de leur transformation. Au moment de leur vécu, c'était leurs différences qui se trouvaient au premier plan. Avec le recul du temps et la

198 Limes : « Sous l'Empire romain, ligne fortifiée courant parallèlement à la frontière face aux pays barbares ou aux déserts. » http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/limes/47170 (Larousse en ligne consulté le 19 janvier 2017).

nécessité pour les acteurs humains de mieux comprendre leur histoire, ce sont les ressemblances qui deviennent d'autant plus précieuses qu'elles font apparaître les structures fondamentales qui se sont engendrées au cours de l'histoire ». (Ibid, p. 63).

Ces quatre grands moments sociétaux se seraient ainsi succédés dans la mesure où « les sociétés et les cultures nouvellement apparues se sont montrées, à divers égards, plus puissantes que les sociétés et cultures qui les précédaient. Mais aussi compte tenu des évolutions techniques, économiques, écologiques et démographiques. » (Demorgon, p. 90, 1999). Pour découvrir l' « intérité géohistorique », il s'agit d'outrepasser l'histoire comme « chronique des grands événements et des grands hommes » pour se concentrer sur « les résidus de l'histoire événementielle » (Demorgon, p. 42, 2005), c'est-à-dire découvrir que les vainqueur des guerres n'imposaient pas intégralement leur culture aux vaincus, dans la mesure où la culture des vaincus était aussi empruntée par les vainqueurs, et que les deux cultures pouvaient par la suite entreprendre divers développements conjoints. De plus, seule une histoire du très long terme permet de voir se constituer les quatre grandes formes de sociétés et de les voir se transformer en courants culturels participant à la longue construction historique de chaque société singulière. C'est ce que Wallerstein évoque en précisant que : « Il existe des temps sociaux multiples qui interfèrent entre eux et qui doivent leur importance à une espèce de dialectique des durées ». (Wallerstein, p. 43, 2001). Même si l'effort est immense et toujours délicat, l'observation sur la très longue durée des moments sociétaux des cultures humaines permet de décrypter cette dialectique et ainsi de comprendre comment et pourquoi la complexité des cultures humaines poursuit son affrontement et son intégration.

C'est dans cette perspective que Demorgon revient sur l' « intérité planétaire » en cherchant à la rendre lisible, compréhensible au vu de la multiplication des rencontres volontaires entre cultures humaines et de l'amplification des interactions sociétales à l'échelle mondiale. Pour ce faire, l'auteur nous rappelle que cette « intérité planétaire » est souvent nommé de nos jours « interdépendance des sociétés », soulignant les nombreuses manifestations telles que les « flux migratoires, le libre-échange mondial, les délocalisations industrielles, les crises économiques, le terrorisme, dit international, les répliques policières et guerrières qui lui sont opposées. » (Demorgon, p. 43, 2005). Ce sont donc la prise en considération des interactions actuelles qui ont conduit la recherche à élucider les interactions passées. De ce fait, l' « intérité géohistorique » a commencé à émerger pour comprendre comment les nations ont pu se produire ensemble et comment leur interaction a donné lieu à des phénomènes interdépendants que l'on connaît aujourd'hui. C'est ainsi que Yves Lacoste a

observé l'éclatement de la Yougoslavie en rappelant que les conflits guerriers et génocidaires des Balkans eurent lieu avec les quatre grands empires : autrichien, prussien, russe et ottoman. Somme toute, c'est en étudiant l' « intérité géohistorique » interne (composantes sociales de toute société) et externe (interactions de chaque sociétés avec les autres) que nous parviendrons à comprendre la singularité de chaque société produite tout au long de l'histoire. C'est la raison pour laquelle Demorgon a défini quatre grands moments sociétaux de l'histoire humaine. Son objectif, analyser la singularité complexe des sociétés sur le très long terme. Cette analyse peut d'ailleurs avoir une déclinaison au niveau linguistique en soulignant l' « intérité géohistorique » dans le devenir des langues. Ce point fera l'objet de notre prochaine sous-partie.

2.3.3.5 L' « INTÉRITÉ LINGUISTIQUE »

Par « intérité linguistique », l'auteur nous rappelle que le devenir des langues se déploie à l'intérieur-même de l' « intérité géohistorique », dans le sens où le devenir de telle ou telle langue est de fait liée à un espace géohistorique interlinguistique dans lequel chaque langue s'est engendrée. À l'instar de la langue française qui s'est notamment engendrée quand les populations parlaient latin en relation aux Germains, le portugais s'est engendré quand des population parlaient latin en relation aux Arabes. Conformément à ce que nous avons déjà vu dans la partie sur la métacommunication, certain mot regorge d'un « trésor culturel caché » et donne des clefs de compréhension pour l'évolution du mot dans des différents pays sur le très long terme historique. Certains mots du tupi[199] ont effet transité par le portugais du Brésil pour arriver au français. Les mots « cobaye », « jaguar », « sagouin » ou « cajou » telles que nous le précise Walter[200]. Ces emprunts de mots d'une langue à une autre permettent de suivre les incessants allers-retours parfois sur des siècles. C'est ainsi que les mots sont de véritables « trésors culturels » car ils nous informent sur les échanges humains et sur les devenirs culturels. Le mot « feitiço » nous provient par exemple du portugais et signifie « artificiel » et par extension « sortilège », et renvoie au moment sociétal royal-impérial du Portugal. Car en effet, ce terme était utilisé pour donner un nom aux objets du culte de certaines

199 Monzon, S., « TUPI », *Encyclopædia Universalis* [en ligne]

> « Indiens d'Amérique du Sud qui parlent des langues appartenant à la famille tupi. Au moment de la conquête, les Tupi étaient dispersés dans une vaste région qu'ils avaient atteinte au cours de migrations relativement récentes. Les Tupi étaient divisés en trois sous-groupes : les Tupinamba et les Guarani, dispersés le long de la côte atlantique et sur la partie de l'intérieur qui s'étend de l'embouchure de l'Amazone au Río de La Plata ; les tribus localisées le long du Tocantins et du Xingu ; enfin, les tribus qui habitaient dans la région du Tapajoz et du Madeira. Les Tupi du cours supérieur de l'Amazone étaient liés culturellement à la région de la Montaña. Les langues tupi ont influencé le vocabulaire des populations brésiliennes et le guarani est devenu l'une des deux langues parlées au Paraguay. » http://www.universalis.fr/encyclopedie/tupi/ (Consulté le 17 janvier 2017).

200 Walter, H. (1997), *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Robert Laffont.

populations d’Afrique durant la colonisation de ce continent. En français, ce mot est aujourd'hui compris dans un son sens courant comme une amulette, une mascotte ou un porte-bonheur. (Walter, 1997). La création d'espaces et de périodes d' « intérité linguistique » reste néanmoins imprévisible mais continue d'arriver dans la mesure où les langues s'influencent mutuellement et s'empruntent des mots en permanence. Le français a d'ailleurs intégré dans le *Dictionnaire Robert (*2017) les mots « youtubeur » et « twittosphère » qui sont tous deux des anglicismes, signifiant une personne qui publie ses vidéos sur YouTube pour le premier et l'univers des utilisateurs du réseau social Twitter pour le second.

Nous retiendrons que ces « intérités linguistiques » ne sont nonobstant qu'un exemple d' « intérités culturelles » qui se sont élaborées au fil des siècles et de de l'évolution de chaque culture dans sa relation avec les autres. Ces « intérités culturelles » furent souvent occultées dans la perspective d'opposer vainqueurs et vaincus afin de construire leur identité nationale telle qu'elle est exprimée dans la formule non moins emplie d'intérité « La France éternelle ». Si chaque nation a souhaité et continue à construire son identité fondatrice magnifiée en la maintenant à travers toutes les vicissitudes de l'histoire, ne nous méprenons pas quant à l'évolution de la recherche vers la prise en compte de l' « intérité géohistorique », en tant que recherche plus authentique des emprunts entre cultures à l'occasion d'échanges commerciaux ou guerriers, fruits de l' « interdépendance des sociétés ». Ainsi, nous pouvons légitimement nous demander pourquoi l'interculturel pourtant omniprésent dans nos sociétés n'est peu ou prou pris en compte alors même qu'il est lié à nos orientations sociétales et aux conduites des acteurs ? Comment un tel ensemble d'interculturations qui s'est constitué sur le très long terme historique peut-il être considéré pour imaginer l'avenir de nos conduites dans le présent et dans l'avenir ? Serions-nous dans l'erreur en prétendant que l'interculturel (considéré à tort comme positif) n'est pas à la hauteur de l'enjeu mondial et que seul le concept d' « intérité » serait en mesure de traiter ces relations conflictuelles entre cultures ? Ces questions méritent en tout cas d'être posées. Pour tenter d'y répondre, nous introduirons dans la partie suivante le concept d' « intérité adaptative antagoniste » basé sur celui de d' « antagonisme adaptatif » dont nous avons déjà parlé. Celui-ci permettra une compréhension de la construction de l'identité avec et contre l'altérité permettant à chaque culture d'avoir des liens avec des altérités qui ne sont en réalité que d'autres identités. Or, l'introduction un tiers, qui est à la fois complémentaire et antagoniste s'érige comme produit de la rencontre de ces cultures. Par conséquent, la prise en compte de l'intérité permet à chaque culture de mieux appréhender avec l'altérité des autres, qui vivent aussi cette intérité et permettent d'accéder à cet entre-deux. Vivre son intérité, c'est accepter la réalité de l’échange de l’un et de l’autre, susceptible de les modifier tous les deux ensemble,

pacifiquement ou violemment.

Adaptation dans notre réflexion :

Dans le cadre de notre étude, c'est précisément dans l' « intérité » que le coopérant franco-brésilien pourra apprendre, comprendre, interagir, interpréter sa relation avec l'altérité, engageant par ici un apprentissage interculturel du « comprendre et de l'agir » dans sa relation à l'acte de coopération. Bien que ce concept ne soit encore que peu utilisé dans la recherche comme sur le terrain, il apparaît que lui restituer sa place première entraîne de fait une révolution mentale dans notre manière de voir les choses et d'agir. C'est ainsi que nous prétendons le considérer pour que le coopérant l'intègre en amont de sa propre culture afin qu'il ait conscience que l'intérité est bien un produit inédit communcationel et cognitif de la coopération. Á cet effet, le coopérant en appréhendant le concept d' « intérité géohistorique » pourra comprendre que seule une prise en considération de l'histoire du très long terme permet de voir se constituer les quatre grandes formes de sociétés et de les voir se transformer en courants culturels participant à la longue construction historique de chaque société singulière. Ceci lui donnera des clefs de compréhension pour décrypter comment les nations ont pu se produire ensemble et comment leur interaction (interne et externe) a donné lieu à des phénomènes interdépendants que l'on connaît aujourd'hui. En résumé, c'est en étudiant l' « intérité géohistorique » interne (composantes sociales de toute société) et externe (interactions de chaque sociétés avec les autres) que nous parviendrons à analyser la singularité et la complexité des sociétés française et brésilienne sur le très long terme. Comme le montre l'exemple de l' « intérité linguistique », nos questionnements se poursuivent dans la direction de la prise en compte de l' « intérité » en lien avec les orientations sociétales et les conduites des acteurs mais également vers l'avenir des conduites des coopérants. Pour tenter d'y apporter des éléments de réponses, nous recourrons au concept d' « antagonisme adaptatif » qui aura pour fonction de tenter de définir des compétences interculturelles qui devront être pensées – non comme des atouts, des instruments, des recherches – mais comme des constructions adaptées à la diversité des cultures, des situations et des personnes au service des coopérants.

2.3.4 LE CONCEPT D' « ANTAGONISMES ADAPTATIFS » : RÉGULER POUR L'ÊTRE HUMAIN EN SITUATION INTERCULTURELLE ?

2.3.4.1 CONSIDÉRATIONS HISTORIQUE ET EPISTÉMOLOGIQUES DE LA

PENSÉE ANTAGONISTE

Conformément à ce que nous avons déjà énoncé dans la partie trois consacrée à l' « intérité », la pensée humaine s'est de tout temps construite par l'élaboration de régularités, de constances tant des êtres que des situations à travers la mise en œuvre de concepts dualisés (identité/altérité) permettant l'élaboration de dyade binaire pour mieux définir le paradigme de l'identité. Ceci permet en effet de définir les êtres et les situations à partir d'identités stables. Demorgon les appelle « fixités » ou « rigidités », dans le sens où l'anticipation, l'invention du changement est « mise de côté » lorsque l'adaptation humaine est évoquée puisque cette pensée humaine postule que le paradigme de l'identité dominerait sur celui de l'antagonisme. Or, une orientation considérant le paradigme identitaire ne peut pas nier le paradigme antagoniste qui a toujours existé à côté de la pensée identitaire comme le démontre le concept d' « intérité ». Ceci étant, si les deux paradigmes subsistent l'un à côté de l'autre, certains chercheurs ont essayé de les articuler, de les relier dans le domaine de l'adaptation humaine.

Ainsi, nous rappellerons brièvement les fondements historiques et épistémologique de la « pensée antagoniste » afin de comprendre comment celle-ci s'est développée et nourrie. Puis, nous aborderons l'étymologie ambivalente et complexe du concept d' « antagonisme ». Enfin, nous tenterons d'articuler le paradigme identitaire au paradigme antagoniste dans une perspective de « régulation adaptative antagoniste ». Notre réflexion cheminera ensuite dans un second moment vers l'acception du concept d' « antagonisme » en tant que régulation. Nous terminerons cette sous-partie dans un troisième moment avec la « régulation antagoniste » dans le cadre d'un apprentissage interculturel.

2.3.4.2 FONDEMENTS DE LA PENSÉE ANTAGONISTE

Conformément à ce que nous avons déjà écrit, le savoir humain s'est essentiellement bâti sur des constances, des régularités dans l'optique de définir des identités stables. Cette pensée renvoie au paradigme identitaire qui n'est pas en capacité de considérer les changements, l'anticipation humaine, et c'est précisément là que le bâts blesse dans le domaine de l'adaptation humaine inévitable dans le champ interculturel. Or, à l'instar ce que nous avons déjà écrit sur cette *théorie multiperspectiviste*, le champ de l'interculturel a besoin du concept d' « antagonisme » pour pensée la rencontre internationale et interculturelle dans la mesure où le paradigme identitaire ne trouve pas de réponses pour faire face aux situations antagonistes vécues par le participant à la rencontre

internationale. En outre, le paradigme antagoniste existe en effet depuis la nuit des temps et se retrouve chez nombre d'auteurs. Revenons dès à présent sur ces considérations historiques.

Historiquement, nombreux sont les auteurs et chercheurs à avoir écrit sur la pensée antagoniste. Parmi eux, nous pouvons en citer quelque-uns qui font partie intégrantes de notre recherche tels que : le philosophe François Jullien[201] qui travaille sur *Le dialogue entre les cultures du commun à l'universel* (Les Indes Savantes, 2012) entre la pensée occidentale et la pensée asiatique. Ce dernier pose notamment la question du dialogue des cultures par le prisme de l'universel en l'affranchissant d'un universalisme ethnocentrique et d'un relativisme culturaliste, afin d'envisager un *dia*-logue des cultures, non pas par le biais de leur identité, mais par leurs écarts (leur *dia*) qui font surgir la promotion du commun. Sa position est de : « faire travailler les écarts, ne pas chercher à les abraser, à les recouvrir, à les dissoudre dans un uniforme qui sera effroyablement ennuyeux. Non, laissons travailler les tensions que ces écarts justifient. […] En même temps qu'il y a ce *dia* de l'écart, il y a le *logos* de l'intelligible. Et ma position est donc de dire : faisons travailler l'écart des cultures en même temps que posons le commun de l'intelligible. » (Jullien, 2012, p. 48). Ce dernier explore particulièrement la pensée antagoniste en revenant sur l'éclosion du « yin et yang » dès le quatrième siècle après J.-C. Georges Devereux[202], fondateur de l'ethnopsychanalyse, souligne un point de jonction entre destruction et construction interculturelles par la notion d'acculturation antagoniste. Selon lui, « « l'acculturation antagoniste » mérite ce nom dans la mesure où les « dominés », ou menacés de domination, n'acceptent pas la culture dominante ou qui veut les dominer. Ils la combattent d'abord en résistant par « l'isolement défensif » dans lequel le contact avec les autres est supprimé. »[203] (Cité dans Demorgon). Ainsi, cela peut se transcrire par un un isolement linguistique ou religieux. Enfin, Edgar Morin et sa « pensée complexe » définissant un : « RE complexe, un RE spiral. Il s'inscrit sur l'ancien sans toutefois être résorbé par la répétition de l'ancien. [...] La création se fonde sur l'antagonisme et l'unité de l'arrière et de l'après : du retro au meta. »[204] (Morin, p. 339, 1980). Le « re » étant un des trois préfixes avec « auto » et « éco » à être élevé au rang de « paradigmes de la complexité ». En somme, nous avons vu que moult chercheurs anciens et contemporains (et nous aurions pu en citer davantage) ont alimenté la pensée antagoniste en tant qu'articulation de contradictions et d'oppositions en lien avec le paradigme de l'identitaire dont ceux déjà cités dans ce présent travail. Après avoir défini ces premières dimensions historiques, il

201 Jullien, F. (1993), *Figures de l'immanence. Pour une lecture philosophique du Yi king*, Grasset.

202 Devereux, G. (1972), *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Flammarion.

203 http://www.jacques-demorgon.com/indexTHEMEConcepts.html (Consulté le 24 janvier 2017)

204 Morin, E. (1980), *La Méthode, La vie de la vie*, (t. 2).

convient maintenant de saisir les dimensions épistémologiques du concept d'antagonisme.

2.3.4.3 L'ANTAGONISME : À L'ORIGINE, UN COMBAT … QUI DURE ?

Le concept d' « antagonisme » revêt d'une polysémie comme en témoignent tout d'abord son étymologie et sa première acception : « la notion d'antagonisme apparaît d'abord en français comme adjectif (1575) pour désigner un muscle en opposition fonctionnelle avec un autre : c'est un hellénisme médical, le grec antagonistès signifiant « qui lutte » (agonistès) contre (ant, anti). Le mot français a pris dès le XVI^{e} siècle la valeur générale « d'opposé », de « rival ». Il est devenu substantif dès le XVII^{e} siècle. »[205] (Rey, p. 83, 2005). Le premier sens du mot « antagonisme » relève d'une fonctionnalité adaptative (muscle) permettant l'équilibre par l'opposition, contrairement au sens courant qui fait aujourd'hui du mot une « opposition (synergies), de rivalité, de lutte entre des personnes, des nations, des classes sociales, des doctrines » (Larousse 2015). Si, à l'origine le mot était « suspendu » entre structure d'opposition et passage à l'acte dans le combat, il en résulte d'une « subtilité sémantique et morphologique de la genèse des mots : le conflit, prégnant, renouvelé, requiert un mot qui souligne cette conséquence en nommant sa source : l'antagonisme. L'acte est comme expliqué du fait de sa détermination par sa cause supposée. » (Demorgon, p. 224, 2007). Ainsi, la citation de Victor Hugo abonde dans ce sens : « Le droit et la loi, telles sont les deux forces : de leur accord naît l'ordre, de leur antagonisme naissent les catastrophes. » (*Actes et Parole – Depuis l'exil*, 1876). Alors même que la première acception du terme niait le conflit à son origine, nous nous apercevons aujourd'hui que son sens a évolué pour signifier un conflit déjà là entre deux protagonistes qui s'opposent en un antagonisme, une opposition. Nous pouvons donc légitimement nous poser la question suivante : pourquoi le paradigme antagoniste ne devrait-il pas systématiquement s'articuler avec le paradigme identitaire au vu de son sens étymologique et des nombreuses recherches dont il fait l'objet ? En effet, la pensée antagoniste postule que la « régulation antagoniste » est une donnée transdisciplinaire, au sens où elle traverse toutes les disciplines de la pensée humaine. Par conséquent, une articulation de la pensée identitaire et de la pensée antagoniste apparaît comme incontournable pour réguler les oppositions et construire des instituions humaines qui doivent réguler les antagonismes constructeurs et destructeurs. Pour tenter de répondre à cette interrogation, Demorgon nous apporte deux raisons, les premières conjoncturelles et les secondes fondamentales.

205 Rey, A. (dir.) (2005), *Dictionnaire culturel en langue française*, Le Robert.

D'abord, les raisons conjoncturelles renvoient la « pensée antagoniste » à ses tentatives infructueuses de « s'exprimer à travers une multiplicité de courants savants qui ont davantage déployé des variantes que tenter de s'unifier. » (Ibid, p. 224). De ce point de vue, certains auteurs ont mis l'accent sur l'opposition irréductible des contraires pendant que d'autres ont favorisé leur complémentarité et articulation des contraires. Les raisons fondamentales font référence à la prégnance de la pensée identitaire sur la pensée antagoniste, à savoir que cette dernière s'est renforcée à travers la constitution des sociétés et de ses « totems », soit, ses personnages représentatifs, sorte de héros civilisateurs qui l'ont renforcées. Ainsi, la science « a, elle aussi, posé comme prioritaire la recherche de ce qui demeure : le constant ou, du moins, le durable. » (Ibid, p. 225). Aussi, l'individualisme de masse et son « sacre du présent » (expression de Laïdi), n'ont fait qu'accentuer le mythe de l'identité comme seule source instantanée et permanente d'elle-même. Conformément à ce que nous avons déjà écrit dans la partie sur l' « intérité », la pensée identitaire souligne davantage l'altérité pour la réduire, la dominer ou la détruire en niant sa propre altération. Autrement dit, la pensée identitaire considère uniquement l'antagonisme comme négatif et n'envisage pas les contradictions comme adaptation régulatrice. Dans ces conditions de déconnexion entre pensée identitaire et pensée antagoniste, nous pouvons donc nous demander comment la pensée antagoniste pourrait-elle faire face au déni de la pensée identitaire qui ne reconnaît pas les antagoniste et mène vers de crises identitaires ? Et au-delà du déni menant vers des situations de violences extrêmes, quel rééquilibrage serait-il à envisager pour faire de ces antagonismes des régulateurs de l'adaptation humaine ? Dans le cas de notre étude, nous pouvons même ajouter la question suivante : comment articuler pensée antagoniste et pensée identitaire pour penser l'interculturel qui par essence donne lieu à de nombreuses situations antagonistes (malentendus, quiproquos, incompréhensions, etc.) entre cultures différentes ?

2.3.4.4 ARTICULATION ENTRE PENSÉE ANTAGONISTE ET PENSÉE IDENTITAIRE : L'ANTAGONISME, CONSTRUCTEUR DE RÉGULATION ?

Á partir du moment où nous constatons que dans le réel, il y a « des choses et des humains ; des choses différentes et des humains différents : individus dans des groupes, groupes dans des sociétés, sociétés entre elles » (Demorgon, p. 52, 2005), c'est-à-dire des oppositions factuelles, il est impossible de nier qu'il n'y a pas de l'opposé, de la contradiction dans ces conditions naturelles et sociales. Compte tenu de la reconnaissance de ces oppositions, nul ne peut en déterminer ni la nature ni les caractéristiques. Néanmoins, la pensée identitaire entend au contraire définir la constance, la certitude, la fermeture pendant que la pensée antagoniste réinstalle l'ouverture, la

variation, l'incertitude. Dans ces conditions, nous pouvons donc nous demander si le paradigme identitaire, qui cherche la stabilité, la régularité, est-il en phase avec la nécessité de l'adaptation d'un participant dans un contexte de rencontre internationale et interculturelle ? La réponse est évidemment négative puisque le paradigme identitaire entraîne l'être humain dans « le refus de la possibilité même de son propre changement identitaire au contact des autres ». (Demorgon, p. 53, 2005). Or, chaque être humain a en soi une altérité qui lui donne la possibilité de s'adapter à un autre être humain par le biais ce que l'auteur nomme « antagonisme adaptatif ». Si cet être humain se refuse donc au changement qui se produira de toute façon mais dans les plus mauvaises conditions, il apparaît que ce dernier adopte une « attitude contre-adaptative » mobilisant jusqu'à la violence pour s'adapter au changement. En somme, nous précise l'auteur : « on oblitère la présence en nous-même de l'altérité, alors que c'est justement elle qui est la garantie de la possibilité du changement de l'adaptation. » (Ibid, p. 53, 2005). Contrairement au paradigme antagoniste, le paradigme identitaire mène à la méconnaissance de l'intérité interne et externe. Par conséquent, le refus de reconnaître en nous tout antagonisme provoque un rejet de l'antagonisme sur l'autre. Alors que si l'antagonisme est accepté comme réalité fonctionnelle et existentielle, celui-ci aura un rôle constructeur par la « reconnaissance qu'il impose d'un traitement régulateur des contradictions. Á l'opposée, faute de cette reconnaissance, l'antagonisme est projeté en extériorité et attribué à l'autre. » (Ibid, p. 54). Ceci provoquant uniquement des antagonismes destructeurs entre êtres humains.

Dans ces conditions, il est tout à fait envisageable de conjuguer ces oppositions avec des complémentarités pour complexifier le réel qui est déjà antagoniste en soi et dans sa représentation puisqu'il y a en lui de l'unité et de la diversité. C'est donc en reconnaissant la réalité des antagonismes que nous parviendrons à mieux les articuler comme en témoigne la proposition de l'auteur répartissant les antagonismes en trois niveaux : « entre les humains et le réel ; entre les humains ; au sein même de la nature. » (Ibid, p. 51). Si les oppositions entre les humains et la nature n'étaient pas en capacité de se réguler, l'humanité disparaîtrait. Néanmoins, cette régulation ne saurait être acquise de manière définitive puisque ce sont les humains, inventeurs de leur propres cultures, qui doivent en permanence s'adapter et réguler leur antagonisme avec la nature. Dans le même esprit, les relations humaines doivent aussi être régulées entre elles par un antagonisme de régulation et d'adaptation.

Á partir de ce constat sur les « antagonismes irréductibles » et les dynamiques tensionnelles qui en résultent, il apparaît que le participant à la rencontre internationale dispose d'une infinité de choix

qu'il doit savoir composer en combinant ou pondérant des opposés. Cette pensée antagoniste est donc basée sur ce que l'auteur nomme « logique antagoniste », c'est-à-dire « une logique simple ou complexe qui ouvre une infinité potentielle de singularité et de particularités. » (Demorgon, 2007, p. 226). Pour nourrir ses recherches, l'auteur a notamment puisé dans la logique du « tiers-inclus » du philosophe Lupasco de conjonction des contraires illustrée par la figure de style de l'oxymore (du grec ancien u grec ὀξύμωρος (*oxúmōros* - de ὀξύς, « aigu, spirituel, fin » et de *μωρός*, « niais, stupide », qui signifie « malin stupide, spirituel sous une apparente stupidité »), Larousse 2015).

La pensée antagoniste, contrairement à la pensée identitaire, outrepasse les concepts dualisés (identité/altérité) pour entrer dans la complexité (sens étymologique) de la combinaison des contraires et des opposés pour établir une relation entre destruction, construction et régulation. Dans le cadre d'une rencontre internationale, le participant est donc en mesure de composer avec les antagonismes qui émanent du réel en fonction des situations et en fonction de sa liberté inventive de sa propre culture. C'est sur cette base polysémique et complexe que l'auteur répartit en trois univers sémantiques le concept d' « antagonisme » qui « sont dynamiquement reliés » les uns aux autres et qui le constitue en « objet fondamentalement transdisciplinaire » (Ibid, p. 226), au sens où il traverse toutes les disciplines.

D'abord, la première acception de l'antagonisme fait référence à son univers « naturel », soit, à la « régulation par le jeu des contraires qui s'impose. » (Ibid, p. 226). Ensuite, la deuxième acception le définit comme opposition radicale, systématique, qui entraîne la réduction, soumission voire même la suppression d'un des adversaires (définition courante de nos jours). Ces deux premiers univers sémantiques s'opposent concernant le sens du concept. Ces deux premières acceptions s'érigent en effet comme opposées en termes épistémologiques. Néanmoins, nous savons que la pensée antagoniste vise justement le maintien et l'articulation de ces oppositions comme c'est le cas dans le fonctionnement de la nature. Dans ces conditions, nous pouvons donc nous demander pourquoi le concept d'antagonisme aurait-il une fonction régulatrice au plan de la nature (qui évolue dans un environnement changeant) et non au plan des interactions psychologiques et sociologiques qui concernent directement le champ de l'interculturel ? La réponse se trouve dans la troisième acception.

Il convient donc de découvrir cette troisième acception qui apporte des éléments de réponses en se focalisant sur la place de la fonction régulatrice de l'antagonisme. Cette fonction régulatrice est en outre tout aussi importante et même nécessaire dans les interactions psychologiques et

sociologiques que dans la nature. C'est pourquoi, l'auteur argue qu'une invention supplémentaire est indispensable. Cette invention, c'est celle de l'ouverture de l' « antagonisme » sur la « liberté » qui permet plus de régulation au regard des nombreuses et changeantes situations interculturelles vécues par le participant lors de la rencontre internationale. En effet, la « liberté » permet davantage de régulation en ce sens qu'elle peut combiner antagonismes destructeurs et antagonismes régulateurs. Mais nous pouvons nous demander comment opère cette construction entre antagonismes destructeurs et constructeurs ? En effet, les situations changeantes de la rencontre internationale incite le participant à puiser des réponses dans sa culture nationale pour s'adapter et ainsi trouver des solutions aux situations antagonistes qui lui font face.

Or, chaque culture nationale, bien que différente, possède des sources comparables dans le champ de l'adaptation humaine et du recours à la liberté. Ainsi, les conduites culturelles de deux participants, bien que différentes, gardent un rapport commun à « l'adaptation humaine comme processus qui les engendre. »[206]. Néanmoins, il n'est possible d'observer l' « adaptation humaine » du participant qu'à partir du moment où nous nous rendons compte que cette adaptation est toujours antagoniste, oscillante, et composant les réponses des deux participants entre des directions opposées via les grandes problématique qu'il partage avec les autres participants (ouverture/fermeture, proximité/distance, expressivité/réserve, redondance/pertinence, implicite/explicite, unité/diversité, centration/décentration, etc.). C'est en ce sens que s'opère ce dialogisme entre antagonismes constructeurs et destructeurs et c'est ce que le chercheur appelle « logique adaptative antagoniste » qui est à l'œuvre dans l'engendrement des cultures comme dans leurs évolutions dans le cadre d'une rencontre internationale.

Contrairement à la pensée identitaire, qui dissocie humain et cultures, la pensée antagoniste envisage une transdisciplinarité de l'antagonisme. Il est à noter cependant que le participant peut prolonger ou suspendre l'invention de sa culture par « fidélité identitaire à sa culture acquise, ou par découragement au cœur des changements difficiles. » (Ibid, ibidem). C'est ainsi que l'adaptation antagoniste constitue « bien ce lieu et ce moment de reliance dynamique entre l’espèce humaine et ses cultures. La dynamique créatrice de l’engendrement des cultures devient, dès lors, référence indispensable pour des interprétations respectueuses de chaque système évolutif de ressemblances et de différences culturelles. » (Ibid, ibidem). En fin de compte, entre les antagonismes destructeurs et les antagonismes régulateurs, se trouve ainsi dans ce que l'auteur nomme d' « univers

206 http://www.jacques-demorgon.com/themeDE-sous-plan.php?ThCode=LC&ThTheme=Langues%20et%20cultures&CodeTexte=MLT_LC_01_03&MenuChemin=publication%20de%20J.Demorgon%20sur%20la%20th%C3%A9matique%20Langues%20et%20cultures (Consulté le 24 janvier 2017).

hypercomplexe des antagonismes constructeurs de régulation » (Demorgon, p. 227, 2007), soit, le troisième univers sémantique.

Au-delà du cadre de la rencontre internationale et interculturelle, la construction de ces antagonismes de destructions et régulation se retrouve dans l'invention d'institutions qui « conservées, sélectionnées, modifiées deviennent constitutives de la culture humaine, sans jamais pouvoir devenir des régulations définitivement acquises. » (Ibid, p. 227). Cette construction s'opère dans toutes les domaines : politique, religieux, économique, scientifique, technique, juridique, esthétique, médiatique, sportif, dans le sens où tous ces domaines cités jouissent d'institutions qui essayent tant bien que mal de réguler les interactions sociales (sens sociologique) et articuler les contraires ou opposés destructeurs et constructeurs. De la même manière que dans la rencontre internationale, les étapes de cette construction inventive sont nombreuses, sans cesses interrompues, reprises, ou compromises, dans la mesure où elles se réfèrent à l'échelle de la temporalité des vies humaines. C'est pourquoi, le credo de l'auteur renvoie à l'étude des genèses historiques des cultures et de leur secteur d'activités (politique, économique, religieux, informationnelle) et à leur forme de société (communautaire-tribal, royal-impérial, national-marchand, informationnel-mondial) pour définir la complexité des cultures et de l'interculturel, ainsi que l'adaptation antagoniste entre le fonctionnement des cultures humaines (différents selon les cultures), le fonctionnement stratégique personnel (personnel répondant aux grandes problématiques) et l'oscillation adaptative (partagée par tous les humains)

En résumé, nous avons donc montré que si la pensée antagoniste pouvait se targuer d'une réelle ancienneté, celle-ci continuait à se heurter à la pensée identitaire à l'origine de nombreux conflits. Dans ces conditions, seule une régulation mutuelle de ces deux pensées rend possible des institutions humaines qui ont vu le jour dans de nombreux domaines. C'est pourquoi, nous postulons ici qu'une équilibration de ces deux pensée est incontournable pour considérer le concept d' « interculturel ».

2.3.4.5 ANTAGONISME : DU COMBAT À LA RÉGULATION DANS DE NOMBREUX DOMAINES ?

2.3.4.5.1 RÉGULATION ANTAGONISTE : DIMENSION BIO-PSYCHOLOGIQUE

Pour poursuivre et illustrer ses réflexions, l'auteur met en avant les recherches du biologiste et psychologue suisse Jean Piaget pour expliquer que l'adaptation bio-psychologique est le résultat d'une dynamique constante de « l'équilibration antagoniste entre accommodation de soi au réel et assimilation du réel à soi. »[207] (Demorgon, p. 225, 2007) ; et il insiste sur le fait que « le modèle de cette adaptation est un modèle nommé antagoniste car généralement les situations se présentent comme articulées à partir de dimensions opposées. Le participant doit faire un choix de décision et d'action en composant entre deux ou plusieurs exigences. » (ibid., p. 225). L'auteur part du principe, que les deux possibilités de choix que tout participant a en situation, sont antagonistes dans le sens où il peut s'adapter de manière immédiate (à travers les connaissances de sa propre culture) ou par la médiation informée (vers une autre culture). C'est précisément ce choix de l'adaptation qui s'avère être antagoniste car il oppose action immédiate vs action culturelle informée. Le chercheur illustre sa pensée par les grandes opposition auxquelles chaque individu, groupe ou société doit s'adapter : « unité/diversité », « ouverture/fermeture », « centre/périphérie ». Et souligne que ces grandes problématiques s'appliquent à tous les êtres humains car elles sont un « donné-construit », en ce sens qu'elles se « réfèrent bien à la réalité des expériences humaines tout en les élaborant, pour constituer la culture sur le très long terme. » (ibid., p. 61).

Dans la poursuite de sa réflexion sur la recherche d'équilibration, Demorgon montre que tout être humain ou participant, qui doit agir dans l'instant, peut choisir entre une action immédiate ou informée. Ainsi, il oscille au moins entre deux ou plusieurs choix possibles. L'auteur définit l'oscillation comme : « possibilité qu'ont les personnes, les groupes, les nations et leurs cultures de ne pas produire toujours la même réponse. » (p. 87, 2004). Il considère cette oscillation comme une « possibilité adaptative fondamentale de l'espèce humaine » (ibid., p. 87). Lorsque le participant doit faire un choix, celui-ci dispose d'une liberté de décision et d'action contrairement à l'espèce animale. Ainsi, il engage une recherche oscillatoire entre plusieurs possibilités de réponses en fonction des questions et des problèmes rencontrés de la situation interculturelle. Le participant a donc le choix entre agir immédiatement par rapport à ses habitudes culturelles ou formuler une réponse culturellement informée. Si la réponse habituelle, ancrée dans sa culture d'origine, a l'avantage d'être spontanée, elle est souvent peu ou (in)adaptée à la nouvelle culture. C'est pourquoi, formuler une nouvelle réponse nécessite ipso facto un apprentissage de la culture pour lequel l'auteur propose le modèle de l'adaptation antagoniste : « l'adaptation se décline en une multiplicité d'antagonismes adaptatifs. » (p. 56, 2005). L'adaptation antagoniste « se déploie au

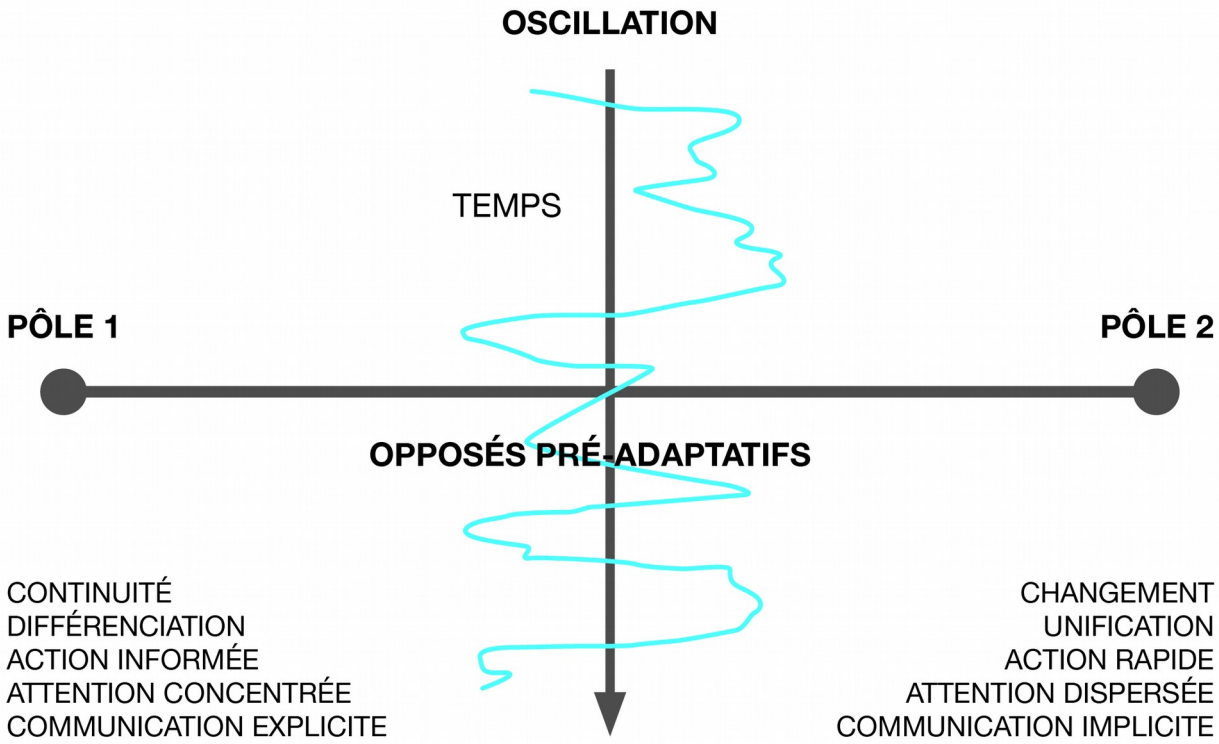
207 Demorgon, J. (2007), *Une épistémologie sans frontières : Complexité des antagonismes de la nature à l'histoire*. Synergies Chine GERFLINT. https://gerflint.fr/Base/Chine2/chine2.html (Consulté en ligne le 17 janvier 2017).

travers d’antagonismes conflictuels vécus (amis, ennemis) comme au travers d’antagonismes symboliques (unité, diversité). »[208] (p. 109, 2008), et l'être humain est la seule espèce capable de s’adapter à la fois d’une manière biologique et psychologique. Une connaissance particularisante des cultures est nécessaire et instructive pour aborder une rencontre interculturelle. Toutefois, il faut prendre en compte les conduites culturelles et leur adaptation antagoniste pour élucider les choix auxquels chaque individu en situation est confronté. L'auteur illustre son propos : « Par exemple, entre réserve et expansion du moi, les Coréens construisent leur culture davantage dans la première direction, les Français davantage dans la seconde. De quoi s'agit-il ? De la capacité adaptative que les êtres humains ont d'inventer leurs conduites en fonction de leurs contextes et de leurs projets. » (p. 59, 2015).

Le schéma ci-dessous illustre justement l'oscillation comme une « possibilité adaptative fondamentale de l’espèce humaine », c'est-à-dire, en fonction de la situation, l'être humain dispose d'une palette d’options comportementales qui se situent entre deux pôles opposés : il peut agir rapidement, mais sans informations approfondie s; ou il peut être informé, mais agir plus lentement. En outre, communiquer explicitement (avec des explications très précises), ou implicitement (avec beaucoup de symboles). C'est pourquoi, l'être humain doit comprendre que chaque situation lui offre de nombreuses possibilités entre deux extrêmes et il doit décider laquelle choisir en fonction de la situation. La source se trouve en bas du schéma.

208 Demorgon, D. (2008), *Avec Morin, du cosmos à l’humain. L’hypercomplexité comme représentation et comme volonté*, Synergie Monde n° 4. pp. 97-114.

FIG. 3 : OPPOSÉS PRÉ-ADAPTATIFS CHOISIS ET OSCILLATIONS



SOURCE : P.54, THOMAS, ALEXANDER (ED) (1996) PSYCHOLOGIE INTERCULTURELLES HANDELNS, GOTTINGEN : HOGREFE. CHAPITRE PAR J. DEMORGON ET M. MOLZ 'BEDINGUNGEN UND AUSWIRKUNGEN DER ANALYSE VON KULTUR(EN) UND INTERKULTURELLEN INTERAKTIONEN'. VERSION ADAPTÉE.

2.3.4.5.2 L'ADAPTATION ANTAGONISTE : DIMENSION PSYCHOSOCIOLOGIQUE (HALL, HOFSTEDE)

Comment travailler sur l'interculturel sans mentionner deux de ses précurseurs, l'anthropologue étasunien Hall (1914-2009) et le psychologue néerlandais Hofstede qui ont longtemps alimenté les recherches sur l'adaptation antagoniste entre différentes cultures ? Ces deux auteurs continuent d'être étudiés dans les cursus universitaires où il y a une formation à l'interculturel. Cependant, leurs recherches ont fait l'objet de critiques contre un « « culturalisme » accusé de caricaturer l'action humaine en l'écrasant sous le poids de conduites culturelles programmées. » (Demorgon, p. 123, 2016). Afin de restituer brièvement leur contribution, nous reviendrons sur les fondements de leur recherche et les premières pierres qu'ils ont posé pour les futures édifices de recherches sur l'adaptation antagoniste.

D'abord, la recherche d'Hofstede trouve ses fondements dans le problème des cultures nationales et de leur influence dans le cadre d'une culture d'entreprise. Pour mener à bien sa recherche, il administre de nombreux questionnaires auprès de cadre de cinquante-trois filiales de la multinationale IBM (International Business Machines Corporation) implantées dans plus de cinquante pays et met en évidence statistiquement cinq facteurs ou indices indépendants à l'origine de différences culturelles observées dans les comportements des employés de cette même entreprise. Ces cinq facteurs ou indices prennent toute sorte de valeur car ils se fondent entre deux directions opposées :

- La distance hiérarchique renvoie au niveau de responsabilité statutaire dans l'échelle sociale, est accentuée ou réduite (1) ;

- Le contrôle de l'incertitude, c'est-à-dire, le degré de tolérance d'une culture confrontée à l'inquiétude provoquée par les événements futurs. Est-il nécessaire d'accepter ou combattre l'inconnu ? (2) ;

- L'indice d'individualisme / collectivisme oppose rattachement plus faible et rattachement plus fort de l'individu au groupe familial ou social (3) ;

- L'indice court terme / long terme oppose deux orientations : une vision centrée sur le présent (respect des traditions, satisfaction des obligations sociales) et une vision centrée sur la durée (économie, persévérance) (4) ;

- L'indice « culture masculine / culture féminine » oppose une orientation de la société sensible à des facteurs factuels (masculin) liés au fort, au grand ; et une orientation de la société centrée sur les facteurs émotionnels (féminin) liés au faible, au petit, indiquant aussi une séparation des rôles des deux sexes dans les tâches de la vie quotidienne (5).

Si cette étude fait montre que la culture d'entreprise varie selon les filiales, il n'y a cependant pas de culture d'entreprise qui puisse faire abstraction de la coexistence de la culture nationale. Nous sommes donc en présence d'une juxtaposition de cultures qui s'influencent et se modèlent l'une et l'autre. En dépit de la validité de la recherche, son auteur néglige la « régulation adaptative » dans ses indices puisqu'ils les hiérarchisent uniquement en différentes conduites étant le fruit de

« programmations »[209] que leur culture nationale leur impose. En effet, si la dimension de programmation joue un rôle prépondérant dans les conduites culturelles, il ne faut pas faire abstraction de la liberté adaptative (qui varie en fonction des acteurs et des pays) à laquelle ont recours les acteurs ou participants à la rencontrer internationale comme dans l'étude de Demorgon.

Dans les recherches de Hall, nous trouvons la naissance d'une nouvelle discipline : la proxémique, c'est-à-dire : « l'ensemble des observations et théories que l'Homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique. »[210] (Hall, p. 13, 1971). Cette discipline avait été fondée pour travailler sur l'expérience conjointe de sa propre culture et de l'autre culture qui font toujours face à des rejets, dénis voire incrédulités. D'où la volonté de mettre en place une méthodologie via la proxémique pour démontrer l'existence de différences culturelles liées à des zones géographiques et nationales et de cerner ainsi la distance physique qui s'établit dans l'interaction de deux personnes de cultures différentes. Au-delà des cultures, ces interactions varient aussi selon les lieux où se passe l'interaction comme par exemple dans des lieux publics (ascenseurs, transports en commun). Pour alimenter la métaphore de la « danse de la vie »[211], l'auteur en arrive à d'un côté présenter des phénomènes généraux, structurels et fonctionnels, et de l'autre étudier pour chacune des distances, des variations caractéristiques liées aux zones culturelles. Or, ces distances s'inscrivent comme immuables en fonction des cultures mais omettent l'adaptation antagoniste qui est à l'œuvre entre acteurs en fonction des différences de leur relation à leur environnement.

Dans la même veine, le même auteur nous parle de la tâche et l'opération entre monochronie et polychronie. L'acteur polychrone s'adapte à une multiplicité de tâches liées un environnement donné (qui lui requièrent ces tâches), et à l'opposé, l'acteur monochrone, n'ayant pas d'environnement menaçant en termes de tâches, s'adapte tout à fait bien en se laissant absorber par une tâche unique afin d'avoir plus de certitude de la réussir. L'adaptation humaine requiert donc tantôt une monochronie tantôt une polychronie. L'opposition recouvre d'un antagonisme entre production de centration ou de décentration en fonction de l'attention, en fonction des diverses relations à son environnement, et en fonction des différences de nature des tâches.

Enfin, dans le domaine de la communication, Hall aborde une contradiction adaptative de la communication implicite ou explicite en fonction de son expérience et sa culture. Au plus, un acteur

209 Hofstede, G. (1994), *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos programmations mentales*, Éditions d'Organisation,.

210 Hall, E T. (1971), *La Dimension cachée*, Paris, Points.

211 Hall, E. T. (1984), *La danse de la vie*, Seuil.

aura des références communes avec un autre, au moins il aura de références explicites à faire. La communication se référant à l'expérience et la culture de l'acteur. À partir de là, il est indispensable de découvrir jusqu'où l'acteur et nous-mêmes disposons des mêmes références ou non. Des références multiples entre deux acteurs conduisant à l'utilisation de sous-entendus, raccourcis, non-dits, c'est-à-dire, une communication implicite. Dans le cas de deux interlocuteurs étrangers, il faudra être explicite pour se créer des références communes. Nous sommes bel et bien là dans le champ de l'adaptation humaine et d'un savant dosage implicite/explicite dans une relation de communication. Dans ces conditions, nous constatons que la communication relève de l'adaptation antagoniste dans la mesure où elle doit être à chaque fois réinventée en prenant en compte que les cultures nationales donnent déjà une orientation à ajuster.

Les démonstrations d'Hofstede comme de Hall montrent très clairement que la culture se construit à partir de l'adaptation. Á l'image des ouvrages réédités de Hall, Le Langage silencieux (2000), La dimension cachée (2014), c'est la culture qui serait cachée alors que celle-ci est liée à la « fonction adaptative humaine, elle-même cachée sous la culture. » (Demorgon, p. 129, 2016). Afin d'éviter les écueils auxquels ont fait face Hall et Hofstede, nous rappellerons que la culture vient combler un manque de réponses da la nature puisque l'être humain n'est pas programmé naturellement. C'est en effet à lui d'inventer ses propres réponses, qui triées, sélectionnées, au fil du temps aboutissent à des cultures nationales. Á partir de cette liberté adaptative, l'être humain peut la changer en sens contraire et s'enfermer en rejetant l'antagonisme sur l'autre, c'est-à-dire, ne pas avoir la volonté de réguler son adaptation.

Puis, à l'instar de la théorie multiperspectiviste de Demorgon, il faut avoir conscience que les conduites culturelles nationales se produisent au cours du très long terme historique et si nous souhaitons comprendre et étudier les différences culturelles nationales, il faudra aussi plonger dans la complexité de la genèse historique des sociétés singulières. Pour entrer dans cette complexité et comparer interculturellement les cultures nationales, le spécialiste met en avant une méthodologie comprenant trois temps : l'approche comparative-descriptive (1) qui fait « dialoguer rapprochements, similitudes, diversités et différences, opérés dans les expériences naturelles et humaines », l'approche compréhensive-explicative, qui « englobe la méthode comparative et descriptive et requiert la compréhension des relations des hommes entre eux et avec la nature dans une histoire dont ils souhaitent pouvoir rendre compte en raison même de leurs multiples et diverses inventions » (2), et l'approche dialogique-implicationnelle qui « associe en système contradiction, concurrence, conflit et complémentarité et qui ouvre sur un travail de synthèse supplémentaire

toujours à poursuivre pour relier « nature et culture », « action et connaissance » ou « individuel et collectif ». » (3) (Demorgon et Carpentier, p. 37, 2010). C'est sur cette méthodologie que nous ferons mûrir notre réflexion pour mener à bien notre recherche sur le lien entre histoire et l'antagonisme adaptatif. Par conséquent, prolongeons notre réflexion dès à présent sur la dimension historique de l'adaptation antagoniste.

2.3.4.5.3 L'ADAPTATION ANTAGONISTE : INTÉRITÉ ADAPTATIVE ANTAGONISTE (DIMENSION HISTORIQUE)

Conformément à ce que nous avons écrit dans cette deuxième sous-partie, l'antagonisme adaptatif est dans ses acceptions scientifiques conçu à la fois comme une régulation adaptative (4.2.1) qui fait appel à la liberté adaptative de l'être humain (4.2.2), elle-même étant le résultat d'une construction d'une culture nationale du très long terme historique. Afin d'articuler la réponse culturelle nationale, l'oscillation adaptative et la stratégie mise en place par le participant lors de la rencontre internationale, nous reviendrons sur la dimension historique de l'adaptation antagoniste qui considère celui-ci comme destructeur dans la mesure où il (l'antagonisme destructeur) impose sa prégnance sur l'histoire. En d'autres termes, cette dimension historique nous renvoie à l' « intérité fondamentale » (3.3) et sa dyade identité/altérité alors que ce redoublement de la notion d'identité oublie, cache, méprise, le concept d' « intérité » que nous avons déjà définie. Or, nous avons démontré que l'identité de certains participants et l'altérité d'autres n'ont pas lieu d'être séparées mais d'être reliées pour penser leur interaction, l'entre, soit, leur « intérité ». Ce rejet de l'entre peut conduire selon le psychiatre Kimura à la schizophrénie. D'où, la nécessité de prendre conscience que le paradigme de l'identitaire demeure fondamental et qu'il continue à peser sur la pensée humaine envers une identité stable au lieu de penser l'intérité, c'est-à-dire, « la réalité de l'échange, susceptible de modifier tous les deux ensemble, pacifiquement ou violemment. » (Demorgon, p. 233, 2007).

Si la dimension historique de l'antagonisme adaptatif nous renvoie dans un premier temps à un déni de reconnaissance de l'intérité bien que déjà présente, c'est parce que la pensée identitaire médit « l'interculturalité enchevêtrée des sociétés et des conduites de leurs acteurs » (Ibid, 2007, p. 233) comme en témoigne la citation de ce texte anonyme : « Ton Christ est juif. Ta voiture est japonaise. Ta pizza est italienne et ton couscous algérien. Ta démocratie est grecque. Ton café est brésilien. Ta montre est suisse. Ta chemise est indienne. Ta radio est coréenne. Tes vacances sont turques, tunisiennes ou marocaines. Tes chiffres sont arabes. Ton écriture est latine, et... tu reproches à ton

voisin d’être un étranger! ». Dans ces conditions, nous pouvons nous poser les questions suivantes : Comment la non reconnaissance de l'intérité stratégique et culturelle produite de façon violente ou pacifique sur le très long terme historique peut-elle perdurer ? Une reconnaissance de cette intérité (et de ses dimensions antagonistes et complémentaires) permettrait-elle de modifier les conduites du participant en considérant les antagonismes destructeurs et constructeurs ? Tel est notre défi si nous souhaitons poser l'intérité comme objet de réflexion et d'analyse.

Notre objectif consiste en effet à reconsidérer l'intérité au-delà du primat du paradigme identitaire afin de ne pas tomber dans une vision duale de la pensée humaine. En effet, il est primordial d'outrepasser cette vision pour ne pas projeter les contradictions auxquelles font face chaque participant vers la culture de l'autre participant (alors que les deux participants y sont confrontées). Il y aurait dans ce cas une double-accusation, d'une part, l'accusation identitaire d'un participant envers l'autre, et d'autre part, l'accusation de la commune identité humaine, c'est-à-dire l'absence de reconnaissance de l'antagonisme qui est au cœur des difficultés de toute relation : à la nature et aux autres participants. Le paradigme identitaire rassemble donc le déni de l'intérité et le déni de l'altération qui sont interreliés et les projettent sur l'autre.

Ainsi, ces trois considérations : déni de l'intérité, déni de l'altération et omniprésence du paradigme identitaire sur le paradigme antagoniste, nous inciteraient à penser que seules les séparations, les identifications comme différents, permettraient de penser l'interculturel. En effet, ces considérations résultent selon nous davantage d'un déni de reconnaissance de l'intérité, d'un déni de son antagonisme pour penser ensemble participants à la rencontre internationale et sociétés. Le tout ayant pour but l'intelligibilité de l'histoire et des genèses culturelles qui s'y engendrent selon la théorie de Demorgon.

Or, l'adaptation antagoniste et l'intérité humaine ne sont plus que jamais reliées par un dialogisme qui considèrent que l'adaptation « ne peut se faire qu'à travers l'ensemble antagoniste des humains qui conduit à reconnaître notre dépendance aux autres. » (Demorgon, p. 235, 2007). C'est précisément ce à quoi se refuse le paradigme identitaire. L'auteur considère que seul le paradigme antagoniste est en mesure de réinstaller l'ouverture, la variation, l'incertitude pour réfléchir aux contradictions, malentendus, quiproquos qui résultent des situations interculturelles vécues par le participant lors de la rencontre internationale. Par conséquent, une reconnaissance de l'intérité et une reconnaissance de l'altérité en nous sont les garanties fondamentales pour aborder le changement, l'adaptation et l'antagonisme (constructeur et destructeur) omniprésents dans les

situations de coopération internationale et interculturelle. C'est la raison pour laquelle, la dimension historique de l'antagonisme adaptatif nous renvoie ici aux intérités contradictoires, à la fois fonctionnelles et historiques, stratégiques et culturelles qui sont continuellement remises en question lors de la rencontre internationale. Ceci nous permet entre autre d'éviter un des principaux écueils d'une étude sur l'interculturel, celui de ne considérer que l'interculturel de bonne volonté (qui cache l'interculturel factuel qui l'englobe) et non le caractère conflictuel de l'intérité (via l'antagonisme adaptatif).

Notre perspective nous renvoie donc au concept d' « intérité antagoniste adaptative » pour prendre en compte l'apport des sciences humaines et sciences naturelles de la régulation d'un conflit qui ne peut être ni totalement destructeur ni totalement constructeur puisque la rencontre internationale constitue un moment de régulation de ces antagonismes. Pour mieux les comprendre, il s'agit de plonger dans l'étude historique des genèses culturelles. Dans cette perspective historique, le chercheur met au point trois concepts pour rétablir ces intérités contradictoires et en montrer les résultats, ce sont ceux de l' « interculturation », la « transudction » et la « crase ». C'est pourquoi, nous les définirons ci-dessous.

2.3.4.5.4 L'ADAPTATION ANTAGONISTE : « INTERCULTURATION, TRANSDUCTION ET CRASE »

Dans sa recherche historique sur l'antagonisme adaptatif, l'auteur part du postulat que l'adaptation humaine est partagée par tous les humains et c'est dans la mesure où les humains produisent de grands types de réponses comparables sur le long terme qu'il met en exergue trois réponses, à savoir : la mise en évidence de grande problématiques adaptatives (1), l'organisation des activités (2), l'organisation des sociétés (3). Compte tenu des stratégies des acteurs, les secteurs d'activités sont différents et finissent par entrer en conflit. L'histoire résulte donc des affrontements et arrangements entre vaincus et vainqueurs et de leurs descendants. C'est dans cette perspective que le chercheur soumet le concept d' « interculturation » qui est « la seule à poser l'intérité stratégique, et ses interactions, aussi bien pacifiques que violentes, la notion indispensable à la compréhension de l'évolution historique n'est ni l'interculturel, ni l'acculturation. » (Ibid, p. 236). Il constitue cette notion opératoire et l'érige dans une position centrale des études historiques et sociologiques car « sa construction, d'emblée ouverte, met en évidence ses objectifs, ses objets, ses processus, ses résultats. Elle permet de revisiter, en même temps, l'histoire te la sociologie. » (Ibid, p. 236). Dans ces conditions, il s'agit de reconsidérer le processus des interactions de l'histoire dans un ensemble

appelé « interculturation » qui a à l'intérieur de lui des processus qui contribuent à le produire telles que les transductions. Selon l'auteur, « la transduction exprime le processus d'émergence d'une réalité singulière nouvelle a partir d'interactions contigues, continues , plus ou moins violente entre des réalités jusqu'ici plutôt séparées. »[212].

Pour illustrer son raisonnement, il prend l'exemple de la « transduction » qui opère entre diplomates français et anglais lors de la négociation des « Accords de Munich » (29/30 septembre 1938) et leur manière inductive et déductive de raisonner sans diagnostique la transduction en cours. C'est-à-dire que les héritiers des royaumes et empires vaincus pendant la première guerre mondiale souhaitent « produire une puissance maximale pour la victoire : légitimation *de* facto face aux nouvelles nations marchandes démocratiques. » (Ibid, p. 237, 2007). Cette transducion opérant est justement nommée « crase » car elle procède à une fusion d'atouts culturels contraires comme « un nationalisme qui a toujours été national avec un socialisme d'orientation largement internationale. » (crase nazie) (Ibid, p. 237). La crase étant selon l'auteur une notion pour définir « les processus de mélange entre singularités opposées. » (Ibid, site internet).

En résumé, l'auteur crée des concepts pour avoir une lecture historique de l' « interculturation » en tant que processus car « comprendre l'interculturation historique, c'est comprendre les relations, interactions, transductions entre acteurs, secteurs d'activités, sociétés singulières et grandes formes de société. » (Ibid, p. 238). Nous n'entrerons pas davantage dans l'univers conceptuel de l'auteur et poursuivrons dès à présent notre réflexion sur la régulation de l'adaptation antagonise pour l'apprentissage de compétences interculturelles.

Adaptation dans notre réflexion :

Puisque notre recherche s'inscrit dans la « pensée complexe » de Morin et dans l'étude de la Complexité des cultures et de l'interculturel de Demorgon, nous ne pouvons pas concevoir un quelconque primat supérieur de la pensée identitaire sur la pensée antagoniste. En effet, la pensée identitaire sépare les sciences et la saisie du réel (comme c'est le cas à l'université avec des départements de sciences économiques, de sciences du langage, etc.) Or, le réel est composé

212 http://www.jacques-demorgon.com/indexTHEME_DE.php?ThCode=CP&ThTheme=Cultures%20et%20p%EF%BF%BDdagogies (Consulté le 30 janvier 2017)

aussi bien d'unité que de diversité (antagonisme) qu'il faut savoir articuler pour le penser ainsi que sa représentation. Par exemple, dans l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère se trouve aussi de l'anthropologique, du sociologique, alors même que l'intitulé de la formation ne va pas de prime abord forcément l'indiquer. Á partir de là, nous considérons que c'est dans l'articulation de l'antagonisme en tant qu'inclusion de l'autre opposé que celui-ci peut saisir la complexité du réel et de sa représentation. Ainsi, nous donnons la possibilité au coopérant la possibilité de réaliser l'ouverture, la variation, l'incertitude pour répondre aux adaptations auxquelles ils doivent faire face dans l'acte de coopération internationale. Ainsi, notre matrice de l'interculturel s'appuiera sur les « antagonismes irréductibles et dynamiques tensionnelles » qui sont à l'œuvre dans la rencontre internationale afin de souligner l'infinité de choix dont le participant doit savoir combiner et pondérer avec des opposés au regard de chaque situation. Pour bâtir ainsi des compétences interculturelles qui tiennent compte de l'analyse des situations, l'analyse des conduites des acteurs, nous nous efforcerons de ne pas tomber dans le piège de la définition de compétences interculturelles qui ne prennent pas en compte l'antagonisme adaptatif au regard de la singularité de chaque situation de coopération. Celles-ci seront donc observées à la lumière de notre étude de terrain (partie 2). Dans cette dernière et troisième partie, notre réflexion abordera la méthodologie des six approches qui nous servira dans un deuxième temps à bâtir notre « matrice complexe de l'interculturel ».

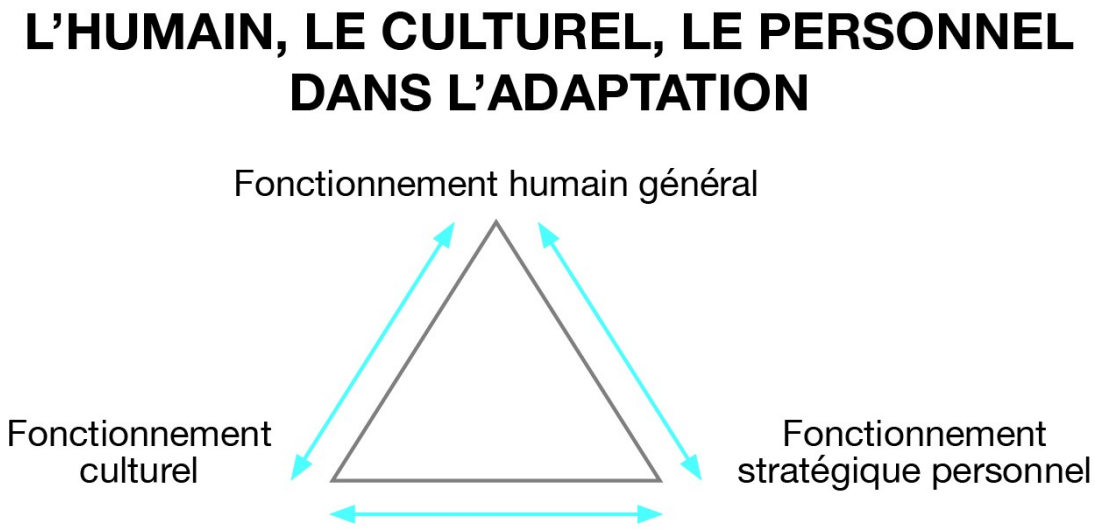
2.4 APPROCHES DES CULTURES ET APPRENTISSAGES INTERCULTURELS

2.4.1 PARTICULARISER – GÉNÉRALISER - SINGULARISER

La théorie des six approches des cultures (que nous présenterons ci-après) permet de ne pas tomber dans le piège de généralisations abusives qui renvoient au tout culturel : « Les Brésiliens sont toujours en retard ; Les Français sont mal organisés, etc » ou d'éviter l'exclusion de la culture « chacun est libre de faire ce qu'il veut, nous sommes avant tout des individus. ». C'est pour ces raisons qu'il convient de s'appuyer sur la méthodologie du chercheur qui se base sur des éléments d'analyse à partir de la triade hégélienne « particularisation, généralisation et singularisation » des cultures (française et brésilienne dans notre étude) pour faire apparaître les écarts, eux-mêmes antagonistes à travers l'espace-temps d'une même culture et de l'interculturel. Cette méthodologie se base sur des éléments d'analyse permettant d'affiner la singularisation des actions des individus et

des groupes menant à bien des activités culturellement informées dans une situation et un contexte qu'il est nécessaire de décrire afin de comprendre les lieux et temps de l'interculturel. Pour ce faire, cette méthodologie permet de comprendre que les caricatures des conduites culturelles nationales sont toujours engendrées à partir de mêmes grandes problématiques adaptatives humaines. Á cet égard, nous souhaitons présenter sous forme d'un schéma du spécialiste la distinction entre trois dimensions constitutives de la complexité des conduites à interpréter :

1) Chaque conduite dépend d'un fonctionnement général commun à tous les humains, par exemple : communiquer.
2) Chaque conduite dépend d'un fonctionnement culturel – la communication allemande sera – statistiquement – plus explicite, la française – statistiquement – plus implicite.
3) Chaque conduite dépend de la liberté stratégique personnelle, chacun pouvant ajuster son *habitus culturel*, pour s'adapter, comme il le veut, dans chaque situation rencontrée.



Will Muller – Demorgon (Dir.), Guide Interculturel pour l'animation de réunions transfrontalières, Éditions Saint-Paul (2007).

Selon le schéma du spécialiste ci-dessus, trois sources du comportement sont à souligner :

1) La **réponse culturelle** « nationale » ;

2) L'**oscillation adaptative** que tous les humains partagent ;
3) Même si la culture nationale lui crée un « habitus », un « biais » comme on voudra, la ressource de l'adaptation humaine rend chacun, au moins en partie, capable d'une régulation en fonction des situations. Á partir de ces deux perspectives – l'une culturelle nationale et l'autre humaine – chaque personne doit **composer sa réponse stratégique dans chaque situation**.

Dans le cas de notre étude, ce schéma permet de comprendre que le choc interculturel et international opérant entre Français et Brésiliens se ressent d'abord parce qu'il est le produit d'histoires différentes. En outre, les processus adaptatifs généraux, auxquels tous les coopérants font face, ne sont ni brésiliens, ni français, dans la mesure où tout coopérant doit communiquer et donc osciller entre directions opposées de la communication (implicite/explicite). Enfin, bien que sa culture nationale lui crée un « habitus » ou un « biais culturel », le coopérant est tout à fait en capacité de le réguler en fonction des situations. Chaque situation interculturelle présente dans notre étude de terrain (partie 2) fera l'objet d'une analyse des problématiques adaptatives du fonctionnement humain général. C'est pourquoi, nous souhaitons construire notre exploration à partir de ce schéma et des six approches des cultures que nous vous présentons dans la partie suivante. La référence systématique à cette méthodologie de l'approche des cultures est la seule garantie que notre recherche puisse être menée avec une pluralité d'interrogations nécessaires. Ainsi, nous poursuivrons ici la réflexion en introduisant les six approches des cultures suite aux concepts-clefs que nous avons définis dans notre deuxième partie. Nous expliquerons sur quelle approche notre choix méthodologique s'est porté.

2.4.2 LES SIX APPROCHES DES CULTURES

La première approche est dite « synchronique des cultures et logique des antagonismes » (1) et part de la reconnaissance de la production de différences culturelles entre êtres humains, qui doivent dépasser les caricatures des échanges interculturels : « Les Allemands sont organisés, méthodiques, profonds, rigoureux » (Demorgon, p. 97, 2015), pour reconnaître les antagonismes à l'œuvre dans les relations entre êtres humains. En effet, les relations entre ces derniers sont qualifiées d'antagonistes dans la mesure où ils puisent dans des antagonismes pré-adaptatifs culturellement préformés (de leur culture nationale) des réponses et les adaptent au regard de la singularité de la situation. Ainsi, quand l'être humain méconnaît une culture étrangère, celui-ci essaye de s'adapter à la situation en agissant soit de manière culturellement informée, soit en adaptant la situation à soi-

même. C'est en cela que son adaptation repose sur un « donné-construit » d'une dynamique antagoniste complémentaire. Ensuite, l'auteur enrichit sa méthodologie d'approches des cultures en mettant en avant « l'approche historique » (2) qui « s'intéresse à la part de réponse prête, au sens évolutif dans l'emploi en changeant que cette réponse a eu, a encore, ou va perdre. » (Ibid, p. 134), c'est-à-dire, comment sont nés et se sont développés les « grands courants de réponses culturelles dominantes au cours du devenir humain » (Ibid, p. 134) car ce sont eux qui nous ont en effet produit en tant qu'êtres de culture d'aujourd'hui. Cette approche revient notamment sur les racines adaptatives de nos conduites qui se sont constituées avec celles du voisinage et tente d'expliquer l'évolution de celles-ci.

En outre, « l'approche diachronique » (3) analyse comment les quatre formes de société – communautaire-tribale, royale-impériale, nationale-marchande, informationnelle-mondiale – se composent pour constituer la figure singulière d'une société donnée à un moment précis. Cette approche décrit comment et pourquoi la somme de stratégies individuelles peut entraîner la création de dimensions culturelles dominantes et relativement stables dans le temps, et donc la genèse des cultures. Á titre d'illustration, la société marocaine se considère comme un royaume alors qu'elle intègre une dimension tribale tout en étant aussi une nation marchande qui vend ses produits et en achète d'autres. Elle est donc à la recherche de sa place nouvelle dans la mondialisation. Puis, il poursuit ses réflexions avec « l'approche stratégique » (4) qui traite « de la façon dont les libertés humaines opèrent à partir de réponses acquises pour résoudre les problèmes toujours peu semblables de chaque jour, . » (Ibid, p. 163). En d'autres termes, cette approche part du postulat selon lequel l'être humain, en situation interculturelle, analyse, oscille puis choisit sciemment et de manière culturellement informée et, parce qu'il les maîtrise, les dimensions culturelles qui répondront – fréquemment en les adaptant – le mieux possible à son objectif. Cette approche s'applique donc aussi bien à la culture engendrée qu'à la culture en genèse, soit, elle étudie les chocs interculturels (incertitudes, ambiguïtés, paradoxes) entre êtres humains et entre États au regard des stratégies passées et présentes, et en fonction des secteurs d'activité dans lesquels elles sont à l'œuvre.

Enfin, l' « approche auto-organisationnelle » (5) a pour finalité de « poser d'abord qu'un ensemble complexe (par exemple, la vie d'une personne, ou celle d'une société, d'une culture, d'une espèce) est constitué comme un système qui, pour une part, produit seul de l'organisation ou de la désorganisation nouvelles. » (Ibid, p. 175). Autrement dit, tout individu qui s'engage dans une stratégie et des actions culturellement informées doit garder à l'esprit une dimension d'auto-

organisation pour pouvoir osciller et s'adapter au regard du contexte et de la situation. L'objectif étant de poser le diagnostic de nos insuffisances là où elles sont à l'œuvre afin de rechercher « dans quelle mesure et comment ces insuffisances seront éventuellement réduites. » (Ibid, p. 176). Finalement, « l'approche sectorielle » (6) fait référence aux nombreux et différents secteurs d'activité humaine (religieux, politique, économique, information) et interroge en quoi une culture se situe-t-elle dans tel ou tel secteur et se transforme différemment au regard des quatre grandes activités humaines ? Cette approche associe les quatre secteurs et met en jeu « des acteurs et leurs stratégies visant à obtenir que leur secteur soit le plus déterminant et le plus directeur de l'organisation sociale dans son son ensemble. » (Ibid, p. 191). Il en résulte que tel ou tel autre secteur est par moment une référence pour l'explication des événements historiques. En somme, l' « approche sectorielle » interroger une culture sur la façon dont elle situe et dont elle met en œuvre les quatre grandes activités humaines.

À la lumière des développements de notre réflexion dans les deux premières parties de la théorie multiperspectiviste de Demorgon, nous optons pour faire de l' « approche synchronique des cultures et logique des antagonismes » notre méthodologie dans le cadre de notre étude. Pour ce faire, nous la détaillerons ci-dessous avant de proposer notre matrice de l'interculturel.

2.4.3 APPROCHE SYNCHRONIQUE DES CULTURES ET LOGIQUE DES ANTAGONISMES

2.4.3.1 RECOURS À MA MODÉLISATION SYNCHRONIQUE ET À LA LOGIQUE DES ANTAGONISMES

Après avoir brièvement abordé cette approche dans la partie précédente, nous allons ici la développer pour éclairer le lecteur sur notre méthodologie. L' « approche synchronique des cultures et logique des antagonismes » fait d'abord état d'un recours à la « modélisation synchronique », c'est-à-dire que nous avons besoin de nous appuyer sur une « logique complète » qui est d'une part **inductive** « en construisant des différences et ressemblances générales à partir d'une meilleure connaissances des particularités culturelles » (Demorgon, 2015, p. 96), et d'autre part **déductive** en testant les « problématiques générales sur les cultures non encore abordées ; établissant, si possible, une typologie des cultures singulières. » (Ibid, 2015, p. 96). L'objectif de cette « modélisation synchronique » étant de comprendre comment s'entremêlent les différentes données sur les cultures et leur relation. Cependant, l'auteur nous précise que dans le domaine des cultures, ce genre de

méthodologie n'en est qu'à ses balbutiements. Nous espérons modestement pouvoir contribuer à son enrichissement en l'utilisant dans notre étude.

En outre, le recours à la « modélisation synchronique » permet d'éviter de tomber dans la caricature des échanges interculturels tels que « Les Français ont le sens de l'improvisation » ou « Les Allemands sont méthodiques ». (Ibid, p. 97). En effet, cette caricature omet l'*oscillation* à laquelle les participants à la rencontre internationale aussi bien que les États ont recours pour formuler une réponse variable et pour s'adapter à la situation. Ce cas de figure se réfère plus précisément au modèle de l' « adaptation antagoniste » (cf: 4), p. 76) et à la nécessité qu'a le participant d'articuler différents antagonismes de dimensions opposées au regard de la situation. En d'autres termes, le participant doit faire face à un choix de décision et d'action en *composant* entre deux et plusieurs exigences. C'est en ce sens que cette *composition* s'élabore sur une recherche *oscillatoire*, le participant penche d'un côté puis de l'autre et peut aussi choisir immédiatement sa réponse en fonction de ses habitudes antérieures. L'auteur cite l'exemple ici de l'antagonisme entre « action rapide » et « action informée » auquel est confronté le participant ; et attire notre attention sur la fréquente erreur ou confusion que nous commettons sur l'analyse de différences culturelles entre d'un côté « les **processus** d'engendrements des différences de conduites, processus inaliénables de toute adaptation humaine » et de l'autre côté « les **produits** de ces processus que sont les conduites sélectionnées, conservées, transmises, devenues habituelles. » (Ibid, p. 98). À cet égard, le recours à la « modélisation synchronique » induit que le participant (comme l'État) peut continuer à produire des conduites culturelles opposées à celles qui le caractérisent d'habitude, et permet de comprendre que les possibilités adaptatives de chaque participant peuvent être produites ensembles bien qu'elles soient dissemblables. C'est ce modèle synchronique complexe qui dynamise l'échange interculturel puisqu'il va au-delà de l'*opposition* et de l'*assimilation* entre les participants et combine possibilités adaptatives ouvertes et conduites nationales habituelles.

De plus, cette « modélisation synchronique » repose sur la « logique des antagonismes » et sa polysémie entre antagonismes constructeurs (biologie) et antagonismes destructeurs (sciences sociales). Cette logique fait de l'antagonisme et de sa représentation (qui varie) un « donné » et un « construit ». L'antagonisme en tant que « donné » se réfère à « l'opposition entre la vie et son environnement, entre l'espèce humaine et son environnement, entre les groupes humains au sein de l'espèce humaine, entre l'individu et les groupes sociaux dans lesquels il s'insère. » (Ibid, p. 106). L'antagonisme est « construit » car il est complexe dans ses relations et dans sa représentation qui « est toujours inférieure à la réalité. » (Ibid, p. 106). L'antagonisme est représentation de la réalité

(ni pure représentation, ni pure réalité) et peut être « modifié dans des conceptions à venir qui seront plus profondes, plus étendues et mieux articulées. » (Ibid, p. 107).

Dans le cadre de la rencontre internationale, le participant « ressent des antagonismes entre lui et ses environnements internes et externes. » (Ibid, p. 100). Á partir de là, ces deux sortes d'environnements interagissent l'un avec l'autre et il intériorise la réalité qui l'entoure dans une représentation. Cela engendre de ce fait un antagonisme entre la réalité et sa représentation qui fluctue entre objectivité et subjectivité. L'intériorisation de la « logique des antagonismes » dépend de ce fait de la hiérarchisation des systèmes et des antagonismes tels « espèce / individu », « réalité / représentation », « objectivité / subjectivité » et milieu / organisme ». (Von Bertalanffy).

Ensuite, la « logique des antagonismes » trouve un prolongement au niveau des plans structurel et fonctionnel, où l'antagonisme peut être considéré comme « pré-adaptatif ». C'est-à-dire que le participant peut, au regard de la production de différences culturelles entre participants dans la situation interculturelle vécue, puiser des réponses dans des « antagonismes pré-adaptatifs » culturellement préformés, c'est-à-dire des antagonismes tels que « unité / diversité », ouverture / fermeture », changement / continuité » auxquels tous les participants sont confrontés. C'est pourquoi, le spécialiste abonde dans le sens que l'adaptation repose sur la dynamique antagoniste et complémentaire qui « se traduit par de grandes problématiques, ou, si l'on préfère de grandes oppositions que tout individu, tout groupe, toute organisation, toute société doivent résoudre pour s'adapter. » (Ibid, p. 59). Ainsi, tout participant à la rencontre internationale doit être en capacité de réguler la dynamique antagoniste et complémentaire de grandes problématiques telles que « ouverture / fermeture », « unité / diversité, « changement / continuité » pour prétendre s'adapter. Ces grandes problématiques antagonistes s'appliquent à tous les participants car elles sont un « donné-construit », en ce sens qu'elles se « réfèrent bien à la réalité des expériences humaines tout en les élaborant, pour constituer la culture sur le très long terme. » (Ibid p. 60). D'où le « donné-construit » de la « logique des antagonismes ». Pour enrichir ces premiers éléments, l'auteur va chercher dans la littérature l'acception de l' « approche synchronique des cultures et logique des antagonismes » du champ interculturel. Dans le cas de notre étude, l'antagonisme interculturel est tiraillé entre « hostilité et compréhension » dans le sens où chaque participant peut ressentir le choix d'un autre participant comme hostile culturellement et qui se concrétise par un rejet de ce choix. Toutefois, le participant peut aussi créer les conditions « affectives et cognitives » pour faire de cette hostilité une compréhension interculturelle en découvrant les antagonismes adaptatifs communs et les données historiques qui ont donné des réponses différentes dans chaque culture.

2.4.3.2 APPROCHE SYNCHRONIQUE ET RECHERCHE INTERCULTURELLE

Dans le cadre de l' « approche ou modélisation synchronique » que nous avons introduit dans cette première partie, nous avons constaté qu'elle reposait sur la « logique des antagonismes », laquelle « réunit les conditions qui permettent de penser ensemble les cultures en les comprenant sans les mutiler. » (Ibid, p. 108). En effet, cette approche introduit une unité de traitement non-réductrice de la diversité des cultures qui ne cherche pas à se situer au niveau des réponses mais au niveau des problématiques. Se placer au niveau des problématiques humaines donne la possibilité d'étudier les réponses de cultures différentes (française, brésilienne) qui induisent toujours des divisions, des chocs, des incompréhensions, et permet de les relier aux problématiques adaptatives que partagent tous les participants à une rencontre internationale à travers l'espace et le temps. Ainsi, le « modèle synchronique » est considéré comme « producteur » dans la mesure où il est constitué par deux (ou plusieurs) pôles irréductibles les uns aux autres. Par conséquent, ces pôles irréductibles définissent « les opposés très généraux qui génèrent dans leurs conflits équilibres et déséquilibres multiples. » (Ibid, p. 109). Ce modèle est de ce fait plus adapté aux variations des environnements et conduites, c'est ce qui explique que son engendrement n'est pas le fruit de simples définitions mais de « produits de genèses interactives à partir de réussites et d'échecs réfléchis. » (Ibid, 2015).

Dans le champ de l'interculturel qui concerne notre étude, nous retrouvons certains chercheurs que nous avons déjà évoqué tels qu'Hall ou Hofstede qui restent des pionniers en la matière. Dans le cas de E.T Hall, il établit des modèles synchroniques au niveau des catégories les plus générales du système culturel afin mettre en œuvre les oppositions entre contexte strict et contexte large, entre monochronie et polychronie. Ce dernier a proposé différents modèles synchroniques complexes binaires et ternaires. L'objectif de la « modélisation synchronique » dans le champ de l'interculturel reste de souligner la richesse des différences culturelles afin de continuer à « découvrir, critiquer, rejeter, inventer les dynamismes antagonistes à partir desquels s'engendrent les cultures. » (Ibid, p. 115). Tel est notre défi et cette méthodologie sera utilisée dans notre étude pour travailler sur ces antagonismes, ces écarts ou *dia* entre cultures française et brésilienne. Poursuivons tout de suite la présentation de cette méthodologie.

2.4.3.3 LA LOGIQUE DES ANTAGONISMES : FERTILE POUR L'INTERCULTUREL ?

Dans le champ de l'interculturel, le « modèle synchronique et la logique des antagonismes » trouve une définition générale du spécialiste en le définissant autour d'une articulation entre deux ou plusieurs pôles opposés qui peuvent selon les circonstances « entrer dans des rapports de force et des interférences. » (Ibid, p. 120). Nous sommes en présence d'une situation antagoniste qui met à l'épreuve au moins deux pôles pouvant conserver chacun leur pleine valeur sans trouver un juste milieu. Ces pôles font offices d'oppositions, de contraires parfaitement irréductibles. Toutefois, « ce n'est pas pour autant que ces forces contraires qui émanent d'eux ne puissent pas être à l'origine, ensemble, de produits culturels, différents, résultant des états différents des oppositions. » (Ibid, p. 120). C'est en ce sens que ces deux pôles peuvent participer à de multiples rapports de forces et à des régulations continuellement différentes, adaptées à la diversité des situations. Nous sommes en présence d'un système antagoniste qui réunit « diversité des pôles et unité du jeu qui porte sur eux et sur le réel. » (Ibid, p. 120). Chaque produit de ce jeu donnant un « mixte original résultant d'un dosage plus ou moins adaptatif des forces opposées. » (Ibid, p. 120). Ces pôles représentent dans l'étude du spécialiste des participants à la rencontre internationale porteurs de leur culture nationale.

Dans la pensée et la pratique de l'interculturel, le modèle synchronique s'applique aussi bien aux individus, donc aux participants de la rencontre internationale qu'aux groupes ou sociétés (État). De plus, le recours à la « logique des antagonismes » permet d'arriver à « une infinité de produits issus de circonstances particulières et volontés différentes. » (Ibid, p. 120). C'est à partir de ces circonstances que vont surgir des productions fréquentes qui lorsqu'elles seront sélectionnées deviendront des conduites culturelles. Néanmoins, il faut souligner que la « logique antagoniste » est une « donnée universelle de base, son fonctionnement ne saurait être sous l'influence d'une orientation définitive » (Ibid, p. 121). Cela conduit à ce que les participants peuvent toujours agir différemment à l'intérieur d'un même système culturel. Par conséquent, aucun système culturel n'est condamné à se reproduire de la même manière avec les mêmes réponses.

La « logique des antagonismes » permet donc de travailler sur les écarts entre les productions culturelles différentes tout en mettant en exergue qu'il y a des problématiques adaptatives communes aux participants. Or, les cultures poursuivent le dessein de formuler des réponses réutilisables dans le temps pour éviter l'incertitude, l'incompréhension, l'angoisse. Les réponses culturelles du participants relèvent donc par moment des « incompétences interculturelles » qu'il nous faut observer afin de mettre le doigt sur les difficultés dans les processus adaptatifs du participant. Nous faisons donc de ces difficultés, incompréhensions, ou chocs autant de problématiques qui seront étudiées selon une « logique antagoniste » sans pour autant chercher une

équilibration entre les participants mais plutôt une compréhension de l'origine des leurs « incompétences interculturelles » entre réponses culturelles nationales et problématiques adaptatives humaines régulée selon des antagonismes. C'est pour cela que restituer toute l'amplitude du concept d'antagonisme et de sa pluralité de sens permet de ne pas considérer les « incompétences interculturelles » des participants comme négatives.

Dans le cas contraire, l'antagonisme permet aussi des constructions et c'est aussi dans cet interstice qu'il nous faut comprendre comment s'est élaborée cette construction. Puisque l'objectif de notre étude est de pointer et analyser les « incompréhensions interculturelles » auxquelles font face les participants, il convient d'utiliser la « logique des antagonismes » pour comprendre comment ces antagonismes se sont engendrés et comment nous pourrions diminuer une orientation conflictuelle destructrice. L'auteur conclut sur cette approche en rappelant que : « La logique des antagonismes nous apparaîtrait alors comme un premier essai de formuler des instructions pour découvrir la complexité des situations et de meilleures modalités pour la gérer. Non pas en dehors de nos intérêts, de nos identités, de nos développements affrontés, mais à travers eux. » (Ibid, p. 124).

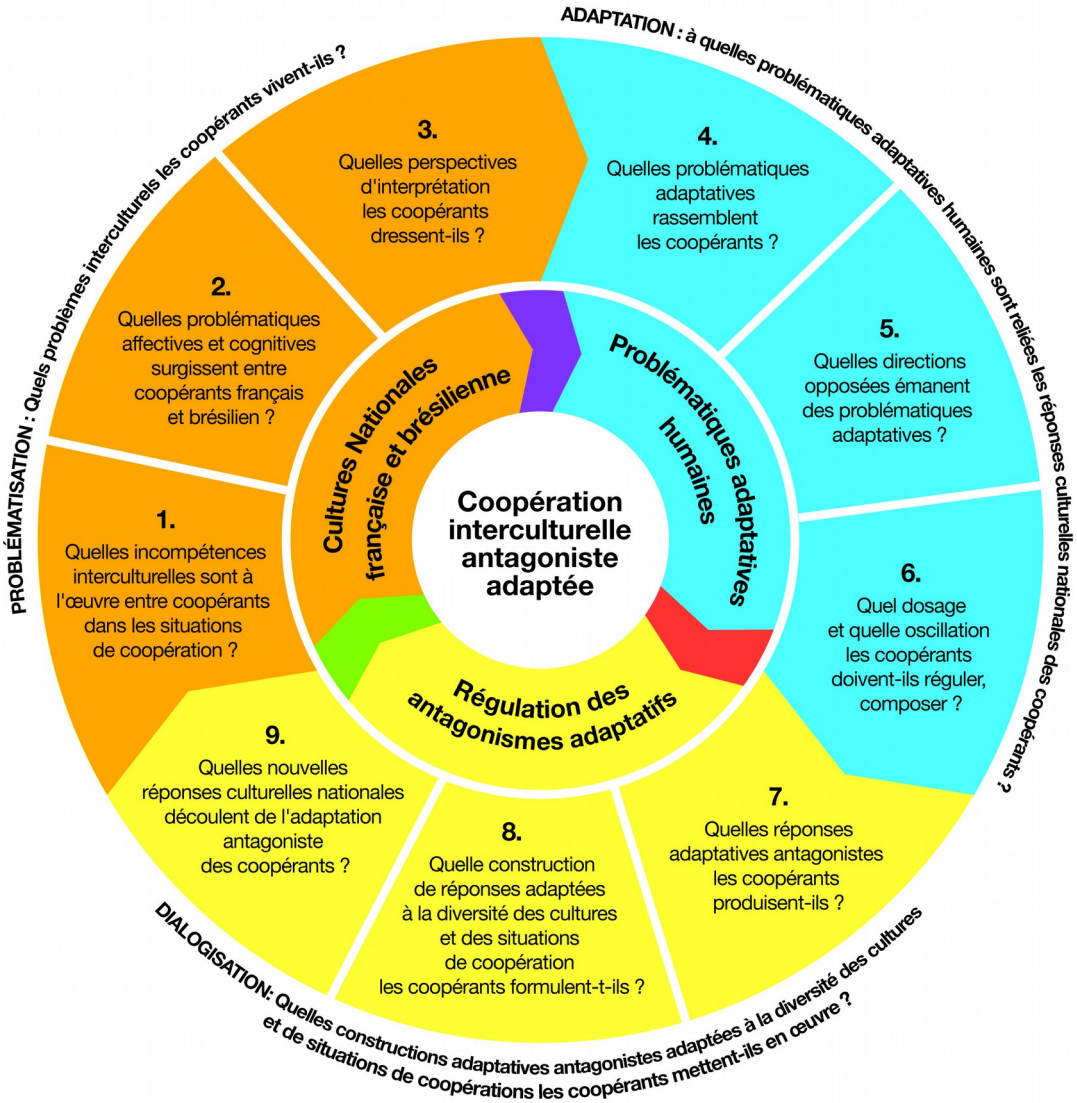
Après avoir décrit notre méthodologie de l' « approche synchronique des cultures et logique des antagonismes », notre attention se focalisera sur notre proposition de « matrice complexe de l'interculturel », puis nous essaierons de décliner cette matrice en apprentissages de « compétences culturelles ». Pour ce faire, nous reviendrons sur la notion de « compétence culturelle » et proposerons une « matrice hypercomplexe de compétences culturelles ».

3) LA LOGIQUE DES ANTAGONISMES : FERTILE POUR L'INTERCULTUREL ?

3.1 PROPOSITION D'UNE « MATRICE COMPLEXE DE L'INTERCULTUREL »

« Traverser le « mur » des différences culturelles et rejoindre le « sol » des ressemblances humaines ». (Demorgon)

Matrice complexe de l'interculturel



LÉGENDE :

- Cultures nationales française et brésilienne
- Problématiques adaptatives humaines
- Adaptation antagoniste
- Réponse culturelle du coopérant français ou brésilien
- Régulation de la réponse culturelle par l'antagonisme des problématiques adaptatives humaines
- Adaptation antagoniste et construction de réponses culturelles communes

1) **Cultures nationales (française et brésilienne) :** les cultures nationales (française et brésilienne dans notre étude) sont produites et utilisées en réponse à des problématiques adaptatives humaines. Les cultures nationales permettent au coopérant de formuler des réponses culturelles qui sont ajustées et adaptées au regard de chaque situation de coopération. Chaque réponse culturelle varie sur la base de problématiques adaptatives humaines (partagées par les coopérants français et brésiliens) et formule des réponses différentes en fonction de la situation de coopération. Les différentes cultures nationales et leur réponse aux situations de coopération donnent parfois lieu à des « chocs interculturels » entre coopérants étant donné que les coopérants Brésiliens et Français pensent, agissent, mènent les projets de façon différente au regard de leur « biais culturel ».

2) **Problématiques adaptatives humaines :** Pour répondre à ces « chocs interculturels », chaque coopérant français et brésilien doit trouver des réponses dans les problématiques adaptatives antagonistes (communication implicite et explicite, réponse culturelle informée et réponse spontanée) présentes dans chaque culture nationale et reliant toute culture nationale. Par conséquent, chaque coopérant est plongé dans un dilemme pour mener son action de coopération entre un mixte de continuité et de changement. Dans chaque situation de coopération, le coopérant doit ajuster sa réponse à la situation unique en oscillant entre des dimensions opposées et en puisant des réponses pré-établies au sein de sa culture nationale et des antagonismes adaptatifs humains (concernant aussi bien les coopérants français que brésiliens et donc partageables et à partir desquels les différences culturelles se sont constituées). C'est précisément ce lien entre « réponses variables des cultures nationales » et « antagonismes adaptatifs humains » qui peut permettre des apprentissages interculturels à condition qu'il y ait un travail sur les « tensions antagonistes » entre les deux cultures.

3) **Dialogisation des antagonismes adaptatifs :** c'est dans l'articulation des « antagonismes adaptatifs » en tant qu'inclusion de l'autre opposé que ceux-ci peuvent saisir la complexité du réel et de sa représentation. Ainsi, le coopérant peut réaliser l'ouverture, la variation, l'incertitude pour répondre aux adaptations auxquelles il doit faire face dans l'acte de coopération. Ainsi, ces « antagonismes irréductibles et dynamiques tensionnelles », qui sont à l'œuvre dans la coopération internationale franco-brésilienne montrent que le coopérant dispose d'une infinité de choix qu'il doit savoir combiner et pondérer avec des opposés au

regard de chaque situation. En somme, ce paradoxe souligne que c'est parce que les coopérants sont semblables – à partir de leur liberté adaptative – qu'ils sont différents puisqu'ils adaptent leurs réponses à leurs situations de coopération changeantes. C'est dans ce paradoxe de chaque situation de coopération que se dessine les apprentissages interculturels de chaque coopérant.

Après avoir présenté notre **matrice complexe de l'interculturel** en situation de coopération internationale basée sur l'**approche synchronique et logiques des antagonismes**, il s'agit maintenant de prolonger notre réflexion vers les apprentissages interculturels des coopérants. Pour ce faire, nous continuons notre réflexion par le biais de considérations épistémologiques de la notion de « compétence culturelle », puis nous conclurons ce chapitre avec une proposition d'une seconde matrice : une **matrice hypercomplexe de compétences culturelles**.

3.2 APPRENDRE : ASSIMILATION, ACCOMODATION, ADAPTATION

3.2.1 ADAPTATION ANTAGONISTE ET APPRENTISSAGE INTERCULTUREL : « ACCOMODATION, ASSIMILATION, ÉQUILIBRATION »

Selon Demorgon, tout apprentissage consiste en une interaction entre le coopérant en situation et son environnement (2000)[213]. Apprendre consiste pour le coopérant à la fois à adapter ses structures cognitives existantes, son monde interne, à toute nouvelle donnée du réel, le monde externe. Assimiler signifie donc interpréter de nouvelles informations sur la base de structures cognitives existante (au sens d'intérioriser). Dans le cas où le coopérant ne disposerait pas de structures cognitives préexistantes nécessaires, il serait alors dans l'incapacité d'intérioriser ces nouvelles informations. C'est pourquoi, le conflit cognitif induit un déséquilibre pour lequel le coopérant va chercher un nouvel équilibre en essayant de changer ses structures cognitives existantes afin de s'accommoder, c'est-à-dire de s'adapter à l'environnement.

L'*accommodation*, contrairement à l'*assimilation*, modifie la structure cognitive. Cette dynamique d'autorégulation entre, d'une part les structures cognitives préexistantes du coopérant (assimilation), et d'autre part la transformation des dites structures dans un objectif de les adapter à l'environnement (accommodation), est appelée *équilibration*. Néanmoins, le spécialiste introduit une nuance importante en insistant sur le fait qu'il n'y a pas d'opposition entre adaptation et

213 Demorgon, J. (2000), *Intercultural Learning*, Council of Europe publishing.

accommodation. En effet, il y a entre *adaptation* et *accommodation* une recherche continue d'une équilibration entre les deux formes d'adaptation par un processus de régulation. Réguler cette équilibration se fait sous la forme d'une *oscillation* entre ce qu'il appelle des *antagonismes adaptatifs* pour les apprentissages interculturels. Nous allons voir comment ces apprentissages interculturels peuvent se fonder sur les antagonismes adaptatifs dans le cas d'une situation de coopération.

3.2.2 APPRENTISSAGE DE « COMPÉTENCES CULTURELLES » EN SITUATION DE COOPÉRATION

Conformément à ce que nous avons écrit dans notre premier chapitre, la notion de « compétence culturelle » est vaste puisqu'elle se rattache à différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage qui se sont succédées au fil du temps, de la « méthodologie traditionnelle » à l' « approche actionnelle ». Dans le CECRL, nous avons constaté que les « compétences communicatives langagières » se rattachaient à différentes composantes tells que linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Ces composantes renvoyant à des savoirs, aptitudes, savoir-faire, savoir-être, et savoir-apprendre ayant pour objectifs de conduire vers l'autonomie de l'apprenant.

Dans le cadre de notre étude, nous avons souvent évoqué que les coopérants nécessitaient des « compétences interculturelles » pour mener à bien des projets de coopération. Or, à la lumière de théorie interculturelle que nous avons développée, il ne s'agit pas de partir de « compétence inter-culturelles » mais plutôt de « compétences culturelles » pour définir la complexité du champ culturel et interculturel de la coopération internationale. En effet, si nous sommes partis du postulat que les coopérants avaient besoin de « compétences interculturelles » pour mener à bien des projets de coopération franco-brésilienne, celui-ci ne tenait pas compte de la complexité de la théorie multiperspectiviste et de l'approche synchronique et logique des antagonismes que nous avons développée. Or, la construction de « compétences culturelles » doit selon notre postulat s'élaborer à partir de la régulation des antagonismes adaptatifs au regard de la diversité des coopérants, de la multiplicité de choix qu'ont les coopérants et de la singularité de chaque situation de coopération. Ainsi, nous souhaitons développer à cet égard un cadre conceptuel qui prend en compte toute la complexité du culturel et de l'interculturel pour tenter d'articuler des « compétences culturelles » qui se rattacheront à différentes polarisations, construites dans les intérités antagonistes des relations entre coopérants. Par conséquent, nous croyons qu'il est rationnel de parler uniquement de « compétences culturelles » et non de « compétences interculturelles » dans la mesure où la

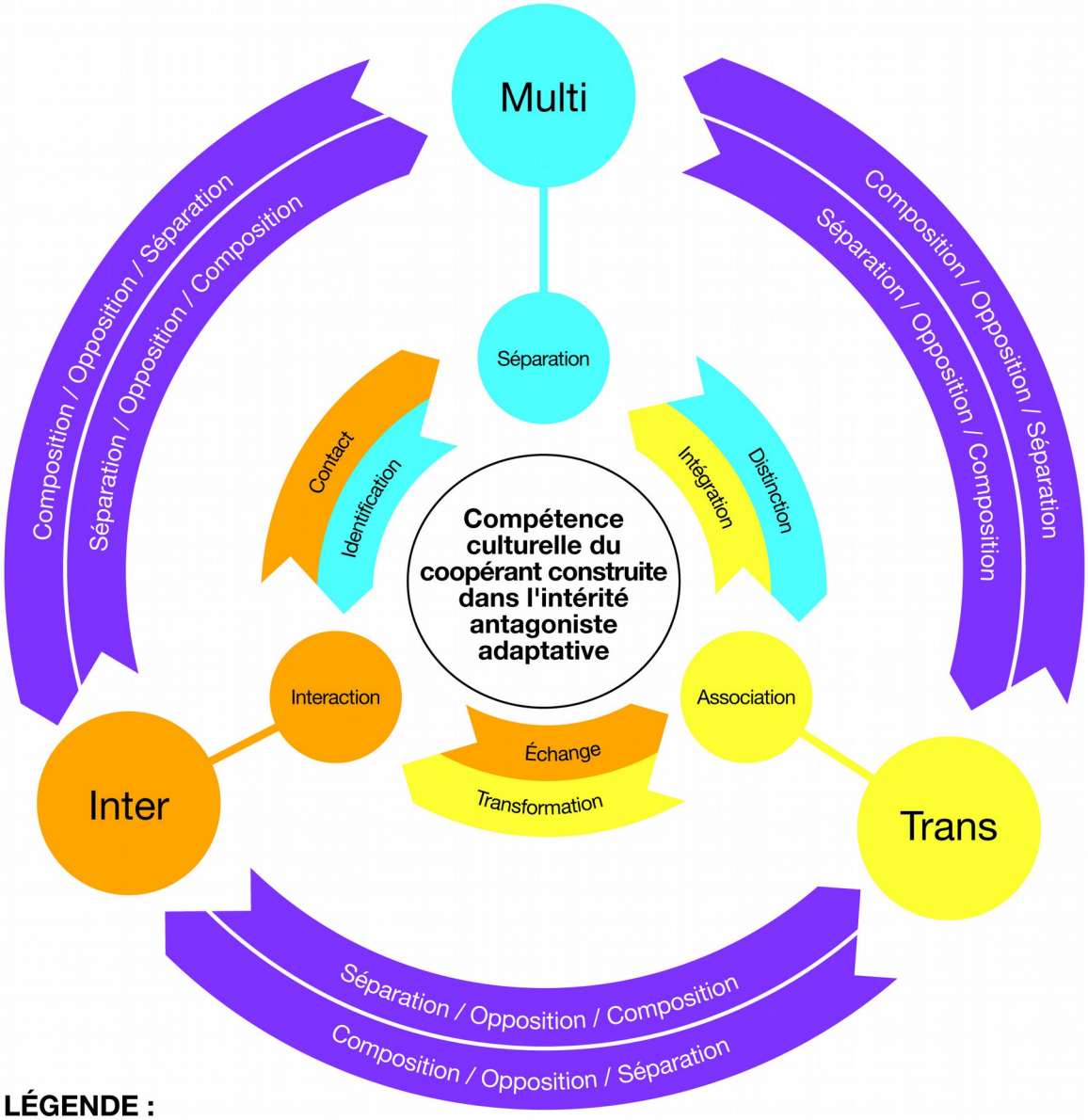
dimension interculturelle ne sera qu'une des trois polarisations présentes de concert avec le « multiculturel » et le « transculturel ». Selon nous, ce n'est qu'à cette condition que nous pourrons définir raisonnablement des « compétences culturelles ». En effet, seule une construction antagoniste articulée autour des trois polarisations « multi, trans, inter » peut faire l'objet de constructions de « compétences culturelles » ancrée dans les situations antagonistes de coopérations.

Nous souhaitons en effet dépasser l' « interculturel volontaire » pour prendre en compte tout la complexité de l'apprentissage de « compétences culturelles » qui ne pourra pas être concluant s'il renie les cultures et leur relation. Á cet égard, Demorgon précise que : « l'apprentissage interculturel ne peut pas aboutir s'il nie les cultures, s'il les caricature, s'il reste de l'ordre de la simple convivialité, s'il ne voit pas que les cultures sont aussi des armes entre les uns et les autres, des armes utilisables dans des stratégies en cours. » (Ibid, p. 196). C'est pour cela que pour qu'il y ait apprentissage de « compétences culturelles », il est indispensable qu'il y ait une lecture approfondie de l'adaptation humaine antagoniste et de l'histoire des cultures en présence. De plus, les réponses culturelles des coopérants doivent aussi être prises en considération car elles sont incertaines, donc liées aux incompréhensions et *ipso facto* aux réponses à inventer entre coopérants au regard des problématiques adaptatives. Les incompréhensions, les échecs sont néanmoins autant de sources d'apprentissages interculturels en tant qu' « incompétences interculturelles ». C'est à ces conditions, exigeantes, que « l'apprentissage interculturel produira une **compétence de compréhension et d'agir interculturel**, outil indispensable dans la relation de coopération ou de compétition, car nous ne devons pas seulement nous comprendre mais agir ensemble. » (Will Muller, Demorgon, 2003, cité dans Demorgon, 2005, p. 196).

Dans cette perspective, nous souhaitons soumettre une proposition d'une « matrice hypercomplexe de compétences interculturelles » qui s'articule autour de la triade « multi, inter, trans » afin de bâtir des « compétences culturelles » non comme des atouts, des instruments, des recherches – mais comme des constructions adaptées à la diversité des cultures, des situations et des réponses culturelles des participants lors de la rencontre internationale.

3.3 APPRENTISSAGE ET INTERCULTUREL : COMPÉTENCES CULTURELLES ARTICULÉES DANS DE LA TRIADE « INTER-, MULTI-, trans- »

Matrice hypercomplexe de compétences culturelles



LÉGENDE :

- Polarisation Multiculturelle
- Polarisation Interculturelle
- Polarisation Transculturelle
- Construction dialogique de compétences culturelles au cœur des intérités antagonistes adaptatives entre coopérants (dans les doubles flèches « Séparation / Opposition / Composition »)

LA COMPÉTENCE « MULTI, TRANS, INTER » CULTURELLE

D'APRÈS NOTRE « MATRICE HYPERCOMPLEXE DE COMPÉTENCES CULTURELLES »
ET LOGIQUE DE L'INTÉRITÉ ANTAGONISTE ADAPTATIVE.

Polarisations	Acceptions	Activités du coopérant en situation de coopération
Multiculturel	Le « multi-culturel » privilégie la distinction et la séparation entre coopérants, i.e., la capacité à gérer culturellement le vivre-ensemble. La présence de différentes cultures dans la même société ne supprime par les différences culturelles qui peuvent se traduire par de l'hostilité, de la ségrégation ou de la tolérance. Néanmoins, le multiculturel maintient les différences particulières et singulières tout en garantissant séparation et tolérance. Des situations de discrimination négative peuvent alors intervenir entre cultures, ce qui sous-entend des valeurs communes entre cultures donc transculturelles.	Tout coopérant s'identifie, se distingue, existe de manière spécifique et même unique et ce sont des besoins de toute culture partagés par les coopérants français, brésiliens. Le coopérant reconnaît les valeurs communes entre les deux cultures.
Transculturel	Le « trans-culturel » favorise la transformation voire l'assimilation ou l'intégration entre cultures, i.e., la capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune entre coopérants pour mener à bien un projet de coopération. Le « transculturel » est une recherche d'union autour de thématiques communes entre coopérants : le développement durable, l'écologie planétaire.	Tout coopérant se distingue et se sépare à l'intérieur de son équipe de coopérants qui le reconnaît comme coopérant. Le coopérant construit une culture d'action commune entre coopérants de cultures différentes et en adaptant ses attitudes et comportements.
Interculturel	« L'inter-culturel » favorise le contact et l'échange, i.e., la capacité à relations à l'intérieur de sa propre culture et de sa personne (intraculturel et intrapersonnel) et entre les cultures. Le coopérant se situe donc entre « son histoire acquise, son adaptation présente et la genèse de sa future histoire. » (Demorgon). « L'inter-culturel factuel » s'oppose à « l'inter-culturel de bonne volonté » dans le sens où le premier constate toute relation entres les cultures : violence et inhumaines ou bien humaines, et le second constate les relations de bonne volonté (notion idéalisée et positive des coopérants).	Tout coopérant favorise l'échange avec la culture de son partenaire, et privilégie l'échange à l'intérieur de sa culture. Il communique interculturellement, rencontre la culture de son partenaire, donc questionne ses incompréhensions ou chocs interculturels. Il enclenche une réflexion sur ses représentations entre sa propre culture et celle de son partenaire.

3.3.1 INTERPRÉTATION DE LA TRIANGULATION DE « COMPÉTENCES CULTURELLES » ARTICULÉES DANS LA TRIADE « INTER-, MULTI-, TRANS- » EN SITUATION DE COOPÉRATION INTERNATIONALE FRANCO-BRÉSILIENNE

Conformément à ce que nous avons évoqué tout au long de notre développement sur la *théorie multiperspectiviste*, nous avons vu toute la difficulté qui était la nôtre de définir des « compétences interculturelles » qui ne soient pas de douces utopies. C'est précisément pour cette raison que nous sommes partis humblement du concept d' « incompétences interculturelles » afin de passer par les chocs, les incompréhensions, les ratés, les dysfonctionnements d'une coopération entre deux coopérants français et brésilien. Nous avons vu par la suite que le contexte incertain de la coopération internationale aplanissait les antagonismes et que le coopérant devait créer une culture de la « conflictualité synergique » à travers des dimensions affectives et cognitives. Ce point de départ (en guise de constat) nous a ensuite permis de développer différents concepts pour que le coopérant puisse à la fois considérer ses difficultés dans la coopération en se positionnant au-dessus (fonction méta), puis en ayant conscience de se situer entre identité et altérité, dans l'intérité (concept considérant la réalité de l'inter et la complexité des relations entre cultures). Enfin, nous avons abordé les nombreux antagonismes à l'œuvre dans une rencontre internationale et la nécessité de les réguler via oppositions et complémentarités. C'est ainsi que nous sommes arrivés à décliner l'approche synchronique et logique des antagonismes en « compétences culturelles » articulées au cœur de la triade « multi, trans, inter » afin de rendre compte de la nécessaire adaptation antagoniste du coopérant dans les situations de coopération. Pour prolonger notre « matrice hypercomplexe de compétences culturelles », nous expliquerons ci-dessous comment ces trois polarisations « inter, trans, multi » doivent être – séparées, opposées, composées – pour aboutir à des « compétences culturelles » construites dans la réalité des problématiques interculturelles de coopération.

Selon nous, il n'y a pas de « compétences culturelles » qui ne tiennent pas compte de la diversité de la complexité des situations de coopération. Ainsi, nous postulons qu'il faille s'appuyer sur l' « adaptation antagoniste » afin de trouver dans notre étude de terrain (partie 2) les antagonismes qui sont à l'œuvre entre coopérants et qui doivent être régulés, composés, articulés dans la cadre de la coopération. C'est pour cela que nous considérons que les « compétences culturelles » doivent être pensées comme des constructions adaptées à la diversité des cultures, des situations et des réponses culturelles des participants lors de l'acte de coopération internationale. Celles-ci doivent

être construites dans les « intérités antagonistes adaptatives » au cœur des relations de coopérations entre coopérants. Examinons dès à présent comment s'opère ces constructions.

Pour élaborer nos « compétences culturelles », nous basons notre réflexion sur la triade d'antagonismes pré-adaptatifs : « inter », « trans » et « multi » (trois polarisations). Pour ne pas s'embrouiller entre le « multiculturel », l' « interculturel » et le « transculturel », rappelons que le « multi » privilégie la distinction et la séparation, « l'inter » favorise le contact et l'échange, et le « trans » la transformation voire l'assimilation ou l'intégration. Nous considérons ces antagonismes comme des « donnés-construits » précieux dans la mesure où ils nous évitent diverses insuffisances adaptatives en situation de rencontre internationale et interculturelle. Ainsi, la triade « multi, trans, inter » doit nous éviter plusieurs erreurs concernant l'analyse des situations, l'analyse des conduites et l'analyse des coopérants. En effet, chaque instance de la triade peut induire des situations et des conduites positives ou négatives. Toutefois, aucune de ces trois perspectives ne peut être seulement négative ou seulement positive, elle peut être les deux selon les situations. C'est pour cela qu'il est discutable de poser simplement qu'il y aurait des erreurs liées à chacune de ces polarisations.

Le « multi » peut être de simple séparation inévitable car il est constitutif déjà de séparations biologiques mais il peut être aussi de séparations hiérarchiques humiliantes telles que dans l'Apartheid. Le « trans » peut être de transformation réductrice ou majorante et l' « inter » peut être constitué d'échanges superficiels voire pervers ou d'échanges bénéfiques pour les deux parties. L'intérêt d'utiliser cette triade pour bâtir note « matrice de l'interculturel » consiste à bien garder en tête la dimension représentée par chacune de ses polarisations. Ainsi, cela nous permet de reconnaître à chaque coopérant sa possibilité de **séparation** (par exemple d'un contexte culturel) qui peut être maintenue ou levée, sa possibilité de se livrer plus ou moins à l'échange interculturel en fonction du domaine d'activité par une **opposition**, et enfin sa liberté de se livrer à une certaine transformation culturelle ou de la refuser via la **composition**.

Pour bâtir nos « compétences culturelles » dans les situations de coopération au cœur de la triade « multi, trans, inter », il convient de mettre en avant les différentes « incompétences interculturelles » des coopérants sans les stigmatiser mais plutôt de les découvrir pour étudier les problématiques auxquelles elles se réfèrent. Néanmoins, nous gardons à l'esprit que ce concept de « compétence interculturelle » est une notion piège car elle suppose que nous en disposerions ou non comme si la conduite du coopérant n'était pas toujours à inventer dans la singularité des situations et des personnes. De plus, ce concept prétend réunir les trois polarisations en une alors

qu'elle n'est qu'un raccourci. Dans ces conditions, c'est dans l'intérité comprise dans sa plus grande complexité, c'est-à-dire, conjuguant « séparation, opposition, composition » que nous pouvons seulement concevoir quelque « compétence culturelle » que ce soit. Lorsque nous ne trouverons pas de solutions aux différentes « incompétences interculturelles » des coopérants (entendue au sens de l'intérité), il conviendra aussi de faire notre deuil personnel de notre propre incompétence plutôt que de trouver un bouc émissaire pour endosser une culpabilité (qui vient de notre incompétence). Enfin, notons qu'il ne suffit pas de connaître le parcours du coopérant pour lui reconnaître la légitimité de ses choix. Par conséquent, le choix du coopérant doit certes pouvoir être soumis à la critique comme nous devons soumettre notre propre choix d'abord à notre autocritique (complexité supplémentaire). C'est en cela qu'il peut surgir de nouvelles incompatibilités multiples qui peuvent empêcher de comprendre les hostilités à l'œuvre et de les convertir en coopérations antagonistes adaptées.

L'utilisation de cette triade antagoniste « inter, trans, multi » nous permet de ne pas stigmatiser telle ou telle position du coopérant mais au contraire de les articuler dans divers parcours possibles qui peuvent librement et légitimement être choisis par les coopérants. C'est à partir de cette triade « inter, multi, trans » que nous souhaitons non pas trouver des solutions satisfaisantes à toutes les « incompétences interculturelles » des coopérants selon le moment et le lieu de la coopération mais plutôt faire travailler les écarts entre les cultures par le biais du maintien de cet antagonisme ternaire. En effet, cette triade s'érige comme une précaution par rapport à la complexité du réel dans lequel les coopérants doivent être capables « de vivre et d'agir ensemble »[214] (Demorgon, 2005, p. 399 et p. 400). Cette triade servira donc dans notre partie 2 pour étudier notre corpus d'entretiens.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE DU CHAPITRE 2

Après avoir considéré historiquement et épistémologiquement le champ de l'interculturel, nous nous sommes aperçus qu'il s'agissait d'un concept touchant à différents domaines professionnels et de recherche et qu'il était à la fois complexe et polysémique. En outre, le concept d'interculturel est en permanence articulé à ceux de multiculturel, de transculturel et de diversité culturelle tel que nous les avons définis dans notre première partie. Le concept de diversité culturelle trouve des résonances dans celui

214 Jacques Demorgon, *Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser*, Études de Linguistique Appliquée n° 140, pp. 395-407 (2005).

d'interculturel à l'instar de la politique linguistique éducative de la Francophonie et de la promotion de la diversité culturelle opérée par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). En ce qui concerne la France, nous avons constaté que le concept d'interculturel avait également été au cœur de certains projets de politiques linguistiques éducatives de par l'éducation interculturelle qui a surgi dans les années 1980. Néanmoins, les politiques linguistiques éducatives continuent en France à se développer autour du principe républicain d'égalité et l'éducation interculturelle se limitant plutôt aux actions mises en place par un enseignant ou une école, avec l'objectif « d'établir des relations positives d'interaction, de coopération et de compréhension entre élèves de cultures différentes. » (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 47)[215]. Si bien que le syntagme d' « éducation interculturelle » est aujourd'hui de moins en moins usité par le Ministère de l'Éducation Nationale comme en témoignent les textes officiels : « formation du citoyen où se construit une culture commune pour vivre ensemble. », « la prise en compte des diversités culturelles et religieuses de la France d'aujourd'hui. »[216]. Le concept d'interculturel est paradoxalement de moins en moins utilisé et c'est davantage une éducation à la diversité qui fait surface. C'est pour cette absence de prise en compte de l'interculturel dans la politique linguistique éducative que nous avons souhaité développé et adapté la théorie multiperspectiviste de Demorgon et se focaliser sur son « approche synchronique et logique des antagonismes ». En effet, cette approche des cultures trouve d'une part la rigueur scientifique pour s'adapter à notre étude et d'autre part prend en considération tout la complexité de l'interculturel dans la formation initiale et continue du coopérant ou apprenant. Ainsi, nous avons développé au cours de ce chapitre une réflexion autour de l'interculturel et des « compétences culturelles » en contexte de coopération internationale. Pour ce faire, nous avons non seulement présenté la théorie du spécialiste mais nous avons modestement essayer de l'adapter à la spécificité de notre étude via l'élaboration de deux matrices. Ceci nous a permis de démonter que la construction de « compétences culturelles » ne pouvait que s'opérer à partir de l'adaptation antagoniste humaine et le recours aux histoires singulières

215 Kerzil J., Vinsonneau G., *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, Sides, (2004).

216 Extraits de la première partie du Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), Bulletin Officiel n°1 du 4 janvier 2007, Ministère de l'Education Nationale http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm (Consulté le 5 février 2017).

des sociétés. Á cet égard, nous avons outrepassé le lien qui oppose coopérants et culture nationales (où se fabriquent les préjugés) pour tendre vers deux analyses : la première fonctionnelle adaptative et la seconde géohistorique. C'est ainsi que nous postulons que les coopérants français et brésiliens peuvent s'adapter diversement, en inventant leur culture dans un contexte de coopération, de séparations et d'affrontements. Dans le cadre de cette coopération franco-brésilienne, nous avons cherché à montrer que seule une construction de « compétences culturelles » articulées dans la triade « multi, trans, inter » pouvait garantir la prise en compte de l'intérité d'antagonistes adaptatifs présente à l'intérieur et entre les coopérants. Nous avons ainsi formulé que le recours aux opposés adaptatifs et à l'histoire étaient des clefs d'analyse de l'interculturel dans la coopération franco-brésilienne. Ainsi, c'est dans cette créativité humaine que l'échange interculturel s'opère et doit être pris en considération dans l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en France et au Brésil. Pour vérifier notre hypothèse, nous poursuivrons justement notre réflexion sur la place de l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives en France et au Brésil. Nous pourrons donc nous demander si les apprenants français et brésiliens destinés à travailler dans la coopération internationale sont formés aux dimensions interculturelles de l'enseignement-apprentissage de langue-culture. Les compétences nécessaires à la coopération internationale ne seraient-elles que linguistique ou également culturelles-civilisationnelles et interculturelles telles que définies dans le CECR ? Comment construire des « compétences culturelles » ancrées dans les situations de coopération qui ne soient pas des leurres pour les intégrer dans l'élaboration d'une politique linguistique éducative dans un objectif professionnel de formation initiale et continue ? Toutes ces interrogations continueront d'alimenter notre réflexion. Pour tenter d'y répondre, nous poursuivrons notre réflexion par le chapitre trois sur les politiques linguistiques éducatives et la place de l'interculturel en France et au Brésil. Enfin, nous conclurons cette première partie par la spécificité du cadre de coopération franco-brésilien afin de disposer de tous les éléments contextuels de la problématique de notre étude. Notre réflexion se poursuivra ensuite par la mise à l'épreuve de nos matrices et par l'exhumation de notre corpus (partie 2) afin de vérifier si le coopérant est en capacité de disposer des dites « compétences culturelles » définies dans les situations de coopérations antagonistes pour répondre à

toutes les problématiques interculturelles de la coopération franco-brésilienne.

CHAPITRE 3 – LES POLITIQUES LINGUISTIQUES, POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES ET L'INTERCULTUREL : ANALYSE CONTRASTIVE ENTRE LA FRANCE ET LE BRÉSIL

1) POLITIQUE LINGUISTIQUES, POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES ET INTERCULTUREL AU BRÉSIL

2) POLITIQUES LINGUISTIQUES, POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES ET INTERCULTURELLE EN FRANCE

3) LES POLITIQUES LINGUISTIQUES DU FRANÇAIS ET DU PORTUGAIS DANS LE SCÉNARIO INTERNATIONAL : QUELS ENJEUX, QUELLES PERSPECTIVES ?

Suite au chapitre deux sur les différentes considérations de l'interculturel et la théorie interculturelle de Demorgon, nous souhaitons recentrer nos réflexions sur les politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives française et brésilienne afin d'étudier la place accordée à l'interculturel. Pour ce faire, nous présenterons dans ce chapitre les deux systèmes éducatifs des deux pays et la place qu'ils octroient aux dimensions interculturelles dans l'enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures tout en se posant la question de la formation des enseignants à ces dites dimensions. Ainsi, nous espérons modestement développer la dimension éducative de notre problématique, à savoir celle de la formation initiale et continue des coopérants français et brésiliens aux dimensions interculturelles de la coopération internationale franco-brésilienne. La recherche et la formation (initiale et continue) entretiennent d'ailleurs des liens réciproques, c'est-à-dire que les formations continues doivent intégrer des dimensions de recherche-formation afin que les compétences du coopérant répondent aux attentes des évolutions sociétale (Cf : chapitre 2). Pour aborder cette dimension éducative des politiques linguistiques éducatives brésilienne et française, nous diviserons notre réflexion en trois moments. D'abord, nous étudierons les politiques linguistiques, politiques linguistiques éducatives et la place accordée à l'interculturel au Brésil. Puis, nous aurons la même réflexion s'agissant de la France. Enfin, nous finaliserons notre chapitre sur les politiques linguistiques du français et du portugais dans le scénario international de la mondialisation via le schéma gravitationnel de Calvet.

1) POLITIQUE LINGUISTIQUES, POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES ET INTERCULTUREL AU BRÉSIL

1.1 CONSIDÉRATIONS POLITICO-ADMINISTRATIVES ET GÉO-LINGUISTIQUES DU BRÉSIL

1.1.1 ORGANISATION POLITICO-ADMINISTRATIVE DU BRÉSIL

Le Brésil est le plus grand État d'Amérique du Sud (8.515.767,049 km^2)[217], c'est-à-dire qu'il se situe au cinquième rang mondial et que ceci représente 16 fois la superficie de la France. Ce pays possède une population de plus de 207 millions d'habitants selon l'Institut Brésilien de Géographie et Statistique (IBGE) du 15 février 2017. Pour administrer un pays-continent d'une telle ampleur, il convient de revenir sur ses fondations politiques et administratifs afin d'en saisir son organisation. Ceci nous permettra de comprendre par la suite l'administration des politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives.

L'article premier de la Constitution brésilienne (adoptée en 1988) définit la République Fédérative du Brésil ainsi :

« Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político »[218]

C'est-à-dire que la « République Fédérative du Brésil, formée par l'union indissociable des États, des Municipalités et du District Fédéral, constitue l'État démocratique de droit et a comme fondements la souveraineté, la citoyenneté, la dignité de la personne humaine, les valeurs sociales

217 http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm (Consulté le 15 février 2017).

218 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (Consulté le 16 février 2017)

du travail et de la libre entreprise, et le pluralisme politique. ».

Le Brésil est donc une fédération constituée de l' *União* (Union), de vingt-six *Estados* (États fédérés), du *Distrito Federal* (District Fédéral) et de 5 561 *Municípios* (communes). En l'espèce, il existe un gouvernement central (Union), un gouvernement dans chaque État fédéré et un gouvernement municipal. Les trois pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire sont représentés à ces trois niveaux. De plus, les entités sont dotées d'autonomie administrative et politique. Enfin, les États fédérés sont subdivisés en municipalités autonomes qui jouissent de compétences communes aux États fédérés et à l'Union. Par conséquent, cette forme d'organisation génère une forte décentralisation politique, c'est-à-dire la répartition du pouvoir sur plusieurs niveaux largement autonomes.

L'*Union* traite des sujets d'intérêt national, tels que les relations avec les pays étrangers, les directives pour le développement urbain, les télécommunications, les déclarations de guerre. Elle possède également des compétences communes avec les autres entités de la fédération, telles que la protection de l'environnement, l'accès à l'éducation et la lutte contre la pauvreté. Les *États fédérés* et Communes ont le statut de personne morale de droit public et ont un rôle décisionnel concernant les agglomérations urbaines, les services d'intérêt local, mais également en termes de patrimoine public, d'accès à la culture et à l'éducation. De plus les *municípios* (communes) gèrent de nombreux domaines de façon indépendante car ils bénéficient d'une autonomie administrative importante. Il est à noter que certaines communes brésiliennes possèdent un territoire très étendu (la ville de São Paulo) qui est parfois supérieur à la taille de pays européens. Enfin, le District Fédéral de la capitale Brasília jouit d'un statut particulier au sein de l'Union puisqu'il regroupe les institutions nationales comme les pouvoirs exécutifs, législatifs et judiciaires.

Politiquement, le Brésil – République Fédérative du Brésil regroupe 26 États fédérés et un district fédéral (Brasília). Les États se répartissent en cinq régions administratives, à savoir : le **Norte** (Acre, Amapá, Amazona, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins), le **Nordeste** (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe), le **Centro-Oeste** (Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul), le **Sudeste** (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo) et le **Sul** (Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina). (voir carte ci-dessous).

Carte États et régions du Brésil d'après Théry et Mello, *Atlas du Brésil*, CNRS Libergéo, La Documentation Française, (p. 9, 2003).

1.1.2 DIMENSIONS GÉO-LINGUISTIQUES DU BRÉSIL

Au niveau **géo-linguistique** et bien que la langue officielle du Brésil soit le portugais comme le précise la constitution de 1988 dans son article 13 : « A língua portuguesas é o idioma oficial da República Federativa do Brasil », il faut souligner que le Brésil compte plus de 300 langues parlées sur son territoire dont 274 langues autochtones indigènes (selon la FUNAI: Fondation Nationale de l'Indien[219]), une trentaine de langues de l'immigration, la langue des signes, les langues afro-brésiliennes ainsi que la langue portugaise et ses variations régionales et langues créoles. Face à une telle diversité linguistique et culturelle, l'Institut du Patrimoine Historique et Artistique National

219 http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos (Consulté le 15 février 2017).

(IPHAN)[220], autorité fédérale sous la tutelle du Ministère de la Culture (MinC), est chargé depuis 1937 (date de sa création par le Président d'alors Getúlio Vargas) de protéger et promouvoir les biens culturels du pays en assurant la préservation actuelle et future des dits biens. Ce travail de fourmi effectué par cet Institut a entre autre permis de mettre au centre de débats la question du Brésil comme pays de multilinguisme. Suite à une mobilisation de chercheurs, de gouvernements (nationaux et locaux) et d'acteurs de la société civile, un décret de loi a été approuvé le 9 décembre 2010 sur l'Inventaire National de la Diversité Linguistique (INDL) comme instrument officiel d'identification, de reconnaissance, et de valorisation des langues parlées par les différents groupes formant la société brésilienne. Ce décret, co-signés par les Ministères de la Culture, de l'Éducation, de la Planification et Gestion, de la Justice, de la Science Technologue et Innovation, a permis la mise en place d'une politique linguistique de sauvegarde de la diversité linguistique brésilienne, élaborée de concert avec des politiques linguistiques éducatives au regard des contextes locaux. Le but étant que les populations locales bénéficient d'une reconnaissance légale de cette situation de multilinguisme pour avoir accès à des formations et des services publics qui prennent en compte cette réalité. Le dit décret reconnaissant dans ses article 2 et 3 les critères de cet état des lieux (mémoire, histoire et identité des groupes) de la diversité linguistique brésilienne :

« Art. 2º As línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Art. 3º A língua incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística receberá o título de "Referência Cultural Brasileira", expedido pelo Ministério da Cultura. »[221]. (Article 4 de la Constitution, Alinéa A, Décret n° 7.387, 9 décembre 2010 institut l'Inventaire National de la Diversité Linguistique).

C'est suite à ces dispositions législatives que l'IPHAN et le Ministère de la Culture[222] (2014), via la mise en œuvre de cette politique linguistique de sauvegarde de la diversité linguistique brésilienne, ont classé les langues au Brésil en cinq catégories. Nous avons donc choisi de les répertorier de la même manière que cet Institut de référence afin d'aborder les considérations géo-linguistiques de cette partie.

220 O **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional** (IPHAN) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura que responde pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro. Cabe ao Iphan proteger e promover os bens culturais do País, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras. http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/872 (Consulté le 15 février 2017).

221 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm (Consulté le 15 février 2017).

222 http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Guia%20de%20Pesquisa%20e%20Documenta%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20INDL%20-%20Volume%201.pdf (Consulté le 15 février 2017).

Illustration des origines du portugais brésilien par Hossana dos Santos Silva (*Breve introdução à historia das línguas do Brasil*, USP, p. 37., 2015).

1.1.2.1 LANGUES D'IMMIGRATION

Il s'agit des **langues allochtones**[223] arrivées au Brésil par le biais de locuteurs principalement originaires d'Europe (Allemagne, Espagne, Italie, Portugal, Suisse, Ukraine), du Moyen-Orient (Liban, Syrie), et d'Asie (Corée du Sud, Japon). Dans le cas de l'insertion de ces communautés linguistiques au Brésil, le talien (dialecte du vénitien parlé dans le sud du Brésil), la langue de Poméranie (dérivée de l'Allemand et parlée aussi dans le sud du Brésil), ou l'Hunsrükicsch (langue dérivée aussi de l'Allemand et parlée dans le sud du Brésil) sont devenus autant de marqueurs identitaires et mémoriels de la diversité linguistique brésilienne. Selon Altenhoffen[224], le Brésil compterait aujourd'hui non moins de **56 langues allochtones** issues des mouvements d'immigration de la fin du XIX^{e} siècle/début du XX^{e} siècle. Ces langues, qui sont parfois qualifiées d' « exotiques », n'en demeurent pas moins maternelles pour des millions de brésiliens et leur représentativité historique, démographique, socioculturelle et géographique est attestée dans diverses études (Raso. Et al, p. 37, 2011)[225]. Enfin, il est à noter que ces langues allochtones sont

223 Le mot « allochtone », du grec ancien *allos* « autre » et *khthŏn*, « terre » signifie en linguistique que ce terme s'applique aux langues non originales d'une terre, d'une région ou d'un pays, mais qui résultent du processus socio-historique d'immigration et de contacts linguistiques (définition empruntée au *Dictionnaire Houaiss de la Langue Portugaise*, Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, de Houaiss 2001).

224 Altenhofen, C. V, (2013), “Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil”. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores,. p. 93-116.

225 Rason, T., Mello, H., Altenhofen, C. V. (2011), *Os contatos linguísticos e o Brasil – Dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas*. IN: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso. (Org.). *Os contatos linguísticos no Brasil.* 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 13-56.

surtout présentes dans les régions *Sul* et *Sudeste* du Brésil même si de récentes recherches tendent à montrer que les communautés linguistiques de ces langues allochtones se situent dans l'intégralité du territoire brésilien.

1.1.2.2 LANGUES INDIGÈNES

Ce sont les **langues autochtones** provenant du continent sud-américain et de l'actuel territoire brésilien qui sont parlées par des populations indigènes. Depuis les années 1990, l'IBGE mène des études statistiques sur les populations indigènes. Selon le dernier recensement de l'IBGE de 2010, les langues amérindiennes sont parlées par une population de quelques 379 534 « indígenas »[226] vivant sur leurs terres et 517 383 « indígenas » vivant en-dehors de leurs terres, ce qui donne une population totale de 896 917 « indígenas ». Néanmoins, il faut considérer un nouveau paramètre de recensement des populations indigènes (depuis 2000), à savoir celui de la prise en compte des personnes se « reconnaissant comme indigènes » bien que vivant en ville. C'est la raison pour laquelle entre 1991 en 2000, la population indigène a augmenté de 294 milles à 734 milles indigènes pour atteindre 896 milles en 2010.

População indígena, por situação do domicílio, segundo a localização do domicílio – Brasil - 2010

Localização do domicílio	População indígena por situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Total	896 917	324 834	572 083
Terras Indígenas	517 383	25 963	491 420
Fora de Terras Indígenas	379 534	298 871	80 663

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

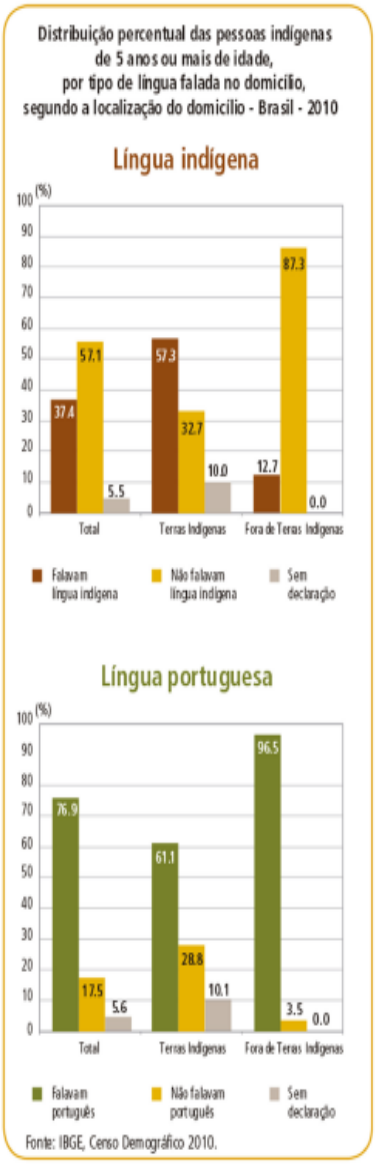
« Recensement de la population indigène selon le lieu d'habitation (rural ou urbain) en 2010 »

(FUNAI, http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge)

Au niveau linguistique, le même recensement nous indique que **274 langues indigènes** sont parlées

226 Les termes utilisés au Brésil pour désigner les autochtones sont les suivants : « **índio** » (indien), « **indígena** » (indigène), « **povo indígena** » (peuple indigène) ou « **comunidade indígena** » (communauté indigène). Nous retiendrons celui d' « indígena » pour parler de ces peuples autochtones bien que le terme « índio » soit utilisé dans les textes de loi. En ce qui concerne la langue, l'expression la plus couramment utilisée est : « língua indígena » (langue indigène), c'est la raison pour laquelle nous avons choisi ce terme. Il est à noter que les autochtones s'identifient par leur nom de peuple : Suyá, Bororó, Xingus, etc.

par 305 ethnies différentes au Brésil. De plus, une situation de bilinguisme ou multilinguisme tant dans les territoires urbains que ruraux tend à se développer (cf : schéma ci-dessous sur la distribution en pourcentage des personnes indigènes de 5 ans ou plus en fonction de la langue parlée et du lieu d'habitation en 2010) malgré les 17,5% d'indigènes ne parlant pas la langue portugaise. Il est à noter que recensement se base sur la question suivante : « quelle langue est parlée à la maison ? » pour déterminer le nombre de langues parlées. Toutefois, le recensement précise que des études linguistiques et anthropologiques sont en train d'être réalisées sur la période 2010-2020 afin d'approfondir les données car il résulterait que certaines langues répertoriées pourraient être des variations d'une même langue, de la même manière que certaines ethnies auraient en leur sein des sous-groupes qui se constitueraient en ethnies.



Du point de vue linguistique, on distingue deux catégories de familles de langues: d'une part, la famille de langues **tupi-guarani** (recensant pas moins de 49 langues) et d'autre part les familles de langue **Macro-Jê** (aruak, arawak, caraïbe (karibe), tukano et yanomami). Certaines familles de langues n'ont toujours pas été déterminées et beaucoup de ces 274 langues seraient en voie d'extinction du à un faible nombre de locuteurs. Ces langues indigènes sont parlées principalement en Amazonie bien qu'elles aient une présence sur tout le territoire brésilien. Le classement de l'IBGE de 2010 pour classifier, répertorier et distinguer ces langues comprend les quatre critères suivantes : tronc linguistique, famille linguistique, « langue de classification » (définie selon la pratique des linguistes comme une des variétés linguistiques qui sont mutuellement intelligibles) et « langue d'identification » (définie selon les nomes des ethnies que parlants de variétés de « langue de classification »).

En ce qui concerne notre étude, nous pouvons noter que trois groupes d'indigènes parlent une langue créole à base de français au Brésil dans le nord de l'État de l' Amapá : Galibi-Marwórno, Karipúna do Norte e Palikur (Moore, p. 228, 2011). Selon ce dernier, cette langue serait parlée par environ

7 000 locuteurs qui s'exprimeraient donc en portugais, en français et en deux langues indigènes (Palikur et Galibi), ce qui donne une situation de plurilinguisme frontalier assez rare.

En ce qui concernent les **langues indigènes**, il est primordial de se rappeler que la Fondation Nationale de l'Indien (FUNAI) de concert avec l'IBGE ont commencé le recensement démographique et linguistique qu'à partir de 1991. De plus, de la découverte du Brésil par les portugais à l'aube du XVI^{e} siècle jusqu'aux premiers recensements des langues indigènes déjà présentes, il est à souligner que la population indigène a décru de l'ordre de 3 millions à 817 milles indigènes selon les chiffres de la FUNAI (qui varient en fonction des sources et des auteurs), ce qui signifie qu'il ne resterait que 0,26% de la population totale indigène (2010). En outre, ces populations indigènes dépendent entièrement de l'État brésilien qui a énormément légiféré en matière de politiques linguistiques (nous y reviendrons dans la partie suivante) pour leur subsistance mais aussi pour leur acculturation et leur bilinguisme et/ou multilinguisme parfois forcé. Étant donnée leur dispersion (les indigènes sont présents dans tous les États du Brésil) et la législation en vigueur, il apparaît que les indigènes sont considérés par nombre de Brésiliens comme des « vagabonds » (*vagabundos* en portugais) étant donné qu'ils seraient incapables de servir au développement économique de leur pays. Au niveau linguistique, cela se traduit par une disparition progressive des langues-cultures amérindiennes et de forts préjugés envers ces communautés pourtant présentes sur ces terres avant l'arrivé des Européens.

1.1.2.3 LANGUES AFRO-BRÉSILIENNES

Par langues afro-brésiliennes, nous nous référons aux langues d'origine africaines parlées au Brésil. Ces langues présentent notamment des différences linguistiques notables en termes de structure grammaticale produites par des changements historiques et par le contact avec le portugais. Lucchesi[227] illustre cette réflexion en nous parlant des langues telles que : Gíria de Tabatinga, Língua do Cafundó, Yoruba, qui sont toutes issues de langues parlées par les esclaves africains.

En effet, ces **langues afro-brésiliennes** font référence à l'expérience historique du trafic d'esclaves africaines qui eut lieu entre le XVI^{e} siècle et le XIX^{e} siècle au Brésil. Bien que les chiffres varient selon les sources, il y aurait eu au moins quatre millions d'esclaves africains parlant au moins 200 langues qui seraient venus de force au Brésil pendant cette période (Ibid, Lucchesi). Ces langues

227 Lucchesi, D. (org.), Axter, B., Ribeiro (2009), *O Português Afro-Brasileiro.* v. 1. 1 ed. Salvador: EDUFBA.

appartiennent à deux familles principales : afro-asiatique ou chamito-sémitiques et Nigéro-congolaises ou Niger-Congo. C'est la famille des langues nigéro-congolaises qui a le plus influencé les langues afro-brésiliennes dans la mesure où de nombreux locuteurs des langues de la sous-famille *Banto* ont donné de nombreux mots en portugais brésilien. Les recherches sur les langues afro-brésiliennes indiquent que le contact avec la langue portugaise n'a pas nécessairement altéré ou supprimé ces langues puisque certaines communautés sont restées isolées. Celles-ci sont appelés *quilombos.* Selon la Fondation Culturelle de Palmares[228], un quilombo est un « lieu où vivent des communautés quilombolas qui sont descendantes d'esclaves africains et qui maintiennent des traditions culturelles, religieuses depuis plusieurs siècles. Plus de 2 600 communautés réparties sur le tout le territoire national ont déjà été répertoriées. ». (Ibid, Fondation Culturelle Palmares).

1.1.2.4 LANGUES DES SIGNES

Les **langues des signes** sont parlées par les communautés sourdes et elles ne sont pas directement liées à la langue des signes portugaise puisque celles-ci sont un mélange de signes indigènes et de la vieille langue des signes françaises. En effet, elles se distinguent des autres langues car elles sont considérées de langues visuelle-spatiales. Parmi ces langues, nous pouvons citer la plus connue qui est la langue des signes reconnue légalement par un décret-loi de 2005[229]. Il y a aussi d'autres langues des signes telles que le Ka'apor parlé par une ethnie homonyme dans l'État du Maranhão (Nordeste). Nous pouvons enfin noter la langue des signes de la ville de Jaicós do Piauí (Noredste).

1.1.2.5 LANGUES PORTUGAISE BRÉSILIENNE

« Nous devons être reconnaissants envers les portugais. Sans eux nous parlerions jusqu'à aujourd'hui le tupi-guarani, une langue que noue ne comprenons pas. » (Millôr Fernandes, p. 339, 2002)[230].

La **langue portugaise du Brésil** a conformément à ce que nous venons d'écrire été le fruit d'un long processus de formation dans lequel les influences des langues indigènes, des langues afro-

228 La **Fondation Culturelle Palmares** (Fundação Cultural Palmares) est une institution publique sous la tutelle au Ministère de la Culture, créée en 1988 par le Gouvernement Fédéral, pour promouvoir et préserver l'art et la culture afro-brésilienne. Elle poursuit trois objectifs : l'engagement contre le racisme, la promotion de la citoyenneté, la reconnaissance de la diversité des identités culturelles. http://www.palmares.gov.br/?page_id=95 (Consulté le 15 février 2017).

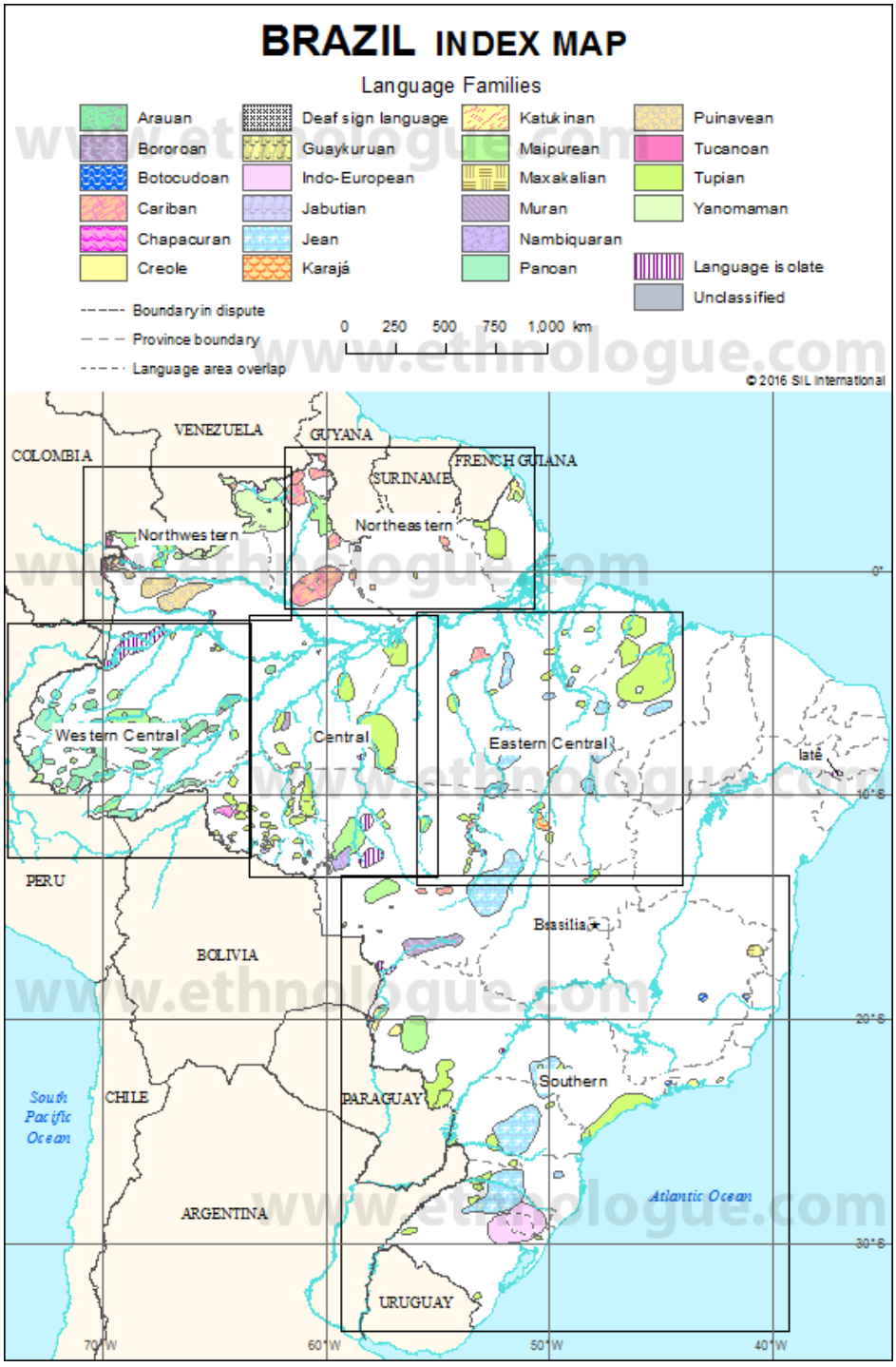
229 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/200 2/l10436.htm (Consulté le 15 février 2017).

230 Fernandes, M. (2002), *Millôr definitivo, a bíblia do caos*, Porto Alegre, L&pM (2002).

brésiliennes et des langues de l'immigration ont été prépondérantes. C'est pour cela qu'il est possible d'utiliser l'expression de l'IPHAN de « variété interne du portugais du Brésil » qui prend en compte toutes ces influences et qui donne des déclinaisons régionales du portugais. De plus, le portugais brésilien est langue officielle du pays depuis la disposition constitutionnelle de 1994. En effet, ce statut de langue officielle (le portugais) était absente de la constitution de 1988, celle-ci a donc été modifiée en 1994. Á cet égard, le linguiste canadien Jacques Leclerc nous fait remarquer que : « Manifestement, le législateur a voulu, par cette disposition, renforcer le caractère identitaire du Brésil. Cela dit, toute la vie politique, culturelle, scolaire, économique se déroule massivement en portugais (brésilien), bien que, l'influence de la langue anglo-américaine pèse d'un poids de plus en plus lourd sur la vie économique et, par voie de conséquence, sur la langue nationale. »[231]. En somme, la langue portugaise brésilienne est parlée par 95% de la population selon les chiffres de l'IBGE de 2010 malgré le caractère multilingue du Brésil. Aussi invraisemblable que cela puisse paraître, la grande majorité des Brésiliens est monolingue et continue d'associer l'idée que le Brésil est le pays d'une seule langue alors que la chercheuse Morello nous rappelle que le Brésil se situe dans les huit pays les plus multilingues au monde selon certaines estimations internationales[232].

231 http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/bresil-2pol-portugais.htm (Consulté le 15 février 2017).

232 Morello, R, *A Carta de Maputo e as Políticas Linguísticas no Brasil*. Disponível em: http://e-ipol. org/educacao-linguistica/politicas-linguisticas-no-brasil-o-reconhecimento-das-linguas-brasileiras-e-as-demandas-por-acoes-articuladas-e-inovadoras/ (Consulté le 15 février 2017).



Brazil Index Map (https://www.ethnologue.com/map/BR_xx, consulté le 24 février 2017). Selon le site *ethnologue*, il répertorie 237 langues au Brésil.

Ces sommaires considérations politico-administratives et géo-linguistiques du Brésil nous montrent toute la complexité à laquelle nous faisons face, celle de définir des politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives qui tiennent compte du caractère multilingue et divers du Brésil

et de son organisation politique fédérale. En effet, nous pouvons légitimement nous demander à la lumière de ces considérations si les politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives sont en mesure de répondre au défi multilingue des réalités disparates de ce pays-continent ? Quelle historicité les politiques linguistiques ont-elles et comment ont-elles considérées ces différences influences culturelles ? Quel processus a conduit ce pays-caméléon a adopter une seule langue officielle et devenir monolingue alors qu'il fait figure d'un des États les plus multilingues au monde ? Á cet égard, l'interculturel peut-il avoir une place dans la réflexion et l'élaboration des politiques linguistiques ? Toutes ces interrogations continueront d'alimenter notre réflexion et nous tenterons modestement d'y apporter des éléments de réponses dans la partie suivante en abordant les considération historique et épistémologique des politiques linguistiques au Brésil.

1.2 CONSIDÉRATIONS HISTORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DES POLITIQUES LINGUISTIQUES AU BRÉSIL

1.2.1 POLITIQUES LINGUISTIQUES AU BRÉSIL : QUELLES ACCEPTIONS DANS QUEL CONTEXTE ?

Conformément aux considérations politico-administrative et géo-linguistique brésiliennes auxquelles nous venons de nous référer précédemment, il est clair qu'aborder la question de la conception à la mise en place des politiques linguistiques brésiliennes requiert la plus grande prudence étant donné le constat évident de plurilinguisme de ce pays-continent qui n'a paradoxalement qu'une langue officielle (situation de monolinguisme). Pour nous conduire sur le chemin de ces dites considérations historique et épistémologique des politiques linguistiques, il convient de rappeler brièvement les différentes acceptions du concept de politique linguistique à la lumière de la littérature brésilienne et des références que nous avons utilisées dans notre chapitre un afin de les mettre en perspective avec le contexte institutionnel – civilisationnel des politiques linguistiques brésiliennes.

Tout d'abord, référons-nous à l'acception « écolinguistique » de politique linguistique de Calvet qui renvoie à « la détermination des grands choix en matière de relations entre langues et société. » (p. 3, 1996). Selon cet auteur, toute politique linguistique devrait être pensée comme un écosystème dans la mesure où elle devrait pouvoir décrire les relations entre les langues de son pays (et du monde) et les locuteurs de ses langues. Si la définition de Calvet induit d'emblée une action politique et sociétale où la place des langues est articulée dans les politiques publiques, il convient

de rappeler toute la difficulté qui est nôtre à définir ce concept au regard du contexte civilisationnel – institutionnel brésilien. Pour rappel, nous avions expliqué dans notre chapitre un qu'en matière de plurilinguisme et en relation avec la mondialisation, il existait deux options de politique linguistique : la première tendant vers un libéralisme où chaque langue serait « régulée » par le laisser-faire du marché (langues dominantes vs langues dominées) et la deuxième tendant vers un interventionnisme visant à préserver la diversité linguistique. Dans le cas de la deuxième option, Boyer la définit comme « un pôle interventionniste qui s'oppose à un pôle libéral à travers deux variantes, parfois associées : celle des droits universels en matière linguistique et de l'écologie linguistique, qui défend le principe de sauvegarde de la diversité linguistique et donc de défense systématique du plurilinguisme, et le positionnement identitaire en faveur de la langue communautaire, dont le nationalisme linguistique est le cas de figure le plus achevé. » (ibid., 2008, p. 213). Cette acception de politique linguistique met en relief les considérations géo-linguistiques brésiliennes dans la mesure où nous avons constaté tout le paradoxe existant entre un pays où le monolinguisme est constitutionnel alors que le multilinguisme est « roi » (dans le sens où plus de trois cents langues y sont parlées). Bien que le plurilinguisme soit une réalité brésilienne, nous pouvons légitimement nous demander : quelle articulation est-il envisageable entre monolinguisme et plurilinguisme dans la politique linguistique brésilienne ? De plus, nous pouvons nous questionner dans quelles mesure l'État brésilien est en capacité de protéger ses langues autochtones et allochtones (qui sont en voie de disparation pour certaines d'entres elles) dans la politique linguistique ?

Au-delà des acceptions concernant le concept de politique linguistique, il convient de regarder dans la littérature brésilienne pour comprendre que le dit concept est certes en constante évolution mais surtout qu'il n'a pas toujours été défini tel que nous venons de le présenter. Ainsi, les linguistes brésiliennes Correa et Güths[233] soulignent les liens étroits qu'entretiennent langue et politique et *in fine* politiques linguistiques et enseignement de langues-cultures au Brésil. À cet égard, elles insistent sur le caractère militant de ce que représente une politique linguistique en citant le linguiste Rajagopalan qui met en relief toute la complexité de définir le concept tout en insistant sur le caractère militant de l'action : « Souvent, j'ai l'impression que lorsque les personnes se réfèrent à la politique linguistique, elles souhaitent dire quelque chose comme « militantisme linguistique » en faveur des langues en voie d'extinctions, langues ou variétés de langues qui sont objets de discrimination ou de négligence etc., [...]. Sans l'ombre d'un doute, le militantisme fait partie de ce

233 Correa, D A., Güths, T R., (2015), *Por um constante repensar de nossas visões sobre língua revisitando o conceito de política lingüística*, Cadernos de Linguagem e Sociedade, 16(2).

que nous appelons politique linguistique ; néanmoins il est important de souligner que la politique linguistique en est seulement une petite partie bien que vitale. Le champ de la politique linguistique recouvre bien plus que le militantisme linguistique. »[234] (Rajagopalan, p. 19, 2013). Au regard de cette acception, nous pouvons nous questionner sur le caractère militant de la politique linguistique brésilienne, serait-elle un marqueur identitaire et culturel fort dans un pays construit autour d'un monolinguisme bien que plurilingue ? Dans quelle mesure ce militantisme linguistique peut-il être considérer afin de favoriser le plurilinguisme au détriment du monolinguisme constitutionnel ? Á l'instar des études linguistiques menées par la FUNAI (Fondation Nationale de l'Indien), le multilinguisme brésilien peut-il s'inscrire dans une politique linguistique incarnant projet sociétal et militantisme linguistique à l'échelle nationale au service des citoyens ? Ces questions méritent d'être posées tant l'acception de politique linguistique est complexe et varie à la lumière du contexte civilisationnel – institutionnel brésilien.

La définition de Rajagopalan n'est d'ailleurs pas sans rappeler celle de Beacco et Byram qui considèrent la politique linguistique comme une : « action volontaire, officielle ou militante, fondée sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie…), visant à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères…), dans leurs formes (par ex. : système d'écriture), dans leurs fonctions sociales (par ex. choix d'une langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. » (p. 128, 2007). Dans le cas de notre étude, nous tâcherons d'analyser quelles actions militantes, volontaires ou officielles à l'échelle étatique et/ou décentralisée ont permis d'intervenir sur les différentes langues en présence au Brésil dans les formes (système d'écriture du portugais) à et dans les fonctions sociales (quelles relations entre le portugais, les langues indigènes, les langues afro-brésiliennes et les langues de l'immigration). Finalement, quelles répercussions les politiques linguistiques ont-elle eues dans les politiques linguistiques éducatives pour l'enseignant-apprentissage de langues-cultures étrangères ? Pour trouver des éléments de réponses à ces questions, il convient d'aborder les questions des politiques linguistiques tant à l'égard du portugais brésilien que des autres langues. Ceci nous permettra de comprendre comment les politiques linguistiques brésiliennes ont-elles historiquement émané du pouvoir central et comment le portugais a-t-il été privilégié au regard des autres langues ?

234 Version originale traduite par nos soins : « Muitas vezes, tenho a impressão de que, quando as pessoas se referem à política linguística, elas querem dizer algo como 'militância linguística' em prol de línguas na beira de extinção, línguas ou variedades que são objetos de discriminação ou descaso etc., [...]. Sem sombra de dúvida, a militância faz parte daquilo que chamamos de política linguística; mas é importante frisar que ela faz apenas uma pequena parte, ainda que vital. O campo de política linguística encobre muito mais do que a militância linguística. ». Rajagopalan, *Política Linguística: do que é que se trata, afinal ?*, In: NICOLAIDES, Christine, et al. (Org.) *Política e Políticas Linguísticas.* Campinas: Pontes Editores,. p.19- 42 (2013).

Ces premières acceptions insistent sur la complexité et la polysémie du concept, le caractère militant de son action, ainsi que l'écologie linguistique, trouvent un écho certain chez le chercheur brésilien Anderson[235], pour qui les concepts de politique linguistique et de construction d'une nation souveraine sont intrinsèquement liés. En effet, ce dernier argue que l'idée même de nation est liée à un sentiment de filiation entre les membres de sa communauté de telle sorte que « la nation a été pensée par rapport à la langue, et non par rapport au sang de sa population […], les citoyens pouvant ainsi être « invités à entrer » dans la communauté imaginaire de la nation dans la langue choisie. » (p. 204, 2008). Par l'expression « invités à entrer », l'auteur insiste sur la dimension conflictuelle et assimilationniste des politiques linguistiques mises en place au Brésil dans la mesure où de nombreux conflits ont dicté les politiques linguistiques brésiliennes entre prise en considération de la diversité linguistique et imposition d'une seule langue nationale. Dans le contexte brésilien, il apparaît que les liens entre construction d'une identité nationale et politique linguistique sont prééminents. Cependant, il ne faut pas oublier que la politique linguistique est aussi une action militante qui peut avoir lieu du bas vers le haut et qui n'émane pas toujours de l'État. Sur ce point, Rajagopalan explique que « la politique linguistique n'a rien à voir avec la linguistique ; elle a tout à voir avec la politique entendue comme une activité dans laquelle tout citoyen, sans exception, a le droit et le devoir de participer dans des conditions d'absolue égalité, sans orientations de classes sociales, de sexe, d'âge, de scolarité. » (p. 22, 2013). Cette citation met en exergue le double va-et-vient de la politique linguistique du bas vers le haut et vice-versa et rappelle qu'un groupe de citoyen militant peut aussi concevoir sa propre politique linguistique. Néanmoins, Calvet nous rappelle ici qu'il n'y a pas de politique linguistique sans « planification » et que « seul l'État a le pouvoir et les moyens de passer d'un état de planification à la mise en pratique de ses décisions politiques. » (p. 20/21, 2007). Alors, l'État brésilien aurait-il favorisé le portugais au détriment des autres langues à travers la planification ? La question mérite d'être posée d'un point de vue historique et nous tenterons d'apporter des éléments de réponses dans la partie suivante.

Conformément à ce que nous venons d'écrire, nous pouvons donc en conclure qu'aucune décision de politique linguistique est neutre dans la mesure où seul l'État peut mettre en place la phase planificatrice de ses décisions politiques et *ipso facto* d'intervenir sur les langues en présence au Brésil. Le monolinguisme d'État serait-il un corollaire des politiques linguistiques mises en places par la colonie portugaise ? La réponse paraît être affirmative. Néanmoins, pour étayer nos recherches et trouver une argumentation scientifique, nous nous référerons à la gestion de situations

235 Anderson, B. (2008), *Comunidades Imaginadas.* São Paulo: Companhia das Letras.

linguistiques pour laquelle le spécialiste Calvet nous propose les concepts d' *in vivo* et *in vitro* pour résoudre ces problèmes linguistiques.

Celui-ci entend par gestion de situations linguistiques *in vivo* : « le mode de résolution des problèmes de communication auxquels les personnes sont confrontées quotidiennement. » (p. 69, 2007). Par exemple, nous pouvons mettre en avant la création de langues véhiculaires[236] (tel que le cas de la langue nheengatu utilisée entre Européens et autochtones au Brésil sur lequel nous reviendrons), la promotion d'une langue déjà existante (le portugais au Brésil), ou la création de mots. La gestion *in vivo* ne référant en aucun cas à une décision officielle d'un pouvoir politique mais résultant de la pratique sociale des situations linguistiques. Quant à la gestion *in vitro*, elle se réfère à l'approche des problèmes linguistiques et l'utilisation de la ou des langues par le pouvoir officiel (la colonie portugaise a eu cette fonction). Cette gestion intervient selon l'auteur lorsque les linguistes analysent les situations et les langues, les décrivent, font des hypothèses sur l'avenir des situations linguistiques, proposent des solutions aux problèmes, et, ensuite, les politiciens étudient ces hypothèses pour faire des choix et les appliquer (p. 70, 2007).

Toutefois, nous ne pouvons pas nier les conflits qui peuvent exister entre gestions *in vivo* et gestion *in vitro* dans la mesure où ces deux approches sont « extrêmement différentes et leur relation peuvent parfois être conflictuelles si les décisions *in vitro* vont dans le sens inverse de la gestion in *vivo*. » (Ibid, p. 70). En effet, dans le cas de la gestion *in vitro* (du haut vers le bas contrairement à *in vivo*), l'État dispose de la loi pour imposer ses décisions de politique linguistique à ses locuteurs. Ces deux types de gestion des situations linguistique nous éclairent particulièrement sur le rôle de l'État en matière de politique linguistique afin de comprendre les processus mis en places pour privilégier ou discriminer telle ou telle langue. Á cet égard, l'État légifère pour imposer une planification (liée à la législation) de telle ou telle(s) langue(s) dans la société. En ce qui concerne la politique linguistique brésilienne, nous reviendrons dès à présent dans les considérations historiques afin de comprendre les processus qui ont mené à l'officialisation du portugais comme seule langue officielle (1994) jusqu'aux nouvelles directives en matière de politique de la diversité culturelle et linguistique brésilienne. Ceci nous permettra de comprendre les chocs entre politiques linguistiques *in vitro* et politiques linguistiques *in vivo* à la lumière du contexte civilisationnel - institutionnel brésilien. Enfin, Calvet nous rappelle que : « La politique linguistique pose donc tout à la fois des

236 « Une **langue véhiculaire** est une langue qui dépasse le cadre de vie d'une communauté linguistique et qui répond à un besoin social d'intercommunication entre groupes éventuellement dotés de vernaculaires spécifiques. L'espagnol, l'anglais, le français, le créole dans les Caraïbes ou le wolof au Sénégal jouent le rôle de langue véhiculaire. » J-P Cuq (Dir.), *Dictionnaire de didactique du français*. CLE International, ASDIFLE, p. 153 (2003).

problèmes de contrôle démocratique (ne pas laisser faire n'importe quoi par les 'décideurs') et d'interactions entre l'analyse des situations que fait le pouvoir et celle, souvent intuitive, du peuple ». (Ibid., p. 70). Nous tenterons d'étudier quel sens prend cette citation au regard du contexte brésilien.

À partir de ces différentes acceptions du concept de politique linguistique non moins complexes et polysémiques au regard du contexte brésilien, nous reviendrons dans la prochaine partie sur les premières politiques linguistiques mises en place au Brésil dans un contexte de contacts multiples entre différentes langues précédemment évoquées. Pour ce faire, nous baserons nos recherches sur une lecture historique des politiques linguistiques divisée en plusieurs moments. Nous aborderons dans un premier temps une lecture historique des politiques linguistiques. Puis, nous poursuivrons notre rédaction sur les politiques linguistiques à l'égard du portugais et des langues autochtones. Enfin, notre réflexion cheminera des politiques linguistiques vers les politiques linguistiques éducatives à l'égard de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères et de la place du français.

1.2.2 CONSIDÉRATIONS HISTORIQUES DES POLITIQUES LINGUISTIQUES AU BRÉSIL : DE LA GLOTTOPOLITIQUE AU GLOTTOCIDE : ITINÉRAIRE DES POLITIQUES LINGUISTIQUES DANS UN PAYS MULTILINGUE

1.2.2.1 DE L'UTILISATION DE LA LANGUE *NHEENGATU* À LA « *PROVISÃO REAL* » DU GOUVERNEMENT PORTUGAIS : UN MONOLINGUISME EXACERBÉ

Avant de se lancer dans ces considérations historiques, nous avons pleinement conscience que si l'Histoire du Brésil et des politiques linguistiques brésiliennes est traditionnellement narrée du point de vue portugais, il n'en résulte pas moins que la « découverte du Brésil » telle qu'elle est rédigée dans la « Carta a el- Rei Dom Manoel sobre o achamento do Brasil » de Pero Vaz de Caminha[237], c'est-à-dire dans sa lettre au Roi en 1500 constitue unes des premières narrations de cet espace géo-historique dans les discours sur le Brésil. L'expression « découverte du Brésil » telle qu'elle est

237 Pero Vaz da Caminha était l'écrivain de la flotte de Pedro Alves Cabral, marin portugais qui aurait « découvert » le Brésil le 1er mai 1500 au large de Porto Seguro. La lettre de ce Pero Vaz da Caminha a été conservée aux Archives Nationales de la Tour de Tombo à Lisbonne jusqu'en 1773 où elle a été redécouverte et publiée par un historien. En 2005, cette même lettre a été inscrite sur la liste du Programme de Mémoires du Monde de l'UNESCO. http://www.infoescola.com/historia/carta-de-pero-vaz-de-caminha/ (Consulté le 24 février 2017).

écrite dans cette lettre n'est en rien saugrenue puisqu'elle continue d'être employée et utilisée dans les cours de civilisation brésilienne à l'université française. Nous pouvons néanmoins nous poser les questions suivantes : comment est-il possible de parler de découverte d'un territoire pourtant déjà habité par des sociétés organisées ? Et qu'est-ce que signifie « découverte du Brésil » alors que ce territoire n'avait pas ce nom ? Aussi nombreux que puissent subsister ces paradoxes de l'histoire, Magalhães nous indique que : « D'un côté, l'idée de découverte souligne que, ce qu'il s'est passé dans cet espace avant même le projet commercial et colonial portugais, n'a pas été atteint de ce point de vue […]. D'un autre côté, la désignation Brésil rassemble en un mot de nombreux autres de cet espace géographique à partir de la colonisation : Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz, Brasil (Colônia, Império do Brasil, Estados Unidos do Brasil, República Federativa do Brasil. »[238] (p. 99, 2012). En termes lexicaux, l'expression « découverte du Brésil » a traversé l'Histoire et permet de définir un lieu social où la langue portugaise a une fonction prépondérante dans ce processus d'historisation, c'est-à-dire, d'expliquer l'histoire contemporaine de ce pays. C'est précisément le lien entre la langue et cet espace qui nous intéresse afin de revenir sur les premiers contacts entre les Portugais et populations autochtones et d'étudier comment sont nées et se sont structurées les premières politiques linguistiques brésiliennes.

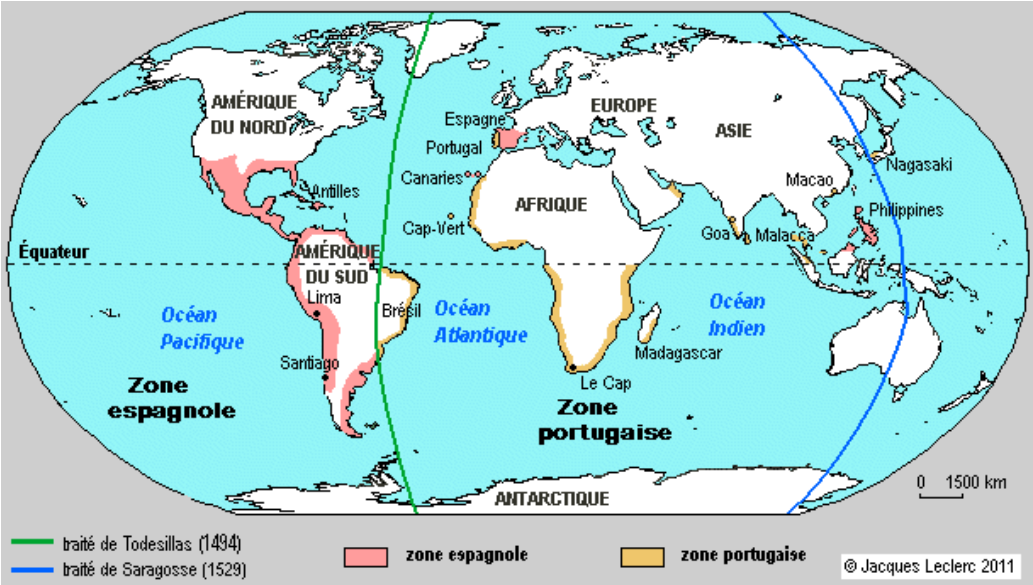
Selon Rodrigues[239], les Arawak, Caraïbes et Tupi-Guarani étaient les « premiers habitants » de l'actuel Brésil. Ces derniers résidaient principalement au Nord et sur le littoral. Nous pouvions parler de société communautaire-tribale (Demorgon) puisque ces peuples étaient considérés chasseurs-cueilleurs. Au niveau linguistique, ces peuples parlaient leur propres **langues indigènes** telles celles de la famille tupi-guarani, ou des familles macro-ge, arawak et yanomam. Lorsque les Portugais débarquèrent au Brésil en 1498 (par le navigateur portugais Duarte Pacheco Pereira) et 1500 (Pedro Alvares Cabral), il faut se souvenir qu'en vertu du Traité de Tordesillas[240], ces derniers

238 Version originale traduite par nos soins : « Por um lado, a ideia de descobrimento evidencia que o que se passou nesse lugar antes do projeto comercial e colonizador português não é alcançado pelo foco lançado desse ponto de vista e, por isso, não integra a dinâmica dessa história. Por vezes, o que antecede à presença lusitana no Brasil aparece como cenário, mas nunca como força dramática, por assim dizer. Por outro lado, a designação Brasil não condiz com o nome dado às terras conhecidas pelos portugueses por ocasião do "achamento", mas recolhe em uma palavra um conjunto de designações que remontam às nuanças da organização política deste espaço a partir da colonização: Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz, Brasil (Colônia), Império do Brasil, Estados Unidos do Brasil, República Federativa do Brasil. ». Magalhães, A S, (2012), *Políticas linguísticas e historicização do Brasil: a escrita na construção vernacular*. Gragoatá, Niterói., p.99/116.

239 Rodrigues, A. D (1993), *Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas*, São Paulo, DELTA, p. 83-103.

240 « Le **traité de Tordesillas** de 1494 du pape Alexandre VI — pape de 1492 à 1503 — partageait le Nouveau Monde connu entre les Espagnols (à gauche du méridien) et les Portugais (à droite du méridien), avec pour ligne de partage un méridien nord-sud, d'un pôle à l'autre, localisé à 370 lieues (ou 1770 km) à l'ouest des îles du Cap-Vert ; aujourd'hui, le méridien se situerait à 46° 37' ouest. » http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/tordesillas.htm

devaient se diviser le continent sud-américain (non encore découvert dans son intégralité) avec les Espagnols selon une ligne de partage instaurée en 1494 par le pape Alexandre VI afin de délimiter les empires de ces deux puissances coloniales européennes. (Voir Carte ci-dessous de Leclerc). C'est la raison pour laquelle, lorsque Cabral atteignit les côtes brésiliennes, il déclara officiellement la région comme possession du Portugal en la nommant « Terra de Vera Cruz ».



Le Traité de Tordesillas (Leclerc, 2011)

En matière de politique linguistique, cette première phase est considérée par Altenhofen (2013) comme « vierge » dans la mesure où lorsque la colonie portugaise s'établit au Brésil, la posture du Gouvernement Portugais est dans un premier temps qualifiée de passive en relations aux langues indigènes. C'est pendant cette phase que les jésuites sont chargés de christianiser les populations autochtones en rédigeant plusieurs grammaires et en élaborant une nouvelle langue – le nheengatu – afin de l'utiliser comme langue véhiculaire. Selon Moore[241], cette langue fait partie de la famille de la langue Tupinambá (elle-même des langues Tupi-guarani) et est devenue la langue de communication au Brésil à partir du XVI^{e} siècle. Sa création est à mettre en relation avec l'expansion portugaise vers l'Amazonie puisque c'est le tupinambá qui donne naissance au nheengatu qui devient ensuite « língua geral » (langue générale). Cette langue, qui s'est largement propagée jusqu'à la cordillère des Andes, est encore parlée de nos jours par 19 060 locuteurs[242]. En

(Consulté le 24 février 2017).

241 Moore et al., (1993), *Nheengatu (Língua Geral Amazônica), Its History, and the Effects of Language.* Survey Of California And Other Indian Languages, v. 8, p. 93-118, Berkeley: University of California.

242 https://www.ethnologue.com/language/yrl (Consulté le 24 février 2017).

outre, cette « phase vierge » des politiques linguistiques au Brésil peut s'expliquer par la diffusion de la « langue générale », le nheengatu, dans la mesure où le processus de catéchisation des indigènes par les jésuites affronte l'impossibilité de recourir au latin face à l'immense diversité linguistique du Brésil qui rendrait son utilité nulle. Selon Maher[243], l'utilisation de la « langue générale » a permis en quelque sorte l'instauration d'une *língua franca*[244] entre les populations indigènes, noires et les missionnaires.

Alors que la langue nheengatu se diffusait petit à petit comme *« langue générale »* dans toute la colonie portugaise, celle-ci fût définitivement interdite en 1758 par la « Provisão Real » du Gouvernement portugais qui instaura définitivement le portugais comme langue officielle[245] du pays. L'arrivée massive d'immigrants de la Métropole portugaise combinée à l'expulsion des jésuites en 1759 facilita la mise en œuvre du portugais comme *« língua geral »* du Brésil. En outre, à la demande du « Marquês de Pombal », le roi officialisa via le « Diretório dos Índios », soit, une loi d'interdiction de l'enseignement de langues indigènes et notamment du nheengatu afin de favoriser le portugais et d'intégrer les populations indigènes aux populations blanches.

En matières de politique linguistique, l'histoire du Brésil témoigne dans cette première phase d'une tradition d'interdiction linguistique vis-à-vis des langues autochtones et notamment des langues indigènes. En effet, de l'interdiction de la langue véhiculaire nheengatu comme « langue générale » dès 1757 via la la loi « Provisão Real» au « Diretório dos Índios » qui « portuguise » les noms des indigènes et interdit l'enseignement du langues indigènes, nous constatons clairement que l'acception de politique linguistique en tant qu'action militante a été imposée par les portugais en éradiquant certaines langues indigènes. Cette politique linguistique explique l'action pratiquée par la colonie portugaise via une destruction quasi-systématique des langues locales au profit de

243 Maher, T M. (2013), *Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil*. In: NICOLAIDES, Christine, et al. *Política e Políticas Linguísticas.* Campinas: Pontes Editores, p.117-134.

244 « **Lingua Franca** : au sens propre, lingua franca est le nom de l'outil de communication à base de langues romanes forgé dès le XVIII^{e} siècle par les commerçants des ports du pourtour méditerranéen. Assimilé à un jargon ou à un sabir, ce terme est aujourd'hui utilisé pour désigner une langue de communication adoptée sur un territoire étendu par des groupes ethniques de langues maternelles différentes. La linga franca emprunte généralement des éléments aux différentes langues présentes sur le territoire. Ce terme est parfois utilisé, avec une connotation péjorative, pour désigner le français véhiculaire parlé dans certains pays d'Afrique. » JP Cuq (dir.), *Dictionnaire de didactique du français*. CLE International, p. 155. (2003)

245 « **Langue officielle** : langue adoptée par un État (ou un groupes d'États), généralement au nom de sa constitution, une langue officielle est une langue institutionnelle : administration, justice, éducation, secteurs, législatif et commercial, etc. Un même État peut se doter de deux langues officielles (c'est le cas du Cameroun par exemple où le français et l'anglais sont langues officielles)/ En Afrique, le français demeure langue officielle (mais non nationale) dans seize États. » JP Cuq, *Dictionnaire didactique du français*. CLE International, ASDIFLE, p. 152, (2003).

l'instauration du portugais comme seule langue officielle. C'est le rôle du Royaume (ou de l'État dans la définition de Calvet) en tant que gestionnaire *in vitro* des conflits linguistiques qui aura véritablement imposé le monolinguisme du portugais en détruisant le multilinguisme de la co-présense d'autres langues. L'empire portugais aura légiféré pour imposer ses décisions de politique linguistique à ses locuteurs (ce qui renvoie à l'acception de Calvet définie ci-dessus). En somme, la définition de Calvet de politique linguistique en tant « détermination des grands choix en matière de relations entre langues et société » souligne le rôle de la colonie portugaise pour faire du portugais une « condition culturelle valide d'exprimer ce qui est à proprement parler – la langue, l'art, la coutume etc. – du Brésil. » (Magalhães, p. 105, 2012). En d'autres termes, l'auteur nous explique que l'imposition du portugais devait permettre aux populations non lusophones de finalement penser, de nommer, de vivre la société brésilienne qui était en train de se constituer en une seule langue, le portugais.

Ces premières considérations historiques permettent de comprendre le terme de glotocide utilisé dans notre titre, qui dans le cas du Brésil s'est matérialisé par différentes lois mises en places par le pouvoir portugais. Ce premier regard historique nous montre une politique linguistique favorisant un monolinguisme impérial que nous qualifierons d'exacerbé à l'égard du portugais et contre toute autre langue présente sur le territoire. Nous pouvons donc nous demander si les siècles suivants continueront sur cette voie ou s'ils remettront des réflexions sur le multilinguisme au centre des débats ?

1.2.2.2 D'UN IMPÉRIALISME DU XVIII^{e} SIÈCLE À UN MONOLINGUISME DICTATORIAL AU XX^{e} SIÈCLE : QUELLES ÉVOLUTIONS POUR LES POLITIQUES LINGUISTIQUES AU BRÉSIL ?

Conformément à ce que nous venons d'écrire, nous avons constaté le fort monolinguisme mis en place par la colonie portugaise entre le XVI^{e} et XVIII^{e} siècles pour imposer le portugais comme seule langue officielle au détriment des langues autochtones. Néanmoins, il ne faut pas oublier que le contact entre le portugais et les langues indigènes donna naissance à de nombreux mots en portugais brésilien en lien avec la faune (abacaxi, mandioca, caju, tatu, etc.). Cette influence trouvera un prolongement au XVIII^{e} siècle avec de nombreux mots de langues africaines (principalement du Yoruba parlé par les esclaves provenant du Nigéria et du Kimbundu par ceux

d'Angola). Le vocabulaire de ces mots étant davantage en lien avec la religion, la cuisine, l'art (samba, caçula, etc.). Revenons néanmoins aux événements politiques marquants du début de ce dix-huitième siècle. Nous aborderons ensuite les politiques linguistiques en lien avec les langue africaines et les langues de l'immigration.

De langue officielle à langue nationale …

Un événement marquant est celui du transfert du prince régent João XI de Portugal et de toute la famille royale en 1807 de Lisbonne à Rio de Janeiro suite aux invasions napoléoniennes du Portugal. Ceci entraine un rapprochement de deux variétés de portugais utilisés de part et d'autre de l'Atlantique. Selon Leclerc, l'arrivée de 20 000 membres de la famille royale du Portugal et du régent à Rio exerça « une grande influence dans la langue portugaise. La langue portugaise européanisante de Rio de Janeiro devint alors le modèle linguistique pour toutes les grandes villes du Brésil. L'aristocratie portugaise imposa l'unilinguisme de la langue « standard » dans tout le système d'enseignement ainsi que dans l'administration, et interdisant l'usage des autres langues. »[246]. C'est à cette époque que furent créé différents établissements d'enseignement supérieur en langue portugaise. Suite à ce transfert de la famille royale et aux revendications brésiliennes d'indépendance, le roi du Portugal nomma son second fils, Dom Pedro II, régent du Brésil en 1821. L'année suivante, ce dernier proclama unilatéralement l'indépendance du Brésil (1822). Ce dernier régna plus de cinquante ans jusqu'en en 1889.

Jusqu'à l'indépendance du Brésil en 1822, la langue portugaise est langue officielle (depuis la 1758). Néanmoins, le langue portugaise passe de langue officielle à langue nationale avec la « formation d'un État-Nation dont les membres du corps bureaucratique étaient recrutés parmi les Portugais résidents au Brésil ou alors chez les Brésiliens qui avaient étudié au Portugal. » (Souza Correa, p. 32, 2010). Selon cet historien, c'est cette élite bureaucratique qui aura le monopole de la langue légitime dans le champ linguistique, autrement dit, le portugais sera normé selon les normes linguistiques de Lisbonne. Paradoxalement, c'est au cours de ce même siècle que l'immigration africaine continuera d'accroître la population et que débutera l'immigration européenne, moyennes-orientale et asiatique. La langue portugaise aura donc été officialisée au cours de ce siècle malgré l'omniprésence de langues sur son territoire et en écrasant la concurrence des autres langues. Au niveau des politiques linguistiques, cela se traduira par la poursuite du paradigme monolinguistique.

246 http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/bresil-1demoling.htm (Consulté le 24 mai 2017).

Et une politique linguistique en faveur du monolinguisme qui se durcit ...

La politique linguistique mise en place par le Marquis de Pombal au siècle précédent trouve des prolongements lors du règne du monarque puisque la recherche d'unification linguistique du Brésil autour de la langue portugaise se poursuit. Néanmoins, cette recherche d'unification ne se fera pas sans heurts au cours des XVIII^{e} et XIX^{e} siècles entre les populations autochtones et les portugais. En effet, différentes révoltes eurent lieu contre l'imposition de la langue portugaise dont la « Revolta da Cabanagem » (1835-1845) par des peuples indigènes au Nord du Brésil, conflit qui a vu la mort de quelques quarante milles locuteurs de langue nheengatu (Bessa Freire, 1983). Ces révoltes montrent le rôle *in vivo* joué par les opposants à l'hégémonie du portugais (en l'occurrence, les populations autochtones) pendant que l'Empire (la Couronne portugaise) agissait *in vitro* en matières de politique linguistique, c'est-à-dire en imposant sa politique linguistique par des lois ou décrets.

En relation aux **langues africaines** présentes au Brésil dès le XVI^{e} siècle via la traite négrière instaurée par les portugais, celles-ci ont connu le même traitement que les langues indigènes, autrement dit, une politique linguistique interdisant l'utilisation de leurs langues. Sur ce point, Maher (2013) nous explique qu'il est difficile d'estimer le nombre de langues africaines qui ont disparu ou survécu au Brésil à l'issu du processus d'esclavage (officiellement terminé avec la loi Áurea de 1888) étant donné la stratégie du Portugal qui était de mélanger les différentes ethnies pour éviter la concentration d'africains de la même ethnie au même endroit. Toutefois, il y aurait eu selon l'auteur entre 200 et 300 langues africaines qui auraient transité vers le Brésil. En matières de politiques linguistiques, ces langues ont subi le même sort que les langues indigènes, celle d'une disparition progressive au profit d'un monolinguisme. Selon Altenhofen, il est possible de conclure que la perte de ces langues « constitue une autre évidence du pouvoir monolinguistique du portugais comme langue nationale. » (2004, p. 84).

En ce qui concernent les **langues de l'immigration**, celles-ci sont le fruit des migrations européennes, asiatiques et moyennes-orientales de la deuxième moitié du XIX^{e} siècle et du XX^{e} siècle. Lorsque ces populations débarquèrent au Brésil, la Couronne Portugaise (1822-1889) a dans un premier temps été indifférente en relations à ces langues étrangères, puis a souhaité dans un deuxième temps les assimiler dans le monolinguisme portugais. Selon Altenhofen, l'absence de considération du pouvoir en place d'une véritable politique linguistique à l'égard de ces langues de

l'immigration résonne en réalité comme une véritable politique linguistique indifférente à l'égard de ces nouvelles langues. L'auteur appuie son argumentation sur une constatation claire, celle que « ces immigrants qui sont venus ici (au Brésil) ont amené dans leur bagage leur langue maternelle. » (2013, p. 97). C'est donc l'arrivée de ces immigrants qui a ravivé le plurilinguisme dans une période politique (transition de l'empire à la République entre 1888 et 1889) où l'État cherchait à s'unifier sur le plan linguistique et sur le plan de l'identité nationale. C'est la raison pour laquelle le gouvernement n'a pas souhaité valorisé un plurilinguisme dans ses politiques linguistiques et a préféré s'appuyer sur la devise « Un peuple, une langue, une nation. » (Rajagopalan, 2003).

De l'Empire à la République : la construction d'une identité nationale, culturelle et linguistique

Suite à la proclamation de la République, 1889, une période de transition politique coïncide avec la volonté de l'État brésilien de construire un idéal politique ayant des déclinaisons à travers une identité nationale forte et une homogénéisation de la langue. Á cet égard, Silva[247] nous précise que bien que l'identité soit une construction fragmentée, contradictoire, et ininterrompue, l'identité nationale ne peut pas se limiter à une frontière entre deux États, à l'usage d'une seule langue. Ainsi, l'idéal de l'identité brésilienne passait obligatoirement par une homogénéisation de l'usage du portugais *in vivo* et *in vitro*. De plus, cette période politique républicaine de la fin du dix-neuvième/début du vingtième siècle est caractérisée par un « fort nationalisme exalté par le triptyque « indien-noir-blanc » représentant l'identité nationale brésilienne. » (Correa et Güths, 2015, p. 152). Cet idéal de nation se matérialise par des politiques linguistiques répressives à l'égard des langues de l'immigration. Oliveira abonde en ce sens en ajoutant que : « Les immigrants – arrivés principalement après 1850 – et leur descendants vécurent de violentes répressions linguistiques et culturelles [...]. L' *Estado Novo* (1937-1945), régime dictatorial instauré par Getúlio Vargas, marque l'apogée de la répression aux langues allochtones, à travers le processus qui est resté connu comme « nationalisation de l'enseignement » et qui prétendait sceller le destin des langues de l'immigration au Brésil. »[248] (Oliveira, 2002, p. 86). Des politique linguistiques aux politiques linguistiques éducatives, la répression était de rigueur afin de construire un idéal national autour de la seule langue portugaise brésilienne. En résumé, cette période marque tantôt une indifférence, tantôt une répression sévère à l'égard des politiques linguistiques mises en place au détriment des

247 Silva, T T (2000), *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e Diferença:* a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102. (2000).

248 Traduit par nos soins : « Os imigrantes - chegados principalmente depois de 1850 - e seus descendentes passaram por violenta repressão linguística e cultural [...]. O Estado Novo (1937-1945), regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones, através do processo que ficou conhecido como ‘nacionalização do ensino’ e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil. » (Oliveira, 2002, p. 86).

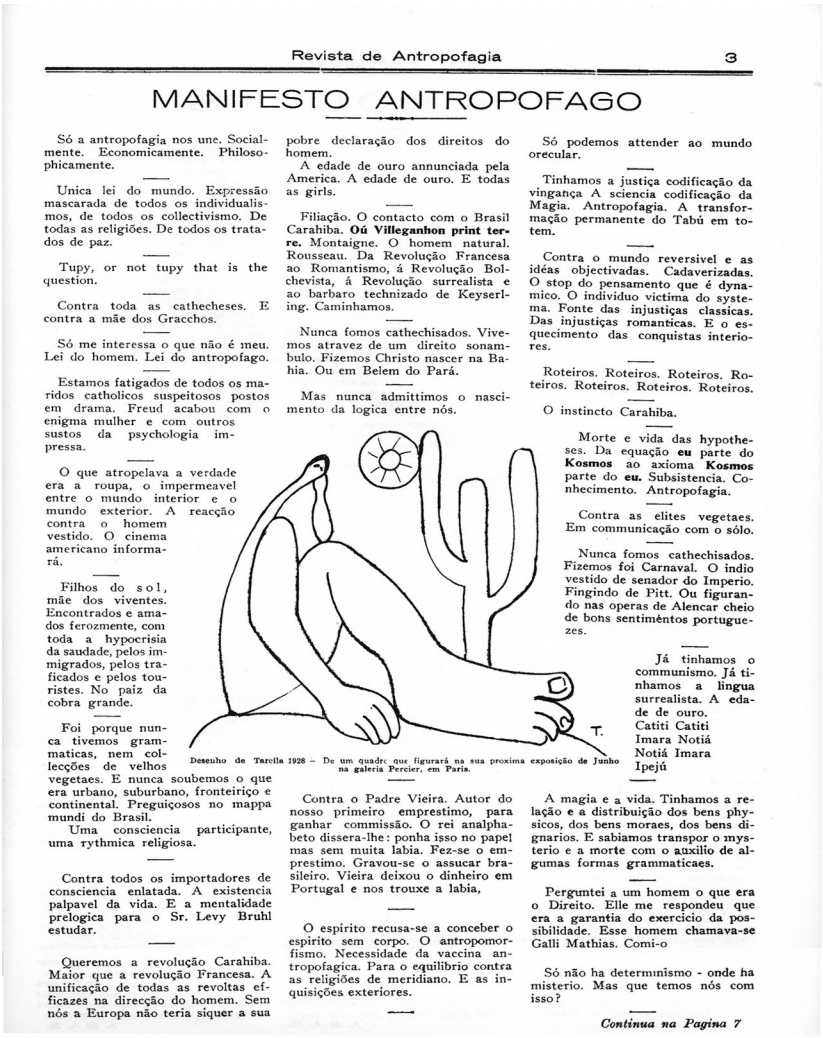
langues africaines, des langues indigènes et des langues de l'immigration.

Le courant moderniste : « Tupi or not Tupi, that's the question ? »

En réaction aux politiques linguistiques glotocidaires mises en places par les gouvernements de la fin du dix-neuvième siècle via leur souhait de construire un idéal de l'identité brésilienne, la première moitié du vingtième siècle voit poindre dans le mouvement moderniste brésilien une véritable « révolution esthétique responsable de la réhabilitation de la langue populaire au même statut que la langue « savante ». Le régionalisme et le modernisme mettent en valeur la langue populaire et les deux portent leur contribution pour surmonter le complexe du colonisé face à la culture et à la langue du colonisateur. » (Sílvio Marcus de Souza Correa, p. 33, 2010). Ce mouvement culturel, littéraire, artistique des années 1920 marque un tournant dans la mesure où un nouveau langage est créé en relation à la langue savante instituée par l'État brésilien. La débat sur l' « être brésilien » (o ser brasileiro) et des langues (autochtones et allochtones) qu'il parle est mis au centre du mouvement. À l'initiative de l'anthropologue Gilberto Freyre, un manifeste sur les régionalismes voit même le jour en 1926 et interroge les nordestins (habitants du Nordeste) sur leur appartenance à cette région et aux langues qui y sont parlées (tant autochtones qu'allochtones) selon les normes modernistes qui se proposent d'assumer l'héritage de ces différents peuples et langues pour mieux rejeter le portugais tel qu'il est parlé à Rio de Janeiro ou São Paulo.

Ce mouvement trouve son apogée dans la publication d'un manifeste anthropophagique signé de l'écrivain brésilien Oswald de Andrade (1928). Ce manifeste littéraire est rédigé en prose à la manière de Rimbaud et affirme l'usage d'une langue littéraire portugaise brésilienne « non catéchisée ». En outre, il permet de questionner l'identité brésilienne et postule que « seule l'anthropophagie nous unit » (entre brésiliens) et propose « d'engloutir l'héritage culturel européen afin de le digérer sous forme d'art typiquement brésilien ». C'est dans ce manifeste enfin que l'auteur pose la question de l'identité brésilienne : « Tupy or not Tupy, that's the question ? »[249]. Ce mouvement culturel, artistique, littéraire et non moins politique nous montre qu'après cent ans (1822-1922) de l'officialisation de langue nationale portugaise, il apparaissait que le Brésil demeurait encore fort dépendant du Portugal du point de vue linguistique. Cette langue portugaise du Portugal exerçait d'ailleurs une violence symbolique (Bourdieu, 1982) et les politiques linguistiques persistaient dans la valorisation d'un monolinguisme de la langue portugaise.

249 http://antropofagia.com.br/fr/home-fr/bottom-fr/manifeste-anthropophage/ (Consulté le 24 février 2017).



Revista de Antropofagia 3

MANIFESTO ANTROPOFAGO

Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Philosophicamente.

Unica lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os collectivismo. De todas as religiões. De todos os tratados de paz.

Tupy, or not tupy that is the question.

Contra toda as cathecheses. E contra a mãe dos Gracchos.

Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropofago.

Estamos fatigados de todos os maridos catholicos suspeitosos postos em drama. Freud acabou com o enigma mulher e com outros sustos da psychologia impressa.

O que atropelava a verdade era a roupa, o impermeavel entre o mundo interior e o mundo exterior. A reacção contra o homem vestido. O cinema americano informará.

Filhos do sol, mãe dos viventes. Encontrados e amados ferozmente, com toda a hypocrisia da saudade, pelos immigrados, pelos traficados e pelos touristes. No paiz da cobra grande.

Foi porque nunca tivemos grammaticas, nem collecções de velhos vegetaes. E nunca soubemos o que era urbano, suburbano, fronteiriço e continental. Preguiçosos no mappa mundi do Brasil.

Uma consciencia participante, uma rythmica religiosa.

Contra todos os importadores de consciencia enlatada. A existencia palpavel da vida. E a mentalidade prelogica para o Sr. Levy Bruhl estudar.

Queremos a revolução Carahiba. Maior que a revolução Francesa. A unificação de todas as revoltas eficazes na direcção do homem. Sem nós a Europa não teria siquer a sua pobre declaração dos direitos do homem.

A edade de ouro annunciada pela America. A edade de ouro. E todas as girls.

Filiação. O contacto com o Brasil Carahiba. **Oú Villeganhon print terre.** Montaigne. O homem natural. Rousseau. Da Revolução Franceza ao Romantismo, á Revolução Bolchevista, á Revolução surrealista e ao barbaro technizado de Keyserling. Caminhamos.

Nunca fomos cathechisados. Vivemos atravez de um direito sonambulo. Fizemos Christo nascer na Bahia. Ou em Belem do Pará.

Mas nunca admittimos o nascimento da logica entre nós.

Desenho de Tarcila 1928 — De um quadro que figurará na sua proxima exposição de Junho na galeria Percier, em Paris.

Contra o Padre Vieira. Autor do nosso primeiro emprestimo, para ganhar commissão. O rei analphabeto dissera-lhe: ponha isso no papel mas sem muita labia. Fez-se o emprestimo. Gravou-se o assucar brasileiro. Vieira deixou o dinheiro em Portugal e nos trouxe a labia,

O espirito recusa-se a conceber o espirito sem corpo. O antropomorfismo. Necessidade da vaccina antropofagica. Para o equilibrio contra as religiões de meridiano. E as inquisições exteriores.

Só podemos attender ao mundo orecular.

Tinhamos a justiça codificação da vingança A sciencia codificação da Magia. Antropofagia. A transformação permanente do Tabú em totem.

Contra o mundo reversivel e as idéas objectivadas. Cadaverizadas. O stop do pensamento que é dynamico. O individuo victima do systema. Fonte das injustiças classicas. Das injustiças romanticas. E o esquecimento das conquistas interiores.

Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros.

O instincto Carahiba.

Morte e vida das hypotheses. Da equação **eu** parte do **Kosmos** ao axioma **Kosmos** parte do **eu.** Subsistencia. Conhecimento. Antropofagia.

Contra as elites vegetaes. Em communicação com o sólo.

Nunca fomos cathechisados. Fizemos foi Carnaval. O indio vestido de senador do Imperio. Fingindo de Pitt. Ou figurando nas operas de Alencar cheio de bons sentimentos portuguezes.

Já tinhamos o communismo. Já tinhamos a lingua surrealista. A edade de ouro.
Catiti Catiti
Imara Notiá
Notiá Imara
Ipejú

A magia e a vida. Tinhamos a relação e a distribuição dos bens physicos, dos bens moraes, dos bens dignarios. E sabiamos transpor o mysterio e a morte com o auxilio de algumas formas grammaticaes.

Perguntei a um homem o que era o Direito. Elle me respondeu que era a garantia do exercicio da possibilidade. Esse homem chamava-se Galli Mathias. Comi-o

Só não ha determinismo - onde ha misterio. Mas que temos nós com isso?

Continua na Pagina 7

Reproduction du Manifeste Anthropophage publié en 1928 dans la revue « Revista de Antropofagia ». (http://fr.educ-br.fr/exposition-a-paris-oswald-de-andrade-passeur-anthropophage/ Consulté le 24 février 2017).

Conformément à ce que nous avons mis en évidence dans la partie précédente, nous constatons que les politiques linguistiques mises en places par les différents gouvernements brésiliens au cours des XVIII^{e}/XIX^{e} et durant la première moitié du XX^{e} siècles ont continué à tendre vers le paradigme idéologique monolinguistique, c'est-à-dire, privilégier le portugais dans le but de se construire une identité nationale au détriment de la reconnaissance des autres langues indigènes, des langues africaines et langues de l'immigration, et *ipso facto* l'absence de reconnaissance du multilinguisme pourtant réel. La trajectoire du monolinguisme démontre à elle-seule toute la complexité de définir des politiques linguistique à l'échelle d'un pays-continent qui tiennent compte de la diversité de ses langues et de ses populations. Les politiques linguistiques au Brésil ont émané du haut vers le bas. C'est la gestion *in vitro* utilisée successivement par les différents gouvernements pour conforter la

place du portugais et même par moment d'interdire l'usage de toute autre langue. Ce second regard historique maintient l'idée d'un glottocide pluriséculaire. Nous pouvons néanmoins nous questionner sur la prise en considération par le gouvernement brésilien du multilinguisme à l'aube de la deuxième moitié du XX^{e} et du XXI^{e} siècles dans la mesure où des textes supranationaux telle que la Déclaration Internationale des Droits Linguistiques de l'UNESCO (1996) ou la création de la CPLP (1996) viendront soutenir le droit linguistique pour les langues menacées d'extinction. Peut-il y avoir un retournement de situation pour la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique des locuteurs de ces différentes langues mais pourtant tous brésiliens ? De plus, le portugais aura-t-il finalement une reconnaissance de sa brasilianité[250] (apports des langues africaines, indigènes et européennes) comme l'espérait un groupe d'écrivains à la tête d'un mouvement romantique et littéraire ? Toutes ces interrogations continueront de nous questionner sur les politiques linguistiques brésiliennes à l'aube du XXI^{e} siècle.

1.2.2.3 DE LA TRADITION MONOLINGUIE HISTORIQUE AU MULTILINGUISE ASSUMÉ DU XXI^{e} SIÈCLE : QUELLES PERPSECTIVES POUR LES POLITIQUES LINGUISTIQUES AU BRÉSIL ?

Bien que ces premières considérations historiques sur les politiques linguistiques brésiliennes nous montrent une tendance accrue pour l'idéal monolinguiste, il n'est pas possible de nier la diversité culturelle et linguistique du Brésil. Une nouvelle phase débute alors avec la promulgation de la nouvelle constitution en 1988 qui reconnaît des droits culturels et linguistiques à l'égard des politiques de la diversité. Oliveira appelle ce moment charnière de « virada político-linguística » (retournement ou inversion politico-linguistique) dans la mesure où la communauté monolingue brésilienne de lusophones (environ 95%) a reconnu les autres communautés linguistiques présentes au Brésil. Ce nouveau paradigme de politique linguistique coïncide avec une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle à un niveau international comme en témoignent la Déclaration Internationale des Droits Linguistiques de l'UNESCO (1996), la création de la Communauté des Pays de Langues Portugaises (même année). Dans ces conditions, la politique linguistique mise en place par l'État brésilien a consisté d'abord à faire prendre conscience à sa population qu'elle pouvait être brésilienne dans d'autres langues qu'en portugais. Pour poursuivre notre réflexion sur la politique linguistique brésilienne entre monolinguisme/multilinguisme, nous procéderons en trois

250 Un de plus importants écrivains de cette époque, José de Alencar (1829-1877), plaidait en faveur de l'adoption d'une langue portugaise du Brésil (Cf. Eder Silveira, 2008).

temps. D'abord, nous étudierons les politiques linguistiques à l'égard des langues autochtones. Puis, nous poursuivrons sur les politiques linguistiques à l'égard du portugais. Enfin, nous terminerons sur les politiques linguistiques à l'égard des langues de l'immigration. Notre réflexion cheminera ensuite vers les politiques linguistiques éducatives et le système éducatif brésilien.

Les politiques linguistiques à l'égard des langues autochtones :

Dans la deuxième moitié du XX^{e} siècle, alors que le Brésil connaît une dictature militaire (1964-1985) très autoritaire, la FUNAI (Fondation Nationale de l'Indien) est d'abord créée en 1967 puis la loi n° 6.001 relative au statut de l'Indien est adoptée en 1973. Cette politique linguistique à l'égard des langues-cultures indigènes reste néanmoins imprécise dans les termes législatifs. En effet, si nous nous penchons plus précisément sur cette loi, nous constatons seulement deux occurrences du mot « língua » (langue) aux articles 9 et 49 :

Article 9 : « Qualquer índio poderá requerer ao Juízo competente a sua liberação do regime tutelar previsto nesta Lei, investindo-se na plenitude da capacidade civil, desde que preencha os requisitos seguintes :

I - idade mínima de 21 anos ;

II - conhecimento da **língua** portuguesa ; »

Article 49 : « A alfabetização dos índio far-se-á na **língua** do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira. ».[251]

Si le plurilinguisme commence à faire surface, il en résulte que la politique linguistique concernant la reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique de l'État brésilien n'en est qu'à ses balbutiements dans la mesure où le texte précise que l'indigène doit connaître la langue portugaise pour saisir un juge et que son alphabétisation doit avoir lieur dans sa langue indigène alors même que la constitution précise dans le même temps que la langue d'enseignement est le portugais. Dans les faits, ces lois n'ont pas grand effet car l'État brésilien continue de considérer les populations indigènes comme non autonomes et donc dépendantes. Par la même occasion, ces populations sont légalement soumises à un bilinguisme alors que ces populations indigènes parlent des langues différentes et sont dispersées sur le tout le territoire. Il faudra donc encore patienter quelques années pour reconnaître des droits linguistiques à ces langues autochtones.

Des politiques linguistiques aux politiques linguistiques éducatives pour les langues

251 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm (Consulté le 24 février 2017).

autochtones :

En 1988, une nouvelle Constitution de de la République fédérative du Brésil voit le jour (modifiée en 1994) et reconnaît formellement le caractère de « droits collectifs des peuples indigènes sur les terres historiquement occupées. Le chapitre VIII est d'ailleurs intitulé « Dos Índios » précise en vertu de l'article 231 que :

« Sont reconnus aux Indiens leur organisation sociale, leurs coutumes, leurs langues, leurs croyances et leurs traditions ainsi que leurs droits originels sur les terres qu'ils occupent traditionnellement, et il appartient à l'Union de les délimiter, protéger et faire respecter tous leurs biens. »[252].

Si l'occurrence « langue » est bien présente en définissant un nouveau statut aux langues indigènes, la politique linguistique relève davantage de la reconnaissance de droits territoriaux. C'est pourquoi, il faut patienter jusqu'en 1996 pour avoir une déclinaison de politique linguistique en politique linguistique éducative, c'est-à-dire, le vote d'une loi sur les droits linguistiques des populations autochtones. En effet, cette loi n° 9.394 du 20 décembre de 1996 fixe les directives et les bases de l'Éducation nationale (*Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*) et dévoile certains principes de la politique linguistique éducative que le gouvernement met en application. L'article 215 prévoit que l'État garantit à tous le plein exercice des droits culturels et l'accès aux sources de la culture nationale. Pour ce faire, il doit s'appuyer et encourager la valorisation et la diffusion des manifestations culturelles. Cet article fait référence à l'article 231 cité précédemment dans la mesure où la culture revêt d'un caractère global et inclut la langue.

En ce qui concerne la langue portugaise, cette loi de 1996 précise qu'elle sera enseignée dans l'enseignement secondaire : « la langue portugaise comme instrument de communication ». En d'autres termes, l'étude du portugais reste obligatoire pendant tout le cursus primaire et secondaire (art.26, §1), comme l'est également l'enseignement en langue portugaise (art.36, §1). Il faut comprendre que l'enseignement dans la langue maternelle des autochtones n'est possible qu'au primaire, et ce, dans le cadre d'une éducation scolaire qualifiée de **« bilingue et interculturelle** ». Nous reviendrons sur cette éducation « bilingue et interculturelle » qui nous intéresse tout particulièrement lorsque nous aborderons dans la prochaine partie les politiques linguistiques

252 http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1708 (Consulté le 24 février 2017).

éducatives brésiliennes.

Si la tendance au plurilinguisme est notoire dans les politiques linguistiques des années 1980 à l'égard des langues indigènes, nous pouvons légitimement nous questionner sur le sort réservé aux autres langues (afro-brésiliennes, langues d'immigration, langues des signes) qui sont absentes de ces textes. À cet effet, Oliveira explique que : « les droits éducatifs indigènes ont permis aux autres groupes d'entrer par la grande porte pour trouver des solutions internationales à leur revendication. […] De plus, l'éducation scolaire indigène a servi de grand laboratoire pour la première fois dans l'histoire du brésil, ce qui généra de nouvelles connaissances dans ce domaine qui avait été pensé dans une logique de nation monolingue et monoculturelle. » (p. 6, 2009). À l'instar des politiques linguistiques nationales et internationales reconnaissant la diversité linguistique et culturelle brésilienne et mondiale, nous avons constaté que le paradigme avait fortement évolué depuis la promulgation de la nouvelle constitution en relation au plurilinguisme. Nous poursuivrons cette même réflexion dans notre partie consacrée au système éducatif brésilien sur les politiques linguistiques éducatives. Avant cela, nous souhaitons souligner une avancée marquante en termes de politiques linguistiques de la reconnaissance des langues indigènes. En effet, ces dernières ont été reconnues de manière exceptionnelle à des niveaux locaux comme le montrent l'exemple de la municipalité de São Gabriel da Cachoeira dans l'État d'Amazonie au Nord du Brésil. Et cette perspective est en train de se poursuivre avec la co-officialisation d'autres langues (de l'immigration, afro-brésiliennes) dans d'autres localités du Brésil.

Les politiques linguistiques à l'égard des langues indigènes à l'échelle de la municipalité de São Gabriel da Cachoeira (État d'Amazonas) :

Ni l'État fédéral, ni les États fédérés sont compétents pour officialiser une langue autochtone. En revanche, les municipalités jouissent de compétences en termes de politique linguistique à l'égard des langues autochtones. Alors que l'État fédéral n'a officialisé qu'une langue nationale, le portugais, les municipalités ont de jure le droit d'officialiser une ou plusieurs langues autochtones sur leur territoire. (Oliveira, 2009). C'est grâce à ces dispositions législatives que la municipalité de São Gabriel da Cachoeira (État d'Amazonie), qui a des frontières communes avec la Colombie et le Venezuela, a co-officialisé trois autres langues, à savoir : le nheegnatu, le tuka et le baniwa (langues indigènes) par le biais d'une loi-décret n° 145 (11 décembre 2002).

Le paragraphe unique de cette loi précise que : « Le maire de São Gabriel da Cachoeira de l'État

d'Amazonie décrète que la langue portugaise est la langue officielle de la République fédérative du Brésil et qu'il est établi que la mairie de São Gabriel da Cachoeira adopte les langues suivantes co-officielles , le nheegnatu, le tuka et le baniwa. »[253]. Le second paragraphe ajoute que le statut de langue co-officielle accordé par le présent article oblige la Municipalité :

> 1° À assurer des services publics de base de participation au public dans les répartitions publiques dans la langue officielle et dans les trois langues co-officielles, à l'oral et à l'écrit.
>
> 2° À produire la documentation publique, ainsi que les campagnes publicitaires institutionnelles dans la langue officielle et dans les trois langues co-officielles.
>
> 3° À encourager à soutenir l'apprentissage et l'usage des langues co-officielles dans les écoles et dans les moyens de communication.

Nous sommes dans un cas spécifique qui montre que le Brésil et sa langue officielle, le portugais, doit aussi tenir compte de sa diversité culturelle et linguistique et son multilinguisme pour mettre en place tant au niveau national qu'au niveau régional ou local des politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives qui répondent aux besoins des diverses populations en termes de formation. Ces considérations de politiques linguistique à l'égard des langues autochtones nous rappellent toute la complexité du contexte brésilien qui a depuis les années 1980 tendu vers la reconnaissance du multilinguisme. D'ailleurs, qu'en est-il des politiques linguistiques à l'égard du portugais ? Tendent-elles également vers le multilinguisme ? La question mérite d'être posée.

Les politiques linguistiques à l'égard du portugais :

Conformément à ce que nous avons déjà écrit, le portugais est la langue officielle du Brésil depuis 1822 (Indépendance). Néanmoins, la modification de la constitution de 1988 (en 1994) stipule dans son article 13 que : « Le portugais est la langue officielle de la République fédérative du Brésil. ». (Constitution Fédérale, 1994). Nous pouvons nous demander pourquoi aura-t-il fallu patienter jusqu'à 1994 pour que le portugais soit enfin inscrit dans la constitution ? Cette inscription dans la Constitution est simplement le fait de la réalité multilingue du Brésil. Cette disposition était de surcroît absente de la constitution de 1988. Nous considérons cet ajout comme une manifestation de renforcement de l'identité culturelle et linguistique qui a historiquement prédominé au Brésil, celui

253 https://site-antigo.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=604 (Consulté le 15 février 2017).

de l'idéal monolinguistique. Si nous avons déjà largement abordé les politiques linguistiques à l'égard du portugais sous un regard historique, nous concentrerons notre réflexion dans un premier temps notre développement sur le statut de la langue portugaise du Portugal et de la langue portugaise brésilienne qui a historiquement été un sujet de discorde à travers l'accord orthographique du portugais, et dans un deuxième temps sur un projet de loi relativement récent (1999) contre l'entrée des mots étrangers dans la langue portugaise brésilienne.

L'accord orthographique du portugais a permis d'intenses échanges sur le code linguistique du binôme Portugal/Brésil suite à la création de la Communauté des Pays de Langues Portugaises (CPLP). Entre le Portugal et le Brésil, la langue portugaise a souvent été un sujet de discorde. Le premier promouvait la pureté de la langue pendant que le second se targuait de l'apport de mots d'origines étrangères. (« estrangeirismos »). Dans ces conditions, quelle langue portugaise adopter entre deux des principaux pays lusophones alors que l'enjeu de politique linguistique concerne désormais plus de 270 millions de lusophones répartis sur les cinq continents ? Puisse cette langue portugaise reconnaître l'apport des mots d'origines étrangères ?

En matières de politique linguistique, le Portugal : « promeut une réforme orthographique unilatérale en 1911, non reconnue par le Brésil, les deux pays étant les deux seuls de langue portugaise. » (Oliveira, p.4, 2009). La cause de cette discorde est à trouver dans les différentes graphies qui existaient alors entre les deux variations de la langue et *ipso facto* l'impossibilité de circulation de certains biens culturels (matériels didactiques). Surtout, le différend provient de la construction de l'identité nationale brésilienne débutée après l'indépendance de 1822. Selon Herder (1987), c'est dans le génie de la langue que réside l'âme des nations et chaque langue est l'expression vivante, organique de l'esprit d'un peuple. À partir de là, la langue portugaise brésilienne doit certes incarner la nation dans sa diversité, ce qu'elle a commencé à faire depuis les années 1980. Néanmoins, c'est dans cette diversité que le Brésil doit s'affirmer vis-à-vis du Portugal.

Pour illustrer notre propos, le linguiste brésilien Fiorin explique que : « Pour que le Brésil s’affirme en tant que nation, il fallait montrer son identité linguistique et par conséquent, la distinction entre le portugais parlé au Portugal et le portugais brésilien. Cependant, nous parlions portugais (comme nous le parlons toujours) et pourtant il était nécessaire de marquer la différence de la langue parlée au Brésil. Oui, on parlait portugais, mais un portugais différent. » (p. 61, 2010)[254]. La question de

254 Fiorin, J L (2010), *L'accord sur l'orthographe : une question de politique linguistique*. Synergies Brésil, p. 59/68/

l'orthographe est donc intimement liée à la construction de l'identité nationale brésilienne qui se bâtit dans l'opposition à la langue portugaise du Portugal.

Par conséquent, l'État brésilien adopte en 1942 le « Formulário Ortográfico », texte approuvé par l' « Academia Brasileira de Letras » (Académie Brésilienne des Lettres). Ce texte est en réalité un « formulaire » (formulário)[255] qui codifie un ensemble de règles d'orthographe, de modes d'écriture des mots, de ponctuation. Bien que la langue portugaise avait déjà subie de nombreuses transformations, ce texte est le fruit des préoccupations des maisons d'éditions étant donné les différences de graphies entre le portugais du Portugal et du Brésil. Suite à l'adoption de ce « Formulaire Orthographique », le Ministre de l'Éducation brésilien décrète en 1959 une « Nomenclatura Gramatical Brasileira » (Nomenclature grammaticale brésilienne) « où l'on retrouvait seulement des noms, sans définitions ni concepts, ainsi que des termes de la grammaire (nom, adjectif, préposition, voyelle, affixe, etc.). Les académiciens estimaient que cet ouvrage était très important en raison des examens d'État pour évaluer la connaissance de la langue nationale. »[256].

Si bien qu'en 1971, sur la base d'un avis conjoint de l'Académie Brésilienne des Lettres et l'Académie des Sciences de Lisbonne, le Congrès National brésilien[257] apporte des corrections aux « fórmulas » (règles) du « Formulário Ortográfico » de 1943 dans le but de l'actualiser. Ces corrections donnent finalement naissance à la loi n° 5765[258] ayant pour objectif d'instaurer trois modifications dans le système orthographiques :

a) abolition des accents différentiels des homographes non homophones (par exemple : gôsto/gosto ; bôlo/bolo, êle/ele) ;

b) élimination de l'accent indicatif de la syllabe subtonique dans les mots formés avec le

GERFLINT.

255 http://www.academia.org.br/nossa-lingua/formulario-ortografico (Consulté le 24 février 2017).

256 http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/bresil-2pol-portugais.htm (Consulté le 24 février 2017).

257 Traduit par nos soins du site officiel : « Le pouvoir Législatif, selon l'article 44 de la Constitution Fédérale de 1988, est exercé par le **Congrès National** qui se compose de la **Chambre des Députés** et du **Sénat Fédéral**. La Chambre des Députés est composée par des représentants du peuple, élus par un système proportionnel dans chaque état, dans chaque territoire et dans le District Fédéral. Il y a 513 député fédéraux qui ont des mandats de quatre ans. Le Sénat Fédéral est composé par 81 sénateurs élus pour des mandats de huit ans dans chaque état et dans le District Fédéral. ». https://www.congressonacional.leg.br/portal/congresso/historico (Consulté le 24 février 2017).

258 http://www.acad-ciencias.pt/academia/enquadramento-legal (Consulté le 24 février 2017).

suffixe –mente ou avec des suffixes commençant par la lettre z (par exemple : sòmente ; cafèzal ; pèzinho ; amàvelmente) ;

c) suppression du tréma sur le hiatus atone (par exemple: vaïdade ; saüdade).

Cette tentative législative de maintenir la parité orthographique et lexicale entre le portugais du Brésil et le portugais du Portugal était néanmoins arrimée à un alignement d'une langue sur l'autre lié au prestige préconisée par l'Académie de Sciences de Lisbonne. Ceci explique d'ailleurs pourquoi les Brésiliens ne se sentent pas inclus dans le mot « lusophonie » qui trouve sa racine lusitanienne dans la langue portugaise du Portugal et est donc reliée à l'Europe et non au Brésil.

Face à ces difficultés de définir une politique linguistique qui prend en considération les deux variantes du portugais qui n'empêchent d'ailleurs pas la compréhension des textes écrits, la réflexion de politique linguistique s'est approfondie à un niveau international, celui des sept pays lusophones qui ont décidé ensemble de mettre fin à cette situation rocambolesque en signant en 1990 à Lisbonne un accord sur l'orthographe (« *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* »). Ce traité international, qui devait unifier la langue portugaise dans tous les pays ayant le portugais pour langue officielle (Angola, Brésil, Cap-Vert, Guinée-Bissau, Mozambique, Portugal, São Tomé-et-Principe), fut signé par les représentants de tous ces pays afin de décrire des points orthographiques et grammaticaux sur lesquels les pays devaient tomber d'accord pour leur politique linguistique. Si l'article 1 de ce traité proclame l'adoption de l'accord orthographique de 1990, l'article stipule que les États signataires prennent les mesures nécessaire en vue d'élaborer un vocabulaire orthographique commun au niveau des terminologies scientifiques et techniques. En outre, Il était spécifié que le dit Accord entrerait en vigueur le 1er janvier 1994. En réalité, seuls le Portugal, le Brésil et le Cap-Vert l'avaient ratifié en 1994. Par conséquent, la date butoir a été reportée à mai 2015 pour l'Angola, le Mozambique, deux États qui ont signé l'Accord mais ne l'ont pas ratifié selon la CPLP[259]. Toutefois, cet accord orthographique n'est appliqué qu'avec parcimonie au Brésil dans la mesure où ce traité a été discrédité une partie de la presse. De plus, ce traité ne représente pas non plus la spécificité linguistique brésilienne de la langue portugaise. Néanmoins, cet Accord aura permis de lancer les pays lusophones dans une réflexion de politique linguistique commune qui débouchera sur la création de la Communauté des Pays de Langue Portugaise en 1996. Nous y reviendrons dans la troisième partie de ce chapitre.

259 www.cplp.org/cplp/Acordos/maisAcordos/AcordoOrtogrLingua/ (Consulté le 24 février 2017).

Conformément à ce que nous venons d'énoncer sur ce Accord Orthographique de 1990, nous avons constaté que celui-ci relevait bien d'une politique linguistique, en ce sens que des choix ont été actés par les pays lusophones entre différentes variétés linguistiques et différentes orthographes du portugais (Calve, p. 154, 1987). D'une part, les politiques linguistiquse de ces pays ont choisi le portugais comme langue d'unité nationale (langue officielle malgré les nombreuses autres langues en présence) ; il s'agit du statut. D'autre part, la codification linguistique de la langue (normalisation, standardisation) a adopté un mode d'écriture, l'unification orthographique afin que ces sept pays possèdent la même langue scientifique. Malgré ces efforts, il faut souligner que le Brésil n'a pas trouvé un écho favorable dans cet Accord Orthographique dans la mesure où la langue portugaise est aussi un instrument de communication qui assure des fonctions symboliques comme facteur d'unité nationale. C'est précisément ici que les Brésiliens ne se sont pas reconnus dans cet Accord, arguant qu'il ne représentait pas la diversité de la langue portugaise brésilienne. Cette question trouve d'ailleurs des prolongement dans le souhait de construire une identité lusophone via la création de la CPLP, c'est en ce sens que l'Accord Orthographique a été adopté afin de renforcer le statut de la langue portugaise dans ces pays, et quelque part de minimiser le multilinguisme et les autres langues.

Après avoir étudié la question de la politique linguistique à l'égard du portugais au Brésil et au niveau international dans la Communauté des Pays de Langue Portugaise, notre réflexion chemine vers le projet de loi n° 1976 du député Aldo Rebelo relative à l'emploi de la langue portugaise voté en 1999 au Congrès National.

<u>Une politique linguistique de la fin du XX^{e} siècle pour diminuer les « estangeirismos » :</u>

Suite aux velléités des autorités gouvernementales brésilienne et portugaise d'harmoniser la politique linguistique de la langue portugaise au début des années 1990, le gouvernement brésilien n'infléchit pas sa politique linguistique tendant vers le paradigme monolinguiste à l'aube du XX^{e} siècle en promulguant une loi fédérale (inspirée de la loi française Toubon) pour restreindre l'ajout de mots d'origines étrangères, « estrangeirismos », dans la langue portugaise brésilienne. Ce projet de loi est l'œuvre du député communiste Aldo Rebelo et son objectif est de protéger et défendre l'usage de la langue portugaise en relation aux emprunts anglo-américains dans le domaine des communications officielles, des médias et de la publicité. L'article 1 abonde d'ailleurs en ce sens en précisant que les grands principes qui orientent la loi : « le portugais est la langue officielle de la

République, la forme d'expression orale et écrite du peuple brésilien et constitue un bien de nature immatérielle, partie intégrale du patrimoine culturel brésilien. »[260]. Ensuite, l'article 2 stipule que les pouvoir publics poursuivent le dessein de promouvoir, protéger et défendre la langue portugaise en matière d'enseignement et d'apprentissage, d'études et de recherches, de campagne d'éducation, de diffusion du portugais, de participation au Brésil au sein de la Communauté des Pays de Langue Portugaise (CPLP), de naturalisation des mots étrangers au portugais. Nous constatons qu'il y a ici une déclinaison de la politique linguistique en politique linguistique éducative puisque cette loi touche aussi la sphère éducative en matière de promotion du portugais.

En vertu de l'article 3, un certain nombre de dispositions sont écrites pour préciser les cas de figure dans lesquels la loi ne s'applique pas. En l'espèce, la loi ne s'applique pas pour les communautés indigènes, dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangère ainsi que les expressions et mots d'une langue étrangère consacrés par l'usage dûment enregistrés dans le Vocabulaire orthographique de la langue portugaise. Enfin, l'article 7 indique même une réglementation en matières de renforcement positives sous formes de « récompenses » (sanções premiais) et des sanctions (sanções penais) applicables à toute personne, physique, ou morales, publique privés, disposées à modifier volontairement l'usage établi d'un mot ou d'une expression en langue étrangère par son équivalent en portugais.

En matières de politique linguistique, cette loi a véritablement divisé la société brésilienne en deux clans. Le premier clan soutenant cette loi argumente en faveur d'une discipline et d'une régularisation de l'usage des mots étrangers, mais également d'une évaluation et amélioration de la langue portugaise. Les défendeurs de ce projet sont convaincus que seule une intervention législative au niveau étatique de politique linguistique peut sauver le portugais brésilien. Il apparaît toutefois qu'intervenir par voie législative sur la langue portugaise brésilienne résonne comme une question d'identité nationale qui a toujours influé sur les politiques linguistiques brésiliennes. Le second clan défend l'idée que la présence de mots étrangers ne peut pas être perçue comme une « invasion » mais au contraire comme une source d' « enrichissement lexical » pour développer les sphères scientifique et culturelle.

En somme, cette loi n'est ni plus ni moins qu'un débat politico-idéologique sur la place de la langue portugaise dans la société brésilienne à travers le symbole de la souveraineté nationale, laquelle s'est transformée dans ce cas présent en une lutte anti anglo-américaine. Cette loi nous renvoie aux

260 Traduit par nos soins sur : www.camara.gov.br/sileg/integras/153443.pdf (Consulté le 24 février 2017).

diverses acceptions de politique linguistique considérées comme un « acte politique » par essence dans la mesure où cet acte est intrinsèquement relié à un symbole identitaire du peuple et de la nation du Brésil. Cette énième loi de politique linguistique à l'égard du portugais au Brésil nous montre une fois de plus que l'Histoire du Brésil et de ses politiques linguistiques rime avec une imposition de la langue portugaise comme unique et légitime, telle qu'elle était considérée « compagnonne de l'Empire » (expression emprunté à Fernão de Oliveira écrite dans la première grammaire de langue portugaise en 1536). Alors que l'État brésilien avait légiféré en matière de politique linguistique pour la protection et promotion des langues indigènes, il apparaît que le paradigme monolinguiste du portugais est prépondérant. Dans ces conditions, nous pouvons donc nous demander dès à présent quelle politique linguistique a été mise en place, planifiée et mise en place à l'égard des langues de l'immigration ?

Les politiques linguistiques à l'égard des langues de l'immigration :

En 2005, la Commission d'Éducation de la Chambre des Députés a approuvé la proposition du député Carlos Abicalil afin de créer le « Livre du Registre des Langues » (Livro de Registro de Línguas) dans le cadre du programme national du Patrimoine Immatériel sous la responsabilité de l'Institut du Patrimoine Historique et Artistique National (IPHAN). Selon ce député, le dit « livre » devait apporter des précisions sur la préservation des langues minoritaires (dont les langues de l'immigration) dans le patrimoine immatériel brésilien. Son objectif : « reconnaître la contribution effective des différents groupes ethniques dans la construction de l'identité nationale. »[261].

Suite à la création de cette commission, un « séminaire de création du livre de registres des langues » voit le jour en 2006 afin que des locuteurs de langues autochtones et de langues d'immigration (hunsrüsckisch, talian, etc.) fassent part dans un rapport sur « être brésilien dans une autre langue que le portugais » à la Chambre des députés. Ce rapport déboucha sur la création d'une politique patrimoniale pour les langues brésiliennes présentes dans l'Inventaire National de la Diversité Linguistique (INDL)[262] (créé 2010). Selon Oliveira, l'État brésilien a à partir de ce moment pris conscience de la nécessité d'élaborer une politique linguistique qui considère tous les langues brésiliennes de cet inventaire afin que celles-ci reçoivent un certificat de « référence culturelle brésilienne ». Et ce dernier de auteur de renchérir que cet Inventaire National de la Diversité Linguistique est en réalité le « premier instrument juridique qui reconnaît toutes les

261 http://www.ipol.org.br/livroderegistrodelínguas/ (Consulté le 25 février 2017)

262 Http://ww.portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140 (Consulté le 25 février 2017)

catégories de langues : indigènes, de l'immigration, des signes, afro-brésiliennes, créoles, en plus des variétés du portugais parlé au Brésil, assumant ainsi que les brésiliens de diverses langues et origines ont contribué à la construction du pays. » (2010, p. 8). En termes de politique linguistique, la création de cet instrument juridique est la volonté de l'État brésilien de construire une nouvelle vision du Brésil qui tient compte de la pluralité culturelle comme linguistique.

Conclusion intermédiaire:

Á travers ces considérations historique et épistémologique des politiques linguistiques au Brésil, nous avons constaté combien le monolinguisme d'État, instauré d'abord par la Couronne Portugaise puis prolongé par les Gouvernements successifs brésiliens, avait joué un rôle majeur au Brésil. Néanmoins, il apparaît qu'un changement de paradigme est en train de s'opérer depuis les année 1980 afin de tendre vers la reconnaissance d'un plurilinguisme qui trouve une déclinaison dans les politiques linguistiques éducatives. Celui-ci fera l'objet de notre prochaine partie.

1.3 CONSIDÉRATIONS HISTORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES AU BRÉSIL

« Aujourd'hui, et pour la plupart de l'humanité, la globalisation est surtout fable et perversité […]. Dans quelle mesure chaque société locale pourra incorporer les vecteurs verticaux sans nier leur participation dans le monde et sans compromettre la réalisation de ses propres telos ? ». Milton Santos (1926-2001).

1.3.1 DES POLITIQUES LINGUISTIQUES AUX POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES : UNE ÉVIDENCE ?

Nous ne prétendons pas dans cette partie revenir sur l'intégralité des politiques linguistiques éducatives (déjà évoquée dans la partie précédente) mais plutôt d'en donner un bref aperçu historique afin de présenter dans la foulée le système éducatif brésilien puis *in fine* l'enseignement-apprentissage de langues-cultures étrangères comprenant des dimensions interculturelles. Pour rappel, nous avons déjà défini le concept de politique linguistique éducative qui découle des choix

conscients de la politique linguistique et qui se limite aux décisions en matière d'enseignement-apprentissage de langues, qu'elles soient maternelles, secondes ou étrangères (Petitjean, 2006)[263]. Ce syntagme de politique linguistique éducative trouve des prolongements épistémologiques autant dans les politiques d'enseignement et d'usage des langues dans les systèmes éducatifs, principalement publics et officiels, que dans l'ensemble des problématiques d'éducation civique au plurlinguisme, au multilinguisme et pour l'interculturel et l'altérité linguistique (Beacco, Byram, 2003). Ce sont précisément sur ces deux dimensions de politiques linguistiques éducatives que nous aborderons le contexte éducatif brésilien.

1.3.2 DE LA CRÉATION DES PREMIÈRES ÉCOLES ET PREMIERS ÉTABLISSEMENTS SUPÉRIEURS AU DÉBUT DU XIXe SIÈCLE À LA CONSTITUTION DE 1988

Conformément à ce que nous avons écrit dans la partie précédente et hormis les lois concernant les peuples indigènes du XVIII^{e} siècle (« Diretório dos Índios » en 1759), les premières politiques linguistique éducatives surgissent avec la création des première institutions d'enseignement supérieur dans la capitale impériale Rio de Janeiro au début du XIX^{e} siècle. En 1809, le prince régent Dom João VI signe un décret instituant la création de chaires d'anglais et de français afin de répondre à des demandes d'ouvertures des ports au commerce. La loi du 15 octobre 1827 décrète la « création d'écoles primaires dans toutes les villes, villages et lieux les plus peuplés du Royaume. »[264]. Néanmoins, il n'existe pas à cette époque au niveau politique un département en charge de l'éducation ou des politiques éducatives et encore moins des politiques linguistiques éducatives. Par conséquent, la scolarisation était administrée de manière indépendante par chaque municipalité. Enfin, en 1837, le « Colégio Pedro II » est fondé à Rio de Janeiro et il sera une référence en termes de curricula pour le système éducatif brésilien inspiré des normes françaises qui représentaient l'époque l'idéal de culture et de civilisation. Dans son cursus, il y a avait sept années d'enseignement-apprentissage du français, cinq de l'anglais et trois de l'allemand. Ce système persistera à l'échelle nationale jusqu'en 1929. Si bien que jusque dans les années 1930, l'école était

263 Petitjean, C. (2006), *Plurilinguisme et Politique Linguistique Éducative en Europe : de la Théorie à la pratique*. Printemps, Sprig v.I, n. 2. Université de Provence. http://www.relq.uqam.ca/documents/Petitjean.pdf. (Consulté le 24 février 2017).

264 http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm (Consulté le 25 février 2017).

« conduite par des logiques individuelles liées aux intérêts oligarchiques locaux et régionaux. » (Valle, p. 3, 2003) et l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère était très européanisé au Brésil comme le démontre le tableau ci-dessous de « L'enseignement des langues de 1980 à 1931 en heure d'études » de Leffa (1999)[265].

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2 f[1]	-	29
1931	6	-	9	8	6 f	-	-	23

Tabela 1. O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo. Fonte: Leffa (1999).

À partir des années 1930, l' *Estado Novo* de Getúlio Vargas met en place un important mouvement politique de réforme de l'éducation nationale et crée le Ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC) au niveau fédéral et des Secrétariats d'Éducation au niveau étatique (états fédérés). Cette réforme déclare obligatoire et gratuite l'éducation pour tous. Néanmoins, la scolarité obligatoire relève seulement des quatre années d'école primaire (de 7 à 10 ans)[266]. Cette époque coïncide avec la fondation de plusieurs grandes universités brésilienne dont l'USP (l'Université de São Paulo) dont nous avons déjà parlé dans notre premier chapitre et qui a été créée en 1934 sur un modèle académique français par le biais de l'omniprésence de ses professeurs français dans son équipe pédagogique au sein de sa Faculté de Philosophe, Sciences et Lettres (FFCL). Bien qu'obligatoire et gratuite, l'éducation reste réservée à une certaine catégorie de la population, « aux plus capables » selon les termes de Valle (2010). En effet, il est à souligner que « l'égalité des chances, qui est au sein de l'idéal méritocratique ne s'est pas accomplie : le principe de la sélection a justifié le non accès à l'éducation et la restriction du droit à celle-ci ; la diversification de filières a favorisé seulement les « biens-nés » et pas les meilleurs. » (Valle, p. 6, 2010).

265 Leffa, V.J (1999) *O ensino de línguas no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24. Disponível em : http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf (Consulté le 25 février 2017).

266 http:www.portal.mec.gov.br/docman/.../4850-educacao-obrigatoria/ (Consulté le 25 février 2017).

Dans un contexte très nationaliste où l'État brésilien cherche de manière patriotique à renforcer son identité national par les curricula officiels en favorisant la valorisation de l'Histoire du Brésil et de ses héros, le prestige de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture étrangère est organisé en deux niveaux au collège d'une durée de trois ans et au lycée d'une durée de quatre ans. À cette époque, l'enseignement du français surpasse celui de l'anglais, et l'enseignement de l'espagnol est alors introduit en alternance avec celui de l'allemand ; le latin reste aussi enseigné comme langue classique. (Mulik, 2012). En termes de méthodologie d'enseignement-apprentissage, les années 1930 correspondent à l'adoption de la « **méthodologie directe** », c'est-à-dire une théorie qui s'inspire des procédés d'acquisition de la langue maternelle pour l'apprentissage de la langue-cible. La priorité est donnée à l'intuition, l'imitation, l'oral et à la répétition et la traduction est bannie.

En 1961, la première loi 4.024 des directives et des bases de l'éducation nationale (LDB) est votée et son objectif est de constituer un système unifié. Dans cette loi, nous retrouvons certains principes fondamentaux tels que la décentralisation, l'autonomie et la démocratie représentative. Aussi, l'esprit nationaliste de l'époque est omniprésent puisque l'éducation est perçue comme une source d'homogénéisation afin de consolider l'identité nationale. Les principes de méritocratie, d'égalité et de justice sociale face à l'éducation sont un droit du citoyen et un devoir de l'État. (Bianchetti et Valle, 2012). Néanmoins, de fortes inégalités subsistent entre dans certaines régions défavorisées par l'absence de mise en œuvre de cette loi. Cette loi stipule que l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère n'est plus obligatoire au lycée. À partir de cette période, le latin n'est quasiment plus présent des curricula et le français voit ses heures réduites. Quant à l'anglais, il est de plus en plus valorisé dû à une forte demande de travail. (Leffa, 1999).

Puis, lorsque les militaires prennent le pouvoir en 1964, ils introduisent un pouvoir politique, économique et idéologique centralisé. Par conséquent, le budget de l'éducation est réduit au profit du budget de la sécurité nationale et le système éducatif évolue vers une réglementation via des « mécanismes de planification, de structuration bureaucratique, de contrôle administratif. (Valle, 2003). Cette politique éducative a pour corollaire le creusement des inégalités entre les systèmes public et privé d'enseignement. Le privé étant favorisé au détriment du public.

De plus, un certain nombre de réformes touche en profondeur les systèmes d'enseignement dont la vie quotidienne de l'école et de l'université. (Gurtner, 2016). Parmi ces réformes, ce sont « celles de l'enseignement supérieur (1971) et de l'enseignement des 1er et 2e degrés via la « Lei de Diretrizes e Bases » (LDB, loi qui définit les nouvelles orientations éducatives du Brésil) qui provoquent les

plus profonds changements. L'administration des systèmes (fédéral et étatique) devient une instance de mise en œuvre par des décisions de l'État autoritaire, orientées vers l'internationalisation de l'économie. » (Bianchetti et Valle, p. 67, 2012). Dans l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère, seules quelques écoles proposent cette discipline durant une période d'un an pas plus d'une heure par semaine. En outre, cette réforme de l'enseignement des 1er et 2e degrés fixe comme objectif « l'auto-réalisation individuelle, la qualification au travail et la préparation à l'exercice conscient de la citoyenneté ». (Saviani, p. 87, 1988)[267]. Cette nouvelle législation réduit le nombre d'années d'enseignement de 12 à 11. De plus, l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère n'est plus obligatoire dans les curricula du premier et second degrés. À partir de l'idée d'un « faux nationalisme », l'école ne doit pas être « la porte d'entrée de mécanismes d'imprégnation culturelle étrangère. » (Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua estrangeira moderna, Secretaria de Educação do Paraná, p. 45, 2008) afin de diminuer la domination idéologique, ce qui renforce le caractère élitiste de cet enseignement pour cette époque.

Ainsi, cette loi a redéfini la structure éducative de l'enseignement primaire et secondaire à l'instar de la réforme de 1971 pour les institutions d'enseignement supérieur, ce que Saviani nomma de « stratégies de l'autoritarisme triomphant » étant données les stratégies politico-idéologiques de l'État autoritaire. Le principe de « professionnalisation obligatoire » esg alors appliquée par cette loi. Mais celui-ci est largement critiqué et provoque de nombreuses manifestations de désaccords aussi bien dans le secteur public que privé de l'éducation. Ces critique s'inscrivent dans « un cadre déstabilisateur du régime et de son projet éducatif et annonçaient les changements à venir en fonction de l'internationalisation de l'économie. » (Ibid, p.68, 2012).

Dans les années 1970, la mise en place de l'accord MEC-USAID entre le Ministère de l'Éducation (MEC) et l'United States Agency for International Development (USAID) trace les contours de la réforme du système éducatif brésilien en prévoyant que l'enseignement obligatoire de langue anglaise devait avoir lieu à tous les niveaux de scolarité. (Pereira, Souza, 2015). Et ces dernières auteures d'ajouter que : « Avec l'altération de la structure des cursus, des restrictions se sont trouvées imposées à l'enseignement de langues, le faisant ainsi presque disparaître. Seul demeurait l'enseignement de l'anglais et, dans une moindre mesure, celui du français. ». (Ibid, p. 313, 2015)[268]. En 1976, l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère connaît un léger

267 Saviani, D. (1988), *Política e educação no Brasil : o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 2a ed., São Paulo : Cortez.

268 Pereira, T., Souza, M. (2015), *Analyse de la politique linguistique pour l'enseignement des langues étrangères au Brésil dans le cadre de l'internationalisation académique*. Réfléchir, Séduire, Construire : le français pour l´avenir,

embellissement puisque la discipline devient obligatoire dans le second degré sans perdre un caractère facultatif dans le premier degré en fonction des moyens de chaque établissement. En termes de méthodologies d'enseignement, cette époque renvoie à la « **méthodologie audiovisuelle** » inspirée de la linguistique structuraliste et du béhaviorisme de Skinner (lui-même inspiré par Pavlov). De ce fait, l'enseignement de l'anglais prend une place de plus en plus hégémonique avec une finalité instrumentale basée dans les méthodologies. Au final, l'enseignement de la langue-culture anglaise devient purement instrumental et non plus civilisationnel comme précédemment. (Mulik, 2012).

Dans l'État de São Paulo en 1987, les Centres d'Études de Langues (CELs) sont créés en tant qu'unités administratives et pédagogiques reliés à une école du dit État fédéré. Ces nouvelles entités sont décrites dans le décret 27.270 du 10 août 1987 et ont pour objectifs de donner aux étudiants une possibilité d'enseignement de diverses langues étrangères modernes avec comme priorité l'enseignement de l'espagnol (Oliveira, 2003). Dans le décret, il est précisé que la création des CELs fait partie d'un ensemble de mesures visant des modifications et enrichissements du curriculum des écoles du premier et seconde degré pour l'enseignement-apprentissage de langues étrangères. Guimarães considère la création des CELs comme des espaces énonciatifs présents dans les brèches du curriculum de l'école publique pour valoriser l'enseignement de langues étrangères qui ne soient pas l'anglais. Ainsi, l'école publique est pensée comme un espace d'énonciation de différentes langues. (Guimarães, 2001)[269].

En 1988, une nouvelle constitution brésilienne est adoptée et incarne un renouveau éducatif sans précédent, celui des idéaux des décennies passées incarnés par le droit à l'éducation pour tous (loi 1961). Valle et Bianchetti parlent alors de « projet efficace pour l'éducation nationale » (p. 68, 2012) dans la mesure où les politiques éducatives adoptées à partir de cette nouvelle constitution se fondent dorénavant sur des idéaux méritocratiques.

De plus, la constitution reconnaît le caractère composite et pluraliste sur le plan ethnique et culturel de la nation brésilienne par l'article 215 qui souligne la responsabilité de l'État dans la protection des caractéristiques culturelles populaires, indigènes et afro-brésiliennes. Néanmoins, ce nouveau modèle éducatif devra se construire dans la lutte contre les inégalités scolaires creusées depuis plusieurs décennies déjà. Pour ce faire, la constitution sert de support juridique pour que les

Alliance Français de Niterói.

269 Guimarães, E. (2001), *Política de Línguas na América Latina*. In: Relatos – junho 2001, n.º07. Campinas, SP.

transformations éducatives et une loi soient promulguées dans la foulée et pour ces réformes soient implémentées. Cette loi, c'est celle des directives et des bases de l'éducation nationale approuvée en 1996 (LDB) qui est toujours en vigueur aujourd'hui. Nous tâcherons de la présenter puis de dresser les perspectives des politiques linguistiques éducatives brésiliennes de 1996 à nos jours en étudiant l'enseignement-apprentissage de langues-cultures étrangères (notamment du français) et la place des dimensions interculturelles. Ci-dessous, un tableau du même auteur (Leffa) sur l'évolution de l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère qui tend de plus en plus vers l'espagnol et l'anglais au détriment du français : « L'enseignement des langues de 1942 à 1996 en heure d'études » de Leffa (1999)[270].

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12e/ou	-	-	6	18

Tabela 2. O ensino das línguas de 1942 a 1996. Fonte: Leffa (1999)

En termes de méthodologies d'enseignement, le retour à la démocratie fait évoluer les réflexions de l'enseignement-apprentissage vers « **l'approche communicative** » en concevant la langue comme un instrument de communication ou d'interaction social, concentré sur les aspects sémantiques et non sur le code linguistique (Chomsky, 1965, Hymes 1972).

1.3.3 LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES, DE LA CONSTITUTION DE 1988 À NOS JOURS : QUELLES PERSPECTIVES ?

Après plusieurs années d'intenses échanges entre l'Association de Linguistique Appliquée du Brésil (Alab) et les autorités gouvernementales, les linguistes de la dite association produisent finalement un document connu comme la « Lettre de Florianópolis » (ville où a été réalisé l'événement). Dans ce document, nous pouvons lire : « Tout Brésilien a droit à la pleine citoyenneté. Dans le monde

270 Leffa, V.J. (1999), *O ensino de línguas no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24. Disponível em : http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf (Consulté le 25 février 2017).

globalisé et polyglotte d'aujourd'hui, cela inclut l'apprentissage de langues étrangères. »[271]. Cette lette sera en quelque sorte précurseur de la Loi des Directives et Bases pour l'Éducation (LDB) approuvée et promulguée en 1996.

1.3.3.1 LA « LEI DE DIRETRIZES E BASES » (LDB) APPROUVÉE EN 1996 ...

La Loi des Directives et Bases pour l'Education (LDB) est donc approuvée par le Congrès National en 1996 sous la présidence de Fernando Henrique Cardoso[272] afin de normer le système éducatif brésilien. Composée de 92 articles, cette loi promeut un système éducatif plus décentralisé avec une répartition des responsabilités de l'éducation entre les niveaux fédéral, régional et municipal. Ces politiques éducatives de décentralisation ont d'ailleurs éprouvé de grande difficultés en termes de « résultats » dans la mesure où elles ont créé plus d'incertitudes que de bénéfices (Fauré, 2005).[273] Selon ce dernier auteur : « le système d'évaluation de l'éducation de base du ministère fédéral a livré récemment des résultats que le ministre a qualifié de véritable tragédie (exclusions du système scolaire, évasions et illettrisme de ceux qui le fréquentent, etc. » (p. 105, 2005). La gestion du système éducatif brésilien est extrêmement décentralisée avec 27 systèmes éducatifs relevant des États fédérés et près de 5.500 systèmes municipaux autonomes. Le gouvernement fédéral a essentiellement des fonctions normatives et supplétives ou redistributives (pour appuyer la mise en œuvre des politiques éducatives nationales et réduire les inégalités territoriales ou sociales). Le cadre législatif et règlementaire est fixé au niveau fédéral par la Loi d'orientation et d'organisation de l'Éducation nationale (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDBN nº 9394/96) et le Plan National de l'Éducation (Plano Nacional de Educação, loi nº 10.172/2001) qui définissent l'organisation générale du système éducatif et précisent les responsabilités respectives de l'Union des États fédérés et des municipalités, y compris en termes financiers.

En outre, la loi LDB de 1996 met en avant les différents niveaux d'éducations de l' « Ensino Básico » comprenant :

271 http://www.alab.org.br/CartadeFlorianopolis/ (Consulté le 25 février 2017).

272 Fernando Henrique Cardoso est Président de la République fédérative du Brésil de 1995 au 2003 et est sociologue de formation. Polyglotte, il a notamment étudié dans des universités française, britannique et étasunienne. http://www.universalis.fr/encyclopedie/fernando-henrique-cardoso/ (Consulté le 25 février 2017).

273 Fauré, Y. (2005), *Des politiques publiques décentralisées, entraves au développement local. Expériences brésiliennes*. Revue Tiers Monde (181), pp. 95-118.

- « **Educação Infantil** » (équivalent de la crèche et de l'école maternelle de 0 à 6 ans) qui selon Vendramini a pour objectif de promouvoir le développement physique, intellectuel et social des enfants ;

- « **Ensino Fundamental** » (ce cycle dure 9 ans et se décompose en un premier cycle pour les enfants âgés de 6 à 10 ans et en deuxième cycle pour les enfants et adolescents de 11 à 14 ans). Cet Enseignement est obligatoire contrairement à l'éducation enfantine et est dispensé dans des écoles publiques (gratuites) ou privées (payantes). C'est à partir du deuxième cycle que l'anglais ou l'espagnol y est enseigné (6ème française) ;

- « **Ensino Médio** » (équivalent au lycée de 14 à 17 ans). L'Enseignement Moyen est obligatoire mais l'étudiant brésilien peut quand même opter au sortir de l'Enseignement Fondamental pour une formation professionnelle. C'est à partir de sa première année qu'une seconde langue-culture étrangère (anglais ou espagnol) y est enseignée en fonction des possibilités de l'établissement ;

- « **Educação Superior** » (sur laquelle nous reviendrons). Il correspond aux études supérieures post-baccaularéat (ENEM ou Vestibular). Bien que nous reviendrons ultérieurement sur le système éducatif brésilien, nous avons quand même souhaité reproduire un schéma ci-dessous afin de comprendre les différents niveaux éducatifs en comparaison avec la France.

L'objectif de l'**Éducation Basique** ou **de Base** (cf : tableau ci-dessous) est de donner des compétences à l'étudiant en lui garantissant une formation commune indispensable à l'exercice de la citoyenneté, d'où sa répartition entre Enseignement Fondamental et Enseignement Moyen (Vendramini, 2005).

CORRESPONDANCE ENTRE LES SYSTEMES SCOLAIRES FRANÇAIS ET BRESILIEN

CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS SISTEMAS ESCOLARES FRANCÊS E BRASILEIRO

ESB/août 2012

AGE IDADE	SYSTEME FRANÇAIS (obligatoire de 6 à 16 ans)		SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO (obrigatório de 6 a 14 anos)	
3 4 5	Ecole maternelle		Classes maternais / Pré-escola	
6	Ecole Elémentaire	CP (Cours préparatoire)	Ensino Fundamental 1º Ciclo (1º ao 5º ano)	1º ano (Classe de alfabetização)
7		CE1 (Cours Elémentaire 1)		2º ano
8		CE2 (Cours Elémentaire 2)		3º ano
9		CM1 (Cours Moyen 1)		4º ano
10		CM2 (Cours Moyen 2)		5º ano
11	Collège	Classe de sixième	Ensino Fundamental 2º Ciclo (6º ao 9º ano)	6º ano
12		Classe de cinquième		7º ano
13		Classe de quatrième		8º ano
14		Classe de troisième		9º ano
			Certificado de conclusão do Ensino Fundamental	
15	Lycée	Classe de seconde	Ensino Médio	1º ano
16		Classe de première		2º ano
17		Classe de terminale		3º ano
			Certificado de conclusão do Ensino Médio	
18	BACCALAUREAT		VESTIBULAR	
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR			ENSINO SUPERIOR	
1er cycle:	Licence: 3 ans		Graduação: Bacharelado: 2 a 4 anos / Licenciatura: 1 a 2 anos	
2e cycle:	Master 1: 2 ans, Master 2: 2 ans		Pós-graduação: Mestrado: 1 a 2 anos	
3e cycle:	Doctorat: 4 à 6 ans		Pós-graduação: Doutorado: 2 a 4 anos	

Obs.: Les informations contenues dans ce tableau ne sont fournies qu'à titre indicatif.

Tableau de correspondance entre les systèmes scolaires français et brésilien (2012)

http://fr.educ-br.fr/etudes-et-recherches-au-bresil/dispositif-denseignement/

En termes de politiques linguistiques éducatives, la loi LDB marque un tournant puisque l'article 26 prescrit l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère tant dans le système éducatif public que privé et de l'éducation basique (premier et second degrés) à l'éducation supérieure (post-baccalauréat) : « Dans la partie diversifiée du cursus scolaire, il sera inclus obligatoirement à partir de la cinquième année (sixième française), l'enseignement d'au moins une langue étrangère moderne, dont le choix restera à la charge de la communauté scolaire, selon les possibilités de l'établissement. » (Présidence de la République, LDB, 1996)[274]. L'article 26 trouve un prolongement dans l'article 36 qui ajoute : « Il sera inclus une (première) langue étrangère moderne, comme discipline obligatoire choisie par la communauté scolaire et une seconde, à caractère facultatif, selon les disponibilités de l'établissement. » (Ibid, LDB, 1996). Nous constatons que l'enseignement d' « une langue étrangère moderne » est confié au choix de la « communauté scolaire », lequel choix étant conditionné par des « possibilités d'enseignement ». Ceci correspond à l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère à partir de la sixième française et l'enseignement facultatif d'une

274 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm (Consulté le 25 février 2017).

seconde langue étrangère à partir de la classe de seconde au lycée. Néanmoins, aucune méthodologie nationale de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère n'existe alors dans la mesure où le principe d'enseignement de langue-culture étrangère reposait sur « la pluralité d'idées et de conceptions idéologiques. » (Article 3, LDB, 1996). Pour savoir quelle place occupe l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère dans le système éducatif brésilien et quelles langues y sont enseignées, il s'agit de poursuivre notre réflexion vers les Paramètres Curriculaires Nationaux qui déterminent pour les écoles et les enseignants les contenus à enseigner et viennent en complément de la LDB.

Il est noter que la LDB de 1996 a été complétée récemment par la loi 13.415 du 16 février 2017 précisant que : « Les curriculum d'enseignement moyen (lycée) incluront obligatoirement l'étude de la langue anglaise et pourront offrir d'autres langues étrangères à caractère facultatif, préférentiellement l'espagnol, en accord avec la disponibilité de l'offre, des lieux et des horaires définis par les systèmes d'enseignements. » (Art. 3, paragraphe 4). Cette même loi ajoute que « Le curriculum d'enseignement fondamental (collège), à partir de la sixième année (6ème française) offrira la langue anglaise. » (Art. 2, paragraphe 5)[275].

1.3.3.2 … COMPLÉTÉE PAR LES « PARÂMETROS CURRILARES NACIONAIS » (PCNs)

Pour compléter la LDB, le Gouvernement brésilien crée en 1998 les Paramètres Curriculaires Nationaux, sortes de « faire-valoirs » de la LDB produits par des spécialistes et consultants afin de déterminer les contenus à enseigner dans le système éducatif transmis par des composantes curriculaires telles que : « la langue portugaise, les sciences, l'histoire/géographie, les mathématiques, l'art et l'éducation physique. En parallèle, une nouveauté a été introduite, sous la forme de thèmes transversaux (santé, écologie, orientation sexuelle, éthique et convivialité, pluralité ethnique, travail et économie). » (Vendramini, p. 6, 2016)[276]. En relation à l'enseignement de langue-culture étrangère, ces paramètres reconnaissent que : « L'apprentissage de langue étrangère est une possibilité d'augmenter l'auto-perception de l'élève comme être humain et comme citoyen. Pour cette raison, l'enseignement doit se focaliser sur la capacité à ce que l'élève s'engage dans d'autres

275 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2 (Consulté le 25 février 2017).

276 Vendramini, C R (2005), *L'organisation du système d'enseignement au Brésil*, Revue internationale d'éducation de Sèvres. http://ries.revues.org/1577 (Consulté le 25 février 2017).

discours afin qu'il puisse interagir dans le monde social. » (Ministério da Educação, PCNs, Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua estrangeira, p. 15, 1998).

Ces paramètres font de l'enseignement de langue-culture étrangère un droit premier à tous les citoyens en promouvant l'idée qu'il ne doit pas avoir lieu dans le cadre d'une activité extracurriculaire mais dans le cadre d'une obligation des instituions éducatives. En ce qui concerne l'Enseignement Moyen (Lycée), les PCNs « font valoir que le grand objectif de l'enseignement des langues étrangères est la formation citoyenne, la communication étant considérée comme un outil vital dans le monde moderne, dans la formation professionnelle, académique ou personnelle. » (Pereira et Souza, p. 313, 2015). En somme, selon Dourado, les Paramètres Nationaux Curriculaires ont permis de faire évoluer la perception des politiques linguistiques éducatives brésiliennes en passant d'une vision de la langue comme un code à celle de la langue comme pratique ou phénomène social(e) (aussi bien dans l'enseignement de la langue portugaise que de la langue-culture étrangère). La chercheuse attire en effet notre attention sur le fait que les PCNs conçoivent la langue comme un phénomène d'interaction social qui relie des interlocuteurs socio-historiquement proches (2010).

En 1998, le Ministère de l'Éducation conçoit à travers les PCNs l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère au niveau collège comme une pratique sociale fondée sur « **l'approche communicative** ». Ces PCNs sont censés « dicter » des règles aux professeurs afin que ces derniers disposent de références didactiques sur l'enseignement-apprentissage. Néanmoins, ce même document recommande un travail pédagogique avec un focus sur la pratique de lecture au détriment des autres pratiques – oral et écrit. La justification est que le contexte brésilien présente peu d'opportunités d'échanges oraux des apprenants avec des locuteurs natifs. (Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua estrangeira moderna, Secretaria de Educação da Educação do Paraná, p. 48, 2008).

L'entrée dans le XXI^{e} siècle correspond à de nouveaux PCNs pour le niveau lycée (2000). Cette réforme promeut la réorganisation de l'enseignement en trois grands domaines de connaissances : Sciences de la Nature et Mathématiques ; Sciences Humaines ; Langages et Codes. L'enseignement de langue-culture étrangère étant rattaché à ce dernier domaine. L'objectif de cette organisation est : « inter-relier les disciplines au curriculum. L'enseignement de langues étrangères assume la fonction de véhicule de accès à la connaissance dans l'objectif de former l'étudiant à communique de manière

adéquate en fonction des situations. ». (Avila et Marchesan, p. 7, 2015)[277].

Ensuite, de nouvelles orientations curriculaires voient le jour pour le niveau lycée en 2006, appelées PCN+. Celles-ci cherchent à faciliter le processus d'enseignement-apprentissage de manière à suggérer différents supports pédagogiques actualisés à la demande sociale et culturelle du monde du travail contemporain. Ces avancées curriculaires coïncident aux recherches des linguistes brésiliens vers de nouvelles références théoriques adaptées à leur contexte institutionnel – civilisationnel en termes d'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère. Leurs recherches se concentrent sur la réduction des inégalités sociales dans le contexte éducatif et géographique brésilien. Ces recherches conduiront d'ailleurs à la réflexion quant à l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Brésil qui prendra une place prépondérante à partir de 2005 au niveau lycée.

1.3.3.3 LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES BRÉSILIENNES FACE AUX NOUVEAUX DÉFIS SOCIÉTAUX DU MONDE GLOBALISÉ : L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL DANS L'ENSEIGNEMENT BASIQUE ET L'ENSEIGNEMENT MOYEN EST-IL UN ÉLÉMENT DE RÉPONSE ?

Ces choix forts de politiques linguistiques éducatives des années 1990/2000 sont à mettre en perspective avec l'adhésion du Brésil au MERCOSUL[278]. En effet, au-delà de « l'éducation bilingue et interculturelle en langues indigènes » (Articles 78 et 79 de la Constitution brésilienne), les politiques linguistiques éducatives brésiliennes tendent vers deux axes principaux, à savoir : « la promotion de la langue portugaise et l'enseignement de l'espagnol comme Langue étrangère dans le système éducatif (Loi de l'espagnol en 2005)[279]. Cette dernière loi institue l'offre obligatoire de la part de l'école de l'enseignement de l'espagnol, et de l'inscription facultative pour l'élève étant

277 Pujol de Avila, A P., Marchesan, M T. (2015), *Os PCN+ como política linguística: uma perspectiva interacionista da avaliação da aprendiz*, Congresso Internacional Linguagem e Interação São Leopoldo.

278 Le **MERCOSUL** est un traité signé à Asunción en 1991 entre l'Argentine, le Brésil, le Paraguay et l'Uruguay visant à créer les conditions d'un Marché Commun du Sud (MECOSUL). L'objectif premier du Traité est l'intégration d'États parties prenantes de la libre circulation de biens, de services et facteurs productives. http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul (Consulté le 25 février 2017).

279 La loi n° 11.161 du 5 août 2004 rend obligatoire l'offre de langue espagnole dans l'éducation basique (de la crèche au lycée) dans un délais de cinq ans à partir de la promulgation de la loi. Le MEC et les Secrétariats d'Éducation sont responsables de l'augmentation de l'offre de cours supérieures pour la formation de professionnels dans ce domaine de même que la production de matériels didactiques. Mulik, K B. (2012), *O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história* Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM, 5(1) p. 21.

donnée la charge horaire normale de cours durant l'Enseignement Moyen (Ensino Médio) facilitant ainsi son inclusion dans l'Enseignement Fondamental. » (Pereira et Souza, p. 315, 2015). Ces politiques linguistiques éducatives impulsées par la LDB (1996) sont davantage politiques qu'éducatives dans le sens où il s'agit aussi d'accords stratégiques du Brésil envers les pays hispanophones du continent latino-américain qui présentent des failles au niveau éducatif. L'approbation d'une loi à un niveau fédéral ne signifie pas son application effective du ressort des États fédérés. Ainsi, cette loi ne précise pas spécifiquement quelle langue-culture étrangère doit être offerte au sein de la scolarisation de l'apprenant. Dans ces conditions, Pereira et Souza nous précisent que : « On perçoit qu'en réalité dans l'imaginaire collectif, l'anglais est devenu synonyme de langue étrangère moderne. L'équivalent ne se produit pas avec l'espagnol, étant donné que la « loi de l'espagnol » répond à d'autres intérêts géopolitiques occultés par un discours positif d'intégration régionale. » (Ibid p. 312/313).

Puis, dans les années 2000, les débats sur les politiques linguistiques éducatives évoluent vers de nouvelles Orientations Curriculaires pour l'Enseignement Moyen (OCEM). Le MEC promulgue une nouvelle loi qui consacre deux chapitres à l'enseignement-apprentissage de langue-culture et un chapitre dédié exclusivement à l'enseignement-apprentissage de l'espagnol, conséquence directe de la loi de 2005. Les OCEM ont pour objectifs de : « nourrir la réflexion sur la fonction éducative de l'enseignement de langues étrangères dans l'enseignement moyen et souligner l'importante de ces disciplines ; réaffirmer la pertinence de la notion de citoyenneté […]. » (OCEM, p. 87, 2006). Autrement dit, les OCEM se réfèrent principalement à l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol qui sont les langues les plus enseignées au Brésil. Les objectifs de l'enseignement de langue étrangère trouvent des prolongement dans l'approche communicative, puis l'accent est mis sur l'acquisition de compétences de lecture, de communication orale et de pratique écrite (tel que précisé dans les PCNs).

Quant au lycée, les PCNs+ (2006) attestent que l'objectif premier du professeur de langue-culture étrangère est de faire en sorte que l'étudiant acquière des connaissances en langue étrangère. Pour ce faire, l'enseignement-apprentissage recourt à des « axes » tels que : « Représentation et communication, Recherche et compréhension ; Contextualisation socioculturelle ». (PCNs, p. 67, 2006). Ces axes s'inscrivent dans la méthodologie d'enseignement de compétences qui reposent sur l' « **approche communicative** » qui prévoit l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère sur la base de situations réelles d'usage de la langue (Almeida Filho, 2012). Les PCN+ mettent l'accent sur l'usage de différents genres textuels dans le processus d'enseignement-

apprentissage afin de valoriser tout type de contexte d'usage de la langue à travers les genres oral ou écrit, formel ou informel. Après avoir étudié le contexte des politiques linguistiques éducatives dans l'Enseignement Basique brésilien, nous poursuivrons notre réflexion avec la création de nouveaux examens qui reflètent les nouvelles PLE à l'égard de l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère et l'accès qu'ils donnent au système d'enseignement supérieur.

1.3.4 DE L'ÉDUCATION BASIQUE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DIFFÉRENTS EXAMENS ET SYSTÈMES D'ÉVALUATION RÉCEMMENT CRÉES AU BRÉSIL REFLÈTENT-ILS DES AVANCÉES EN MATIÈRE DE PLE ?

D'abord, l' « Exame Nacional do Ensino Médio » (Enem)[280], créé en 1998, a pour objectif d'évaluer l'étudiant brésilien au terme de l'Éducation Basique (Educação Básica), c'est-à-dire la fin du lycée français. Depuis 2004, cet examen est utilisé comme mécanisme de sélection pour l'entrée dans l'Enseignement Supérieur. Depuis la réforme de l'éducation du Président Lula[281] en 2009, il est primordial de préciser qu'en matière de politiques linguistiques éducatives, l'ENEM a intégré pour la première fois de son histoire une épreuve de langue-culture étrangère. Les deux langues proposées étant l'anglais ou l'espagnol.

Ce processus d'entrée dans les universités (ENEM/SiSU)[282] révèle que le pays pourtant multilingue, multiculturel qu'est le Brésil, privilégie l'enseignement-apprentissage de deux langues-cultures sur le tout territoire national dans la mesure où les étudiants ont le choix lors de l'examen final du lycée d'être évalués sur l'une des deux langues. Néanmoins, il existe aussi un second examen appelé « Vestibular »[283] émanant directement des institutions d'enseignement supérieur qui proposent un nombre de places limitées en fonction de la filière convoitée par l'étudiant. Cet examen n'a plus de dimension nationale et est de plus en plus abandonné par les universités au profit de l'ENEM qui est financé par le Ministère de l'Éducation. En fonction des universités ou des établissements

280 L'**ENEM** est un examen créé par le Ministère de l'Éducation du Brésil en 2010. Son objectif est d'évaluer les élèves brésiliens à l'issue de l'Enseignement Moyen (Lycée) dans tout le pays. Son résultat sert de classement pour accéder à l'enseignement supérieure à travers du Système de Sélection Unifié (SiSU). http://enem.inep.gov.br/ (Consulté le 26 février 2017).

281 **Luis Inácio Lula da Silva** a été Président du Brésil de 2003 à 2011. (Parti des Travailleurs).

282 **Le Système de Sélection Unifiée** (**SiSU**) est une plateforme en ligne créée en 2010 par le Ministère de l'Éducation brésilien à destination des étudiants pour qu'ils s'inscrivent dans les institutions d'Enseignement Supérieur. http://sisu.mec.gov.br/ (Consulté le 27 février 2017).

283 http://vestibular.brasilescola.uol.com.br/ (Consulté le 27 février 2017).

supérieurs, d'autres langues-cultures étrangères sont proposées au Vestibular (français, allemand, japonais) mais cela présuppose une étude de ces langues dans des cours particuliers puisqu'elles ne sont pas ou très peu enseignés dans l'Enseignement Fondamental et Moyen.

Ensuite, en matière d'enseignement supérieur, un examen a été créé en en 2004 par le Ministère de l'Éducation ; c'est celui de l'Examen National de Performance des Étudiants (Enade). Son objectif est : « évaluer les parcours de l'Enseignement supérieur au niveau Licence (graduação) au regard des enseignements dispensés et des compétences acquises pendant la formation. L'examen est obligatoire et prend en compte l'historique scolaire de l'étudiant. »[284]. L'objectif de cet examen est d'évaluer les compétences de l'étudiant au regard des curricula de Licences prévus dans les Directives Curriculaires. Les résultats de cet examen permettent de dégager des indicateurs de qualité sur l'enseignement supérieur brésilien. Les indicateurs mesurent notamment la qualité des formations et des institutions du pays et sont utilisés dans la définition des politiques publiques et notamment des politiques linguistiques éducatives.

Après avoir abordé les examens récemment créés par les autorités brésiliennes en matière de politique linguistique éducative dans l'éducation basique (premier et second degré) et dans l'Éducation Supérieur, notre attention se portera sur les politiques linguistiques éducatives à l'échelle de l'enseignement supérieur post-ENEM ou post-Vestibular. Pour ce faire, nous reviendrons sur les politiques linguistiques éducatives mises en place dans l'enseignement supérieur. Enfin, nous aborderons également un programme emblématique : « Idiomas sem Fronteiras » (Langues sans Frontières) qui a permis de mettre en œuvre une politique linguistique éducative à l'échelle de plusieurs universités du pays en lien avec l'internationalisation croissante des universités brésiliennes.

1.3.5 LES PLE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Après avoir passé en revue la question de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes dans les politiques linguistiques éducatives dans le système éducatif brésilien du premier et second degré d'un point de vue historique et épistémologique, nous souhaitons présenter dans un premier temps un tableau comparatif afin d'avoir une vue d'ensemble des systèmes éducatifs de l'enseignement supérieur français et brésilien à travers le « Quadro Comparativo de equivalência universitária

284 http://portal.inep.gov.br/enade (Consulté le 27 février 2017).

França – Brasil » (Guide Informatif de la Coopération Éducative franco-brésilienne, 2012)[285]

<table>
<tr><th colspan="4">Quadro comparativo de equivalência universitária França – Brasil</th></tr>
<tr><th colspan="2">Brasil</th><th colspan="2">França</th></tr>
<tr><td colspan="2">Doutorado
(3 a 5 anos; curso e tese)</td><td colspan="2">Doctorat
(3 a 8 anos; thèse)</td></tr>
<tr><td>Mestrado
(stricto sensu,
de 500 a 1.500 horas)</td><td>Especialização
(lato sensu, de 500
a 1.000 horas)</td><td>Master 2 Recherche
120 créditos
1.500 horas (2º ano)</td><td>Master Professionnel
120 créditos
1.500 horas (2º ano)</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Graduação: Bacharelado ou Licenciatura
4 a 5 anos, de 2.500 a 3.000 horas</td><td>Master Recherche
120 créditos
1.500 horas (1º ano)</td><td>Master Professionnel
120 créditos
1.500 horas (1º ano)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Licence: 180 crédito

3 anos, 2.250 horas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vestibular ou ENEM</td><td colspan="2">Baccalauréat</td></tr>
</table>

Ce tableau permet de comprendre notamment la différence de parcours académiques entre les étudiants français et brésiliens à partir des examens finaux (ENEM/Vestibular et baccalauréat) du premier et second degré jusqu'à l'enseignement supérieur qui n'a pas la même durée en France qu'au Brésil. Ainsi, notre réflexion se poursuit à présent sur les politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement supérieur brésilien et des programmes développés communément à l'échelle de plusieurs universités tel que celui d' « Idiomas sem Fronteiras ». Pour traiter des politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement supérieur, nous présenterons d'abord l'organisation de l'enseignement supérieur brésilien ; puis nous nous focaliserons sur les politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement supérieur et notamment sur le programme « Langues sans Frontières ».

285 **Guide Informatif de la coopération éducative franco-brésilienne**, Gouvernement du Brésil, Paris, p. 36, (2012). http://educ-br.fr/estudar-e-pesquisar-na-franca/guias/ (Consulté le 28 février 2017).

1.3.5.1 L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR BRÉSILIEN

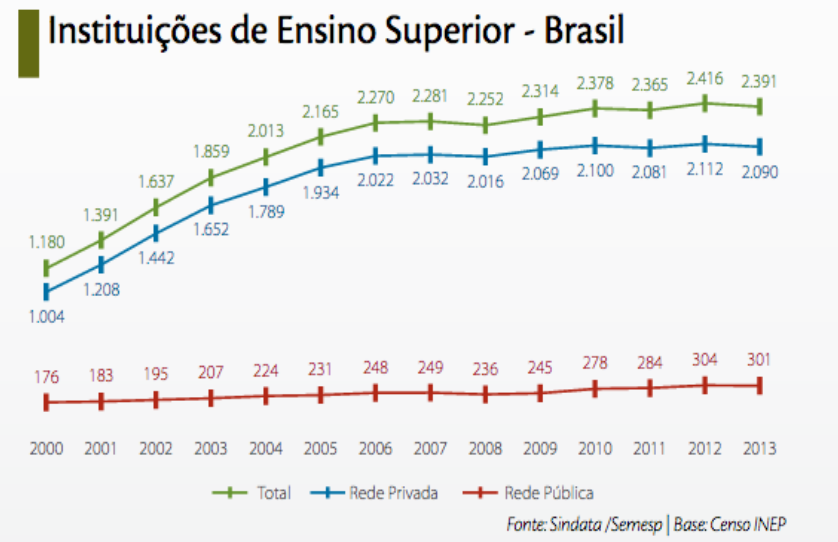
L'enseignement supérieur brésilien, régi par la loi LDB de 1996, est dispensé par les universités (publiques ou privées), centres universitaires, facultés, instituts supérieurs et centres d'éducation technologique. Une fois l'ENEM ou le vestibular obtenu, l'étudiant brésilien a le choix d'opter pour trois types de licences : baccalauréat universitaire (bacharelado), licence (graduação) et formation technologique (formação tecnológica). Puis, l'offre de formation post-licence (pós-graduação) se répartit entre d'un côté des spécialisations et MBAs (Masters en Administration des Affaires) et de l'autre côté des masters recherches et doctorats. (cf : Tableau comparatif, p. 54). Il est à souligner que les effectifs d'étudiants de l'Enseignement Supérieur brésilien ont largement évolué depuis les années 2000 suite à des réformes structurelles.

Selon le dernier recensement[286] de l'Institut National des Études et Recherches Éducatives - Anísio Teixeira[287] de 2015, 8.033.574 étudiants brésiliens sont répartis dans 33 000 parcours de licences, baccalauréats universitaires ou formations technologiques dans non moins de 2.364 institutions d'enseignement supérieur. Parmi les 8 millions d'étudiants, le Brésil recense 6,5 millions d'étudiants inscrits en Licence (graduação) et 173 milles en post-licence ou Master (pós-graduação). Selon l'ancien Ministre de l'Éducation, Fernando Haddad (2005-2012), la seule décennie 2001-2010 a vu doubler les effectifs d'étudiants dans l'enseignement supérieur de tout le pays. Nous pouvons donc nous demander quelles sont les politiques linguistiques éducatives mises en œuvres dans l'enseignement supérieur pour ce contingent grandissant d'étudiants brésiliens.

286 http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior (Consulté le 1er mars 2017).

287 L'**INEP** est un organe étant rattaché au Ministère de l'Éducation et dont la mission est de promouvoir les études et recherches sur le système éducatif brésilien. http://inep.mec.gov.br/(Consulté le 1er mars 2017).

1.3.5.2 ENSEIGNEMENT PUBLIC ET PRIVÉ : QUELLES DIFFÉRENCES ?



Les institutions d'Enseignement Supérieur – Brésil (2000-2013), (INEP, MEC) http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf (Consulté le 1er mars 2017).

Le nombre d'institutions d'enseignement supérieur au Brésil est en constante augmentation comme le montre le graphique ci-dessus de 2013 du Ministère de l'Éducation (MEC, INEP). De 2000 à 2013, une croissance de 102,6% des institutions d'enseignement supérieur a en effet été enregistrée, ce qui montre la forte croissance des effectifs étudiants brésiliens. Néanmoins, aussi invraisemblable que cela puisse paraître, l'université publique est plus accessible après avoir suivi des cours dans l'enseignement privé dans l'Enseignement Moyen (lycée) et est de meilleur niveau que l'université privée. En effet, les étudiants ayant suivis une formation dans l'éducation publique doivent souvent recourir à une préparation *ad hoc* afin de se préparer à l'ENEM ou au Vestibular pour espérer entrer à l'université publique, ce qui est assez paradoxal au vue de la reproduction des inégalités dans ce système scolaire. Après avoir fait le distinguo entre enseignement public et privé, notre réflexion chemine vers les politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement supérieur.

1.3.5.3 DE LA « CARTA DE PELOTAS » AU PROGRAMME « IDIOMAS SEM FRONTEIRAS » : ÉTAT DES LIEUX DES PLE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En matière de politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement supérieur brésilien, nous commençons par citer un acte explicite de professionnels de cette sphère, il s'agit de la « Carta de Pelotas » (2000) qui est « un document historique de délibération rédigé par les participants de la II^{e} Rencontre Internationale sur la Politique de l'Enseignement de Langues Étrangères (ENPLE) réalisé en septembre 2000 dans la ville de Pelotas (État du Rio Grande do Sul) sous l'égide de l'Association de Linguistique Appliquée du Brésil (ALAB). »[288] Après avoir analysé en groupes thématiques sectoriels les difficultés de l'enseignement des langues (maternelle et étrangère) au Brésil, les participants ont approuvé une « carta » (lettre) qui a été envoyée au Ministère de l'Éducation afin qu'il prenne connaissance de l'état des lieux des réflexions menées pour améliorer sa politique linguistique éducative de l'enseignement-apprentissage de langue-culture. Ce document revêt d'une extrême importance pour l'histoire de la politique linguistique éducative brésilienne puisqu'il contient un diagnostic global sur la situation de l'enseignement de langues de tout le pays dans les plus divers contextes et niveaux, de l'école publique aux écoles de langue, du collège au Doctorat, et montre que les acteurs de l'éducation sont impliqués dans ce processus d'enseignement-apprentissage et dans les politiques publiques auxquelles ils se réfèrent (2).

En outre, la « Carta de Pelotas » constitue un moment-clef dans l'histoire des politiques linguistiques éducatives dans la mesure où les signataires de cette lettre (linguistes, enseignants et professeurs de langues de tout niveau) considèrent que : « Tout citoyen brésilien a le droit d'être préparé au monde multiculturel et plurilingue aussi bien de son pays que dans les relations avec les pays étrangers à travers l'enseignement-apprentissage de langues étrangères […] Et proposent que soient élaborés des planifications pour garantir à l'étudiant l'accès à l'étude de langues étrangères. »[289]. Si cette « carta de Pelotas » n'aura pas de répercussions directes auprès des autorités fédérales, elle aura eu le mérite de réunir les différents spécialistes et protagonistes concernés par les politiques linguistiques éducatives au Brésil aussi bien dans l'Enseignement de Base que dans l'Enseignement Supérieur pour nourrir la réflexion sur l'enseignement-apprentissage de langue-

288 http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1074-2000/7-a-carta-de-pelotas (Consulté le 1er mars 2017).

289 Paes de Almeida Filho, J C. (2001), *Por uma política de ensino de (outras) línguas*, Revista Lingüística Aplicada. Campinas: Editora da Unicamp, vol. 37: 103-108.

culture dans le système éducatif brésilien. Étant donné que l'enseignement de langue-culture est facultatif dans l'Enseignement Supérieur en fonction du parcours choisi par l'étudiant, nous poursuivrons notre réflexion sur la politique linguistique éducative dans la recherche en termes de publications avant d'aborder un exemple de PLE, le programme « Langues sans Frontières ».

Quelques chiffres sur la Politique Linguistique Éducative et la recherche en portugais au Brésil :

Bien que l'enseignement supérieur brésilien n'ait pas à proprement parler une politique linguistique éducative commune, nous pouvons quand même citer quelques chiffres concernant la recherche. Selon la Coordination du Perfectionnement de Personnel de Niveau Supérieur (CAPES)[290] et du Conseil National Scientifique et Technologique (CNPq)[291] qui investissent dans la recherche, le Brésil se situait en 2012 au treizième rang des pays avec le plus grand volume de production scientifique au monde en portugais. Entre 2007 et 2008, le Brésil a vu augmenter ses publications d'articles dans des revues internationales spécialisées de 56% (*Guide Informatif de la coopération éducative franco-brésilienne*, Gouvernement du Brésil, p. 32, 2012). Les secteurs les plus concernés par cette production scientifique en portugais sont l'agriculture et les sciences naturelles. Ces chiffres corroborent ceux concernant les effectifs croissants d'étudiants dans l'enseignement supérieur brésilien puisque la production scientifique en langue portugaise est en effet à mettre en relief avec les effectifs croissants d'étudiants dans l'enseignement supérieur brésilien.

À l'instar des programmes mis en places par le CNPq et la CAPES pour promouvoir la recherche brésilienne en portugais, il convient de rappeler que la coopération universitaire et scientifique franco-brésilienne (sur laquelle nous reviendrons lors du chapitre 4) dépend profondément de « l'intérêt intersubjectif entre l'humain de chacun des deux pays et des thèmes de recherche. C'est dans ce contexte qu'a surgi notamment le programme « Sciences sans Frontières. » (*Guide Informatif de la coopération éducative franco-brésilienne*, Gouvernement du Brésil, p. 36, 2012). C'est dans ce contexte d'internationalisation des universités brésiliennes et de coopération

290 La **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (**CAPES**) est une fondation sous l'égide du Ministère de l'Éducation (MEC) qui promet l'expansion et la consolidation de la post-licence *stricto sensu* (master et doctorat) de tous les États du pays. Depuis 2000, la CAPES promet le développement de la recherche brésilienne à travers une série d'accords et de partenariats bilatéraux dont de nombreux avec la France. www.capes.gov.br/ (Consulté le 1er mars 2017).

291 Le **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico** (CNPq) est un organisme sous l'égide du Ministère de la Science, Technologie et de l'Innovation (MCTI) qui promeut la recherche scientifique et technologique et la formation de chercheurs au Brésil. Le CNPq offre de nombreuses bourses pour promouvoir la recherche à des étudiants de lycée, de licence et de Master ou Doctorat, et post-doctorants afin qu'ils aient l'opportunité d'étudier à l'étranger. En 2012, le CNPq avait fourni pas moins de 245 bourses à des étudiants brésiliens pour qu'ils étudient en France. http://cnpq.br/ (Consulté le 1er mars 2017)

universitaire et scientifique des années 2000 qu'est né le programme « Ciências sem Fronteiras » (Sciences sans Frontières) ayant pour objectif de promouvoir la mobilité international estudiantine brésilienne vers l'étranger et son pendant linguistique « Idiomas sem Fronteiras » (Langues sans Frontières) sur lesquels nous allons revenir à présent.

1.3.5.4 DE « CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS » À « IDIOMAS SEM FRONTEIRAS » : UNE PLE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN LANGUE-CULTURE

Aborder les politiques linguistiques éducatives dans l'Enseignement Supérieur va de pair avec l'internationalisation des université et des programmes de mobilités académiques. À partir de 2010, le gouvernement brésilien a pris la décision d'intensifier ses actions pour la mobilité de ses étudiants. À cet égard, le programme de mobilité nommé « Ciências sem Fronteiras » (Sciences sans Frontières) a été conçu pour intensifier la coopération universitaire et scientifique d'étudiants et de chercheurs depuis et vers le Brésil. Ce programme émanant du Ministère de la Science, Technologie et Innovation (MCTI) et du Ministère de l'Éducation (MEC) est géré par la CAPES et le CNPq. Le programme « Science sans Frontières » est un « programme national de bourses d'études à l'étranger créé par le gouvernement brésilien, a pour objectif le renforcement et l'augmentation des initiatives dans le domaine des sciences, de la technologie, de l'innovation et de la compétitivité à travers la mobilité internationale d'étudiants (Licence, Master, Doctorat) et de chercheurs brésiliens. » (Campus France, 2014). Ce programme a été lancé en 2011 pour une durée de 4 ans avec un objectif de 101 000 bourses octroyées à des étudiants et chercheurs brésiliens pour effectuer une mobilité dont environ 10 000 en France. L'investissement représente 3,2 milliards R$ (Reais) pour les autorités brésiliennes. Ce programme vise également à accueillir de jeunes chercheurs et professeurs étrangers au Brésil. Nous reviendrons via des bilans chiffrés sur ce programme dans le chapitre quatre consacrée à la coopération internationale franco-brésilienne.

Ce programmes de mobilité académique a été couplé d'un second fixant le cap d'une politique linguistique éducative dans la mesure où l'étudiant brésilien devait nécessairement jouir de compétences linguistiques, culturelles pour effectuer la mobilité. C'est dans cette perspective qu'a été créé le second programme « Idiomas sem Fronteiras » (Langues sans Frontières) afin de : « donner l'opportunité d'accès aux études de langues étrangères pour la communauté académique

sur la base du processus d'internationalisation des universités brésiliennes. Pour répondre à cette demande, ses actions incluent une offre de cours à distance et cours en présentiel, et la réalisation de certificats de compétences langagières. »[292]. Ce programme est national puisqu'il est également mis en place par le Ministère de l'Éducation et peut donc être considéré comme une politique linguistique éducative à l'échelle nationale dans la mesure où de nombreuses universités doivent dispenser la formation de ces étudiants (et du personnel académique) avant la mobilité internationale.

À l'égard de la langue française, le MEC a lancé « Français sans Frontières » afin de promouvoir l'enseignement-apprentissage du français dans l'enseignement supérieur. Ainsi, ce programme poursuit le dessein : « d'intégrer l'étudiant brésilien dans le milieu universitaire de pays de langues française. La formation du programme est axée sur les volets linguistiques, mais aussi plus spécifiquement sur les questions interculturelles dans la mesure où l'adaptation au nouveau contexte éducatif suppose la connaissance de divers aspects qui caractérisent le système d'enseignement supérieur. Dans différentes situations du quotidien universitaire, l'étudiant devra communiquer avec des collègues, professeurs, fonctionnaires pour comprendre les contenus des cours, les documents et formulaires qui circulent dans les Institutions d'Enseignement Supérieur étrangères, et ainsi expliquer et justifier les raisons de son échange. La découverte du nouveau contexte éducatif peut être préparée avant le début de l'échange à travers les activités langagières et socioculturelles que chaque Institution d'Enseignement Supérieur élaborés avec antécédence. » (Idiomas sem Fronteiras, 2017).

Néanmoins, il est à souligner que ce programme est né après celui de « Sciences sans Frontières » qui s'est terminé en 2015 et qu'il propose également les langues étrangères suivantes : anglais, allemand, espagnol, japonais, italien. En ce qui concerne le français, il recense non moins de dix-sept (17) universités brésiliennes qui proposent l'enseignement-apprentissage de langue-culture française. Pour mettre en place ce programme, divers memorandums d'ententes entre le MEC et l'Agence Universitaire de la Francophonie[293], entre le MEC et l'Ambassade de France au Brésil, entre le MEC et l'Ambassade de Belgique au Brésil ont été approuvés. Le contenu de

292 http://isf.mec.gov.br/ (Consulté le 1er mars 2017)

293 « L'**Agence Universitaire de la Francophonie** regroupe plus de 800 institutions universitaires utilisant la langue française dans plus de 100 pays. Elle est l'une des plus importantes associations d'institutions d'enseignement supérieur et de recherche au monde. Elle est également l'opérateur pour l'enseignement supérieur et la recherche de la Conférence des Chefs d'Etat et de gouvernement des pays ayant le français en partage. Sa mission : Promouvoir une francophonie universitaire dynamique impliquée dans le développement. » https://www.auf.org/auf/en-bref/ (Consulté le 1er mars 2017).

l'enseignement-apprentissage de langue-culture française a été élaboré à partir des compétences requises dans le CECRL européen, nous pouvons donc nous interroger sur l'adéquation entre cette évaluation et son adéquation avec le contexte institutionnel brésilien.

1.3.5.5 LE CECRL EST-IL ADAPTÉ À « LANGUES SANS FRONTIÈRES » EN MATIÈRE DE PLE ?

L'offre pilote de « Langues sans Frontières » poursuit l'objectif d'expérimenter le modèle de formation du Français sur Objectifs Universitaires (FOU)[294] et aussi de vérifier la demande existante dans les institutions partenaires pour la langue française. Le pilote consiste à offrir des cours de 16h réalisées en présentiel et divisés en 4 heures hebdomadaires. Le cours est de niveau A2 (CECRL) et et les étudiants devront certifier d'un niveau A1 au moment de l'inscription en ligne. En termes de d'enseignement-apprentissage de langue-culture française, le programme « Langues sans Frontières » se réfère au Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) qui est construit à partir de différents niveaux de compétences. Toutefois, cet examen est le fruit de politiques linguistiques éducatives européennes (chapitre 1). C'est pourquoi, ces différents niveaux d'évaluation ne se retrouvent pas dans les politiques linguistiques éducatives brésiliennes qui ne possèdent pas à proprement parler de cadre de référence pour évaluer les compétences des étudiants. Dans ces conditions, bien que les Orientations Curriculaires pour l'Enseignement Moyen (2006) cherchent à former les étudiants brésiliens à des dimensions communicatives orales, de lecture, d'écriture pour d'éventuelles mobilités académiques, les politiques linguistiques éducatives européenne et brésilienne divergent sur ce point.

De ce fait, les lois brésiliennes en matière de politique linguistique éducative « soulignent l'importance de l'enseignement des langues, ceci ne se reflète pas dans la vie réelle des écoles. Les politiques linguistiques éducatives actuellement employées ne correspondent pas encore aux

294 Mangiante, J-M, Parpette, C. (2011), *Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. « La méthodologie du Français sur objectif spécifique (FOS) consiste à construire les programmes de formation linguistique au plus près des situations ciblées. Elle suppose une connaissance précise de ces situations, des discours qui y circulent et des savoir-faire langagiers qu'il faut y maitriser.Pour le public en formation, les enjeux sont souvent lourds et les délais courts. La formation linguistique des étudiants allophones en vue d'une intégration dans l'université française ne peut s'appuyer sur les seules formations en français général dont les apprentissages de communication « pour tous », aussi diversifiés soient-ils, ne répondent pas aux savoir-faire langagiers déterminants à l'université, à savoir la réception orale des cours, et l'écriture des travaux de validation. L'élaboration d'un programme de FOU passe donc par l'étape centrale du FOS qui est la collecte des données dont l'analyse permet i) de déterminer les compétences langagières à développer chez les candidats à l'intégration universitaire, et ii) d'en tirer les documents qui serviront de supports de formation. ». Approche épistémologique et définition du périmètre (Borg et Cailler dir.) Synergies Monde, Revue du GERFLINT.

nécessités gérées par les programmes de mobilité académique, qui exigent une capacité linguistique qui ne fait pas partie du contexte éducatif brésilien. » (Pereira, Souza, p. 315, 2015). Nous constatons donc qu'en matière de politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement supérieur, la législation brésilienne ne donne pas suffisamment de clefs pour former et évaluer au mieux les étudiants à des mobilités académiques. Il existe donc un paradoxe entre l'enseignement de langues-cultures étrangères au Brésil et les programmes de mobilité académique (tel que Science Sans Frontières) dans la mesure où il y a une internationalisation des universités via ses programmes exigeant des compétences linguistiques et culturelles mesurées à partir d'un cadre d'évaluation non adapté au contexte civilisationnel – institutionnel brésilien. Ceci révèle une absence de planification linguistique en matière de politiques linguistiques éducatives aussi bien dans l'Enseignement Moyen (Lycée) que dans l'Enseignement Supérieur dans la mesure où le programme « Sciences sans Frontières » a été créé après celui « Sciences sans Frontières » alors que les besoins de formation en langue-culture étaient déjà présents pour les mobilités étudiantes.

Les universités et centres de langue contribuent directement à une politique linguistique éducative en faveur d'un plurilinguisme qui reste toujours un sujet délicat au Brésil. Nous abondons ainsi dans le sens de Cooper qui précise que la langue est une institution essentielle à toute société et que son enseignement signifie une planification de son fonctionnement. (Cooper, p. 215, 1989). Cette limite sera analysée à l'aune de notre corpus d'entretien dans la partie deux. La didactique des langues-cultures est de manière générale,« eurocentrée » car elle se base quasi exclusivement dans les pays occidentaux, elle se base sur la culture et les valeurs de la société occidentale (Gohard-Radenkovic, p. 233-234, 2004, Sullivan, 2000). Dans ces conditions, la promotion et l'adaptation du CECRL dans un programme tel que « Sciences sans Frontière » fait office de passeport pour le départ alors que le CECRL renvoie à une « émergence inscrite dans un espace-temps européen très précis, participe de cette tendance universalisante (Castellotti, p. 141, 2009). C'est pourquoi, nous préconisons de ne pas exporter notre cadre européen et ses compétences tel quel dans les politiques linguistiques éducatives brésiliennes car notre vision de l'apprentissage n'est pas partagée par le monde entier. (Rebérioux, 1995).

En somme, à partir de ce panorama des politiques linguistiques éducatives (enseignement basique et supérieur) mises en places dans le système éducatif brésilien, nous avons constaté que l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère était lié à des visions politiques et économiques des autorités fédérales privilégiant historiquement le monolinguisme du portugais au détriment des langues autochtones et en valorisant l'études de langues-cultures étrangères

importées selon des normes européennes. Au niveau lycée, les politiques linguistiques éducatives ignoreraient-elles les différents scénarios culturels, linguistiques et sociaux du pays qui jouit pourtant de plus de deux-cents langues mais qui ne sont pas ou très peu valorisées dans le système éducatif ? La question mérite d'être posée tant l'ENEM restreint l'enseignement-apprentissage à deux langues-cultures pour l'éducation basique alors que le « Vestibular » peut proposer des langues qui devront être spécifiquement étudiées par les apprenants en-dehors du parcours classique. Autrement dit, cela creuse les inégalités en termes de capitaux culturels. La même question se pose avec l'enseignement-apprentissage de la langue espagnole qui est désormais obligatoire depuis 2005. En conclusion de cette partie sur les politiques linguistiques éducatives brésiliennes, nous pouvons nous poser les questions suivantes : comment et pourquoi un pays pluriculturel, multiracial et plurilingue peut poursuivre vers ce paradigme monolingue en termes de politiques linguistiques éducatives et ne pas tendre vers des compétences culturelles prenant en compte le plurilinguisme national ? L'évaluation des compétences linguistiques, telles que requises dans le CECRL, est-elle l'avenir du système éducatif brésilien ? Quelles places occupent les dimensions interculturelles dans l'enseignement-apprentissage de langue-culture ? Pour tenter de répondre à ces questions, notre réflexion cheminera dès à présent vers les dimensions interculturelles présentes dans les politiques linguistiques éducatives.

1.4 QUELLES APPROCHES INTERCULTURELLES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF BRÉSILIEN ?

« C’est l’acculturation qui transforme les sociétés fermées en sociétés ouvertes ; la rencontre des civilisations, leurs métissages, leurs interpénétrations sont facteurs de progrès, et la maladie, quand maladie il y a, n’est que l’envers de la dynamique sociale ou culturelle. » (Bastide, *Le rêve, la transe et la folie*, p. 231, 1972).

1.4.1 LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE : UN PRINCIPE DIRECTEUR DANS LES PLE BRÉSILIENNES ?

Conformément à ce que nous avons écrit dans notre chapitre deux, le concept d'interculturel est intrinsèquement lié dans le contexte institutionnel brésilien à l'intégration de groupes minoritaires à des groupes majoritaires dans une visée de vivre-ensemble (société pluri-ethnique) et à la

reconnaissance de particularismes de chacun des dits groupes. Dans ces conditions, les approches interculturelles dans les politiques éducatives ont vu le jour en prenant en considération l'idée de diversité culturelle à l'échelle de ce pays-continent. À l'égard de ce que nous venons d'écrire sur les politiques linguistiques éducatives brésiliennes, nous avons constaté que celles-ci n'avaient toujours pas pris en compte la diversité culturelle et linguistique du pays dans son système éducatif. Néanmoins, il est à souligner aussi qu'un certain nombre de mesures législatives ont émergé depuis les années 1970 pour considérer des approches de « traitement équitable de groupes ethniques » afin qu'elles soient mises en application dans le système éducatif. Ce sont ces approches entre « droit à la différence » et « impératif d'égalité » qui sont les prémisses de l'interculturel dans les politiques éducatives brésiliennes et politiques linguistiques éducatives sur lesquelles nous allons revenir.

Si l'objectif de cette partie n'est pas de revenir sur l'histoire des relations inter-ethniques brésiliennes que nous avons d'ailleurs déjà abordées sous l'angle des politiques linguistiques éducatives, il convient tout de même de comprendre *a minima* comment se sont construites ces dites relations afin d'analyser leur répercussion dans le système éducatif. À l'instar de ce que nous avons souligné sous le point de vue des PLE, l'histoire du Brésil est intimement liée à la pluralité ethnique et culturelle de sa population, mélange de différents peuples provenant de plusieurs continents. Si les trois populations : indigènes, africaines, européennes, continuent d'alimenter l'imaginaire collectif d'un métissage réussi « à la brésilienne », il ne faut omettre en aucun cas que la pluralité ethnique, structurelle au plan démographique, a été historiquement marquée par la marginalisation des groupes ethniques d'origine amérindienne et africaine (Moritz Schwarcz, 2001)[295]. Les populations amérindiennes ont effet connu une entreprise de « civilisation », c'est-à-dire un véritable génocide traduit par un glottocide (cf : politique du Marquis de Pombal) quand les populations africaines ont connu à quelque chose près le même sort dans la mesure où elles ont souffert d'une dévalorisation de leur histoire et de leur culture. Selon D'Adesky[296], ces populations afro-brésiliennes représentent le groupe ethnique le plus touché actuellement par la pauvreté, la violence urbaine et l'exclusion sociale.

La diversité culturelle est donc un sujet qui s'impose pour étudier de la société brésilienne face à la pluralité culturelle et linguistique qui existe dans ce pays. En termes de diversité ethno-raciale, il convient de rappeler que ce pays est composé de trois grand groupes : indigène, noir et blanc. Ainsi, l'IBGE recense les données démographiques relatives à la couleur de peau (noire, brune, blanche

295 Moritz Schwarcz, L. (2001), *Racismo no Brasil*, São Paulo, Publifolha.

296 Adesky, J D. (2001) *Racismes et antiracismes au Brésil*, Paris, L'harmattan.

jaune ou indigène) en se basant sur les auto-déclarations des personnes interrogées. La couleur brune étant usitée pour qualifier les personnes d'ascendance mixte. Pour rendre plus compréhensible l'enquête, l'IBGE opère des regroupements, la population noire (preta), nègre (negra) et brune (parda) se rattachent à la catégorie afro-brésilienne. Il est à noter que « preto » et « negro » signifient tous deux « noir ». Néanmoins, le premier fait référence à la couleur à proprement parler pendant le second englobe l'identité noire et le concept de négritude. La distinction variant aussi selon les régions. Ci-dessous, la répartition de la population brésilienne selon la couleur ou l'appartenance raciale conformément aux critères de l'IBGE entre 1999-2009.

Répartition en pourcentage de la population du Brésil, par couleur ou appartenance raciale – 1999/2009

Couleur ou appartenance raciale	1999	2004	2009
Noire (%)	5,4	5,9	6,9
Brune (%)	40	42,2	44,2
Blanche (%)	54	51,3	48,2
Jaune ou Indigène (%)	0,6	0,6	0,7

Source : IBGE, Enquête nationale par échantillon de domiciles 1999/2009.

D'après le tableau[297], il est à souligner que la population s'auto-déclarant noire (de 5,4% à 6,9%) ou brune (de 40% à 44,2%) a augmenté entre 1999 et 2009. Cette augmentation serait-elle due aux politiques éducatives de réduction des inégalités par rapport à l'identité raciale ? La question mérite d'être posée et nous tenterons d'y apporter des éléments de réponses dans la partie suivante à travers le mythe de la « démocratie raciale » et des avancées législatives sur la prise en compte des identités afro-brésilienne et indigène.

1.4.2 LA DÉMOCRATIE RACIALE AU BRÉSIL : UN MYTHE TOUJOURS D'ACTUALITÉ ?

Pour comprendre les mécanismes structurant les relations inter-ethniques entre les populations noires et blanches, Bastide et Fernandes ont développé une théorie mettant en évidence les

297 Extrait de l'article de Santiago, M.n Canen, A. (2013), *Les approches interculturelles dans l'éducation au Brésil*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, 63. URL : http://ries.revues.org/3470 (consulté le 1er mars 2017).

segments noirs et blancs de la société brésilienne (1955)[298]. Ces derniers ont constaté que l'idéologie du blanc semblait considérer le noir comme primitif (sale, laid, superstitieux, irresponsable financièrement, immoral, agressif, inconstant dans le travail, perverti sexuellement) quand l'idéologie du noir semblait considérer le blanc comme évolué. Nous pouvons donc parler de processus de blanchissement car il y a eu une acceptation de la supériorité du blanc en considérant son histoire, ses valeurs et sa culture comme seuls références. Da Silva parle de processus de déculturation[299] et de blanchissement dans la mesure où l'auteur a constaté un processus volontaire de désagrégation culturelle d'un groupe dans le but de l'exploiter (1987). Il y a donc d'un côté un processus historique d'assimilation de ces populations à mettre en relation de l'autre côté au mythe de « démocratie raciale » brésilienne (métissage ethnique) réussi entre les trois groupes ethniques constitutifs du pays (amérindien, africain, européen).

Cette théorie de « démocratie raciale », développée par Gilberto Freyre[300] dans les années 1930, affirme l'égalité entre les citoyens indépendamment de leur appartenance ethnique par le biais de relations inter-ethniques harmonieuses. Néanmoins, cette théorie met aussi en lumière les diverses tensions à l'intérieur de la société brésilienne telles que le racisme, les structures hiérarchiques héritées du système colonial ou le traitement de la question indienne. Si bien que selon Fléchet et Capanema, la démocratie raciale a été « définie en contrepoint au modèle ségrégationniste comme un horizon politique dont les déclinaisons sont multiples. Dans l'ordre pratique, l'expression désigne un ensemble de mesures, juridiques et économiques, censées assurer le fonctionnement harmonieux d'une société multi-ethnique. Dans l'ordre rhétorique, elle constitue un argument politique dont Getúlio Vargas a su jouer afin de créer un sentiment d'unité nationale et partant, légitimer le régime autoritaire de l'*Estado Novo* (1937-1945). »[301]. Nous pouvons donc nous interroger sur cette théorie de « démocratie raciale » qui est devenue un lieu commun des discours politiques brésiliens modernes pouvant être interprétés de façon positive (relations inter-ethniques) ou négative (dénonciation du racisme) alors même que son auteur la définissait comme une

298 Bastide, R., Fernandes, F. (1955), *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, São Paulo, Anhembi.

299 « La **déculturation** est la perte, l'oubli, l'effacement de sa propre culture, soit pare ce que ses valeurs sont dominées par une culture dominante qui conduit peu à peu à abandonner sa culture singulière, soit parce qu'on finit par perdre ses enracinements culturels sans s'apercevoir de leur cohérence et de leur valeur. La déculturation est le renoncement à une appartenance culturelle qu'on veut faire disparaître (par volonté d'intégration) ou qu'on laisse disparaître par domination. » J-P Cuq (Dir.), *Dictionnaire de didactique du français*. CLE International, ASDIFLE, p. 67 (2003).

300 Freyre, G. (1933), *Casa Grande e Senzala*. 25 édition, Rio de Janeiro, J. Olympio, 1987.

301 Capanema, S., Fléchet, A. (2007), *La « démocratie raciale » : expérience brésilienne, actualité latino-américaine ?*, V Congrès européen CEISAL latino-américanistes, Bruxelles. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos.* URL : http://nuevomundo.revues.org/6540 (consulté le 1 mars 2017).

convivialité harmonieuse entre ces groupes permettant une « fusion de ces trois races » malgré l'expérience de la colonisation et de l'esclavagisme. Y aurait-il un paradoxe entre les théories de Bastide et Fernandes et celle de Freyre ? La question demeure d'actualité tant la question des relations inter-ethniques au Brésil et de leur répercussion dans les politiques éducatives est complexe et doit être problématisée à la lumière de différentes recherches.

Au niveau des politiques éducatives, cette question se traduit par la problématique de l'inégalité face à l'école liée à l'appartenance raciale. À l'image des PLE qui ont pris en compte cette question pour les populations indigènes (loi relative au statut de l'Indien adoptée en 1973), cette problématique de l'inégalité face à l'école liée à l'appartenance raciale a trouvé des échos dans le mouvement noir brésilien organisé en 1995 à Brasília nommé : « La marche Zumbi[302] dos Palmares contre le racisme, pour la citoyenneté et la vie ». Ce mouvement a notamment permis de remettre au président brésilien Fernando Henrique Cardoso un document réclamant la fin de de la discrimination raciale et la promotion de l'égalité face à l'éducation. De plus, la question de la discrimination positive n'a pas permis à la communauté afro-brésilienne de se mobiliser comme groupe ethnique à part entière dans la mesure où ce dernier faisait face à la difficulté de se considérer comme groupe distinct afin de bénéficier d'une égalité des chances face à l'éducation (Sansone, 2003)[303]. En effet, nombreux sont les héritages de la culture afro-brésilienne qui ont pénétrés la culture brésilienne dans son ensemble (musique, cuisine, etc.).

C'est donc en prenant en considération ce métissage inter-ethnique de la population brésilienne que se sont élaborées les approches interculturelles dans le système éducatif à partir de la prise en compte de la non moins complexe et polysémique « diversité culturelle » (définie dans notre chapitre deux). Selon Pompeu da Silva et Akkari : « L'intérêt de l'analyse des approches interculturelles au Brésil provient justement du paradoxe d'avoir une société multi-ethnique qui ne parvient pas à assumer sa diversité réelle et qui est dans le même temps très éloignée du schéma bipolaire et dual entre « noirs et blancs » aux États-Unis et en Afrique du Sud, ou entre « nationaux » et « immigrés » en Europe. » (p. 58, 2010). Dans ces conditions, nous pouvons nous demander dans quelles mesures les approches interculturelles ont-elles été prises en compte dans la législation des politiques éducatives brésiliennes ? Ces approches interculturelles se retrouvent-elles dans les politiques linguistiques éducatives ? Qu'en est-il en matière d'approches interculturelles et de

302 **Zumbi dos Palmares** représente le symbole de résistance du peuple noir au brésil et de la culture afro-brésilienne. Il était chef d'armée du plus grand quilombo, « Le Quilombo dos Palmares ». http://www.zumbidospalmares.edu.br/ (consulté le 1 mars 2017)

303 Sansone, L. (2003), *Blackness without ethnicity. Constructing race in Brazil*, New York, Palgrave Mcmillan.

formation des enseignants à langue-culture étrangère ? Nous tenterons modestement d'apporter des éléments de réponses à nos interrogations dans la partie suivante sur les approches interculturelles dans la législation brésilienne. Enfin, nous poursuivrons notre réflexion vers la formation des enseignants à ces dimensions interculturelles dans l'enseignement-apprentissage de langue-culture.

1.4.3 QUELLES APPROCHES INTERCULTURELLES ONT-ELLES ÉMERGÉ DANS LA LOI BRÉSILIENNE À PARTIR DE LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE ?

Tout d'abord, il convient de rappeler qu'à partir des années 1980, différents États latino-américains ont explicitement inscrit dans leur constitution les revendications de groupes culturels et ethniques en reconnaissant les caractères pluri-ethniques, pluri-culturels, plurilingues de leurs sociétés. Par conséquent, les politiques éducatives ont commencé à considérer à la même période la diversité culturelle et la gestion des différences culturelles entre ethnies (Ferrão Candau et Russo, 2010)[304]. Ainsi, au Brésil, les mouvements de revendication pour les droits civiques des communautés afro-brésiliennes et indigènes ont permis dans un premier temps que des associations mènent un combat contre les stéréotypes négatifs envers ces communautés. Puis, dans un deuxième temps, les chercheurs ont permis de mettre en lumière la persistance des dits stéréotypes dans le système éducatif envers ces communautés, tant dans le matériel didactique que dans la représentation qu'ils généraient auprès des enseignants (Pinto, 1987).

Au niveau législatif, ces premières revendications se trouvent dans la nouvelle constitution brésilienne de 1988 qui reconnaît et protège le caractère pluriel sur le plan ethnique et culturel de la nation brésilienne via l'article 215 (précédemment cité). En matière de politiques éducatives, il faut se référer à la loi LDB de 1996 pour trouver trace de l'instauration « d'un droit à la différence » face à l'exigence d'adapter l'école aux réalités régionales et locales (Art. 26). De plus, cette même loi accorde une attention toute particulière à la communauté indigène en précisant qu'elle doit bénéficier d'une « éducation bilingue et interculturelle destinée aux peuples indigènes. » (Articles 78 et 79).

Ensuite, la loi 10.639 (2003) introduit l'obligation de l'enseignement de l'histoire de la culture

304 Ferrão Candau, V. M., Russo, K. (2010), *Interculturalidade e educação em América Latina : uma construção plural, original e complexa*, Revista Diálogo Educacional, n°29, pp.151-169.

africaine et afro-brésilienne dans le curriculum officiel de l'Enseignement Fondamental et Secondaire. C'est ainsi que la communauté noire se voit reconnaître sa contribution historique et sociétale à l'identité brésilienne. Celle-ci est dorénavant intégrée dans les manuels scolaires. Cette même loi instaura de surcroît la « Journée annuelle nationale de la conscience noire » célébrée depuis chaque année le 20 novembre. Enfin, la loi 10.639 est transformée en 2008 par la loi 11.645 en réaffirmant la nécessité de l'enseignement de l'histoire de la culture africaines et afro-brésiliennes et introduit l'histoire et la culture des peuples indigènes (Saraiva, 2010).

C'est dans la prise en considération de la diversité culturelle des communautés minoritaires que les approches interculturelles sont prises en compte dans les politiques éducatives puis *in fine* dans le système éducatif brésilien puisque le syntagme même d' « éducation bilingue et interculturelle » est même écrit noir sur blanc dans la constitution à l'égard des communautés indigènes tandis que l'enseignement-apprentissage de l'histoire des communautés africaine et afro-brésilienne est aussi inscrit dans la constitution depuis peu. Ci-dessous, nous avons reproduit un tableau récapitulant les différentes dates de prise en compte de ces « approches interculturelles » telles que définies dans le système éducatif brésilien.

DISPOSITIFS LÉGAUX EN MATIÈRE D'APPROCHES INTERCULTURELLES

(REPRODUCTION DE POMPEU DA SILVA ET AKKARI, P. 60, 2010).

Année	Dispositif légal	Caractéristiques
1988	Nouvelle constitution fédérale	• État est dorénavant responsable de la protection des cultures populaires indigènes et afro-brésiliennes.
1996	Loi des Directives et Bases pour l'Éducation	• Décentralisation de la gestion de l'Éducation • Adaptation de l'école aux réalités locales • Éducation bilingue et interculturelle aux peuples indigènes.
2003	Loi 10.639	• Obligation d'enseigner l'histoire de la culture africaine et afro-brésilienne dans le curriculum officiel de l'Enseignement Fondamental
2008	Loi 11.645	• Introduction de l'enseignement de l'histoire de la culture des peuples indigènes en plus de celui sur l"histoire de la culture africaine et afro-brésilienne

Ce tableau nous montre une différence de traitement des politiques éducatives envers ces deux

minorités ethniques. Pompeu da Silva et Akkari expliquent que les populations indigènes ont bénéficié en premier d'une « ouverture de l'école à la diversité culturelle » en raison de leur faiblesse numérique (moins de 1% de la population brésilienne) et de leur présence territorialisée. À l'inverse, les populations afro-brésiliennes et leurs héritages culturels ont mis du temps à être reconnus par les politiques éducatives alors que ces populations étaient et sont majoritaires dans certaines régions (Nordeste). En outre, Canen fait remarquer que l'introduction de l'héritage afro-brésilien dans le système éducatif oblige à repenser et à problématiser autrement l'identité nationale brésilienne en reconnaissant le caractère métissé de chaque brésilien (2000)[305].

Suite aux dispositifs légaux que nous avons présenté en matière de politiques éducatives et de prise en considération d'approches interculturelles dans le système éducatif brésilien, notre réflexion chemine dès à présent vers les approches interculturelles dans les politiques linguistiques éducatives.

1.4.4 LES APPROCHES INTERCULTURELLES DANS LES PLE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Lorsque nous parcourons la littérature brésilienne, nous nous apercevons que le concept d'interculturel est étroitement lié à celui de diversité culturelle, dans le sens où il exprime la prise en compte des inégalités des différentes communautés face au système éducatif brésilien. C'est la raison pour laquelle, certains chercheurs utilisent le syntagme d' « éducation multiculturelle » lorsque d'autres se réfèrent à l' « éducation interculturelle » sans réellement opérer de claires distinctions. Nous avons donc opté pour celui d' « approches interculturelles » car il met en exergue les tâtonnements et hésitations dans l'élaboration des politiques éducatives, et parce que c'est celui qui nous paraît le plus à même de se rapprocher de notre approche de l'interculturel basée sur l'approche synchronique et logique des antagonismes que nous avons développée dans le chapitre deux.

Dans les Paramètres Curriculaires Nationaux (PCNs, 1997), il est préconisé l'intégration de la diversité culturelle dans l'Enseignement Fondamental (collège) en adaptant les objectifs, le contenu et les critères dévaluation. Toutefois, la question de la diversité culturelle n'est pas présente

305 Canen, A. (2000), *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural : tensões e implicações curriculares*, Cadernos de Pesquisa, n°111, p.135-149

spécifiquement dans le cours de langue-culture étrangère (à partir de la sixième) puisqu'elle fait partie des enseignements transversaux. Dans les PNCs au niveau lycée (2000), la diversité culturelle est également un thème transversal mise en relief par la formation citoyenne du lycéen. Néanmoins, en matière de politiques linguistiques éducatives, les PCNs considèrent bien la langue comme un phénomène social sans pour autant sensibiliser les étudiants à des approches interculturelles favorisant la réflexion sur la diversité culturelle et ethnique brésilienne. Néanmoins, il existe un certains nombres d'établissements bilingues comme des écoles ou lycées franco-brésiliens qui abordent l'interculturel. Nous y reviendrons dans la partie suivante.

En outre, les dimensions interculturelles des politiques linguistiques éducatives brésiliennes sont plus que jamais liées à la question de la diversité culturelle dans le système éducatif. C'est d'ailleurs ce qui ressort lorsque nous nous référons à la recherche brésilienne. Pinto a par exemple écrit sur l'absence de recherches traitant de l'éducation des enfants noirs ou métis (1987) car la problématique de la couleur de peau serait pour certains auteurs incluse dans l'étude de la problématique de la pauvreté. D'autres recherches ont mis le focus sur l'analyse des représentations véhiculées dans les manuels scolaires et soulignent la « persistance du racisme dans les manuels scolaires utilisés par les enseignants dans les écoles. » (Pompeu da Silva et Akkari, p. 62, 2010). Les représentations de ces populations renforçant l'idéologie de la prétendue supériorité du blanc sur le noir.

En termes de formation des enseignants, les politiques éducatives mises en places (textes de lois) valorisant les approches interculturelles (au sens de prise en considération de la diversité culturelle) montrent toute l'opacité du système éducatif brésilien qui peine à considérer ces approches. Canen (2007) démontre dans une recherche toute la difficulté de former des enseignants de langue-culture étrangère aux dimensions interculturelles car ces derniers ne sont pas sensibles aux questions des inégalités historiques de la population afro-brésilienne. Une autre étude de Paiva Costa et De Nazaré Baia Coelho (2009) souligne que la question ethnique promulguée par la loi de 2003 sur l'enseignement de l'histoire de la culture africaine et afro-brésilienne est ignorée par certains enseignants.

En somme, nous pouvons tirer divers enseignements des approches interculturelles développées dans les politiques éducatives et politiques linguistiques éducatives au Brésil. D'abord, l'acception du syntagme « approches interculturelles » diverge du contexte civlisationnel - institutionnel français dans la mesure où l'interculturel est davantage considéré comme une pédagogie de la

diversité culturelle. Ensuite, il est à souligner que les politiques linguistiques éducatives (matérialisées par des lois) n'ont pour le moment pas eu les effets escomptés dans le système éducatif brésilien à la lumière de ce que nous avons exploré dans la littérature brésilienne.

En outre, bien que les politiques linguistiques éducatives citent expressément dans la constitution l' « éducation bilingue et interculturelle », celle-ci fait systématiquement référence à la préservation de la diversité culturelle de communautés minoritaires (indiennes, afro-brésiliennes). Le constat est donc le même que pour les politiques linguistiques éducatives, à savoir, la prise en considération des dimensions interculturelles dans l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère est intrinsèquement liée à des visions politiques et économiques des autorités fédérales privilégiant historiquement le monolinguisme du portugais au détriment des langues autochtones et en valorisant l'étude de langues-cultures étrangères importées selon des normes européennes.

Or, si le Gouvernement Fédéral a œuvré dans domaine législatif, juridique et commémoratif pour ancrer les approches interculturelles dans les politiques linguistiques éducatives, il ne semble pas que ces volontés aient porté leur fruit dans le domaine éducatif. En effet, les enseignants de langue-culture étrangère ne sont (d'après les études citées) pas ou trop peu formées aux dimensions interculturelles et inter-ethniques. Selon Akkari, les enseignants : « doivent comprendre l'éducation interculturelle dans le cadre d'une citoyenneté critique et démocratique et pas seulement comme une appréciation contemplative de la richesse des différents groupes ethniques. » (Akkari et Sampaio, p. 160, 2003). Entre politique d'accès à l'égalité et valorisation des ethnies opprimées, les approches interculturelles devront faire face aux résistances politiques afin de s'ancrer définitivement dans les politiques linguistiques éducatives.

En conclusion de cette sous-partie sur les dimensions interculturelles dans les politiques linguistiques éducatives brésiliennes et la formation des enseignants de langues-cultures, nous pouvons nous poser les questions suivantes : les politiques linguistiques éducatives de ce pays multiculturel, multiracial et plurilingue peuvent-elles se poursuivre vers un paradigme favorisant le monolinguisme et l'absence de prise en considération de la diversité culturelle et ethnique ? Quelles approches interculturelles pourraient-elles être prises en compte dans les futures politiques linguistiques éducatives pour former l'étudiant brésilien (et le coopérant dans notre étude) à la coopération internationale franco-brésilienne ? En se référant à l'approche synchronique et logique des antagonismes, nous souhaitons justement souligner les limites des politiques linguistiques éducatives française et brésilienne en matière de formation à

l'interculturel (partie 2) afin de démontrer que l'étudiant le coopérant a besoin de ces compétences culturelles articulées dans la triade « trans, multi, inter » pour mener à bien des projets de coopération internationale. Avant de se plonger dans l'étude de notre corpus, nous tenterons d'apporter des éléments de réponses à ces questionnements en poursuivant la réflexion sur la politique linguistique éducative à l'égard de l'enseignement du français au Brésil et des dispositifs de PLE actuellement à l'œuvre à l'égard du français au Brésil. Le français, tel qu'il est enseigné dans les Alliances Françaises et dans l'enseignement supérieur, prend-il en compte des dimensions interculturelles ?

1.5 LES PLE À L'ÉGARD DU FRANÇAIS AU BRÉSIL

L'offre et la demande d'une langue sont intrinsèquement liées aux images et représentations attachées à celle-ci. C'est pourquoi, Kok Escalle nous explique qu'elles sont contextuelles, en relation à une histoire et aux autres langues en présence, que celles-ci soient langue maternelle ou langues étrangères. Ainsi, « L'offre de langue, de FLE, s'inscrit dans un cadre politique, institutionnel et pédagogique. La demande est fonction de l'utilité et du prestige de la langue étrangère, des conditions politiques, économiques, sociales et culturelles qui en appellent l'usage. » (Kok Escalle, p. 30, 2006).

1.5.1 CONSIDÉRATIONS HISTORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DES PLE À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Conformément à ce que nous avons écrit dans notre partie consacrée aux politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives et l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère dans le système éducatif brésilien, l'enseignement de la langue française au Brésil a historiquement occupé une place de choix en raison de l'esthétique de la langue et de l'admiration que lui portait les élites (de l'arrivée de la famille royale portugaise jusqu'aux élites brésiliennes actuelles). Grâce à cette admiration de la langue française considérée comme une langue de culture, les premières politiques linguistiques sont l'œuvre de Dom João VI qui introduit dans le système éducatif brésilien l'enseignement du français au début du XIX^{e} siècle au sein du collège Pedro II en 1837 (niveau lycée français). La création de ce collège attestée par l'Assemblée Législative et son Ministre de l'intérieur de l'Empire, Bernardo Pereira Vasconcelos, avait « consulté les statuts des écoles

secondaires de la Prusse, de la Hollande, de l'Allemagne et de la France et a choisi le modèle français, jugé comme le meilleur pour l'époque. » (Neves, p. 69, 2015). Les statuts de ce collège Pedro II ont donc été basés sur ceux des lycées français avec quelques adaptations.

Si les premières politiques linguistiques éducatives à l'égard du français datent de l'époque de l'Empire, l'influence du système éducatif français se poursuit pendant la période républicaine (1889-1930) puisque le Collège Pedro II sert en effet de modèle pour la création de nombreux autres institutions d'enseignement du premier et second degré dans lesquelles des cours de langue-cultures français y sont dispensés. Les curriculum et les programmes des nouvelles institutions d'enseignement sont en effet élaborés à partir de ceux du collège susmentionné et se soumettent à un contrôle du pouvoir central. L'objectif de cette démarche est de maintenir un enseignement secondaire de qualité. Les statuts du Collège Pedro II ont influencé le système éducatif brésilien jusqu'à la moitié du XX^{e} siècle (Razzini, 2000).

Parmi les influences européennes, le système éducatif français fut celui qui exerça la plus grande fascination et Razzini d'arguer que : « La France a été présente depuis le financement par Dom João XI de la « mission artistique française » au début du XIX^{e} siècle jusqu'à la fondation du Collège Pedro II (1837), l'Institut Historique et Géographique Brésilien (1838), l'École des Mines d'Ouro Preto (1876), l'Académie Brésilienne de Lettres (1897), en plus des salons, clubs, théâtres, associations et même jusqu'à la consommation de biens importés comme l'architecture, la décoration, les compagnies théâtrales, la mode, la gastronomie et les romans. » (p. 23, 2000)[306]. En matière de politiques linguistiques éducatives, le français était enseigné dès le dix-neuvième siècle dans la marine et l'armée, chez les ecclésiastiques, et dans les cous supérieurs de droit et de médecine. Toutes ces formations jouissant d'un certain prestige. Paradoxalement, la culture francophile qui se développe à cette époque au Brésil est à mettre en relief avec la société esclavagiste et agraire, synonyme de barbarie du point de vue eurocentrique, mais la société brésilienne importait des biens culturels et des modèles européens en créant sous les tropiques une sorte d' « élite civilisée et culte. ». » (Neves, p. 70, 2015)[307].

306 Razzini, M. (2000), *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*.439p. Tese (Doutorado em Letras na área de Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

307 Agra, C., Neves, B. (2015), *O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao Bac-ENEM,* Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Domínios de Linguagem | Uberlândia | vol. 9/4 | out./dez.

En outre, de la période républicaine (1889-1930) à la fin de l' *Estado Novo* (1930-1945), les politiques linguistiques éducatives brésiliennes ont continué à suivre la « pédagogie de la France humaniste » (expression de Razzini) et l'enseignement-apprentissage du français connaîtra son apogée à la fin du dix-neuvième siècle. Cette période, Razzini la qualifie ainsi : « lorsque les femmes au Collège Sion de Rio de Janeiro recevaient une éducation catholique de par les religieuses françaises, le Lycée Pedro II faisait de même avec les garçons. » (p. 33, 2000).

Ensuite, les politiques linguistiques éducatives très nationalistes sous l' *Estado Novo* verront l'enseignement du français décliner (Cf : tableaux de Leffa de ce chapitre). Puis, il en sera de même pendant la période du retour à la démocratie entre 1945-1964 où l'enseignement du français cèdera de la place mais se maintiendra dans les curriculum avec l'anglais. Néanmoins, le système éducatif français continuera d'être influent jusqu'à la moitié du vingtième siècle dans la mesure où les éditeurs français exportaient de nombreuses ressources didactiques dans toutes les disciplines de l'enseignement du premier et second degré présents dans les curriculum du Collège Pedro II. Les chercheurs Vechia et Lorenz (2003) citent notamment dans leur recherche en matière d'enseignement-apprentissage du français les références suivantes : *Grammaire française* de Sevène, *Petit cous de littérature français* de André, ou la *Grammaire Historique* de Brachet. Toutes ces ressources didactiques étaient utilisés dans les curriculum nationaux aussi bien dans l'enseignement du français que dans les autres disciplines (histoire, philosophie, sciences naturelles, mathématiques).

En résumé, l'histoire des politiques linguistiques éducatives et de l'enseignement du français au Brésil va de pair avec la formation littéraire et humaniste de l'étudiant brésilien qui continueà associer la langue de Molière à ses idéaux humanistes et littéraires. Nous nous apercevons que la notion de culture telle que définie par les chercheurs brésiliens dans les politiques linguistiques éducatives à l'égard du français fait référence à celle de « culture cultivée » telle que définie dans notre premier chapitre par Galisson. Nous ajouterons la définition de Bruner qui conçoit la culture comme un phénomène symbolique produit par l'homme qui légitimise la réalité de certains produites de l'esprit au détriment des autres. Selon ce dernier : « Ce qui donne à une culture sa continuité intergénérationnelle, ce sont les « œuvres » qu'elle crée et qu'elle transmet d'une génération à la suivante : sa science, ses arts, ses lois, ses dispositifs institutionnels, sa mythologie. » (p. 7, 1986)[308]. Cette définition de « culture » est peut-être celle que les élites brésiliennes ou la cour portugaise de l'époque ont eu et continuent d'avoir de la langue-culture

308 Bruner, J. (1986), *Culture et modes de pensée: L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz.

française qui a durablement influencé l'enseignement-apprentissage du français et le système éducatif brésilien. Après avoir donné une bref panorama historique des politiques linguistiques éducatives à l'égard de l'enseignement-apprentissage du français, nous poursuivrons notre réflexion ci-après avec les différentes méthodes utilisées depuis les années 1950 jusqu'à nos jours afin d'étudier les dimensions interculturelles (au sens de prise en considération de la diversité culturelle, linguistique et ethnique) en didactique du Français Langue Étrangère au Brésil.

1.5.2 LES DIFFÉRENTES MÉTHODES UTILISÉES DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : QUELLES DIMENSIONS INTERCULTURELLES ?

Conformément à ce que nous venons d'écrire dans les politiques linguistiques éducatives brésiliennes à l'égard de l'enseignement-apprentissage du français, nous avons constaté que la langue-culture française a largement été associée au Brésil à des idéaux humanistes, littéraires véhiculées par les élites brésiliennes. À partir de ce constat, nous souhaitons dresser dans cette sous-partie un succinct résumé des différentes méthodes d'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (bien que nous ayons déjà donné dans notre chapitre 1 un bref aperçu de l'enseignement de la culture-civilisation dans le FLE au Brésil) utilisées dans l'enseignement de base comme dans l'enseignement supérieur, ainsi que dans les Alliances Françaises (sur lesquelles nous reviendrons), afin de comprendre leur évolution et d'analyser si celles-ci prennent en compte les dimensions interculturelles de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française. Notre réflexion débutera à partir des années 1950 jusqu'à nos jours car cela coïncide avec le commencement du Français Langue Étrangère.

Dans les années 1950, Mauger lance son « Cours de langue et de civilisation qui cultive et orne l'esprit » (1953-1959) de nombreuses générations de « citoyens des nations d'outre-mer et les élites étrangères qui étudient le français. (Préface de la méthode, Livre 1). Ce manuel est utilisé dans l'enseignement primaire et secondaire au Brésil et représente un moment historique car il associe la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle (définies dans le chapitre 1). De plus, Pietraróia (1997)[309] précise que : « le lexique, la grammaire, l'utilisation de textes pour approfondir les contenus culturels et linguistiques assurent une bonne partie de l'enseignement du Français

309 Pietraróia, C.C. (1997), *Percursos de leitura : léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira*, São Paulo, Annablume.

Langue Étrangère malgré les innombrables modifications qu'ils ont subis, ce qui a servi de base pour les méthodes « modernes ». » (p. 34, 1997). Cependant, les dimensions interculturelles sont introuvables.

Ensuite, la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle), basée sur la psychologie béhavioriste de Skinner, a vu le jour à la fin des années 1950/début des années 1960 et n'a pas développé davantage à la dimension culturelle de l'enseignement du français du FLE. L'aspect oral était en revanche privilégié partant du principe que « la langue doit être parlée et pas écrite ». La méthode *La France en Direct* (Capelle, Capelle, Company, Raynaud, Paris, Hachette, 1969-1973) était utilisée au Brésil et ne mettait en aucun cas l'accent sur les dimensions interculturelles de l'apprentissage à travers une sensibilisation à la diversité ethnique, sociale et culturelle.

De plus, les stéréotypes sont omniprésents de manière à ce que l'étudiant ait une vision positive des valeurs culturelles, de progrès, de modernités véhiculées par la France. (Almeida, 2008). Ces méthodes font émerger des représentations et images stéréotypées de la France et les dimensions culturelles sont réduites à des simplifications. Selon, Beacco, le portrait dressé de la société française n'est pas un hasard puisque « le statut discursif proche du stéréotype » (p. 108, 2000) renforce l'image d'un pays déterminé à continuer à « illuminer » les autres. (le siècle des lumière se traduit en portugais par le « Iluminismo ») mais limité à son prestige du passé. Le professeur Victor Ramos à l'occasion du colloque de AUPELF (Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française) dira à São Paulo en 1973 que : « Quand on parle de la France, nous pensons d'abord à la France des Sciences Humaines … Cette culture de l'expression française n'est pas seulement celle de Pascal et de Montaigne... C'est aussi celle d'aujourd'hui de la culture scientifique qui nous présentes des prix Nobel qui ne sont pas littéraires... » (Ramos, apud Cândido, p. 17, 1977). Bref, ceci montre clairement la nécessité d'ouvrir une nouvelle ère pour l'enseignement-apprentissage du français dans une perspective technique et interdisciplinaires. Et avec la prise en compte de dimensions interculturelles ?

Dans les années 1970, l'approche communicative (Hymes) est introduite dans l'enseignement de langue-culture étrangère à travers « la connaissance (pratique et non nécessairement expliquée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. » (Gumpertz, p. 21, 1989). Il est donc nécessaire de distinguer « parler » et « communiquer » et le locuteur doit s'adapter aux dimensions sociales de la situation. C'est cette approche qui « conduit l'étudiant brésilien à développer une compétence de communication tout en

découvre les aspects de la réalité socio-culturelle derrière l'énoncé. (Almeida, p. 75, 2008). Les dimensions culturelles de l'enseignement du FLE sont de plus en plus présentes en mettant en situation l'apprenant par le biais de prises de paroles et de jeux de rôles (*Archipel 2*, 1983). Parallèlement, la méthodologie document authentique permet de comparer les cultures et intègre des dimensions interculturelles (implicite/explicite, différents registres de langues). (Denis, 2005). Cette méthode donne la possibilité à l'étudiant brésilien d'être plus autonome dans son utilisation dans des contextes réels et de ne plus être une « grammaire ambulante ». (expression empruntée à Widdowson). Toutefois, la dimension interculturelle reste peu peu présente voire absente dans le sens où la diversité inhérente à la langue française et à la culture des pays francophones est absente du matériel didactique et la question de l'altérité l'est tout autant. La langue-culture française est encore considérée dans une perspective immobile ne prenant pas en compte les échanges culturels et linguistiques. Jusqu'à l'approche communicative, les méthodes de didactique de l'enseignant-apprentissage du FLE ne prennent pas en compte la diversité culturelle, les « regards croisés culturels » entre les représentations de sa propre langue-culture et celle de langue-culture cible. Dans le cas du FLE au Brésil, Coracini et Peruchi concluent sur l'approche communicative en ajoutant que : « le matériel didactique renvoie l'image de bible, c'est-à-dire de « détenteur privilégié du savoir » sans vision critique. » (p. 376, 2003)[310].

L'approche actionnelle, qui trouve ses racines dans les années 1980/90 à partir du moment où le FLE assimile les changements conjoncturels et structurels (technologie de l'information, mondialisation), considère que communiquer, c'est agir et vivre et *ipso facto* ouvre l'enseignant-apprentissage sur l'altérité et non plus seulement sur la description des cultures. Cette approche (déjà définie dans le chapitre 1) met la « pédagogie interculturelle » au cœur de différentes compétences. Beacco la définit comme telle arguant qu'il faut agir sur les représentations des autres cultures, sur les représentations de sa culture, et sur soi-même. En d'autres termes, il s'agit pour l'apprenant de s'approprier le « savoir-comparer », le « savoir-interpréter ». En didactique du FLE au Brésil, ce sont les manuels *Forum* (Baylon, 2001), *Tout va bien* (2005), *Alter ego* (2006), ou *Alors?* (200) qui introduisent dans les Alliances Françaises la méthode actionnelle et ses composantes interculturelles et qui se proposent d'innover en « proposant dans chaque unité une introduction à l'interculturel. » (Préface de Forum). Ceci se traduit par une approche comportementale et une approche factuelle de l'enseignant-apprentissage du français. Néanmoins, l'approche de la diversité ethnique, sociale et culturelle laisse encore à désirer dans la mesure où la

310 Coracini, M.J., Peruchi, I. (2003), *O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de Francês como língua Estrangeira*. In: Coracini, M.J (org.). *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMp; Chapecó : Argos Editora Universitária, p. 363-385.

francophonie est présentée sous une carte (Forum). De plus, ce matériel (tout comme les précédents) se caractérise par son absence d'ouverture à l'altérité. Les dimensions culturelles se cantonnent à une liste de « savoirs culturels » comme si le matériel détenait la vérité. Enfin, les tâches n'incitent peu ou prou l'apprenant à réfléchir sur son identité individuelle et culturelle et sur sa relations aux autres identités.

En résumé, Almeida conclut sur les approches interculturelles dans les méthodes de didactique du FLE au Brésil en précisant : « nous savons que les descriptions de phénomènes sociaux ou comportementaux en relation aux pays et aux locuteurs de la langue cible restent à la superficie d'une réflexion et d'une conscientisation plus profonde que l'approche interculturelle peut apporter aux enseignants et apprenants d'une langue étrangère. » (p. 108, 2008)[311]. Cette citation résume bien toute la difficulté des dimensions interculturelle de l'enseignant-apprentissage du FLE au Brésil dans la mesure où celles-ci se heurtent à des approches traditionnelles de langue-culture. Les différents méthodes utilisées en matière de FLE au Brésil soulignent que l'approche interculturelle, telle que nous l'avons développée dans notre chapitre deux, n'est pas en adéquation avec les approches actuellement en vigueur en didactique des langues-cultures au Brésil. C'est pourquoi, nous avons souhaité développer la théorie multisperspectiviste de Demorgon, afin de s'appuyer sur l'approche synchronique des cultures et logique des antagonismes pour nourrir notre réflexion. Bien que nous reviendrons dans la troisième partie de ce chapitre sur cette approche, notre réflexion dressera dans la partie suivante un état des lieux des dispositifs de PLE à l'égard du français au Brésil.

1.5.3 PANORAMA DES DISPOSITIFS DE PLE À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU BRÉSIL

Selon *La Langue Français dans le Monde* (OIF, 2014), le français est étudiée par 148 501 étudiants (sur 52 millions d'élèves) comprenant les enseignements primaire, secondaire et supérieur au Brésil. Ce même rapport souligne que « la situation privilégiée qu'a connue le français dans les années 1980 est révolue. » (Ibid, p. 244). En effet, l'environnement régional hispanophone ne favorise pas l'enseignement du français depuis la loi fédérale de 2005 (Enseignement obligatoire de l'espagnol au lycée). L'anglais recense 26 millions d'apprenantes et l'espagnol 5 millions quand le français peine à

311 Almeida, A. E (2008), *Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira*, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo.

exister à l'exception de l'État d'Amapá (Nord du Brésil) qui a fait le choix de l'enseignement du français dans les écoles publiques depuis 1998 (due à la proximité géographique avec la Guyane française). Enfin, selon ce même rapport, le réseau des Alliances Française reflète une « situation contrastée après trois ans de hausse. Si la baisse des effectifs (35 665 étudiants) est de l'ordre de 1% (entre 2009 et 2012), le nombre d'heures vendues (près de 2,8 millions) est à la hausse. » (Ibid, p. 244). Notre attention se focalisera dans un premier temps sur l'éducation basique (écoles primaires et lycées) en matière de PLE à l'égard de l'enseignant-apprentissage du français, puis se poursuivra avec le réseau des alliances française au Brésil, le plus dense au monde.

1.5.3.1 LES ÉCOLES PRIMAIRES BILINGUES ET LYCÉES FRANCO-BRÉSILIENS

Une seule école primaire est homologuée par le Ministère de l'éducation nationale, c'est l'École Française Bilingue de Natal (Nordeste). Elle est la seule école primaire Franco-Brésilienne du Nord-Est du Brésil et une des 5 écoles françaises dans ce pays. Celle-ci est gérée conjointement par deux associations sans buts lucratifs : l' « Associação Brasil-France para Cultura et Educação » dont le siège est à Natal et par l'Association Franco-Brésilienne de Natal, dont le siège est en Alsace. Selon le site officiel, l'École « reçoit des enfants du primaire et assure un tutorat CNED[312] pour les élèves du collège. Sa pédagogie est basée sur un enseignement bilingue. Les diverses disciplines sont enseignées soit en français soit en portugais. L'immersion dans les deux langues garantit un véritable bilinguisme permettant aux élèves de poursuivre leurs études secondaires tant dans des établissements français que brésiliens. »[313]. L'auteur de ses lignes, qui a travaillé dans cette école, peut témoigner que les approches plurilingues et pluri-culturelles sont en effet mises en œuvre dans cette école. En outre, les dimensions interculturelles sont aussi prises en considération dans la mesure où les apprenants (de familles franco-brésiliennes) appréhendent parfaitement les deux langues-cultures. Toutefois, l'école propose, chaque année, aux élèves de passer les épreuves du DELF scolaire (Diplôme d'étude de Langue Française) aux niveaux A1-A2- B1 et B2 du CECR alors que ce cadre n'est pas reconnu dans le reste du système éducatif brésilien. Ceci étant, ces diplômes peuvent être utiles, en particulier, aux élèves binationaux ou brésiliens qui continuent leur cursus dans le secondaire brésilien, et qui souhaiteraient faire une formation universitaire en France,

312 Le **Centre National d'Education à Distance** est « un établissement public à caractère administratif du ministère de l'Éducation nationale offrant des formations à distance. » http://www.cned.fr/ (Consulté le 2 mars 2017).

313 http://www.escolafrancesadenatal.com.br/questcequelefn.php (Consulté le 2 mars 2017).

afin de pouvoir justifier de leur niveau en langue française. Enfin, nous pouvons aussi mentionner l'École Française de Curitiba (Sud du Brésil) qui est néanmoins rattachée à la Mission laïque française.

1.5.3.2 LES LYÇÉES FRANCO-BRÉSILIENS

Il existe 3 lycées franco-brésiliens à Brasília (François Mitterrand), Rio de Janeiro (Molière) et São Paulo (Pasteur) tous conventionnés à l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE)[314]. Celui de Rio de Janeiro comporte aussi une école spéciale bilingue de l'État de Rio de Janeiro et est « à la croisée de deux langues, deux cultures et de deux mondes. »[315]. Ces lycées sont organisés exactement de la même manière que les lycées français et préparer les apprenants au baccalauréat (100% de réussite à Rio et São Paulo) et les orientations post-bac de ses élèves (Grandes Ecoles françaises, universités prestigieuses en France, au Brésil et ailleurs).

En partenariat avec l'Alliance Française, ces lycées proposent aux élèves de nationalités brésilienne, franco-brésilienne ou étrangère du CE2 à la seconde, de passer des examens qui certifient leur niveau en langue française et leur permet d'obtenir le diplôme du DELF scolaire selon le CECRL Ce diplôme est reconnu par le Ministère de l'Éducation Nationale français et prouve de façon définitive le niveau de langue acquis par son titulaire. Les trois établissements français du réseau AEFE au Brésil proposent à leurs élèves de CM2 une certification en langue portugaise du Brésil, inspirée du CECRL. Les niveaux attestés sont : A2, B1 et B2. L'épreuve (écrite et orale) se déroule au sein de l'établissement. Au Lycée Pasteur, le portugais fait partie des enseignements obligatoires du programme national.

En matière d'enseignement-apprentissage de langues-cultures étrangères, ces trois lycées favorisent une approche plurilingue « promouvant une double culture et une ouverture sur le monde, le projet éducatif du Lycée Molière se donne pour objectif de développer le bi-culturalisme/bi-linguisme. »[316]. Ainsi, dès la maternelle, c'est la langue française qui est utilisée dans la plupart des

314 L'**AEFE** est : « sous la tutelle du ministre des Affaires étrangères et du Développement international et assure le suivi et l'animation du réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger constitué en 2016-2017 de 495 établissements scolaires homologués. Ce réseau scolaire unique au monde, présent dans 137 pays, représente un atout et un levier pour l'influence de la France. http://www.aefe.fr/aefe/operateur-du-ministere-des-affaires-etrangeres-et-du-developpement-international/system (Consulté le 2 mars 2017).

315 http://www.lyceemoliere.com.br/index.php/2012-08-09-21-47-43/presentation (Consulté le 2 mars 2017).

316 http://www.lyceemoliere.com.br/index.php/pedagogie/plurilinguisme (Consulté le 2 mars 2017).

activités pédagogiques et profite de l'immersion dans un environnement lusophone. L'enseignement du portugais est également assuré tout au long de la scolarité de façon à permettre ultérieurement une intégration des élèves dans l'enseignement supérieur brésilien. Les élèves étudient aussi l'anglais dès l'école primaire. À partir de la classe de quatrième, ils peuvent choisir d'étudier l'espagnol ou l'allemand. Le lycée Pasteur de São Paulo recense par exemple plus de 800 élèves.

1.5.3.3 LE LYÇÉE BILINGUE LEONEL MOUZA BRIZOLA BRÉSIL-FRANCE DE NITERÓI

En 2014, le premier lycée bilingue français-portugais a été inauguré, à Niterói (État de Rio de Janeiro). D'après l'Ambassade de France au Brésil, l'établissement scolaire qualifié de lycée interculturel Brésil-France, vise à offrir une scolarité à plein temps à des élèves qui développeront leurs connaissances en langue française. La conception des programmes de ce nouveau lycée a été faite en collaboration avec l'Académie de Créteil. Quatre-vingt-seize élèves suivent 16 heures de cours hebdomadaires de langue française et de cours de biologie en français. Le lycée est en capacité d'accueillir jusqu'à 288 élèves d'ici à 2016.

En matière de débouchés professionnels, le gouverneur de l'État de Rio de Janeiro Sérgio Cabral avait souligné lors de l'inauguration que les élèves bénéficiaires de ce type d'enseignement novateur auraient plus de possibilités sur le marché du travail dans un État qui est la principale destination des investissements français dans le pays : « Grâce à cette initiative , les jeunes des écoles publiques de l'État auront la possibilité de se préparer aussi pour le marché du travail . Cette école est une réussite et une référence pour l' ensemble de l'Etat. »[317]. De la même manière que dans les lycées franco-brésiliens, les approches plurilingues et pluri-culturelles sont enseignées dans l'enseignement du français. Dans son curriculum, le lycée interculturel France-Brésil propose une formation de l'étudiant-citoyen et promeut pendant les 3 ans des compétences linguistiques (en français), ainsi que des approches interculturelles. Enfin, un partenariat a été mis en place à l'occasion de l'ouverture du dit lycée entre le Secrétariat d'État à l'Éducation de Rio de Janeiro et l'Académie de Créteil en France afin que le Lycée de Noisy-le-Grand dans l'Académie de Créteil intègre un parcours international de l'enseignement-apprentissage du portugais brésilien. Nous y reviendrons dans la deuxième partie de ce chapitre.

317 http://riodejaneiro.ambafrance-br.org/Le-lycee-bilingue-de-Niteroi-recoit-le-label-FrancEducation (Consulté le 2 mars 2017).

À l'échelle de la ville de Niterói, il est à souligner que sous l'impulsion de son maire, Monsieur Rodrigo Neves, une politique linguistique éducative ambitieuse à l'égard du français a été mise en place puisque son enseignement y est dispensé dans toutes les écoles municipales (avec l'anglais et l'espagnol). Ceci représente environ 3 000 élèves âgés de 6 à 12 ans étudiant le français.

1.5.3.4 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES UNIVERSITÉS PUBLIQUES

D'abord, il faut noter que l'enseignement des langues étrangères dans les universités publiques relève de la compétence du Ministère de l'Éducation et de la Culture au Brésil, ce qui permet de prendre des décisions de politiques linguistiques éducatives au niveau national, contrairement aux autres niveaux éducatifs qui relèvent des Secrétariats d'État à l'Éducation. En ce qui concerne l'enseignant-apprentissage du français dans les universités publiques brésiliennes, celui-ci est à mettre en relation à l'attractivité de l'enseignement supérieur francophone (français, belge, suisse et canadien) dans la mesure où de nombreux étudiants brésiliens apprennent le français dans une perspective de mobilité étudiante. Il s'agit donc du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) qui : « est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou études supérieurs. » (JP Cuq (dir.), *Dictionnaire de didactique du français*, 2003).

De plus, les apprenants brésiliens recherchent dans l'apprentissage du français la possibilité de lire dans la langue de Molière les chercheurs d'arts, sciences dures, sciences humaines sociales qui font références. À cet égard, le *dossier Brésil* de Campus France de 2012 montre que les étudiants brésiliens sont nombreux à opter pour un programme de mobilité dans l'enseignement supérieur français. Ceci peut se matérialiser par une co-tutelle de master, ou de thèse. En effet, la France se situe selon ce rapport au deuxième rang des pays d'accueil d'étudiants brésiliens. Enfin, de nos jours, nous recensons non moins de vingt-cinq « licenciaturas » de Lettres-Français (formation de premier cycle universitaire d'une durée de quatre ans pour enseigner le français) dans vingt-huit universités fédérales (Brito de Albuquerque Costa, p. 119, 2009) et non moins de 33 universités qui ont un centre de langue français et des cours de lettres françaises, de littérature française (Interview n°22). Ces formations de français étant autant de vecteurs de diffusion de la langue-culture française au Brésil.

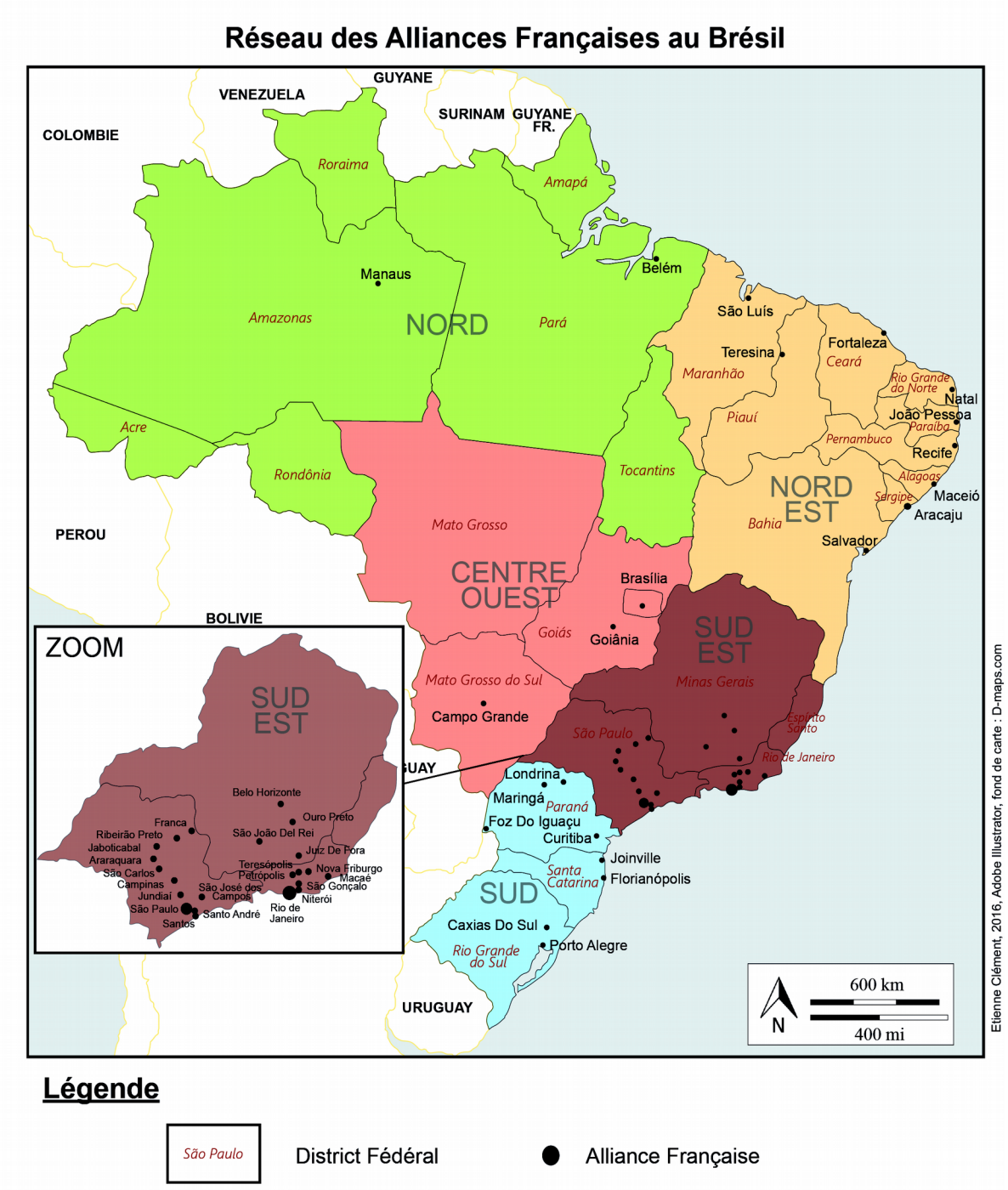
1.5.3.4 LE RÉSEAU DES ALLIANCES FRANÇAISES AU BRÉSIL

Le 21 juillet 1883 est créée l'« Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger »[318], connue depuis sous le nom d'Alliance française. La création de cette institution fonde la diplomatie culturelle française et inscrit la promotion de la langue au cœur de la stratégie de rayonnement de la France. Association de droit privé, l'Alliance française bénéficie d'importants soutiens publics. On retrouve parmi ses fondateurs de hauts représentants de l'État : Paul Cambon, alors ministre résident de France en Tunisie, secrétaire personnel de Jules Ferry et par la suite Ambassadeur de France en Espagne, à Constantinople et à Londres ; et Pierre Foncin, haut fonctionnaire du ministère de l'Instruction publique. L'Alliance française mène à cette époque deux grandes missions: l'expansion de l'empire colonial français et la mise en place de l'instruction publique, laïque et obligatoire en France.

C'est dans ce contexte de la fin du dix-neuvième siècle qu'est fondée en 1885 l'Alliance française au Brésil à Rio de Janeiro qui a fêtée ses 130 ans en 2015. C'est dans ce pays-continent que la Fondation possède également le plus grand réseau d'Alliances au monde avec plus de 40 antennes réparties dans tout le pays, offrant des cours de français à environ 35.000 élèves (selon l'OIF) ou 38.000 selon les déclarations de son Délégué Général au Brésil[319]. Selon ce dernier, l'Alliance Française au Brésil est : « plus qu'un cours de langue, c'est aussi un diffuseur de la culture française et un agent du dialogue franco-brésilien dans le domaine culturel et intellectuel à travers ce travail énorme fait auprès des étudiants et des universitaires. » (Ibid). À partir du site de la Fondation des AF au Brésil, nous avons pris le soin de créer une carte (non existante) recensant les 44 Alliances Françaises au Brésil afin de montrer l'étendue du réseau des alliances françaises, qui bien que sur le déclin, continue d'attirer des apprenants de langue-culture française.

318 Site de la Fondation Alliance française http://www.fondation-alliancefr.org/?cat=538 (Consulté le 2 mars 2017).

319 http://www.lepetitjournal.com/rio-de-janeiro/actualite-bresil/172757-jean-paul-lefevre-l-alliance-francaise-est-la-vitrine-de-la-france-au-bresil (Consulté le 2 mars 2017).



En matières de PLE, les Alliances Françaises au Brésil s'inscrivent dans la droite lignée de la représentation idéalisée que les Brésiliens ont de la France. De plus, nous étudierons dans nos entretiens (partie 2) si les dimensions interculturelles sont oui non prises en compte dans l'enseignement du Français Langue Étrangère.

Enfin, nous noterons qu'au-delà des Alliances Françaises, une grande partie de l'apprentissage du français se réalise dans des centres de langue privés, dont l'Alliance française est quantitativement le premier représentant pour l'enseignement-apprentissage du français.

1.5.3.5 LA COOPÉRATION TRANSFRONTALIÈRE RÉGIONALE ENTRE L'ÉTAT D'AMAPÁ ET LA GUYANE FRANÇAISE

Le cas de l'État d'Amapá est intimement lié à la coopération transfrontalière avec la Guyane Française étant donné que la France possède une frontière commune longue de 730,4 km. Ainsi, bien que l'histoire de ces deux territoires se soit soldée par un arbitrage international en 1900, notre attention se focalise sur la coopération éducative amorcée en 1998 via un protocole d'accord de coopération signé entre l'Etat d'Amapá et la collectivité territoriale de Guyane. Ainsi, en 1999, l'État d'Amapá rend obligatoire l'enseignement du français dans les écoles publiques aux niveaux collège et lycée. Ce choix de politique linguistique éducative fort se justifie par le contexte de coopération transfrontalière initié par les deux collectivités et *a fortiori* les deux États. De plus, il existe toujours un créole à grande base lexicale française est parlé en Amapá : le *karipuna*, ou *louço-francés* (ou luso-français, car ce créole comporte du vocabulaire lusophone). Suite au renforcement des relations de coopération bilatérale, une semaine culturelle de l'Amapá a lieu la même année dans le cadre du Salon du livre de Cayenne avec plusieurs écrivains brésiliens. (Granger, 2012).

Puis, l'inauguration du Centre culturel français Danielle-Mitterrand (1999) permet de favoriser l'enseignement-apprentissage du français aussi bien auprès des enseignants et des étudiants (à partir du collège), que des cadres de la coopération franco-brésilienne (Atticot, 2001). À l'occasion de l'ouverture de centre, le Gouverneur de l'Amapá, João Alberto Rodrigues Capiberibe déclare : « Une langue, c'est une fenêtre ouverte pour comprendre un peuple. ». (Ibid)[320]. En 2014, ce centre accueillait environ 2 000 élèves apprenant le français (Ambassade de France au Brésil, 2014)[321]. Le cas de cette coopération transfrontalière régionale est unique. En matière de PLE à l'égard du français, l'État d'Amapá demeure unique en son genre au Brésil dans l'enseignement-apprentissage du français.

320 Atticot, M-A, (2001), « La coopération transfrontalière Guyane-Brésil ». Bulletin des bibliothèques de France (BBF), n° 3, p. 78-81. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2001-03-0078-012>. ISSN 1292-8399.

321 http://www.ambafrance-br.org/Visite-de-l-Ambassadeur-M-Denis (Consulté le 2 mars 2017).

1.5.3.6 CAMPUS FRANCE, LE RÉSEAU ALUMNI ET LE CENDOTEC

En matière de dispositifs de PLE à l'égard du français au Brésil, l'Agence Campus France[322] se charge de la promotion de l'enseignement supérieur et dispose d'un bureau au Brésil (São Paulo). Cette antenne permet d'informer les étudiants brésiliens sur les institutions d'enseignement supérieur françaises. Son action se destine aux étudiants brésiliens et étrangers habitant au Brésil qui souhaitent étudier en France dans le cadre d'un échange (de la Licence au Doctorat, stage, Au Pair). Pour ce faire, l'agence offre des bourses d'études permettant aux étudiants de suivre en amont des formations de langue-culture française. Dans le cadre du programme « Sciences sans Frontières », Campus France a mis en place un « parcours-réussite » pour chaque boursier comprenant une formation linguistique intensive en Français Langue Étrangère afin de former les étudiants brésiliens au niveau B2 du CECRL. Entre 2012 et 2014, ce sont 635 boursiers (sur 844) qui ont bénéficié d'une formation linguistique, soit en moyenne plus de 3 boursiers sur 4 pour préparer leur mobilité[323]. L'espace Campus France - Brésil se trouve au sein du CenDoTeC à São Paulo et un bureau existe aussi au consulat de France à Rio de Janeiro. Les missions de ces espaces sont :

- aide aux étudiants en France ;
- orientation des étudiants brésiliens et suivi des dossiers de candidature ;
- promotion de partenariats universitaires.

En outre, le réseau **France Alumni** a été lancé en novembre 2014 au Ministère des Affaires Étrangères français pour réunir les ex-étudiants étrangers ayant effectué une mobilité dans l'enseignement supérieur français. Ce réseau social professionnel a pour objectif de rassembler ces ex-étudiants pour : « promouvoir le dialogue et les partenariats entre eux, les entreprises et institutions françaises. »[324]. Le réseau France Alumni Brésil a lui été lancé officiellement à São Paulo en octobre 2015 à travers le site (www.brasil.francealumni.fr) à destination de la communauté brésilienne. Au deuxième semestre 2016, le site référençait déjà plus de 3 000 inscrits, ce qui en fait la plus grande communauté de la plateforme internationale. Enfin, cette communauté franco-brésilienne dispose d'un groupe LinkedIn pour partager les activités du réseau, et met à disposition

322 **Campus France** est un établissement à caractère industriel et commercial créé par la loi numéro 2010-873 du 27 juillet 2010 relative à l'action extérieure de l'État, qui a pour but de valoriser et de promouvoir à l'étranger le système d'enseignement supérieur et de formation professionnelle français. www.campusfrance.org/ (Consulté le 2 mars 2017).

323 Plaquette de présentation du programme « Sciences sans Frontières ». (Campus France, 2014).

324 http://www.bresil.campusfrance.org/page/rede-france-alumni-brasil (Consulté le 2 mars 2017).

des offres d'emploi dans des entreprises françaises. À cet égard, six clubs d'échanges en ligne ont été mis en œuvre dans les villes de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, Natal et Belém.

Le **Centre franco-brésilien de documentation technique et scientifique** – CenDoTeC[325], situé à São Paulo, est une association brésilienne sans but lucratif. Ses ressources proviennent essentiellement du MRE. Sa fonction centrale est d'agir comme plateforme de documentation et d'information au service de coopération universitaire et scientifique entre la France et le Brésil. Cette mission générale se spécifie en plusieurs axes :

- Information adressée aux Brésiliens et aux Français sur les actualités universitaires et de recherche de l'autre pays, visant au développement et à l'approfondissement de la coopération bilatérale et multilatérale (en particulier dans le cadre « Europe – Amérique latine »). Les principaux outils de cette diffusion d'informations sont le "Bulletin Electronique", destiné aux Français, et le « *França Flash* », pour les Brésiliens ; chacun d'eux est envoyé par e-mail, et présenté de façon très efficace. Le BE est envoyé à près de 20 000 destinataires et le FF à 45000.

- Promotion des études en France, de façon générale et dans un contexte de partenariat franco-brésilien, par la gestion de l'espace Campus France Brésil.

- Centre de ressources documentaires sur la science et la technologie en France, maintenant proposées sur le site Internet.

- Suivi des associations de liaisons entre Brésiliens et Français – principalement de la Communauté France-Brésil, qui comptait déjà 9000 membres en juillet 2009 –, ainsi que les stagiaires et diplômés d'établissements supérieurs français.

1.5.3.7 LA FORMATION DES DIPLOMATES DE L'ITAMARATY À LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE

Il à est noter en ce qui concerne la spécificité de notre étude de coopération internationale franco-

325 http://fr.educ-br.fr/etudes-et-recherches-au-bresil/cooperation-bresilfrance/ (Consulté le 2 mars 2017).

brésilienne que les diplomates brésiliens qui étudient tous à l'Institut Rio Branco à Brasília n'ont plus l'obligation de maîtriser parfaitement la langue-culture française dans la mesure où son enseignement a été retiré suite à une réforme. Toutefois, la qualité de formation des diplomates reste de rigueur au Brésil. À ce sujet, Rouquié ajoute que : « Afin de démocratiser le recrutement, l'épreuve de français au concours d'entrée a été supprimée en 1994-1995, celle d'anglais, en 2005. En revanche, ces deux langues sont obligatoires dans le cursus de l'institut et leur coefficient reste élevé à l'examen de sortie. En ce qui concerne le français, l'auteur peut témoigner de la qualité de son enseignement à l'Institut Rio Branco après la réforme du concours. » (Rouquié, p. 335, 2003)[326].

1.5.3.8 LA PLE DE L'AMBASSADE DE FRANCE DANS L'ÉTAT DE SÃO PAULO

Afin de terminer notre partie sur la présentation des dispositifs de PLE à l'égard de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil, nous nous appuierons sur notre enquête de terrain pour dresser un bref état des lieux de la politique linguistique éducative actuelle à l'échelle de l'État de São Paulo qui représente à lui seul plus de 40 millions d'habitants et est l'État du brésil où le français y est le plus enseigné.

Dans l'État de São Paulo, la politique linguistique éducative de l'Ambassade de France au Brésil consiste à promouvoir l'enseignement-apprentissage du français à travers l'articulation d'un réseau d'associations de professeurs et d'alliances françaises. C'est dans l'enseignement supérieur que la demande d'enseignement du français est la plus importante. En effet, les institutions d'enseignement supérieur et de recherche publiques et privées tels que les centres universitaires de langues, les universités préparent les futurs étudiants brésiliens à une mobilité en France – dont certains partent en qualité de boursiers grâce à des programmes franco-brésiliens de mobilité encadrée : BRAFITEC[327], BRAFAGRI[328], masters et doctorats sandwich, doubles diplômes de l'INSA (institut National des Sciences Appliquées). Pour être éligibles à ces programmes, les candidats doivent posséder des compétences linguistiques qui leur permettront d'intégrer les universités françaises ou francophones.

326 Rouquié, A. (2006), *Le Brésil au XXI siècle, Naissance d'un nouveau grand*. Fayard.

327 BRAFITEC est un Programme bilatéral pour la formation d'ingénieurs : stages, échanges et projets de recherche. Voir le site de la Capes: http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/franca/brafitec (Consulté le 2 mars 2017).

328 BRAFAGRI promeut des partenariats entre universités pour réaliser des échanges d'étudiants dans les domaines agronomique, vétérinaire et agro-alimentaire. (Consulté le 2 mars 2017).

D'après l'entretien avec l'Attaché de Coopération pour le Français à São Paulo à l'Ambassade de France (Interview n°34), en ce qui concerne le réseau des Alliances françaises, 60% à 80% des apprenants sont également des étudiants : c'est-à-dire de jeunes adultes qui se préparent à un projet d'études en France. Une autre partie de ce public envisage la possibilité d'utiliser la langue française dans les métiers du commerce, des affaires ou de l'industrie en s'intégrant aux 800 entreprises françaises qui se sont installées au Brésil (dont la moitié environ dans la circonscription consulaire de São Paulo). Outre les Alliances françaises, les apprenants fréquentent les nombreuses écoles privées ou reçoivent les enseignements de professeurs particuliers[329].

Ensuite, à l'échelle de l'enseignement secondaire, le français n'est (à quelques exceptions près) plus proposé aux élèves des écoles secondaires publiques mais enseigné, de façon optionnelle, dans des centres de langues rattachés à ces écoles. Dans l'État de São Paulo, notamment, soixante-treize professeurs dispensent des cours de français à plus de 4 000 adolescents, âgés de 11 à 17 ans, qui sont scolarisés dans des CELs (Centros de Ensino de Línguas). Enfin, certaines mairies offrent des cours optionnels de français à des enfants-adolescents à des niveaux primaire et secondaire. C'est le cas à São Paulo où les professeurs conçoivent et présentent à leurs autorités éducatives des « projets d'enseignement » qui, en cas d'acceptation, seront mis en place sur des périodes extra-scolaires.

Enfin, un certain nombre de partenariats avec des universités publiques (USP, UNESP, UNICAMP, UFPR) ont été mis en place depuis 2012 pour promouvoir les échanges de lecteurs de PLE (Portugais Langue Étrangère) et de FLE (Français Langue Étrangère). Cette action s'appuie sur un co-financement entre l'Ambassade de France et les universités pour favoriser les mobilités aux niveaux Licence, Master ou Doctorat. Son but est de contribuer au développement du portugais dans les universités et les établissements scolaires français et vice-versa.

Aujourd'hui, nous retiendrons que : « l'enseignement brésilien des langues est organisé autour de trois piliers : le portugais comme langue nationale, avec pour objectif l'alphabétisation de toute la population dans cette langue, […] ; l'anglais comme première langue étrangère ; et l'espagnol comme nouvelle seconde langue étrangère (en perspective). » (Dahlet, p. 169, 2009). De ce fait, bien que nous ayons procédé à une présentation non exhaustive des nombreux

329 À São Paulo, l'association des professeurs de français de l'État (APFESP) a créé un groupe visant à mieux représenter ces enseignants privés : http://saopaulo.ambafrance-br.org/Le-groupe-des-professeurs-prives (Consulté le 2 mars 2017).

dispositifs d'enseignement du français au Brésil, nous avons constaté dans cette première partie consacrée aux politiques linguistiques, aux politiques linguistiques éducatives et à l'enseignement-apprentissage du français au Brésil et ses dimensions interculturelles, que si les politiques linguistiques brésiliennes avaient historiquement favorisé le monolinguisme dans son système éducatif, le français continuait d'occuper une place de choix malgré son net recul au profit de l'espagnol et de l'anglais. Ceci étant, nous avons démontré à travers l'état des lieux des dispositifs de PLE à l'égard du français que son enseignement touchait encore un grand nombre d'étudiants qui associaient le français à une langue du travail et une langue des études. Toutefois, les dimensions interculturelles de l'enseignement-apprentissage du français restent peu présentes à partir du moment où la notion d'interculturel et de compétence culturelle sont peu présentes voire absentes des méthodes et des curricula. Pour remettre la question de la formation (initiale et continue) au centre du débat des compétences culturelles que nous avons définies dans notre chapitre 2, nous avons hélas souligné que l'apprenant brésilien de langue-culture française n'était que très peu sensibilisé et formé à ces dimensions qui sont pourtant omniprésentes dans notre cadre de coopération internationale franco-brésilienne. Afin de se poser les mêmes questions du côté du système éducatif français, notre réflexion se poursuit dès à présent sur les politiques linguistiques, politiques linguistiques éducatives et les dimensions interculturelles de l'enseignement-apprentissage du portugais en France. Naturellement, cette partie sera bien plus brève étant donnée que nous l'avons en partie abordé dans le chapitre 2.

2) POLITIQUES LINGUISTIQUES, POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES ET DIMENSIONS INTERCULTURELLES EN FRANCE

2.1 CONSIDÉRATIONS POLITICO-ADMINISTRATIVES ET GÉO-LINGUISTIQUES DE LA FRANCE

2.1.1 ORGANISATION POLITICO-ADMINISTRATIVES DE LA FRANCE

La France est un État transcontinental d'Europe de l'Ouest de 672 369 km^2 qui possède une

population de 65,8 millions d'habitants (INSEE, 2014). La France est officiellement une République divisée en dix-huit régions administratives (réforme du 1er janvier 2016). L'article premier de la Constitution française (adoptée en 1958) déclare que : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée. » (Article 1)[330].

Au niveau de l'administration territoriale, la France et ses régions d'outre-mer sont divisées en de multiples collectivités territoriales de trois niveaux, les communes (au nombre de 36 681), les départements (96), et les régions (12 en France métropolitaine en plus de la Corse et des cinq régions d'outre-mer). Bien que la France possède de nombreuses autres divisions territoriales, ce pays reste marqué par une forte centralisation des pouvoirs politique, économique dans sa capitale, Paris. En l'espèce, l'État français assure des compétences dites régaliennes (du latin *regalia* « domaine du roi ») telles que la sécurité intérieure, l'éducation, la justice, la culture, les affaires étrangères (et d'autres compétences), et les collectivités territoriales (selon l'alinéa 3 de l'article 72 de la Constitution) s'administrent librement dans les conditions prévues par la loi. Elles ne possèdent que des compétences administratives, ce qui leur interdit de disposer de compétences étatiques, comme édicter des lois ou des règlements autonomes, bénéficier d'attributions juridictionnelles ou de compétences propres dans la conduite de relations internationales. Leur gestion est assurée par des conseils ou assemblées délibérantes élus au suffrage universel direct et par des organes exécutifs qui peuvent ne pas être élus. Ci-dessous, une carte présente les nouvelles Régions, et départements de France métropolitaine :

330 https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006071194 (Consulté le 2 mars 2017).

Carte des régions administratives de France métropolitaine.

https://www.cartefrance.fr./region_administrative (Consulté le 3 mars 2017).

2.1.2 DIMENSIONS GÉO-LINGUISTIQUES DE LA FRANCE

Au niveau linguistique, la France constitutionnalise en 1992 à l'article 2 que : « La langue de la République est le français » en modifiant la Constitution de 1958. Puis, ce principe est repris dans l'article premier de la loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française qui énonce : « Langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. ». (Loi Toubon). Cette loi fait office de cadre juridique afin d'exercer un « droit au français » et ne proscrit pas l'usage d'autres langues sur le territoire. Il est à souligner que cette loi est le fruit d'une politique interministérielle dont la coordination et l'animation incombent au Ministère de la Culture (et plus précisément à la Délégation Générale de la Langue Française et aux Langues de France, DGLFLF[331]) qui à cet égard

331 La **Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France** (DGLFLF), issue du Haut Comité pour la défense de l'expansion de la langue française créé par le Général de Gaulle en 1966, transformé en

rédige un rapport annuel au parlement sur l'emploi de la langue française.

À l'image du Brésil, la France n'en demeure pas moins une nation plurilingue puisque plus de 70 langues y sont parlées de nos jours entre les « langues régionales » (dont nous avons parlé dans notre chapitre 1), les langues régionales d'outre-mer, les langues de l'immigration. D'après l'OIF (2014), la majorité des Français (97%) parle le français comme langue maternelle. Néanmoins, un certain nombre de « minorités historiques » subsistent et parlent d'autres « langues de France » (expression de la DGLFLF). C'est pourquoi, nous tâcherons de dresser un panorama des langues de France parlées dans l'Hexagone et dans les territoires d'outre-mer afin de comprendre comment se sont élaborées les politiques linguistiques françaises.

Par l'expression « langues de France », il convient de se référer à la définition de la DGLFLF : « On entend par langues de France les langues régionales ou minoritaires parlées par des citoyens français sur le territoire de la République depuis assez longtemps pour faire partie du patrimoine culturel national, et ne sont langues officielles d'aucun État. ». Cette définition des « langues de France » s'appuie de surcroît sur les critères de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires[332], fruit de la politique linguistique du Conseil de l'Europe et sur laquelle s'est en partie élaborée la politique linguistique française. En d'autres termes, ces « langues de France » sont des « langues qui transcendent les frontières politiques, comme le basque, le catalan, le flamand ou le francique, disent à la fois la pluralité interne et l'unité de notre espace culturel commun : elles ouvrent des portes sur les pays voisins. Sous cet angle, les langues de France sont à considérer comme des moyens d'invention culturelle, comme les composantes d'un ensemble polyphonique où s'expriment librement les univers imaginaires, intellectuels et affectifs des hommes et femmes de notre pays. » (DGLFLF, *Les langues France*, 2016).

Commissariat général à la langue française en 1984, puis Délégation Générale à la langue française en 1989, et enfin DGLFLF depuis 2001, est : « chargée d'animer et de coordonner la politique linguistique du Gouvernement et d'orienter son évolution dans un sens favorable au maintien de la cohésion sociale et à la prise en compte de la diversité de notre société. Service à vocation interministérielle directement rattaché au ministre chargé de la culture, la DGLFLF est constituée d'une trentaine d'agents et mobilise pour son action un ensemble de partenaires, publics ou privés, impliqués dans la promotion du français et de la diversité linguistique. ». http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Qui-sommes-nous (Consulté le 2 mars 2017).

332 « Adoptée en 1992 sous l'égide du Conseil de l'Europe, la Charte vise à protéger et à promouvoir les langues régionales et les langues minoritaires. Elle définit une série d'engagements auxquels les États peuvent souscrire, dans pratiquement tous les domaines : éducation, justice, administration, médias, culture, vie économique et sociale et coopération transfrontalière. La Charte tend à favoriser « le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée et publique », ce droit est reconnu comme un droit imprescriptible. Entrée en vigueur le 1er mars 1998, la Charte a été ratifiée par 25 États. La France a signé la Charte en 1999 mais ne l'a toujours pas adopté dans sa constitution en 2017. ». http://www.vie-publique.fr/focus/vers-ratification-charte-europeenne-langues-regionales.html (Consulté le 2 mars 2017).

Dans la perspective de notre panorama des « langues de France », nous nous appuierons sur la typologie de la DGLFLF avec les « langues régionales », les « langues des Outre-Mer » (considérées également régionales mais que nous dissocierons dans cette typologie) et les « langues non-territoriales ».

2.1.2.1 LES LANGUES RÉGIONALES

La valorisation des langues régionales, véritables patrimoine linguistique, est inscrit à l'article 75-1 de la Constitution : « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France. » depuis le 21 juillet 2008[333]. Selon de la DGLFLF, les langues régionales « se définissent comme des langues parlées traditionnellement par des citoyens français sur une partie du territoire de la République et ne sont pas langue officielle d'un État. » (2016). D'ailleurs, certaines langues régionales sont parlées depuis plus longtemps que le français langue commune et constituent en ce sens un bien commun et une partie du patrimoine de l'humanité. C'est pourquoi, nous pourrions aussi les nommer « langues patrimoniales ». Ces langues régionales ou minoritaires se sont toujours trouvées au centre d'un débat hautement politique et idéologique entre unité/diversité. D'un côté, l'unité linguistique et culturelle de la France se concrétise par la préservation de la langue et de l'identité française, liée à son modèle politique républicain par-delà les identités régionales. D'un autre côté, la diversité culturelle et linguistique de la France met en avant des identités des minorités constitutives de la France qui ont historiquement divisé les responsables en matière de politiques linguistiques (comme en témoigne l'absence de ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires).

Pour éclairer ce débat, les autorités françaises ont consenti des efforts en matière de politique linguistique pour recenser les langues régionales. Pour ce faire, le premier rapport remis au gouvernement est l'œuvre de Bernard Poignant, Maire de Quimper. Celui-ci dresse un état des lieux du nombre de locuteurs de ces langues à travers une nomenclature et un tableau de la situation des langues employées dans l'enseignement et les médias en 1998.

333 http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/les-revisions-constitutionnelles/loi-constitutionnelle-n-2008-724-du-23-juillet-2008.16312.html (Consulté le 2 mars 2017).

2.1.2.1.1 LES LANGUES RÉGIONALES : LE RAPPORT CERQUIGLINI COMME PREMIER RECENSEMENT LINGUISTIQUE DES LANGUES RÉGIONALES

En sus de ce premier rapport, un second rapport de l'ancien Délégué Général à la Langue française et aux Langues de France, Bernard Cerquiglini est rédigé en 1999 et attire notre attention sur la faiblesse de notre connaissances de ces langues régionales tout en suggérant de donner les moyens d'une description scientifique de ces langues. Ce dernier rapport, adressé au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication dans le but de : « protéger et promouvoir les langues régionales ou minoritaires en tant qu'aspect menacé du patrimoine culturel européen » (Rapport explicatif, p.5), s'appuie notamment sur la Charte européenne des langues régionales et minoritaires et recense **75 langues** considérées comme « langues régionales ».

En outre, ce rapport a pour objectif d'affirmer l'égale dignité de toutes les langues de France, quels que soient leurs statuts et leurs situations afin d'inscrire la politique de la langue en France dans une perspective de plurilinguisme assumé. Selon le rapport « Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales et de la pluralité linguistique interne » (Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne, DGLFLF, 2013) présentée à la Ministre de la Culture et de la Communication, le rapport Cerquiglini de 1999 a permis de mettre en valeur :

- la **richesse linguistique considérable des Outre-mer**, qui en représente les deux tiers, et notamment la Nouvelle-Calédonie, où vingt-huit langues sont parlées, et la Guyane, qui compte douze langues ;

- la **place des langues non-territoriales** (arabe dialectal, arménien occidental, berbère, romani, yiddish, auxquels est venu par la suite s'adjoindre le judéo-espagnol) ;

- la **reconnaissance de huit langues d'oïl comme langues à part entière** dès lors qu'un « écart n'a cessé de se creuser entre le français et les variétés de la langue d'oïl » ;

- la **place des langues ou dialectes de langues voisines**, tels que le flamand occidental, le

francique de Moselle (ou platt), ou les parlers liguriens ;

- le **rôle du francoprovençal** ;

- la **langue des signes française**, dont l'enseignement est introduit en France depuis 2005, a par la suite été également ajoutée à la liste des langues de France.

Une multiplicité de critères à considérer :

Parmi les 75 langues recensées dans le rapport de Cerquiglini, il faut souligner que 51 langues sont en réalité des « langues des Outre-Mer » parlées dans les DROM (Départements et Régions d'Outre-mer)[334]. C'est pourquoi, les critères pour classer la vitalité d'une langue sont liés à la fois à son poids démographique, mais aussi à l'existence ou non d'une communauté linguistique consciente et soucieuse d'en assurer la préservation. C'est précisément ici que se trouve toute la difficulté du travail de la DGLFLF car certaines langues régionales sont considérées comme des dialectes et certaines autres devant être regroupées dans des familles. Des critères concernant le classement de ces langues régionales ont donc été définis dans le rapport susnommé de 2013 (bien qu'ils restent controversés scientifiquement), à savoir :

- l'attribution du statut de langue ou de dialecte ;

- les choix de regroupement de certaines langues.

D'autres critères concernant la vitalité de la langue sont aussi énoncés dans le rapport 2013 : visibilité institutionnelle par les offices publics de développement de ces langues, degré d'« équipement » (grammaires, dictionnaires, manuels, méthodes), usage écrit et leur visibilité dans l'espace public, présence dans l'enseignement aux différents stades, jusqu'à l'existence ou non d'un

334 Les **DROM** (Département et Régions d'Outre-Mer) sont « les collectivités qui ne sont pas situées sur le territoire « européen » de la République. Ainsi, la Corse n'est pas considérée comme étant "outre-mer" sur le plan juridique. Elle a toujours été associée à l'Hexagone, comme les autres îles françaises de l'Atlantique ou de la Méditerranée. Depuis la révision constitutionnelle du 28 mars 2003, complétée par celle du 23 juillet 2008, ces collectivités sont énumérées à l'article 72-3 al. 2 de la Constitution : la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, La Réunion, Mayotte, Saint-Barthélemy, Saint-Martin, Saint-Pierre-et-Miquelon, les îles Wallis et Futuna, la Polynésie française. Cette liste comprend les **3 départements et régions d'outre-mer** (la Guadeloupe, la Réunion et Mayotte qui est un département avec des compétences régionales) et les **2 collectivités uniques** (la Guyane et la Martinique), régis par l'article 73 de la Constitution, ainsi que les **5 collectivités d'outre-mer** de l'article 74. ». http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/collectivites-territoriales/categories-collectivites-territoriales/quelles-sont-collectivites-territoriales-situees-outre-mer.html (Consulté le 2 mars 2017).

CAPES, présence dans les médias (journaux, radio, télévision, Internet, mais ceux-ci ne sont guère plus scientifiques. Ainsi, le rapport conclut que : « Le Comité a considéré que la reconnaissance du caractère distinct ou non de certaines langues ne pouvait être traité que par des spécialistes en linguistique, didacticiens et pédagogues dûment mandatés. ». Nous pouvons donc nous demander s'il ne s'agit pas ici d'une « impasse » ou d'un « angle mort » (expression de Troncy) de politiques linguistiques vis-à-vis de l'absence de promotion de ces langues régionales. La question mérite en tout cas d'être posée.

Malgré ces difficultés de classement, c'est à partir des critères énoncés que la DGLFLF recense en 2017 en France métropolitaine les « langues régionales » suivantes : basque, breton, catalan, corse, dialectes allemands d'Alsace et de Moselle (alsacien et francique mosellan), flamand occidental, francoprovençal, langues d'oïl (bourguignon-morvandiau, champenois, franc-comtois, gallo, lorrain, normand, picard, poitevin-saintongeais (poitevin, saintongeais), wallon), occitan ou langue d'oc (gascon, languedocien, provençal, auvergnat, limousin, vivaro-alpin), parlers liguriens.

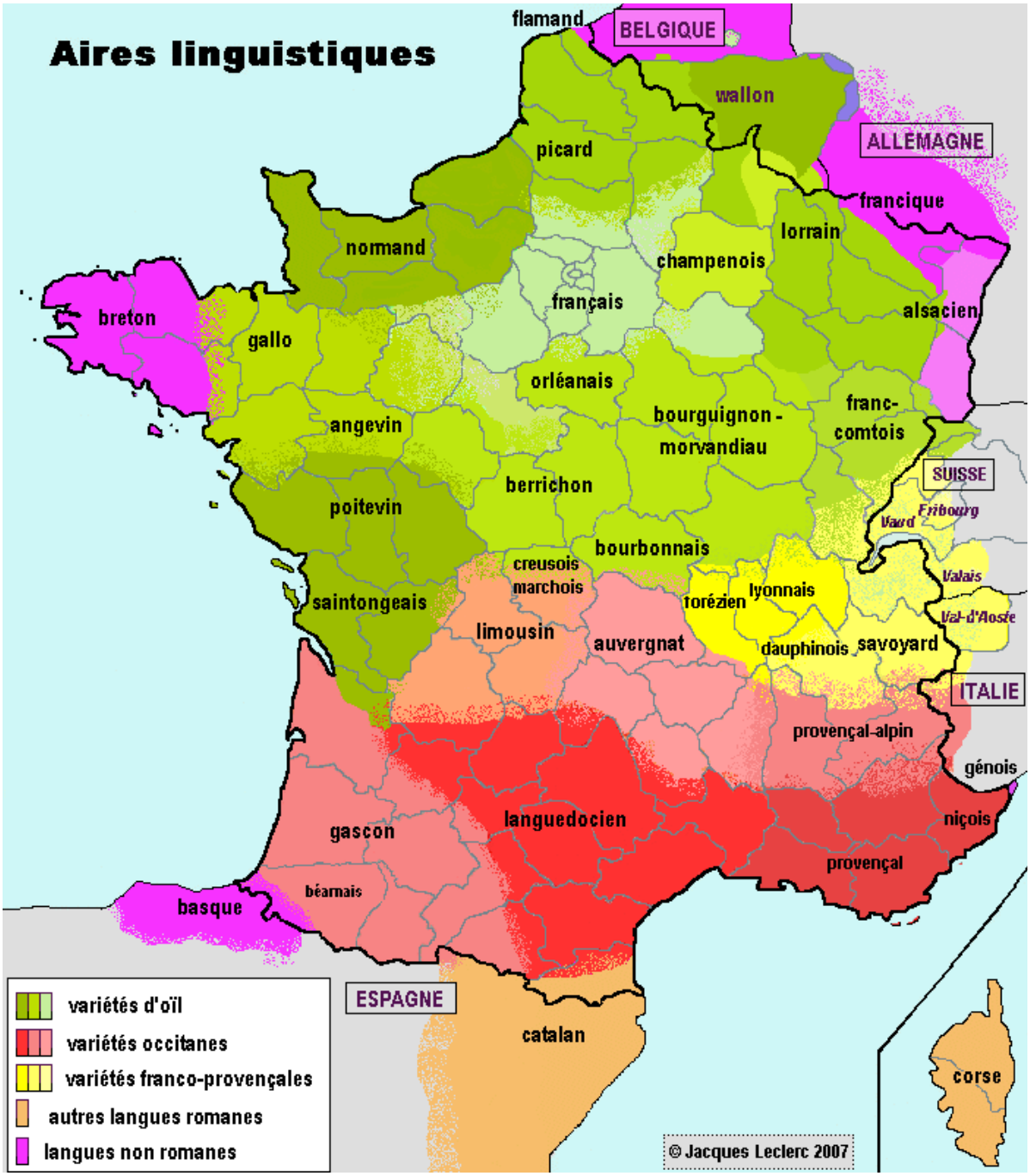
Si nous nous référons au *Tableau comparatif d'estimation du poids des langues de France*, établi par la DGLFLF dans le Rapport de 2013, page 94, nous pouvons constater que ces langues régionales sont parlées par plus de 5 202 000 locuteurs, ce qui représente 9% de la population française. De plus, nous constatons que les régions d'Alsace et de Corse sont les plus importantes en termes de locuteurs alors que le basque le breton, le franco-provençal ou le catalan ne représentent que très peu de locuteurs. Ceci dénote un déclin évident de la vitalité de ces langues régionales qui a d'ailleurs été confirmé par le Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne suite à l'enquête « Information et vie quotidienne » (INSEE, 2011)[335]. Cette enquête souligne en effet une baisse de la pratique des langues régionales et étrangères en France, au profit du français.

2.1.2.1.2 LE CLASSEMENT DES LANGUES RÉGIONALES DE FRANCE MÉTROPOLITAINRE SELON LEURS ORIGINES GÉNÉTIQUES DE LECLERC

Tout en ayant conscience la difficulté de critériser et de classer les langues régionales de France métropolitaine, le linguiste Leclerc nous rappelle que « les langues régionales de France sont nombreuses et qu'on peut les classer en fonction de leur « origine génétique ». La plupart

335www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les.../L-enquete-Information-et-Vie-Quotidienne/ (Consulté le 2 mars 2017).

proviennent du latin (les langues d'oïl, l'occitan et ses variétés, le catalan, le franco-provençal et le corse), d'autres du germanique initial (francique, flamand, alsacien) ou du celtique (breton) ; seul le basque est une langue isolée (famille basque). On distingue les langues gallo-romanes (langues d'oïl et langues d'oc) et les langues non gallo-romanes, mais le catalan et le corse demeurent des langues romanes. »[336]. Ce dernier propose de surcroît une carte des « **Aires linguistiques** » des langues régionales (2007) à partir de leur origine génétique que nous avons reproduite ci-dessous :



336 http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/france-1demo.htm (Consulté le 2 mars 2017).

Bien que les langues régionales soient de moins en moins parlées en France métropolitaine, nous pouvons nous demander si le constat est le même pour les « langues des Outre-mer ».

2.1.2.3 LES LANGUES DES OUTRE-MER

Les « langues des Outre-mer » sont également considérées comme des « langues régionales », en ce sens qu'elles répondent aux critères de définition de la DGLFLF : ce sont des langues parlées traditionnellement par des citoyens français sur une partie du territoire de la République et ne sont pas langues officielles d'un État (2016). Leur particularité est le fait qu'elles soient parlées dans les territoire d'Outre-Mer de la France (appelés Départements et Régions d'Outre-Mer) et que le français co-existe avec plus de cinquante langues de France sur les soixante-quinze recensées officiellement. À cet égard, le français peut être, soit la seconde langue maternelle, soit la seconde langue partiellement pratiquée en complément de la langue maternelle. Ainsi, la constitution (articles 72-3, 73 et 74-l)[337] reconnaît la spécificité territoriale des Outre-mer et donne la possibilité aux collectivité de contribuer main dans la main avec la DGLFLF à la politique linguistique de ces langues d'Outre-Mer. Ainsi, selon le rapport 2013, l'immense diversité des situations linguistiques oblige la DGLFLF à répertorier ces langues selon deux grands types de configurations :

- les régions où le créole constitue la langue usuelle, en plus du français. C'est le cas des départements de la Guadeloupe, de la Martinique et de La Réunion.

- les régions multilingues, telles que la Guyane, la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française, qui comptent à elles seules les deux tiers des langues de France, et auxquelles s'ajoute le cas particulier de Mayotte où cohabitent deux langues régionales.

Contrairement aux « langues régionales » parlées en France métropolitaine, l'usage des langues d'Outre-mer locales est prépondérant car il représente la majorité de la population. Ceci témoigne d'une grande vitalité linguistique de ces territoires. Néanmoins, il est à souligner que le rapport de 2013 précise que ces langues d'Outre-Mer son sont profondément ancrées dans l'oralité, ce qui en fait des langues « au cœur des processus de création artistique et culturelle. » (p. 18).

337 http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur.5074.html (Consulté le 3 mars 2017).

Les langues régionales recensées par la DGLFLF en 2014 sont les suivantes :

- **Guadeloupe** (créole guadeloupéen) ;
- **Guyane** (12 langues de France : créole guyanais, saramaka, aluku, njuka, paramaka, kali'na, wayana, palikur, arawak, wayampi, teko, hmong) ;
- **La Réunion** (créole réunionnais) ;
- **Martinique** (créole martiniquais) ;
- **Mayotte** (shimaoré, shibushi) ;
- **Nouvelle-Calédonie** (28 langues kanak :nyelâyu, kumak, caac, yuaga, jawe, nemi, fwâi, pije, pwaamei, pwapwâ, langues de Voh-Koné, cèmuhi, paicî, ajië, arhâ, arhö, 'ôrôê, neku, sîchë, tîrî, xârâcùù, xaragurè, drubéa, numèè, nengone, drehu, iaai, fagauvea) ;
- **Polynésie française** (tahitien, marquisien, langue des Tuamotu, mangarévien, langues des Îles Australes) ;
- **Wallis et Futuna** (wallisien, futunien).

En matière de politiques linguistiques conçues sur mesure pour ces langues d'Outre-Mer, le rapport de 2013 conclut que : « Ce contexte particulier implique de concevoir une politique propre aux Outre-mer visant à favoriser l'apprentissage et la pratique des langues locales et du français dans un plurilinguisme équilibré. […] Les pouvoirs publics se trouvent placés devant la nécessité de distinguer, dans ces territoires, les langues de large diffusion des langues très minoritaires. À l'égard de celles-ci, ils ont une double responsabilité, à la fois patrimoniale, et d'insertion des populations dans la communauté nationale, et notamment des jeunes. ». (Ibid.) Une fois encore, nous pouvons légitimement nous poser la question de « l'angle mort » de ces politiques linguistiques dans la mesure où le français fait office de langue de prédation par rapport aux créoles très longtemps dévalorisés dans les politiques linguistiques des autorités françaises.

2.1.2.4 LES LANGUES NON-TERRITORIALES

Cette troisième catégorie de langues définie par la DGLFLF concerne l'histoire sociolinguistique de la France puisque ces « langues non-territoriales sont parlées par de nombreux Français, issues de l'immigration[338], et donc sans lien avec une aire géographique particulière dans notre pays, mais qui

338 D'après l'INSEE, il faut distinguer deux notions essentielles : « Un **étranger** est une personne résidant en France qui n'a pas la nationalité française. Cependant, au cours de sa vie, une personne peut obtenir une autre nationalité. Ainsi, un enfant né en France de deux parents étrangers est en général étranger à sa naissance (sauf si ses parents étaient eux mêmes nés en France). Dès ses 13 ans, il peut acquérir la nationalité française, sous condition de résidence en France. Un **immigré** est une personne résidant en France et née étrangère dans un pays étranger. Cette définition, adoptée par le Haut conseil à l'intégration en 1991, combine deux caractéristiques invariables : le lieu et

y sont implantées depuis longtemps. Pour autant, bien qu'elles n'aient pas de caractère officiel à l'étranger, ces langues, dites non-territoriales, forment avec les langues régionales ce qu'on appelle « les langues de France. »[339].

Contrairement aux langues régionales et langues d'Outre-mer, la constitution française n'intègre pas les « langues non-territoriales » dans l'article 75-1 (« Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France. »). Néanmoins, ces langues étant parlées sur le territoire Français (depuis plusieurs générations) sont quand même prises en considérations par les autorités, et notamment par la DGLFLF, qui les intègre dans sa politique linguistique à l'égard des « langues de France ». La situation de ces langues est distincte de deux précédentes catégories car ces langues sont aussi parlées dans leur pays d'origine « en nombre suffisant pour en assurer la pérennité. » (Rapport 2013). Ainsi, ces langues non-territoriales sont le fruit de diverses vagues d'immigration en France par différentes communautés (polonaise, portugaise, arabe, berbère, vietnamienne, turque, langues africaines et chinoises, etc.), et sont à mettre en perspective avec l'histoire (récente ou ancienne) de ces migrations.

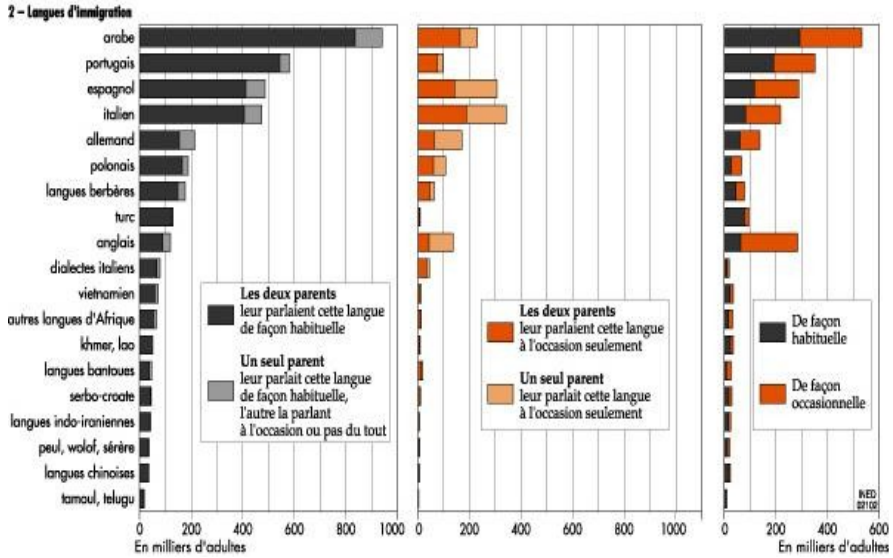
Ainsi, la DGLFLF répertorie les langues non-territoriales suivantes : arabe dialectal (dans ses diverses variétés parlées en France, distinctes de l'arabe « littéral », officiel dans plusieurs pays), arménien occidental (langue diasporique, distincte de l'arménien oriental officiel en Arménie), berbère (dans ses diverses variétés parlées en France : Kabyle, Chleuh, Rifain, Chaoui), judéo-espagnol, romani, yiddish.

Au-delà de ces langues considérées par la DGLFLF comme « non-territoriales », il existe de nombreuses autres langues parlées sur le territoire français représentant les différentes communautés immigrées et étrangères. D'après l'INSEE, 3,7 millions d'étrangers et 5,3 millions d'immigrés ont été recensés en France (2008). 3,2 millions de personnes sont immigrées et étrangères. Les immigrés représentent 8 % de la population française totale. L'enquête « Famille » de 1999 réalisée auprès de 380.000 par l'INSEE donne un panorama des langues d'immigrations et pose la question de la transmission habituelle ou occasionnelle.

---

la nationalité à la naissance. » https://www.insee.fr/fr/statistiques/1286871 (Consulté le 3 mars 2017).

339 http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France/Langues-non-territoriales (Consulté le 3 mars 2017).



Enquête « Famille » (INSEE, 1999)

Nous constatons que de nombreuses langues issues de l'immigration sont présentes et pratiquées en France métropolitaine. De plus, la question de la transmission est fondamentale puisque certaines communautés ont migré il y a longtemps et ont transmis le flambeau à leur descendance (arabe, portugais, espagnol). En ce qui concerne la langue portugaise qui intéresse notre étude, nous constatons que 580 000 adultes l'ont reçues à titre habituel, contre 100 000 à titre occasionnel. Finalement, les récents courants migratoires dégagent la même tendance, à savoir que la transmission de ces langues est perpétuée par les deux parents au pays d'origine, avant la migration.

Une seconde enquête de l'INSEE et l'INED (Institut National d'Études Démographiques) en 2008 intitulée « Trajectoires et origines » atteste que de nombreuses langues d'immigration sont encore parlées en France et pose encore la question de la transmission. Le tableau ci-dessous illustre les différentes situations de bilinguisme au regard de la « Maîtrise et pratique à l'âge adulte des descendants d'immigrés de la langue étrangère de référence reçue dans l'enfance. ». La situation montre que 54% des descendants de portugais parlent, lisent et écrivent la langue de leurs parents.

2. Maîtrise et pratique à l'âge adulte des descendants d'immigrés de la langue étrangère de référence reçue dans l'enfance

en %

	Effectifs (en milliers)	Maîtrise de la langue[1]			Pratique de la langue			
		Parlée ou comprise avec difficultés	Parlée sans difficultés mais ni lue ni écrite	Parlée, lue et écrite	Avec le conjoint[2]	Avec les enfants[2]	Avec d'autres personnes de la famille	Avec des personnes du voisinage, des commerçants
Pays de naissance des parents immigrés								
Espagne, Italie	380	28	22	50	11	27	76	19
Portugal	270	23	24	54	27	39	86	26
Autres pays de l'UE à 27	110	35	19	45	7	21	69	16
Autre pays d'Europe	40	19	20	60	36	n.s.	85	27
Algérie	400	35	52	13	32	35	79	41
Maroc, Tunisie	340	21	59	19	49	54	88	49
Autres pays d'Afrique	110	39	38	23	29	36	78	23
Turquie	60	5	18	76	73	78	97	58
Cambodge, Laos, Vietnam	50	42	47	10	15	40	77	18
Autres pays d'Asie	40	43	36	21	n.s.	n.s.	75	28
Amérique, Océanie	30	14	24	62	n.s.	n.s.	91	19
Nés en France de...								
Deux parents immigrés	1 340	23	43	35	33	41	86	37
D'un seul parent immigré	480	45	23	32	8	24	67	19
Ensemble	**1 820**	**28**	**38**	**34**	**26**	**37**	**81**	**32**

1. La question suivante a été posée : Quel est votre niveau ? 1) Vous comprenez quelques mots, 2) Vous comprenez bien mais vous parlez difficilement, 3) Vous comprenez et parlez facilement, mais sans lire ni écrire, 4) Vous parlez, lisez et écrivez.
2. Parmi ceux qui vivent en couple pour le conjoint et parmi ceux qui ont des enfants pour les enfants.
Champ : France métropolitaine, descendants directs d'immigrés nés en France, âgés de 18 à 50 ans vivant en ménage ordinaire, dont les parents ne leur parlaient pas exclusivement le français lorsqu'ils étaient enfants.
Lecture : en 2008, 28 % des descendants directs d'au moins un parent immigré parlent et écrivent sans difficulté la langue étrangère de référence reçue de leurs parents dans l'enfance.
Sources : Ined ; Insee, enquête Trajectoires et origines 2008.

Enquête « Trajectoires et origines » (INSEE, 2008).

La prise en considération de ces langues issues de l'immigration pose encore question auprès des autorités françaises. Les immigrants de ces pays sont fréquemment exclus du marché du travail (Ibid, étude INSEE, 2008) C'est pourquoi, la loi de cohésion sociale (2005) prévoit une formation à la langue française d'une durée de deux cents à cinq heures. Nous terminerons notre panorama géo-linguistique avec la langue des signes française.

2.1.2.5 LA LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE

En 1991, la loi Fabius promeut une éducation bilingue pour les sourds, la Langue des Signes et le français écrit/oral. En 2005, la loi n°102 reconnaît la Langue des Signes Française (LDF) comme « langue à part entière »[340] et instaure son enseignement. La langue des signes française, LSF, fait partie intrinsèque des « langues de France » à caractère propre (définie par la DGLFLF). Le rapport du Comité de la DGLFLF de 2013 : « recommande que la langue des signes française (LSF), déjà

340 https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.docidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524761&dateTexte=20170327 (Consulté le 3 mars 2017).

reconnue en tant que langue de France, soit abordée par les pouvoirs publics, non pas sous l'angle du handicap, mais comme une langue à part entière, qui participe de plein droit à la pluralité linguistique interne de notre pays, et qui doit dès lors être promue et valorisée comme telle. ». Depuis ce rapport, nous n'avons pas trouvé d'éléments probants qui attestent que la politique linguistique à l'égard de la LSF se poursuit en ce sens.

Après avoir donné un panorama géo-linguistique et politico-administratif de la France, notre réflexion chemine vers des considérations historique et épistémologique des politiques linguistiques françaises.

2.2 CONSIDÉRATIONS HISTORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DES PL EN FRANCE

2.2.1 UNE TRADITION D'INTERVENTIONNISME, LES POLITIQUES LINGUISTIQUES À L'ORIGINE : LE FRANÇAIS, LANGUE DES ROIS DE FRANCE ?

Conformément à ce que nous avons déjà écrit dans notre chapitre 1, bien que les « Serments de Strasbourg »[341] soit considéré comme l'acte de naissance de la langue française par de nombreux historiens, l'acte 0 de la politique linguistique à l'égard de la langue française se réfère souvent à l'ordonnance de Villers-Cotterêts (Aisne), connue pour être l'acte fondateur de la primauté et de l'exclusivité du français dans les documents relatifs à la vie publique du royaume de France. Néanmoins, il n'y a pas d'acte 0 dans la mesure où à cette époque, il faut se souvenir que 99% des Français ne s'expriment pas en français mais dans leur langue régionale appelée patois[342]. Néanmoins, cette mesure de François I^{er} fait du français la langue administrative et judiciaire commune à l'ensemble du royaume, en remplacement du latin mais pas contre les patois.

341 Cerquiglini : « Serments de Strasbourg », *Encyclopædia Universalis* : http://www.universalis.fr/encyclopedie/serments-de-strasbourg/ (Consulté le 3 mars 2017).

342 « Un **patois** est la variante dialectale d'une communauté rurale précise. Furetière le définissait comme un « langage corrompu et grossier tel que celuy du menu peuple, des paysans et des enfants qui se sçavent pas encore bien prononcer » Le terme patois sous-entend la ruralité et la rusticité des gens qui parlent ce langage. Ils rudoient, voire déforment, la langue nationale. On lui préfère le mot dialecte qui, lui, jouit aujourd'hui d'un certain degré d'estime. » J-P Cuq (Dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français*. CLE International, ASDIFLE, p. 187.

Bien que l'ordonnance susnommée fait du français la langue officielle, le français reste au XVII^{e} siècle une langue parlée par la classe aristocratique et bourgeoise, littéraire et académique qui représente un pourcentage très faible de la population. Ce siècle met en avant le rôle joué par les grammairiens qui façonnent la langue à leur goûts. (Allières)[343]. Cette politique linguistique a pour effet de faire du français une langue de de distinction, de perfection à travers l'usage d'un vocabulaire élégant. En outre, cette période coïncide avec la fondation de l'Académie Française par Richelieu en 1635 qui est : « une date importante dans l'histoire de la culture française, c'est parce que, pour la première fois, les débats d'une assemblée de lettrés ont été considérés comme pouvant jouer un rôle éminent dans le devenir de la société et de la nation. »[344]. Sa mission confiée à l'Académie est claire : « La principale fonction de l'Académie sera de travailler, avec tout le soin et toute la diligence possibles, à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences. » (Article 24 des statuts).

La fondation de l'Académie Française reflète la tendance de politique linguistique de l'époque qui tend vers une unification dans un langage « moyen », qui soit compréhensible par tous les Français et par tous les Européens qui adoptent de plus en plus souvent le français comme langue commune. Ainsi, le pouvoir royal fait du français un instrument d'unification intérieur et de son rayonnement diplomatique à l'étranger. Toutefois, la langue française reste parlée par l'élite royale dans la mesure où les peuples du royaume s'expriment en flamand, occitan, alsacien, etc.

2.2.2 LA RÉVOLUTION FRANÇAISE : LE DÉBUT D'UN GLOTTOCIDE

Suite aux périodes précédentes où nous n'avions que très peu d'interventions sur la langue française en matière de politiques linguistiques, la fin du XVIII^{e} siècle voit poindre de nombreux décrets de l'Assemblée qui sont traduits en langues régionales (proposition de François-Joseph Bouchette) ; puis, marque un tournant par une série de lois linguistiques qui sont définitivement adoptées dans des domaines aussi variés que l'administration, l'enseignement, la religion pour faire du français la langue nationale. C'est à partir de ce moment que les concepts de « langue » et « nation » sont associés (Leclerc, 1992). En ce sens, les révolutionnaires poursuivent le dessein de limiter les particularismes régionaux sur le plan linguistique en unifiant la langue et la nation. De plus, certains

343 Allières, J. (1982), *La formation de la langue française*, Paris, P.U.F., coll. «Que sais-je?», n° 1907..

344 http://www.academie-francaise.fr/linstitution/lhistoire (3 mars 2017).

révolutionnaires pensent que leurs idées ne pourront pas se propager en présence des nombreux patois. Le rapport de l'Abbé Grégoire : « Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française » (1794) témoigne d'ailleurs de cette diversité linguistique des nombreux patois. Ainsi, c'est une période qualifiée par certains chercheurs de « terreur linguistique » à l'égard des langues régionales et patois, qui est symbolisée par le décret du 2 Thermidor (20 juillet 1794) précisant dans son article premier : « À compter du jour de la publication de la présente loi, nul acte public ne pourra, dans quelque partie que ce soit du territoire de la République, être écrit qu'en langue française. »[345]. La chute de Robespierre (28 juillet 1794) marque la fin de la terreur et le décret est donc suspendu. Néanmoins, l'interventionnisme linguistique se poursuit contre les langues régionales puisque le 27 brumaire an II (17 novembre 1794), le décret Lakanal préconise que « L'enseignement sera fait en langue française ; l'idiome du pays ne pourra être employé que comme un moyen auxiliaire. »[346].

Au XIX^{e} siècle, la politique linguistique française est quasiment absente des débats politiques hormis une politique dite de nivellement linguistique à la fin de ce même siècle. Outre le fait que Napoléon premier impose par le concordat l'obligation d'enseigner le français, l'enseignement du latin garde une place très importante bien que l'usage du français progresse. La révolution industrielle provoque un boom ferroviaire et le français touche de plus en plus les classes populaires. Toutefois, il faudra patienter jusqu'à l'instruction primaire obligatoire et laïque (lois Ferry de 1880) pour démocratiser le français et affaiblir progressivement les langues régionales. (Rapport Poignant)[347]. Le gouvernement d'Émile Combes lutte par exemple par décret contre « l'usage abusif du breton » en 1902 (Ibid.). Cette politique linguistique de francisation sous la III^{e} République fait naître des revendications pour la protection des langues régionales.

345 https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000295886&categorieLien=id (Consulté le 3 mars 2017).

346 https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000295886&categorieLien=id (Consulté le 3 mars 2017).

347 http://buan1.chez.com/poignant.htm (Consulté le 3 mars 2017).

2.2.3 DU XXe AU XXIe SIÈCLE : DU FRANÇAIS, LANGUE DE LA RÉPUBLIQUE À LA RECONNAISSANCE DES LANGUES RÉGIONALES COMME PATRIMOINE DE FRANCE

Les gouvernements successifs français poursuivent au XX^{e} siècle leur entreprise législative de promotion du français dans l'enseignement, la presse, l'administration au détriment des langues régionales ou patois. En 1972, le Président Pompidou déclare : « Il n'y a pas de place pour les langues et cultures régionales dans une France qui doit marquer l'Europe de son sceau. »[348]. Un peu plus tard, le Président Mitterrand annonce en 1981 (en campagne électorale) : « Le temps est venu d'un statut des langues et cultures de France qui leur reconnaisse une existence réelle. Le temps est venu de leur ouvrir grandes les portes de l'école, de la radio et de la télévision permettant leur diffusion, de leur accorder toute la place qu'elles méritent dans la vie publique. »[349]. Ces discours de politiques linguistiques montrent l'évolution des débats sur la place du français et des langues régionales tant dans les politiques linguistiques que dans les politiques linguistiques éducatives. La législation à l'égard du français au XX^{e} siècle aura montré qu'on ne change pas une société par décret (Crozier, 1979). Malgré les nombreuses lois sur le français et les langues et cultures régionales, nous dressons un constat d'une absence de politique linguistique et politique linguistique éducative des autorités gouvernementales fixant un cap clair. En effet, la promotion du français étant le plus régulièrement mise en avant au détriment de la reconnaissance des langues minoritaires.

Il faudra donc patienter jusqu'en 1992 pour que la France jouisse de dispositions constitutionnelles explicites de politique linguistique à l'égard de la langue française. La loi n° 92-554 constitutionnelle du 25 juin 1992 ajoutant que : « La langue de la République est le français ». Cette modification dessine les contours d'une politique linguistique de protection du français contre l'influence de l'anglais étant donnée que la France avait signé le traité de Maastricht le 7 février 1992. Bien que cette loi constitutionnalise le français, la présence des langues régionales est toujours absente de la constitution.

348 https://www.georges-pompidou.org/languesetculturesregionales1972 (Consulté le 3 mars 2017).

349 www.observatori-occitan.org/documents/1998_rapport_Poignant.pdf (Consulté le 3 mars 2017).

2.2.4 LA LOI « TOUBON » (1994)

La loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, dite loi Toubon[350] (Ministre de la Culture et de la Francophonie), vise à protéger le patrimoine linguistique français à travers l'enrichissement de la langue, l'obligation d'utiliser la langue française et la défense du français en tant que langue de la République. En somme, cette loi vise à assurer l'usage de termes francophones face aux anglicismes. Son article premier précise : « Langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics. Elle est le lien privilégié des États constituant la communauté de la francophonie. ». En outre, cette loi précise que l'emploi de la langue française est obligatoire dans un certain nombre de situations et affirme ainsi un droit au français pour les consommateurs, les salariés, le public. Enfin, cette loi protège le salarié et le consommateur de biens et des services (notamment de services audiovisuels) contre l'emploi de termes étrangers (anglais) à chaque fois qu'un mot français équivalent est disponible. Toutefois, l'usage exclusif du français n'est pas obligatoire, ce qui a conduit la loi à ne pas être toujours appliquée par les tribunaux parce que certaines grandes entreprises françaises ont fait de l'anglais la langue première de travail (les dispositions punitives sont très lourdes, ce qui décourage l'État à y recourir). Enfin, nous ajouterons pour l'intérêt de notre étude que l'article 9 affirme que la langue de l'enseignement est le français et l'article 19 préserve la place des langues régionales du pays.

Toutefois, cette loi a profondément divisé la classe politique entre une sur-promotion et sur-protection de la langue française face aux anglicismes et un anéantissement des langues régionales. C'est la raison pour laquelle cette la loi fut édulcorée dans ses dimensions les plus coercitives qui ont été abolies par le Conseil Constitutionnel par la décision n°94-345 DC du 29 juillet 1994 qui précise à son alinéa 9 : « Considérant que toutefois, eu égard à la liberté fondamentale de pensée et d'expression proclamée par l'article 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, il ne pouvait imposer, sous peine de sanctions, pareille obligation aux organismes et services de radiodiffusion sonore et télévisuelle qu'ils soient publics ou privés. »[351].

350 https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341 (Consulté le 3 mars 2017).

351 http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/les-decisions/acces-par-date/decisions-depuis-1959/1994/94-345-dc/decision-n-94-345-dc-du-29-juillet-1994.10568.html (Consulté le 3 mars 2017).

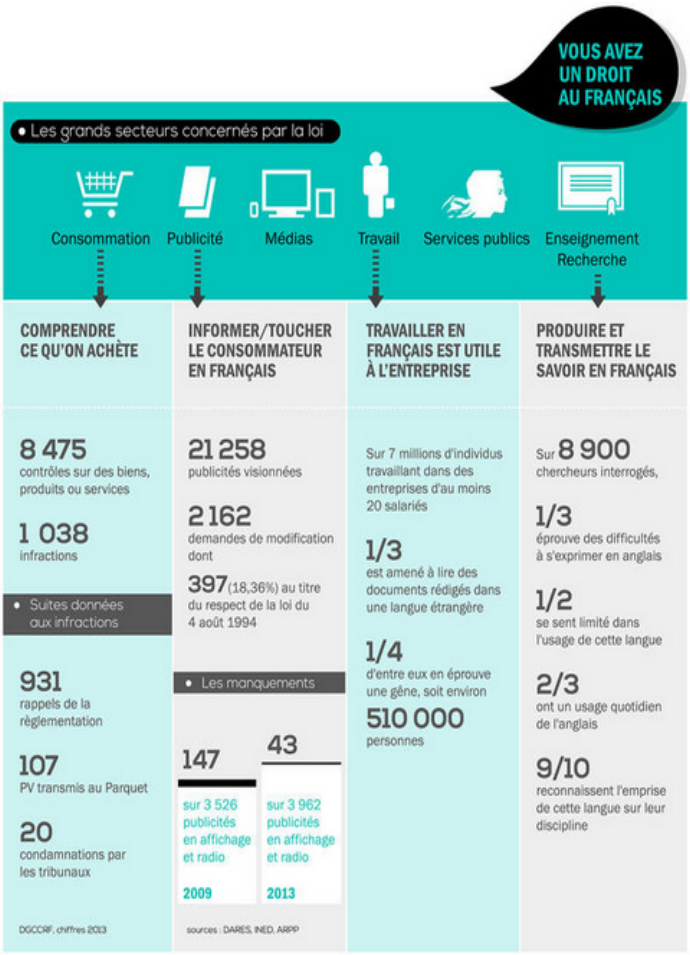
2.2.4.1 L'APPLICATION DE LA LOI TOUBON

Bien que de nombreux textes d'applications de la loi Toubon ont suivi (dont le décret du 3 juillet 1996 relatif à l'enrichissement de la langue française qui rend obligatoire l'usage des termes en français dans le Journal officiel de la République française et dans les services et établissements publics de l'État), nous nous baserons sur deux rapports élaborés par la DGLFLF pour illustrer deux cas de l'application de la loi.

Conformément à l'article 22 loi Toubon, un rapport élaboré par la DGLFLF est remis chaque année aux assemblées sur l'application de cette loi et sur la présence du français dans les organisations internationale. Le Rapport au Parlement de 2008 donne des détails précis sur les pratiques linguistiques dans le monde du travail, à savoir que 26 % des salariés des entreprises de 20 salariés et plus sont amenés à parler ou à écrire une langue étrangère dans le cadre de leur activité professionnelle, soit environ 1,8 million de personnes. La langue étrangère la plus utilisée est l'anglais pour 89 % d'entre eux. Les autres langues étrangères les plus utilisées sont l'allemand 5 %, l'espagnol 2 %, et l'italien 1 %. (Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française, 2008, DGLFLF). En matière de contrôle de l'application de la législation dans l'entreprise, le rapport de 2016 précise que pour l'année 2015 : « Les actions de l'inspection du travail recensées sur le fondement de l'article L.1321-6 du code du travail (rédaction en français du règlement intérieur et de tout document comportant des obligations pour le salarié ou des dispositions nécessaires à l'exécution de son travail) se décomposent en 1 avis, 35 décisions, 1 rapport et 104 observations. Les interventions de l'autorité administrative recensées montrent une baisse continue des observations des services de contrôle par rapport à l'année 2014, passant ainsi de 440 interventions en 2014 à 364 en 2015. Il convient de relever que ces chiffres sont les plus bas depuis 2008. ». (Rapport au Parlement sur l'emploi de la Langue Française, 2016, DGLFLF). Bref, les contrôles sont de moins et moins importants et les infractions suivent cette tendance.

En 2014, la DGLFLF dresse un bilan des 20 ans de la loi Toubon qui est toujours en vigueur à travers un grand dossier. Nous avons sélectionné un extrait ci-dessous afin de montrer les résultats chiffrés de grands secteurs concernés par la loi[352] :

352 http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Actualites/20-ans-de-la-loi-Toubon (Consulté le 3 mars 2017).



Infographie sur Les grands secteurs concernés par la loi Toubon (DGLFLF, 2016)

Nous ne prétendons pas revenir sur l'étendue des politiques linguistiques mises en place en France. C'est pourquoi, après avoir étudié les textes les plus importants, notre réflexion chemine vers la reconnaissance des langues régionales (dont nous avons déjà parlé) et la question du plurilinguisme au cœur de notre réflexion.

2.2.5 L'OUVERTURE À UN PLURILINGUISME ET LA RECONNAISSANCE DES LANGUES RÉGIONALES COMME PATRIMOINE DE FRANCE

En matière de politiques linguistiques, nous avons constaté que le français avait historiquement été privilégie au détriment des langues minoritaires, patois, ou langues régionales. Or, la France a opté dans les années 2000 pour une politique de promotion de plurilinguisme pour faire face à l'uniformisation linguistique et l'influence de l'anglais. C'est dans cette perspective que l'Assemblée

nationale a adopté une résolution sur la diversité linguistique dans l'Union européenne en 2004[353]. Cette résolution affirme dans son article 1 : « son attachement à la diversité linguistique et culturelle que consacre l'élargissement à dix pays » et dans son article 2 « le droit de tout représentant du peuple de s'exprimer, en toutes circonstances, dans sa langue maternelle […] ». Plus bas, cette résolution affirme que la France « s'oppose à toute extension du nombre des réunions sans interprétation qui favoriserait l'utilisation d'une seule langue» (article 4). Enfin, la France « appelle à un signalement systématique des infractions linguistiques commises par les institutions et organismes communautaires » (article 9). Ces articles cités nous montrent le rôle que souhaite jouer la France à l'échelle européenne en matière de respect des langues nationales des citoyens européens. La politique linguistique en faveur du plurilinguisme se matérialisé enfin par des travaux de terminologie et de vocabulaires plurilingues, des efforts en matière de traductions multilingues, des démarches engagées pour le traitement informatique du langage.

Bien que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires n'ait toujours pas été ratifiée par les parlementaires français, le débat politique continue en ce qui concerne les « langues de France » telles que définies par la DGLFLF. Ainsi, une initiative parlementaire de Philippe Bas, sénateur de la Manche, rapporteur de la proposition de loi constitutionnelle de ratification de la Charte, visait à « promouvoir les langues régionales dans la vie quotidienne, l'enseignement, les médias et la création cinématographique. L'ambition de ce texte était de donner une assise juridique plus claire à des pratiques existantes et de promouvoir l'utilisation des langues régionales, dans un cadre compatible avec la Constitution. Il n'a pas été mis en discussion au Sénat. » (Rapport au Parlement sur l'emploi de la Langue Française, p. 108, 2016, DGLFLF). Ces langues régionales seront finalement inscrites dans la constitution en 2008 car « elles appartiennent au patrimoine de la France » (Article 75-1). Ceci montre toute la pugnacité du débat qui divise encore profondément de nos jours cette politique linguistique de promotion du plurilinguisme. Cette question sera bien évidemment évoquée au niveau international, de même que pour la lusophonie dans la partie 3 de ce chapitre.

En conclusion de cette partie sur les considérations historique et épistémologique des politiques linguistiques françaises, nous pouvons mettre en exergue que le français a historiquement été promu comme langue du pouvoir royal, puis de la nation et enfin de la république au détriment des langues régionales ou patois. De plus, la loi Toubon, véritable pilier de la politique linguistique française en vigueur, est en réalité axée sur la promotion et la défense du français contre une autre langue qui

353 http://www.assemblee-nationale.fr/12/ta/ta0229.asp (Consulté le 3 mars 2017).

n'est paradoxalement jamais nommée, l'anglais. Néanmoins, la législation française aura eu recours à de nombreux textes pour acter sa politique linguistique selon une gestion de l'État du haut vers le bas, soit *in vitro*. C'est-à-dire que l'État français a longtemps imposé le français à ses locuteurs. Nous pouvons donc trouver des éléments de comparaison entre les politiques linguistiques française et brésilienne à l'égard de leur langues officielles, le français et le portugais, toutes deux imposées par les États au détriments des autres langues, et au détriment d'un plurilinguisme qui pose plus que jamais question dans ce monde globalisé.

Á travers ces considérations historique et épistémologie des politiques linguistiques en France, nous avons constaté combien l'imposition du « français comme langue de la République » mise en places par les pouvoirs successifs français avait joué un rôle majeur. Les politiques linguistiques ont historiquement tendu vers la « francisation » des enfants issus de l'immigration que vers la conservation de leurs langues d'origine (Bertucci, 2007). Néanmoins, il apparaît qu'un changement de paradigme est en train de s'opérer depuis les année 1980 afin de tendre vers la reconnaissance d'un plurilinguisme qui trouve une déclinaison dans les politiques linguistiques éducatives. Ce paradigme est sous-tendu par l'idéologie universaliste et ses politiques d'intégration, d'assimilation, et de promotion de la pluralité linguistique et culturelle bien que la France soit profondément ancrée dans son habitus monolingue (Hélot, 2007)[354]. Nous tenterons d'éclaircir ce nouveau paradigme dans les politiques linguistiques éducatives.

2.3 CONSIDÉRATIONS HISTORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DES PLE FRANÇAISES

Nous ne prétendons pas dans cette partie revenir sur l'intégralité des politiques linguistiques éducatives (déjà évoquée dans la partie précédente) mais plutôt d'en donner un bref aperçu historique afin de présenter dans la foulée le système éducatif français puis *in fine* l'enseignement-apprentissage de langues-cultures étrangères comprenant des dimensions interculturelles. Étant donné que nous avons déjà donné un aperçu des politiques linguistiques éducatives en France dans le premier chapitre, cette sous-partie consistera à présenter le système éducatif et la place qu'il accorde à l'enseignement-apprentissage de langues-cultures étrangères. Pour rappel, les politiques linguistiques éducatives touchent en effet aux politiques d'enseignement et d'usage des langues mais convoquent également l'ensemble de la problématique liée à une « éducation civique » au

354 Hélot, C. (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : l'Harmattan.

plurilinguisme, au pluriculturalisme et, d'une manière plus générale, à l'interculturel (sur laquelle nous écrirons dans cette sous-partie).

2.3.1 CONSIDÉRATIONS HISTORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LANGUE-CULTURE ÉTRANGÈRE

« Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen » , ou « Celui qui ne connaît pas les langues étrangères, ne connaît rien de sa propre langue » (Johann Wolfgang von Goethe, Maximen und Refexionen, II, Nr.23, p. 91.).

2.3.1.1 CONSIDÉRATIONS HISTORIQUES DES PLE EN FRANCE DU MOYEN-ÂGE AU XXe SIÈCLE

L'histoire des politiques linguistiques éducatives en France n'est pas en long fleuve tranquille. Aux XVI^{e} et XVII^{e} siècles, l'enseignement du français était banni d'une grande partie des collèges pour favoriser l'enseignement du latin. (O'Neil, 1993). Montaigne témoigne de cette époque en expliquant les raisons qui ont poussées son père à lui enseigner le latin : « que cette longueur que nous mettons à apprendre les langues qui ne leur coustoient rien est la seule cause pourquoi nous ne pouvions arriver à la grandeur d'âme des anciens Grecs et Romains. » (Montaigne, édition de 1962, p. 172, 1580). Ces siècles correspondent aux politiques linguistiques dont nous avons parlé précédemment et montrent que la majeur partie de l'enseignement demeurait celui de la religion, qui se faisait en patois et parfois même en latin. Si l'objectif n'est pas de dresser un panorama exhaustif des politiques linguistiques éducatives françaises, cette référence nous rappelle la place qu'a occupé l'enseignement du latin depuis plusieurs siècles jusqu'au XX^{e} siècle.

Alors que l'enseignement du français occupe une place importante chez les puissances européennes (Angleterre et Allemagne) au XVII^{e} siècle, l'enseignement de langue étrangère est absent en France du système éducatif. Néanmoins, dès la fin du siècle suivant, les premières revendications se dessinent à travers un mouvement d'opinion en faveur de l'enseignement de langues étrangères dans les écoles centrales, symbolisé par la *Convention* (Maurice Kuhn[355]). Si bien qu'en 1796, le Conseil

355 http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3019 (Consulté le 4

des Cinq-Cents[356] approuve que tous les élèves de l'enseignement secondaire étudient les langues vivantes. Un peu plus tard, la loi générale sur l'instruction publique du 11 floréal an X (1er mai 1802) ajoute dans son titre V, article 25, alinéa 9 : « II y aura près de plusieurs lycées des professeurs de langues vivantes »[357]. En ce début de dix-huitième siècle, les langues vivantes sont de plus en plus prises en considérations par les autorités en place si bien qu'en 1829/1830, l'enseignement scolaire de l'allemand et de l'anglais débute dans les collèges royaux. Une décision politique est de créer dans tous ces collèges des chaires d'allemand et d'anglais. (Rothmund, 2005). L'ordonnance du ministre Vatimesnil du 26 mars 1829 introduit l'étude des langues vivantes dans les collèges en la mettant sur le même plan que les disciplines facultatives. Cependant, l'enseignement de langues vivantes reste réservé aux enfants de la bourgeoisie, c'est-à-dire à une minorité : « Until very recent times, learning foreign languages was generally a mark of privileged or advanced schooling » (Howatt, p. 289, 1991). Il faudra donc patienter en France jusqu'en 1883 pour que soit introduit l'enseignement des langues vivantes dans le système éducatif français dans les classes élémentaires des lycées et collèges réservés aux enfants des couches privilégiées.

2.3.1.2 L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES VIVANTES : UN « ART D'AGRÉMENT » ?

Du XIX^{e} siècle à la première moitié du XX^{e} siècle, l'enseignement de langue vivante restera associé à l'idée « d'art d'agrément »[358], c'est-à-dire un enseignement peu fondamental et peu formateur. De plus, la volonté d'unification du peuple français autour d'une seule langue qui à cette époque était loin d'être parlée par tous les élèves a aussi contribué à associer l'enseignement des langues vivantes à un enseignement sans trop d'utilité. Le français était déjà une langue étrangère pour beaucoup d'étudiants (conformément à ce que nous avons écrit dans la partie précédente sur les politiques linguistiques). À cet égard, les lois Ferry de 1880 ont notamment démocratisé l'enseignement du français et affaibli progressivement les langues régionales.

Enfin, au XX^{e} siècle, la promotion de l'enseignement du français est définitivement assise par les

mars 2017).

356 Le **Conseil des Cinq-Cents** est l'une des deux assemblées législatives françaises du Directoire, avec le Conseil des Anciens. www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Cinq-Cents/113682 (Consulté le 4 mars 2017).

357 http://www.education.gouv.fr/cid101148/loi-generale-sur-l-instruction-publique-du-1er-mai-1802-11-floreal-an-x.html (Consulté le 4 mars 2017).

358 Gerbod, P. (1965), *La Condition universitaire en France au XIXe siècle.* Paris, PUF.

autorités mais il se pose la question après la seconde guerre mondiale de la reconstruction européenne, de la paix, matérialisée notamment par la création d'association telle que la *Fédération Mondiale des Villes Jumelées* promouvant l'enseignement de langues vivantes. M. Bressand, son délégué général, souhaite d'ailleurs promouvoir un bilinguisme français-anglais (*Le bilinguisme franco-anglais*, 1953). De nombreux détracteurs ne souhaitent pas inscrire les politiques linguistiques éducatives uniquement vers l'enseignant-apprentissage de l'anglais.

Le traité de l'Élysée signé le 22 janvier 1963 par le Général de Gaulle et le Chancelier Adenauer, qui a scellé la réconciliation et l'amitié franco-allemande, prévoit une coopération renforcée entre la France et l'Allemagne, notamment en matière d'éducation (création de l'OFAJ). C'est en effet tout particulièrement par la coopération dans les domaines de l'éducation et de la jeunesse que la France et l'Allemagne développent l'enseignement-apprentissage du français et de l'allemand dans chacun des deux pays. C'est la raison pour laquelle, le Ministère de l'Éducation Nationale promeut à partir de ce moment une politique linguistique éducative en faveur de l'enseignement-apprentissage de l'allemand renforçant son offre dès le collège. C'est à partir des années 1960 que l'enseignement-apprentissage de langues vivantes trouve un écho auprès des autorités gouvernementales. C'est à ce moment aussi qu'un certain nombres de lois ont structuré son enseignement-apprentissage dans le système éducatif français. Par conséquent, nous tenterons de revenir sur le cadre juridique des différents niveaux de l'enseignant-apprentissage des langues vivantes dans le système éducatif français.

2.3.2 CONSIDÉRATIONS DE PLE FRANÇAISES : DE LA PROMOTION DE L'ANGLAIS, L'ALLEMAND ET DE L'ESPAGNOL À LA RECONNAISSANCE DU PLURILINGUISME

Suite aux dimensions historiques des politiques linguistiques éducatives, nous poursuivons notre réflexion avec quelques considérations juridiques de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères dans le système éducatif français afin de présenter quelques lois symboliques anciennes et actuellement en vigueur. Nous procéderons par niveaux : maternelle et école primaire, collège, lycée et nous conclurons par l'Enseignement Supérieur.

2.3.2.1 LES PLE EN FRANCE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE AU LYCÉE

2.3.2.2 DE LA MATERNELLE À L'ÉCOLE PRIMAIRE : UN APPRENTISSAGE DE PLUS EN PLUS PRÉCOCE

En ce qui concerne la **maternelle**, l'enseignant-apprentissage de langues vivantes a longtemps été absent dans le système éducatif français dans la mesure où celui-ci a d'abord débuté au niveau collège s'est petit à petit installé à l'école primaire. Désormais, l'enseignant-apprentissage de langues vivantes est dispensé au niveau maternelle selon les textes de lois actuellement en vigueur du Ministère de l'Éducation afin que « les élèves forgent leurs premières compétences langagières. À trois, quatre et cinq ans, l'oreille est sensible aux différences de prononciation. »[359]. D'après le Ministère de l'Éducation, l'enseignant prépare les enfants aux séances d'apprentissage du CP (Classe Préparatoire) selon les objectifs suivants :

- en leur faisant entendre une autre langue ;
- par le chant et les comptines ;
- en leur proposant de petites interactions verbales.

Toutefois, l'enseignant-apprentissage de langues vivantes n'est pas obligatoire en maternelle, c'est pourquoi, il ne commence généralement qu'à partir du niveau CP (Cours Préparatoire) et il s'agit davantage d'une sensibilisation.

Dans un contexte de reconstruction européenne et de développement des échanges internationaux, des expérimentations de politiques linguistiques éducatives sur l'enseignement-apprentissage de langues vivantes sont menées à l'école primaire dans les années 1960-1970. En ce qui concerne **l'école primaire**, c'est notamment le cas de l'Enseignement Précoce de Langues Vivantes (EPLV) qui sont des méthodes basées sur l'oral. Néanmoins, ces initiatives d'enseignement des langues vivantes à l'école primaire ne sont reconnues de manière officielle qu'à la fin des années 1980. (Azzam-Hannacht, 2005). En effet, la mise en place de cet EPLV a lieu à l'école primaire officiellement en 1989 (O-Neil, 1989).

359 http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html#L%27enseignement_des%20langues%20vivantes%20%C3%A9trang%C3%A8res%20dans%20le%20syst%C3%A8me%20scolaire%20fran%C3%A7ais%C2%A0:%20la%20brochure%20%C3%A0%20feuilleter (Consulté le 3 mars 2017).

Par la suite, l'intérêt de l'enseignement de langue vivante est reconnu par le biais de l'Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères (EILE) qui se développe 1989 à 1998 à destination des élèves de Cours Moyens (CM1 et CM2). En effet, le contexte d'ouverture des frontières de la communauté européenne en 1992 conforte le Ministre de l'Éducation Nationale, Lionel Jospin, à lancer une « expérimentation contrôlée d'une langue vivante étrangère à l'école primaire » (EPLV) pour une période de 3 ans au cours moyen (de 9 à 11 ans) avant de la généraliser en 1992. La finalité de cet enseignement est : « un enseignement précoce de langues non maternelles ne saurait avoir pour objectif prioritaire de former de manière précoce des enfants bilingues. Un enseignement, portant sur deux années scolaires (CM1 et CM2) avec un horaire hebdomadaire d'un maximum de trois heures, a bien d'autres finalités. Il s'agit de préparer, sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à l'apprentissage d'une langue. Cet enseignement d'initiation doit servir le véritable apprentissage ultérieur d'une langue étrangère. En même temps, il doit contribuer à assurer les acquisitions fondamentales de l'école élémentaire, favorisant ainsi une meilleure réussite scolaire ». (Ministre de l'Éducation Nationale, 1989a)[360].

Suite à l'EPLV, nous citons le plan Allègre (1998) visant une généralisation progressive de l'enseignement des langues vivantes à destination de tous les élèves de CM2 et CM1 mais au détriment des élèves de cours élémentaire (CE1 et CE2). Puis, le Ministre Lang promet un « plan volontariste et solide » en 2000 pour que l'ensemble des élèves de cycle II et III[361] apprennent une langue vivante, de la grande section de maternelle au CM2. Depuis 2002, les langues vivantes étrangères font partie des matières obligatoires à enseigner à partir du CP (Classe Préparatoire). elles sont entrées dans les programmes de 2002 actuellement en vigueur (Bulletin Officiel du 29 août 2002)[362]. En 2008, le Ministre de l'Éducation, Xavier Darcos, promeut une énième réforme mettant l'orientation sur de nouveaux programmes d'enseignement. De ce fait, la rentrée 2008-2009 voit l'entrée en application, dans toutes les classes, à l'école maternelle et à l'école élémentaire, de nouveaux programmes. La pratique des langues vivantes étrangères est renforcée : l'enseignement d'une langue vivante étrangère est d'ores et déjà généralisé aux classes de CE2, CM1 et CM2. Son développement se poursuit en classes de CP et de CE1 : il sera achevé à la rentrée 2010.

360 Ministère de l'Éducation Nationale. (1989 a) Circulaire n°89 -065, 06.03.1989, « Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire », Bulletin Officiel de 1'Éducation Nationale, n°11 , pp. 942-44.

361 Les **cycles pédagogiques** sont depuis septembre 2016 les suivants : **Cycle 1 :** cycle d'apprentissages premiers (petite, moyenne et grande sections de maternelle); **Cycle 2 :** cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1 et CE2); **Cycle 3 :** cycle de consolidation (CM1, CM2 et sixième); **Cycle 4 :** cycle des approfondissements (cinquième, quatrième et troisième).

362 http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs4/default.htm (Consulté le 3 mars 2017).

2.3.2.3 LÉGISLATION ACTUELLEMENT EN VIGUEUR ET RÉFORMES ACTUELLES DES PLE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

De nos jours, La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République (8 juillet 2013) précise que : « Tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère » et que « L'enseignement de langue vivante sera désormais obligatoire dès le CP. »[363]. Une langue vivante est enseignée une heure et demie par semaine aux élèves de l'école élémentaire. En outre, il est à souligner que la Ministre de Éducation Nationale, Vallaud-Belkacem, a fait évoluer depuis la rentrée 2016 les Enseignements de Langue et de Culture d'Origine (Elco)[364] vers un dispositif inspiré des sections internationales existant dans le premier degré. Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, l'apprentissage de ces langues est offert dorénavant dans le cadre d'enseignements internationaux de langues étrangères (Eile), facultatifs et ouverts à tous les élèves volontaires des écoles les proposant à partir de la classe de CE1, à raison d'1 heure 30 chaque semaine, en plus des 24 heures hebdomadaires. Les compétences acquises par les élèves seront systématiquement évaluées.

La Ministre de l'Éducation Nationale, Vallaud-Belkacem, a souhaité en 2016 diversifier l'offre linguistique des quelques 5 500 écoles élémentaires qui proposent un enseignement de langue vivante autre que l'anglais à la rentrée 2016, soit 1 200 écoles supplémentaires. Pour ce faire, une circulaire[365] relative à la carte des langues vivantes du 20 octobre 2015 a fixé un double objectif aux nouvelles cartes académiques des langues :

- proposer une offre linguistique diversifiée ;

363 www.vie-publique.fr/projet-loi-orientation-programmation-pour-refondation-ecole/ (Consulté le 3 mars 2017).

364 Les **Enseignements de Langue et de Culture d'Origine** (Elco) sont le fruit d'une directive européenne de 1977 et sont mis en œuvre sur la base d'accords bilatéraux visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants. Cette directive dispose que « Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les Etats d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants».Le principe qui fonde ces enseignements, à l'origine, est que la maîtrise de la langue maternelle est un préalable nécessaire à la réussite d'une langue seconde. Les objectifs poursuivis étaient complémentaires :structurer la langue parlée dans le milieu familial, favoriser l'épanouissement personnel des jeunes issus d'autres cultures, valoriser la diversification des langues à l'école. Les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) concernent neuf pays : l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie. ». http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html (Consulté le 4 mars 2017).

365 http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html#Au_coll%C3%A8ge (Consulté le 3 mars 2017).

- veiller à la cohérence et à la lisibilité des parcours linguistiques des élèves.

Ainsi, plus de 3 800 écoles élémentaires proposent un enseignement d'allemand à la rentrée 2016, soit 1 000 écoles supplémentaires (Chiffres 2016 du Ministère de l'Éducation Nationale).

Enfin, l'enseignement-apprentissage de ces langues est axé sur des activités de communication (se présenter, parler de ses goûts, de ses loisirs, etc.) et l'objectif est l'acquisition de compétences linguistiques bien définies. En termes d'évaluation, l'enseignant-apprentissage s'appuie sur le CECRL, soit, les élèves doivent avoir acquis le niveau A1 à la fin du cycle 3. Il est à noter que l'horaire varie selon les académies entre une et deux heures pour le cycle 2 (CP, CE1) et d'une à deux heures pour le cycle 3 (CE2 à CM2). Enfin, l'anglais est la langue la plus enseignée à l'école primaire française bien qu'il y ait des régions proposant l'enseignement de langues différentes (le néerlandais dans le Nord ou l'Occitan dans le Sud-Ouest par exemple).

2.3.2.4 LES PLE DANS LE SECOND DEGRÉ

2.3.2.4.1 AU COLLÈGE

En matière de politiques linguistiques éducatives, nous pouvons citer quelques prises de décision au plus haut niveau qui ont réformé cette institution. Tout d'abord, la réforme Haby en 1975 instaure un collège unique en unifiant les structures administratives du premier cycle. Cette loi reconnaît pour la première fois la notion de « communauté éducative » réunissant les élèves, les enseignants, les personnels non enseignants et les parents d'élèves. Puis, cette loi promeut l'enseignement des langues régionales en plus des langues étrangères en prévoyant qu'elles pourront être étudiées tout au long de la scolarité. Enfin, la réforme Haby ne permet pas de créer un véritable parcours unique car le jeu des options (notamment du grec et du latin, le choix des langues vivantes) joue un rôle de filtre à l'entrée en quatrième. Cette loi est suivie de plusieurs autres (Savary en 1982, loi Jospin en 1989) qui ne mettent pas spécifiquement l'accent sur l'enseignement de langues vivantes mais davantage sur la formation du collège (c'est pourquoi, nous n'y reviendrons pas). Si bien qu'en 1999, la gestion de l'articulation entre l'école primaire et le collège pose question en termes d'enseignement-apprentissage de langues vivantes, dans la mesure où la carte académique des langues conduit le plus souvent à réduire l'offre de langues en primaire pour que l'apprenant jouisse d'une continuité avec l'offre du collège. C'est ainsi qu'en vertu de l'objectif de continuité des

apprentissages (circulaire 1999)[366], le choix des langues en primaire dépend de l'offre proposée en Langue Vivante 1 dans le collège de secteur.

L'introduction de l'enseignement d'une seconde langue dès l'entrée au collège intervient suite à une mesure de 2005 en parallèle de l'achèvement de la généralisation des langues à l'école. L'introduction de l'apprentissage d'une seconde langue dès la 6ème par le ministère Lang répond dans un premier temps à un objectif de diversification[367] : à la rentrée 2002, l'expérimentation se concentre sur les élèves ayant étudié une langue autre que l'anglais à l'école. L'objectif est de promouvoir l'ouverture de l'offre de langues et d'inciter les familles à se porter vers un choix autre que l'anglais, en garantissant, d'une part, la continuité des apprentissages au collège et en les assurant, d'autre part, que leur enfant étudiera l'anglais assez tôt dans sa scolarité. C'est dans cette perspective que l'enseignement de l'allemand fût érigée comme priorité du dispositif afin d'accroître son offre. Dans une moindre mesure, cette diversification avait aussi pour but d'enrichir l'offre d'enseignement d'autres langues (italien, arabe, etc.) pour mettre un terme ou freiner l'uniformisation linguistique à base du « tout à l'anglais ».

En matière de politiques linguistiques éducatives, la loi d'orientation pour l'avenir de l'École[368] (2005) définit un socle commun de connaissances et de compétences, et favorise le développement de l'enseignement des langues vivantes par le biais de la mise en place d'une épreuve de langue pour le recrutement des professeurs des écoles, par un recentrage pédagogique sur l'expression orale, par le début de l'enseignement d'une langue étrangère dès la classe de CE1 à l'école primaire, et enfin par la possibilité d'entreprendre l'apprentissage d'une seconde langue dès la classe de 5ème. Le décret du 11 juillet 2006 organise le contenu de cette loi autour de sept grandes compétences. La pratique d'une langue vivante étrangère est l'une d'entre elles.

366 La Circulaire n°25 du 24 juin 1999, « Enseignements élémentaire et secondaire, Enseignement des langues vivantes étrangères », établit que : « Le choix de la langue vivante étudiée au cours moyen est effectué par les parents qui se déterminent en fonction des langues vivantes proposées en sixième dans le collège du secteur. Seront donc offertes au niveau du cours moyen les langues vivantes existant en sixième et demandées par un nombre suffisant de parents. ». http://www.education.gouv.fr/botexte/bo990624/MENE9901329C.htm (Consulté le 4 mars 2017).

367 https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html#fn19 (Consulté le 4 mars 2017).

368 www.vie-publique.fr/loi-du-23-avril-2005-orientation-programme-pour-avenir/ (Consulté le 3 mars 2017).

2.3.2.4.2 LÉGISLATION ACTUELLEMENT EN VIGUEURE ET RÉFORMES ACTUELLES DES PLE AU COLLÈGE

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, l'enseignement d'une deuxième langue vivante est généralement introduite en classe de sixième au collège. Ainsi, le collège offre un enseignement adapté de langue vivante dans la mesure où les professeurs peuvent « constituer des groupes de compétences. Ces groupes prennent plus efficacement en compte les acquis de l'école primaire et permettent de mettre en place des activités adaptées aux besoins des élèves. ». (Ibid, Site du MEN). En plus de l'enseignement adapté, des parcours spécifiques à travers les classes bilangues « permettent de commencer la deuxième langue dès la classe de sixième. Les sections européennes ou de langues orientales, généralement proposées en classes de 4e et de 3e, proposent un enseignement de langue renforcé de 2 heures hebdomadaires. ». (Ibid, Site du MEN).

Enfin, il est à noter que la Ministre de l'Éducation Nationale, Vallaud-Belkacem, a consenti en 2016 « un effort exceptionnel en faveur de l'apprentissage de l'allemand afin que près de 4 700 collèges proposent l'allemand en LV2 à la rentrée 2016, soit près de 700 collèges supplémentaires. ». (Ibid, Site du MEN). En ce qui concerne le collège (de la sixième à la troisième), l'enseignement de la langue commencée au primaire, continue. En 6^{e}, il est de quatre heures par semaine puis de trois heures jusqu'en 3^{e} (possibilité d'augmenter d'une heure en 5^{e} et 4^{e} avec les itinéraires de découvertes). En 4^{e}, la majorité des élèves débutent (en filière générale c'est l'option obligatoire, mais en filière technologique elle est facultative) une seconde langue vivante à raison de trois heures par semaine (en 4^{e} et en 3^{e}). Finalement, il est à préciser que le Diplôme National du Brevet (DNB)[369] nécessite l'acquisition du niveau A2 du CECRL dans une langue vivante, au choix de l'élève, qui peut-être la langue commencée à l'école ou la seconde langue.

369 Le **diplôme national du brevet**, créé en 1947, évalue les connaissances et les compétences acquises à la fin du collège. Il fait une large part au contrôle continu et comporte une épreuve orale et deux épreuves écrites à la fin de la troisième. À partir de 2017, l'obtention du diplôme national du brevet (DNB) repose sur le contrôle continu et trois épreuves obligatoires passées en fin du cycle 4 (classe de troisième) : une épreuve orale pendant laquelle l'élève présente un projet travaillé dans le cadre d'un enseignement pratique interdisciplinaire (EPI) ou d'un des parcours éducatifs, permettant notamment d'évaluer la qualité de l'expression orale ; une épreuve écrite portant sur le français, l'histoire-géographie et l'enseignement moral et civique ; une épreuve écrite portant sur les mathématiques, les sciences de la vie et de la Terre, la physique-chimie et la technologie. La réussite du collégien au DNB atteste de sa maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. http://www.education.gouv.fr/cid2619/le-diplome-national-du-brevet.html (Consulté le 4 mars 2017).

2.3.2.4.3 AU LYCÉE

En matière de politiques linguistiques éducatives, l'enseignement-apprentissage d'une deuxième langue vivante au lycée général est devenue obligatoire dans l'ensemble des filières de l'enseignement général suite à la réforme des lycées, pour la classe de première depuis la rentrée 2000, et depuis la rentrée 2001 pour la classe de terminale. De plus, un enseignement complémentaire de LV1 ou LV2 peut être proposé au titre de l'option obligatoire au choix en première et de l'enseignement de spécialité en terminale dans les séries L et ES. Selon le Ministère de l'Éducation, l'objectif éducatif du lycée est que l'apprenant maîtrise au moins deux langues vivantes. Les apprenants doivent ainsi être capables de comprendre et de s'exprimer avec un locuteur étranger dans une situation courante de communication. Pour encourager cet effort, le Ministère encourage chaque lycée à établir un partenariat avec un établissement scolaire étranger.

Ainsi, l'enseignement de deux langues vivantes obligatoires est selon le Ministère de l'Éducation Nationale « en cours de généralisation dans toutes les séries générales et technologiques. »[370]. Trois langues vivantes peuvent être étudiées, de la classe de seconde au cycle terminal des séries générales, ainsi que dans les séries technologiques STG (Sciences et Technologies de la Gestion) et hôtellerie. En outre, il est à noter que la nouvelle série littéraire propose un nouvel enseignement obligatoire de littérature étrangère en langue étrangère et propose un enseignement de spécialité de langue vivante 1 ou 2 approfondie.

2.3.2.5 PARCOURS SPÉCIFIQUES

Un certain nombre de parcours spécifiques témoigne du volontarisme de politique linguistique éducative en faveur de l'enseignement-apprentissage de langues-cultures étrangères au niveau lycée. Ainsi, les **sections européennes ou de langues orientales** offrent un enseignement disciplinaire en langue étrangère (histoire et géographie, mathématiques...) sur une partie de l'horaire de cette discipline. Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, les sections européennes sont proposées en 8 langues (allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais, polonais, portugais, russe). Les sections de langues orientales existent en arabe, chinois, japonais et vietnamien. Les élèves de section européenne peuvent se voir offrir la possibilité d'obtenir une certification en langue vivante étrangère adossée au CECRL, de niveau B1 avec obtention possible du niveau A2 selon les

370 http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html (Consulté le 4 mars 2017).

résultats. Cette certification existe en allemand, en anglais et en espagnol.

Les **sections binationales** visent, par un cursus spécifique, l'obtention de deux diplômes de fin d'études secondaire : le baccalauréat français et son équivalent national dans le pays concerné par la langue de la section (allemand, italien, espagnol). Les sections binationales existent dans les trois séries générales ES (Économique et Sociale), L (Littéraire), S (Scientifique) et dans la série technologique sciences et technologies du management et de la gestion (STMG). La formation en section binationale repose sur un enseignement de langue et littérature du pays de la section et d'histoire-géographie (en séries générales). Les sections binationales visent à l'obtention simultanée du baccalauréat français et du diplôme de fin d'études secondaires du pays partenaire. Il existe à ce jour dans ce cadre trois double-certifications : l'Abibac (baccalauréat et Abitur allemand, depuis 1994), le Bachibac (baccalauréat et Bachiller espagnol, depuis 2010) et l'Esabac (baccalauréat et Esame di Stato italien, depuis 2010). La double délivrance des diplômes de fin d'études secondaires ouvre l'accès à l'enseignement supérieur dans les deux pays dans les mêmes conditions que les titulaires de l'un et l'autre diplôme.

Les **sections internationales** (créées en 1981) accueillent des élèves français et étrangers dans les écoles, les collèges et les lycées d'enseignement général publics et privés sous contrat. Ces sections sont implantées aussi bien en France que dans les établissements d'enseignement français à l'étranger et sont pilotées par le ministère de l'éducation nationale, en concertation avec les autorités éducatives des différents États partenaires. Le parcours de formation en section internationale est élaboré conjointement avec le pays partenaire et comporte des enseignements spécifiques dispensés dans la langue de la section. Les enseignants, étrangers ou éventuellement français à profil spécifique, suivent pour ces enseignements l'approche pédagogique du pays partenaire. Il existe actuellement des sections internationales allemande, américaine, arabe, britannique, brésilienne, chinoise, danoise, espagnole, italienne, japonaise, néerlandaise, norvégienne, polonaise, portugaise, russe et suédoise.

2.3.2.6 LYCÉES PROFESSIONNELS

L'enseignement de langue vivante fait partie selon le Ministère de l'Éducation des enseignements obligatoires dans toutes les formations de CAP (Certificat d'Aptitude Professionnel) et de baccalauréat professionnel. La maîtrise d'une ou de plusieurs langues fait partie intégrante des

compétences professionnelles que doivent acquérir les élèves. Depuis 2009, une deuxième langue vivante est obligatoire pour les baccalauréats professionnels du secteur des services. En ce qui concernent les filières technologiques et professionnelles, l'enseignant-apprentissage de langues vivantes a reculé progressivement dans la mesure où une deuxième langue vivante n'est pas obligatoire. En outre, la première langue vivante (LV1) est enseignée à tous les élèves des lycées professionnels, l'étude d'une seconde langue vivante ne les concerne pas tous : elle n'est obligatoire, en principe, que pour ceux des classes de baccalauréat professionnels et de certains BEP et CAP du secteur tertiaire et de l'hôtellerie. Les nombreuses filières présentes au lycée n'offrent pas systématiquement le même enseignement-apprentissage de langues-cultures étrangères. De plus, dans les filières technologiques et professionnelles, l'enseignant-apprentissage de langues vivantes a reculé progressivement dans la mesure où une deuxième langue vivante n'est pas obligatoire. En outre, la première langue vivante (LV1) est enseignée à tous les élèves des lycées professionnels, l'étude d'une seconde langue vivante ne les concerne pas tous : elle n'est obligatoire, en principe, que pour ceux des classes de baccalauréat professionnels et de certains BEP et CAP du secteur tertiaire et de l'hôtellerie. Les nombreuses filières présentes au lycée n'offrent pas systématiquement le même enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère.

2.3.2.7 LE BACCALAURÉAT

Dans le cadre du baccalauréat[371], les épreuves de langues vivantes étrangères n'obligent pas les candidats à choisir les langues qu'ils ont étudiées pendant leur cursus. En effet, ces derniers peuvent choisir la langue dans laquelle ils souhaitent être évalués à ces épreuves du baccalauréat. Une trentaine de langues étrangères et régionales peuvent être présentées au titre des épreuves obligatoires de LV1, LV2 et LV3 et une cinquantaine de langues étrangères et régionales au titre des épreuves facultatives de langues vivantes.

En termes d'évaluation, le baccalauréat considère depuis 2013 l'évaluation des langues vivantes 1 et 2 au regard des compétences écrites et orales des élèves en conformité avec le CECRL. Les évaluations consistent en une évaluation orale et une évaluation écrite pour les séries généralistes. De plus, une évaluation en cours d'année est réalisée par l'enseignant de l'élève dans le cadre normal de la formation. Elle est intégrée dans l'emploi du temps des élèves. Il est à noter que la

371 Créé en 1808, le « **baccalauréat** est un diplôme du système éducatif français qui a la double particularité de sanctionner la fin des études secondaires et d'ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur. Il constitue le premier grade universitaire. » http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat-premier-grade-universitaire.html (Consulté le 4 mars 2017).

série littéraire, qui s'affirme comme une série d'excellence en langues vivantes, bénéficie de modalités d'évaluation différentes avec une partie orale et une partie écrite en épreuves ponctuelles terminales.

2.3.2.8 ÉVALUATION À L'ÉCOLE PRIMAIRE, AU COLLÈGE ET AU LYÇÉE SELON LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET CULTURES ET CECRL

Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et Cultures « couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves. »[372].

En matière d'enseignement-apprentissage de langues vivantes, en vertu du code de l'éducation dans sa rédaction issue de l'article 13 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et Cultures (entré en vigueur à compter de la rentrée scolaire de 2016), prévu à l'article L. 122-1-1, est composé de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire :

- « **1° les langages pour penser et communiquer** : ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages

372 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 (Consulté le 4 mars 2017).

scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps ;

- « **2° les méthodes et outils pour apprendre** : ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages ;

- « **3° la formation de la personne et du citoyen** : ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles ;

- « **4° les systèmes naturels et les systèmes techniques** : ce domaine est centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers ; il vise à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes ;

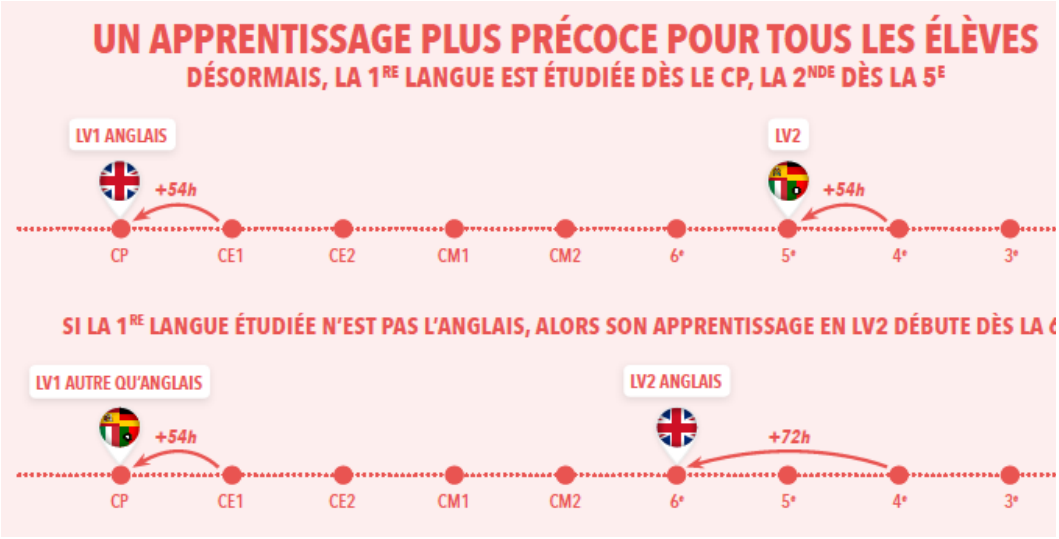
- « **5° les représentations du monde et l'activité humaine** : ce domaine est consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain. »

« Dans le domaine de formation intitulé « les langages pour penser et communiquer », cette évaluation distingue quatre composantes : langue française ; langues étrangères et, le cas échéant, langues régionales ; langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; langages des arts et du corps. » (Socle Commun de Connaissances, de Compétences et Cultures, Journal Officiel, Ministère de l'Éducation Nationale, 2 avril 2015)

Ce décret n° 2015-372 publié dans le Journal Officiel le 2 avril 2015 définit donc le nouveau cadre d'évaluation des compétences linguistiques et culturelles des apprenants français de langues-cultures étrangères au niveau lycée. En langue vivante étrangère ou régionale, les programmes ainsi que les compétences travaillées découlent du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui fait référence au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce dernier permet de positionner l'élève à un certain niveau (de A1 à C2) dans les cinq activités langagières. Le CECRL offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de

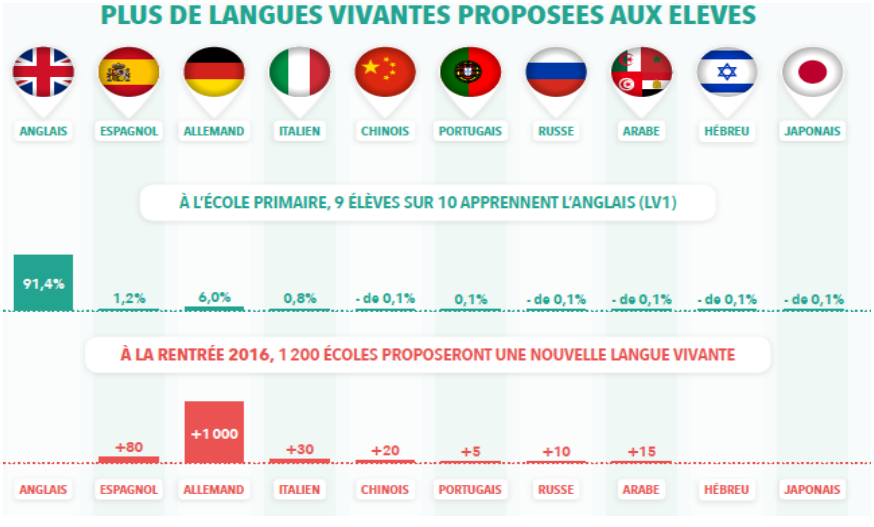
communiquer. Il définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. Ce cadre est utilisé dès le collège et spécifiquement au lycée pour évaluer les compétences des apprenants.

En janvier 2016, le Ministre de l'Éducation Nationale a présenté en janvier 2016 les nouveaux programmes d'enseignement des langues vivantes. Ces nouveaux programmes ont des horaires renforcés et commencent dès la CP. L'enseignement de la première langue vivante représente 54 heures de plus au cours de la scolarité obligatoire. L'apprentissage par tous les élèves d'une deuxième langue vivante dès la classe de cinquième se fera à raison de deux heures et demi hebdomadaires de la cinquième à la troisième, soit 54 heures de plus de langue vivante 2 au cours de leur scolarité au collège par rapport à la situation actuelle.



L'apprentissage des langues, Rentrée 2016, Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Enfin, le Ministère renforce ici son offre de langues étrangères en développant le portugais, le chinois ou le russe dès l'enseignement primaire et secondaire.



L'apprentissage des langues, Rentrée 2016, Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Avant de poursuivre notre réflexion sur les politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement supérieur, nous conclurons que la rareté des grandes lois de réforme et la lenteur d'exécution créent de fait un sentiment d'immobilité qui n'a pas facilité par les décisions politiques qui ajustent davantage que réforment en profondeur. Dans ce contexte politico-éducatif, nous sommes en présence du fameux « angle mort » des politiques linguistiques éducatives qui ne répondent peu ou prou aux besoins de formation des apprenants. Les derniers ajustements de la Ministre de l'Éducation (Vallau-Belkacem) auront souligné l'introduction d'une logique de cycles, dont l'un relie le primaire au secondaire, et réaffirme la nécessité d'une progression en « spirale » qui permet de s'appuyer sur les acquis pour les enrichir, en veillant à éviter le piétinement. De plus, les nouveaux programmes mettent l'accent sur la compréhension et l'expression à l'oral et à l'écrit. C'est-à-dire que ces programmes sont conçus selon le CECRL qui fait la part belle aux apprentissage par la « tâche ». En outre, l'apprentissage des langues-cultures étrangères de l'école primaire au lycée est de plus en plus ancré dans la culture selon le Ministère dans la mesure où : « Enseigner une langue vivante présuppose pour être efficace de combiner les deux dimensions que sont la langue et la culture qui sont si intimement liées que les considérer séparément contribue à nier ce qu'est véritablement une langue. Que cette langue soit parlée dans des pays plus ou moins éloignés les uns des autres n'empêche nullement une communauté de représentations, ni des variations qui renforcent, précisément, un ancrage dans une réalité donnée. »[373]. L'enseignement de la culture telle que décrite par le Ministère trouve sa place dans l'approche actionnelle qui ne se limite pas aux seules situations du quotidien mais intègre la notion de point de vue, de représentation, de vision du monde. C'est en ce sens que le Ministère souhaite développer l'apprentissage des langues vivantes car il joue un rôle essentiel dans la formation des esprits critiques et de futurs citoyens aptes à faire face au monde complexe d'aujourd'hui. Enfin, la transdisciplinarité tend à se développer dans la mesure où l'enseignement des langues vivantes comporte en soi des pratiques interdisciplinaires. De ce fait, le Ministère argue que l'apprentissage d'une langue ne peut s'appuyer sur les seules compétences linguistiques et doit s'ancrer dans un contexte, une notion, une thématique, etc. qui relèvent forcément des autres disciplines d'enseignement. Le défi du plurilinguisme dans le système éducatif ne reste plus que jamais d'actualité pour développer l'enseignement-

373 http://eduscol.education.fr/pid34187-cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-2-3-et-4.html (Consulté le 5 mars 2017).

apprentissage de langues-cultures régionales et étrangères (autres que l'anglais et l'espagnol) mais celui-ci ne se fera pas à coup de décrets court-termistes.

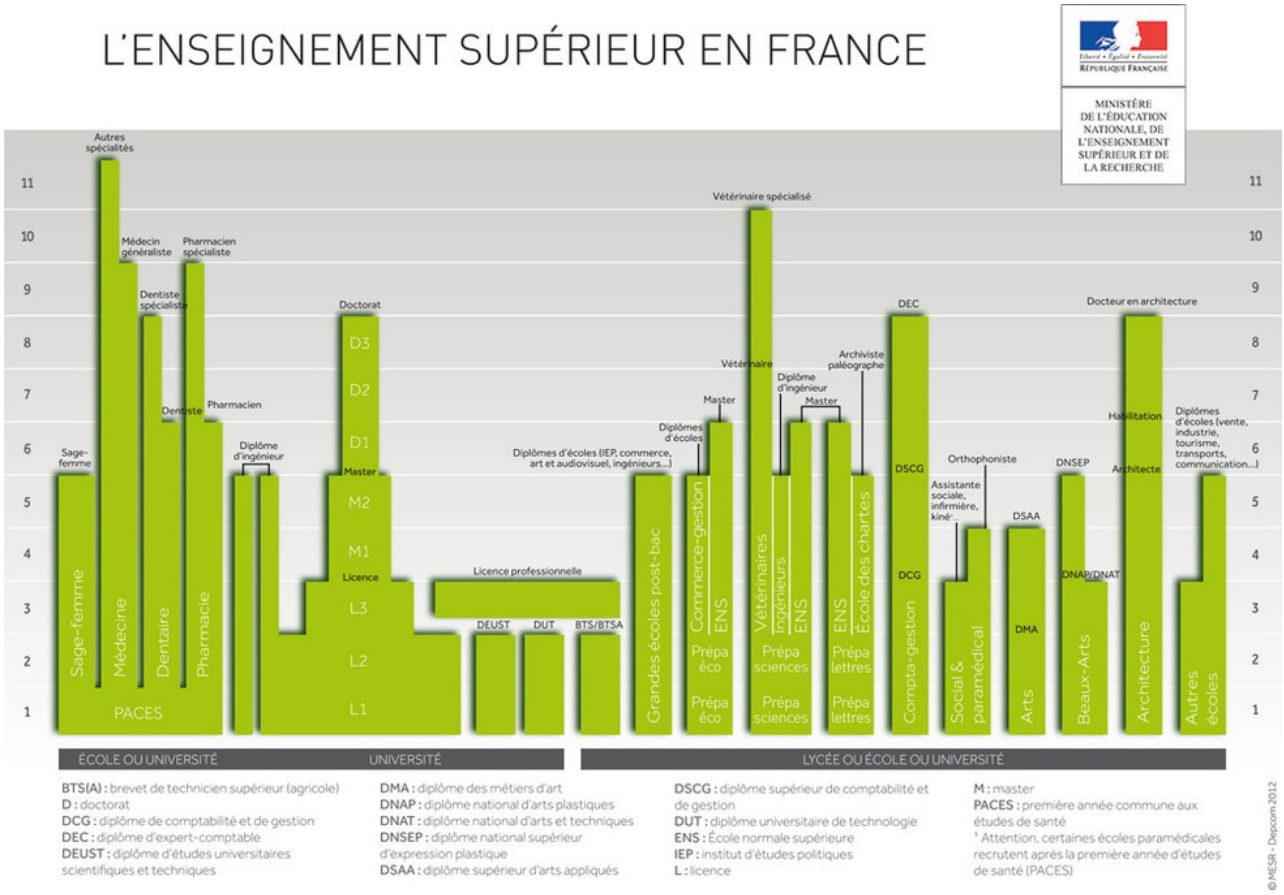
2.3.3 LES PLE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Après avoir passé en revue la question de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes dans les politiques linguistiques éducatives dans le système éducatif français du premier et second degré d'un point de vue historique et épistémologique, nous poursuivons notre réflexion sur l'enseignement des langues vivantes dans les politiques linguistiques éducatives à l'échelle de l'enseignement supérieur français. Notre attention se focalise sur les points suivants : brève présentation de l'enseignement supérieur français, les politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement supérieur français et les programmes développés par certaines université à l'international.

2.3.3.1 L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'enseignement supérieur en France est délivré dans les établissements universitaires, écoles supérieures professionnelles, écoles d'ingénieurs et certaines formations se déroulent au sein des lycées. Nous ne présenterons pas chacun de ces établissements mais dresserons un aperçu des études supérieurs. D'abord, il faut noter que l'accès au premier cycle d'études supérieures des universités est de droit pour tous titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme d'accès aux études supérieures. Néanmoins, si l'université est accessible et ouverte à tous au niveau Licence, ce n'est pas le cas de certaines grandes écoles qui sélectionnent les étudiants par concours. Enfin, la recherche est assurée à la fois par les Établissements Publics à Caractère Scientifique et Technologique (EPST) (tels que le Centre National de la Recherche Scientifique, l'Institut de Recherche pour le Développement, etc) spécialisées et par les universités qui assurent une double mission d'enseignement et de recherche. L'ensemble dessine un paysage complexe et peu lisible. Ci-dessous, un schéma du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche présentant le « Système français d'enseignement supérieur en 2016 ».[374]

374 http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25125/le-systeme-francais-d-enseignement-superieur.html (Consulté le 5 mars 2017)



Selon le rapport « L'internationalisation de l'enseignement supérieur » du Parlement Européen (2015)[375], la France recense 2,42 millions d'étudiants en 2013, dont 12 % venus de l'étranger et le système d'enseignement supérieur se décompose de trois principaux types d'établissements :

- les **Universités** : (73 au total - 1,5 million d'étudiants). Depuis le cadre de Bologne, la « réforme LMD », Licence-Master-Doctorat est appliquée comme suit: licence (180 ECTS), master (120 ECTS) et doctorat (3-4 ans). Les instituts universitaires de technologie, basés dans les universités, proposent un cycle court, en deux ans (120 ECTS) ;

- les **Écoles** (3000 au total) : ces écoles sont diversifiés (ingénieurs, commerce, agriculture, architecture, art, gestion, etc.). Il est à noter toutes les écoles ne relèvent pas de la compétence du ministère de l'Enseignement Supérieur dans la mesure où d'autres ministères sont responsables de certaines d'entre elles (Industrie: École des mines, agriculture; Défense: École polytechnique; Environnement et Écologie: École des ponts et chaussées) ;

- **Instituts de Recherche** (30) : nous pouvons citer le Centre National de la Recherche

375 www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/.../IPOL_STU(2015)540370_FR.pdf (Consulté le 6 mars 2017).

Scientifique (CNRS) qui est le plus important et le premier contributeur européen au FP7 sur le plan du nombre de projets présentés et sélectionnés.

L'objectif d'harmonisation des synergies entre ces trois types d'établissements a conduit à la promulgation de la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche (23 juillet 2013)[376] afin de définir un cadre de coopération. Cette loi a permis la fondation de nouveaux établissements d'enseignement supérieur et de recherche dans l'objectif de construire des universités polyvalentes, nommées « Communautés d'Universités et d'Établissements » (COMUE), afin de restructurer l'enseignement supérieur et la recherche française, et d'aboutir à 25 centres d'excellence régionaux ou inter-régionaux dans toute la France.

2.3.3.2 LES PLE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Si les politiques linguistique éducatives en matière d'enseignement de langues vivantes ont un cadre juridique et institutionnel précis dans l'enseignement primaire et secondaire, ce n'est pas le cas à l'échelle de l'enseignement supérieur. En effet, en matière des politiques linguistiques éducatives, il est de la compétence de chaque université, établissement d'enseignement supérieur, de définir sa propre politique linguistique. L'objectif est de répondre aux principales problématiques évoquées ci-dessus : la place de l'enseignement de langues vivantes au sein de l'établissement, la publication de la recherche scientifique, la formation culturelle et linguistique des enseignants et étudiants en vue d'une mobilité, l'ouverture de l'établissement supérieur à l'international, l'insertion professionnelle des étudiants et la valorisation de leur compétence linguistique, l'évaluation (analyse des dispositifs), la certification (diplômes requis) et la démarche qualité et l'affirmation du français sur objectifs universitaires (FOU) ou Français Langue Étrangère (FLE).

En France, le défi que représente les politiques linguistiques dans l'enseignement supérieur est de taille puisque si nous nous basons sur l'enquête de l'Eurobaromètre « Les européens et leurs langues »[377] (2012), nous constatons que les Drançais confirment leur réputation de peuple monolingue. Toutefois, le patrimoine intellectuel et culturel de la France attire les étudiants étrangers et la qualité avérée de ses établissements d'enseignement supérieur et de recherche a toujours contribué à l'attraction du pays à l'échelle internationale. C'est la raison pour laquelle, l'UNESCO classe la France en troisième destination la plus prisée par les étudiants internationaux,

376 https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027735009 (Consulté le 6 mars 2017

377 http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf (Consulté le 5 mars 2017).

après les États-Unis et le Royaume-Uni (2014).

En outre, selon le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, la France se classe en troisième position en ce qui concerne le nombre de projets sélectionnés par le septième programme-cadre européen pour la recherche et le développement technologique (FP7) — le principal instrument de financement européen en faveur de la recherche —, et en sixième position en ce qui concerne les publications scientifiques. Ces chiffres posent donc la question de la formation en langues vivantes des étudiants et enseignants désireux d'effectuer une mobilité (entrante/sortante) à l'étranger. À partir d'une analyse de l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement supérieur français, nous tenterons d'expliquer quelques motifs de cette absence de formation de politique linguistique des apprenants français dans l'enseignement supérieur.

D'abord, il convient de rappeler qu'en matière de politique linguistique, l'histoire française fait état d'une propension pour le paradigme monolingue partant du constat qu'il fallait éliminer dans un premier temps les patois ou dialectes locaux pour imposer le français. Au niveau éducatif, la tradition française d'enseignement de langues étrangère a jusqu'à récemment favorisé l'enseignement de l'anglais en première langue vivante, puis de l'espagnol en seconde et dans une moindre mesure l'allemand aussi bien dans l'enseignement primaire et secondaire que dans l'enseignement supérieur. Toutefois, les politiques linguistiques européennes, prônées par le Conseil de l'Europe dès les années 1980, ont incité l'État français à prendre en considération un enseignement plurilingue de langues-cultures étrangères. Son objectif est désormais de former l'apprenant français à la citoyenneté européenne puisque celui-ci est évalué à partir du CECRL. C'est dans ce contexte d'harmonisation européenne des grades universitaires et l'internationalisation des universités que l'enseignement des langues-cultures étrangères a occupé une place dans l’enseignement supérieur toutes filières et disciplines confondues, soumises à l’internationalisation des ressources bibliographiques, à l’opportunité de stages à l’étranger et à une éventuelle mobilité professionnelle. (Poteaux, 2014).

En France, chaque établissement universitaire décide de sa politique en matière d'enseignement de langues-cultures étrangères. Ainsi, chaque établissement universitaire doit définir des objectifs de politique linguistique et les décliner en un plan d'action mis en place et échelonné dans le temps. Dans l'élaboration de la politique des langues, chaque établissement doit répondre aux questions suivantes : Quelles langues enseigner pour quel projet professionnel ? L'enseignement doit-il être

obligatoire ou optionnel ? Ou inclus dans les UE (Unités d'Enseignement) des 30 crédits semestriels ou en addition, hors maquettes ? Cet enseignement renvoie-t-il à une décision de chaque composante ou bien s'inscrit-il dans la politique générale qui se décline dans toutes les maquettes de formation ? L'enseignement de l'anglais doit-il est prépondérant ? Quelles certifications sont proposées et en quelles langues ? Naturellement, ces choix de politique linguistique dépendent de chaque établissement supérieur et des moyens qu'il y consacre. En Suisse, l'université de Genève[378] est à la pointe dans ce domaine et a répertorié les 6 axes suivants pour construire sa politique linguistique :

1. Conditions linguistiques d'admission aux formations ;
2. Enseignement de langues ;
3. Langues d'enseignement ;
4. Langues des activités de recherche ;
5. Langues de fonctionnement administratif ;
6. Langues de communication externe.

2.3.3.3 L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES À L'UNIVERSITÉ : ENTRE LANGUES POUR SPÉCIALISTES ET LANGUES POUR NON-SPÉCIALISTES OU POUR SPÉCIALISTES D'AUTRES DISCIPLINES (LANSAD)

En matière de politiques linguistiques éducatives dans les universités françaises, il existe l'**enseignement de langues pour les spécialistes** qui regroupe fréquemment les départements de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales (LLCER) et de LEA (Langues Étrangères Appliquées). Un développement de bi-cursus (sciences humaines et langue étrangère) a également vu le jour afin de jouir d'une double spécialisation et d'un double diplôme.

En ce qui concerne les autres étudiants, il existe l'**enseignement de langues pour les non-spécialiste ou spécialistes d'autres disciplines (LANSAD)**. Ces étudiants suivent un cours de langues vivantes, souvent obligatoire, mais parfois optionnel dans leur cursus qui représente

378 *18 mesures pour une politique des langues à l'Université de Genève*, Université de Genève, Rectorat, 26 mars 2012. www.unige.ch/rectorat/static/politique_langues.pdf (Consulté le 5 mars 2017)

généralement deux heures hebdomadaires et constitue la poursuite de l'apprentissage initié dans le secondaire. L'étudiant a la possibilité de poursuivre l'étude de deux langues et d'en commencer une troisième au niveau débutant. À l'Université de Franche-Comté, il s'agit de « Polyglotte », (au sein du département de langues et du Centre de Linguistique Appliquée (CLA)[379]), qui propose des cours de langues adaptés aux besoins des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues (secteur LANSAD). Ces cours sont délivrés dans le cadre de modules transversaux de l'UFR et 12 langues sont proposées : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, français langue étrangère, grec ancien, grec moderne, italien, latin, portugais, russe. Le Centre d eLinguistique Appliqué de Besançon, créé en 1958, est « l'un des tout premiers centres à avoir développé un enseignement pratique des langues étrangères qui s'appuie sur les recherches en linguistique appliquée à l'enseignement, des outils et des méthodes modernes : laboratoires, méthodes communicatives, auto-apprentissage. Cette méthodologie a ensuite permis un enseignement sur des objectifs spécifiques et professionnels. ». (Ibid, site Internet du CLA).

Étant donné qu'il revient à chaque établissement d'enseignement supérieur de concevoir sa politique linguistique, l'enseignement de l'anglais « étant devenu ces dernières années la *lingua franca* de notre temps, l'enseignement non spécialiste dans cette langue doit accueillir des effectifs pléthoriques qui, eux-mêmes, devraient appeler un recrutement massif d'enseignants à même de les encadrer. Mais certaines universités, à l'inverse, ont opté partiellement pour des solutions en auto-apprentissage à partir de plate-formes ou de logiciels spécialisés dont la qualité est souvent discutable. ». (Briand, 2016)[380]. Parallèlement, l'enseignement des autres langues qualifiées de « rares » (portugais par exemple) continue de diminuer dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, nous pouvons nous questionner sur la légitimation du tout à l'anglais lorsque les universités françaises se doivent de plus en plus s'ouvrir à l'international pour être compétitives et donc se doivent de ce fait aussi former ses étudiants et ses enseignants à ces langues rares.

Dans le cadre de cette politique d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur, le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (MENRES) a proposé le rapport « Pour une société apprenante – Propositions pour une Stratégie National de l'Enseignement Supérieur » (StraNES) en septembre 2015 pour dresser un état des lieux. En ce qui concerne les politiques linguistiques éducatives, nous avons trouvé que ce dit rapport insistait dans son Axe 2 « Développer la dimension européenne et l'internationalisation de notre enseignement

379 http://cla.univ-fcomte.fr/ et http://polyglotte.univ-fcomte.fr/ (Consulté le 5 mars 2017).

380 https://www.innovation-pedagogique.fr/article385.html (Consulté le 5 mars 2017).

supérieur, proposition 9 : « Élever le niveau des étudiants en langue étrangère et favoriser le développement interculturel » sur le lancement « d'un plan d'action pour élever le niveau en langue étrangère des étudiants afin qu'ils atteignent le niveau B2 en Licence et C1 en Master. » (p. 71). Ce rapport met en lumière que les étudiants français n'ont pas toutes les compétences requises par le CECRL aux niveaux Licence et Master en termes de langues étrangères malgré les LANSAD. Néanmoins, nous pouvons nous demander si l'absence de compétences de l'étudiant français ne serait pas en lien avec une absence de continuité dans l'enseignement de langues étrangères de la formation initiale du primaire et du secondaire jusqu'à l'enseignement supérieur.

2.3.3.4 CONTEXTE INTERNATIONAL ET EUROPÉEN DE L'INTERNATIONALISATION DES UNIVERSITÉS

D'abord, selon le rapport « L'internationalisation de l'enseignement supérieur » du Parlement Européen (2015), la France est historiquement un membre actif de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et a de ce fait joué un rôle prépondérant dans le renforcement des liens de coopération universitaire et éducative avec les pays de l'Afrique francophone. C'est dans ce contexte de **francophonie** que l'enseignement supérieur a construit son internationalisation envers ces étudiants. De plus, le contexte **européen** des années 1990 a conduit l'enseignement supérieur français à harmoniser son cursus universitaire aux standards européens suite à la réforme Licence-Master-Doctorat (réforme LMD). Cette réforme, dont les premiers textes sont parus en 2002[381], met en place une architecture basée sur trois grades : licence, master et doctorat ; une organisation des enseignements en semestres et unités d'enseignement ; la mise en œuvre de crédits européens et par la délivrance d'une annexe descriptive au diplôme. C'est à travers le processus de Bologne, amorcé en 1998, que les systèmes d'enseignement supérieur européens se sont petit à petit rapprochés, conduisant à la création en 2010 de l' « Espace européen de l'enseignement supérieur » constitué de 47 États (en 2015). Cet « Espace européen de l'enseignement supérieur » (EEES) est une initiative intergouvernementale qui a permis de nombreuses réformes d'ampleur à l'échelle de l'Europe : harmonisation des cursus et des diplômes, transparence, mobilité accrue, renforcement de l'attractivité de la zone Europe. L'objectif final du processus de Bologne (qui continue avec de nombreux sommets) vise à faire de l'Europe un espace compétitif de l'économie de la connaissance. En ce qui concerne la France, celle-ci a constitué une Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) pour la validation des nouveaux diplômes et a remplacé le Haut Conseil

381 https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000590566 (Consulté le 5 mars 2017)

d'évaluation par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES). Le programme de mobilité Erasmus a notamment permis aux universités françaises de développer leur politique d'internationalisation à l'échelon européen.

Enfin, les **classements internationaux** (Shanghai, QS) ont aussi joué un rôle sur les politiques d'internationalisation des universités car au vue de leur classement médiocre, un regroupement entre universités s'est opéré pour asseoir une production technologique et scientifique représentative du pays. Une ouverture vers les pays émergents a alors eu lieu dans des domaines scientifiques ciblés (reconnaissance des diplômes, programmes de bourses). Le Brésil et la France témoignent à cet égard de cette relation de coopération universitaire, scientifique et technique.

Sur le plan des politiques linguistiques éducatives dans les universités françaises, la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur induit de nombreuses problématiques, telles que la formation culturelle et linguistique des enseignants et étudiants en vue d'une mobilité, l'ouverture de l'établissement supérieur à l'international, l'insertion professionnelle des étudiants et la valorisation de leur compétence linguistique. Nous pouvons aussi ajouter les problématique d'évaluation (analyse des dispositifs), de certification (diplômes requis) et de démarche qualité, l'affirmation du français sur objectifs universitaires (Borg, 2011)[382]. En France, il est du ressort de chaque établissement supérieur de mettre en place sa politique linguistique à l'échelle de son établissement pour être à la hauteur des enjeux que se fixe l'*Alma Mater* de ce troisième millénaire face à la mondialisation du savoir.

2.3.3.5 LES PLE ET L'INTERNATIONALISATION DES UNIVERSITÉS FRANÇAISES

L'internationalisation des universités françaises s'inscrit dans les contextes internationaux que nous venons d'énoncer afin qu'elle soit reconnue sur le plan international. Cette internationalisation prend place au moment où le savoir tend à devenir un bien économique et un enjeu de marché, et où les établissements sont mis en concurrence. (Truchot, 2007). Cette internationalisation pose la question des universités du troisième millénaire et de leur concours au développement des sociétés dans lesquelles elles évoluent afin de répondre aux exigences de formation dans une perspective

382 Serge Borg, *La place de la formation linguistique dans les mobilités et dans la politique internationale des universités*, Université de Franche-Comté – EA. 2281. LASELD, Président de l'ADCUEFE / Réseau Campus-FLE, Le Français sur Objectifs Universitaires - 2011 pp. 19-23, Synergies GERFLINT Monde (2011)

d’insertion professionnelle. Ainsi, nous pouvons donc référer l'internationalisation des universités aux axes suivants :

1) La formation linguistique des mobilités entrantes et sortantes des étudiants et enseignants ;

2) La rédaction de travaux scientifiques en plusieurs langues-cultures ;

3) La capacité à présenter des communication et des conférences dans une autre langue que le français ;

4) Le rôle des Relations Internationales dans la gouvernance des universités.

Dans le cadre de ses missions de service public, les établissements d'enseignement supérieur français conduisent des politiques de coopération internationale dans le cadre de leur autonomie, et dans le respect des règles qui régissent les relations extérieures de la France (Loi de 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (L.R.U.). Ainsi, le MENESR « invite les établissements publics d'enseignement supérieur à participer à la construction de 'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, à asseoir leur dimension internationale en matière de recherche et de formation doctorale, et à renforcer leur présence sur la scène internationale. »[383]. Au niveau des politiques linguistiques éducatives, la politique de coopération internationale menée par chaque établissement d'enseignement supérieur se traduit par l'enseignement de langues-cultures étrangères au regard de la vitalité des partenariats de coopération universitaire.

En ce qui concerne la formation linguistique des mobilités entrantes et sortantes des étudiants et enseignants (1), nous pouvons noter que l’enseignement des langues a opéré un recentrage depuis une décennie en considérant les dimensions humaniste et culturelle, mises en adéquation avec les exigences d’un monde où les attentes professionnelles sont désormais une urgence. À cet égard, c'est la relation formation/emploi qui a été remis au cœur des missions des universités en faisant évoluer des objectifs à atteindre, des programmes à mettre en œuvre et des représentations mentales à faire évoluer. L'université de Lille 1 Sciences et Technologies développe dans sa Maison des

383 http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56099/la-cooperation-internationale-en-matiere-d-enseignement-superieur.html (Consulté le 5 mars 2017).

Langues[384] des formations sur mesure en langue étrangères pour les étudiants désireux d'effectuer une mobilité sortante, et offre également des formations en Français Langue Étrangère pour former les étudiants étrangers en mobilité entrantes. Ainsi, des ressources linguistiques sont à disposition de tous les étudiants et du personnel de l'université.

En terme de **mobilité entrante**, la France se classe en quatrième position mondiale et première destination non anglophone en ayant accueilli 235.123 étudiants pour l'année 2014 sur plus de 4 millions d'étudiants en mobilité (Campus France, février 2017)[385]. Au niveau du doctorat, un étudiant sur deux est étranger. Ceci constitue une preuve du niveau élevé d'attractivité de la France au niveau du doctorat et dans la recherche, où des politiques spécifiques de recrutement international et de publication commune ont été mises en place par les écoles doctorales. En matière de **mobilité sortante**, Campus France recense 78.800 étudiants français en mobilité à l'étranger. Les étudiants français choisissent principalement les pays de l'Union Européenne et l'Amérique du Nord.

En ce qui concerne la rédaction de travaux scientifiques en plusieurs langues-cultures (2), la publication d'articles scientifiques rédigés en français est prépondérante au niveau international notamment en sciences sociales. Pour l'année 2014, la base de données PubMed recense environ 8000 articles en français sur un total d'environ 1 200 000, soit environ. Dans le domaine de la didactique des langues-culture, nous pouvons citer le GERFLINT (Groupe d'études et de recherche sur le français langue internationale)[386] qui est un groupe international de recherche-action fondé en 1999 par quelques spécialistes de didactologie des langues et des cultures regroupés autour de Cortès. Sa finalité est la défense de la recherche scientifique francophone (mais sans exclusive linguistique) par la mise en place d'un réseau mondial de diffusion se présentant essentiellement sous la forme des revues Synergies (une trentaine à ce jour) animées par des équipes locales en liaison avec un comité scientifique international. Au-delà des publications en langue français, l'enseignement supérieur français publie de nombreux articles en anglais comme en témoigne le rapport du Parlement Européen qui souligne que le niveau de collaboration internationale dans le domaine des publications scientifiques en France est l'un des plus élevés au monde (47 % des publications font intervenir des partenaires internationaux).

384 http://www-langues.univ-lille1.fr/co/001_maison_des_langues.html (Consulté le 5 mars 2017).

385 http://www.campusfrance.org/fr/espace-documentaires/publications-et-etudes/les-chiffres-cles (Consulté le 5 mars 2017).

386 http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?article1260 (Consulté le 5 mars 2017).

En ce qui concerne la capacité à présenter des communications et des conférences dans une autre langue que le français (3), nous pouvons citer deux enquêtes : « L'anglais hors la loi ? Enquête sur les langues de recherche et d'enseignement en France » (Population et Société, juin 2013) de l'Institut National d'Études Démographiques (INED) relatées dans un article de « Le Monde »[387] qui soulignent que l'anglais s'est imposé dans l'enseignement supérieur.

En dépit de la loi Toubon, l'anglais est en effet très régulièrement utilisé en temps que langue d'enseignement et langue de recherche à l'université française. Le rapport fait état qu'un quart (26 %) des universitaires français donnent des cours en anglais « régulièrement ». Et cette situation s'accroît dans la mesure où les scientifiques français enseignent de plus en plus en anglais. Dans le cadre de l'internationalisation des universités français, l'usage de l'anglais comme langue véhiculaire ou lingua franca s'est répandue non seulement en France mais également dans toute l'Europe. Si bien qu'une enquête de la fondation Stifterverband[388] de 2007 montre que les 27 pays européens recensent 2400 programmes en anglais dont 79% de masters et 16% de licences. Dans les universités françaises, l'usage de la langue anglaise a notamment permis la quête de labels internationaux et l'augmentation de communication et conférences en anglais. Néanmoins, Graddol dresse le constat suivant sur l'anglais comme *lingua franca* qui est devenu un thème de recherche à part entière : d'un côté, dans le monde, environ un utilisateur sur quatre seulement est un locuteur natif – la plupart des interactions ont donc lieu entre locuteurs non natifs ; d'autre part, l'évolution de l'anglais est infléchie par l'usage qu'en font les locuteurs non natifs – l'anglais actuel n'appartient plus exclusivement aux anglophones (Graddol, 2005, Cité dans *Interculturel et langues véhiculaires et auxiliaires : réflexion sur l'anglais lingua franca*, Hay, 2009).

Enfin, le rôle des Relations Internationales dans la gouvernance des universités (4), l'Enseignement Supérieur français est un très bon niveau sur l'échiquier mondial comme en témoigne la deuxième position de Paris dans le classement des meilleures villes où il fait bon étudier, réalisé par QS Best Student Cities Rankings derrière Montréal et devant Londres. Quatre autres villes françaises font partie du Top 100 : Lyon et Toulouse (respectivement à la 34e et 68e position, en nette progression par rapport à l'an dernier), Montpellier (90e) et Lille (97e). Ces classements sont le fruit d'une politique volontariste des universités françaises en termes de coopération internationale. À cet égard, nous citerons notre université de Franche-Comté très active en la matière puisqu'elle organise

387 http://www.lemonde.fr/enseignement-superieur/article/2013/05/21/a-l-universite-l-anglais-est-deja-la-langue-des-chercheurs_3414935_1473692.html (Consulté le 5 mars 2017).

388 Le **Stifterverband** est une fondation allemande financée par les entreprises et le patronat pour intervenir dans le domaine scientifique et universitaire (www.stifterverband.de).

et coordonne les procédures d'instructions des dossiers de candidature et d'évaluation a posteriori des résultats de programmes et des actions spécifiques de coopération internationale (Socrates – Erasmus – Leonardo – Tempus, professeurs invités, mobilité entrante et sortante, stage). Enfin, nous terminerons cette sous-partie sur les PLE dans l'Enseignement supérieur par la présentation du Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur.

2.3.3.6 LES PLE ET L'INTERNATIONALISATION DES UNIVERSITÉS FRANÇAISES : LE CERTIFICAT EN COMPÉTENCES EN LANGUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le **Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur** est une certification en langues qui a été conçue à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et met en œuvre l'approche actionnelle prônée. En matière de politique des langues dans l'enseignement supérieur, la certification CLES a « toute sa place dans la politique des langues définie par les établissements d'enseignement supérieur : s'il est de plus en plus courant d'établir des évaluations diagnostiques (test de positionnement) en amont des formations en langues dispensées aux publics LANSAD de manière à s'assurer de l'adéquation entre le niveau de compétences en langue générale des étudiants et les objectifs des formations proposées, il n'est pas moins courant de leur proposer, en bout de course, une certification pour leur permettre de valider de manière externe (en dehors de l'examen de langue propre à chaque unité d'enseignement) les compétences qu'ils ont pu développer à un niveau donné. »[389]. De nos jours, la majorité des établissements de l'enseignement supérieur français se base sur le (CECRL pour les cours de langue conçus pour un public LANSAD ou non. Ainsi, l'orientation du CLES permet d'évaluer les compétences langagières de l'étudiant et de bénéficier d'une certification d'un niveau européen.

En conclusion, à partir de ce panorama des politiques linguistiques éducatives mises en places dans le système éducatif français, nous avons constaté que l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère était lié à des visions politiques et économiques du MENESR privilégiant historiquement le monolinguisme du français. Le contexte international des années 1980/1990 aura néanmoins conduit les établissements d'enseignement supérieur à s'internationaliser et de ce fait à former ses étudiants et enseignants à l'Alma Mater intégrant la

389 https://www.certification-cles.fr/fr/centres-cles/cles-et-enseignement-des-langues/cles-et-enseignement-des-langues-64501.kjsp (Consulté le 5 mars 2017).

dimension fonctionnelle du savoir aux réalités contextuelles et spécifiques de chaque apprentissage de langue-culture. Néanmoins, nous avons constaté que bien que l'interculturel soit présent dans le CECRL comme base d'évaluation des étudiants, les approches interculturelles demeurent absentes des programmes. Nous tenterons de creuser cette réflexion dans la partie suivante.

2.4 QUELLES APPROCHES INTERCULTURELLES DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAHE DE LANGUE-CULTURE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS ?

Après avoir écrit sur les politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement français, notre réflexion chemine à présent vers les dimensions interculturelles de l'enseignant-apprentissage de langue-culture étrangère. Sont-elles prises en compte ? Quelle définition de l'interculturel en France ? Nous ne reviendrons pas sur les considérations historiques abordées dans le chapitre 2 mais nous nous focaliserons sur des considérations de diversité culturelle, puis développerons le rôle joué par le CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs), enfin, nous disserterons sur la question du plurilinguisme et des compétences « trans, multi, inter » culturelles des apprenants, et conclurons par les approches interculturelles dans la formation des enseignants.

2.4.1 LA PRISE EN CONSIDÉRATION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE : CONSIDÉRATIONS HISTORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DANS LES PLE EN FRANCE

2.4.1.1 DES PRINCIPES RÉPUBLICAINS DÉFINISSANTS L'INSTITUTION SCOLAIRE

Tout d'abord, rappelons que la diversité culturelle, qui était considérée comme droit à l’exception culturelle, n’est pas dans la tradition française comme en témoigne la définition de la République française : « une et indivisible ». De ce fait, la constitution française ne fait pas la distinction entre

les groupes et les communautés et regroupe « des citoyens libres et égaux en droit ». C'est donc dans cette logique culturelle que la France a élaboré ses premières politiques éducatives à l'égard de l'éducation interculturelle et de la diversité culturelle. C'est-à-dire, l'intégration des diverses communautés (et de leurs langues-cultures) dans la culture commune, la langue commune et l'éducation nationale françaises. Historiquement, c'est bien le modèle de l'assimilation qui a prévalu et continue de prévaloir dans les politiques éducatives françaises dans la mesure où l'instruction se veut nationale, laïque et s'adresse à des individus (Meunier, 2008). Le droit français ne reconnaissant ni groupe, ni communauté, ni minorité, à l'exception des associations (loi 1901).

2.4.1.2 LA PRISE EN CONSIDÉRATION DES LANGUES-CULTURES DITES D'ORIGINES

Toutefois, conformément à ce que nous avons écrit dans notre chapitre 2, les années 1960/1970 coïncident avec l'arrivée de nombreux migrants sur le territoire français et c'est dans ce contexte que se développent les politiques éducatives à l'égard de la diversité culturelle et de l'interculturel. Leurs objectifs : accueillir les enfants de l'immigration à l'école en reconnaissant les cultures dites d'origines. Jusqu'à ce moment, il s'agit pour les politiques éducatives de faire de ces enfants des citoyens et de les fondre dans le creuset républicain (Kerzil & Vinsonneau, p. 62, 2004). Les différentes pratiques des enseignants d'une éducation interculturelle donnent naissance au niveau des politiques éducatives de classes d'intégration, d'adaptation et de cours de rattrapage ayant pour buts d'intégrer les élèves de cultures d'origines.

C'est à partir d'une distinction inouïe dans les politiques éducatives qu'est introduit l'interculturel en France. (Kerzil, 2002)[390]. Néanmoins, la création de ces classes ne se veut pas pérenne mais plutôt temporaire pour combler le plus rapidement possible l'apprentissage de la langue française pour les primo-arrivants. Selon Akkari, « la diversité n'avait donc qu'une valeur de transition puisque l'objectif des différents dispositifs était la réussite scolaire grâce à une meilleure maîtrise du français. Ces dispositifs apparaissent afin de répondre aux difficultés scolaires des enfants issus de l'immigration en facilitant, par la maîtrise du français, à la fois leur intégration sociale et leur réussite scolaire. » (p. 63, 2008)[391].

390 Kerzil, J. (2002), *L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexe*. Note de synthèse. Carrefours de l'éducation , 14, 120-159.

391 Akkari, A. (2009), *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, Université de Genève – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Carnets des sciences de l'éducation

C'est donc dans ce contexte politico-éducatif que l'interculturel en tant que reconnaissance de la différence de certaines élèves et fait surface en France dans les politiques éducatives. Il est à noter que ceci constitue un bouleversement dans la mesure où l'école laïque était contre toute distinction entre les élèves. Cependant, la création de ces classes d'intégrations, puis plus tard des Enseignements de Langue et Culture d'Origine (ELCO) en 1975 sont les témoins des vicissitudes des politiques gouvernementales françaises qui ne savent que faire pour prendre en considération ce public d'élèves descendant de l'immigration. Le rapport Gaspard « L'Information et l'expression culturelle des communautés immigrées en France » remis au nouveau gouvernement en 1981 rappelle d'ailleurs que : « la France est une terre d'immigration depuis deux siècles » et « propose la mise en œuvre d'une véritable politique d'insertion des immigrés et la prise en compte de la dimension interculturelle de la société. »[392]. C'est ainsi que Gruson nous informe que : « Pour la première fois dans un rapport public, on utilise l'expression « échanges interculturels », dont le développement est présenté comme une condition nécessaire à « l'insertion durable » des étrangers. ». (p. 4, 2008). L'année suivante sera créée l'Agence pour le Développement des Relations Interculturelles (ADRI) afin de favoriser par tous les moyens l'échange et le dialogue interculturels en vue de l'insertion sociale et professionnelle des populations étrangères et d'origine étrangère dans la société française. Nous notons que l'acception d' « interculturel » dans les politiques éducatives françaises relève de l' « interculturel de convivialité » (tel que défini par Demorgon), c'est-à-dire, celui qui exclut la part violente des échanges interculturels.

Les années 1980, les politiques éducatives françaises poursuivent dans la promotion de l'éducation interculturelle à travers l'intégration scolaire des enfants issus de l'immigration. Toutefois, le fait que les élèves français n'aient pas accès aux ELCO démontre bien qu'il s'agit d'une mesure politico-éducative exceptionnelle et non structurelle d'ouverture à la pluralité culturelle et linguistique. L'école est amenée à prendre en compte les diversités sociales, culturelles, religieuses, voire cosmogoniques. L'une de ses fonctions est d'initier les élèves à la compréhension de cette diversité, à la pluralité des références et à l'échange inter-culturel (Abdallah-Pretceille, 1992). C'est dans cette perspective de prise en considération de la diversité culturelle et de promotion de l'éducation interculturelle qu'est rédigé le rapport Berque (1985)[393], relatif au traitement des élèves immigrés dans l'école républicaine. Celui-ci propose de modifier le curriculum en mettant en place une

392 http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/immigres-cite/ (Consulté le 6 mars 2017)

393 Berque, J. (1985), *L'immigration à l'école de la République*, Rapport d'un groupe de réflexion au Ministre de l'Éducation nationale, CNDP/ La Documentation française, Paris.

éducation « à la pluralité des civilisations du monde » et ajoute que : « La culture à laquelle nous avons à former tous les élèves devra, sans pour autant cesser de se vouloir culture générale commune, s'enrichir de l'apport des cultures des autres, dont les enfants de migrants sont les vecteurs. La culture française possède d'ailleurs une ancienne tradition humaniste qui permet cette ouverture de perspectives. Le gain qui doit être ainsi réalisé dépasse de loin le cadre scolaire. Il s'agit en effet là d'un véritable enjeu national. » (Berque, p. 44, 1985). Bien que ce rapport paraisse insuffler un nouveau cap politico-éducatif, il sera remis en question dans les années suivantes et ne sera pas suivi d'effets sur le plan institutionnel. Dans son article « La dynamique interculturelle dans l'éducation en France », Vermès (1997) fait état d'une distinction entre la « logique officielle » et la « logique de base » en termes d'éducation interculturelle. Cette dernière regroupe dans la logique officielle trois types d'éducation interculturelle existant en France à cette époque :

- La scolarisation des enfants étrangers ;
- Les enseignements de langue et culture d'origine (ELCO) ;
- L'européanisation de l'école.

La logique de base prend en compte :

- Les cours de langues organisés par des associations liées à l'immigration ;
- La pression des mouvements régionalistes sur l'Éducation Nationale Française ;
- La dynamique de l'éducation bilingue.

Ainsi, la séparation constatée en France entre d'une part, les pratiques orientées vers les enfants de migrants et d'autre part, les actions destinées aux minorités régionales et à l'européanisation du curriculum, est selon la chercheuse un appauvrissement de l'éducation interculturelle. Par conséquent, la division de l'ouverture aux autres cultures entre une composante européenne et une autre non-européenne renforce le sentiment d'exclusion qui frappe certaines minorités ethnoculturelles. Le chemin vers le plurilinguisme est encore long.

2.4.1.3 LE RETOUR AUX VALEURS RÉPUBLICAINES

En 1989, si le nouveau gouvernement mentionne l'éducation interculturelle dans son discours officiel aux CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de

Migrants, futurs CASNAV), l'affaire dite du « foulard islamique » a pour corollaire la suppression du terme « interculturel dans les textes officiels du ministère de l'Éducation nationale, déjà effective depuis la fin du ministère Savary en 1984. (Meunier, 2007). De plus, le principe de laïcité est renforcé dans les politiques éducatives. Cette même année est créé le Haut Conseil à l'Intégration (HCI)[394], c'est-à-dire une instance de réflexion et de propositions par le gouvernement Rocard sur l'intégration des résidents étrangers ou d'origine étrangère.

Après l'ouverture à la reconnaissance de la diversité des cultures et langues d'origines, les années 1990 prennent un virage opposé avec le retour à des principes républicains affirmés en termes de politiques éducatives. En d'autres termes, les politiques éducatives remettent en question la légitimité de l'éducation interculturelle et la prise en compte de la diversité culturelle au nom de l'homogénéité nationale (ce qui renvoie aux idéaux de la troisième république). Schnapper met d'ailleurs en exergue le rôle de l'école en France au service de la citoyenneté : « L'organisation de l'école publique, à la fois instrument et expression de cette politique, ne tenait compte ni des spécificités régionales, ni des origines nationales ni des croyances religieuses des élèves. Elle les traitait uniformément et également comme de futurs citoyens en leur donnant le même enseignement. » (p. 148, 1995)[395]. À partir du moment où le Haut Commissariat à l'Intégration conçoit que « l'indifférenciation entre les hommes » comme exigence universelle de l'idéologie républicaine, les politiques éducatives nient la reconnaissance de différences culturelles et linguistiques, ce qui modifie l'orientation donnée de l'éducation interculturelle de la décennie précédente. Dans ces conditions, la pluralité à l'école est petit à petit conçue comme une « pratique d'articulation interculturel/intégration qui ne recherche pas de légitimation publique en termes d'interculturalisme, tout en assumant le fait interculturel » (Lorcerie, p. 65, 1988,)[396].

En somme, l'**éducation interculturelle** est absente des textes institutionnels dans les années 1990 et n'a plus de légitimité puisque la prise en considération du caractère divers et pluriel de la société se traduit dans les politiques éducatives par un renforcement de la laïcité pour analyser les différences de l'école républicaine tout en les dépassant au nom de « valeurs universelles ».

394 http//www.archives.hci.gouv.fr/ (Consulté le 6 mars 2017).

395 Schnapper, D. (1995), *L'école du citoyen*. Migrants formation, 102 , 144-153.

396 Lorcerie, F. (1988), *Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française*, in Ouellet F., *Pluralisme et école : jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Instituts Québécois de recherche sur la culture, Québec.

2.4.2 L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES ALLOPHONES DANS LES PLE : LE RÔLE DES CASNAV : L'OUVERTURE À LA DIVERSITÉ ?

En 2002, une nouvelle circulaire du Ministère de l'Éducation Nationale[397] fait état d'évolutions législatives en modifiant les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère dans le premier et second degrés. Cette circulaire indique de surcroît que les établissements scolaires doivent recevoir les élèves primo-arrivants ou gens du voyage. De ce fait, les politiques éducatives tendent vers une intégration sociale, culturelle, et professionnelle des élèves allophones et la circulaire précise que la réussite scolaire est « liée à la maîtrise de la langue française. » (p. 57). La même année, les CEFISEM, alors en charge d'aider les équipes éducatives à accueillir les enfants primo-arrivants et d'intervenir dans la formation initiale et continue des enseignants, sont alors remplacés par les CASNAV (Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage qui leur attribue de nouvelles missions. La circulaire qui instaura les CASNAV (2002) précise que ses activités doivent être recentrées « sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires des enfants du voyage : de l'organisation de l'accueil à l'intégration pleine et entière de ces élèves dans les classes ordinaires, les personnels des CASNAV apportent une aide aux équipes pédagogiques et éducatives et une contribution déterminante à la mise en place des moyens dont le système s'est doté ; ils constituent par ailleurs une instance de médiation et de coopération avec les familles et avec nos partenaires ». (Ibid.).

Bien que le gouvernement français reconnaisse dès 1998 de manière officielle l'existence de discriminations culturelles et ethniques, les politiques éducatives prennent en compte l'éducation interculturelle (même si la terminologie est encore évitée) dans les réflexions éducatives et dans l'élaboration des directives (Lorcerie, 2003). Toutefois, le rôle des nouveaux CASNAV est défini dans des textes officiels qui suppriment l'expression « éducation interculturelle » dans la mesure où celle-ci est jugée inopportune face au principe républicain d'égalité (Ibid). La langue étant le premier vecteur de la culture, il est essentiel de promouvoir plurilinguisme et l'interculturalité dans la perspective d'une intégration réussie au sein de l'école et la société françaises. Pendant que la France reste attachée à sa tradition républicaine et laïque de l'institution scolaire, le Conseil de

397 MEN, 2002, Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés, Circulaire n°2002-063 du 20-3-2002, *B.O.* n° 13 du 28 mars 2002 et *B.O.* spécial n° 10 du 25 avril 2002. 31. Circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984.

l'Europe met en œuvre des politiques éducatives proposant une redéfinition de l'éducation interculturelle permettant d'appréhender la reconnaissance et l'enseignement de la diversité culturelle et linguistique dans le but de développer des compétences permettant le vivre et l'agir ensemble. Ces politiques éducatives sont impulsés par le Conseil de la Coopération Culturelle « dans un contexte européen où les organismes internationaux (le Conseil de l'Europe et la Communauté Economique Européenne) ont pris conscience des effets de la croissance démographique des populations étrangères en Europe sur le caractère pluri-ethnique et pluriculturel de nos sociétés, et surtout sur le rôle de l'institution scolaire dans la construction des nouvelles sociétés. […] Ce constat a poussé la réflexion vers une analyse de la culture « administrée » à travers l'enseignement qu'il fallait analyser pour voir comment elle se rapportait à l'identité de l'enfant. […] Pour atteindre cet objectif, il fallait donc proposer l'enseignement des cultures d'origines à tous les élèves, y compris les élèves autochtones, et dépasser ainsi l'ethnocentrisme de l'enseignement et des textes scolaires (notamment les textes d'histoire, de géographie et de littérature). […] C'est par rapport à sa capacité à relever ces défis que l'éducation interculturelle a été sollicitée pour apporter sa contribution au niveau des concepts et des pratiques éducatives, comme partie intégrante de l'éducation aux droits de l'homme et de l'éducation contre l'intolérance te le racisme. » (Perotti, p. 31, 1994).

Ainsi, les politiques éducatives françaises sont prises en étau entre l'idéologie de l'intégration républicaine et son modèle assimilationniste, et la reconnaissance du caractère métisse et pluri-culturel de sa société. En effet, l'éducation interculturelle a d'abord été pensé pour les enfants issus de l'immigration de points de vues linguistique d'intégration, d'écarts culturels entre leur culture et celle de l'école (Keril et Vinsonneau, 2004).

Le rapport Stasi (2003)[398] témoigne d'ailleurs de ce nouveau cap politico-éducatif qui fait la part belle à la diversité culturelle reconnue comme fondement à l'unité nationale dans une perspective laïque. Ce rapport préconise une lutte contre les préjugés et la méconnaissance des différentes composantes de la nation française et sur le fait migratoire. Sur ce point, Meunier ajoute que : « les processus ethniques ou communautaires peuvent être pris en considération dans les curricula afin de les enrichir par le biais d'une éducation interculturelle plus spécifique à ces questions. ». (Meunier, p. 64, 2007)[399]. Les politiques éducatives françaises se poursuivront au cours des années 2000 entre la reconnaissance des cultures d'origines et la valorisation des valeurs républicaines et de la laïcité

398 www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725.pdf (Consulté le 7 mars 2017).

399 Meunier, O. (2007), *Approches interculturelles en éducation, étude comparative internationale*, INRP Lyon.

dans un « tricotage des identités » (Latour, 2004). C'est pourquoi, le syntagme d' « éducation interculturelle » n'est plus utilisé et les textes officiels s'orientent vers l'éducation à la citoyenneté, d'éducation à la démocratie, d'éducation au non-racisme, d'éducation au développement durable. Ces éducations étant davantage politiquement correctes feront disparaître l'éducation interculturelle contrairement au niveau européen où celle-ci ne sera plus que jamais valorisée par l'enseignement-apprentissage de « compétences interculturelles » telles que nous les trouvons dans le CECRL.

De nos jours, les missions des CASNAV, définies dans la circulaire n°2012-143[400], consistent en l'accueil et la scolarisation des élèves allophones et nouveaux arrivants dans le premier et le second degré. La scolarisation de ces élèves allophones relève en effet du droit commun et de l'obligation scolaire et le MENESR assure à ce titre « les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. » (Ibid, site MENESR). Nous constatons que des premières politiques éducatives et leurs approches interculturelles des années 1970 à celles des années 2010, l'école française continue de considérer ces apprenants allophones comme un public à intégrer socialement, culturellement et professionnellement à travers l'apprentissage du français comme langue seconde. De plus, nous constatons dans cette même circulaire qu'il est nécessaire de « prendre en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues. » (Ibid.) Néanmoins, les compétences langagières, culturelles en question sont basées dans le système éducatif français sur le CECRL européen qui ne sied pas toujours aux apprenants allophones et qui définit des compétences interculturelles non reprises et mentionnées dans la circulaire susmentionnée. L'interculturel n'apparaît plus comme une priorité dans les politiques éducatives françaises bien que celles-ci se soient inspirées des politiques éducatives européennes mettant en avant les compétences interculturelles.

En somme, nous pourrons souligner que les politiques éducatives auront fait de l'éducation interculturelle en France une éducation à la lutte contre l'échec scolaire à destination des élèves allophones dans le but de les intégrer temporairement à l'école de la République. Bien que l'ELCO témoigne de cette volonté d'ouverture à la diversité à l'école, les politiques éducatives se sont historiquement trouvé confronté au modèle assimilationniste français valorisant la République une et indivisible et supprimant les différences culturelles de ses écoliers. La présence de ces écoliers a souvent été abordé dans les politiques éducatives en termes de

400 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 (Consulté le 7 mars 2017).

problèmes : difficultés linguistiques, écart culturel, problèmes d'intégrations et même retards cognitifs. Toutefois, si l'argument de l'absence de maîtrise de la langue française a d'abord primé, c'est bien l'écart entre la culture de ces écoliers issus de l'immigration et celle de l'école française qui explique que de nombreuses politiques éducatives ont en réalité creusé la mise à l'écart et désintégré ces enfants. (Kerzil, 2002). En résumé, l'éducation interculturelle dans les politiques éducatives françaises a historiquement joui d'une vision utopique et angélique de l'interculturel. En d'autres termes, cette éducation interculturelle était abordée sous forme de connaissances factuelles de cultures et de langues étrangères plutôt que de travailler sur les écarts, sur les dia- entre les cultures en présence. Néanmoins, le CASNAV de Lille dans son document « Conseils pour les familles – Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage » (que nous nous sommes procurés dans le cadre de notre étude de terrain) met en exergue que « la langue étant le premier vecteur de la culture, il est essentiel de promouvoir plurilinguisme et interculturalité dans la perspective d'une intégration réussie au sein de l'école et la société françaises. » (2013), ce qui démontre toue le paradoxe qui existe entre les pratiques sur les terrains et les directives impulsées par les circulaires ministérielles. Nous retiendrons enfin que le but d'une approche interculturelle « n'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethno-centrée. Méthodologiquement l'accent doit être mis davantage sur les rapports que le « je » (individuel ou collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit. » (Abdallah-Pretceille, p. 58, 1996). Après avoir introduit les approches interculturelles dans les politiques éducatives françaises, notre réflexion chemine maintenant vers les approches interculturelles en didactique des langues-cultures.

2.4.3 QUELLES APPROCHES INTERCULTURELLES ONT ÉMERGÉ EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES EN FRANCE : QUELLES « COMPÉTENCES INTERCULTURELLES » ?

Après avoir montré que les politiques éducatives françaises avaient été conçues dans une optique d'assimilation et de valorisation de certaines identités culturelles, notre réflexion se poursuit sur l'interculturel en didactique des langues-cultures afin de revenir de manière critique sur les problématiques éducatives connexes et sur les compétences culturelles que nous avons définies dans notre chapitre deux. Plutôt que de considérer le concept d'interculturel dans sa conséquence positive

ou négative, il s'agit ainsi de lui rendre sa profondeur anthropologique en s'intéressant au processus interactionnel d'interculturation (Demorgon) et non plus à la notion d'interculturalité (abstraite et réifiante) en didactique des langues-cultures.

En didactique des langues-cultures, le concept d'interculturel est né de la rencontre entre deux cultures, définies comme culture source et culture cible. À cet égard, l'articulation entre l'apprentissage de la langue et l'enseignement de la civilisation trouve ses racines dans les relations entre lexicologie et culture. Zarate[401] nous éclaire sur ce point en revenant sur le symposium de Santiago du Chili en 1970 où il est question de travaux se concentrant sur les différences lexicales entre langues relatives à une aire culturelle particulière (langues et tribus d'Indiens et des Esquimaux).

Plus tard, Debyser[402] propose dès 1973 une lecture didactique de la culture et de l'interculturel à travers trois approches : sociologique, anthropologique et sémiotique. Puis, dans les années 1980/1990, de nombreux chercheurs (Abdallah-Pretceille, Porcher, Clanet, Zarate, Beacco, Galisson) se penchent sur cette problématique de l'interculturel en didactique des langues-cultures en mettant en avant la nécessité que l'apprenant développe une compétence culturelle relevant de l'approche communicative. C'est notamment dans cette perspective de prise en compte de la dimension culturelle de l'enseignement-apprentissage de langue-culture dans la compétence communicative, que Porcher, qui est encore considéré par certains didacticiens de « Maître »[403] de l'interculturel, a développé cinq orientations des cultures[404] : cultivées, anthropologiques, médiatiques, managériales et invisibles. Son objectif était de diversifier les acceptions du concept de culture tant des différents domaines professionnelles et ses pratiques, que de ses différentes approches afin d'en trouver un déclinaison en didactique.

C'est à ce moment là que la « compétence interculturelle » fait surface dans la mesure où la culture est prise en compte dans l'enseignement de langue-culture dans toute sa complexité et son hétérogénéité. C'est ainsi que l'interculturel s'immisce dans les années 1990 au rang de compétence par la compétence de communication et pose la question d'une compétence langagière restreinte à l'absence de ses dimensions culturelles-civilisationnelles. Dans la prise en compte de cette

401 Zarate, G. (1994), *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier.

402 Debyser, F. (1973), *L'enseignement de la civilisation française*, Hachette.

403 Barthélémy, F., Groux, D. (2016), *Quarante ans d'interculturel en France*, Hommage à Louis Porcher, La Revue Française d'éducation comparée, Numéro 14, L'Harmattan.

404 Porcher, L. (Coord.) (1996), *Culture Cultures*, in Le Français dans le Monde.

dimension interculturelle en didactique des langues-cultures, Gohard-Radenkovic l'aperçoit comme : « Une autre étape, certes étroitement liée aux concepts de « compétence de communication » et de « centration sur l'apprenant », constituant ainsi une dimension spécifique dans la réflexion didactique et ses implications méthodologique dans l'enseignement ou la formation sur le terrain. » (p. 51, 1999)[405].

2.4.3.1 QUELLES COMPÉTENCES POUR L'APPRENANT : CULTURELLE, PLURILINGUE ?

Si la didactique des langues-cultures a d'abord considéré l'approche interculturelle en termes de relations entre les langues-cultures, celle-ci a évolué vers la transcription de ce processus d'interaction entre langues-cultures en compétences dans le contexte des politiques linguistiques éducatives européennes (cf: chapitre 1). Nous avons d'ailleurs rappelé les différentes méthodologies et compétences prenant en considération les dimensions culturelles et interculturelles de la didactique des langues-cultures dans nos chapitres 1 et 2. C'est pourquoi, nous ne les rappellerons pas mais nous reviendrons sur le CECRL et ses compétences induites actuellement à l'œuvre en didactique des langues-cultures dans le système éducatif français.

En 2017, c'est le CECRL qui fait foi en termes de « compétences interculturelles » puisque celui-ci préconise par l'approche actionnelle la prise en compte d'une compétence pluri-culturelle et plurilingue afin de baser l'enseignement-apprentissage de langues-cultures dans une perspective d'agir social. C'est pour cette raison que l'enseignement-apprentissage de langues-cultures est abordé sous le prisme de l'utilisation de la langue pour communiquer, pour agir socialement. C'est pourquoi, cette vision de l'enseignement-apprentissage de langues-cultures conçoit l'approche interculturelle dans le CECRL de la façon suivante : « On se contente ainsi plus de former à un « étranger de passage » capable de communiquer dans les situations attendues, on souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur de langue, un acteur social à même de s‟intégrer efficacement dans un autre pays » (Rosen et Reinhardt, p. 32/33, 2010)[406]. Or, l'apprenant reste évalué selon des compétences telles qu'elles sont définies dans le CECRL : « Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent : la capacité d’établir une relation entre la culture d’origine et la culture

405 Gohard-Radenkovic, A. (2004), *Communique en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, 2ème édition, Peter Lang.

406 Rosen, E., Reinhardt, R. (2010), *Le point sur le Cadre européenne commun de référence pour les langues*, CLE international, Paris.

étrangère ; la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ; la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ; – la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. » (CECRL, p. 84, 2001). Il s'agit selon de nous de dépasser cette vision didactique de l'interculturel pour tendre vers une vision plus complexe et englobante telle que nous l'avons définie dans notre chapitre 2.

Pour ce faire, il s'agit de prolonger notre « approche synchronique des cultures et logique des antagonistes » de la théorie multiperspectiviste qui prend en compte l'interculturel dans toute sa complexité afin de considérer non seulement les limites de la didactique des langues-cultures de l'approche l'interculturelle mais aussi de lui donner une définition qui prend en compte le processus d'interculturation. Cette approche permet de prendre en compte la compétence plurilingue de la didactique des langues-cultures qui pénètre le champ des politiques linguistiques tout en considérant aussi les processus d'appropriation et d'usages plurilingues et interculturels (Blanchet, 2007), usages qui sont autant d'expériences où l'intérité antagoniste opère entre apprenants et enseignants. En d'autres termes, il s'agit à la fois de favoriser la diversification de l'offre de l'enseignement de langues-cultures dans les politiques linguistiques éducatives tout en reconnaissant la gestion de cette pluralité (statuts des langues, communautés, appartenances, projets de sociétés, etc.) (Beacco, 2005 et Coste et al., 2007). Par conséquent, Blanchet a procédé en ce sens à un recadrage de la portée opératoire de l'interculturel en termes de processus d'appropriation et d'usages plurilingues et interculturels dans les termes suivants : « D'une part, identifier les principales modalités d'un processus de rencontre de l'altérité, et d'autres part, identifier les composantes d'une compétence interculturelle de relation, c'est-à-dire une compétence à anticiper, analyser, comprendre, réguler, exploiter consciemment, autant que possible, les effets de l'altérité dans les interactions sociales. » (Blanchet, p. 11, 2009)[407]. Et ce dernier de proposer l'adjectif d' « alterculturel » à côté du « multi, pluri, trans, inter » (à relier entre composantes) pour penser la pluralité des appartenances culturelle et linguistique de l'acteur social. Nous notons que la confusion autour du concept d'interculturel reste d'actualité en termes de compétences car la prise en compte de la dimension culturelle de l'enseignant-apprentissage de langue-culture montre des « flottements de désignation entre « culturel », « pluriculturel », « interculturel » pour qualifier un type de compétence dont le développement est toutefois considéré comme une des finalités de l'apprentissage de langues

407 Coste, D., Blanchet, P. (2009), *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité »*, Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. L'Harmattan.

étrangères. » (Coste, p. 57, 2009).

En conclusion, bien que nous considérions très sérieusement le CECRL, ainsi que les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, nous essayons autant que faire se peut d'adopter une vision complexe et dialogique de l'interculturel prenant en compte son approche didactique mise en perspective avec la théorie interculturelle que nous avons exposée dans notre chapitre deux. Ceci pourrait permettre de ne pas limiter l'interculturel à la seule didactique des langues-cultures mais aux sciences du langage à partir du moment où la didactique aborde l'interculturel comme objet d'étude à part alors qu'il est nécessaire de la relier à d'autres sciences et à différents domaines professionnels, dont celui de notre étude, celui de la coopération internationale franco-brésilienne.

Avant d'aborder la question de la formation des enseignants en didactique de langue-culture étrangère à l'approche interculturelle dans les politiques linguistiques éducatives françaises, nous terminerons notre sous-partie avec une citation de Porcher mettant en avant un certain nombre d'interrogations sur les liens entre didactique et interculturel : « Comment ne pas voir, dans ces conditions, que l'interculturel, n'est plus une simple option pédagogique, mais une condition de tout partenariat, la voie la plus féconde pour que chacun reste soi-même tout en étant en mesure d'accueillir l'autre comme autre ? L'enseignement des langues ne vaut-il pas par lui-même, mais par les apprentissages qu'il permet, offre, autorise : or, sa spécificité (qu'il pourrait, en partie, partager avec d'autres disciplines, comme l'histoire, la philosophie, la langue maternelle, etc.) consiste évidemment à élaborer chez l'apprenant une aptitude à l'altérité, une capacité à se situer lui-même dans la diversité, une puissance de décentration, c'est-à-dire une compétence à partager, à échanger, à devenir l'autre sans cesser d'être soi-même. » (Cité dans *Guide de l'interculturel en formation* de Demorgon et Lipianksy (dir.), Porcher, p. 253/254, 1999).

2.4.4 LES APPROCHES INTERCULTURELLE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

En termes de formation des enseignants à l'approche interculturelle en didactique des langues-cultures, il convient tout d'abord de préciser que l'enjeu de la formation des apprenants à l'interculturel est directement lié à celui de la formation des enseignants (Barthélemy, 2007). Si la pédagogie de l'interculturel en didactique des langues-cultures trouve ses origines dès les années 1970 dans le contexte des migrations en France, la problématique de la formation des enseignants à

cette approche a depuis bien évolué comme en témoignent l'évolution idéologique de la notion dans les politiques linguistiques éducatives à l'échelle française et européenne. En effet, si l'interculturel fut d'abord associé au contexte de décolonisation, la notion est de nos jours comprise comme une prise en considération de la diversité culturelle et linguistique dans les politiques linguistiques éducatives en France (Ogay, 2000). Nous présenterons les échelle internationale, européenne et française pour comprendre la dimension formative de l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives françaises.

2.4.5 QUELLE FORMATION À L'INTERCULTUREL À L'ÉCHELLE INTERNATIONALE ?

La dimension formative de l'approche interculturelle a investi différents domaines professionnel tels que : coopération internationale, management, la communication, les médias en France mais également à l'étranger. De ce fait, de nombreux instituts de formation ont aussi vu le jour afin d'organiser des colloques et dispenser des formations ou modules en communication interculturelle. Nous avons recensés les organisations suivantes : *Intercultural Communication Institute* (ICI) aux Etats-Unis, la *Society for Intercultural Education*, *Training and Research* (SIETAR) en France, la *Fondation pour l'Interculturel et la Paix* (FIP) en France, ou l'*Association pour la Recherche Interculturelle* (ARIC) en Suisse.

Bien que la dimension éducative ait permis à l'interculturel de toucher différents domaines professionnels, il convient de préciser que la plupart des formations dispensées par les organisations pré-citées et d'autres instituts s'apparente davantage à des « grammaires culturelles » (Abdallah-Pretceille, 2010), c'est-à-dire l'établissement d'une liste de caractéristiques culturelles dans le but d'aider les hommes d'affaires pressés de connaître superficiellement la langue-culture étrangère pour établir une communication interculturelle. Nous avons d'ailleurs interviewé dans notre enquête de terrain des cabinets spécialisés dans le management interculturel qui vendaient une connaissance accrue de la langue-culture brésilienne, alors qu'il s'agissait de mentionner les caractéristiques culturelles du pays et d'essayer de comprendre comment celles-ci pouvez s'emboiter avec la langue-culture française. Ce type de formation fait état selon nous d'un culturalisme caché sous l'appellation d'interculturel qui ne poursuit pas le dessein de développer une compétence pluri-culturelle et plurilingue mais qui montre une absence de prise en compte de formation continue dans les politiques éducatives françaises.

2.4.6 ET À L'ÉCHELLE INTERNATIONALE ?

Nous citerons ici l'exemple du programme des « Cités interculturelles » lancé par le Conseil de l'Europe en 2008 promouvant de nouvelles formes de gouvernances politiques entre villes européennes par un « dialogue interculturel et une diplomatie interpersonnelle » (Conseil de l'Europe, p. 69, 2010). Dans le cadre de ce programme, le Conseil de l'Europe[408] préconise la création d'écoles et d'universités afin d'investir dans la formation des enseignants à l'interculturel, l'établissement d'un curriculum interculturel, la mise en place de modèles d'apprentissages coopératifs. Néanmoins, la dimension éducative de l'interculturel transparaît davantage dans la perspective mutliculturaliste qu'interculturaliste dans ce programme, et nous pouvons donc nous questionner sur les bienfaits de cette approche de la formation à l'interculturel qui jouit encore d'une autre vision idéologique culturaliste qui rejoint celle précédemment citée des organisations internationales. Poursuivons notre réflexion sur cette dimension formative dans les PLE en didactique des langues-cultures en France.

Un rapport Eurydice[409] (réseau d'information sur les systèmes et les politiques d'enseignement en Europe) de 2004 stipule que la compétence interculturelle « se conçoit idéalement comme un apprentissage où l'expérimentation pratique de la diversité joue une part importante, en combinaison avec l'élaboration d'une réflexion du futur enseignant sur sa perception de la diversité culturelle, construite sur la base des interactions avec les autres étudiants, les formateurs et les enseignants en formation continue ». De plus, ce même rapport affirme que les États membres de l'Union Européenne ont intégré cette dimension interculturelle dans la formation des enseignants, mais qu'elle est plus souvent proposée dans la formation continue que dans la formation initiale, et plutôt sous la forme de modules indépendants.

408 http://www.coe.int/en/web/interculturalcities/pdf (Consulté le 8 mars 2017).

409 www.indire.it/lucabas/lkmw./eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_FR.pdf (Consulté le 9 mars 2017).

2.4.7 LES APPROCHES INTERCULTURELLES DES PLE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

En France, la problématique de la formation des enseignants à l'approche interculturelle est intimement liée à l'histoire des politiques éducatives de la notion-même d'interculturel, soit, celle dans un premier temps d'une pédagogie interculturelle née dans un contexte de migration et de reconnaissance et d'assimilation des cultures d'origines dans le système éducatif français. C'est dans cette perspective que la didactique des langues-cultures a problématisé l'interculturel en tant que méthodologie formative de sensibilisation de l'élève à l'arbitraire de son système de références maternels (Abdallah-Pretceille, 1999). Selon Dervin, dans la formation des enseignants à l'interculturel : « faire de l'interculturel et l'analyser, c'est travailler sur les contradictions qui touchent l'individu, qu'il construit à travers une identité mouvante (et non unique ou stable), que l'autre contribue à transformer (p. 107, 2011a)[410]. Cette perspective considérée comme pragmatique de l'anthropologie en tant qu'instrument de la découverte interculturelle rejoint celle d' Abdallah-Pretceille dans la formation des enseignants de didactique de langues-cultures à l'interculturel. Cette approche permet d'appréhender les variations, les distorsions, les réfractions culturelles dans une démarche de compréhension d'après la connaissance de faits culturels et l'articulation de la culturalité et de la communication.

Une seconde approche de l'interculturel dans la formation des enseignants est celle de Zarate. Cette dernière met en avant que les représentations sociales (représentations et stéréotypes) construisent les limites entre un groupe d'appartenance et un autre. Ainsi, l'apprenant, qui partage ses représentations avec un autre apprenant, manifeste *de facto* son adhésion à un groupe et contribue au renforcement d'un lien social avec le dit groupe. Et la chercheuse de préciser que : « les représentations participent d'un processus de définition d'identité sociale » (p. 30, 1990).

Ainsi, toute représentation est sous-tendue par un processus identitaire dans la mesure où les représentations de l'étranger permettent de penser sa propre identité : « À l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit » (ibid., p. 30). Dans la perspective de formation des enseignants, Zarate propose de donner

410 Dervin, F. (2011a), *Impostures interculturelles*, Paris L'Harmattan.

une place aux représentations des natifs de leur culture en intégrant les représentations de la culture étrangère et ajoute « les représentations qu'une culture produit sur elle-même constituent un élément indispensable à la description des faits sociaux en permettant le repérage des enjeux internes à un groupe social donné et l'identification de la place occupée et revendiquée dans l'espace social où ce groupe inscrit ses intérêts. » (ibid., p.37). Enfin, elle conclut en explicitant que l'enseignant doit considérer ses valeurs intrinsèques et extrinsèques dans son enseignement de langue-culture : « La pertinence sociologique consiste à ne pas exposer les seules valeurs étrangères en conformité avec sa propre identité sociale d'enseignant, à faire jouer explicitement l'effet de mandat lorsque la description est déléguée à un porte-parole (un document et son auteur), à donner à l'élève, interprète de ce document, les moyens de mettre en oeuvre une analyse réflexive de ses propres représentations. » (ibid., p. 59).

Enfin, Beacco, Girbkova, Starkey et Byram proposent une autre approche de l'interculturel dans la formation des enseignants. C'est celle de la méthodologie d'enseignement des langues-cultures par compétences composées elles-mêmes de composantes. Le principe de cette méthodologie réside dans le postulat qu'une langue peut être analysée en compétences discursives distinctes. Cette approche de l'interculturel dans la formation des enseignants établit des compétences (vues au chapitre 1 : savoirs, savoirs-êtres, savoirs-comprendre, savoir-apprendre, savoir s'engager, savoir-faire, etc.) qui ne peuvent pas toujours être évalués. En effet, si l'enseignant jouit de compétences interculturelles qui sont toujours à construire, comment pourrait-il lui même évaluer ses apprenants ?

2.4.7 QUELLE ÉVALUATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À L'APPROCHE INTERCULTURELLE ?

Selon Dervin, l'apprentissage de l'interculturel est implicite à partir du moment où il n'est pas continu et varie chez chaque apprenant. C'est pour cette raison qu'il est complexe d'évaluer l'apprentissage interculturel et de le transcrire en des compétences figées. Ceci étant, ce dernier propose néanmoins d'évaluer l'apprenant sur sa « maturation interculturelle » (p. 6, 2004)[411] en examinant la formation des représentations grâce à la linguistique. Selon Demorgon, il s'agit davantage de travailler sur l'infini des incompétences interculturelles pour découvrir la racine des

411 Dervin, F. (2004), *Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures*. Moderna Sprak, p. 66-76.

difficultés et celles d'éventuelles adaptations.

En conclusion de cette sous-partie, nous pouvons préciser que l'interculturel a d'abord été considéré en France dans les politiques linguistiques éducatives comme une prise en compte de la diversité. Toutefois, la formation des enseignants en didactique des langues-culture à cette approche n'en reste pas moins liée à la dimension idéologique du concept qui varie selon les domaines professionnels, les sciences et les formations dispensées par les organismes qu'ils soient français, européens ou internationaux. Dans ces conditions, l'interculturel a souvent été considéré comme un phénomène de mode ou une matière non nécessaire voire même optionnelle dans l'enseignement et dans la formation des enseignants (Abdallah-Pretceille, 2010). Ainsi, si le Québec a fait de l'interculturel un champ d'études universitaires à part, ce n'est pas le cas de la France qui considère cette approche comme optionnelle et la rattache aux compétences définies dans le CECRL. Il suffit de regarder dans les curriculum des politiques linguistiques éducatives françaises de la maternelle au lycée et de l'enseignement supérieur pour s'apercevoir que très peu de modules (uniquement dans le supérieur) sont dispensés sur l'approche interculturelle en didactique des langues-cultures. En revanche, nous trouvons dans l'enseignement des langues-cultures des références au CECRL dès le collège et aux compétences plurilingues et pluri-culturelles.

Des questionnements similaires aux approches interculturelles dans les politiques linguistiques éducatives brésiliennes peuvent donc être posées : les politiques linguistiques éducatives de la France pourtant plurilingue et pluri-culturelle peuvent-elles se poursuivre vers un paradigme favorisant le monolinguisme et l'absence de prise en considération de la diversité culturelle ? Quelles approches interculturelles peuvent-elles être prises en compte dans les futures politiques linguistiques éducatives pour former l'étudiant français (et le coopérant dans notre étude) à la coopération internationale franco-brésilienne ? En se référant à l'approche synchronique et logique des antagonismes, nous avons tenté de souligner les limites des politiques linguistiques éducatives française et brésilienne en matière d'approche interculturelle dans la formation de l'apprenant de langue-culture étrangère (ou le coopérant) aux compétences culturelles articulées dans la triade « trans, multi, inter » pour mener à bien des projets de coopération internationale franco-brésilienne. Avant de se plonger dans l'étude de notre corpus, nous tenterons d'apporter des éléments de réponses à ces questionnements en poursuivant la réflexion avec la politique linguistique éducative à l'égard de l'enseignement du portugais en France et des dispositifs de PLE actuellement à l'œuvre à l'égard du portugais en France. Le portugais, tel qu'il est enseigné dans le système éducatif français prend-il en compte des approches interculturelles ?

2.5 LES PLE À L'ÉGARD DU PORTUGAIS EN FRANCE

De la même manière que Kok Escalle explique que l'offre et la demande du FLE au Brésil est intrinsèquement liée aux images et représentations attachées à celle-ci, l'enseignement du portugais en France est également à mettre en relation à l'histoire de l'enseignement des autres langues en présence, que celles-ci soient langue maternelle ou langues étrangères, ainsi que la forte présence de la communauté portugaise. C'est pourquoi, bon nombre de Français pense encore aujourd'hui à tort que les Brésiliens ont l'espagnol comme langue natale. Après avoir étudié les politiques linguistiques éducatives à l'égard du français au Brésil, nous focaliserons cette partie sur celles du portugais en France avant d'aborder dans la troisième partie de ce chapitre les PLE à l'égard de la francophonie et de la lusophonie.

2.5.1 CONSIDÉRATIONS HISTORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DES PLE À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS EN FRANCE

Conformément à ce que nous avons écrit dans notre partie consacrée aux politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives et l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère dans le système éducatif français, l'enseignement de la langue portugaise en France a historiquement occupé une place faible puisque la troisième langue européenne la plus parlée dans le monde continue d'être considérée comme une « langue rare » qui « ne serait pas indispensable dans toutes les universités » comme le démontrent les déclarations récentes de Geneviève Fioraso[412], Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche (2012-2014).

Malgré plus d'un million de portugais entre mono-nationaux et binationaux vivant actuellement en France (INSEE, 2010), et une communauté étrangère représentant 13,7% de l'ensemble des migrants, à savoir 491.000 personnes (Faneca, 2014)[413], l'enseignement du portugais est introduit à l'université de la Sorbonne en 1919 (Chaire d'histoire) et fait son apparition dans l'enseignement

412 http://www.mediapart.fr/journal/france/300812/universites-la-remise-en-ordre-pas-la-revolution (Consulté le 5 mai 2016).

413 Faneca, R M. (2014) *Parcours du portugais langue d'origine en France et des langues d'origine au Portugal :regards croisés*, Université d'Aveiro, Synérgies Portugal n°2, P. 51-52.

secondaire à titre expérimental dans les années 1960. En outre, la création du CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat du Second Degré) date de 1970 et celle de l'agrégation de 1974[414].

Enfin, il est à noter que l'enseignement du portugais en France et du français au Portugal a été mis en place dans par un accord bilatéral entre les gouvernements des deux pays en 1977 pour « favoriser la promotion sociale des travailleurs portugais et de leurs familles en France, et pour leur assurer le maintien et le développement de leur identité culturelle. » (Rapport 2005-090, *L'enseignement de la langue et de la culture d'origine*, Inspection générale de l'Éducation Nationale). Il est à noter que les Enseignements de Langue et de Culture d'Origine (Elco) ont évolué depuis la réforme récente du MEN vers les enseignements internationaux de langues étrangères (Eile), facultatifs et ouverts à tous les élèves volontaires des écoles les proposant à partir de la classe de CE1, à raison d'1 heure 30 chaque semaine.

D'après l'ancien inspecteur de l'Éducation Nationale de portugais, Pérez[415], si le portugais a mis du temps à trouver sa place vis-à-vis des autres langues dans les politiques linguistiques éducatives françaises, il est désormais enseigné de nos jours à tous les niveaux du système éducatif français, c'est-à-dire de l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur (universités et Classes Préparatoires aux Grandes Écoles). Ainsi, les apprenants français peuvent opter pour étudier le portugais dès l'école primaire en première langue vivante (LV1), au collège et au lycée comme seconde langue vivante (LV2), ou en option de spécialité ou option facultative en troisième langue vivante (LV3) au lycée. Bien entendu, l'étude de la langue portugaise dépend de l'offre de langues des établissements concernés. De plus, l'étudiant français peut choisir une épreuve en portugais dans tous les concours et examens en France : Diplôme National du Brevet, Baccalauréat, Brevet de Technicien supérieur, Concours de Professeur des Écoles, Concours d'entrée et de classement des Grandes Écoles : École Nationale d'Administration, Polytechnique, Centrale, École des Mines, Ponts et Chaussées, Hautes Études Commerciales, Instituts d'Études Politiques, Fonction Publique Territoriale, etc.

414 Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *Enseignement du portugais en France en 2015*. (2015).

415 Pérez, P. (Inspecteur de l'Éducation National) (2010), *L'enseignement du portugais en France en 2009, évolutions et perspectives*. Synergies Brésil n°spécial 1 -pp. 69-75.

2.5.2 L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS DU PREMIER AU SECOND DEGRÉ

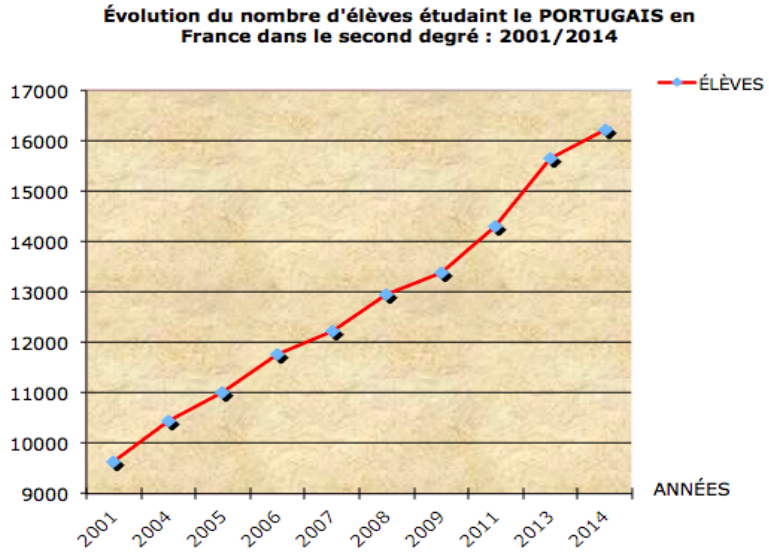
Le portugais est enseigné en France dans l'enseignement primaire et secondaire à travers l'ELCO (Enseignement de Langues et Cultures d'Origines destinés aux enfants étrangers) dès 1977 dans l'enseignement primaire. Puis, en 2001, afin de favoriser la création de sections de portugais et sur proposition du ministre de l'éducation nationale, l'enseignement de l'ELCO (Enseignement de langues et cultures d'origine destiné aux enfants étrangers) a été partiellement intégré à l'ELVE (Enseignement de langue vivante étrangère). Par conséquent, l'enseignement du portugais a été ouvert à tous les élèves souhaitant étudier volontairement le portugais. En termes de formation de professeurs, Pérez souligne que : « Ceci a permis très nettement d'élargir la base du recrutement grâce à la mise à disposition par le Portugal de 21 professeurs portugais (ils étaient 37 en 2004), rémunérés par l'Etat portugais, qui se sont reconvertis à l'enseignement de langue vivante étrangère avec une formation reçue du ministère français de l'éducation nationale. Cet apport a été déterminant pour élargir l'offre d'enseignement du portugais langue étrangère dans l'enseignement primaire. » (Ibid, p. 73, 2009). À partir de ce moment, ce plan de Rénovation des langues vivantes a permis une évolution très favorable par le biais d'un développement de la LV1 dans l'enseignement primaire (par l'intégration du réseau ELCO) et de la LV1 bis anglais en 6ème bilangue au collège. Ces réformes ont d'ailleurs préfiguré la création des sections européennes de portugais en collège.

De plus, il existe actuellement 24 sections européennes au niveau collège et 24 Sections Internationales Portugaises (SIP) offrant l'enseignement du portugais réparties dans 13 établissements d'enseignement de l'école primaire au lycée. D'après la Coordination de l'Enseignement du Portugais en France[416], affiliée au Ministère des Affaires Étrangères portugais. Ces Sections Internationales Portugaises (SIP) existent au sein de certains établissements scolaires français et résultent d'accords de coopération éducative signés entre la France et le Portugal. Ces sections sont ouvertes à tous les élèves et leur scolarité est validée par le Diplôme National du Brevet - Option Internationale (en 3ème), puis par l'Option Internationale du Baccalauréat (OIB), ce qui constitue un atout important dans le parcours scolaire des élèves. Les enseignements spécifiques en langue portugaise (langue et littérature portugaise des pays lusophones et histoire-géographie) sont dispensés par des enseignants qui sont des locuteurs natifs, avec la formation requise. L'État portugais met à disposition des enseignants de langue et littérature et

416 http://www.epefrance.org/ (Consulté le 9 mars 2017).

d’histoire/géographie qui enseignent dans les sections internationales portugaises (SIP). Selon la Coordination de l'Enseignement du Portugais en France, les élèves participent pendant leur scolarité à des projets pédagogiques, qui contribuent à leur enrichissement culturel et personnel et qui les préparent à un monde globalisé et multiculturel où la langue portugaise prend de plus en plus d’importance comme langue internationale et de communication. L’admission en Section Internationale se fait par le biais d’un test écrit et d'une épreuve orale montrant que l’élève a déjà des connaissances en langue portugaise.

Au-delà des 24 Sections Internationales Portugaises, le Ministère de l'Éducation Nationale français répertorie : 56 classes bilangues en 6ème et 5ème (collège dans la continuité du 1er degré) ; 3 sections internationales brésiliennes (Créteil, Noisy-le-Grand et Cayenne) ; un programme d’échanges d'assistants avec le Portugal et avec le Brésil. Enfin, il est à noter que les premières épreuves de l'Option Internationale du Baccalauréat (OIB) se sont déroulées en 2015 en portugais du Brésil. En somme, la demande d'enseignement du portugais est en constante augmentation en France comme le montré le graphique ci-dessous intitulée : « Évolution d'élèves étudiant le portugais en France dans le second degré entre 2001 et 2014 ».



(Source : MEN – DEPP (2015).

Nous notons que l'ONISEP (Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions), sous tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale français, a mis en place en 2016 des

cartes[417] sur l'offre de langues vivantes enseignées en LV1 et LV2 dans les collèges. En ce qui concerne l'enseignement du portugais, il en résulte qu'il est présent dans non moins de 19 académies (DROM compris) et 119 collèges. La Guyane française fait figure de proue avec 21 collèges enseignant le portugais brésilien, expliquée par sa proximité géographique avec le Brésil.

Dans le cadre du remplacement des Enseignements de Langue et Culture d'Origine (ELCO) par le nouveau dispositif d'Enseignements Internationaux de Langues Etrangères (EILE), la Ministre de l'Éducation Nationale, Vallaud-Belkacem et le Ministre de l'Éducation du gouvernement portugais, Brandão Rodrigues, ont signé en 2016 un nouvel accord bilatéral de coopération éducative[418], afin que l'enseignement du portugais langue étrangère soit enseigné dans l'EILE au même niveau de visibilité que ceux de l'anglais, l'espagnol ou l'italien. Selon le Ministère des Affaires Étrangères français, ce partenariat prévoit un encadrement, un accompagnement et une coordination renforcés entre les ministères des deux pays tant du point de vue de la pédagogie et des programmes que des enseignants mis à disposition. Un article[419] de la radio portugaise TSF du 28 mars 2017 ajoute même que le ministre portugais perçoit cet accord comme une : « certaine intégration pédagogique du portugais dans les curriculum français » (« Isto materializa uma certa integração pedagógica do português nos currículos franceses »). Enfin, ce partenariat doit permettre de consolider le portugais comme langue vivante étrangère dans le système éducatif français en permettant dans le cadre du nouveau dispositif EILE, à tous les élèves qui le souhaitent de commencer à l'apprendre dès le premier degré, et de le poursuivre ensuite dans le second degré. Réciproquement, le Portugal s'engage également à développer l'enseignement du français, deuxième langue étrangère la plus répandue dans le système éducatif portugais.

2.5.3 L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Dans l'enseignement supérieur, selon l'ADEPBA[420] (Association pour le Développement des Études Portugaises, Brésiliennes, d'Afrique et d'Asie Lusophones), le portugais est enseigné dans de

417 http://www.onisep.fr/cartographie/langue/portugais/ (Consulté le 9 mars 2017).

418 http://www.education.gouv.fr/cid105178/renforcement-de-la-cooperation-bilaterale-entre-la-france-et-le-portugal-dans-le-domaine-linguistique.html (Consulté le 9 mars 2017).

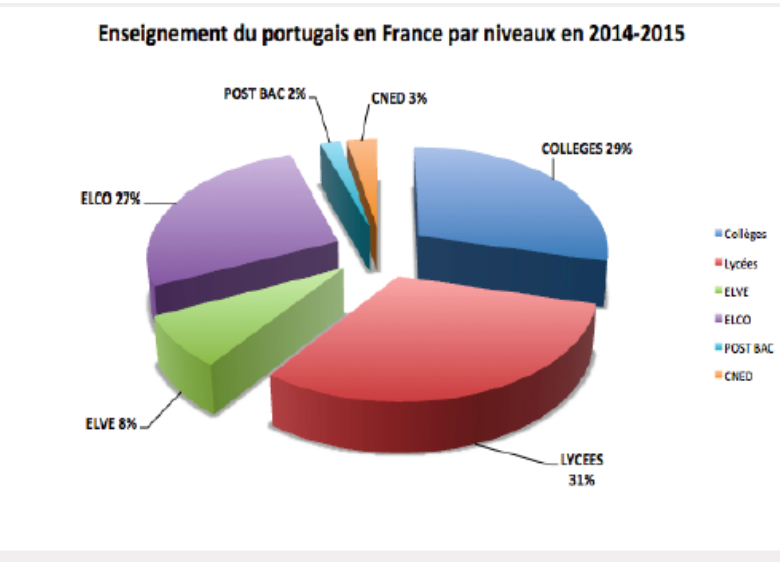
419 http://www.tsf.pt/cultura/interior/nove-mil-alunos-do-1o-ciclo-em-franca-ja-aprendem-portugues-como-lingua-estrangeira-5755364.html (Consulté le 30 mars 2017).

420 http://www.adepba.fr/parlons-en.html (Consulté le 9 mars 2017).

nombreuses Grandes Écoles telles que : Écoles Normales Supérieures, École Nationale d'Administration, École Polytechnique, École Nationale de la Magistrature, École Nationale du Patrimoine, Centre National de Gestion de la Fonction Publique, Hautes Études Commerciales, Écoles Vétérinaires, Écoles d'ingénieurs (Mines/Ponts et Chaussées, Centrale, Travaux Publics de Lyon, etc.). À l'Université, le portugais est enseigné dans toutes les académies et 20 universités assurent une formation jusqu'au Master 2. (Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *Enseignement du portugais en France en 2015*). Ainsi, selon ce dernier rapport, 20 universités françaises proposent des Licences spécialisées en langue portugaise (Langue Littérature Civilisation Étrangère), ou des Licences LEA (Langues Étrangères Appliquées) où des cours de portugais destinés à compléter d'autres licences. De plus, nous pouvons aussi noter l'existence de l'enseignement du portugais dans la formation continue au CNED (Centre National d'Enseignement à Distance).

Ainsi, bien que Ministère de l'Éducation Nationale ne nous ait pas donné de chiffre précis sur le nombre d'apprenants de portugais dans l'enseignement supérieur, celui-ci a dressé un état des lieux sur l'enseignement du portugais en France par niveaux en 2014-2015 (*Enseignement du portugais en France en 2015*) qui souligne qu'il y avait 30 000 apprenants de portugais de l'enseignement primaire et secondaire jusqu'à l'enseignement supérieur (hors universités). L'enseignement primaire représente une base solide avec 35 % des élèves et le second degré (hors post-bac) scolarise 63 % des élèves.

NIVEAU D'APPRENTISSAGE	NOMBRE D'ÉLÈVES
PREMIER DEGRÉ ELCO	8000
PREMIER DEGRÉ LVE	2500
COLLÈGES	8500
LYCÉES 2 DEGRÉ	9500
BTS	340
CNED	1100
CPGE	60
TOTAL	30000



(Source : MEN – DEPP (2015).

En ce qui concerne l'examen du CAPES, nous préciserons que selon le rapport précité du MEN, un concours externe exceptionnel a été ouvert avec deux postes au recrutement en 2014 et trois concours de recrutement (interne, concours réservé, agrégation externe) ont été ouverts en 2015. Enfin, trois concours de recrutements ont également été ouverts en 2016 : le CAPES externe, le concours réservé, l'agrégation interne. Malgré un volontarisme récent politico-éducatif tentant de répondre tant bien que mal à la demande croissante d'enseignement-apprentissage du portugais en France dans l'enseignement supérieur, nous constatons que dans un contexte de diversité linguistique et culturelle que le portugais reste considéré comme une langue « rare » en France, ce qui en fait une langue peu enseignée dans l'enseignement supérieur. De plus, il apparaît que les moyens ne soient pas toujours à la hauteur des ambitions dans l'enseignement supérieur pour faire perdurer un enseignement de qualité du portugais. Néanmoins, de nombreux partenariats entre universités françaises et portugaises ou brésiliennes et double-diplômes continuent leur bonhomme de chemin, et le portugais fait partie des langues de recherche à l'EHESS en dépit des contraintes budgétaires des universités, les obligeant à faire des coupures dans les petites langues. (Kleiman, 2013).

2.5.4 LE CELPE-BRAS

Après avoir abordé les examens DELF-DALF dans les PLE à l'égard du français, nous abordons l'examen CELPE-BRAS[421] (« Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros » ou Certificat de compétence en langue portugaise pour étrangers) qui concerne la spécificité de notre recherche puisqu'il s'agit d'un certificat de maîtrise en langue portugaise comme langue étrangère, développée et appliquée par le ministère de l'Education brésilien (MEC), avec le soutien du ministère des Relations extérieures (MRE). En effet, il s'agit de l'unique certificat de maîtrise en langue portugaise pour étrangers**,** variante brésilienne, reconnu officiellement au Brésil. Au Brésil, ce certificat est nécessaire en particulier pour l'admission d'étrangers dans des cursus universitaires de premier, deuxième et troisième cycle (correspondant aux diplômes de *Licenciatura*, *Bacharelado*, *Mestrado* et *Doutorado* – *Graduação* et *Pós-Graduação*), ainsi que pour les demandes d'équivalence de diplômes et l'exercice d'une activité professionnelle. Selon Dell'Isola *et al.*, l'examen a comme objectif : « d'évaluer à travers des tâches communicatives, la compétence de l'usage de l'orale et de l'écrit de la langue portugaise, dans sa variante brésilienne. » (p. 155, 2003).

421 http://fr.educ-br.fr/le-portugais-le-francais/celpe-bras/ (Consulté le 9 mars 2017).

En France, l'Université de Sorbonne Nouvelle - Paris III, l'Université de Potiers, l'université de Paris X Nanterre la Défense et l'Université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand sont les quatre établissements où les candidats peuvent passer le test lors des deux sessions annuelles. L'examen CELPE-BRAS est élaboré afin d'évaluer les capacités de communication orale et écrite, nécessaires à la vie quotidienne et universitaire, ainsi que pour une activité professionnelle, au Brésil et à l'étranger, où l'usage de la langue portugaise est requise. Le CELPE-BRAS possède quatre niveaux de certification : Intermédiaire Supérieur, Avancé et Avancé Supérieur. Chaque année, les deux sessions sont organisées en avril et en octobre. Enfin, nous mentionnerons également l'existence de certifications en Portugais Langue Étrangère délivrées par l'Université de Lisbonne et reconnues par le Ministères des Affaires Étrangères à travers l'Institut Camões. Ces certifications sont articulées à partir des différents niveaux du CECRL.

2.5.5 LES DIFFÉRENTES MÉTHODES UTILISÉES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS : QUELLES DIMENSIONS INTERCULTURELLES ?

L'enseignement du portugais en France est à mettre en relation aux politiques linguistiques éducatives françaises et européennes, c'est-à-dire, celles qui souhaitent faire en sorte que chaque citoyen puisse comprendre et parler deux langues vivantes étrangères. L'objectif étant construire la citoyenneté européenne, favoriser la cohésion sociale par le « dialogue interculturel » et encourager la mobilité dans l'espace communautaire. À ce titre, l'amélioration des compétences actives des citoyens et donc des élèves en langues vivantes devient une priorité.

C'est donc naturellement que l'enseignement du portugais en France s'appuie sur le CECRL afin de former les apprenants à des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles dans une logique d'agir social selon l'approche actionnelle. En ce qui concerne l'école primaire, l'enseignement du portugais (langue vivante étrangère), l'Inspection générale de l'Education nationale établit que l'apprenant doit atteindre un niveau de compétences A1 (élémentaire) du CECRL avec des **contenus linguistiques** : l'élève doit être capable de parler de soi, se raconter, parler aux autres, parler des autres et de son environnement immédiat, et des **contenus culturels** : l'environnement quotidien, l'environnement culturel (patrimoine, contes et légendes, comptines, chansons, personnages célèbres).

Dans le second degré, l'enseignement du portugais est structuré dans l'approche actionnelle selon des thématiques culturelles qui structurent l'acquisition des 5 capacités langagières. Au lycée, les classes de première et terminale correspondent aux niveaux B2, B1 ou A2 du CECRL avec des contenus culturels et domaines lexicaux : « Gestes fondateurs et Mondes en mouvement » selon 4 notions, les contextes culturels des apprentissages prennent en compte toutes les aires de la lusophonie. Il est à souligner que les variantes de la langue portugaise (du Portugal et du Brésil) sont enseignées aux élèves. La variante linguistique pratiquée est celle du professeur et dépend de sa proximité géographique et culturelle.

Après s'être procuré les méthodes « Olá, Tudo bem » utilisées actuellement dans les collèges français, ainsi que les contenus enseignés au lycée international de Noisy-le-Grand (entretien avec l'enseignant d'histoire-géographie en portugais-brésilien de la section internationale), nous avons constaté une fois encore que ces manuels axaient l'apprentissage de l'apprenant sur la définition de phénomènes sociaux ou comportementaux ou la description de faits et gestes. Par conséquent, la réflexion sur une approche interculturelle en didactique du portugais langue-étrangère ne se rapproche guère de celle que nous avons tenté de définir dans notre chapitre deux. Dans ces conditions, l'approche interculturelle telle que définie dans le CECRL est selon nous à considérer dans la formation des enseignants et apprenants d'une langue étrangère, et à enrichir par l'approche synchronique des culture et logique des antagonistes, afin de former l'apprenant à des compétences culturelles définies précédemment. Notre réflexion se poursuit maintenant sur les différents dispositifs de politiques linguistiques éducatives à l'égard de la langue portugaise en France.

2.5.6 PANORAMA DES DISPOSTIFS DE PLE À L'ÉGARD DU PORTUGAIS EN FRANCE

2.5.6.1 LES SECTIONS INTERNATIONALES À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET AU COLLÈGE

En ce qui concernent les écoles primaires, il n'existe pas de comparaisons d'écoles primaires portugaises ou brésiliennes en France. Toutefois, selon le MEN[422], le « dispositif bilingue » implanté

422 http://www.education.gouv.fr/cid22541/sections-internationales-a-l-ecole-primaire.html (Consulté le 29 mars

en école primaire accueille dans une même section des élèves français et étrangers. Les élèves suivent au moins trois heures d'enseignement en une langue vivante étrangère. Les sections ont trois objectifs :

- faciliter l'insertion d'élèves étrangers dans le système scolaire français et leur éventuel retour dans leur système d'origine ;

- créer, grâce à la présence d'élèves étrangers, un cadre propice à l'apprentissage par les élèves français d'une langue vivante étrangère à un haut niveau ;

- favoriser la transmission des patrimoines culturels des pays concernés.

En ce qui concerne ce dispositif, l'enseignement du portugais possède différentes 24 Sections Internationales Portugaises (SIP) offrant l'enseignement du portugais réparties dans 13 établissements d'enseignement de l'école primaire au lycée (Source : MEN – DEPP, 2015). Enfin, nous pouvons citer le collège Lucien Cézard de Fontainebleau[423] (Seine-et-Marne) qui accueille à la rentrée 2017 une section internationale portugaise à partir de la classe de sixième. Ce dispositif bilingue et biculturel s'adresse, non seulement, aux élèves, locuteurs natifs, issus de familles portugaises ou ayant vécu dans un pays lusophone, mais aussi, aux élèves qui présentent d'excellentes aptitudes en langues vivantes étrangères. Les élèves recevront des enseignements spécifiques de langue, de littérature et de disciplines non linguistique, histoire-géographie sont dispensés en portugais. Cet enseignement représente au moins 6 heures hebdomadaires. Les élèves ont la possibilité en fin de 3ème de présenter l'Option Internationale du DNB et de poursuivre au lycée François Couperin de Fontainebleau.

2.5.6.2 LES LYÇÉES INTERNATIONAUX : CAYENNE ET NOISY-LE-GRAND

En 2013, une section internationale, dispositif d'excellence bilingue et bi-culturel, ouvre dans un lycée de Cayenne. Il s'agit de la première section internationale des Départements Français d'Amérique et de la première section internationale brésilienne de France. En France métropolitaine, lors de la rentré 2016, une section internationale brésilienne a été ouverte dans le lycée de Noisy-le-Grand (Seine-Saint-Denis) afin d'accueillir les élèves souhaitant s'orienter vers

2017).

423 http://portugais.ac-creteil.fr/spip.php?article566 (Consulté le 29 mars 2017).

les filières ES (Économique et Social), S (Scientifique) et L (Littéraire) du baccalauréat. Selon le dit lycée[424], la formation dispensée dans la section internationale brésilienne a pour objectif de permettre aux élèves français qui y sont admis de pratiquer une langue étrangère de façon approfondie, à travers la littérature du pays partenaire et l'utilisation de la langue dans une autre discipline (histoire et géographie). Cette formation bilingue et biculturelle a également pour objet de permettre l'intégration et l'accueil d'élèves étrangers dans le système éducatif français, tout en leur permettant de bénéficier d'une formation dans leur langue maternelle. L'enseignement en section internationale est exigeant et les élèves suivent en plus du programme courant, des enseignements spécifiques (Langue et Littérature, Disciplines non Linguistiques). Dans cette perspective, les élèves de la section internationale brésilienne se destinent à passer l'Option Internationale du Baccalauréat (OIB) afin de prétendre accéder plus facilement aux grandes écoles internationales, aux universités brésiliennes ou de pays lusophones.

2.5.6.3 L'INSTITU CAMÕES, LA FONDATION GULBENKAIN ET LA REDE BRASIL CULTURAL

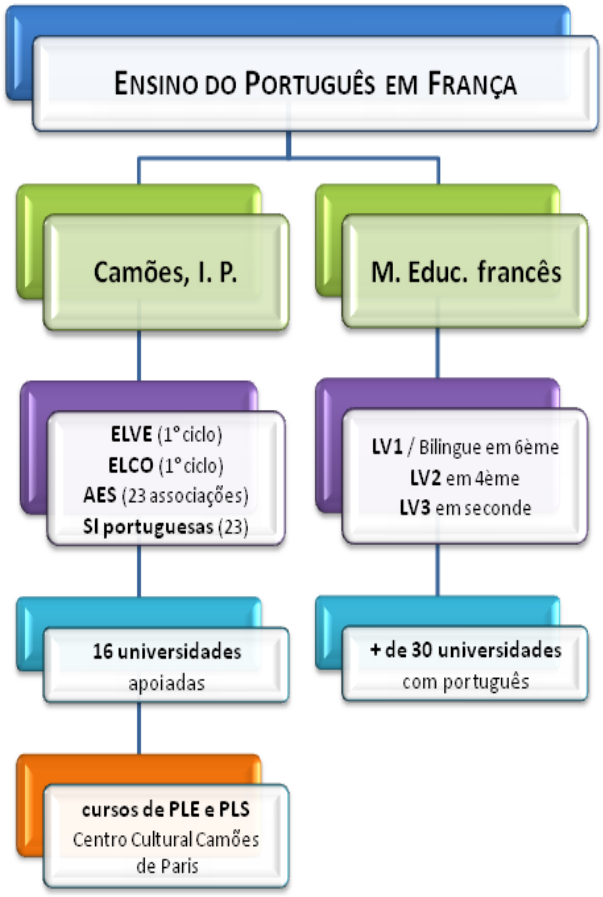
Le Camões - Institut de Coopération et de Langue est un Institut publique présent dans 84 pays, sous tutelle du Ministère des Affaires Étrangères portugais dont la mission est de proposer et mette en œuvre la politique d'enseignement et de diffusion de la langue et de la culture portugaises à l'étranger. Celui-ci est l'équivalent de l'Alliance Française. Ainsi, dans le cadre de ses missions, il coordonne les activités des professeurs de portugais en France et promeut l'intervention à différents niveaux du système éducatif français, l'enseignement du portugais dans les curriculum français. En France, l'Institut recense 13 779 apprenants[425] du portugais en 2015-2016. Il est à noter qu'il existe quatre antennes de cet Institut en France dans les villes de Paris, Poitiers, Lille et Lyon.

La coordination de l'Enseignement du Portugais en France (EPE) est une des 11 unités de coordination d'enseignement du réseau Camões. Ci-dessous, un organigramme[426] (tiré du site de l'Institut Camões) montrant la coordination de l'enseignement du portugais en France articulée avec le Ministère de l'Éducation Nationale français :

424 www.noisylegrand.fr/uploads/media/Fiche_section_internationale_bresilienne.pdf (Consulté le 29 mars 2017).

425 Luís Antero Reto, Fernando Luís Machado, José Paulo Esperança, *Novo Atlas da língua portuguesa*. Institut Camões, Gouvernement du Portugal, Institut Universitaire de Lisbonne, p. 79, (2016)

426 http://www.epefrance.org/quem-somos/ (Consulté le 29 mars 2017).



Quant à la Fondation Gulbenkian[427], celle-ci a une mission de réflexion sur les grands thèmes de la société contemporaine dans tous les domaines de la culture, l'économie sociale et le monde des fondations ainsi que participer à la diffusion de la langue portugaise. Pour ce faire, elle contribue aux grands débats autour de la société civile, l'économie sociale, les fondations, l'Europe et la culture en assurant un programme de conférences d'excellence ; assure un programme d'expositions internationales de qualité ; et soutient la diffusion de la langue portugaise en France et dans le monde en assurant l'importance des fonds de sa bibliothèque et en proposant un programme de conférences et débats en rapport avec les littératures et les sciences humaines et sociales de langue portugaise, en partenariat avec les différents réseaux internationaux.

Finalement, la « Rede Brasil Cultural » (Réseau culturel brésilien) est un réseau d'institutions, sous tutelle du Ministère des Affaires Étrangères brésilien qui promeut la langue portugaise dans sa variante brésilienne. Ce réseau[428] est composé de :

427 http://www.gulbenkian-paris.org/la_delegation_en_france (Consulté le 29 mars 2017).

428 http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-apresentacao (Consulté le 29 mars 2017).

- **Centres Culturels Brésiliens** (CCBs) au nombre de 24 qui sont des extensions des ambassades et dans lesquels des cours de portugais sont dispensés mais également des cours de musique, de gastronomie, d'arts plastiques. Il en existe deux en France (Clermont-Ferrand et Paris). Ces CCBs peuvent faire passer le CELPE-BRAS;

- Les **lecteurs** : ce sont des professeurs universitaires qui œuvrent dans les institutions étrangères d'enseignement supérieur sur la promotion et l'enseignement de la langue-culture brésilienne. En France, il y en deux dans les Universités de Paris 3 et Clermont-Ferrand.

- Les **Noyaux d'Études Brésiliennes** (NEBs) : ce sont des centres qui offrent des cours de portugais. Il en existe que dans certains consulats et ambassades de certaines pays (Guatemala, Pakistan).

Nous n'avons pas trouvé de chiffres sur le nombre d'apprenants de portugais brésilien dans ce réseau en France. Néanmoins, nous avons réussi à interviewer les deux lecteurs actuellement en poste dans les universités de Paris 3 et de Clermont-Ferrand.

2.5.6.4 LA FORMATION DES DIPLOMATES FRANÇAIS EN LANGUE-CULTURE PORTUGAISE

Contrairement au Brésil qui possède son propre institut pour former les diplomates, la diplomatie française n'a pas de formation spécifique en langue-culture étrangère et d'institut dédié. À cet égard, il est impossible d'évaluer les compétences linguistiques, culturelles, et interculturelles des diplomates. Néanmoins, les diplomates français sont recrutés par des concours dans lesquels se trouvent des épreuves de langue-culture étrangère. Ainsi, l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO) a vu de nombreux étudiants se destiner à des carrières diplomatique et la formation en langue-culture est très qualitative bien qu'elle ne soit pas particulièrement axée sur l'interculturel. Il est à noter que selon un article du Figaro[429], les cadres issus de l'ENA choisissent le métier de diplomate par défaut, faute d'avoir obtenu un classement leur permettant d'intégrer les grands corps de l'État. Enfin, les formations généralistes telles que

429 http://www.lefigaro.fr/international/2017/01/12/01003-20170112ARTFIG00109-qui-sont-les-diplomates-francais.php (Consulté le 28 mars 2017)

Sciences Po forment également de nombreux diplomates français. Toutefois, bien que la langue-culture portugaise dans sa variante brésilienne soit présente dans les concours de la diplomatie, c'est la zone géographique et le concours qui déterminent son épreuve.

2.5.6.5 COMPTE PERSONNEL DE FORMATION : LE PORTUGAIS DANS LA FORMATION CONTINUE FRANÇAISE

Selon le portail de la coopération universitaire franco-brésilienne, le portugais est éligible depuis juillet 2015 au compte personnel de formation (CPF) via le diplôme de compétences en langue (DCL). Ainsi, le DCL de portugais est destiné aux personnes souhaitant apprendre le portugais et valider leurs compétences. Ce diplôme permet d'apprendre mais aussi et surtout de valider les acquis avec un diplôme reconnu. Tout adulte, qu'il soit salarié, demandeur d'emploi, stagiaire de la formation professionnelle, étudiant ou particulier peut prétendre à cet examen. Ce dispositif est un bon exemple de PLE à l'égard du portugais en France en termes de formation continue bien que certains CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) et GRETA (Groupement d'Établissements de l'Éducation Nationale) proposent également d'enseigner le portugais.

Bien que nous n'ayons pas la prétention de l'exhaustivité en termes de dispositifs de politiques linguistiques éducatives à l'égard du portugais en France, nous rappellerons tout de même que de nombreuses écoles de langues particulières et un tissu associatif dense en France développent également des politiques linguistiques éducatives à l'égard du portugais et de sa variante brésilienne. Ainsi s'achève la présentation des dispositifs de politiques linguistiques éducatives à l'égard du portugais en France. En résumé, nous retiendrons que l'enseignement du portugais occupe dans les politiques linguistiques éducatives françaises une place de plus en plus prépondérante. En effet, celui-ci fait désormais partie des EILE (Enseignements Internationaux de Langues Étrangères) et ELVE (Enseignement de Langue Vivante Étrangère) depuis 2016 et les statistiques montrent clairement une demande florissante des apprenants français de l'école primaire à l'enseignement supérieur. En ce sens, à la question que se posait Madame Geneviève Fioraso, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2012 : « Avoir du portugais dans toutes les universités, est-ce indispensable ? », nous nous référons à la réponse Paulo Pisco, député des Portugais de l'étranger à l'Assemblée de la République du Portugal, qui dans un entretien à Mediapart lui a répondu en mettant en avant que « Dans la géographie et l'arithmétique des langues, le portugais est une langue d'une immense richesse, parlé

actuellement par plus de 250 millions de personnes dans le monde entier. Elle occupe de jure une place très importante de langue globale, à valeur stratégique et qui se projette dans le futur. Ce n'est pas seulement une langue d'émigration, comme certains esprits peu informés ou au jugement un peu rapide peuvent penser. Au contraire, elle a un énorme potentiel économique et culturel, pas seulement pour le Portugal, mais aussi pour la France. ». (Article de Médiapart du 22 octobre 2012)[430]. À travers la présentation de l'état des lieux des dispositifs de PLE à l'égard du portugais en France, nous avons démontré que son enseignement représentait encore un faible nombre d'étudiants au regard du statut de la langue portugaise dans le monde. De plus, les français associent historiquement le portugais à une langue de l'immigration et ne font pas d'emblée la connexion avec sa variante brésilienne qui nous intéresse dans notre étude. Toutefois, les dimensions interculturelles de l'enseignement-apprentissage du portugais restent peu présentes à partir du moment où la notion d'interculturel et de compétence culturelle sont peu présentes voire absentes des méthodes et des curricula dans les PLE françaises. Pour remettre la question de la formation (initiale et continue) au centre du débat des compétences culturelles que nous avons définies dans notre chapitre 2, nous avons hélas souligné que l'apprenant français de langue-culture portugaise n'était que très peu sensibilisé et formé à ces dimensions qui sont pourtant omniprésentes dans notre cadre de coopération internationale franco-brésilien. Afin de se poser les mêmes questions à une échelle internationale de francophonie et lusophonie, notre réflexion se poursuit dès à présent sur les politiques linguistiques à l'échelle internationale, celles de la francophonie et de la lusophonie. Pour ce faire, nous étudierons ces deux aires géo-linguistiques et nous nous interrogerons sur leur poids telle à partir du Modèle Gravitationnel de Calvet dans le « marché des langues » international.

3) LES POLITIQUES LINGUISTIQUES DU FRANÇAIS ET DU PORTUGAIS DANS LE SCÉNARIO INTERNATIONAL : QUELS ENJEUX, QUELLES PERSPECTIVES ?

Cette ultime partie de ce chapitre a pour but de mette en perpective les politiques linguistiques

430 https://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/221012/le-portugais-nest-pas-une-langue-rare (Consulté le 28 mars 2017)

(forme des langues : leur corpus et les rapports entre les langues : leur statut) portées par les organisations internationales telles que l'Organisation Internationale de la Francophonie et Communauté des Pays des Langue Portugaise à l'échelle internationale afin d'étudier leur discours sur l'interculturel (si tant est qu'il y en ait un) et sur la diversité linguistique et culturelle (cf : chapitre 1). Ces communautés partagent-elles des enjeux communs sur les problématiques de politique linguistique ? Peuvent-elles imaginer une politique linguistique qui aboutirait à un « jeu à somme positive » (expression de Calvet), c'est-à-dire à des prises de décisions en matière de PL qui prennent en compte les langues (portugais, français) de ces communautés mais également celles des langues qui gravitent autour d'elles (breton, alsacien en France ou tupi, allemand au Brésil) dans un projet commun ? La spécificité de notre étude (coopération franco-brésilienne) nous pousse en effet à considérer ces aires géo-linguistiques que représentent la francophonie et la lusophonie dans les politique linguistiques internationales et nous souhaitons l'analyser la lumière de ce que Louis-Jean Calvet appelle les « Xphonies », c'est-à-dire, les politiques linguistiques mises en œuvre par une organisation en vue d'une planification linguistique, impliquant nécessairement un pouvoir politique et un rapport transitif aux situations, nous questionnerons en quoi l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et la Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) promeuvent et interviennent à la fois sur la forme et sur le statut d'une langue. Pour ce faire, nous reviendrons brièvement sur les politiques linguistiques de ces deux aires géo-linguistiques, puis nous les mettrons en perspective à la lumière du *modèle gravitationnel* de Calvet.

3.1 PL À L'ÉGARD DU PORTUGAIS DANS LE MONDE : ENJEUX ET PERSPECTIVES

Nombre de locuteurs : *265 millions (2016), 6ème langue en termes de locuteurs.*

Langue officielle : *Angola, Brésil, Cap-Vert, Guinée-Bissau, Guinée Équatoriale, Portugal, Sao Tomé-et-Principe , Mozambique Timor oriental, Macao (Chine).*

Langue officielle et/ou professionnelle : *: Union Européenne, Communautés des Pays de Langues Portugaise, UNESCO, OMS, MERCOSUL, Union Africaine.*

Internet : *154 millions de personnes l'utilisent en ligne (5ème langue la plus utilisée selon World Internet Statistics, juin 2016)*

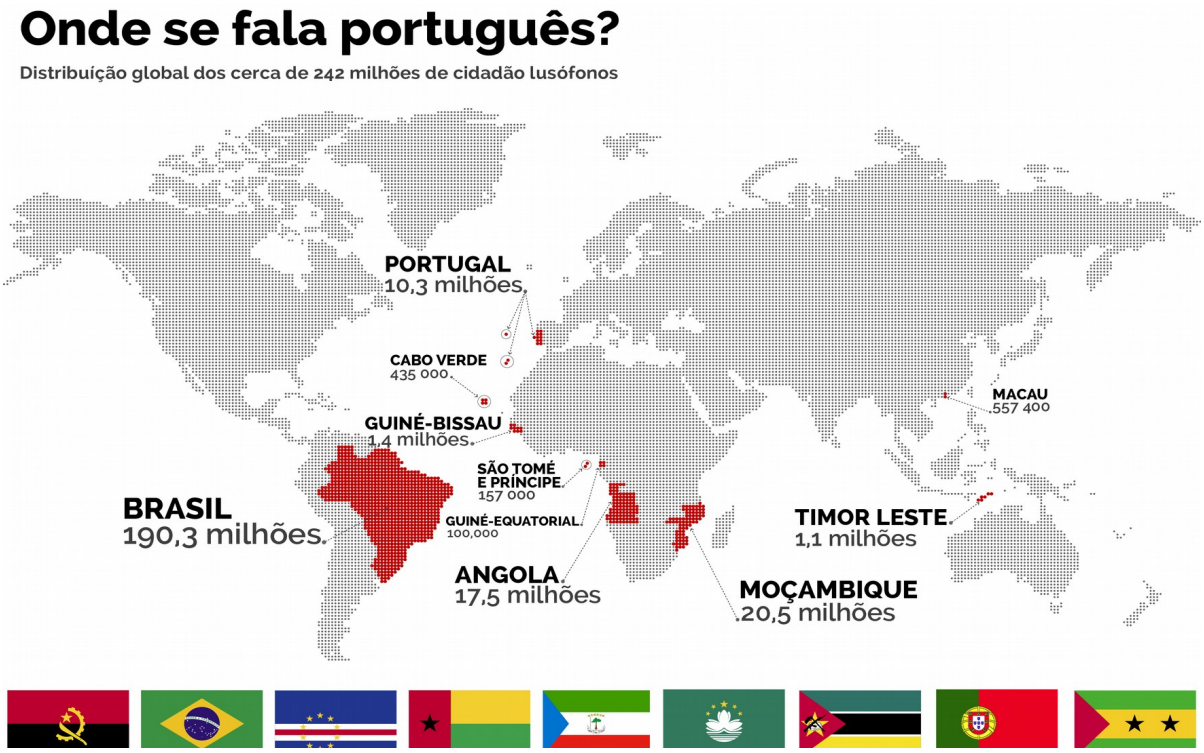
« Uma língua não tem outro sujeito que aqueles que a falam, nela se falando. Ninguém é seu "proprietário", pois ela não é objecto, mas cada falante é seu guardião, podia dizer-se a sua vestal, tão frágil coisa é, na perspectiva do tempo, a misteriosa chama de uma língua. » (Eduardo Lourenço).

3.1.1 LA LANGUE PORTUGAISE DANS LE MONDE : CHIFFRES-CLEFS

Le portugais (*português*) est une langue appartenant à la branche romane de la famille des langues indo-européennes. Ses locuteurs sont appelés « lusophones ». Conformément aux données à gauche provenant du *Nouvel atlas de la langue portugaise* (Camões, 2016), la langue portugaise est parlée par 265 millions de locuteurs sur quatre continents, ce qui en fait la sixième langue mondiale en nombre de locuteurs. De plus, le portugais est la langue officielle de neuf pays et de Macao (Chine) bien que seule la population portugaise et dans une moindre mesure la brésilienne soient considérées comme totalement lusophones (même si ce n'est pas exactement le cas du Brésil). Au Timor-Leste, seulement 20% des habitants parlent portugais, alors qu'en Guinée-Bissau ils sont 57%, 60% au Mozambique, 70% en Angola, 87% au Cap Vert et 91% à São Tomé et Príncipe (Chiffres du portail de coopération universitaire franco-brésilienne, 2012).

De plus, il faut souligner que plus de 75% des locuteurs de langue portugaise sont Brésiliens (selon le même portail). Par ailleurs, il est indispensable d'inclure les diasporas qui forment un total d'environ 5,3 millions de locuteurs de portugais qui vivent dans d'autres pays étrangers. (chiffres de l'Atlas, p. 63). À cet égard, le Portugal recense 2,3 millions locuteurs et le Brésil 1,5 millions de locuteurs, ce qui en fait les deux pays où la diaspora de langue portugaise est la plus forte. Il est à noter que les principales destinations des migrants de certains pays de langue portugaise sont d'autres pays de langue portugaise (Brésiliens au Portugal et vice-versa, ou Cap-verdiens au Portugal par exemple). Selon l'Atlas susnommé, les raisons de ces migrations sont celles du « passé et de la langue en commun » étant données que les distances géographiques sont importantes. Finalement, la langue portugaise est encore parlée dans certaines localités historiques de passage des Portugais, telles que Macao (en Chine, à 60 km de Hong-Kong), Goa (en Inde) et Malaga (en Malaisie). Ci-dessous, une carte des pays de langue portugaise (les chiffres ne sont pas actualisés) permet d'avoir un aperçu géo-linguistique de la lusophonie[431] :

431Le mot **lusophonie**, défini dans le Larousse comme « de langue portugaise », est à considérer ici du seul point de vue sociolinguistique. En effet ce terme renvoie à la Lusitanie et *in fine* au Portugal, c'est pourquoi, les autres pays de langue portugaise lui préfèrent l'expresion « Mundo de Língua Portuguesa ».



Source : http://www.babelbalades.fr/N23_08_detours.htm (Consulté le 29 mars 2017).

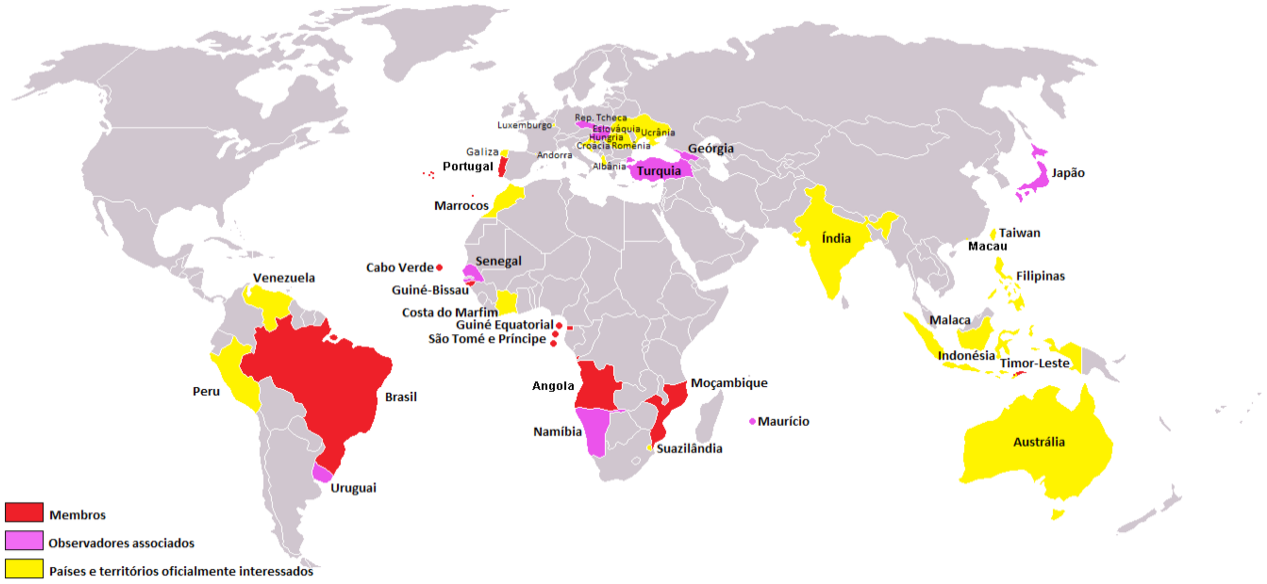
3.1.2 LA COMMUNAUTÉ DES PAYS DE LANGUE PORTUGAISE (CPLP)

Créée en 1996, la « Comunidade dos Países de Língua Portuguesa » (CPLP) est une organisation intergouvernementale qui réunit une communauté de neuf pays de langue portugaise parmi l'Angola, le Brésil, le Cap-Vert, la Guinée-Bissau, la Guinée Equatoriale, le Mozambique, le Portugal, le Timor Oriental et São Tomé et Príncipe. À l'origine, cette communauté est née de la volonté des nations anciennement colonies de l'empire portugais et du Portugal de se réunir autour d'un héritage historique, d'une langue et d'une vision de la démocratie en commun. Conformément à ce que nous avons écrit dans notre chapitre 1, la CPLP a établi dans sa Déclaration Constitutive de la Communauté des Pays de Langue Portugaise (1996) qu'elle considère comme impératif : « la consolidation de la réalité culturelle nationale et plurinationale qui confère à l'identité propre des Pays de Langue Portugaise ». En ce sens, ce sont par les dimensions culturelles et linguistiques inhérentes aux pays de langue portugaise que CPLP a bâti son projet de « forum multilatéral privilégié pour l'approfondissement de l'amitié mutuelle et la coopération »[432].

432 https://www.cplp.org/id-2763.aspx (Consulté le 28 mars 2017).

En termes de fonctionnement, la CPLP possède son siège à Lisbonne. Sa secrétaire générale est actuellement Maria do Carmo Silveira, originaire de São Tomé et Prince et elle est en charge de mettre en œuvre les politiques pour l'organisation. Son mandat dure deux ans et est renouvelable. Chaque 5 mai est commémoré le Jour de la culture lusophone (Dia da cultura lusófona) et il existe également les Jeux de la CPLP organisés à la manière des Jeux Olympiques mais entre pays membres de la CPLP. Ensuite, il faut préciser que chaque État membre de la communauté participe financièrement et les ressources humaines et financières ne sont pas les mêmes pour chacun des pays. C'est pourquoi, le pouvoir politique de cette communauté est parfois décriée.

Enfin, la CPLP réunit une conférence de chefs d'États des gouvernements de manière biennale afin d'étudier les résultats des politiques mises en place par la CPLP. C'est d'ailleurs à l'occasion de la dernière rencontre des Chefs d'États au Brésil (novembre 2016) qu'a été lancé le *Nouvel Atlas de la langue portugaise*, devant posé les jalons de la future politique linguistique de la CPLP. Avant d'aborder la question de la politique linguistique mise en place par la CLPL, nous rappellerons qu'au delà des 9 pays membres (en rouge), il existe 10 pays observateurs (en jaune) : Géorgie, Japon, Hongrie, Slovaquie, Maurice, Namibie, Sénégal, République Tchèque, Turquie et Uruguay ; et 16 autres pays officiellement intéressés pour faire partie de ce communauté (en violet) : Pérou, Venezuela, Maroc, Côte d'Ivoire, Ukraine, Roumanie, Croatie, Albanie, Galice, Swaziland, Inde, Indonésie, Australie, Philippines, Taïwan et la Malaisie. La majorité des pays observateurs a opté pour l'enseignement-apprentissage de la langue-culture portugaise dans leur système éducatif, ce qui témoigne de l'attractivité de cette aire géo-linguistique et de son influence internationale.



Source : https://www.cplp.org/mapa (Consulté le 15 mars 2017).

3.1.3 L'ILLP, INSTITUT INTERNATIONAL DE LA LANGE PORTUGAISE, PL ET PLE DE LA CPLP

L'**Instituto Internacional da Língua Portuguesa** (IILP) est une institution de la CPLP dont le siège se situe à Praia (Cap Vert), qui a une autonomie scientifique, administrative et patrimoniale, et qui est chargée de mette en œuvre la « promotion, la défense, l'enrichissement et la diffusion de la langue portugaise comme véhicule de culture, d'éducation, d'information et d'accès au savoir scientifique, technologique et d'utilisation officielle dans les sommets internationaux. »[433]. Cet institut a vu le jour en 2002 lors de la sixième Réunion Ordinaire du Conseil des Ministres de la CPLP et est en charge d'élaborer la politique linguistique de la langue portugaise prenant en compte les spécificités de chacun des États membres.

Dans le cadre de sa politique linguistique, l'LLP organise différents colloques universitaires afin de travailler sur les problématiques suivantes : le statut de la langue portugaise dans les organisations internationales (Lisbonne, 2012), l'internationalisation de la langue portugaise (Florianópolis, 2013), ou la langue portugaise dans les diasporas (Praia, 2011). Ces problématiques sont au cœur de

433 http://iilp.cplp.org/iilp.html (Consulté le 29 mars 2017).

la politique linguistique développée par l'IILP et matérialisée en 2010 par le *Plan d'Action de Brasília pour la Promotion, la Diffusion et la Projection de la Langue Portugaise*[434]. Ce plan regroupe les 6 axes stratégiques suivants :

1) **Les stratégies d'implantation de la langue portugaise dans les organisations internationales**. Partant du constat que le portugais est la sixième langue la plus parlée dans le monde et que c'est la langue officielle de 9 pays faisant partie de différentes matrices géopolitiques et culturelles, l'objectif de cet axe est que les pays de langue portugaise assument pleinement leur participation active dans les instances internationales et opérations humanitaires et de maintien de la paix. C'est en ce sens que l'IILP souhaite que la langue portugaise puisse jouer un rôle à la hauteur de son importance globale.

2) **Les stratégies de promotion et de diffusion de l'enseignement du portugais**. L'enseignement de la langue portugais dans l'espace de la CPLP doit être corrélé à une meilleure alphabétisation des adultes, une expansion de l'éducation primaire, un accès gratuit à la scolarité primaire pour tous les enfants, un travail contre les discriminations de genre. De plus, l'enseignement du portugais langue étrangère doit être renforcé dans le but de former de nouveaux professeurs de portugais. Pour ce faire, l'IILP a bâti une plateforme en ligne pour l'enseignement du portugais (Portail pour les Professeurs de Portugais Langue Étrangère, PPLE).

3) **Un focus sur l'Accord Orthographique**. Si l'accord orthographique a été adopté par tous les pays membres de la CPLP, il y a encore des améliorations à pourvoir en termes d'élaboration de vocabulaire, d'orthographe, sur les terminologies scientifiques.

4) **La diffusion publique de la langue portugaise**. L'IILP renforce le développement d'une télévision des pays de la CPLP, développer des contacts entre entreprises de communications publiques et privées des États membres pour développer la diffusion de supports audiovisuelles pouvant être réutilisées dans des contexte éducatifs d'enseignement du portugais.

5) **Importance de la langue portugaise dans les diasporas**. L'IILP promeut l'offre

434 http://iilp.cplp.org/PlanodeAcaodeBrasilia *Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa* (Consulté le 29 mars 2017).

d'enseignement du portugais dans les curriculums de pays étranger depuis l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur afin de répondre aux besoins de certains citoyens provenant des États membres de la CPLP.

6) **Participation de la société civile**. L'IILP renforce son soutien à la société civile dans la mise en œuvre des actions prévues par ce Plan d'Action.

Après avoir étudié les lignes directrices de la politique linguistique de la CPLP, nous avons constaté qu'il y avait des axes de PL focalisés sur les pays de la CPLP et d'autres sur l'articulation de la langue portugaise avec d'autres langues dans le scénario de mondialisation (notamment sur le statut du portugais dans les organisations internationales). C'est donc à travers cette dyade d'unité/diversité que la CPLP défend et promeut cette vision de la langue-culture portugaise par le biais d'un multilatéralisme entre les pays de langue portugaise et avec d'autres aires géo-linguistiques dont le français fait partie. Pour ce faire, cette communauté reste ouverte et attentive aux nouveaux États qui souhaitent participer ou observer cette communauté de plus près. Ceci traduit notamment un intérêt grandissant pour les politiques linguistiques éducatives de ces États où la langue-culture portugaise occupe une place de choix dans le système éducatif. De plus, selon Augusto Santos Silva, Ministre des Affaires Étrangères du Portugal depuis 2015, la géographie de la langue portugaise ne se restreint pas aux seuls pays qui l'ont comme langue officielle dans la mesure où la langue portugaise est également parlée par les diasporas de luso-descendants dans de nombreux pays européens, africains, américains et jusqu'au Moyen-Orient (Nouvel, Atlas de la langue portugaise, p.12, 2016). À travers le rôle de la CPLP dans la politique linguistique de la langue-culture portugaise, nous n'avons pas abordé le rôle joué par l'État Brésilien en termes de promotion de la langue-culture portugaise. C'est pourquoi, nous consacrerons notre prochaine sous-partie à ce travail sous le mandat du Président Lula qui a fait l'objet de nombreux travaux universitaires. Cela nous permettra de comprendre le rôle du Brésil dans le scénario international.

3.1.4 LE RÔLE DE LA DIPLOMATIE BRÉSILIENNE DANS LA PROMOTION DE LA LANGUE-CULTURE PORTUGAISE BRÉSILIENNE SOUS LA GOUVERNANCE LULA (2003-2010) : LE « SOFT POWER » BR BRÉSILIEN ?

Au Brésil, la politique linguistique de promotion du portugais relève de la compétence du Ministère des Relations Extérieurs (MRE) qui possède en son sein un Département Culturel (DC) qui « a pour fonction de diffuser à l'étranger la culture brésilienne et en particulier la langue portugaise parlée au Brésil. » (MRE, Brasil, 2014c). À l'intérieur de ce même département se trouvent six divisions dont la Division de la Promotion de la Langue Portugaise (DPLP) qui s'articule selon un plan d'action de la politique extérieur bilatérale et multilatérale. Cette division a d'ailleurs été créée par un décret n°4759 de 2003 lorsque le Président Lula est arrivé aux affaires du pays. Ainsi, cette division poursuit dès sa création l'objectif de « servir comme un centre de développement des activités éducatives et culturelles de la promotion linguistique du gouvernement brésilien, qui passent nécessairement par une coopération forte avec l'IILP. »[435].

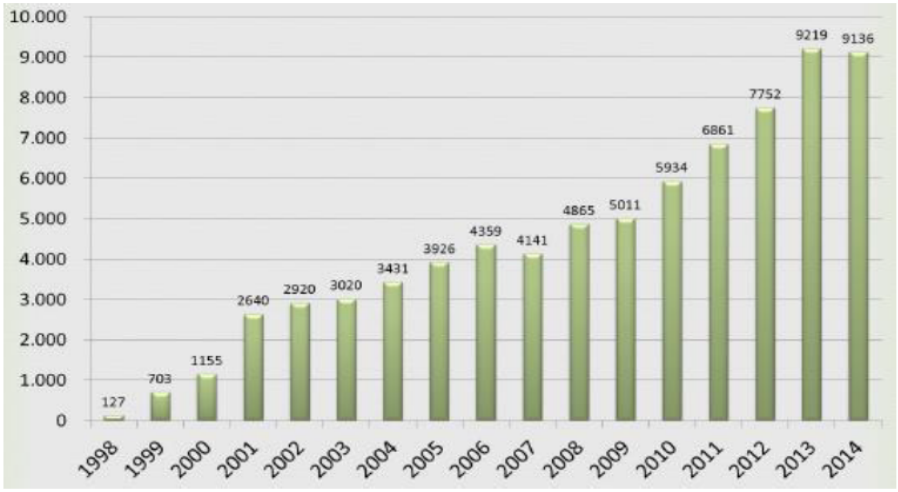
Dans le cadre de sa stratégie pour la politique linguistique, le Gouvernement Lula fait du réseau « Rede Brasil Cultura » le vecteur de la diffusion et de la promotion de la langue portugaise brésilienne afin de « augmenter le nombre de locuteurs de portugais dans le monde, accroître l'intérêt pour les programmes d'enseignement de langue portugaise à l'étranger, et renforcer le plurilinguisme avec la présence du portugais. » (Kadri, responsable de la DPLP de 2006 à 2009, p. 92/93, 2007).

Pour mettre en en place cette ambitieuse politique linguistico-culturelle de promotion du portugais brésilien, le gouvernement Lula développe des Centres Culturels Brésiliens puisque ceux passent de 15 à 24 entre 2003 et 2010. Les zones géographiques choisies sont celles de l'Amérique centrale (Saint-Domingue, Panama, Haïti) et de l'Afrique de langue portugaise (Angola, Cap Vert, Mozambique, São Tomé et Prince, et l'Afrique du Sud). Corrélativement, le nombre de lecteurs de

435 Version originale : « Esperamos que a nova Divisão possa servir como um centro dinamizador das atividades educacionais e culturais de promoção linguística do governo brasileiro, que necessariamente passarão pela cooperação com um IILP forte e atuante. » (Courrier n° 00435 envoyé par le Secrétariat des Relations Extérieurs pour l'Ambassade du Brésil à Lisbonne en 2003). Cité dans Franco, S B. (2015), *A língua age : política externa brasileira e a difusão da língua portuguesa no governo Lula (2003-2010)*, Universidade Federal de Santa Catarina – PPGRI.

portugais brésilien a été multiplié par deux sur la même période dans les universités de ces mêmes pays et dans des pays où ils étaient déjà présents. (Diniz, 2012a). Parallèlement, des programmes de mobilité avec des bourses au niveau licence et master ont aussi été mis en place en direction des pays précités. Enfin, les chiffres du CELPE-BRAS confirment cette tendance d'une demande accrue de certification en langue portugaise brésilienne.

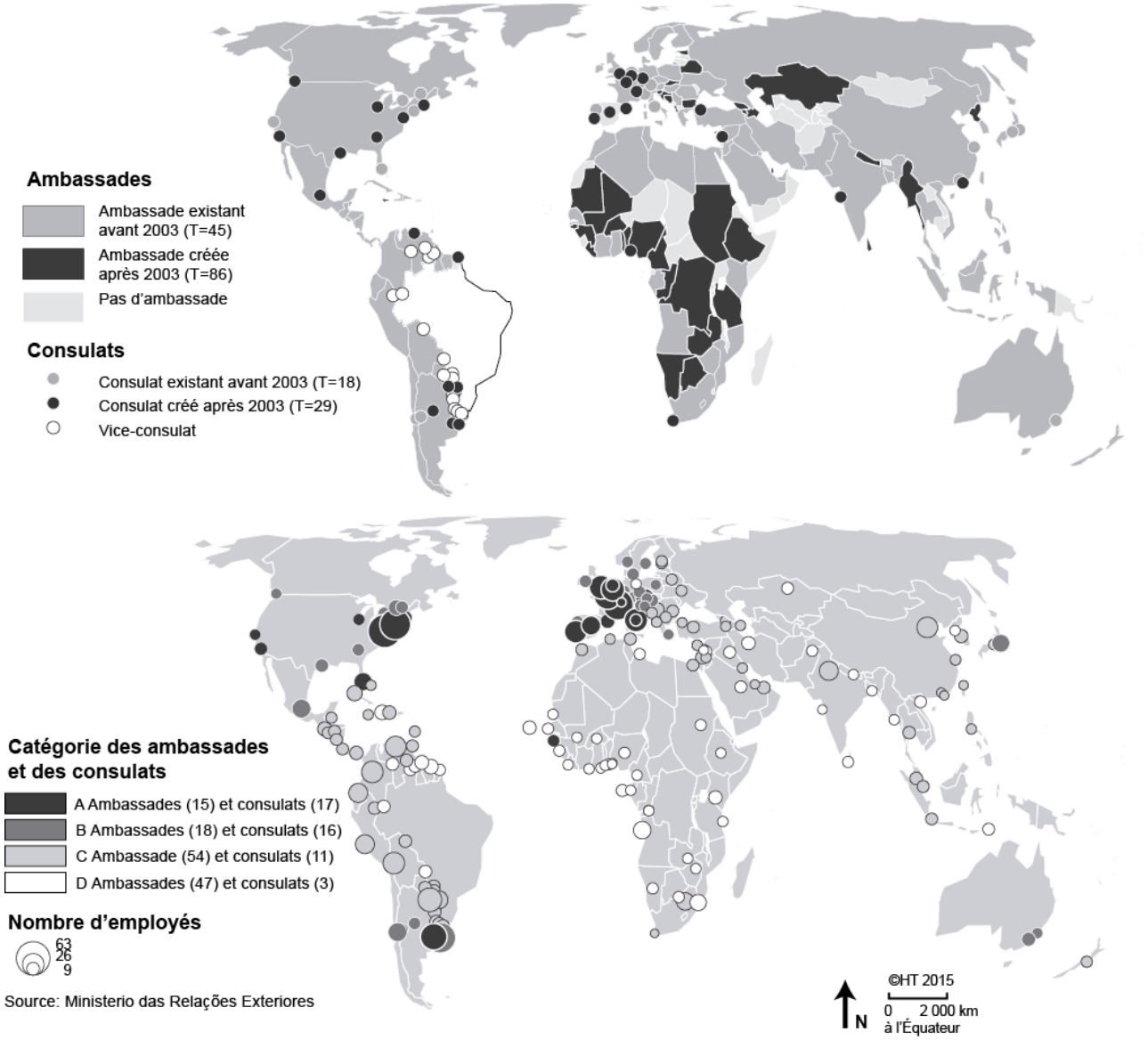
GRÁFICO 4 - CRESCIMENTO NO NÚMERO DE INSCRITOS NO EXAME CELPE-BRAS NO PERÍODO ENTRE 1998-2014



Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2014).

Au niveau de l'enseignement supérieur, le gouvernement a promu la création de l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine (UNILA) en 2010 promouvant une intégration solidaire des sociétés latino-américaines, ainsi que l'Université de l'Intégration International de la Lusophonie Afro-Brésilienne en mettant à chaque la langue-culture portugaise au centre des réflexions. Enfin, en termes de réseau diplomatique, il est à noter que de nombreuses nouvelles ambassades ont ouvert leur porte sous le mandat Lula et de nombreux nouveaux postes de diplomates ont donc été créés. Théry nous précise néanmoins que « Tous ces postes n'ont pas la même importance diplomatique, ni le même prestige, si bien que pour gérer les carrières de ses diplomates, le ministère les a classés en quatre catégories, auxquelles les diplomates peuvent postuler selon des règles précises. Les postes « A » sont les plus prestigieux : situés soit aux États-Unis, soit en Europe, c'est ce que les intéressés appellent entre eux le « circuit Elizabeth Arden », du nom d'une très chic marque de cosmétiques. Les postes « B » sont le deuxième choix : Canada, Europe périphérique, Australie, grands pays asiatiques et latino-américains, Afrique du Sud. Les postes « C » et « D », enfin, sont

situés dans des pays qui intéressent peu de candidats : Afrique, Moyen-Orient, reste de l'Asie et Amérique Latine ».[436]



Si nous ne pouvons pas nommer tous les dispositifs de politique linguistique mis en place sous la mandature Lula en faveur des pays de langue portugaise, nous retiendrons que ces politiques linguistiques ont donné un réel cap à la variante brésilienne de la langue-culture portugaise en promouvant un véritable multilatéralisme. En effet, les politiques linguistiques et culturelles portées sous Lula ont posé les bases du rôle du Brésil dans la diplomatie culturelle et linguistique du vingt-et-unième siècle.

436 http://www.diploweb.com/Le-Bresil-et-le-Monde.html (Consulté le 30 mars 2017).

Ce mouvement de multilatéralisme s'est de surcroît concrétisé par un accord de coopération entre le gouvernement brésilien et la CPLP par l'intermédiaire du l'IILP (Jora, 2013)[437]. Ce dernier affirme que les politiques linguistiques portées ont permis d'asseoir la langue portugaise comme une langue polycentrique (possédant plus d'une norme en vigueur : norme brésilienne et norme portugaise) qui souhaite affirmer son statut de langue internationale.

Après avoir présenté les axes stratégiques des politique linguistique mises en place par la CPLP et par le gouvernement brésilien sous le mandat Lula, notre réflexion chemine à présent vers les mêmes considérations de politique linguistique concernant l'Organisation Internationale de la Francophonie[438] (OIF) et le gouvernement français. Nous conclurons cette partie en nous appuyant sur la théorie du *Poids de langues* de Calvet afin d'observer le comportement du portugais face à celui du français dans le scénario mondial en matière de politiques linguistiques.

3.2 LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE MONDE : CHIFFRES-CLES

Nombre de locuteurs : *274 millions (2014), 5ème langue en termes de locuteurs.*

Langue officielle ou co-officielle : *57 États répartis dans 29 pays*

Langue officielle et/ou professionnelle : *: Union Européenne, ONU, Organisation Internationale de la Francophonie, UNESCO, OMS*

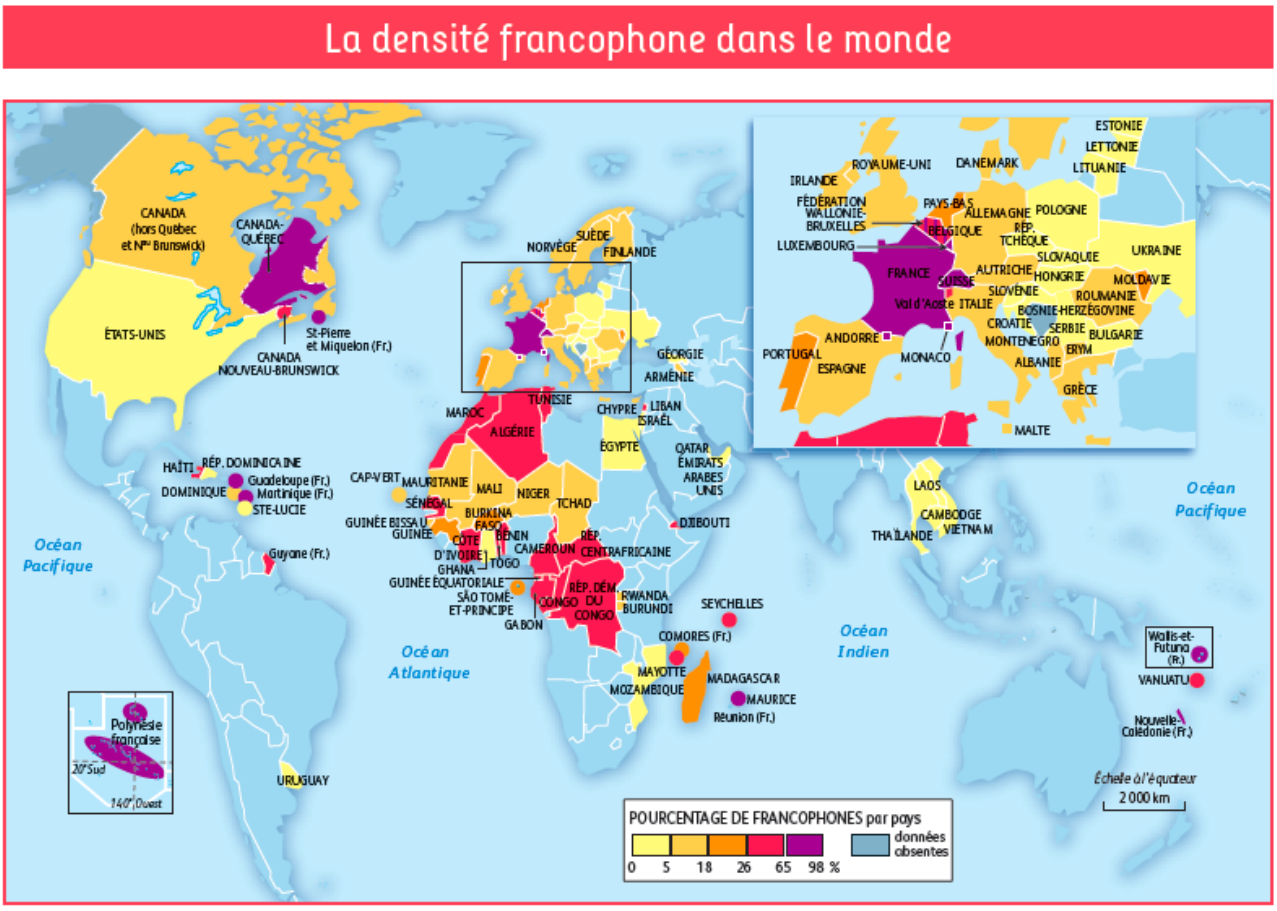
Internet : *102 millions de personnes l'utilisent en ligne (9ème langue la plus utilisée selon World Internet Statistics, , juin 2016)*

Le français est une langue appartenant à la branche romane de la famille des langues indo-européennes. Ses locuteurs sont appelés « francophones ». Conformément aux données à droite provenant de *La langue française dans le monde* (OIF, 2014), la langue française est parlée par 274 millions de locuteurs dans 102 pays et territoires, ce qui en fait la cinquième langue mondiale en nombre de locuteurs. De plus, le français est la langue officielle et/ou co-officielle de trente-neuf États et de nombreuses régions bien que seuls la France et le Québec aient une population presque totalement francophones. L'État francophone le plus peuplé est la République Démocratique du Congo (85 millions d'habitants), bien que le français y soit parlé à des degrés divers selon la population. La densité la plus importante de francophone se situe en France et au Québec bien que le plus gros contingent se situe en Afrique pour des raisons

437 Jora, L. (2013), *New practices and trends in cultural diplomacy*. Pol. Sc. Int. Rel., p. 43–52, Bucharest.

438 Le terme de **francophonie** avec un « f » minuscule se réfère à l'ensemble des peuples ou des groupes de locuteurs qui utilisent partiellement ou entièrement la langue française dans leur vie quotidienne ou leurs communications et le terme **Francophonie** avec un « F » majuscule se réfère à l'Organisation Internationale de la Francophonie ou aux gouvernements qui en font parties.

historique. Ci-dessous, une carte de la synthèse du rapport *Le Français dans le monde* (p. 6, 2014) sur la densité francophone dans le monde :



La densité francophone dans le monde (OIF, 2014)

Selon le rapport cité, parmi les 274 millions de francophones, 212 millions font un usage quotidien de la langue française bien que les contextes linguistiques soient variés dans la mesure où certains locuteurs l'acquièrent en tant que langue de scolarisation, d'autres en tant que langue officielle (seule ou à côté d'autres langues), d'autres en tant que langue sociale, c'est-à-dire lorsque le français permet de communiquer entre concitoyens de langues maternelles différentes, et enfin en tant que langue de communication et de culture utilisée dans les médias, activités culturelles et littérature.

3.2.1 L'ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (OIF)

L'**Organisation Internationale de la Francophonie** est une institution intergouvernementale regroupant des États membres qui ont en commun la langue française. Créée en 1967 par

l'Assemblée parlementaire de la francophonie, c'est à l'occasion de la Conférence de Niamey (1970) que l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT), puis Organisation Internationale de la Francophonie, a vu le jour. Selon son site Internet[439], l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) a pour mission de « donner corps à une solidarité active entre les 84 États et gouvernements qui la composent (58 membres et 26 observateurs). Une communauté de destin consciente des liens et du potentiel qui procèdent du partage d'une langue, le français, et des valeurs universelles. » (Site Internet). Pour ce faire, l'OIF mène une politique de promotion de la langue française et de la diversité culturelle et linguistique à travers les objectifs suivantes :

- Promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'Homme ;

- Appuyer l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche ;

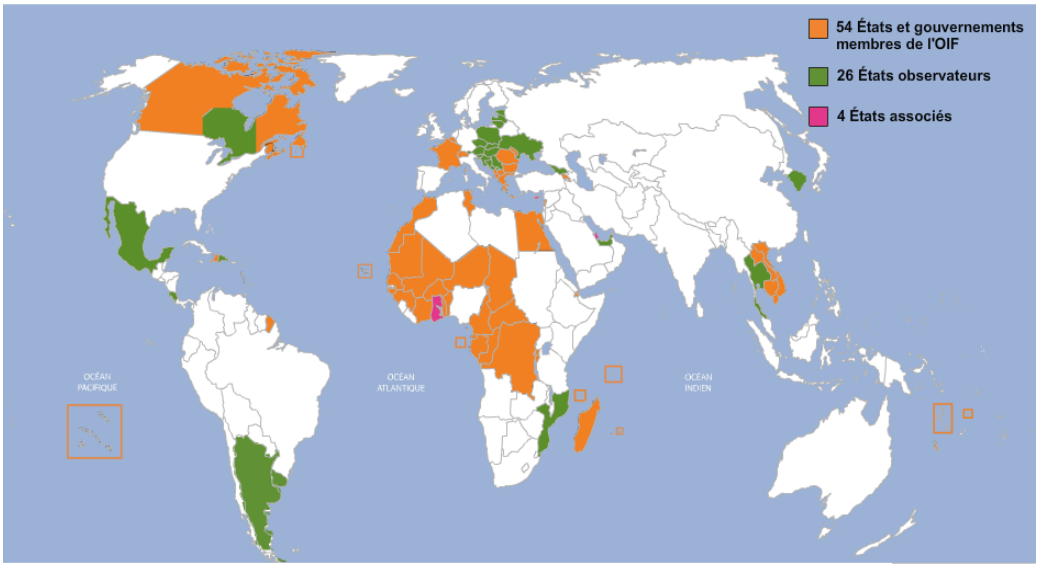
- Développer la coopération au service du développement durable.

Le siège de cette organisation se situe à Paris et Michaëlle Jean, ancienne Gouverneure Générale du Canada, en est son actuelle Secrétaire Générale depuis 2014 (Sommet de Dakar). L'OIF est placée sous l'autorité de 3 instances politiques : le Sommet, l'instance suprême de la Francophonie qui se réunit tous les deux ans, la Conférence Ministérielle de la Francophonie et le Conseil permanent de la Francophonie. De même que la lusophonie, la francophonie a sa journée internationale, le 20 mars et a ses Jeux de la Francophonie. Le sommet de la francophonie réunit tous les deux ans la Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage afin de définir les grands axes politiques de la francophonie. L'OIF dispose également d'un réseau d'opérateurs directs qui sont : Agence Universitaire de la Francophonie, TV5 Monde, Université Senghor Alexandrie et l'Association internationale des Maires Francophones (AIMF).

Parmi les 84 États et gouvernements qui la font partie de l'OIF, 54 sont membres permanents, 26 sont États observateurs et 4 sont États associés. La carte de l'OIF[440] de 2016 ci-dessous nous donne justement un aperçu du réseau de l'organisation. L'enjeu de politique linguistique éducative est crucial puisque le français est une langue très étudiée dans les États observateurs et États associés de l'OIF.

439 https://www.francophonie.org/L-Organisation-internationale-de-la-Francophonie-42707.html (Consulté le 30 mars 2017).

440 https://www.francophonie.org/-84-Etats-et-gouvernements/ (Consulté le 30 mars 2017).



Carte des Membres, États observateurs, et États associés (OIF, 2016)

3.2.2 LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE L'ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE

Selon l'OIF, la langue française figure au deuxième rang des langues les plus enseignées dans le monde, ce qui en fait « le ferment de son identité et le garant des équilibres linguistiques du monde. » [441]. Ainsi, lors du XIV^{e} Sommet des chefs d'État et de gouvernement qui s'est tenu à Kinshasa en 2012, la politique linguistique de promotion de la langue française a été adoptée par l'OIF dans un texte intitulé « Le français, une langue d'aujourd'hui et de demain ». Ce texte est considéré comme une feuille de route de la politique linguistique de la francophonie afin de mettre en exergue les responsabilités partagées par les membres de la Francophonie, les institutions et de la société civile dans la promotion de la langue française.

Cette politique linguistique de promotion de la langue française définit six domaines prioritaires qui appellent une action énergique et concertée des francophones. Au sommet de Kinshasa, les objectifs suivants[442] ont été défini de concert entre les acteurs de la Francophonie pour :

441 https://www.francophonie.org/-Langue-francaise-et-multilinguisme-290-.html (Consulté le 30 mars 2017).

442 https://www.francophonie.org/Kinshasa-2012-XIVe-Sommet-de-la-36849.html (Consulté le 30 mars 2017).

1) Renforcer la place et le rayonnement du français sur la scène internationale : la Francophonie doit continuer de mener une action résolue au sein des structures internationales de concertation et de décision, qu'elles soient politiques, économiques, culturelles ou sportives.

2) Relever le défi politique du multilinguisme : la Francophonie doit assurer la place et le rayonnement du français sur le nouvel échiquier linguistique mondial, en prenant en compte le nouveau rapport entre les langues internationales dans un esprit de partenariat et de réciprocité.

3) Adapter l'action multilatérale aux contextes linguistiques régionaux et nationaux : les actions multilatérales de promotion de la langue française seront plus efficaces si elles tiennent compte des statuts et usages divers de cette langue et des langues partenaires nationales.

4) Consolider le français comme langue d'accès au savoir pour tous : l'éducation doit rester au cœur de l'action de la Francophonie, et la langue française, demeurer un vecteur majeur pour l'enseignement, la recherche et les sciences.

5) Mettre en valeur l'apport de la langue française au développement économique : l'utilité de la langue française doit être recherchée prioritairement dans des domaines répondant aux besoins des populations (monde de l'entreprise et du travail en général, accès à la coopération et aux ressources financières internationales).

6) Valoriser l'image de la langue française et sa présence dans les médias et l'univers numérique : il est essentiel de renforcer l'unité et la coordination des efforts de tous les acteurs de la Francophonie et de montrer la qualité et la diversité de ses actions.

Naturellement, il est à souligner que cette politique linguistique a été élaborée suite à un processus de consultation et de concertation entre l'OIF, les opérateurs de la Francophonie et les États et gouvernements membres. En termes de politiques linguistiques éducatives, nous retiendrons que le rapport de 2014 précise qu'il y a 125 millions de personnes en situation d'apprentissage impliquant le français et qu'environ 49 millions suivent un enseignement de français langue étrangère dans 159 pays étudiés : 19 sur la zone Afrique du Nord et Moyen- Orient, 25 en Afrique subsaharienne et

océan Indien, 34 pour les Amériques et la Caraïbe, 37 en Asie et Océanie et 44 en Europe.

3.2.2.1 LE CAS DES JEUX OLYMPIQUES DE RIO DE JANEIRO 2016

Dans le cadre des Jeux Olympiques de Rio de Janeiro qui ont eut lieu en août 2016, l'OIF et le Comité d'Organisation des Jeux Olympiques (Rio 2016) ont signé « convention sur l'usage et la promotion de la langue française et de la francophonie aux Jeux Olympiques et Paralympiques de Rio 2016 » que nous nous sommes procurés dans le cadre de notre étude de terrain. Celle-ci prévoit notamment une « collaboration entre les Parties en vue d'optimiser ainsi les efforts déployés par Rio 2016 pour assurer un usage équitable des langues officielles pendant la réalisation des Jeux. » (Objet de la convention, p. 3). Pour ce faire, les modalités de collaboration pour l'emploi de la langue française soulignent que « Les Parties sont convenues que RIO 2016 poursuivra ses efforts pour offrir aux délégations olympiques, aux journalistes et aux spectateurs, des services plurilingues leur permettant de vivre l'expérience olympique dans les deux langues officielles désignées par la Charte olympique, ainsi que dans la langue du pays hôte. » (Ibid, p. 3).

Les objectifs de cette convention paraissaient bien ambitieux au regard de l'autre langue officielle et de la langue locale, le portugais. D'ailleurs, dans un article du Petit Journal[443] dans laquelle la Secrétaire Générale de l'OIF, Michaëlle Jean s'est exprimée en précisant que « Même si c'est un sport de tradition anglo-saxonne, le français était utilisé comme langue commune pendant très longtemps. Il ne faut pas sous-estimer ce que le public attend en termes d'animation, de commentaires, etc. Et cela devient un déficit. ». Pour résoudre cette équation, l'OIF avait nommé le saxophoniste camerounais, Emmanuel Dibango, comme Grand Témoin de la Francophonie afin que celui-ci s'assure que le français ait bien sa place de langue officielle des Jeux et qu'il est une des langues du dialogue des cultures. Mais selon le rapport remis à l'OIF en novembre 2016, de nombreuses lacunes ont été constatées quant aux aspects linguistiques pendant ces jeux. Néanmoins, nous retiendrons que l'OIF aura poursuivi le dessein de promouvoir la francophonie, et plus généralement la diversité culturelle à travers une programmation artistique aux Jeux Olympiques mais que ce souhait s'est confronté à une situation politique instable et à deux autres langues qui ont plus été utilisées que le français (le portugais et l'anglais).

443 http://www.lepetitjournal.com/rio-de-janeiro/vida-carioca/jeux-olympiques-de-rio/254731-michaelle-jean-nous-n-agissons-pas-seulement-pour-le-francais-mais-pour-le-public-et-les-77-delegations-sportives-francophones (Consulté le 31 août 2017).

Après avoir étudié les lignes directrices de la politique linguistique de l'OIF, nous avons constaté que le credo de sa politique linguistique est axée sur la promotion de la diversité culturelle et linguistique. Ceci nous interroge si ce n'est pas une manière de lutter contre le tout anglais. Toutefois, l'axe 3 met en avant la nécessaire adaptation de l'action multilatérale aux contextes linguistiques régionaux et nationaux. C'est dans cette perspective que nous nous questionnerons sur le multilatéralisme entre les pays de langue portugaise et langue française à travers les travaux de Calvet. Avant cela, nous reviendrons brièvement sur le rôle joué par la diplomatie française dans la promotion de la langue-culture française à l'international.

3.2.3 LA PL DE PROMOTION DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE MENÉE PAR L'ÉTAT FRANAIS : UN « SOFT POWER » LA FRANÇAISE ?

En France, c'est le Ministère des Affaires Étrangères et du Développement International qui pilote la promotion de la langue-culture française à l'international. Plus précisément, il s'agit de la Direction Générale de la Mondialisation, du Développement et des Partenariats (DGM) qui est en charge de l'action culturelle extérieure de la France, action culturelle entendue au sens large (rayonnement de la culture française, mais aussi de sa langue, de sa recherche, de ses universités etc). La DGM (créée en 2009) est aujourd'hui l'une des trois Directions générales du ministère, au côté de la Direction générale politique et de la Direction générale de l'administration et de la modernisation. En 2015, elle présente ainsi son action : « Cette direction définit et met en œuvre, en liaison avec les administrations concernées et en partenariat avec l'ensemble des organisations internationales et acteurs concernés, l'action de la France relative aux enjeux globaux, au développement durable, à la coopération internationale, à la politique d'influence et aux grandes politiques sectorielles, notamment dans le cadre des enceintes multilatérales relevant de ses domaines de compétence. Elle contribue à la coordination par le ministère des mesures visant à renforcer l'attractivité internationale de la France. Elle promeut l'expertise française et anime les réseaux de l'État à l'étranger sur ces questions. Elle assume la responsabilité des programmes budgétaires relatifs à la coopération internationale et au développement arrêtés dans les lois de finances et relevant du ministère. Elle assure, pour le compte du ministère des affaires étrangères et du développement international, la tutelle et le pilotage stratégique des opérateurs de l'action extérieur de l'État. »[444].

444 http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/le-ministere-et-son-reseau/organigramme-de-l-administration-centrale/article/direction-generale-de-la-mondialisation-de-la-culture-de-l-enseignement-et-du (Consulté le 30 mars 2017).

Forte de 300 agents basées à Paris, la DGM s'affirme en effet comme l'un des grands acteurs du ministère dans la mesure où ses missions sont extrêmement nombreuses et diversifiées, et si les enjeux relatifs à la promotion de la langue-culture française restent d'actualité, ceux-ci sont portés par certains opérateurs que nous allons présenter. Il est à noter que la multiplication des acteurs, publics et privés dans les projets de coopération internationale et de promotion de la langue-culture française rendent son action de plus en plus partenariale et multilatérale. Enfin, la DGM assure aujourd'hui la tutelle de 9 opérateurs publics : l'Agence française de Développement, France Volontaires, Campus France, Expertise France, Canal France International, Business France, Atout France, l'Institut Français et l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger. La longue histoire du jacobinisme français, initiée par la création de l'Académie française par Richelieu, poursuit son bonhomme de chemin.

Par ailleurs, en ce qui concerne la répartition des compétences entre le Ministère de la Culture et le MAEDI sublimée par la formule d'André Malraux : « au ministère de la culture, la culture en France ; au ministère des affaires étrangères le monopole de la culture à l'étranger », il y en a de plus de plus de travail partenarial entre les deux. Nous avons d'ailleurs interviewé durant notre enquête de terrain des professionnels de ces deux mastodontes ministériels, la force de frappe la plus importante se situe du côté du ministère des affaires étrangères via son réseau d'ambassades et son réseau culturel français à l'étranger. Les opérateurs de la diplomatie d'influence étant sous la tutelle du Quai d'Orsay, bien que la pratique de la co-tutelle entre les deux ministères soit de plus en plus fréquente.

3.2.3.1 L'INSTITUT FRANÇAIS : OPÉRATEUR DE LA DIPLOMATIE CULTURELLE FRANÇAISE

En 2010, l'opérateur « Institut Français » a remplacé « Culture France ». Cet « Institut Français » est l'opérateur pivot de la diplomatie culturelle du MAEDI. Il a pour mission « de valoriser l'action culturelle extérieure de la France, en matière d'échanges artistiques, arts visuels, architecture, cinéma, idées et savoirs. »[445]. De plus, il contribue ainsi à renforcer l'influence de la France dans le monde et à encourager les échanges culturels internationaux et assure également la promotion de la langue française à l'étranger ainsi que la formation et l'accompagnement des agents du réseau culturel français. Le réseau des Instituts Français dans le monde est dense puisqu'il recense non

445 http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/le-ministere-et-son-reseau/operateurs-du-maedi/ (Consulté le 30 mars 2017).

moins de 96 Instituts français et plus de 800 Alliances françaises. L'Institut Français vient en appui du réseau par des missions de conseil et d'expertise, par le développement d'outils (démarches qualité, plateformes numériques etc), par l'organisation de tournées, de saisons croisée. L'ensemble de la politique linguistique et culturelle de promotion de la langue-culture française étant du ressort du MAEDI. Ces Instituts Français sont relayés dans leur mission à l'étranger par les services culturels des ambassades et leur Conseiller de coopération et d'action culturelle (COCAC), c'est-à-dire de chef du service d'action et de coopération culturelle de l'Ambassade.

3.2.3.2 AGENCE POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS À L'ÉTRANGER (AEFE)

Selon le site du MAEDI, l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) assure « les missions de service public relatives à l'éducation en faveur des enfants français résidant hors de France et contribue au rayonnement de la langue et de la culture française, ainsi qu'au renforcement des relations entre les systèmes éducatifs français et étrangers. L'objectif de l'AEFE est de servir et promouvoir un réseau scolaire unique au monde, en s'appuyant notamment sur un réseau de 488 établissements implantés dans 130 pays. ». (Ibid, site MAEDI).

3.2.3.3 LA PL DE PROMOTION DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE MENÉE PAR L'ÉTAT FRANÇAIS : UN « SOFT POWER » À LA FRANÇAISE ?

En 2008, le Livre blanc[446] « La France et l'Europe dans le Monde » sur la politique européenne et étrangère française (2008-2020) a été remis par Messieurs Juppé et Schweitzer au Président de la République afin de définir les axes stratégiques de la politique extérieur française pour les années à venir. Dans ce livre, nous trouvons une partie consacrée à la « Promotion des idées et de la culture françaises » dans laquelle il est précisé que : « L'audience de nos idées, de notre culture et de notre langue sont des atouts de notre influence à l'étranger, et l'attrait spontané qu'elles suscitent la condition de leur succès. (p. 59, 2008). Cette recommandation a été étayée par Duvernois, sénateur LR et auteur du rapport d'information « Pour une nouvelle stratégie de l'action culturelle extérieure de la France : de l'exception à l'influence » (2004), lors d'une allocution en ces termes lors d'une séance parlementaire (2 mars 2013) : « Si elle a largement perdu l'influence qu'elle exerçait au

446 http://www.responsibilitytoprotect.org/2LIVREBLANC_DEF.pdf/ (Consulté le 1er avril 2017).

XIX^{e} siècle, face à la concurrence des Etats-Unis et, désormais, des pays émergents, la France a néanmoins des atouts considérables pour assurer son rayonnement dans le monde : son histoire, ses musées de renommée internationale, sa création artistique, ses écoles et, bien évidemment, la langue française, qui reste parlée par plus de 220 millions de personnes dans le monde. »[447].

La stratégie de promotion de la langue-culture française se construit actuellement sur des arguments de l'influence et du rayonnement, ainsi que de l'avantage économique que constitue les pays de langue française, la francophonie. D'ailleurs, un rapport de l'économiste Attali remis au Président de la République en 2014 intitulé « La francophonie et la francophilie, moteurs de croissance durable »[448], faisait état d'un potentiel économique insuffisamment exploité par la France dans la francophonie. L'Afrique occupant une part prépondérante de cet espace francophone (54,7% de francophones en 2014 selon l'OIF) dans la mesure où les perspectives démographiques et économiques de cet espace sont importantes. Toutefois, cette promotion de la langue-culture française est attelée à une dimension de politique linguistique éducative dans la mesure où le français n'est pas toujours langue d'enseignement dans les pays africains francophones. En ce qui concerne la spécificité de notre étude, nous pouvons noter que la mobilité étudiante des étudiants brésiliens vers la France est aussi un enjeu de taille pour la promotion du français langue de recherche. Les différents programmes de bourse dont nous avons parlé ont montré un fort attrait des étudiants brésiliens pour l'enseignement supérieur français.

Enfin, cette promotion stratégique de la langue-culture française est appuyée par une administration performante qui a défini dans un document cadre de 2014 (que nous nous sommes procurés dans notre recherche de terrain) présentant la stratégie du Quai d'Orsay pour « Promouvoir la langue française dans le monde ». Ce dernier définit huit priorités : appuyer la formation des enseignants en Afrique francophone, promouvoir l'enseignement de plusieurs langues partout dans le monde, étendre l'enseignement bilingue francophone, affirmer le statut de la langue française dans les institutions internationales, promouvoir la francophonie dans l'espace numérique et les médias internationaux, développer la contribution du français à l'économie internationale, consolider le réseau scolaire français à l'étranger et enfin poursuivre une démarche de qualité dans les Instituts Français et Alliances françaises. En relation à l'affirmation du statut de la langue française dans les institutions internationales, Lane ajoute que : « Si la domination de l'anglais est toujours réelle au

447 https://www.senat.fr/espace_presse/.../quelle_influence_de_la_france_a_letranger.html (Consulté le 1er avril 2017).

448 www.elysee.fr/assets/Uploads/Rapport-Jacques-Attali-la-francophonie-conomique.pdf Consulté le 1er avril 2017).

sein des grandes instances internationales, en revanche, les évolutions constatées depuis 2006 dans la préparation aux Jeux Olympiques sont réelles. » (p. 94, 2016)[449]

3.2.3.3.1 QUELS MOTENS DIPSOE LE MAE POUR LA PROMOTION DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ?

En ce qui concernent les crédits alloués à la diplomatie culturelle et d'influence (nous n'avons pas trouvé de chiffres précis), la DGM en attribue une certaine part à la promotion de langue-culture française dans l'action 2 du programme 185, action intitulée « Coopération culturelle et promotion du français ». Les objectifs de promotion de langue-cultures s'articulent autour de trois axes stratégiques :

- Assurer la transmission du français aux nouvelles générations de l'espace francophone ;

- Renforcer le statut du français comme deuxième langue la plus apprise dans le monde ;

- Conforter la place du français comme langue de communication internationale.

Cette stratégie se traduit dans les faits par des interventions qui ont traits à : l'attribution de bourses universitaires pour des formations en « français langue étrangère », l'échange d'expertise, la dotation aux Instituts Français, les subventions aux Alliances françaises et à la Fondation Alliance française, la dotation de l'administration et des postes diplomatiques et le soutien logistique.

En résumé, nous soulignons le rôle prépondérant de la DGM, véritable ensemblier au cœur de l'articulation de la politique de promotion de la langue-culture française. Toutefois, cette politique ne serait pas possible sans un réseau de relations partenariales très développé (nous n'avons pas cité tous les partenaires car ils sont beaucoup trop nombreux mais en avons interviewé un certain nombre lors notre enquête de terrain). En ce sens, la langue-culture français, véritable creuset de la diplomatie d'influence, est au cœur de la stratégie du rayonnement culturel, de l'attractivité universitaire, touristique et économique, ainsi que du développement des pays de la francophonie, du rayonnement diplomatique de la France, des opérations onusiennes de maintien de la paix ou encore dans l'accueil et l'insertion des migrants et réfugiés en France. Nous pouvons donc en conclure que la promotion de la langue-culture française fait office de leitmotiv de la diplomatie

449 Lane, P. (2016), *Présence française dans le monde, L'action culturelle et scientifique*, La documentation française.

culturelle et d'influence française dans la mesure où elle se trouve au centre d'une politique volontariste et interventionniste d'État.

Après avoir étudié les politiques linguistiques menées par l'OIF et l'État français en matière de promotion de la langue-culture française, notre réflexion chemine à présent vers une comparaison et mise en perspectives des deux aires géo-linguistiques que représentent la francophonie et la lusophonie à la lumière du « Modèle gravitationnel » de Calvet. Nous procéderons par une présentation de la théorie avant d'en trouver des prolongements à la lumière de la spécificité de notre étude.

3.3 LE POIDS DES LANGUES DE CALVET

3.3.1 PRÉSENTATION DU « MODÈLE GRAVITATIONNEL » DE CALVET

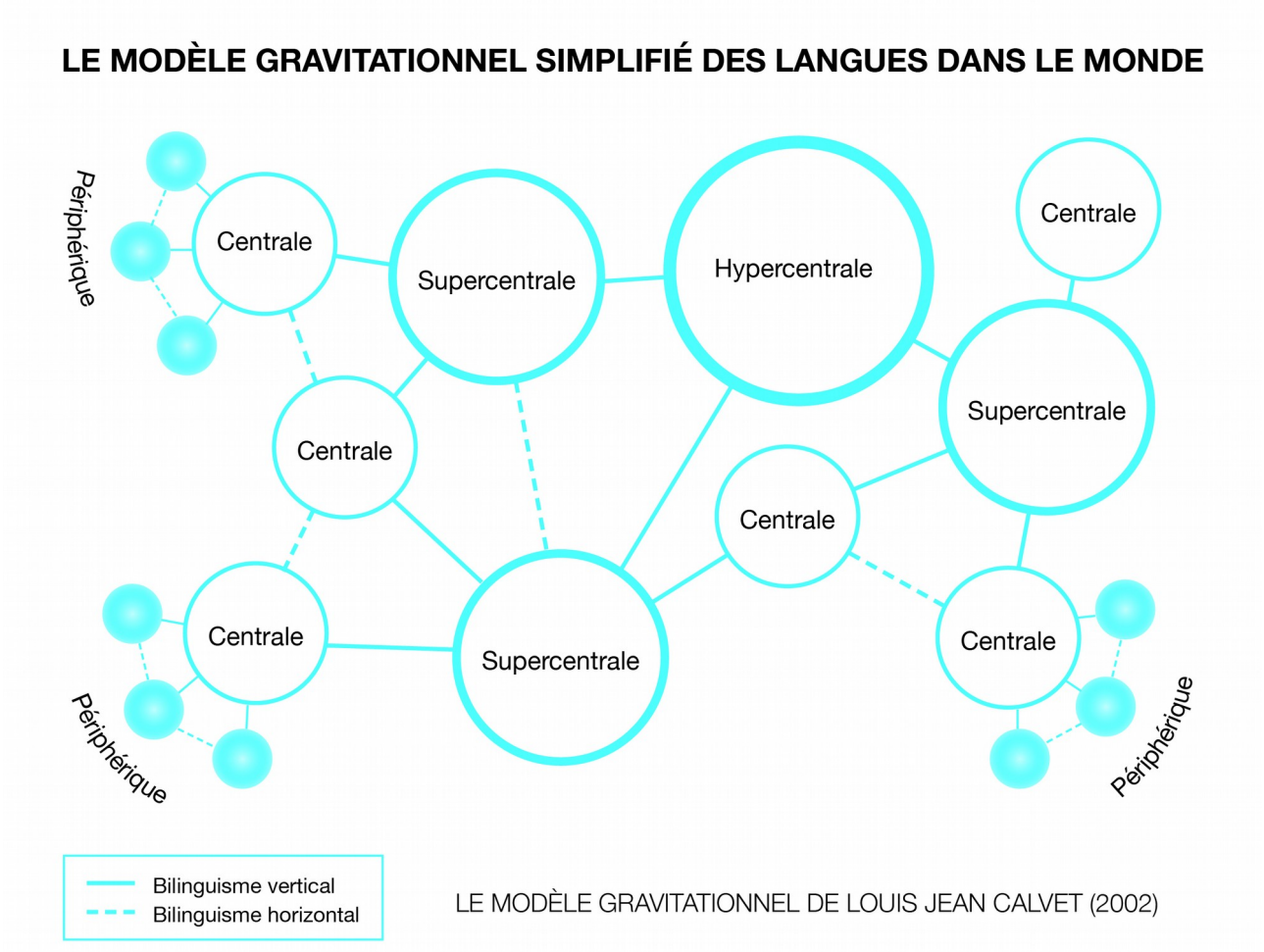
L'éminent linguiste français, Calvet, reconnu en France et à l'étranger, a développé depuis un certain temps ce qu'il nomme de « Modèle Gravitationnel des langues »[450], afin de présenter les rapports entre les milliers de langues du monde. Pour ce faire, le chercheur part du principe que « les langues sont reliées entre elles par les bilingues et que le système des bilinguismes, nous permet de présenter leurs relations en termes gravitationnels. Autour d'une langue hypercentrale (l'anglais) gravitent ainsi une dizaine de langues super-centrales (le français, l'espagnol, le portugais, l'arabe, le chinois, le hindi, le malais, etc.) autour desquelles gravitent à leur tour cent à deux cents langues centrales qui sont à leur tour le pivot de la gravitation de quatre à cinq mille langues périphériques. » (p. 209, 2005).

Ainsi, chaque niveau de ce « modèle gravitationnel » expose deux tendances, l'une vers un bilinguisme dit « horizontal » (acquisition une langue de même niveau que la sienne) et l'autre vers un bilinguisme dit « vertical » (acquisition une langue de niveau supérieur), ces deux tendances étant, nous l'avons dit, le ciment du modèle. L'objectif de ce modèle est de montre les rapports de force passés et présents, de traces de la colonisation ou de l'organisation d'une société qui se retrouvent dans le « marché des langues ». (Expression de Calvet).

Dans le cadre de notre étude, il s'agit d'aborder les ensembles linguistiques (francophonie et

450 Calvet, L-J. (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Plon.

lusophonie) dans leur « configuration politique », c'est-à-dire, dans les politiques linguistiques mises en place par l'OIF et la CPLP en vue de représenter des réalités que Calvet nomment « Xphonies » du point de vue des langues officielles. Ces « Xphonies » sont ni plus ni moins que ces regroupements dans des organisations internationales pour promouvoir des politiques linguistiques, et donc de ce fait de promouvoir telle ou telle, de réguler tel ou tel rapport entre langues, de favoriser le plurilinguisme, etc. Autrement dit, chaque « Xphonie » représente une réalité linguistique incontestable qui a un impact dans le modèle gravitationnel, qu'elle soit « hypercentrale » (anglais), « super-centrale » (français, portugais, espagnol, arabe, hindi, etc.) ou « périphérique » (tupi, breton, alsacien, allemand, etc.). Ci-dessous, nous avons reproduit le schéma du « Modèle Gravitationnel des langues dans le monde » (Calvet, 2002).



À l'aide de ce schéma, nous pouvons imaginer les rapports de force qui existent entre le français et le portugais qui représentent des « langues super-centrales » parlées par un nombre important de locuteurs mais qui selon les réalités linguistiques font face à des situations de bilinguisme vertical

ou bilinguisme horizontal. Selon ce modèle, un bilingue breton/français a toujours le breton pour première langue pendant qu'un bilingue tupi/portugais parle toujours le tupi première langue. En ce sens, bien que les langues dites super-centrales regroupent plus de locuteurs, celles-ci ne représentent pas à travers du point de vue des langues officielles la diversité culturelle et linguistique française ou brésilienne. En somme, Calvet ajoute que : « entre la réalité linguistique d'un territoire et le filtre que constitue le point de vue des langues officielles, il y a une grande distorsion et que la majorité des langues sont, de ce point de vue, invisibles. » (Ibid, 2005).

3.3.2 TENTATIVES DE PROLONGEMENT DU « MODÈLE GRAVITATIONNEL » À LA SPÉCIFICITÉ FRANCOPHONE ET LUSOPHONE DE NOTRE ÉTUDE

Dans le cadre de notre réflexion, nous reviendrons sur les politiques linguistiques menées par l'OIF dans le but d'opérer un rapprochement avec d'autres « Xphonies » pour envisager des actions communes en faveur du respect de la diversité linguistique et des règlements linguistiques dans les organisations internationales, face au danger d'uniformisation par l'anglais. Pour ce faire, nous nous basons sur un cas concret de tentative de rapprochement de l'OIF envers d'autres organisations au début des années 2000. Pour ce faire, l'OIF avait organisé un colloque à Paris en 2001 sur le thème de la « diversité », réunissant les organisation de la francophonie, des espace hispanophone et lusophone, trois ensembles linguistiques représentés par cinq organisations : l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie, l'Organisation des Etats Ibéro-américains (OEI), la Communauté des Pays de Langue Portugaise (CPLP), le Secretaría de Cooperación Iberoamericana (SECIB) et l'Union Latine (UL). Après d'âpres négociations, deux comités ont finalement présenté leurs propositions de politique linguistique lors d'une réunion à Mexico[451] (avril 2003) où furent lancés un certain nombre de projets communs portant en particulier sur :

- Le statut international des langues des trois ensembles et sur les pratiques linguistiques dans les organisation internationales ;

451 www.francophonie.org/IMG/pdf/2002-rap-franco-p_la_diversite_culturelle.pdf (Consulté le 1er avril 2017)

- La formation des fonctionnaires internationaux (éveil aux problèmes de politiques linguistiques, intercompréhension entre les langues romanes) ;

- L'harmonisation des systèmes d'accréditation des compétences linguistiques (test, examens) et leurs référentiels, en liaison avec le cadre européen de référence.

À partir de ce cas, nous pouvons interroger la pertinence de définir une politique linguistique commune à ces trois langues « super-centrales » alors qu'elles possèdent à l'intérieur de leur communauté linguistique de nombreuses autres langues-cultures dites « centrales » et « périphériques » dont elles ne tiennent peu ou prou compte dans l'élaboration de leur politique linguistique. En effet, d'après le modèle gravitationnel, il ne faut pas omettre que le français et le portugais gravitent autour de nombreuses langues et qu'il est donc nécessaire de prendre en compte ces tensions entre les langues pour élaborer une politique linguistique et politique linguistique éducative à l'échelle de plusieurs États.

Or, la lusophonie et la francophonie ne partagent pas nécessairement les mêmes intérêts. Lorsque l'OIF tente de rallier autour du credo de la « diversité », la CPLP promeut une promotion accrue du portugais dans les pays de langue portugaise et un multilatéralisme linguistique pour faire du portugais une langue d'organisation internationale. En tout état de cause, Calvet nomme les rapports de politiques linguistiques comme des « jeux à somme nulle » à partir du moment où les intérêts sont divergents. En guise d'illustration, le portugais est presque autant parlé dans le monde que le français. Toutefois, il reste moins bien loti en tant que langue d'organisations internationale. Dès lors, la CPLP ne peut pas trouver d'intérêts dans la « diversité » de l'OIF à partir du moment où ses objectifs sont différents. Une politique linguistique commune de la lusophonie et de la francophonie passerait nécessairement selon nous par un inventaire des attentes, et revendications linguistiques des organisations internationales. De plus, les langues dites « centrales », ou « périphériques » doivent également être prise en considération dans la promotion de la diversité linguistique et culturelle. C'est en ce sens que Calvet conçoit la diversité « dont se réclament ces organisations devrait donc être entendue en deux sens différents : une diversité horizontale, celle qu'elles recherchent, mais aussi une diversité verticale, dans les rapports en leur sein avec les autres langues de leur espace. En d'autres termes, la Francophonie ne sera crédible dans sa défense de la diversité que si elle se préoccupe certes de l'espagnol et du portugais mais aussi du bambara, des créoles, du lingala ou du corse... » (Calvet, p. 218, 2005).

En termes de statut international, si le français a un temps d'avance sur le portugais pour des raisons institutionnelles (langue officielle, langue de travail), il faut se souvenir que le nouveau secrétaire général de l'ONU, António Guterres, est portugais, et que que la CPLP[452] a fait en novembre 2016 une demande officielle pour que le portugais devienne langue officielle à l'ONU. De plus, si le français bénéficie des facteurs culturels (littérature, enseignement, traduction, radios internationales), le portugais souhaite axer son développement sur ces mêmes facteurs. De plus, en matière de politiques linguistiques éducatives, nous soulignerons que la dimension éducative est au cœur de la formation des décideurs de politiques linguistiques à l'échelle de l'OIF et de la CPLP ou des États français et brésiliens. Dans ces conditions, nous pouvons légitimement nous interroger sur les « compétences culturelles » telles que définies dans notre chapitre 2 que possèdent ces professionnels à partir du moment où ils sont partis prenantes de la politique linguistique mise en place par leur organisation ou leur État. Nous avons d'ailleurs constaté que la dimension interculturelle dans les politiques linguistiques éducatives en France et au Brésil possédait des acceptions différentes et était peu considérée dans la formation en langue-culture étrangère. Enfin, le syntagme de « dialogue interculturel » est présent dans les politiques linguistiques européennes mais absents de celles de l'OIF ou de la CPLP.

452 http://www.mundolusiada.com.br/cultura/cplp-aprovada-proposta-para-portugues-ser-lingua-oficial-na-onu-e-projeto-mobilidade-para-2019/ (Consulté le 1er avril 2017).

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE DU CHAPITRE 3

La dimension éducative propre aux politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives française et brésilienne était au cœur de ce chapitre 3. Par son développement, nous avons constaté que l'interculturel jouissait d'acceptions différentes dans les politiques linguistiques éducatives française et brésilienne dans la mesure où celui-ci était teinté tantôt d'éducation à la diversité culturelle (Brésil), tantôt à l'éducation dans une perspective d'intégration (France). En effet, l'étude approfondie des deux systèmes éducatifs français et brésiliens a permis de mettre en exergue que l'enseignement-apprentissage de langues-cultures étrangères ne faisait pas partie des mêmes priorités en matières de politique linguistique éducative pour les gouvernements français et brésilien. De plus, le contexte géo-linguistique international joue un rôle majeur sur les orientationns de ces nouvelles PLE. Le gouvernement brésilien a par exemple privilégié la langue castillane pendant que le gouvernement français promeut l'anglais et dans une moindre mesure de l'espagnol et de l'allemand. Au-delà des choix politico-linguistiques, nous avons constaté que les curriculum et les méthodes d'enseignement dans la formation des enseignants ne consacraient que peu de place aux dimensions interculturelles que ce soit dans la formation initiale ou dans la formation continue des apprenants. En l'état, nous pouvons donc continuer de nous interroger sur les « contenus et formes diversifiés » (Demorgon) dans la formation initiale et continue du coopérant. Sont-ils en mesure de nourrir l'approche interculturelle et de former les coopérants aux réalités des situations de coopération ? Enfin, nous avons également constaté que les politiques linguistiques à l'échelle internationale (OIF, CPLP) induisaient des rapports de force entre les langues-cultures et que la dimension interculturelle y était absente contrairement à celle de diversité culturelle. À travers l'approche écologique des langues de Calvet, nous avons montré que les choix de politiques linguistiques « in vivo » et « in vitro » dans les contextes brésilien, français et international reflétaient les paramètres contextuels de l'enseignement-apprentissage d'une langue. Cette approche environnementale sera néanmoins enrichie dans le prochain chapitre par

une approche historique des relations franco-brésiliennes afin de comprendre que la description réalisée dans ce présent chapitre est à mettre en perspective à une historicité, c'est-à-dire à un éternel recommencement de la compréhension contextuelle.

Chapitre 4 – LE CADRE DE COOPÉRATION FRANCO-BRÉSILIENNE

1) CONSIDÉRATIONS HISTORIQUES DE LA COOPÉRATION FRANCE-BRÉSIL

2) CONSIDÉRATIONS ACTUELLES DE LA COOPÉRATION FRANCE-BRÉSIL

3) SPÉCIFICITÉ DU CADRE DE COOPÉRATION DANS NOTRE PROBLÉMATIQUE

Suite au chapitre trois portant sur les différentes considérations de politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives et de l'interculturel dans les contextes éducatifs français et brésiliens, nous souhaitons poursuivre notre réflexion sur la spécificité de notre étude, i.e, le cadre de coopération internationale franco-brésilienne. Par le syntagme « coopération internationale », nous nous référons à la définition suivante : « Opérations et politiques de transferts financiers, matériels ou de ressources humaines entre pays, Organisations non-gouvernementales (ONG), bilatérales, multilatérales (plusieurs États organisés vers un pays) ou décentralisées (de collectivité territoriale à collectivité territoriale) dans différents domaines, au service d'actions ou de programmes communs : scientifiques et universitaires, culturels, politiques, diplomatiques (traités et accords de paix, médiations), militaires ou économiques. »[453]. Dans notre étude, il s'agit du cadre de coopération bilatérale franco-brésilienne que nous avons cherché à étudier durant notre enquête de terrain par le prisme de ses acteurs, les coopérants. En ce sens, ce chapitre quatre poursuit l'objectif de questionner les réalités historiques et phénoménologiques de l'appréhension de l'autre : « la compréhension d'une culture étrangère n'est qu'un cas particulier du problème herméneutique général : comment comprend-t-on l'autre ? » (Todorov, *Les morales de l'histoire*, p. 38, 1991). Pour ce faire, nous tenterons d'apporter des éclairages par des considérations historiques de cette relation franco-brésilienne afin de disposer d'éléments contextuels pour notre future étude exploratoire des interactions professionnelles franco-brésiliennes (partie 2). Pour tenter d'être concis, nous diviserons ce présent chapitre en trois moments. Le premier sera consacré à des considérations historiques de la relation franco-brésilienne. Puis, nous poursuivrons sur des considérations actuelles de coopération franco-brésilienne se déclinant dans de nombreux domaines (politique ; économique ; artistique et culturelle ; universitaire, scientifique et technique ; linguistique et éducative ; décentralisées et non-gouvernementales ; sportive, judiciaire et dans le domaine de la santé). Enfin, nous conclurons sur la spécificité du cadre de coopération à la lumière de notre problématique. Cette dernière sous-partie permettra de reformuler notre problématique avant d'entrer dans l'exploration de notre étude de terrain.

453

https://www.monde-diplomatique.fr/index/sujet/cooperation (Consulté le 2 avril 2017).

1) CONSIDÉRATIONS HISTORIQUES DE LA COOPÉRATION FRANCE-BRÉSIL

« The farther backward you can look, the farther forward you are likely to see. » (Winston Churchill)

1.1 APERÇU HISTORIQUE DES RELATIONS FRANCE-BRÉSIL

La citation de Churchill illustre brillamment que pour porter un regard sur le présent et l'avenir, il est fondamental de se plonger dans l'histoire, dans le passé. Dans le cas de notre étude, il s'agit de revenir ici sur des faits historiques des complexes et séculaires relations franco-brésiliennes.

Selon Carelli, les relations franco-brésiliennes ont fonctionné à travers les siècles de façon atypique. En ce sens, l'auteur précise que : « l'exemple du Brésil fort complexe, pays *métis* toujours en gestation ethnique et culturelle, dans ses relations avec la France, échappe au binôme habituel métropole et colonie. Ces représentations réciproques sont donc d'autant plus subtiles qu'elles ne recouvrent pas cette relation coloniale classique, puisque ce sont les Portugais qui ont joué ce rôle. » (p. 13, 1993)[454]. Si la France n'a jamais été un pays d'émigration vers le Brésil (à l'instar de l'Allemagne, de l'Italie ou du Portugal pour ne citer que certains pays européens), elle a toutefois participé activement à la formation des idéaux de la société brésilienne dans les champs politique, éducatif et culturel. En ce sens, les relations franco-brésiliennes se sont construites en grande partie sur le plan intellectuel dans un rapport d'attraction/répulsion, entre l'influence culturelle française et l'attraction de la complexe société et culture brésilienne. À cet effet, Carelli ajoute que : « Si les références françaises apparaissent avec évidence dans la culture savante brésilienne, elles ne sont pas absentes pour autant de la culture populaire. » (Ibid, p. 14). Afin de se plonger dans cette complexe et historique relation hybride franco-brésilienne, nous reviendrons sur quelques faits historiques fondateurs qui nous permettront d'historiciser cette relation, au sens de : « placer la réalité immédiate que nous étudions dans un contexte plus vaste : la structure historique dans laquelle elle s'insère et fonctionne » (Moore & Castellotti, p. 209, 2008)[455].

454 Carelli, M. (1993), *Cultures croisées, Histoire des échanges culturels entre la France et le Brésil de la découverte aux temps modernes*, Essais & Recherches, Nathan.

455 Castellotti, V., Moore, V. (2008), *Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIe siècle ?*, dans Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia Asselah-Rahal (Dirs.), Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 211 pages, pages 195 à 216.

1.1.1 UNE RELATION HISTORIQUE : PAULMIER DE GONNEVILLE, « LA FRANCE ANTARCTIQUE » et « LA FRANCE ÉQUINOXIALE », DES ÉPISODES MÉCONNUS DE L'HISTOIRE

De Paulmier de Gonneville : premiers échanges

La relation franco-brésilienne est le fruit de plus de cinq siècles d'intenses échanges. Les premiers remontent au début du seizième siècle, peu après que le Portugal ait « découvert »[456] la nouvelle terre à la couleur de braise. Le contexte géopolitique des conquêtes du début du seizième siècle (cf : chapitre 3), et notamment la volonté du roi portugais Dom Manuel (1495-1521) de découvrir les Indes et leurs richesses, conduisent les portugais à surveiller les côtes brésiliennes qui font face à de nombreux assauts de contrebandiers tentant d'exploiter le « bois brésil ». Parmi eux, un certain Binot Paulmier de Gonneville, parti du port de Honfleur (Calvados, Normandie) à bord de *L'Espoir*, arrive sur les côtes brésiliennes en 1503. Lors de son retour, le navigateur embarque un indigène, fils d'un cacique du Pernambouc afin de l'adopter comme fils et de l'éduquer comme français (Lafaye, p. 116, 1992)[457]. Le récit du capitaine Gonneville se trouve dans son rapport « Relation Authentique du Voyage du Capitaine de Gonneville des Nouvelles Terres des Indes » remis en 1505 à l'amiral de Rouen. Ce même rapport sera repris par son arrière petit-fils, Jean Paulmier de Gonneville, en 1663 dans ses « Mémoires touchant l'établissement d'une Mission Chrestienne dans le Troisième Monde » et fait mention de la fierté de la « noblesse » de son ascendance brésilienne.

Selon Menezes[458], l'attraction française pour le Brésil s'est construite à cette époque avec une certaine dose de curiosité et de grands intérêts économiques négociés entre normands ou bretons et Indiens Tupinambás qui ne parlaient aucune langue commune. Lafaye ajoute qu'il s'agit d'une attraction mutuelle qui passe par l'apprentissage linguistique dans un but de faciliter la compréhension entre les deux groupes mais également de réaliser le premier métissage entre Indiens du Brésil et européens. Carelli appuie ces thèses en ajoutant que de jeunes interprètes français ont même été laissés au Brésil dans le but de s'acclimater à la langue-culture indigène. En somme, la première relation France-Brésil s'est établie différemment de celle Brésil-Portugal, dans

456 Nous avons mis le terme « découvert » entre guillemets afin de préciser que la narrative européenne est bien évidemment erronée étant donné qu'il y avait déjà des tribus autochtones sur cette terre avant l'arrivée des Portugais.

457 Lafaye, J. (1992), *Le Brésil dans l'imaginaire Français: XVIe-XVIIe*. In: Revista História, São Paulo, n.127-128, ago./dez. p. 115-129.

458 Menezes, C. (2015), *Representações identitárias e projeção internacional: a diplomacia brasileira (2003-2009)*. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

la mesure où les Français ont opéré un rapprochement linguistique des identités française et indienne, matérialisé par un processus de métissage quand les Portugais ne souhaitaient pas dans un premier temps se mélanger aux peuples autochtones. Enfin, selon Elmalan[459], les relations entre les Indiens et Normands étaient tellement amicales qu'ils décidèrent ensemble de produire des dictionnaires normand-tupi-guarnais contenant les principales formules de politesse.

Bien que les intérêts français restaient similaires à ceux des portugais à cette époque (exploitation du bois provenant du Brésil), les mécanismes de construction d'interactions entre Français et Indigènes du Brésil se sont développés de manière différente. Carelli abonde en ce sens puisqu'il décrit l'imaginaire français rêvé des paradis légendaires situés dans ce « Nouveau Monde » et relaté par les explorateurs français mais inventé par les espagnols et portugais. En l'état, il existait une confusion entre l'imaginaire et la réalité du territoire brésilien qui était alimentée par les récits de ces explorateurs.

Ainsi, l'exotisme et l'exubérance du territoire brésilien et de ses premiers habitants ont fasciné l'imaginaire des français dans leur altérité, dans leur rapport aux indiens. Si bien que ces représentations fascinantes atteignirent les monarques français (Henry II et Catherine de Médicis) qui organisèrent en 1550 à Rouen des festivités en présence d'indiens brésiliens et de français déguisés en indigènes (Quichera, 1852). Selon Elmalan, les représentations brésiliennes ont influencé la mode française via l'usage de plumes dans les chapeaux. (p. 251, 2008). En somme, la relation France-Brésil a d'abord été marquée par l'absence d'un projet d'ampleur de colonisation et *ipso facto* la possibilité pour les Français de créer des liens avec différentes tribus indigènes pour importer leur bois. Cinq siècles plus tard, nous pouvons véritablement nous questionner sur la vivacité de ces représentations qui continuent d'alimenter les deux peuples de ces deux nations.

La France Antarctique :

La deuxième moitié du seizième siècle correspond à la volonté de la France de poursuivre son entreprise de colonisation brésilienne. En 1555, le roi Henry II (qui avait participé aux festivités de Rouen) met à disposition de l'amiral de Gaspard II de Coligny deux navires, chargés de créer une colonie au Brésil. C'est ainsi que l'explorateur Nicolas Durand de Villegagnon, est nommé commandant des deux navires et met le cap sur la baie de Guanabara en 1555. Accompagné d'un moine franciscain, d'un pasteur calviniste, cette entreprise de colonisation de la baie de Guanabara

459 Elmalan, S. (2008), *Villegagnon ou a utopia tropical*. In: História, São Paulo, v. 27, n. 1. p. 247-281. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742008000100013&lng=en&tlng=pt (Consulté le 2 avril 2017).

de Rio de Janeiro (la ville n'est pas fondée quand les français débarquent) est nommée : « La France Antarctique » et Henriville en est la capitale. Jean de Léry, le pasteur calviniste écrit dans *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* (1578) l'intention de peupler cette colonie avec des hommes de bonne volonté, préoccupés à diriger l'Amérique pour lui permettre d'établir une meilleure organisation sociale que celle qui existe en Europe. Le Brésil étant le lieu choisi pour établir cette communauté où le service divin est mis en place d'une meilleure manière qu'en Europe. (Tavares, 2009)[460]. La volonté de cette mission française est donc d'installer une colonie pour que les peuples européens opprimés à cause des conflits religieux trouvent là un refuge idéal (Carelli, 1993). Cette entreprise coloniale se heurte toutefois en 1557 à l'invasion des Portugais qui chassent les Français, contraints de retourner dans leur pays.

C'est ainsi que lors du retour en France, les écrits de Jean de Léry et Thevet donnent le premier document iconographique produit sur le Brésil, montrant l'entrée triomphale du roi Henri II à Rouen, où une fête brésilienne est organisée avec la participation d'une cinquantaine d'Indiens venus du Brésil. (Tavares, 2009). Cette période de l'histoire franco-brésilienne est désormais bien connue des français depuis la parution de l'ouvrage *Rouge Brésil* de l'académicien Jean-Christophe Rufin en 2001 (Prix Goncourt) qui a d'ailleurs trouvé une adaptation cinématographique en 2013 réalisée par Archambault. Nous avions d'ailleurs cherché à l'interviewer et il nous avait répondu « ne plus être spécialiste du Brésil. ».

La France Équinoxiale :

À l'aube du dix-septième siècle, les monarques français de l'époque ont toujours des désidératas d'entreprise coloniale : « l'échec de la France antarctique n'a pas découragé les Français d'entretenir le commerce avec le Brésil, ni d'essayer de s'y installer. À partir des ordres de Catherine de Médicis, d'autres essais d'implantation ont eu lieu, mais n'ont pas abouti : comme celles de Jean de Coligny encore à Rio en 1576, de Jean Noyer à Recife en 1595, ou de Pontel à Cabo Frio en 1599. » (Le Gal, p. 196, 2010)[461]. La tentative la plus connue et la plus prometteuse reste néanmoins celle de São Luís do Maranhão au Nordeste du Brésil. Cette tentative renvoie à la demande de Marie de Médicis de désigner des missionnaires Capucins pour organiser une expédition de nobles, d'hommes d'armes et d'artisans, ainsi que de quatre religieux qui partent de Cancale (Ille-et-Vilaine, Bretagne) en 1612. Ces derniers fondent la ville de Saint-Louis-du-

460 Tavares, L.F.F, (2009), *Conflitos da França Antártica. Franceses se instalaram n Guanabara em 1555, mas diferenças religiosas enfraqueceram a empreitada*. In Revista de História, Biblioteca Nacional. Disponível em <http://goo.gl/u0eZbj>. (Consulté le 2 avril 2017).

461 Le Gal, D. (2010), *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil*, Université Européenne de Bretagne.

Maragnon et vantent les « bontés » de cette terre et de ses habitants de cette « nation barbare ». (Carelli, p. 35, 1993). Cette tentative de colonisation est décrite dans *Histoire de la Mission des pères capucins en l'île de Maragnon et terres circonvoisines* du père Claude d'Abbeville. Ce dernier situe son récit dans une perspective de continuité entre la lutte contre l'hérésie en Europe et la conversion des païens au Nouveau Monde et renvoie à l'effort des Capucins de « reconquête catholique ». Cette « France équinoxiale » est enfin contée dans l'ouvrage *Daniel de la Touche de la Ravardière* de Claudine Doreau et édité par l'Association des Amis des Bisquines et du Vieux Cancale. Cette ville bretonne a d'ailleurs érigé un buste de Daniel de la Touche de la Ravardière pour fêter les 400 ans de la ville de São Luís do Maranhão « en présence des autorités officielles et des descendants de l'explorateur » comme nous le précise l'article d'Ouest France du 27 septembre 2013 mentionné ci-dessous .

Source : http://www.ouest-france.fr/bretagne/saint-malo-35400/cancale-celebre-lexplorateur-daniel-de-la-touche-de-la-ravardiere-391825 (Consulté le 2 avril 2017)

Ainsi, la « France Équinoxiale », qui se réfère aux tentatives de colonisation de la France au dix-septième siècle en Amérique du sud dans les régions proches de l'équateur, est fondée officiellement en 1612. Cette même année est marquée par l'ordre de Felipe III, roi d'Espagne, d'expulser les français du Maranhão. Quant au monarque français, Louis XIII, il ne s'occupe guère de ses missions dans la mesure où il négocie avec la couronne espagnole le mariage avec Anne d'Autriche. Par conséquent, le seigneur de La Ravardière capitule en 1615 sans combattre à São Luís et le fort construit en hommage au roi est rasé (Le Gal, ibid).

Cette première période montre les relations conflictuelles puisque teintées d'entreprise coloniale qu'ont eues la France et le Brésil. Celles-ci évolueront vers d'autres perspectives aux siècles suivants bien que les premières représentations resteront très prégnantes.

1.1.2 LA MISSION ARTISTIQUE FRANÇAISE AU DÉBUT DU XIXe SIÈCLE

Alors que le dix-huitième siècle - celui des Lumières - donne une nouvelle vision du monde, les expéditions françaises se poursuivent au Brésil comme l'illustre celle de Charles-Marie de la Condamine qui embarque avec dix scientifiques en Amazonie en 1735 pour découvrir le caoutchouc et rédiger un rapport où il juge les Indiens inférieurs aux Européens. (Carelli, 1993). Ce siècle marque durablement le Brésil en termes de rayonnement des idéaux des Lumières : « C'est enfin et surtout la France qui, à partir de la seconde moitié du XIXème siècle, va exercer sur l'ensemble du continent ibéro américain un impact que l'on a souvent de la peine à imaginer de ce côté-ci de l'Atlantique. La France exporte tout : des architectes, des urbanistes, des hygiénistes, des physiologistes, des botanistes, des obélisques, des coupoles, des colonnes Morris, des rampes en fer forgé, des bonnes sœurs et des putains. Sa réputation est d'avoir des femmes légères, mais surtout d'être le pays le plus raffiné et le plus civilisé du monde. Élégance, parfum, haute couture, charme, subtilité, tout cela, c'est nous. » (Laplantine, p. 128, 1994, cité dans Vilela Brandão, p. 204, 2010)[462].

Un exemple concret de l'influence française lors de ce siècle est bien évidemment à trouver dans l'État du Minas Gerais (alors capitainerie de chercheurs d'or) où s'est forgée la conscience et l'identité de la nation brésilienne, avec son héros et martyr national Tiradentes[463], qui fût nourri par les idéaux français des Lumières. C'est par lui, en 1789, que le soulèvement contre la couronne portugaise a commencé et s'est poursuivi avec le célèbre mouvement de l' « Inconfidência Mineira » (Conjuration ou du Minas) qui allait enclencher par la suite, la marche vers l'indépendance.

Il faudra donc patienter jusqu'au XVIII^{e} siècle pour que les relations franco-brésiliennes puissent se construire sur des bases durables vers de nouveaux paradigmes. En 1807, l'empereur Napoléon envahit la péninsule Ibérique dans le cadre de la « Guerre d'Espagne » (1807-1813) et contraint le roi portugais Dom João VI à déménager au Brésil et élire domicile à Rio de Janeiro. Dans la foulée, ce dernier autorise l'ouverture des ports brésiliens à toutes les nations ; les voyages amicaux deviennent plus fréquents et nombreux. Les scientifiques et artistes français s'y rendent en grand

462 Brandão, G V (2010), *Tout partait des bords de la Seine : la séduction de Paris sur la société brésilienne du début du XXe siècle*, dans René Strehler et Sabine Gorowitz (Coord.), Politiques publiques et changements en éducation : pour un enseignement réciproque du portugais et du français, Revue Synergies Brésil n°spécial 1, pages 201 à 210. http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/gilda_vilela_brandao.pdf (Consulté le 2 avril 2017).

463 Joaquim José da Silva Xavier (1746-1792), surnommé **Tiradentes**, était un militant politique brésilien qui initia un mouvement de révolter pour l'indépendance du Brésil. http://www.tiradentesgerais.com.br/ (Consulté le 2 avril 2017).

nombre. (Le Gal, p. 200, 2010). Par conséquent, le roi régent João VI nourrit l'ambition « de faire venir les compétences techniques dont le développement du royaume nouvellement reconfiguré avait le plus urgent besoin, ainsi que de donner un nouveau lustre d'antan à leur cour exilée. » (Leenhardt, *L'Atelier Tropical Jean-Baptiste Debret, peintres, écrivains et savants français au Brésil, 1816, 1850*, 2016). C'est dans ce contexte qu'en 1816, il fit venir la « mission artistique française », expédition d'artistes français (Jean-Baptiste Debret, Auguste de Saint-Hilaire, Fernand Denis, Grandjean de Montigny, etc.) dans le but de fonder la première École des Beaux-Arts brésilienne sur le modèle de celle de Paris dans la capitale de Rio de Janeiro. Cette école fut finalement fondée en 1826. L'un des plus grands témoignages fut celui de Debret qui peignit tout un pan de la jeune nation brésilienne : « Son travail consiste à fixer par l'image et inscrire dans l'histoire le mouvement de rénovation de sa colonie brésilienne que la cour portugaise en exil a entrepris. » (Ibid, Leenhardt). Debret, considéré comme le premier peintre de l'histoire brésilienne mais surtout documentaliste de la cour, publia à son retour *Voyage pittoresque et historique au Brésil entre 1834 et 1839.* Ce moment d'histoire des relations franco-brésiliennes a d'ailleurs fêté son bicentenaire en 2016 à la Maison de l'Amérique Latine à Paris et au musée Castro Maya de Rio de Janeiro via des expositions des aquarelles peintes par Debret, et faisant office de précieux témoignages sur les mœurs de la société brésilienne de l'époque, qui était certes inscrites dans une vision idéologique de l'artiste proche du roi régent.

Une autre illustration des relations franco-brésiliennes à la fin du XIX^{e} est la fondation de l'École des Mines d'Ouro Preto[464], établissement d'enseignement supérieur créé le 12 octobre 1876, par le scientifique français Claude Henri Gorceix sur demande de l'empereur portugais Dom Pedro dans le but de diriger la recherche scientifique au Brésil : « Un épisode rarement évoqué de la contribution française à la science et à la culture brésiliennes, peut-être parce qu'il s'est déroulé hors du centre de la politique nationale, est celui de la fondation de l'École des Mines d'Ouro Preto en 1875. L'initiative en revint entièrement à l'empereur Pedro II. A son retour du voyage à l'étranger réalisé en 1871-72, durant lequel il avait rencontré Pasteur et avait été élu membre de l'Institut de France, il invita son confrère de cette institution, le directeur de l'École des Mines de Paris, Auguste Daubrée, à visiter le Brésil pour y jeter les fondements des études minéralogiques. Le directeur ne voulut pas s'éloigner du poste auquel il venait d'être nommé et indiqua le jeune Claude Henri Gorceix pour cette tâche. »[465].

Dans la deuxième moitié du XIX^{e} siècle, nous pouvons parler de l'œuvre du philosophe positiviste

464 http://www.em.ufop.br/em/apresentacao.php (Consulté le 2 avril 2017).

465 http://bndigital.bn.gov.br/projetos/francebr/frances/gorceix_fr.htm (Consulté le 2 avril 2017).

Auguste Comte qui aura une grande importance au Brésil dans la construction de son modèle politique et social. La devise de ce courant positiviste étant inscrite sur le drapeau du pays : « Ordem e Progresso » (Ordre et Progrès). Cet devise est un « pur héritage du positivisme comtien » (Doucin & Engel, p. 5, 2002)[466]. Au-delà du positivisme, nous pouvons citer le spiritisme d'Allan Kardec qui a largement influencé la matrice spirituelle du Brésil. De plus, si ne nous pouvons pas tout expliciter des relations franco-brésiliennes, il est à noter que certains moments historique tels que l'indépendance du pays en 1822, l'abolition de l'esclavage en 1888 ou la proclamation de la République en 1889 ont eu pour modèle le « référent républicain français ». (Doucin & Engel, p. 5 2002, Mello, 2006).

En somme, nous avons constaté que la construction de l'identité brésilienne au XIX^{e} siècle a été fortement marquée par l'influence française, dans la mesure où les monarques portugais qui ont construit la base de l'État-nation brésilien, ont été fortement influencés par la pensée française. C'est en ce sens que la question du métissage présente dans les tableaux de Debret représente la « famille brésilienne » et déconstruit l'idée des siècles précédents de « terre des cannibales ». (Freyre, 2005).

1.1.3 LE XXe SIÈCLE : L'APPROFONDISSEMENT DE LA RELATION FRANCO-BRÉSILIENNE DANS DE NOMBREUX DOMAINES

La fin du XIX^{e} siècle est marquée par le « Cycle du café » qui permet à l'économie brésilienne de décoller et de s'exporter. C'est ainsi que dans ce boom économique, de nombreux barons du café s'installent à São Paulo (qui est à l'époque une petite ville). Dans le domaine architectural et urbanistique, le premier maire de São Paulo, Antonio Prado (1899-1911) « démarre un projet de modernisation de la ville, avec la construction de ponts, le terrassement de champs cultivables, la réforme du Jardin de la Lumière […], Paris fascine l'aristocratie caféière. »[467] (p. 135, 2009). Les villes de Rio de Janeiro, São Paulo ou Belo Horizonte adoptent des plans urbanistiques inspirés des boulevards haussmanniens de Paris. L'opéra de Rio de Janeiro inauguré en 1909 est d'ailleurs une reproduction de l'opéra Garnier de Paris (idem pour l'Académie des Lettres brésiliennes avec le petit Trianon de Versailles) (Vila Brandão, 2010).

466 Doucin, M., Engel, N. (2002), *Réflexion sur la politique culturelle extérieure française, à partir d'une étude sur le Brésil et l'Argentine*, dans Espace documentation Études, Site du Haut Conseil de la coopération internationale. http://www.hcci.gouv.fr/lecture/etude/et004.html (Consulté le 2 avril 2017).

467 Chambre Commerce France-Brésil, *La présence française au Brésil : de Villegagnon au XXIème siècle*, Editora Conteúdo Ltda (2009).

Dans le domaine des arts, le projet de construction du monument le plus connu du Brésil, *O Cristo Redentor* (le Christ Rédempteur), inauguré en 1931 et commémorant le centenaire de l'indépendance du Brésil (1822), est confié (suite à un concours) au sculpteur français Paul Landowksi. Dans le même ordre de grands projets, nous pouvons citer Mari Anne Peretti, artiste plasticienne franco-brésilienne et seule femme à avoir fait partie de l'équipe de l'architecte Oscar Niemeyer lors de la fondation de Brasília. Cette dernière a signé les vitraux de l'intérieur de la cathédrale de Brasília. Dans le domaine musical, Darius Milhaud rencontre le compositeur brésilien Ernesto Nazareth en 1919 à Rio de Janeiro. Son œuvre sera empreinte de l'influence de la musique populaire brésilienne. De nombreux musiciens français écriront des chansons sur le Brésil ou en partenariat avec des compositeurs brésiliens et vice-versa (Barouh, Nougaro, Moustaki, Salvador, Chico Buarque, Gilberto Gil, Vinícius de Moraes, etc.). Dans l'autre sens, la révolution musicale de la Bossa Nova (fin des années 1950) influencera la musique française. Le « Cinema Novo » de Glauber Rocha aura lui aussi une influence sur le cinéma français. Dans le domaine des lettres, l'écrivain Blaise Cendrars fera du Brésil sa deuxième patrie en s'exprimant : « C'est à Rio que j'ai appris à me méfier de la logique. Vivre est un acte magique. » (*Une nuit dans la forêt*, 1929). Dans le domaine universitaire, nous avons déjà précisé que l'Université de São Paulo avait été fondée entre autres par une délégation française en 1934 (Lévi-Strauss, Monbeig, Bastide).

Dans le domaine de l'aéronautique, nous ne pouvons naturellement pas omettre la création du premier avion de l'histoire par l'ingénieur brésilien Alberto Santos-Dumont à Paris en 1906 où il réalise le premier vol avec son célèbre aéroplane le « 14 bis » au-dessus du parc de Bagatelle. (Assumpção, 2014). En outre, nous pouvons également citer le brillant ingénieur aéronautique ou avionneur français René Couzinet[468] (né à Saint-Martin-des-Noyers en Vendée en 1904 et mort en 1956 à Paris), qui a été appelé en personne par le président brésilien Getúlio Vargas (1930-1945) dans les années 1930 pour devenir Directeur de la Fabrique Nationale d'Avions du Brésil à Lagoa Santa (à 40km au nord de Belo Horizonte dans l'État du Minas Gerais), afin de lancer la première industrie aéronautique du pays. Nous avons d'ailleurs mis ci-dessous une photo prise de l'avion *Arc-en-Ciel* (projeté par René Couzinet) qui a été le premier à traverser en aller-retour par les airs l'Atlantique Sud en partant de l'aéroport du Bourget le 7 janvier 1933 et en revenant le 15 mai de la même année. Il est à souligner la performance inédite de l' « Archange », Jean Mermoz qui a effectué un vol de 14h32 entre Saint-Louis (Sénégal) et Natal (Brésil) à 227 Km/heure de moyenne.

468 Caloyanni, E. (2001), *René Couzinet, de Lindbergh à Mermoz*, Geste Éditions.

Photo de la baie de Guanabara (en haut), du Pain de Sucre (en haut à gauche) et des plages de Leme et Copacabana (à droite) prise de l'avion *Arc-en-Ciel* de René Couzinet (1933, © Archives municipales de la ville de La Roche-sur-Yon, Vendée).

La relation entre l'ingénieur Couzinet et le pilote Mermoz est intimement liée à l'histoire de l'aéronautique brésilienne et se trouve d'ailleurs magnifiée par les mots du journaliste Joseph Kessel : « Ces deux hommes avaient le même idéal, le même désintéressement, la même pureté, la même passion sacrée. Ils se complétaient pour une grande tâche. Contre la paresse des bureaux, les combinaisons d'antichambre, contre la cupidité, l'envie et la peur, ils formèrent attelage. Ce n'était pas trop de leurs deux génies conjugués. Sans Couzinet, Mermoz eut erré longtemps dans les défilés du désespoir. Sans Mermoz, Couzinet n'eût pas vu l'Arc-en-Ciel triompher. ». (Kessel cité dans Caloyanni, p. 8, 2001).

Pour appuyer et pérenniser ces nombreuses initiatives parfois individuelles ne relevant pas toujours de « coopération internationale », au sens où nous l'avons défini dans le début de ce chapitre, les deux États français et brésilien s'engagent ensemble dans la signature d'une multitude d'accords de coopération après la seconde guerre mondiale pour structurer leurs

relations. D'ailleurs, le moteur de recherche des accords signés entre la France et le Brésil, référencé sur le site internet du Ministère des Affaires Étrangères français (http://basedoc.diplomatie.gouv.fr/) recense non moins de 300 accords signés entre les deux pays de 1826 (Traité d'amitié, de commerce et de navigation) à 2014 (Accord sur les transports routiers internationaux de voyageurs et de marchandises). C'est désormais ce cadre qui structurera la relation Brésil-France matérialisée par la visite présidentielle du Général de Gaulle en 1964 reconnaissant le Brésil mais également tout le continent latino-américain comme un nouvel acteur de poids de la géopolitique mondiale[469].

1.1.4 LA DEUXIÈME MOITIÉ DU XXe SIÈCLE : UNE RELATION DE PLUS EN PLUS INTENSE ET STRUCTURÉE

Le dix-neuvième-siècle avait permis à l'État français d'établir une relation de coopération avec la jeune république brésilienne par le biais de son réseau diplomatique (ouverture des premières Alliances Françaises). La relation entre les deux États perdura pendant toute la première moitié du vingtième siècle par une coopération bilatérale forte malgré les deux guerres mondiales. Si bien qu'en août 1959, André Malraux, alors Ministre des Affaires Culturels, se rend à Brasília (reconnue officiellement capitale du Brésil en 1960) à l'invitation du président Juscelino Kubitschek dans le but de promouvoir les relations culturelles franco-brésiliennes et s'exprime en ces termes : « La France pense, elle aussi, que les relations entre le Brésil et l'Europe, imposées par la nature même de la civilisation qui est en train de naître sous nos yeux, vont dépasser de loin ce que, dans divers domaines, on appelait naguère des échanges. Que l'établissement d'un plan mondial d'exploitation des richesses naturelles au bénéfice des nations qui les possèdent, et d'elles seules, doit devenir l'un des desseins majeurs du siècle, et qu'à sa lutte épique contre la Terre, l'Homme doit donner enfin des formes dignes de lui. C'est cette dernière exigence que symbolise notre présence ici, Monsieur le Président de la République, comme la symbolise cette ville elle-même. » (André Malraux, Extrait du discours de Brasília 1959)[470]. Ce discours donne le ton des relations franco-brésiliennes d'après deuxième guerre mondiale, qui verra le Général de Gaulle faire de l'Amérique Latine et plus précisément du Brésil un nouvel acteur dans le scénario mondial, partenaire politique étroit de la France. Ce volontarisme politique de coopération se matérialisera par la signature de nombreux accords de coopération dans de nombreux domaines.

Alors que les années 1960 jusqu'aux années 1980 voient se succéder de nombreuses visites

469 Vaïsse, M. (dir.) (2014), *De Gaulle et l'Amérique latine*, Presses Universitaires de Rennes.

470 Correio da Manhã. Malraux no Rio: “O Brasil é a pátria da esperança”. Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 25 ago. 1959.

officielles (Général de Gaulle en 1964, Giscard d'Estaing en 1981, Mitterrand en 1985), les changements de majorités en France et la dictature militaire au Brésil (1964-1985) n'affectent que peu ou prou la pérennité des relations franco-brésiliennes. (Archives diplomatiques, *Le Brésil et la France depuis la seconde guerre mondiale*, 1992). La relation franco-brésilienne a en effet perduré sous formes de modèles d'institutions publiques pendant la dictature militaire, et l'étude de la langue-culture française apparaissait à cette époque comme une résistance au régime autoritaire en opposition à l'influence étasunienne de plus en plus prépondérante (Mello, p. 116, 2006). En France, la *Maison du Brésil* accueille de nombreux exilés politiques, artistiques et intellectuels : Fernando Henrique Cardoso, Niemeyer, Gilberto Gil, Celso Furtado, ce qui a renforcé la proximité intellectuelle entre les deux pays pendant les années 1960/1970 (Doucin & Engel, p. 5, 2002).

En 1967, les deux États français et brésilien signent un accord de coopération dans les domaines scientifique et technique. En 1985, cet accord est renforcé par le lancement du projet Brésil-France (prémisses des saisons culturelles croisées). Les deux accords précités sont finalement synthétisés dans un accord-cadre de coopération bilatérale du 28 mai 1996 qui observe dans son article premier que : « Les Parties s'engagent à donner un nouvel élan à leurs relations bilatérales. À cette fin, elles sont résolues à favoriser les contacts politiques à tous les niveaux entre les deux États et à renforcer le développement de leur coopération économique, culturelle, scientifique et technique selon les modalités définies dans le présent Accord. »[471]. Cet accord pose les bases pérennes de ce que nous appelons aujourd'hui la « coopération bilatérale franco-brésilienne », c'est-à-dire, la signature d'accords politiques entre États engageant les parties à coopérer dans divers domaines. Pour finaliser notre première sous-partie, nous illustrerons la « coopération internationale franco-brésilienne » par les deux années croisées qui ont eux lieu au début des années 2000 afin de renforcer les relations culturelles.

Enfin, dans la tentative de développer la relation culturelle France-Brésil, nous noterons l'existence du projet « Brésil-France » entre 1986-1989 impulsé par les présidents Sarney et Mitterrand en 1985 suite à la visite officielle de ce dernier au Brésil (14/18 octobre 1985). Selon la *Fiche d'entretien du MAE sur la coopération culturelle, scientifique et technique* que nous sommes allés consulter aux Archives Diplomatiques de La Courneuve : « Le projet France-Brésil a pour objectif de relancer, par une initiative gouvernementale commune, les très anciennes et profondes relations entre le Brésil et la France, afin de les placer dans un contexte résolument moderne. Il vise à enrichir la coopération bilatérale et les échanges déjà existants par quelques opérations significatives choisies d'un commun accord et mises en œuvre conjointement. » (Archives

471 http://www.comunidadefb.com.br/web/index_acordbi_fr.php (Consulté le 2 avril 2017).

Diplomatiques, *Projet France-Brésil*, 1988). Ce projet de coopération bilatérale a permis aux deux gouvernements de promouvoir des expositions d'art, de créer un centre de documentation sur la musique contemporaine, d'organiser des colloques universitaires, de promouvoir le cinéma. Nous soulignerons la création de la Chaire d'Histoire du Brésil à la Sorbonne Université Paris IV en 1988. Ce projet, qui avait l'ambition de faire découvrir les deux pays au grand public au-delà des clichés, a finalement été d'une importance capitale pour le degrés de connaissance du Brésil des Français, ce dans la mesure où ce sont dans les milieux académiques et universitaires que les répercussions ont été les plus positives. (Amaral, 2008). Ce projet fut enfin une sorte de préfiguration des années croisées qui enrichirent le dialogue culturel franco-brésilien en ce début de vingt-et-unième siècle.

1.1.5 LE DÉBUT DU XXIe SIÈCLE : DEUX ANNÉES CULTURELLES CROISÉES POUR PROJETER LA RELATION DANS LE TROISIÈME MILLÉNAIRE

« Le seul pays avec qui le Brésil peut avoir une relation profonde, tant économique, que technologique et politique, c'est la France. Aucun autre pays ne sera à hauteur de comprendre notre culture que la France. » José Bustani, Ambassadeur du Brésil en France de 2008 à 2015 (Interview n°15).

1.1.5.1 LA SAISON CULTURELLE HONORANT LE BRÉSIL EN FRANCE : « BRÉSIL, BRÉSILS » (2005)

De l'accord-cadre de coopération signé entre les présidents Chirac et Fernando Henrique Cardoso en 1996 découleront les réflexions sur les années croisées entre les deux pays. C'est ainsi qu'en 1996, le Directeur des Affaires Culturelles de la Mairie de Paris, Jean Gautier, se rend au Brésil sur les conseils de l'ancien maire de la capitale, fraichement élu Président de la république française afin d'observer et de connaître le projet de rénovation du centre historique de la ville de Rio de Janeiro (Menezes, 2015). Au-delà de ce premier objectif, ce dernier fut chargé de relancer un travail historique et mémoriel sur les « missions françaises au Brésil ». Dans le cadre de notre enquête de terrain, nous avons eu l'opportunité de l'interviewer et il précisait à cette occasion que le patrimoine historique et baroque du Minas Gerais l'avait littéralement enchanté, si bien que lors de son retour à Paris, il mit tout en œuvre pour réaliser des événements culturels afin que le public français soit sensibilisé à l'art brésilien. Son souhait fut exhaussé par la réalisation de l'exposition « Brésil baroque entre ciel et terre » au Petit Palais en 2000[472]. Le succès de cette exposition allait ouvrir la

472 http://www.la-croix.com/Archives/1999-10-21/L-exposition-du-Petit-Palais-Bresil-baroque-entre-ciel-et-terre-_NP_-1999-10-21-485553 (Consulté le 3 avril 2017).

voie à l'approbation par le président Chirac (1995-2007) de l'organisation de la première « saison culturelle »[473] en hommage au Brésil sur le territoire français en 2005. C'est ainsi que de 2003 à 2005, Jean Gautier fut nommé Président du Commissariat français de l'Année du Brésil en France.

Du côté du gouvernement français, cette « saison culturelle », initiée par le Quai d'Orsay, s'inscrit dans un contexte de réorganisation interne puisqu'elle est organisée par l'Association Française d'Action Artistique (AFAA), ex-opératrice déléguée du ministère des Affaires étrangères et du ministère de la Culture ayant pour objectif de promouvoir les échanges culturels internationaux, qui devient en 2006 l'Association pour la Diffusion de la Pensée Française, puis « Culturesfrance » en 2007, et enfin l'Institut Français en 2010, désormais unique opérateur des ministère des Affaires étrangères et ministère de la Culture pour l'action culturelle extérieure de la France.

Du côté brésilien, la saison culturelle coïncide avec l'arrivée au pouvoir du nouveau Président de la république, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Celui-ci met en synergie les politiques publiques des Ministère des Affaires étrangères (Itamaraty) et Ministère de la Culture (MinC) afin d'asseoir une nouvelle place internationale du Brésil dans le scénario mondial à travers la promotion d'un Brésil pluriel, d'une terre de toutes les races, de toutes les couleurs. C'est la raison pour laquelle le thème de la saison culturelle est : « Brésil, Brésils ». De l'autre côté, le gouvernement français voit dans la proposition brésilienne la possibilité de réfléchir à son modèle d'intégration, à sa diversité culturelle et notamment à ses conflits identitaires liés à la décolonisation. En somme, nous pouvons affirmer que la question identitaire fut le fil conducteur des réflexions de cette saison culturelle des gouvernements français et brésilien, et que celle-ci comportait une dimension internationale de projection de la culture française et brésilienne dans la mesure où les deux pays se sont unis dans les préparatifs autour des causes suivantes : l'Alliance contre la Faim, le soutien de la France aux demandes du Brésil d'intégrer le G-20.

473 « Depuis 1985, les **Saisons** ont fait dialoguer la France avec plus de 60 pays. Centrées à l'origine exclusivement sur les arts et la culture, elles s'ouvrent aujourd'hui à la recherche, l'enseignement supérieur, l'éducation, le sport, le tourisme, l'économie ou encore la gastronomie. D'une durée de 3 à 6 mois (Saison) ou de 6 à 12 mois (Année), les Saisons et Années croisées sont décidées au plus haut niveau de l'État et reflètent les orientations stratégiques de la politique culturelle extérieure de la France. ». http://www.institutfrancais.com/fr/saisons (Consulté le 3 avril 2017).

Logo de « Brésil, Brésils » 2005, (Site de l'Institut Français).

À l'instar du contexte politique non exhaustif que nous avons présenté ci-dessus, l'Année du Brésil en France a également été conçue par le Comité mixte d'organisation franco-brésilien comme une « opération de communication, destinée à transmettre des messages pour une meilleure connaissance et compréhension mutuelle. » (Amaral, p. 210, 2008)[474] selon les mots du Conseiller culturel de la saison culturelle de l'Itamaraty en poste à Paris à l'époque et qui a rédigé sa thèse sur l'Année du Brésil en France. En effet, la saison culturelle « Brésil, Brésils » (mars-décembre 2005) aura touché plus de 15 millions de personnes, soit un quart de la population française (Institut Français)[475]. En outre, cette saison a été divisée en trois temps forts : « Racines du Brésil », « Vérité tropicale » et « Galaxies contemporaines » –, afin de montrer le Brésil dans toute sa diversité pluri-culturelle : un pays créatif, stimulant, insolite et souvent inattendu. L'Institut Français ajoute que plus de 430 manifestations culturelles (danse, photo, peinture, édition, musique, théâtre ou cinéma) ont été organisées dans 161 villes françaises et environ 2 000 artistes brésiliens de toutes les disciplines ont pu se rendre en France.

En guise de bilan, l'Année du Brésil en France aura connu un véritable succès populaire comme en atteste la première phrase de cet article de *Le Monde* du 13 novembre 2005 parlant : « Les Français parlent de « véritable miracle ». Peut-être davantage habitués, les Brésiliens se contentent d'évoquer un « petit miracle ». ». Néanmoins, la presse brésilienne n'a pas souhaité relayer les informations de ce succès du même acabit que la presse française. Un des hommes clés de ce succès côté brésilien fût le Ministre de la Culture, Gilberto Gil, qui s'est engagé personnellement dans l'organisation et la réalisation de cette saison culturelle aux côtés du Commissaire André Midani et du Président Lula. Attelée à la dimension politique, le succès économique fût prépondérant pour l'accès au marché français et européen des biens culturels brésiliens (cinéma, musique, art contemporain, etc.) qui ont connu une importante croissance comme le montrent les chiffres de la Chambre de Commerce Franco-brésilienne[476]. Au-delà de l'aspect économique, le journaliste Reali Jr, correspondant brésilien du journal *O Estado de São Paulo* à Paris affirme que « L'année du Brésil bat des records de présence dans les médias français (…) Jamais l'image du Brésil fut projetée de manière tant

474 Version originale traduite par nos soins : “Um programa de temporadas culturais estrangeiras deve ser entendido também como uma operação de comunicação, destinada a passar mensagens que permitam aos países interessados melhor se conhecerem e melhor se compreenderem.“ Ruy Pacheco de Azevedo Amaral, *O ano do Brasil na França : um modelo de intercâmbio cultural*. Brasília : Fundação Alexandre Gusmão, Ministério das Relações Exteriores, (2008)

475 http://www.institutfrancais.com/fr/saisons/bresil-en-france (Consulté le 4 avril 2017).

476 La Chambre de Commerce Franco-Brésiliennne (CCBF) a été créée « à l’initiative de l’ambassadeur du Brésil, S.E. Monsieur José Mauricio Bustani et dans le contexte du partenariat stratégique franco-brésilien conclu par les présidents Lula et Sarkozy, la Chambre de commerce du Brésil a été créée par arrêté ministériel du 19 décembre 2008. » http://www.ccbf.fr/a-propos-de-la-chambre-de-commerce-du-bresil-en-france/ (Consulté le 4 avril 2017).

positive non seulement à Paris mais également dans tout le pays. »[477].

En termes politico-éducatifs, cette saison culturelle a permis l'accroissement du nombre d'apprenants ou étudiants de portugais (dans ses variantes portugaise et brésilienne) puisque *Le Figaro* mentionne que le nombre d'apprenants du portugais a augmenté de 10.000 à 15.000 dans l'article « L'année du Brésil dope l'attrait pour le portugais » (23 novembre 2005). Dans l'enseignement supérieur, la Directrice du Département des Études Portugaises et Brésiliennes de l'Université d'Aix/Marseille, Carrera mentionne que les inscriptions en portugais ont augmenté de l'ordre de 30%, faisant du portugais la troisième langue la plus étudiée avec le mandarin. (Cité dans Amaral, p. 79, 2008).

En somme, l'Année du Brésil en France aura permis de booster la relation France-Brésil dans tous les domaines (politique ; économique ; artistique et culturelle ; universitaire, scientifique et technique ; linguistique et éducative ; décentralisée et non-gouvernementale ; sportive, judiciaire et dans le domaine de la santé) bien que nous ne faisons pas vœu d'exhaustivité. La thématique centrale de la question identitaire aura permis pour les français de comprendre comment l'identité multiple et complexe de la société brésilienne pourrait servir à construire un projet de sociétés avec les identités multiples et complexes présentes en France. Cette saison culturelle a resserré les anciens liens d'amitié et de paix entre les deux États.

1.1.5.2 LA SAISON CULTURELLE HONORANT LA FRANCE AU BRÉSIL : « FRANÇA.Br 2009 »

En 2006, un partenariat stratégique avec le Brésil est lancé lors de la visite d'État au Brésil du président Chirac, puis celui-ci est confirmé lors de la rencontre des présidents Lula et Sarkozy à Saint-Georges-de-l'Oyapock (Guyane) le 12 février 2008, sur la frontière commune franco-brésilienne. Cet accord se traduit par l'adoption d'un plan d'actions et la signature de nombreux accords lors du sommet bilatéral de Rio de Janeiro le 23 décembre 2008 (organisé avec le sommet Union Européenne-Brésil). Ce partenariat stratégique reconnaissait « Le Brésil comme acteur global et candidat légitime à un siège permanent au Conseil de Sécurité de l'Organisation des Nations Unies. » (Sénat, 2008).[478] Si bien que la même année, suite au succès de l'Année du Brésil en France, les Présidents Lula (présent en 2005) et Sarkozy (élu en 2007 jusqu'en 2012) annoncent officiellement le 23 décembre 2008, lors de la signature du partenariat stratégique entre les deux

477 Reali Jr., *Sinfonia do Rio para Paris assistir*. O Estado de S. Paulo, 21.11.2005. (Consulté le 4 avril 2017).

478 www.senat.fr/international/actescollobresil2008/actescollobresil2008_mono.html (Consulté le 4 avril 2017).

pays, le lancement de l'Année de la France au Brésil (21 avril au 15 novembre 2009).

Le contexte politique de cette Année de la France au Brésil est placé sous le renforcement du partenariat stratégique signé en 2006. Du côté du gouvernement brésilien, il s'agit de rétribuer l'hommage fait par la France en 2005 afin de « ne pas résumer le Brésil à la samba et au football » (selon les mots du Président Chirac). Du côté français, il s'agit de renforcer les liens étroits entre le Brésil et la France face aux défis communs du vingt-et-unième siècle : la participation active au sein du conseil de sécurité de l'ONU, l'Alliance contre la Faim, le Développement Durable. La coopération diplomatique franco-brésilienne fut donc la clé de voûte de la relation, dans la mesure où son rôle était de renforcer les coopérations académique, scientifique et technique, tout en initiant de nouvelles coopérations notamment industrielle, militaire, nucléaire pour être indépendant des États-Unis. (Menezes, p. 241, 2015). D'où le partenariat stratégique entre les deux États qui avait une dimension supranationale : « De son côté, Jacques Chirac n'a pas ménagé ses efforts pour appuyer le poids lourd brésilien dans son jeu de puissance régionale. C'est lui qui a poussé Lula à s'engager à Haïti où la mission de stabilisation de l'ONU, la Minustah, a été créée en 2004 sous commandement brésilien. Le président français a déployé une grande activité diplomatique pour soutenir la candidature du Brésil à un siège de membre permanent au Conseil de sécurité, faisant au passage grincer les dents de pays rivaux comme le Mexique. La tentative est restée vaine, mais Paris ne désespère pas. » (Le Figaro, 24 juin 2006). Bien que le partenariat stratégique vise une coopération économique accrue, le thème des interactions entre identités française et brésilienne dans toute leur diversité est toujours d'actualité à l'aube de l'Année de la France au Brésil. Ceci démontre que le fond commun culturel-linguistique qui unit les deux pays peut aussi avoir une projection à l'international tout en continuant à être au centre des échanges.

En ce qui concerne l'Année de la France au Brésil, il convient de rappeler que si l'Année du Brésil en France avait permis de réfléchir aux diverses identités brésiliennes et leurs relations avec les identités françaises via la le nom « Brésil, Brésils », l'appellation « França.Br 2009 » souligne l'ambition du commissariat mixte franco-brésilien de montrer une France moderne, une France ouverte, et *ipso facto une* France connectée et ouverte au monde via internet et les nouvelles technologies. Le logo ci-dessous illustre d'ailleurs cette proposition :

Logo de « França.Br 2009 », (Site de l'Institut Français).

Yves Saint-Geours, alors Président du Commissariat français et Ambassadeur de France au Brésil (2009-2012), que nous avons interviewé dans le cadre de notre recherche de terrain, expliquait l'origine du nom de la saison culturelle en ces termes : « Le nom de l'Année, *França.Br 2009*, reflète cette volonté de parcourir les champs de la modernité par la confrontation des points de vues et la mobilisation conjointe des compétences. »[479] (p. 6, 2009). En ce sens, l'Année de la France au Brésil devait permettre de montrer une France capable d'accepter ses différences et de les considérer comme une richesse afin de les exposer au monde. D'ailleurs, le programme de la saison culturelle a permis de mettre en avant une France diverse, et d'assumer un discours sur l'identité parfois complexe au regard du modèle républicain mis en place depuis plusieurs siècles.

En ce sens, les dates de lancement (21 avril) et de clôture (15 novembre) de la saison culturelle furent hautement symboliques pour penser la question identitaire dans les deux pays. La première fait référence à la journée de commémoration de Joaquim José da Silva Xavier, dit « Tiradentes », qui a permis le 21 avril 1792 l'existence de l' « Inconfidência Mineira » (Conjuration du Minas Gerais), mouvement social véhiculant les idéaux républicains de la Révolution Française. La seconde date renvoie à la Proclamation de la République au Brésil (15 novembre 1889, 100 ans après la Révolution Français) qui a mis la France à l'honneur en jouant « La Marseillaise », hymne national français mais davantage hymne universel à la Liberté. Cette date est aussi l'adoption du drapeau brésilien et de sa devise « Ordem e Progresso » du philosophe positiviste français Auguste Comte. Enfin, la ville historique d'Ouro Preto (État du Minas Gerais) fut le théâtre du lancement de la saison culturelle car « Le Minas Gerais est au Brésil, ce que la Toscane est à l'Italie » (Garibaldi) avec ses villes historiques classées au patrimoine mondial de l'humanité (Diamantina, Tiradentes, Ouro Preto…), et c'est dans cet État (alors « capitanie » de chercheurs d'or) qu'est née en partie la conscience et l'identité de la nation brésilienne, avec son héros et martyr national « Tiradentes ». C'est par lui, en 1789, que le soulèvement contre la couronne portugaise a commencé et s'est poursuivi avec le célèbre mouvement de l' « Inconfidência Mineira » (« Conjuration du Minas ») qui allait enclencher par la suite, la marche vers l'indépendance. Le Minas Gerais, c'est l'âme du Brésil et ceci lui confère une autorité et une légitimité naturelles et incontestées vis-à-vis des autres

479 *Bilan de l'Année de la France au Brésil*. Paris: Imprimerie du Marais, p .6, (2009).

États de la République Fédérale, dès lors qu'il s'agit de parler des concepts de nation, de patrimoine, et de culture historique. C'est la référence dans ce domaine. Voilà pourquoi la préouverture de l'année de la France au Brésil (2009) s'est tenue à Ouro Preto, et non à Rio de Janeiro qui avait pourtant l'intention de donner officiellement le coup d'envoi. L'objectif du Commissariat mixte franco-brésilien était donc de connecter le « calendrier républicain » brésilien aux héritages du républicanisme français au Brésil.

Cette saison culturelle aura permis de rassembler près de 15 millions de Brésiliens, d'organiser quelques 550 manifestations dans le cadre de la programmation officielle (1 100 opérations dans 120 villes) et de nombreux événements spontanés (Bilan de l'Année de la France au Brésil, p. 11, 2009). Contrairement à l'Année du Brésil en France, le commissariat mixte franco-brésilien a élaboré une programmation pour l'Année « França.Br 2009 » autour d'une série de temps forts et en portant une attention à la diversité thématique et géographique, ainsi qu'à la transversalité des approches. C'est pourquoi, il n'y a pas eu de thèmes définis si ce n'est les enjeux politiques déjà cités (défense, biodiversité et enseignement professionnel). Au niveau institutionnel, ce sont les mêmes partenaires qui avaient travaillé ensemble en 2005, c'est-à-dire, les Ministère des Affaires étrangères et de la Culture, l'opérateur « CulturesFrance » (devenu Institut Français) et « Ubifrance » (devenu BusinessFrance), agence nationale pour l'internationalisation de l'économie française pour la France, et les Ministère des Affaires étrangères et de la Culture pour le Brésil. L'éminent sociologue et Directeur du Service Social du Commerce (SESC) de São Paulo (Pompeia), Danilo Santos de Miranda fut désigné Président du Commissariat brésilien.

En outre, l'Année de la France au Brésil a bénéficié d'un important écho médiatique au Brésil et a également été bien reçue en France. Un site officiel avait alors été créé et l'Institut Français a recensé plus de 250 articles de presse dans les journaux et 5 millions de références sur le moteur de recherche Google. Enfin, cette saison fut marquée par deux déplacements du Président de la République français (22 décembre 2008 et 7 septembre 2009 à l'occasion de la Fête nationale brésilienne) et une dizaine de déplacements ministériels.

En termes politico-éducatifs, nous pouvons citer l'organisation de l'exposition « Le français au Brésil » au Musée de la Langue Portugaise à São Paulo qui a recensé 250.000 visiteurs. L'exposition abordait l'échange et l'incorporation de mots d'origine française dans la langue portugaise. Par conséquent, cette exposition a notamment permis de redynamiser l'enseignement de la langue-culture française, déjà dépassé par l'anglais et l'espagnol. Dans l'enseignement supérieur, nous pouvons citer l'accord de coopération entre la CAPES (Commission du Perfectionnement

Personnel de Niveau Supérieur) la COFECUB (Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil) afin de poursuivre l'objectif d'échange scientifique entre des établissements d'enseignement supérieur brésiliens et français, ainsi que de former des ressources humaines de haut niveau des deux pays. Cette coopération universitaire, scientifique et technique a notamment permis la création du Collège Doctoral franco-brésilien qui réunit chaque année plus de 30 étudiants brésiliens et 12 étudiants français recevant des bourses de doctorat. (Les sources de ce paragraphe proviennent du *portail de la coopération universitaire franco-brésilienne*)[480].

Enfin, nous conclurons cette présentation de la saison culturelle en rappelant la visite du président Sarkozy le 7 septembre 2009, premier chef d'Etat non latino-américain invité d'honneur à la fête nationale brésilienne, afin de dresser un bilan de la mise en œuvre des projets mis en route. L'année de la France au Brésil, du 21 avril au 15 novembre 2009, aura permis d'intensifier tous ces échanges et de présenter aux Brésiliens « une France moderne, ouverte sur le monde, à la société diverse. » (selon les objectifs définis par Le Président du commissariat français Yves Saint-Geours). Au-delà de l'approfondissement de la relation France-Brésil, nous retiendrons que « Le mot « fin » n'a de sens que dans les calendriers officiels des célébrations. Parce que nous sommes au début d'un chemin long et bénéfique qui va enrichir chaque fois davantage nos deux pays. » (Luiz Inácio Lula da Silva, *Bilan de l'Année de la France au Brésil*, p. 30, 2009).

Cette première partie de considération historiques de la coopération France-Brésil nous rappelle les cinq siècles d'échanges, de partages qu'ont nos deux pays. Des tentatives avortées de colonisation française à la construction d'un partenariat stratégique au début des années 2000, la relation France-Brésil, empreinte de clichés et de représentations positives, se révèle aussi complexe qu'ambivalente. À l'image de la citation de l'anthropologue Sérgio Buarque de Holanda : « La France a épousé l'Amérique au lieu de l'exterminer »[481], ces considérations historiques (non exhaustive) auront eu pour objectif de rendre compte de la profondeur et de la complexité de cette relation bien qu'elle soit plus ancienne que le concept même d'État-nation, et donc de coopération bilatérale que nous souhaitons aborder dans cette seconde sous-partie.

480 http://fr.educ-br.fr/etudes-et-recherches-au-bresil/cooperation-bresilfrance/ (Consulté le 4 avril 2017).

481 Buarque de Holanda, S. (1965), *História Geral da Civilização Brasileira*. I.A Época moderna, t.1, São Paulo.

2) CONSIDÉRATIONS ACTUELLES DE COOPÉRATION BILATÉRALE FRANCE-BRÉSIL

Dans cette partie, il convient de présenter la coopération France-Brésil actuelle dans différents domaines. Pour ce faire, nous nous baserons sur les données de l'Ambassade de France au Brésil et du Ministère des Affaires Étrangères français. Nous conclurons à l'issue de cette partie sur le spécificité du cadre de coopération France-Brésil à la lumière de notre problématique de politiques linguistiques éducatives et d'interculturel.

2.1 CONSIDÉRATIONS POLITIQUES DE LA RELATION FRANCE-BRÉSIL

Conformément à ce que nous avons écrit dans notre première partie, les liens d'amitié entre le Brésil et la France sont nombreux et se basent sur des valeurs communes et propres aux deux pays : promotion des principes démocratiques et des Droits de l'Homme, renforcement du droit international et du multilatéralisme, promotion du développement et respect de la justice sociale, défense de la paix et de la sécurité, attachement à la non prolifération des armes de destruction massive et au désarmement, protection de l'environnement et de la diversité culturelle. C'est pourquoi, l'État français via le travail de l'Ambassade de France au Brésil développe un partenariat stratégique depuis 2006 avec le Brésil reposant sur les axes suivants :

- un **dialogue politique approfondi** ;

-la **présence des grandes entreprises françaises** dans des secteurs-clés de l'économie brésilienne ;

- une **coopération accrue dans les domaines culturel, scientifique et technique**.

L'Ambassade de France au Brésil ajoute que ce partenariat stratégique est à la fois « global, réciproque, mais aussi pluridimensionnel et se projette dans l'avenir. »[482] (Source actualisée le 11 janvier 2017). En ce sens, l'État français reconnaît le Brésil comme un acteur global et un candidat légitime à occuper un siège de membre permanent au Conseil de Sécurité des Nations Unies (G13 incluant les pays émergents). Pour ce faire, les deux États s'engagent à « un partage de savoir-faire et d'expertises par des initiatives conjointes, s'appuyant sur la mise en commun de ressources matérielles, technologiques, humaines ou naturelles. » (Ibid, Ambassade de France au Brésil).

482 https://br.ambafrance.org/La-France-et-le-Bresil (Consulté le 4 avril 2017).

Néanmoins, cette relation politique prend en considération les secteurs-clés suivants : militaire, spatial, énergétique, économique, éducatif, transfrontalier ou aide au développement en pays tiers. L'actuel Ambassadeur de France au Brésil, Laurent Bili, (en poste depuis septembre 2015) confirmait d'ailleurs dans un article de *Le Petit Journal* du 22 février 2016 que : « Nous avons notamment avec le Brésil un partenariat stratégique et nous essayons ainsi de maintenir un lien étroit avec l'armée brésilienne. Mais ce ne sont pas des sujets de contentieux, ce sont des dossiers qu'il faut accompagner, être là pour que tout se passe bien. »[483].

Au-delà de la relation politique bilatérale entre les deux États, il faut souligner un nouveau paradigme, celui des relations politiques multilatérales et décentralisées entre élus français et brésiliens. Ces rencontres ont notamment eu lieu dans le cadre du Forum social de Porto Alegre (2001) où six ministres français et d'autres hommes politiques (Noël Mamère, Olivier Besancenot) étaient présents[484]. Cet aspect de la relation politique franco-brésilienne démontre que les problématiques de l'économie sociale et solidaire et des mouvements sociaux font également partie des sujets de réflexions dans la coopération. Quelle mondialisation la France et le Brésil souhaitent-ils promouvoir ? Quelle ouverture politique vers quels marchés ? Telles sont les réflexions participant au dialogue politique.

Pour illustrer l'intensité de la relation politique, la France a notamment reconnu le Brésil comme son partenaire privilégié en Amérique du sud et comme acteur global dans les affaires mondiales[485] (direction du G20, rôle à l'Organisation Mondiale du Commerce). En outre, les deux États ont lancé en 2006 conjointement le programme UNITAID[486] (facilité internationale d'achat de médicaments). Dans le domaine de l'environnement, nous pouvons noter la position du Brésil visant à transformer le P.N.U.E. (Programme des Nations Unies pour l'Environnement) en O.N.U.E. (Organisation des Nations Unies pour l'Environnement) pour traiter avec efficacité les enjeux environnementaux planétaires ; ainsi que la position de l'ex-Présidente Dilma Roussef, qui a ratifié l'accord planétaire de la COP21 afin de réduire les émissions de gaz à effets de serre de 37 % d'ici 2025 par rapport à 2005 (accord également signés par les villes de Paris, Rio de Janeiro et São Paulo). Il est à noter enfin que le Quai d'Orsay met en avant un partenariat franco-brésilien fort pour le maintien de la

483 http://www.lepetitjournal.com/rio-de-janeiro/actualite-bresil/238646-laurent-bili-le-defi-pour-l-ambassadeur-comment-ameliorer-une-situation-bilaterale-qui-va-bien (Consulté le 4 avril 2017).

484 http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu05007/la-deuxieme-edition-du-forum-social-mondial-de-porto-alegre.html (Consulté le 4 avril 2017).

485 https://www.lesechos.fr/20102-037-ECH_le-bresil-pour-un-role-accru-du-g20.htm (Consulté le 4 avril 2017).

486 http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/aide-au-developpement/les-financements-innovants-pour-le-developpement/article/l-engagement-de-la-france-pour-unitaid-facilite-internationale-d-achat-de (Consulté le 4 avril 2017).

paix, notamment sur le continent africain.

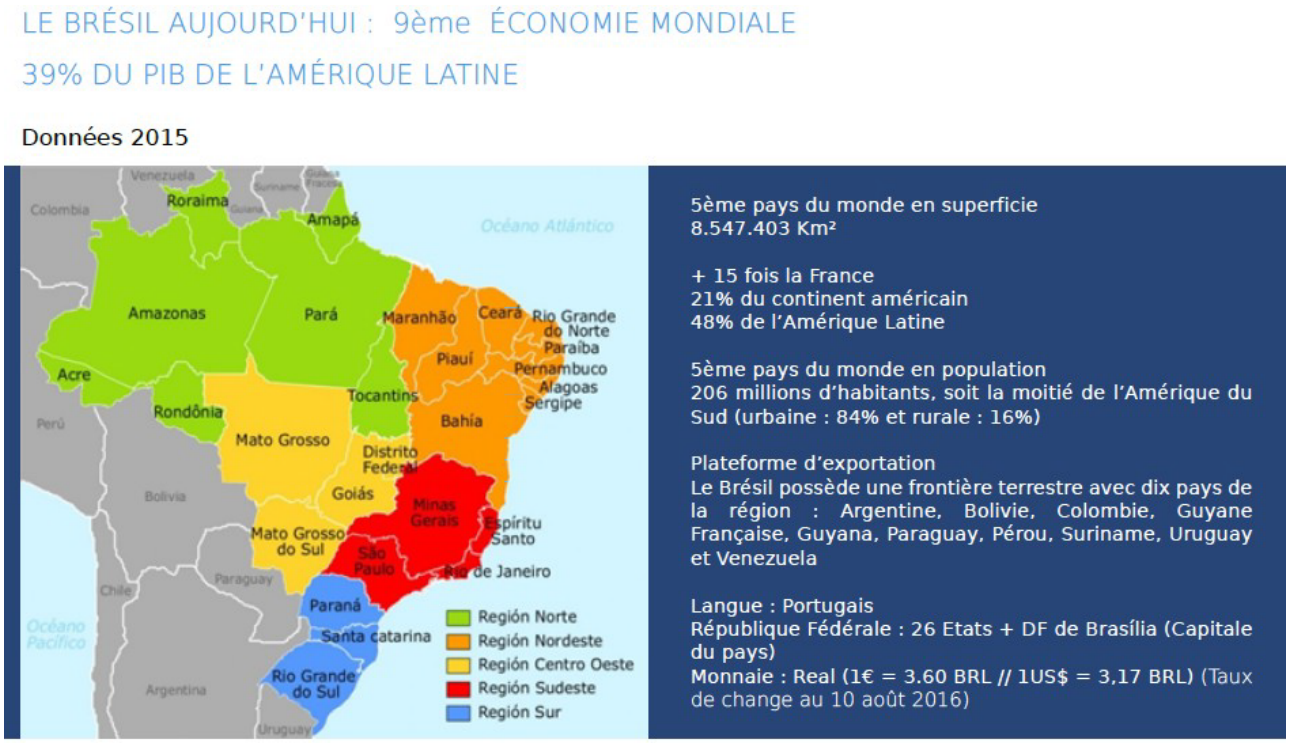
Si le binôme Lula-Sarkozy consolida la relation politique franco-brésilienne face aux défis du vingt-et-unième siècle, et notamment via la publication d'une tribune commune dans la presse internationale proposant une « Alliance pour le changement »[487] lors du sommet de l'Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture. (7 septembre 2009) en promouvant une réforme du système de gouvernance de la sécurité alimentaire, le binôme Hollande-Roussef aura poursuivi les réflexions sur les « points de convergence dans la conduite des affaires internationales (indépendance, souveraineté, multilatéralisme, respect des grandes institutions internationales), mais aussi de faire émerger de nouveaux sujets de coopération, comme la cyberdéfense et la gouvernance de l'Internet. Ils ont été l'occasion de rappeler l'intérêt d'une coopération étroite sur les enjeux climatiques, dans le contexte de la préparation de la conférence sur le Climat à Paris en 2015. » (Ambassade de France au Brésil, 2014). C'est ainsi que lors du forum économique franco-brésilien (2013), Jean-Charles Naouri fut nommé par François Hollande Représentant spécial pour le Brésil en matière économique. Enfin, le Président François Hollande fut un des rares chefs d'États européens présents à la cérémonie d'ouverture des Jeux Olympiques de Rio de Janeiro (août 2016) pour promouvoir la candidature de Paris aux Jeux Olympiques de 2024. En ce qui concerne la situation politique instable au Brésil depuis la procédure de destitution de la Présidente Dilma Roussef (août 2016), il est compliqué de se positionner du côté brésilien de la relation politique au-delà des informations données par l'Ambassade de France au Brésil.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la France s'est engagée dans ce partenariat stratégique pour faire du Brésil un acteur global présent dans les institutions internationales. À cet effet, l'État français mène une coopération accrue dans de nombreux domaines stratégiques – militaire, aérospatial, nucléaire, énergétique, technologique, développement durable, transports, formation professionnelle – et s'engage à répondre aux défis du XXIème siècle main dans la main avec le Brésil. Néanmoins, il convient de souligner que la situation politique instable au Brésil, ainsi que le ralentissement de la coopération sous l'ère Hollande-Dilma ne préfigure pas nécessairement la poursuite de ce partenariat stratégique. En outre, les deux États partagent des sujets de discorde sur l'existence de certains conflits (notamment agricoles) et sur la question de la défense des droits de l'Homme (le Brésil entretenant des relations relativement intenses avec l'Iran et la Corée du Nord). Enfin, l'inauguration du pont au-dessus du fleuve Oyapock entre les villes de Saint-Georges et d'Oiapoque (frontière Guyane Française) a été effectuée en mars 2017 après 23 ans de complications, représente également un autre sujet de discorde.

487 www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Declaration_conjointe_07_09_2009-2.pdf (Consulté le 4 avril 2017).

2.2 CONSIDÉRATIONS ÉCONOMIQUES DE LA RELATION FRANCE-BRÉSIL

En matière économique, la relation franco-brésilienne est pour le moins prospère dans la mesure où la dynamique des relations économiques est fondée à la fois sur le commerce et l'investissement. La carte (non actualisée) de la Chambre de Commerce Franco-brésilienne dresse d'ailleurs un bref panorama économique du Brésil (2015) :



Le Brésil aujourd'hui, (CCFB, 2015).

En effet, le partenariat stratégique de 2006 a permis d'accentuer la relation économique pour que les grandes entreprises françaises s'implantent au Brésil et réciproquement. Ainsi, en dépit de la conjoncture actuelle de ralentissement de la croissance française (0,3% de croissance au premier trimestre 2017) et brésilienne (1% de croissance au premier trimestre 2017), la stratégie d'exportation des entreprises françaises fait du Brésil un partenaire important. Ainsi, sur la période 2003-2013, le commerce bilatéral a doublé et a généré de forts excédents pour la France qui possède aujourd'hui plus de 500 entreprises française et 850 filiales d'entreprises françaises qui sont implantées au Brésil (35 du CAC 40), où elles génèrent 500 000 emplois. (Chiffres de l'Ambassade de France au Brésil)[488].

488 https://br.ambafrance.org/La-France-et-le-Bresil (Consulté le 5 avril 2017).

Pour illustrer cette relation économique, la Banque Centrale nous indique que la France a été le cinquième plus grand investisseur étranger au Brésil en 2014, avec près de 2,6 milliards d'euros en flux et un peu plus de 20 milliards en stock. Par conséquent, la France se trouve dans le peloton de tête des pays qui investissent le plus au Brésil pour des investissements de conquête de marchés (dans les services avec Accor, ou la grande distribution avec Casino) et non des délocalisations. Les groupes français sont intéressés par divers secteurs stratégiques au Brésil comme l'énergie nucléaire (Areva), le pétrole (Technip, Total), l'hydroélectricité (GDF Suez), le train à grande vitesse et le VLT (Alstom, Altram), les superordinateurs (Bull), la défense (EADS, Thales, Safran, DCNS, Dassault), les aéroports (ADP Management). L'évaluation de ces entrepreneurs sur le climat des affaires et la croissance de leurs investissements est très positive et la forte présence d'entreprises françaises au Brésil est un facteur primordial qui sous-tend des importations de matières premières, machines, biens intermédiaires et équipements français. En guise d'illustration, Jeux Olympiques de Rio de Janeiro ont notamment permis au français Christophe Berthonneau[489], artificier et patron du *Groupe F* de produire et mettre en scène la cérémonie d'ouverture au Maracanã pour l'ouverture des Jeux Olympiques.

Toutefois, la position du Brésil dans le commerce extérieur français représente moins de 1 % des flux commerciaux totaux et la France achète traditionnellement au Brésil des produits agro-alimentaires (soja notamment), du pétrole, du fer, et de manière croissante, des biens industriels. De plus, la France exporte principalement vers le Brésil des biens d'équipement et des produits industriels (aéronautique, équipements pour l'automobile et automobiles, produits pharmaceutiques notamment).

Quant au Brésil, ces secteurs économiques clés d'exportation sont l'agriculture (canne à sucre, café, orange, soja, bananes, noix, noix de cajou, maïs, ananas et de poivre), viande bovine, de volaille, feuilles de tabac ; minerais, fer et aluminium. En outre, le pays s'impose de plus en plus dans les secteurs du textile, de l'aéronautique, de la pharmacie, de l'automobile, de la sidérurgie et de l'industrie chimique. les importations provenant du Brésil vers France sont diversifiées : produits technologiques, produits aéronautiques, pièces automobiles et produits pharmaceutiques. La forte présence d'entreprises françaises au Brésil est un facteur primordial qui sous-tend des importations de matières premières, machines, biens intermédiaires et équipements français. Toutefois, nous observons un déséquilibre du modèle d'investissements.

489 http://www.leparisien.fr/sports/jo/rio-2016/rio-2016-un-francais-a-illumine-le-maracana-06-08-2016-6018197.php/ (Consulté le 5 avril 2017).

En 2017, nous recensons 30 entreprises brésiliennes (parmi lesquelles Embraer, Banco do Brasil, Natura, Carlos Miele, Carmen Steffens, Via Uno, TAM et Tramontina) présentes sur le territoire français qui représentent soit des unités industrielles soit des bureaux commerciaux. C'est ainsi que le Brésil constitue seulement le 34e investisseur étranger en France, avec environ 1,6 milliard de dollars investis dans la période 2001-2012, principalement dans les secteurs de l'aviation et des services en général. Selon l'Ambassade de France au Brésil, les échanges commerciaux entre la France et le Brésil ont été en baisse en 2016.

Face à l'intensité de cette relation économique, nous pouvons légitimement nous poser la question de la place des politiques linguistiques éducatives et des compétences culturelles afin de répondre aux besoins de formation en langue-culture des locuteurs travaillant dans le commerce bilatéral franco-brésilien. Il s'agit dans ce cadre de formation au Portugais ou Français sur Objectifs Spécifiques des professionnels œuvrant dans le secteur de l'import-export et dans les entreprises brésiliennes, ayant un partenariat avec des entreprises françaises ou bi-nationales. Naturellement, il existe de nombreux opérateurs, tel que *Business France*, qui favorisent cette relation économique par des professionnels ayant une compétence culturelle et linguistique. Etant donné que nous avons eu l'opportunité d'interviewer une chargée de projet de *Business France*, nous nous poserons la question de savoir si leur profil, leur formation (initiale et continue) répondent aux enjeux de la coopération internationale économique franco-brésilienne. Avant cela, nous poursuivons avec les considérations de coopération culturelle et artistique.

2.3 CONSIDÉRATIONS DE COOPÉRATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE FRANCE-BRÉSIL

« L'histoire d'amour qui unit la France et le Brésil, depuis maintenant un demi-millénaire, ne s'est jamais démentie. Ces deux nations forment, si l'on peut dire, un vieux couple. Longtemps, la France a été considérée comme le modèle absolu, celui d'un pays qui avait inventé les droits de l'homme, qui était le berceau de la culture, du savoir et du bon goût. Pour les intellectuels, Paris était le modèle. Cet état de fait a duré longtemps – trop longtemps, peut-être –, mais les choses ont aujourd'hui changé. Si le Brésil a toujours pour la France les yeux de Chimène, il s'est aussi construit sa propre identité, non plus en fonction des canons importés du Vieux-Continent, mais bien en puisant dans ses propres racines, dans son Histoire à nulle autre pareille. » Jean-Paul Delfino, *Bossa Nova la Grande aventure du Brésil* (p. 181, 2017).

Si nous avons déjà expressément abordé « l'onde de choc » impulsée par les deux saisons culturelles

croisées (2005, 2009), la coopération culturelle franco-brésilienne est en quelque sorte la cellule souche omnipotente à partir de laquelle les deux États échangent pour rassembler et repenser continuellement leur ADN (Acide désoxyribonucléique) dans le but de séduire, d'attirer et de retenir.

En ce qui concerne la politique culturelle et artistique française au Brésil, celle-ci est élaborée par le conseiller culturel, scientifique et de coopération (COCAC) qui siège à l'Ambassade de France à Brasília. Son rôle est de couvrir tous les aspects de l'action culturelle y compris la gestion des instituts culturels et des écoles françaises. Dans un souci permanent de couvrir l'ensemble des disciplines du domaine artistique et culturel : conférence-débats, cinéma et audio-visuel, littérature, expositions (photo et peinture), théâtre, arts contemporains, spectacles vivants, musique, etc. Pour ce faire, l'État français met en place cette coopération par la mise en place de judicieux partenariats, de cofinancements équilibrés et de budgets-leviers à l'échelle de chaque État fédéré, bien que les projets les plus importants de cette politique soient menés dans le Sud-est brésilien (États de Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo).

Pour ce faire, le COCAC est assisté de spécialistes pour l'enseignement, l'action artistique, l'audiovisuel, la coopération scientifique, technique et administrative. Il est l'interlocuteur direct pour tout ce qui concerne la diffusion et l'enseignement du français (Ministère des Affaires Étrangères, 2006). La politique culturelle est ainsi mise en œuvre par le conseiller culturel aidé dans cette fonction par des attachés de coopération pour le Français, des chargés de mission et des assistants en charge de la gestion administrative de la coopération. Ces Services de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) se regroupent comme suit :

- Attachés de coopération et d'action culturelle ;
- Attachés et chargés de mission audiovisuelle ;
- Attachés et chargés de mission culturelle ;
- Attachés et chargés de mission de coopération ;
- Attachés et chargés de mission de coopération pour le français ;
- Attachés pour la science et la technologie ;

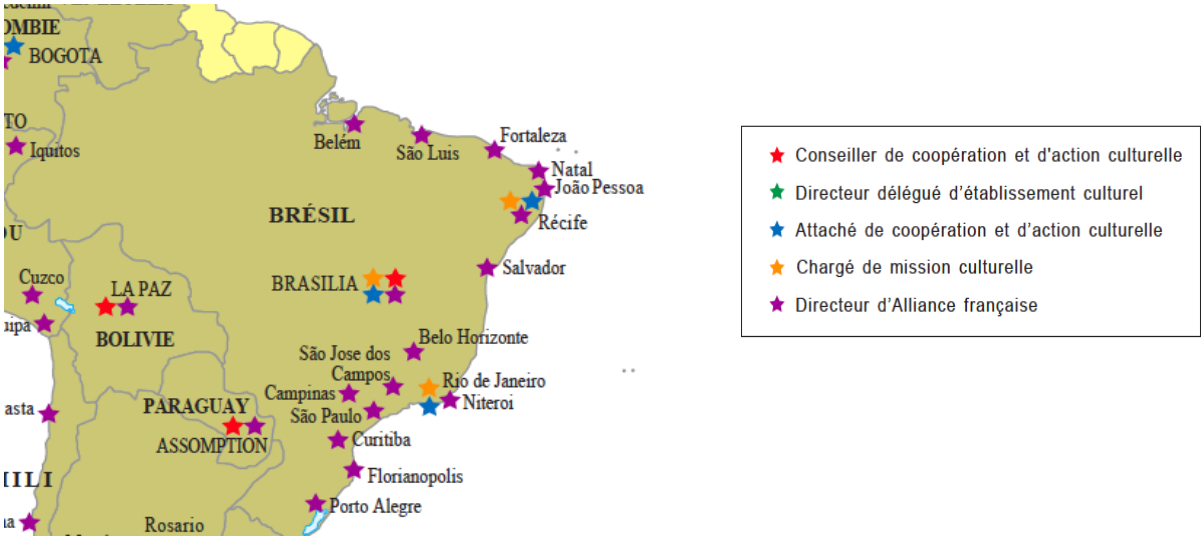
Le réseau du SCAC est réparti selon le dispositif diplomatique et consulaire composé comme suit :

- l'Ambassade de France à Brasília et les agences consulaires à Belém, Macapá, Recife, Maceió, Salvador, Porto Seguro, Fortaleza, São Luis, Natal et Aracajú ;
- Consulat général à São Paulo et les agences consulaires à Campo Grande, Campinas,

Curitiba, Florianópolis, Foz de Iguaçu, Porto Alegre, Santos et São Jose dos Campos ;

- Consulat général à Rio de Janeiro et les agences consulaires à Belo Horizonte et Vitória ;

- Consulat Général à Recife.



Carte du réseau culturel de la diplomatie française au Brésil (MAE, 2016).

En ce qui concerne le fond de la relation culturelle franco-brésilienne, nous avons déjà pu constater par les saisons culturelles que les thématiques abordées par les deux pays se basaient sur les représentations, stéréotypes, clichés pour les dépasser, les métamorphoser, ou au contraire les contredire. En l'état, les deux pays sont des pays de culture au sens culte du terme. Le Brésil manifeste aujourd'hui une culture artistique polymorphe qui rejoint les problématiques françaises sur la question du traitement de la diversité culturelle rejetant ainsi « le joug des modes et des écoles imposées par l'Amérique du Nord. » (Doucin & Engel, p.3, 2002). C'est d'ailleurs ici que réside l'intérêt premier des Brésiliens pour la France, dans sa langue et sa culture.

En outre, il est à noter que le financement de la culture au Brésil est réalisé en grande partie par le mécénat via la loi Rouanet[490] qui incite les entreprises à participer à la création artistique contemporaine en dédommagement d'impôts. Par ailleurs, les Brésiliens sont très attachés à leur culture, à leur langue, ainsi qu'à leur tradition comme le montrent les travaux de préservation et/ou la rénovation des villes historiques (État du Minas Gerais), ou la radio qui diffuse principalement de la musique nationale, ou enfin les lois de défiscalisation permettant « une production audiovisuelle originale et forte » (Doucin & Engel, p. 7, 2002). Tout ce travail de valorisation culturelle impulsé

490 La **loi Rouanet** votée en décembre 1991 « permet aux individus et aux entreprises de déduire de leurs impôts sur le revenu ou leurs bénéfices, partiellement ou totalement, le montant investi dans un projet culturel approuvé par le ministère de la culture. Cette loi en faveur du mécénat a rencontré un très vif succès au Brésil. Lors de son accession au pouvoir, le Gouvernement Lula a renforcé le contrôle sur les projets choisis et entamé un processus de décentralisation des ressources obtenues à travers la loi Rouanet, qui étaient consacrées à 80 % à des projets menés à Rio de Janeiro et São Paulo. » http://www.senat.fr/rap/r09-646/r09-6461.html (Consulté le 5 avril 2017).

par les pouvoirs publics font du Brésil le « candidat rêvé pour rejoindre la France et les pays qui cherchent à s'échapper du moins disant culturel et de l'américanisation » (idem).

À la lumière de la situation culturelle brésilienne, la politique de coopération culturelle et artistique française doit être bâtie dans le souci d'entretenir le désir brésilien de diversité culturelle en encourageant le Brésil : « à se découvrir lui-même en contribuant à son ouverture au monde culturel au travers des grandes expositions patrimoniales françaises au Brésil (Renoir, Parade, Rodin, Surréalistes, Antiquités égyptiennes, …), mais aussi en présentant le meilleur de l'art contemporain français : arts plastiques, théâtre, danse - Label France Contemporaine. » (Doucin & Engel, p. 7, 2002). Cette citation fait d'ailleurs écho au travail mené par l'ex-consulesse française de São Paulo, Alexandra Loras[491], qui a décidé de s'établir au Brésil avec son époux Damien Loras (consul de France à São Paulo de 2012 à 2016) afin de s'engager sur la problématique de conscientisation du peuple brésilien de sa diversité de genre et de race.

De plus, pour mener à bien cette coopération culturelle, la France s'appuie sur deux organes essentiels : l'Ambassade de France et le réseau de l'Alliance française. Le dessein de l'État de français étant de construire une coopération culturelle et artistique basée sur des partenariats entre grands organismes (le Louvre-Lens mène par exemple une coopération culturelle et artistique avec l'Institut Inhotim). Bien que « le secteur des relations culturelles franco-brésiliennes soit en effet un peu touché par la conjoncture » comme l'admet l'Ambassadeur de France au Brésil, son Excellence Laurent Bili reconnaît « avoir notamment quelques alliances françaises qui souffrent plus parce que fatalement ce sont des dépenses de plaisir pour certains Brésiliens qui peuvent être repoussées ». Ainsi, ce dernier met en avant la force de la coopération culturelle franco-brésilienne en soulignant le fait qu'elle soit « portée par de nombreux acteurs de façon telle que nous allons réussir à traverser cette crise. » (citation extraite de l'article du Petit Journal déjà cité, 2016).

Ainsi, dans une note de son Excellence Laurent Bili sur la coopération culturelle et artistique (2016), ce dernier préconise de développer les axes suivants :

> - Mettre en œuvre des actions de promotion et d'appui à l'exportation des industries culturelles et créatives françaises en lien avec nos opérateurs dans ces domaines. Une attention particulière pourra être apportée à la musique, au livre, au secteur du jeu vidéo, au design et à l'architecture ;
>
> - Promouvoir l'expertise culturelle française, notamment sur la question du prix unique du

491 http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2016/09/23/d-epouse-de-consul-de-france-a-vedette antiraciste_5002538_3222.html (Consulté le 5 avril 2017).

livre en soutenant l'activité de notre bureau du livre sur place et d'ores et déjà mobilisé sur ce dossier ;

- Renforcer les échanges artistiques et curatoriaux dans le domaine de l'art contemporain où les artistes français sont de plus en plus valorisés (Biennale de Rio et de Sao Paulo).

- Sensibiliser notre réseau au Brésil à l'importance du lien entre action culturelle et promotion de l'attractivité touristique de notre pays, notamment en développant les opérations de promotion du tourisme en France à l'occasion de grandes expositions des musées français ou d'autres manifestations culturelles valorisant l'image de la France, avec le concours d'Atout France.

Ces instructions étant corroborées dans une note du conseiller culturel de l'Ambassade de France au Brésil, M. Henry de Cazotte, adressée au Haut Conseil de la Coopération Internationale le 23 novembre 2001 : « Là où l'industrie culturelle américaine domine largement le marché brésilien, surtout au travers de la télévision qui véhicule un mode de vie étranger à la culture et à l'histoire du Brésil, et malgré des tentatives récentes de retour aux sources du pays, la coopération française tente de préserver, dans tous les espaces disponibles, une présence culturelle forte : livre, cinéma, arts scéniques, arts visuels, musique. ». Ce sont donc aux acteurs de la coopération culturelle et artistique de défendre l'industrie culturelle française.

En somme, si la coopération artistique culturelle française au Brésil est le fondement de sa relation avec ce partenaire majeur, celle-ci a été largement renforcée par l'organisation des saisons culturelles et est sous-tendue par la politique d'enseignement du français à travers le réseau d'alliances françaises, ainsi que le rôle des attachés de coopération pour le français. Dans l'autre sens, il est impossible de comparer la puissance de frappe de la diplomatie française de celle de la diplomatie brésilienne (Rede Brasil Cultura). D'autant que le réseau culturel français au Brésil est un des plus importants au monde (plus de 40 alliances françaises, 4 Attachés de Coopération et d'Action Culturelle).

2.4 CONSIDÉRATIONS DE COOPÉRATION UNIVERSITAIRE, SCIENTIFIQUE

La coopération universitaire s'est mise en place de 1907 à 1914 (Martinière, 1982) mais débute officiellement en 1948 avec la signature de l'accord culturel bilatéral. Toutefois, nous pouvons revenir sur la création de l'Université de São Paulo (USP en 1934) par un groupe de professeurs français renommés comme Braudel et Lévi-Strauss, qui eut un écho important dans la modernisation des sciences sociales au Brésil et donna un poids scientifique à la langue française (Lefèvre, 1993). De nos jours, cette tradition perdure puisque selon Doucin et Engel, il est estimé à 800 le nombre de missions de professeurs par an dans les deux sens : missions d'enseignement, recherches conjointes, formations de haut niveau, mises au point de départements nouveaux en 2002.

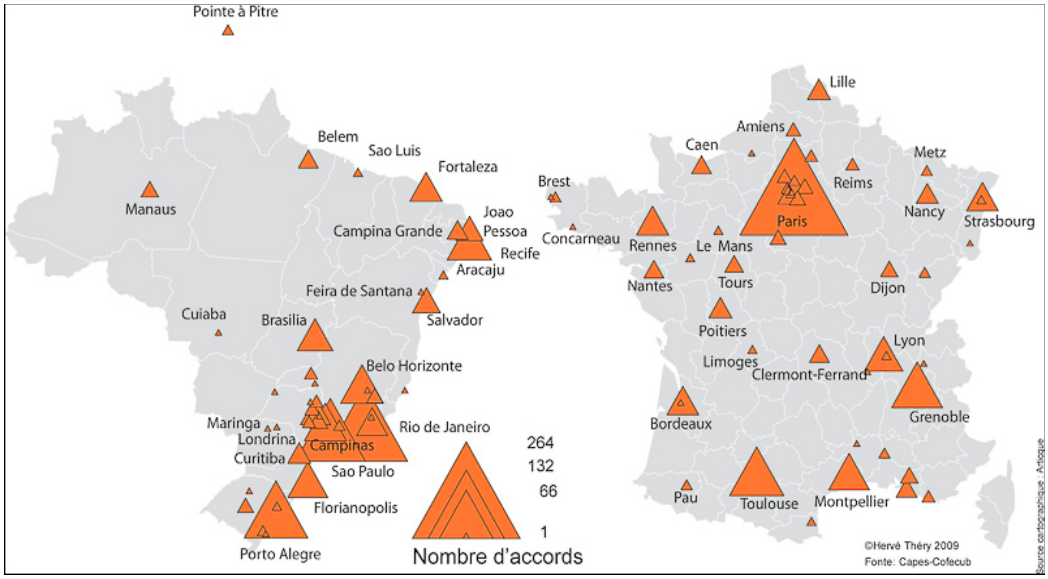
Pour mener à bien la très intense coopération universitaire, scientifique et technique, les deux États français et brésilien ont mis en place plusieurs instruments de coopération, dont la plupart sont cofinancés par la CAPES (gouvernement brésilien) et le gouvernement français :

- Accords inter-universitaires ;
- Organismes spécifiques.

Les accords inter-universitaires sont des « partenariats de coopération signés entre institutions universitaires ou d'enseignement supérieur. Ils permettent que deux établissements (ou groupes d'établissements) formalisent les processus d'échange d'étudiants. En général, ces derniers passent un an de leur formation dans l'établissement partenaire, tout en restant inscrits dans leur établissement d'origine, même durant leur séjour à l'étranger. Actuellement, la majorité des établissements d'enseignement supérieur brésiliens et français sont liés par plusieurs accords bilatéraux. Les universités brésiliennes les plus importantes ont signé des accords avec plus de 20 établissements français, bien que tous les accords n'aient pas d'application immédiate. » (*Portail de la coopération universitaire franco-brésilienne*, 2017).

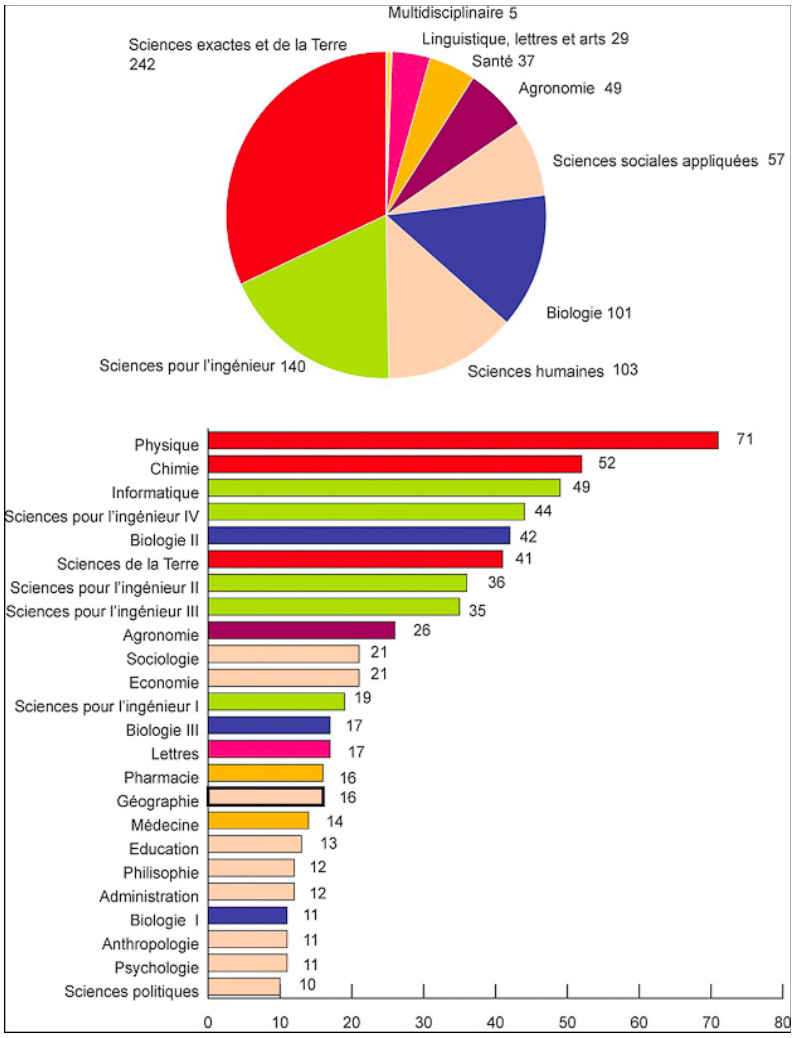
Selon ce portail, 583 accords ont abouti à des échanges d'étudiants en 2008 dans le cadre d'échanges comme le double diplôme (53 accords actifs) ; Brafitec (partenariat dans le domaine de l'ingénierie) ; Brafagri (projets dans les domaines des sciences agronomiques, agroalimentaires et vétérinaires) ; Capes-Cofecub (coopération scientifique) ; Collège doctoral franco-brésilien (attribution de bourses de doctorat). Ces accords inter-universitaires son estimés au nombre de 700.

Dans le cadre spécifique du programme Capes-Cofecub (signé en 1979) qui a pour objectif l'échange scientifique entre des établissements d'enseignement supérieur brésiliens et français, ainsi que de former des ressources humaines de haut niveau des deux pays, le géographe spécialiste du Brésil Hervé Théry[492] a créé différentes cartes permettant de nous donner un aperçu de la profondeur de cette coopération universitaire et scientifique. Nous en avons sélectionné deux pour souligner la répartition des universités participantes dans les deux pays (carte 1)



Le deuxième schéma montre la répartition des champs scientifiques.

492 Théry, H. (2011), *Une géographie de la coopération universitaire France-Brésil, analyse des accords Capes-Cofecub*, EchoGéo. URL : http:// echogeo.revues.org/12296 (Consulté le 21 septembre 2016).



Source : Capes-Cofecub – Théry, H. (2009)

À l'instar des précédentes considérations, la coopération universitaire, scientifique et technique est riche de son histoire et de son dynamise. Le Brésil reste en effet le premier partenaire de la France en Amérique latine pour la coopération scientifique, avec une attention particulière à la recherche et à l'innovation technologique (la France est le deuxième partenaire scientifique du Brésil après les Etats-Unis). Quant à la coopération scientifique, celle-ci est structurée autour de formations d'excellence entre universités et via des partenariats de haut niveau entre les organismes de recherche des deux pays qui portent notamment sur les mathématiques fondamentales et appliquées, les changements climatiques, les sciences sociales et humaines. Le médaillé Fields franco-brésilien Artur Ávila (2014) est d'ailleurs une illustration de la réussite de cette coopération.

2.5 CONSIDÉRATIONS DE COOPÉRATION LINGUISTIQUE ET ÉDUCATIVE FRANCE-BRÉSIL

La coopération linguistique renvoie à la « politique de la langue française comme un des fondements de l'action culturelle extérieure française : le développement des échanges culturels et scientifiques s'accompagne de la promotion du français, composante essentielle de la politique d'influence dans le monde. » (Lane, p. 93, 2016). La coopération éducative se réfère à trois grands axes de coopération : « développer du réseau d'enseignement bilingue francophone […] ; assurer la formation des professeurs […] ; répondre à la demande générée par le statut du français sur le continent africain. » (Lane, p. 102, 2016).

Cette coopération linguistique et éducative a déjà été abordée dans le le chapitre 3 (1.4 et 2.5) sous l'angle des politiques linguistiques éducatives à l'égard du français au Brésil et du portugais en France. Néanmoins, nous souhaiterions seulement présenter dans cette partie quelques-uns de la myriade d'acteurs français et brésilien afin de comprendre l'étendue de son action :

- le Ministère des affaires étrangères définit les grandes orientations de la politique linguistique et éducative (Direction de la Mondialisation) qui sont relayées sur le terrain par l'Ambassade de France au Brésil et ses SCAC (Service de Coopération et d'Action Culturel), ainsi que la stratégie définie à la Direction de la Mondialisation à Paris). Le Ministère de l'Éducation Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche travaille en réseau avec le MAE via l'agence « CampusFrance » sur cette politique éducative et linguistique. Enfin, le Ministère de la culture et de la communication joue également un rôle de premier via le rôle de la DGLFLF pour diffuser l'usage du français. Du côté brésilien ce sont le Ministère des Affaires Étrangères (Itamaraty) et le Ministère de l'Éducation et de la Culture qui définissent la politique de coopération linguistique et éducative.

- Aux ministères, il convient d'ajouter les acteurs associatifs telle que l'Association des Centres Universitaires d'Études Françaises pour l'Étranger (ADCUEFE) regroupant au moins 25 universités françaises qui proposent des programmes de F.L.E. pour étudiants et enseignants étrangers (Cuq et Gruca, p. 30, 2005) ; la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)[493] dont la mission est de promouvoir et de diffuser la langue française dans le monde ; l'Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger (AEFE), l'Association de professeurs de français au Brésil (dont celle de São Paulo très active dont nous avons déjà parlé dans notre chapitre

493 http://fipf.org/qui_sommes-nous/presentation#mission (Consulté le 5 avril 2017).

3), l'association pour le Développement des Études Portugaises, Brésil en France, alliances françaises. Nous pouvons également y ajouter l'Association des attachés de coopération éducative, des attachés de coopération pour le français et des attachés de coopération (A.D.A.C.E.F.) et l'Association des Agents Détachés auprès de la Direction générale du M.A.E. (A.C.A.D.-M.A.E.) (Cuq et Gruca, p. 31, 2005). Il existe naturellement d'autres associations mais nous ne formulons pas un vœu d'exhaustivité.

- Le rôle des opérateurs de la francophonie : l'Agence Universitaire de la Francophonie[494] (AUF), l'Assemblée parlementaire de la francophonie[495], l'Université Senghor d'Alexandrie[496], l'Observatoire de la langue française, l'Association internationale des maires francophones, l'Organisation Internationale de la Francophonie. (Lane, p. 95, 2016).

- Les Secrétariats des États fédérés et municipaux d'Éducation au Brésil, les centres universitaires de langues, la Délégation Générale de l'alliance Française au Brésil, les communautés françaises au Brésil et brésiliennes en France.

Eu égard au panorama (non exhaustif) des acteurs de la coopération linguistique et éducative franco-brésilienne, nous avons démontré qu'elle mobilisait de nombreux partenariats sur des problématiques de politiques linguistiques et de politiques linguistiques éducatives qui se trouvent au cœur de notre problématique.

2.6 CONSIDÉRATIONS DE COOPÉRATION DÉCENTRALISÉE ET NON-GOUVERNEMENTALE FRANCE-BRÉSIL

En matière de coopération décentralisée franco-brésilienne, il s'est tenu à Marseille en 2006 les « 1ères Rencontres de la Coopération Décentralisée[497] franco-brésilienne » où de nombreuses thématiques ont été abordées telles que : les relations Europe-Amérique Latine, le rôle des collectivités locales dans la gouvernance globale. En outre, il fût décidé de la création d'un comité de suivi de la coopération décentralisée franco-brésilienne via l'implication des deux pays afin de

494 Réseau mondial d'établissement d'enseignement supérieur et de recherche francophones créé en 1961 et composé de 817 institutions universitaires adhérentes dans 106 pays en 2015.

495 Lieu de débats, de propositions, d'échanges d'informations sur tous les sujets d'intérêt commun à ses membres fondé en 1967. Elle comptait, à la mi-2016, 51 sections membres, 15 parlements associés et 17 observateurs.

496 Fondée en 1990 et dont la dénomination officielle est « Université internationale de la langue française au service du développement africain. ».

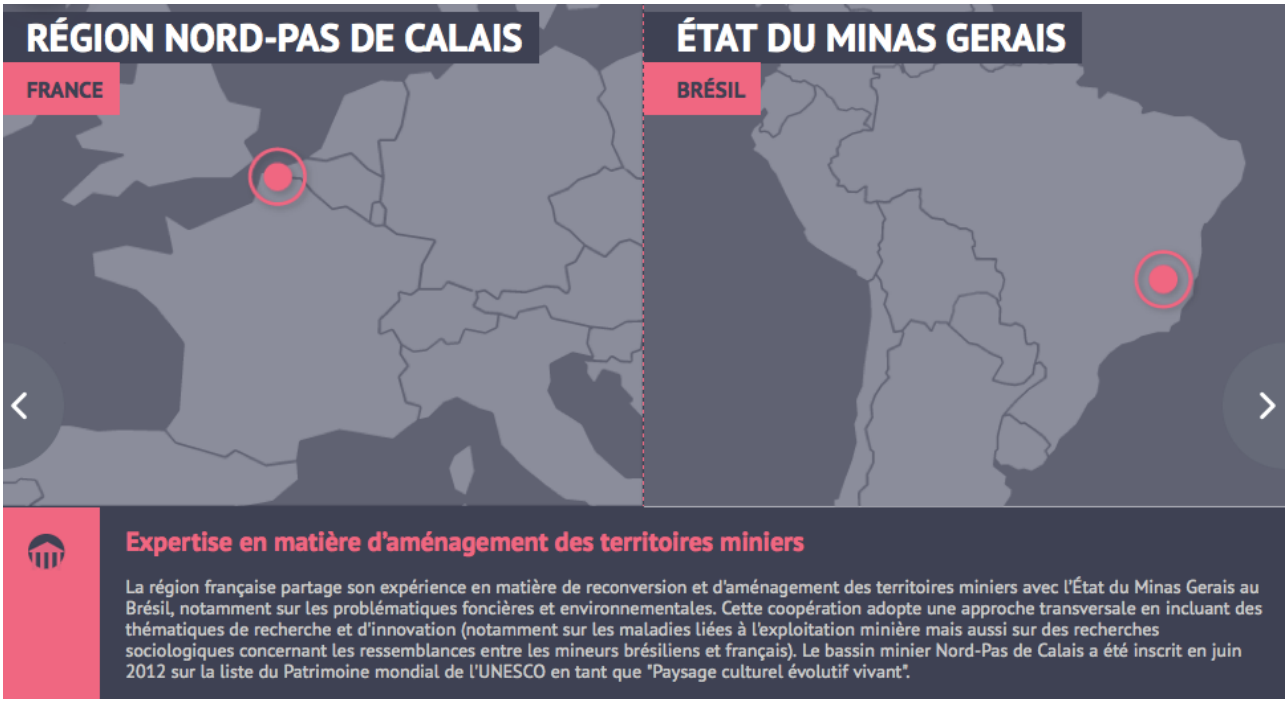
497 Le syntagme « coopération décentralisée » a été renommé par le Ministère des Affaires Étrangères « Action Extérieure des Collectivités Territoriales » en 2013 suite au rapport Laignel. www.diplomatie.gouv.fr/fr/.../RAPPORT_LAIGNEL_23janvier2013_cle8aa675.pdf (Consulté le 5 avril 2017).

transformer les débats institutionnels en action. Dans un souci toujours plus grand d'interaction et de dialogue politique, les « 2èmes Rencontres de la Coopération Décentralisée franco-brésilienne » eurent lieu en 2007 à Belo Horizonte, avant que la troisième édition revienne en 2009 en France à Lyon. Les dernières assises[498] eurent lieu en 2013 à São Paulo. Nous avons interviewé dans notre enquête de terrain la Présidente du Groupe-Pays Brésil de Cités-Unies France (2010 à 2015), ainsi que divers chargés de projets de ces coopération décentralisées franco-brésiliennes.

Parmi les quelques 22 collectivités territoriales françaises (Conseils régionaux, départementaux, intercommunalités, mairies) recensées dans le *Répertoire des partenariats de coopération décentralisée franco-brésiliens* (CUF, 2013), le Conseil régional Hauts-de-France fait figure de proue des collectivités françaises dans sa coopération avec l'État du Minas Gerais. En effet, ces deux collectivités ont signé en 2009 un *Accord Cadre de Coopération* afin de disposer « Des échanges à égalité d'ambition » et constitueront le fondement des relations entre les parties » (Article 1er de l'Accord). Cette entente a défini les objectifs de cette coopération décentralisée selon les quatre axes suivants : « la Reconversion des sites miniers ; la Culture et Patrimoine ; la Recherche, l'Enseignement Supérieur, la Formation, la Santé, l'Innovation ; et le Développement Durable. »[499]. Cette coopération mobilisant huit secrétariats d'État du gouvernements du Minas Gerais travaillent au quotidien avec leurs homologues de la Région des Hauts-de-France sur l'ensemble des thématiques que nous venons de présenter. Toutefois, la récente élection régionale (2015) a redistribué les cartes et les collectivités ont depuis 2016 une relation moins dynamique que par le passé.

498 http://www.cites-unies-france.org/IVe-Rencontres-de-la-cooperation (Consulté le 5 avril 2017).

499 Clément, E. (2013), *Les enjeux de la « compétence culturelle » dans l'Action Extérieure des Collectivités Territoriales : le cas de la coopération décentralisée entre la Région Nord-Pas de Calais et l'État du Minas Gerais*, Université Lille 3.



La coopération décentralisée entre la Région Hauts-de-France et l'État du Minas Gerais, Ministères des Affaires Étrangères français (2014)

2.7 CONSIDÉRATIONS DE COOPÉRATION TRANSFRONTALIÈRE, DANS LES DOMAINES DE LA SANTÉ, DU SPORT ET DE LA JUSTICE FRANCE-BRÉSIL

En matière de coopération transfrontalière, nous avons déjà abordé le cas de la Guyane française. La coopération transfrontalière est une singularité de la relation France-Brésil dans la mesure où la France est l'unique pays européen à partager plus de 732 km de frontière avec le Brésil. Cette coopération est transversale et « s'accompagne d'une coopération croissante dans les domaines de la santé, de l'éducation, et du développement durable, et permet d'apporter des réponses aux préoccupations de chaque partie liées aux différents risques transfrontaliers (immigration clandestine, sécurité, orpaillage illégal, mouche de la carambole), d'encourager les échanges humains et commerciaux (éducation, circulation) et de développer l'économie de la région amazonienne dans le respect des populations locales et d'un environnement exceptionnel. »[500].

En matière de santé, nous prendrons l'exemple du développement de la télémédecine entre les Centres Hospitaliers Universitaires du Minas Gerais et ceux du Nord-Pas de Calais. En matière de coopération sportive, nous avons déjà évoqué l'organisation des Jeux Olympiques de Rio de Janeiro. Enfin, dans le domaine de la justice, la coopération entre les barreaux de São Paulo, Rio et Paris

500 https://br.ambafrance.org/La-France-et-le-Bresil (Consulté le 5 avril 2017).

comme en témoigne la publication du *Guide des risques et bonnes pratiques Brésil-France* (CCBF, 2017) qui aborde ces problématiques.

Suite à ces considérations actuelles de la coopération France-Brésil, nous avons démontré que cette coopération était à la fois historique et pleinement actuelle, non seulement dynamique mais également muti-facettes, à la fois complexe mais aussi antagoniste, dans la mesure où de nombreux domaines de coopération nourrissent quotidiennement les réflexions des acteurs de cette relation France-Brésil. Au regard de notre problématique des sciences de langages dans la coopération internationale franco-brésilienne, ceci nous amène à nous interroger sur la dimension interculturelle de la didactique des langues-cultures aux politiques linguistiques éducatives dans ce contexte de coopération internationale, quelles formations initiales et continues les coopérants ont-ils pour mener à bien des projets de coopération internationale franco-brésiliens ?

3) SPÉCIFICTÉ DU CADRE DE LA COOPÉRATION FRANCO-BRÉSILIENNE DANS NOTRE PROBLÉMATIQUE RATIONS DE COOPÉRATION

3.1 CADRE DE COOPÉRATION INTERNATIONAL FRANCO-BRÉSILIEN DANS NOTRE PROBLÉMATIQUE DE SCIENCES DU LANGAGE

Conformément à ce que nous venons d'écrire dans la partie précédente, nous avons constaté que le cadre de coopération France-Brésil était unique dans le scénario des relations internationales mondiales de par son intensité, de par sa complexité, mais aussi de par son histoire. Ce sont ces considérations qui nous ont d'ailleurs poussé à travailler et à réfléchir sur cette problématique à la lumière de notre expérience professionnelle au Brésil et du constat que nous avons fait sur le terrain, à savoir celui d'un manque criant de formation des coopérants français et brésiliens, non seulement aux dimensions culturelles (trans, multi, inter) mais également aux dimensions linguistiques de la coopération.

À partir de là, nous avons souhaité nous interroger sur les incompétences ou dysfonctionnements dans les projets de coopération à partir de considérations théoriques (partie 1) et d'une recherche de terrain que nous allons aborder dans la partie deux. Pour ce faire, nous souhaitons utiliser « l'approche synchronique des cultures et logique des antagonismes » induisant différentes acceptions de l'interculturel et de « compétences culturelles » des coopérants que nous avons

introduit dans nos deux matrices complexes de l'interculturel (cf : chapitre 2), et que nous nous efforcerons de décliner en outils dans l'étude de notre corpus (partie 2). Nous faisons ici l'hypothèse de poser la question du culturel dans le fonctionnel afin de former les coopérants non seulement aux dimensions langue-culture-civilisation mais également aux dimensions interculturelles de la coopération franco-brésilienne.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE DU CHAPITRE 4

À travers le panorama des considérations de coopération France-Brésil, nous avons constaté que la spécificité de notre étude, à savoir le cadre de coopération France-Brésil dans lequel les coopérants évoluent, était fort complexe. Dans ces conditions, nous avons montré que la coopération bilatérale franco-brésilienne regorgeait de projets de coopération dans différents domaines (culturel, scientifique, technique, etc.) et ipso facto de coopérants menant au jour le jour des projets de coopération. C'est donc la dimension éducative de formation des coopérants que nous savons souhaité interroger pour la remettre au cœur des enjeux politiques, susceptibles d'apporter des préconisations en matière de PLE. C'est la raison pour laquelle notre réflexion opère un transfert qui va du politique linguistique au politique linguistique éducatif dans la mesure où nous avons dressé ici le cadre dans lequel les professionnels de la coopération ou coopérants sont en action. En ce sens, les dysfonctionnements culturel, linguistique et interculturel que nous avons constaté sur les terrains sont difficilement dissociables du fait éducatif de formation initiale et continue. C'est pourquoi, nous chercherons à étudier dans notre prochaine partie ces incompétences (ou dysfonctionnements) à travers la présentation de notre méthodologie, de notre recherche de terrain, ainsi que de l'échantillon des coopérants que nous avons interviewés, puis bien sûr de l'étude exploratoire de notre corpus à travers le questionnaire utilisé et les outils que nous chercherons à élaborer.

DEUXIÈME PARTIE
CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE, MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN ET ANALYSE DU CORPUS

CHAPITRE 5 – CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

1) RETOUR SUR LE PROJET DE RECHERCHE

2) CONSIDÉRATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES DE LA RECHERCHE DE TERRAIN

3) MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE DE TERRAIN ET RECUEIL DE DONNÉES

Ce chapitre a pour objectif de délimiter notre travail de réflexion non pas à la didactique des langues-cultures *stricto sensu* mais à l'interculturel dans toute sa complexité, tel que nous l'avons abordé dans notre chapitre deux sous l'angle de l'approche synchronique des cultures et logique des antagonismes. En d'autres termes, nous commencerons par rappeler l'évolution de notre objet d'étude via notre problématique qui chemine des politiques linguistiques éducatives à la didactique des langues-cultures à travers notre réflexion sur l'interculturel dans une visée de formation professionnalisante. C'est pourquoi, si notre problématique de politique linguistique éducative a bien une finalité professionnalisante de formation (initiale et continue), nous faisons le choix de décentrer notre problématique non plus à l'enseignement-apprentissage de langues-cultures mais au cadre de coopération bilatérale franco-brésilienne dans lequel œuvrent non sans difficultés les coopérants français et brésiliens que nous avons interviewés. Ainsi, à travers l'itinéraire de références bibliographiques proposées dans la partie une que nous souhaitons féconder dans cette partie deux via l'exploration du corpus (chapitre 6) dans une interaction qui nourrira et fera évoluer notre problématique de recherche, nous commencerons par effectuer dans ce présent chapitre un bref retour sur une notre projet de recherche afin d'en expliquer son objet, son terrain et ses objectifs. Puis, nous poursuivrons vers des considérations épistémologiques de notre recherche de terrain afin de motiver la méthode choisie pour explorer notre corpus. Enfin, nous terminerons ce chapitre par la présentation des différentes étapes de la recherche de terrain, i.e, de la préparation à la constitution du corpus auprès des coopérants français et brésiliens en France et au Brésil jusqu'à la transcription des données. L'objectif de ce chapitre est de constituer un matériau méthodologique solide et cohérent en vue de l'exploration de notre corpus (chapitre 6).

1) RETOUR SUR LE PROJET DE RECHERCHE

« Les gens d'esprit se font des routes particulières : ils ont des chemins cachés, nouveaux ; ils marchent l'où personne n'a encore été. Le monde est nouveau. » (Montesquieu, *Les pensées*, 1726-1727).

1.1 OBJET D'ÉTUDE : QUELLES ÉVOLUTIONS ?

Tout d'abord, nous souhaitons revenir à notre problématique de recherche telle que nous l'avons définie dans le chapitre 1 : « La présente recherche a été rédigée dans la perspective de faire le point sur une question, que Abdallah-Pretceille, (2004) place d'emblée « à la frontière entre le savoir et l'agir », à savoir, le concept de l'interculturel dans le domaine des sciences du langage et plus spécifiquement celui des politiques linguistiques – éducatives. Á la lumière des discours scientifiques actuellement à l'œuvre dans ce champ disciplinaire, nous allons tenter de procéder, à une mise à jour des différentes acceptions courantes qui articulent le concept d' « interculturel » en politique linguistique éducative, puis en didactique des langues-cultures car il s'agit bien ici d'un cheminement épistémologique pour rejoindre un domaine constitué des sciences du langage : celui de la didactique des langues – cultures. » (chapitre 1, 1.0).

Notre premier chapitre a en effet abordé les diverses acceptions de politique linguistique, politiques linguistique éducative et didactique des langues-cultures étrangères afin de faire le point sur la prise en considération de l'interculturel, notamment dans les « compétences interculturelles » telles que définies dans le CECRL. Afin de donner des clefs de compréhension au lecteur, nous avons poursuivi notre réflexion sur l'interculturel en lui consacrant le chapitre 2 afin d'inscrire notre étude dans la pensée complexe de Morin et l'approche synchronique des cultures et logique des antagonismes de Demorgon.

Ensuite, nous avons précisé que la spécificité de notre étude s'inscrivait dans un contexte de coopération internationale entre la France et le Brésil que nous avons abordé dans notre chapitre 3 sous le prisme des politiques linguistiques éducatives et des différentes acceptions de l'interculturel dans ces deux pays, ainsi que du chapitre 4 par le biais du cadre de coopération franco-brésilienne aussi bien historique que contemporain. Cette première partie nous a permis d'interroger les besoins linguistiques des francophones et lusophones et les fonctions sociales des langues-cultures dans les politiques linguistiques éducatives jusqu'à la didactique des langues-cultures dans un cadre de

coopération franco-brésilienne.

Après avoir contextualisé notre étude, nous souhaitons dans cette deuxième partie décentrer notre problématique non seulement à l'enseignement-apprentissage de langues-cultures étrangères mais au cadre de coopération bilatéral franco-brésilien dans lequel œuvrent non sans difficultés les coopérants français et brésiliens que nous avons interviewés. Pour ce faire, nous aborderons dès à présent le choix de notre recherche avant de prolonger notre réflexion vers des considérations épistémologiques de notre recherche de terrain afin d'expliciter la méthode choisie pour exhumer notre corpus.

1.2 CHOIX DE NOTRE RECHERCHE DE TERRAIN

Le choix de l'enquête de terrain est double. D'abord, ce choix a naturellement été fait de concert avec mon directeur de thèse au regard de mon expérience professionnelle brésilienne pendant laquelle j'ai œuvré pendant huit mois au sein du Secrétariat Générale de la Gouvernance de l'État du Minas Gerais au Brésil lors du mon stage de Master 2. Puis, la deuxième raison est davantage macro puisque le contexte de coopération franco-brésilienne et le contexte économico-politique du Brésil, à l'instar des BRICS[501], fait de ce pays-continent un terrain fertile pour les réflexions de politiques linguistiques éducatives et de l'interculturel qui sont au cœur des débats politico-linguistiques. Toutefois, l'interculturel peut prendre différentes acceptions selon l'un ou l'autre pays (diversité culturelle, éducation à la citoyenneté, etc).

En outre, il convient d'ajouter ma maîtrise du portugais brésilien qui est un argument de taille pour aborder une recherche de grande ampleur dans un pays-continent avec une diversité d'acteurs interviewés. De plus, il faut ajouter que le contexte francophone et francophile du Brésil qui est matérialisé notamment par la présence de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et de la très intense coopération universitaire et scientifique franco-brésilienne a aussi facilité la recherche de terrain. Bien que la langue française soit de moins en moins enseignée au Brésil, celle-ci garde une place de prestige chez les Brésiliens dans certains domaines tel que les sciences humaines et sociales. Réciproquement, l'enseignement-apprentissage du portugais occupe une place faible dans

501 « La notion de « pays émergent » nous vient du monde de la finance. Au lendemain de la crise de la dette, au début des années 1990, on a d'abord parlé de « marchés émergents » pour désigner les pays qui connaissaient une croissance rapide et présentaient des opportunités d'investissement pour les pays riches […] Au début des années 2000, la banque Goldman Sachs a introduit la notion de B.R.I.C. pour désigner le Brésil, la Russie, l' Inde et la Chine – devenue en avril 2011 B.R.I.C.S. avec l'entrée de l'Afrique du Sud. ». Christophe Jaffrelot, Jérôme SGARD, « B.R.I.C.S. (Brésil, Russie, Inde, Chine, Afrique du Sud), ex-B.R.I.C. », *Encyclopædia Universalis*, URL : http://www.universalis.fr/encyclopedie/bresil-russie-inde-chine-afrique-du-sud-ex-b-r-i-c/ (Consulté le 1er juillet 2017)

le contexte éducatif français alors que le Ministère de l'Éducation Nationale souhaite le développer. Notre recherche de terrain nous a aussi conduit à interviewer une myriade d'acteurs de la coopération franco-brésilienne en France dans ses dimensions politiques et linguistiques pour comprendre la réciproque de cette coopération, ce qui n'a pas été exploré à notre connaissance dans une recherche en sciences du langage.

1.3 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Selon le *Manuel de recherche en sciences sociales* (Quivy et Campenhoudt, 1995)[502], l'élaboration d'une problématique « revient à définir conjointement trois éléments : ce qu'on cherche à expliquer, ce avec quoi on le mettra en relation et le type de relation qu'on envisage entre les deux premiers éléments. » (p. 96, 1995). Dans cette perspective, notre problématique de **politique linguistique éducative** interroge **l'incompétence interculturelle des coopérants français et brésiliens dans la coopération internationale franco-brésilienne.** D'après le *Manuel de recherche en sciences sociales*, « ce qu'on cherche à expliquer » est au moyen d'entretiens semi-directifs d'observer, de rechercher des éléments dans les discours des coopérants traduisant cette incompétence ou ces dysfonctionnements dans la coopération franco-brésilienne. Cette deuxième partie doit nous permettre de mettre le doigt sur ces « incompétences » afin de proposer dans nos préconisations les contours d'une formation à l'interculturel qui pourrait se décliner dans d'autres coopérations internationales. Puis, « ce avec quoi on le mettra en relation » est justement le contexte institutionnel – civilisationnel des politiques linguistiques éducatives française et brésilienne pour souligner la faible prise en considération de l'interculturel en didactique des langues-cultures (cf : chapitre 3). Enfin, « le type de relation qu'on envisage entre les deux premiers éléments » renvoie à la proposition d'une formation en interculturel (initiale et continue) dans les politiques linguistiques éducatives française et brésilienne afin que les coopérants français et brésiliens soient *a minima* sensibilisés et même formés à des « compétences culturelles » (inter, pluri, trans) pour mener à bien des projets dans la coopération internationale franco-brésilienne.

Notre étude poursuit le dessein de mettre en perspective l'incompétence des coopérants et les politiques linguistiques éducatives française et brésilienne afin de réfléchir à l' « angle mort » dans lesquelles ces dites politiques pourraient se trouver. Pour ce faire, notre étude a mis en avant la politique linguistique éducative de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil et du portugais en France (chapitre 3) afin de formuler des orientations auprès des acteurs institutionnels (Ministères de l'Éducation) pour l'avenir de ces politiques publiques dans les deux pays. C'est en ce

502 Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.

sens que notre recherche fait écho à la définition de Damasco qui aborde la politique linguistique du français à l'échelle du District Fédéral de Brasília et précise que : « la première caractéristique d'une politique publique, c'est d'avoir un cadre normatif d'action. On comprend par un cadre normatif d'action l'ensemble de mesures concrètes qui constituent ce qui est visible de la politique. Ces mesures concrètes apparaissent sous forme de ressources financières, intellectuelles, réglementaires et matérielles. » (p. 79, 2010)[503]. La dimension « visible » est selon nous à articuler à une dimension « invisible » de cette politique publique, c'est-à-dire, celle de l'absence de prise en compte de cette problématique interculturelle dans la formation des coopérants français et brésiliens, qui est observable et palpable dans notre recherche de terrain mais non ou (très) peu prise en compte dans les politiques linguistiques éducatives. C'est pourquoi, au regard des contextes civilisationnels – institutionnels des deux pays (Bord), les politiques linguistiques éducatives ne mettent pas l'accent sur les mêmes priorités (développement de l'enseignement de l'espagnol et de l'anglais au Brésil, et renforcement de l'allemand, de l'anglais et de l'espagnol en France).

Or, nous avons pleinement conscience que les préconisations de politiques linguistiques éducatives que nous pourrons faire à l'issue de cette étude ne seront opératoires que dans la mesure où les gouvernements et institutions des pays concernés se saisiront de notre recherche notamment sur la place et le rôle assignés aux langues vivantes dans le système éducatif (de la maternelle à l'université) au sein duquel, les objets langue-culture française et portugaise sont amenés à se développer. Dans ces conditions, un des objectifs majeurs de notre recherche est la prise en considération des contextes civilisationnels - institutionnels dans les politiques linguistiques – éducatives française et brésilienne afin de sortir d'une vision binaire ou dichotomique opposant le global au local ou encore le standard au contextuel pour tendre vers une pensée dialogique féconde prenant en compte la complexité de l'interculturel dans un cadre de coopération internationale franco-brésilienne, et ce dans une perspective de formation professionnelle (initiale et continue).

Suite à l'explication de l'évolution de notre problématique de recherche que nous venons de dresser dans notre première sous-partie afin d'expliquer où nous en sommes après quatre chapitres, nous poursuivons sans plus attendre vers des considérations épistémologiques de notre recherche de terrain.

503 Damasco, D., (2010), *Existe-t-il des politiques publiques conçues pour l'enseignement du Français Langue Étrangère au District Fédéral ?*, dans René Strehler et Sabine Gorowitz (Coord.), Politiques publiques et changements en éducation : pour un enseignement réciproque du portugais et du français, Revue Synergies Brésil n°spécial 1, pages 77 à 84. https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/denise_gisele.pdf (consultée le 2 juillet 2017).

2) CONSIDÉRATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES DE LA RECHERCHE DE TERRAIN

Cette seconde partie est le fruit de mûres réflexions tout au long de notre recherche doctorale afin de présenter les positionnements épistémologiques et leurs conséquences méthodologiques qui nous permettront d'explorer notre corpus d'entretiens. Dans un premier temps, nous aborderons les principes d'une « recherche qualitative » en cherchant à souligner en quoi et comment notre étude se les approprie. Puis, nous poursuivrons sur la méthodologie pour laquelle nous avons optée pour l'étude de notre corpus, qui est celle de « l'approche générale d'analyse inductive » des chercheurs canadiens Blais et Martineau.

2.1 UNE RECHERCHE QUALITATIVE

2.1.1 DÉFINITION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

D'abord, nous avons déjà précisé à de (trop) nombreuses reprises que les fondements épistémologiques de notre étude se situaient dans la *pensée complexe* de Morin que ce dernier a illustré dans *La méthode* pour appréhender cette complexité du monde et des phénomènes. Il convient d'ajouter que Demorgon est le second pilier épistémologique de notre étude pour nourrir nos réflexions sur l'interculturel et ses déclinaisons. Ces fondements reposent aussi sur un parti pris méthodologique que nous souhaitons aborder afin de présenter au lecteur en quoi et comment nous avons cherché à étudier des phénomènes durant l'intégralité de notre recherche et notamment pendant l'enquête de terrain. Ce parti pris, c'est celui de la « recherche qualitative ».

Dumez nous éclaire sur la « recherche qualitative » en écrivant : « Plutôt que de rester dans un laboratoire pour y faire de l'expérimentation, ou dans votre bureau pour y travailler sur une banque de données en mobilisant des méthodes statistiques ou économétriques, vous avez décidé d'aller au contact des acteurs et de construire une approche théorique à partir de ce contact. Vous allez faire de l'observation participante, de l'ethnographie, de la recherche-action, ou simplement mener des entretiens ouverts. En deux mots, vous allez faire de la recherche qualitative. » (p. 47, 2011)[504]. Notre recherche s'inscrit bien dans une « recherche qualitative » dans la mesure où nous avons interviewé les coopérants français et brésiliens afin de construire une approche théorique à partir du constat que nous avons fait sur l'incompétence interculturelle des dits coopérants dans les projets de

504 Dumez, H. (2011), *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* Le Libellio d'Aegis, 7 (4 – Hiver), pp.47-58. <hal-00657925> (Consulté le 2 juillet 2017).

coopérations franco-brésiliens. De plus, nous avons opté pour l'observation participante[505] car nous avons en effet interviewé, observé, questionné des coopérants afin d'interroger leur représentation et leur pratique dans un domaine professionnel dans lequel nous avons déjà évolué en France et au Brésil. Cette proximité culturelle et linguistique avec les coopérants nous a d'ailleurs donné accès à des informations précieuses (durant les entretiens et au niveau bibliographique) et peu accessibles qui ont alimenté nos réflexions.

Pour conclure enfin cette première sous-partie de définition de la « recherche qualitative », nous nous appuyons sur la définition d'une des références du domaine, Mucchielli qui précise que : « Une méthode qualitative est une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. » (p. 212, 2004)[506]. C'est en ce sens que notre recherche pose la question de la formation du coopérant français et brésilien évoluant dans le contexte de coopération internationale franco-brésilienne. L'ouvrage de Paillé et Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaine set sociales* (2003) demeure un guide essentiel pour notre recherche qui s'inscrit dans une analyse qualitative en sciences humaines et sociales. C'est donc à partir des travaux de Paillé que nous développerons ci-après les différentes dimensions d'une recherche qualitative. Cela nous permettra d'asseoir de solides fondements épistémologiques qui seront ensuite utilisés dans l'approche générale d'analyse inductive pour démontrer que nous nous les sommes appropriés pour explorer notre corpus d'entretiens.

2.1.2 LES DIFFÉRENTES CARACTÉRISTIQUES D'UNE RECHERCHE QUALITATIVE SELON PAILLÉ

Dans cette partie, il convient d'énoncer les diverses caractéristiques de la recherche qualitative que Paillé identifie sans faire vœu d'exhaustivité.

505 « L'observation participante a été mise en œuvre par des anthropologues dans le but d'étudier des sociétés exotiques et inconnues. Il s'agit d'une démarche inductive qui vise à découvrir par l'observation ce qui organise les rapports sociaux, les pratiques et les représentations des acteurs du terrain étudiés. Elle a été définie comme une technique de recherche dans laquelle le chercheur observe une collectivité sociale dont il fait lui-même partie. L'observation participante implique de la part du chercheur une immersion active dans son terrain. Elle lui permet d'avoir accès à des informations peu accessibles et mieux comprendre certains fonctionnements difficilement appréhendables par quiconque est extérieur au terrain. », Isabelle Quentin, Docteure en Sciences de l'Éducation, ENS Cachan, https://isabellequentin.wordpress.com/2013/12/26/methodes-de-lobservation-participante/ (Consulté le 2 juillet 2017).

506 Mucchielli. A (Dir.) (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages.

2.1.2.1 ENQUÊTE DE TERRAIN

Le chercheur nous explique d'abord que : « la recherche menée comprend presque toujours un contact personnel prolongé avec un milieu ou des gens et une sensibilité à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu, etc.) ; » (Paillé, p. 227, 2004). Conformément à ce que nous avons déjà écrit, nous avons bien réalisé une enquête de terrain auprès de spécialistes du domaine qui ont un point de vue étayée sur nos interrogations. En ce sens, nous avions déjà précisé au début de notre thèse que nous partions du principe que « les langues sont le produit de la pratique sociale au service des hommes, et non pas l'inverse » (Calvet, p. 210, 1999). C'est ce que confirme Blanchet[507] qui nous explique que le chercheur doit se rendre sur son terrain pour investir des interactions interindividuelles qui interrogent les représentations des coopérants. C'est en effet à partir de ce terrain professionnel que nous avions élaboré nos premières hypothèses, puis que nous les avons fait évoluer, et enfin que nous tentons d'y apporter des éléments de réponses. C'est précisément dans ce terrain que s'élaborent des allers-retours et prend corps ce dialogisme entre les pratiques sociales des coopérants, les hypothèses de recherche et la connaissance. En relation à ce dialogisme, Morin interroge d'ailleurs dans un de ces derniers ouvrages les territoires nouveaux de la connaissance via le triptyque « connaissance, ignorance, mystère » et nous rappelle que : « nous sommes dans une société d'expansion de connaissances, mais de régression de connaissance » (p. 17, 2017)[508], ce qui nous montre que nous sommes toujours dans le besoin de questionner sous formes de va-et-vient nos connaissances et que celles-ci doivent se faire par une confrontation au réel, donc via des enquêtes de terrain pour ne pas déconnecter la connaissance des pratiques sociales.

Nous reviendrons dans le détail sur notre enquête de terrain et l'échantillon des interviewés dans la troisième sous-partie de ce présent chapitre.

2.1.2.2 UNE RECHERCHE ÉVOLUTIVE

Par « recherche évolutive », Paillé nous rappelle que « la recherche qualitative aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large. » (p. 227, 2004). Cette approche s'inscrit pleinement dans la nôtre qui puise aussi bien dans les sciences humaines et sociales françaises que brésiliennes diverses approches afin d'analyser l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives des deux pays. Notre recherche de terrain au Brésil nous a notamment donné accès à un corpus permettant de (re)formuler continuellement nos hypothèses de recherche. Puis, cette première partie

507 Blanchet, P. (2000), *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Rennes, 145 pages.

508 Morin, E. (2017), *Connaissance, ignorance, mystère* Fayard.

d'enquête de terrain a trouvé un prolongement via la seconde en France. En guise d'illustration, notre questionnaire (que nous présenterons dans la partie suivante) a par exemple évolué entre le premier entretien et les nombreux autres qui ont suivi afin de l'adapter aux interviewés à nos hypothèses de recherche.

Il s'agit donc d'une approche transdisciplinaire de construction de notre problématique afin de ne pas la limiter à la seule didactique des langues-cultures. Nous avons en effet postulé dès le début de notre entreprise doctorale que c'est au cours de notre recherche que se reformulent nos hypothèses et que notre méthodologie se (re)définit à la lumière de l'avancée de nos réflexions.

2.1.2.3 UNE RECHERCHE DESCRIPTIVE

Par « recherche descriptive », Paillé nous précise que : « l'analyse des données vise la description ou la théorisation de processus et non la saisie de « résultats » […] l'explication des causes » (p. 227, 2004). À cet égard, nous avons cherché à développer dans notre étude une première partie contextuelle afin de montrer combien les politiques linguistiques éducatives et l'interculturel sont liées, combien le contexte civilisationnel - institutionnel dans lequel lesdites politiques conditionnaient la prise en compte de l'interculturel. Et enfin, nous avons aussi consacré une partie au cadre de coopération France-Brésil qui est la spécificité de notre étude. En d'autres termes, nous avons cherché à être attentif à la description du contexte dans lequel s'inscrit notre recherche afin de ne pas être dans la prescription mais d'abord dans la description (Le Moigne et Morin, 1999).

À partir du moment où notre recherche est qualifiée de qualitative, et donc s'emploie à décrypter des phénomènes, nous croyons qu'il est indispensable de contextualiser l'étude pour tenter de mieux comprendre ces phénomènes de manière approfondie. C'est ainsi que lorsque nous avons entendu lors des nos interviews des phrases telles que : « Les Brésiliens sont systématiquement en retard », ou « Les Français sont trop rigides », nous devions à cet égard comprendre comment et pourquoi les coopérants pouvaient produire ces discours afin de les remettre dans un contexte professionnel plus large. L'objectif *in fine* de notre recherche étant de ne pas arriver à des explications simplificatrices telles que celles précitées dans nos interviews mais bel et bien de proposer des préconisations dans le contexte institutionnel dans lequel nous inscrivons notre recherche.

2.1.2.4 UNE RECHERCHE HUMAINE

Il convient ici de rappeler que nous sommes le chercheur humain qui poursuit l'objectif de décrypter des phénomènes et nous n'avons pas eu recours à des machines (hormis notre ordinateur pour le traitement informatique de la recherche) pour une analyse qui serait qualifiée quantitative. Nous nous plaçons à cet égard au cœur du processus de production de connaissance, mais aussi d'ignorance articulés avec le mystère (selon le triptyque de Morin) mais ne nous ne pouvons aucunement prétendre découvrir des vérités qui à l'image des « compétences interculturelles » résoudraient tous les dysfonctionnements de la coopération. Sur ce point, Paillé ajoute que le « principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même, à toutes les étapes de la recherche » (p. 227, 2004).

Si le spécialiste Paillé répertorie dix caractéristiques de recherche qualitative, nous faisons le choix de ne pas tous les énoncer pour ne pas faire de cette recherche un catalogue. En ce sens, nous poursuivons la réflexion par un distinguo entre « méthode » et « méthodologie » avant d'aborder la méthode qualitative, et en l'occurrence l'approche générale d'analyse inductive que nous avons sélectionnée pour étudier notre corpus d'entretiens.

2.2 MÉTHODE VS MÉTHODOLOGIE : QUEL DISTINGUO ?

L'objectif de cette partie est de distinguer les termes de « méthode » et de « méthodologie ».

Dans *La méthode* (5 t. 1977-2001), Morin propose une réforme de la pensée pour appréhender la complexité des phénomènes humains. Ce dernier la définit comme suit : « La méthode aide à la stratégie (laquelle comprendra, certes, des segments programmés, c'est-à-dire « méthodologiques », mais comportera nécessairement de la découverte et de l'innovation). Le but de la méthode, ici, est d'aider à penser par soi-même pour répondre au défi de la complexité des problèmes. […] ce qui apprend à apprendre, c'est cela la méthode. » (p. 27, 1986).

En didactique des langues-cultures, Cuq rappelle que : « Dans les écrits didactiques actuels, le mot « méthode » est utilisé couramment avec trois sens différents : celui de matériel didactique (manuel […]), celui de la méthodologie (on parle ainsi de la « méthode directe » du début du siècle), et enfin celui qu'il possède dans l'expression « méthodes actives ». » (p. 164, 2003). Ce dernier définit la « méthodologie » comme suit : « ce mot désigne, comme « la sociologie » ou « la philosophie » in domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament

[…] Il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. » (p. 166, 2003)

Puren ajoute que la méthode se définit comme : « un ensemble de procédés et de techniques […] visant à susciter […] un comportement ou une activité déterminée » (p. 17, 1988). Enfin, Galisson et Coste qualifient la méthode comme : « une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologique, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé. » (p. 341, 1988).

Pour terminer cette partie, nous retiendrons la distinction de Morin qui précise que : « Les méthodologies sont des guides a priori qui programment les recherches » (p. 27, 1986), c'est pourquoi ce dernier leur préfère les méthodes. Dans le cadre notre étude, nous pouvons rappeler que nombreuses sont les fameuses « méthodologies » de « compétences interculturelles » qui sont censées trouver un chemin pour résoudre ou contourner les dysfonctionnements, alors que nous cherchons à montrer (cf: chapitre 2) qu'il n'y a pas de « compétences culturelles » qui ne tiennent pas compte de la diversité de la complexité des situations de coopération et nous postulons qu'il faut s'appuyer sur l'adaptation antagoniste afin de trouver dans notre étude de terrain les antagonismes qui sont à l’œuvre entre coopérants et qui doivent être régulés, composés, articulés dans la cadre de la coopération.

2.2.1 MÉTHODE QUALITATIVE : QUELLE DÉFINITION ?

Après avoir défini la « recherche qualitative », fait le distinguo entre « méthode » et « méthodologie », il convient de définir la « méthode qualitative ». Si les méthodes qualitatives sont nombreuses, nous tâcherons dans cette partie d'en donner différentes acceptions qui font corps et sens dans notre recherche.

D'abord, selon Mucchielli, une méthode qualitative de recherche est : « une stratégie de recherche utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitatives dans le but d'expliciter, en compréhension, un phénomène humain ou social. La réflexion méthodologique, en recherche qualitative, débouche donc sur la définition d'un programme d'utilisation d'outils et de techniques de recueil et d'analyse qualitatives (et autres). » (p. 151, 2004). Son alter ego Paillé argue de surcroît que la méthode qualitative nécessite : « à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents » et finalise en précisant que la recherche qualitative est : « directe, la médiation avec les sujets de

l'étude s'effectuant le plus souvent à travers le langage commun, sans moyen technique. » (p. 189, 2004).

Ces définitions donnent le contexte de notre méthode qualitative qui procèdera à une analyse subjective des données recueillies lors des nos entretiens semi-directifs auprès des coopérants français et brésiliens sous forme d'observation participante. C'est en ce sens que notre méthode qualitative est empirico-déductive puisque notre démarche a consisté en la saisie de nombreuses données afin d'étudier les contextes des politiques linguistiques éducatives en France et au Brésil et leur inter-relation avec l'objet langue-culture en didactique des langues-cultures dans les deux pays dans la formation des coopérants.

À partir de tous ces éléments contextuels que nous venons de présenter sur la « recherche qualitative », la « méthode qualitative », il convient maintenant d'aborder « l'approche générale d'analyse inductive » pour laquelle nous avons opté en accord avec notre directeur de recherche et qui nous servira de méthode pour l'étude de notre corpus.

2.2.2 APPROCHE GÉNÉRALE D'ANALYSE INDUCTIVE DE BLAIS ET MARTINEAU

Conformément à ce que nous venons d'introduire sur la « recherche qualitative », notre recherche s'inscrit assurément dans ce cadre dans la mesure où nous sommes bien en phase avec les caractéristiques décrites par Paillé et Mucchielli de la recherche qualitative : enquête de terrain, recherche évolutive, recherche descriptive et une recherche humaine. De plus, après mûres réflexions et de nombreux échanges avec mon directeur de thèse et étant donné la qualité et la consistance de notre corpus d'entretiens, notre choix méthodologique s'est porté sur **l'approche générale d'analyse inductive** des chercheurs Blais et Martineau.

Cette approche met l'accent sur « le processus de réduction des données en décrivant un ensemble de procédures visant à « donner un sens » à un corpus de données brutes mais complexes, dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche, peu importe le domaine privilégié par le chercheur. » (p. 2, 2006)[509]. Par l'expression « donner du sens », les deux chercheurs font référence à « une activité herméneutique : le sens est

509 Blais, M., Martineau, S. (2006), *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*, Université du Québec à Trois-Rivières - RECHERCHES QUALITATIVES − VOL . 26(2), pp. 1-18. ISSN 1715-8705 – http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html (Consulté le 2 juillet 2017). © Association pour la recherche qualitative

une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures. » (Ibid, p. 3). En d'autres termes, il s'agit ici d'étudier le sens que le coopérant a formulé dans ses réponses à nos questions à partir de sa réalité socio-professionnelle. Autrement dit, nous avons la lourde mission d'extraire le sens permettant de dépasser, d'aller « au-delà » de ce que les données brutes disent a priori (Denzin, Lincoln et al., 2005).

Selon Thomas[510] (2006) sur qui se sont appuyés les deux chercheurs Blais et Martineau, l'utilisation de l'analyse inductive permet :

- de condenser des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé ;
- d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes ;
- de développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes.

Cette approche poursuit donc l'objectif de réduire des données qualitatives en s'appuyant sur des stratégies de lectures détaillées pour faire émerger des catégories[511] à partir de nos interprétations. Pour décrire le processus de l'approche générale d'analyse inductive, Blais et Martineau répertorient les quatre étapes suivantes :

- **Étape 1** : Préparer les données brutes (faire le grand ménage des données). Pour aménager ses données brutes, le chercheur doit les préparer dans un format commun.

- **Étape 2** : Procéder à une lecture attentive et approfondie. Une fois le texte prêt pour l'analyse (par exemple : une entrevue), il est lu en détail à plusieurs reprises jusqu'à ce que le chercheur soit familier avec son contenu et qu'il ait une vue d'ensemble des sujets couverts dans le texte.

- **Étape 3** : Procéder à l'identification et à la description des premières catégories. Le chercheur identifie des segments de texte qui présentent en soi une signification spécifique et unique (unités de sens). Il crée une étiquette (un mot ou une courte phrase) pour nommer cette nouvelle catégorie à laquelle l'unité de sens est assignée. Il en fait de même pour les

510 Thomas, D.R (2006), *A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.

511 Par « catégorie », il convient de se référer à la définition de Paillé et Mucchielli : « On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. (…) À la différence de la « rubrique » ou du « thème », elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification. » (pp.147-148, 2003).

autres unités de sens. D'autres segments de texte sont intégrés dans les catégories déjà « étiquetées » pour lesquelles les unités sont significatives.

- **Étape 4** : Poursuivre la révision et le raffinement des catégories. À l'intérieur de chaque catégorie, le chercheur est appelé à rechercher des sous-catégories, incluant des points de vue contradictoires ou de nouvelles perspectives. Il est aussi fortement recommandé de sélectionner des citations ou des portions de texte appropriées qui illustrent l'essence même de la catégorie.

Ci-dessous, le tableau du « Processus de codification menant à la réduction des données » résumant les quatre étapes expliquées ci-dessus de Thomas :

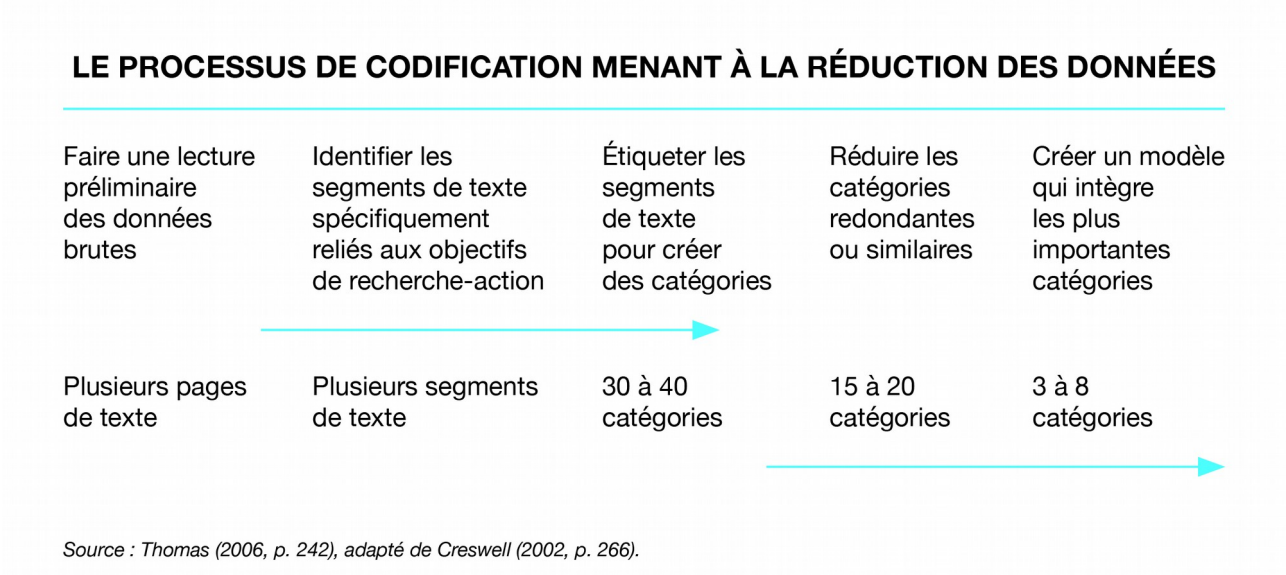


Tableau reproduit de l'article *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*, Mireille Blais, Stéphane Martineau (p. 9, 2006).

Enfin, Blais et Martineau terminent leur démonstration de l'approche générale d'analyse inductive en illustrant leurs réflexions par un exemple concret sur l'incompétence en enseignement. Plutôt que de le transcrire, nous terminerons notre chapitre 5 en présentant la méthodologie de notre recherche de terrain et le recueil des données, puis poursuivrons dans le chapitre 6 sur l'adaptation de l'approche générale d'analyse inductive à notre enquête de terrain.

3) MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE DE TERRAIN ET RECUEIL DE DONNÉES

3.1 PRÉPARATION DE LA RECHERCHE DE TERRAIN

Notre thèse a autant suivi la planification type des sciences humaines et sociales, c'est-à-dire, les trois phases : préparation de la recherche, réalisation de l'enquête de terrain en France et au Brésil et production de la recherche, que le vers de poésie du diplomate Vinícius de Moraes : « A vida é a arte do encontro » (La vie est l'art des rencontres), dans le sens où cette maxime brésilienne a rythmé la recherche de terrain et remis en question à bien des moments la planification qui avait été mienne. Cette partie consistera à revenir sur notre itinéraire de chercheur afin d'expliquer la trajectoire de construction de notre étude.

3.1.1 LA PRÉPARATION

Conformément à ce que nous avons déjà écrit, l'idée de cette thèse est née de ma rencontre avec Serge Borg et de son accompagnement tant théorique que méthodologique pour la rédaction de mon mémoire de Master 2 de Relations Interculturelles et Coopération Internationale à l'Université Lille 3. Naturellement, ma formation de linguiste (portugais, espagnol, allemand) en Langues Étrangères Appliquées à l'Université de Nantes, à l'Université de Lille puis dans des différentes universités brésiliennes a porté les fonts baptismaux de la réflexion de cette recherche. En outre, ce cursus universitaire a été suivi de stages professionnels, desquels ont découlé certaines de mes hypothèses sur l'incompétence interculturelle des coopérants français et brésiliens. Ainsi, lors de mon stage de Master 2 effectué au sein du Gouvernement de l'État du Minas Gerais au Brésil, j'avais rédigé mon mémoire sur le sujet suivant : « Les enjeux de la « compétence culturelle » dans l'Action Extérieure des Collectivités Territoriales : le cas de la coopération décentralisée entre l'État du Minas Gerais au Brésil et le Conseil régional Nord-Pas de Calais ».

La première année de la thèse a été dédiée à la lecture de nombreux ouvrages de sciences de langage sur les problématiques de l'interculturel, de l'enseignement-apprentissage de langue-culture étrangère et de politique linguistique éducative. Ces lectures ont été complétées par la participation à des formations et colloques comme à Cités Unies France sur l'interculturel dans la coopération internationale, et aux cours portugais et d'approches interculturelles que nous dispensions en parallèle à l'Université de Lille 3. Cette phase préparatoire a posé les bases de notre entreprise doctorale tant épistémologique que méthodologique selon des chercheurs provenant essentiellement

des aires géo-linguistiques francophone, lusophone et anglophone. Cette phase a aussi été l'occasion de se familiariser avec les techniques d'entretien, l'observation participante et de rencontrer certains spécialistes de l'interculturel (Vielajus, Sauquet).

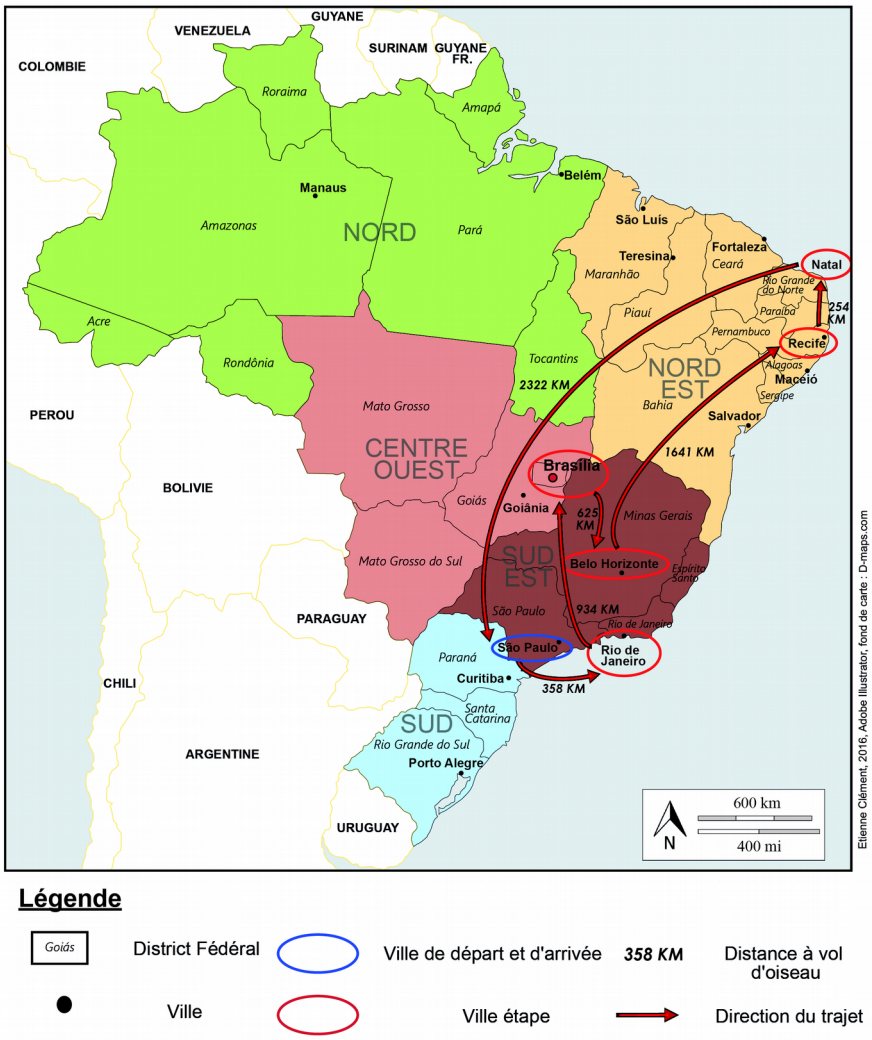
3.2 L'ENQUÊTE DE TERRAIN

Parallèlement à nos différentes fonctions de chargé de cours dans différentes universités lilloises et notre fonction de chargé de mission en collectivité locale, nous préparions avec minutie une conséquente enquête de terrain dans six villes du Brésil. Nous souhaitions au cours de notre enquête de terrain disposer d'une variété d'interviews d'acteurs divers de la coopération franco-brésilienne au Brésil dans des contextes régionaix différents. C'est la raison pour laquelle, notre enquête nous a emmené dans six villes différentes et a permis d'interviewer un panel d'acteur de tous les domaines de la coopération franco-brésilienne : politique, économique, artistique et culturel, universitaire, scientifique et technique, éducatif et le linguistique, décentralisé et non-gouvernemental.

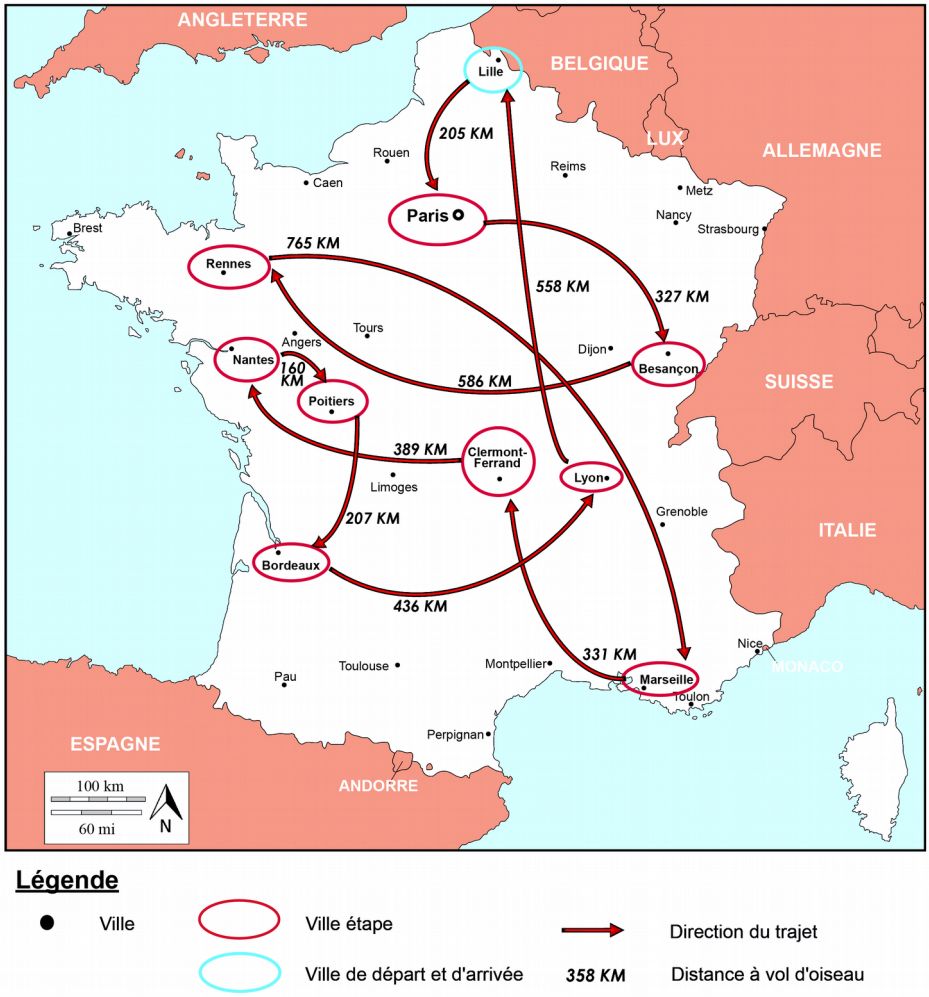
3.2.1 LE CHOIX DU TERRAIN

Étant donné la spécificité de notre étude sur la coopération franco-brésilienne, il nous paraissait indispensable d'effectuer une ample recherche de terrain au Brésil et vice-versa en France. C'est pourquoi, lors de notre deuxième année de doctorat, nous nous sommes rendus six semaines sur place pour interviewer une variété d'acteurs de la coopération internationale franco-brésilienne. Cette première phase s'est poursuivie avec une seconde phase de recherche de terrain en France essentiellement à Paris ou par téléphone alors que les entretiens au Brésil ont été réalisés en présentiel. Afin de rendre compte de l'étendue géographique que nous avons essayé de couvrir au Brésil dans notre itinéraire de recherche, nous avons élaboré une carte ci-dessous reprenant les six villes où nous nous sommes rendus pendant ce séjour de six semaines avec dans l'ordre : São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Belo Horizonte, Recife, Natal, São Paulo. Au total, ce sont plus 6 000 km qui ont été parcours pour notre seule enquête de terrain au Brésil. Naturellement, nous ne sommes pas fier de ce que cela représente en termes d'émission de gaz à effet de serre. Néanmoins, il était impossible de se déplacer dans un pays-continent avec des moyens de transport tel que le bus. Naturellement, ces villes ont toutes été pointées en amont avec le directeur de recherche comme des lieux-clefs de la coopération internationale franco-brésilienne, que ce soit la capitale politique Brasília, ou la capitale économique São Paulo, mais également les capitales culturelles Recife, Belo Horizonte et Rio de Janeiro.

Etude de terrain auprès des acteurs de la coopération franco-brésilienne



La seconde partie de notre recherche de terrain a été réalisée au cours de la deuxième année et du début de troisième année d doctorat en majeure partie à Paris. Toutefois, de nombreux entretiens ont aussi été réalisés par téléphone. Ci-dessous, nous avons produit une seconde carte montrant le panel d'interviewés en France avec des entretiens en présentiel à Paris et le reste par téléphone mais représentant à l'instar du Brésil différentes réalités géographiques de la France.



3.2.2 ÉLABORATION DU QUESTIONNAIRE

En amont de notre cherche de terrain, nous avons à la lumière des discours scientifiques actuellement à l'œuvre dans ce champ disciplinaire de l'interculturel élaboré une **grille d'analyse** pour mener à bien nos entretiens semi-directifs. Cette grille a notamment puisé ses fondements dans l'ouvrage *L'intelligence interculturelle, 15 thèmes à explorer pour travailler au contact d'autres cultures* de Vielajus et Sauquet (Éditions Charles Léopold Mayer, 2014). Ce dernier auteur nous a même fait l'honneur de plusieurs échanges de méls pour construire et élaborer la grille d'analyse. Nous sommes conscients de la dimension perfectible de notre approche. Néanmoins, c'est celle que nous avons retenu à la lumière des grilles existantes (Sauquet, Hofstede, Hall, Demorgon). Ainsi, nous avons opté pour la diviser en trois parties : 1) La communication linguistique et culturelle ; 2) La coopération sectorielle ; 3) Les préconisations. Notre grille d'analyse a été conçue avec des questions ouvertes afin d'initier un dialogue avec l'interviewé.

Ci-dessous, la **Grille d'analyse Langue et Culture – Coopération France-Brésil** que nous avons

utilisé au cours de nos 130 interviews. Les tirets sous les questions correspondent aux éléments qui nous ont servis pour alimenter les échanges afin de creuser certaines problématiques.

I- COMMUNICATION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

Contexte

Dans un cadre de coopération internationale, l'utilisation de la langue anglaise permet de fluidifier voire résoudre certaines situations de communication. Cependant, la coopération franco-brésilienne induit une connaissance des langues-cultures françaises et portugaise du Brésil. De ce fait, comment l'anglais, langue internationale du XXI siècle peut-il bénéficier à la coopération franco-brésilienne ?

Interroger les représentations et les pratiques

1) Quelles sont les représentations de la France sur le Brésil et vice-versa ?

2) En quoi ces représentations influencent votre travail dans la coopération franco-brésilienne ?

3) Quels sont les avantages de l'utilisation de l'anglais dans un cadre de coopération franco-brésilienne ?

4) Au contraire, quelles sont les incidences et/ou inconvénients de l'utilisation de l'anglais dans un cadre de communication professionnel, cette langue étant étrangère aux locuteurs brésiliens et français ?

5) Selon vous, à quels niveaux se situe le déficit culturel induit par l'usage de l'anglais dans la coopération franco-brésilienne ?

6) Selon vous, faut-il donc privilégier l'inter-compréhension en langues romanes ? (chacun s'exprimant dans sa propre langue) ?

7) A la lumière de votre expérience, quels seraient les indicateurs et/ou paramètres culturels à mettre en évidence pour favoriser la communication dans un objectif de coopération (proximité linguistique, représentations culturelles réciproques, rôle et image de la France au Brésil et vice-versa) ?

8) Dans les échanges linguistiques (oraux et écrits), quelles places occupent les registres de langue (personne de politesse, appartenances sociales et professionnelles) ?

9) Quels canaux de communication vous paraissent les plus efficaces pour mener à bien un projet la coopération : présentiel (de visu), numérique (Internet, visioconférence), téléphonique, autre ... ?

10) Quels sont les paramètres environnementaux susceptibles d'influencer voire de conditionner la communication professionnelle (aspects comportementaux, dimensions relationnelles, contacts langue-culture, communication non verbale) ?
- Culture du cadeau ?
- Le sens du sourire est-il partout le même ?

- Quel sens pour le regard et la durée des contacts oculaires ?
- Quelle utilisation de l'espace interpersonnel (proxémique) ?
- Quel sens donner aux gestes (kinésique) ?
- Comment décrypter les paralangages (rires, sanglots, intensité de la voix…) ?
- La gestion du temps, de l'attente, comme langage… ?

11) Selon vous, quelle place accordez-vous à la dimension numérique et plus particulièrement à l'utilisation des réseaux sociaux ?

Prendre en compte les différences culturelles et linguistiques

12) Compréhension/Incompréhension dans le découpage du réel (acception des réalités professionnelles): coopération décentralisée, coopération culturelle, y a-t-il synonymie ?

13) Quel est place accordez-vous à la traduction (écrite et orale) et à l'interprétariat dans les échanges professionnels (fiabilité ou non) ?
- Quel rôle joue le traducteur (associé, exécutant) ?
- Comment traduire l'intraduisible ? Renoncer à traduire certains mots ? Ou admettre une dose d'imperfection et d'interprétation dans la traduction

14) Quelle est la part de l'implicite et de l'explicite dans les échanges professionnels de communication ?
- « High context » ou « low context culture »
-Exprime-t-on ouvertement un désaccord dans nos cultures respectives ?
-Sens d'un oui, sens d'un non ? Est-il possible de dire « non » dans nos les cultures ?

15) Quels sont les statuts respectifs de l'écrit et de l'oral dans les deux cultures française et brésilienne et en quoi cela impacte-t-il la communication en contexte de coopération ?

II - LA COOPÉRATION SECTORIELLE (ACTIONS)

Contexte

La coopération internationale, répartie par secteur d'activités. doit prendre en compte les dimensions culturelle et linguistique véhiculées dans les échanges langagiers afin de rendre les actions de coopération abouties. Il se pose donc la question des difficultés ou pierres d'achoppements aux actions de coopération. Comment les acteurs de la coopération font-ils pour les résoudre, les éviter ou les contourner ?

Interroger les représentations et les pratiques

1) Quelles sont les différentes représentations de votre métier par les Brésiliens et par vous-même ?
- Votre métier est-il perçu comme un choix, une vocation, une assignation/obligation ?

2) En quoi les représentations mentales réciproques (image de la France au Brésil et image du Brésil en France) impactent-elles l'acte de coopération ?
- Comment les brésiliens perçoivent-ils la France « primeiro mundo » et

qu'est-ce que cela engendre sur votre activité de coopération ?

3) Dans l'exercice de vos fonctions (spécifique à un domaine de compétence), quels rôles jouent les dimensions linguistiques et culturelles; et en quoi interfèrent-elles dans les actions que vous menez ?

4) Quelle est l'influence du rapport individuel/collectif sur les modes de représentation et de prise de décision ?

- Nombre de personnes nécessaires pour représenter un groupe
- Niveau d'autonomie du représentant d'un groupe

5) La gestion du temps dans les deux cultures est-elle source de conflits ou au contraire d'harmonie professionnelle (durée de réalisation des projets) ?

- Quel est le timing nécessaire à la prise de décision dans ces actions de coopération ?
- Quelles sont les différences de conceptions de la pression, de l'urgence, de la ponctualité ?
- Comment prendre en compte les différences de visions culturelles du temps dans les entreprises et les administrations ?

6) Outre les difficultés que nous venons de nommer, quels sont les points de ruptures, de césure et d'achoppements, les plus récurrents, que vous rencontrez dans vos actions de coopération, sont-ils en lien direct ou indirect avec des insuffisances (lacunes) au niveau linguistique et culturel ?

Prendre en compte les différences culturelles et linguistiques

7) Quelles sont les incidences de l'influence du sentiment identitaire sur l'ouverture à la différence et à l'altérité dans l'exercice de vos fonctions ?

8) Est-ce une société à identité collective faibles et ouvertes / Fortes et fermées ?

9) Considérer l'étranger : quelle est l'influence de l'héritage historique et du métissage sur l'ouverture à la diversité ?

- Influence de l'histoire migratoire
- Histoire des métissages et des échanges culturels

III – QUELLES PRÉCONISATIONS ?

Contexte

La coopération internationale répartie par secteur d'activités doit prendre en compte les dimensions culturelles et linguistiques afin de résoudre les difficultés ou pierres d'achoppements aux actions de coopération. De ce fait, que préconisent les acteurs de terrain en termes de formation ? Une formation aux dimensions interculturelles peut-elle apporter une valeur ajoutée aux coopérants ?

Interroger les représentations et les pratiques

1) Quelles sont les actions en matière de politiques linguistiques éducatives au niveau institutionnel dans la réciprocité : formation à la langue-culture française au et langue-culture portugaise du Brésil ?

2) Dans l'exercice de vos fonctions, quels types de formations à l'interculturel préconiseriez-vous ou optimiser les actions de coopération ?
- Formation professionnelle, formation continue ? Formation par des sociétés de Ressources Humaines spécialisées en management interculturel...

3) Pensez-vous qu'un manque de formation en interculturel pourrait être à l'origine de défaillances en matière de coopération ?

4) Que préconiseriez-vous en matière de politique linguistique et éducative afin de mieux maîtriser de la dimension interculturelle au service d'une coopération efficace ?
- Formation initiale ? Formation Continue ? Coopération décentralisée scientifique et universitaire ?

Prendre en compte les différences culturelles et linguistiques

5) Comment les formateurs à l'interculturel peuvent-ils intégrer cette dimension au service de l'exercice de coopération ?

6) A la lumière de votre vécu professionnel quelles sont les expériences de terrain qui ont porté leur fruit : Cours de français in situ ? Immersion linguistique avec environnements multimédias : TV5 Monde, projection de film, etc. Quelles résolutions, orientations préconisez-vous pour optimiser ces dispositifs existants ?

3.2.3 DÉTERMINATION DE LA POPULATION ENQUÊTÉE ET PRISE DE CONTACT AVEC LES INTERVIEWÉS

Notre directeur de thèse étant en fin connaisseur du contexte de la coopération internationale franco-brésilienne, la détermination de la population enquêtée n'en a été que plus facilitée dans la mesure où les partenaires institutionnels (Ambassade, Alliance Française) ont été sensibles à notre projet de recherche et ont eu l'amabilité de nous accorder un entretien. Néanmoins, étant donnée que notre recherche embrasse l'ensemble des domaines de la coopération internationale franco-brésilienne, certains entretiens (coopération politique) ont été plus compliqués à obtenir en raison d'une méfiance accrue de notre questionnaire et de notre démarche de chercheur.

Cette vaste enquête de terrain s'est étalée sur une durée d'un an et demi et a été parallèlement accompagné d'une prise de contacts en amont par mél et par téléphone afin de présenter notre projet de recherche aux coopérants et de les sensibiliser à la nécessité de réaliser une interview. La

profondeur de la relation franco-brésilienne nous a ouvert des horizons vastes, des institutions politiques aux réalités éducatives des deux pays. C'est pourquoi, il fallait savoir adapter son discours en fonction des interviewés. Certains entretiens ont été décrochés au prix de (très) nombreuses relances, notamment pour les entretiens d'ex-Ambassadeurs ou autres interviewés politiques.

3.3 RÉALISATION DE LA RECHERCHE DE TERRAIN

3.3.1 ACCÈS AUX INTERVIEWÉS

Les premiers entretiens ont d'abord été réalisés en France pour tester notre questionnaire avant notre étude de terrain. En l'occurrence, ils ont lieu à l'Ambassade du Brésil. De plus, il est à souligner que ces premiers entretiens ont été décrochés par des « accès indirects » (Blanchet & Gotman, p. 56, 1992) via un réseau de connaissances personnelles à Paris et au Brésil. Petit à petit, le réseau de la coopération franco-brésilienne allait s'ouvrir mais étant donnée son amplitude et sa profondeur, il nous fallait cravacher pour obtenir les interviews les plus qualitatifs. Au fur et à mesure des entretiens au Brésil, nous avions accès à de nouvelles propositions qui semblaient sans fin. C'est pourquoi, il nous a fallu être très réactif et organisé pour décrocher les entretiens de premier plan en sachant que la planification française et brésilienne de rendez-vous est tout à fait différente. C'est à cet égard une « incompétence interculturelle » en plus à laquelle nous avons dû faire face.

3.3.2 PREMIERS ENTRETIENS

Lors de nos premiers interviews, les questions de notre **grille d'analyse** avaient parfois du mal à s'enchainer, c'est pourquoi, nous avons revu progressivement notre questionnaire jusqu'à arriver à la version finale présentée ci-dessus. De plus, un certain nombre de questions trouvait déjà des réponses dans une seule et même interrogation, alors que d'autres questions étaient incomprises. Enfin, certaines questions ne nous semblaient pas pertinentes. Un travail de fonds main dans la main avec notre directeur de thèse a donc été fait au fur et à mesure des retours d'expériences des premiers entretiens et pendant notre vaste enquête de terrain au Brésil et en France.

De plus, la durée des entretiens varie de vingt minutes pour le plus court à plus d'une heure et demi pour le plus long selon les interviewés. Bien entendu, cette durée comprend au Brésil le moment de la rencontre rythmée par le rituel du café et par un échange de bon nombre d'informations personnelles et professionnelles sur le projet de recherche. En France, cette période brise-glace est

souvent plus courte et c'est généralement à la fin des entretiens que les langues se délient pour fournir de précieuses informations. Notre volume deux retranscrit fidèlement l'intégralité des entretiens que nous avons sélectionné. Bien évidemment, ces entretiens ne comprennent pas le « off » qui ne concernant pas le sujet de recherche.

En ce qui concerne la proximité (informalité, utilisation du tutoiement, langage paraverbal, etc.) que nous avons continuellement essayé de créer entre l'interviewé et nous-même car nous estimons que les réponses sont plus sincères lorsque l'interviewé se sent libéré (cet élément contextuel étant clef au Brésil). Un exemple frappant a été l'interview réalisée avec le député franco-brésilien M. Rihan-Cypel, qui fut tout à fait décontracté et informel en parlant en portugais brésilien alors que nous étions en pleine Assemblée Nationale. En outre, notre tenue vestimentaire a été adaptée aux différents contextes dans lesquels nous avons dû nous immiscer, soit, formels dans les deux pays dans un savant mélange de sérieux, convenance et décontraction (Razafimandimbimanana, 2008)[512]. Enfin, en termes d' « analyse transactionnelle » faisant référence à la théorie de la personnalité et pratique thérapeutique permettant de rendre compte et de modifier les relations inter-individuelles de Juillard (2010)[513], nous pouvons dire que nous étions dans la position d' « enfant » (qui a à apprendre de son interlocuteur) pendant que l'interviewé était dans la position de « parent » (qui détient une connaissance, une expérience à transmettre).

3.3.3 LANGUES UTILISÉES LORS DES ENTRETIENS

Les deux langues utilisées au cours des entretiens ont été celles du portugais et du français bien que nous ayons aussi eu recours dans certains cas de figures très spécifiques à l'espagnol ou à l'anglais. Notre stratégie était bien évidemment de mettre à l'aise aussi bien le Brésilien dans sa langue que le Français dans la sienne afin qu'il puisse nous donner des réponses qualitatives à nos interrogations. C'est la raison pour laquelle, nos entretiens commençaient systématiquement au Brésil par quinze à trente minutes d'informalité et de présentation du projet de recherche. Des 130 entretiens réalisés, seul un Brésilien a souhaité le faire en français alors que tous les autres l'ont fait dans leur langue étant donné qu'ils s'y sentaient à l'aise et qu'ils percevaient une maîtrise de leur interlocuteur. Les situations d' « insécurité linguistique » (Bourdieu, 1982) ont donc été évitées pour ne pas accroître un quelconque complexe d'infériorité. De plus, nous avons souhaité réaliser nos entretiens en portugais pour ne pas tomber dans des simplifications réductrices, des biais étant donné que notre

512 Razafimandimbimanana, E. (2008), *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*, thèse soutenue à l'Université de Rennes 2 sous la direction de Philippe Blanchet et de Patricia Lamarre, Rennes, 888 pages.

513 Juilliard, O., *Analyse transactionnelle*, dans Site de l'Encyclopædia Universalis, http://www.universalis.fr/encyclopedie/analyse-transactionnelle/ (Consulté le 2 juillet 2017).

étude s'inscrit aussi dans la tentative de compréhension de la complexité des cultures française et brésilienne. D'ailleurs, nous avons volontairement laissé dans notre volume 2 la transcription des entretiens en portugais et avons étudié les données à partir du français et du portugais sans avoir recours à une traduction qui aurait été beaucoup trop fastidieuse.

3.3.4 PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON DES INTERVIEWÉS

Parmi les 130 interviews que nous avons réalisés et enregistrés en France et au Brésil, nous en avons finalement retenu 68 qui font partie intégrantes de notre corpus. Tous ces entretiens ont été transcrits fidèlement et sont annexés dans notre volume 2. Ci-dessous, nous les avons répertorié selon quatre critères : 1) Nom, 2) Fonction, 3) Langue de l'interview, 4) Lieu et support utilisé. Le choix de faire apparaître le nom des interviewés a bien sûr été approuvé avec chacun d'entre eux qui nous ont donné l'autorisation écrite de reproduire leur nom.

	NOM	FONCTION	LANGUE
1	Bruno Boulay	Correspondant Bureau Export, Ambassade de France au Brésil	Français
2	Marc Boisson	Directeur des Enseignements et de la Culture, Alliance Française de São Paulo	Français
3	Reinaldo de Freitas	Directeur des Relations Internationales, Mairie de São Paulo	Portugais
4	Kévin Chevalier	Responsable Marketing, Confédération Brésilienne de Rugby	Français
5	Silvia Monteil	Directrice Librairie Française de São Paulo	Portugais
6	Sandrine Diesel	Attachée de Coopération pour le français, Ambassade de France au Brésil	Français
7	Aline Abreu	Chargée de Relations Internationales, Mairie de Rio de Janeiro	Portugais
8	Felipe da Fonseca	Chargée de mission culture et international, Mairie de Rio de Janeiro	Portugais
9	Karen Acioly	Actrice et dramaturge brésilienne francophone et francophile	Portugais
10	Guillaume Pierre	Attaché de Coopération et d'action Culturelle, Ambassade de France au Brésil	Français
11	Peggy Scremin	Attachée de Coopération pour la Science et la Technologie, Ambassade de France au Brésil	Français
12	Paule Maillet	Attachée à l'Audiovisuel, Ambassade de France au Brésil	Français
13	Caio Torres	Directeur des Relations Internationales, Mairie de Rio	Portugais
14	Marie-Noëlle Rodriguez	Directrice-adjointe de la Délégation Générale de l'alliance française au Brésil	Français
15	José Bustani	Ambassadeur du Brésil en France (2008-2015)	Français
16	Silvia Toso	Chargée de Relations Internationales, Front National des Maires (FNP)	Portugais
17	Pablo Ferreira	Analyste Science et Technologie, CAPES, Ministère de l'Enseignement et de la Recherche brésilien	Portugais
18	André Galvão	Chargé de projet international avec la France, Agence Brésilienne de Coopération (ABC)	Portugais
19	Rose-Anne Bisiaux	Attachée de Coopération Technique, Ambassade de France au Brésil	Français
20	Bárbara Maia	Chargée de Relations Internationales, District Fédéral de Brasília	Portugais
21	Laure Schalchi	Chargée de projets, Agence Française de Développement (AFD)	Français
22	Vincent Nédélec	Chargé de Coopération Universitaire, Ministère de l'Éducation brésilien, programme « Idiomas sem Fronteiras - français ».	Français
23	Rodrigo Perpétuo	Directeur des Relations Internationales, État du Minas Gerais	Portugais
24	Manoel Bernardes	Consul Honoraire de France	Portugais
25	Christine Masson	Attachée de Coopération et d'Action Culturelle, Ambassade de France au Brésil	Français
26	Jussara Machado	Directrice Exécutive Chambre de Commerce Franco-Brésilienne (CCBF) du Minas Gerais	Portugais
27	Ângelo Oswaldo	Secrétaire d'État à la Culture du Minas Gerais et trois fois maire d'Ouro Preto (présent au lancement de l'année de la France au Brésil) et ex-Vice-Président de l'Association Internationale des Maires	Portugais
28	Xavier Delnet	Enseignant de Français Langue Étrangères, Alliances françaises de Natal et Jõao Pessoa au Brésil.	Français
29	David Sevre	Directeur de l'Alliance Française de Natal (2010-2015)	Français
30	Adriana Braga	Conseillère Export, Business France	Français
31	Raí Souza Vieira de Oliveira	Ex-joueur de football du Paris-Saint-Germain et fondateur de Gol de Letra	Portugais
32	Aurea Vieira	Conseillère du Commissaire brésilien de l'Année de la France au Brésil (2009), SESC Pompeia, São Paulo	Portugais
33	Eliane Lousada	Maître de Conférence en Langue et Littérature française à l'Universidade de São Paulo (USP)	Portugais
34	Jean-Pierre Garino et Jean-Luc Puyau	Attaché de Coopération et d'Action Culturelle et Attaché de Coopération pour le français, Ambassade de France au Brésil	Français

35	Alex Giacomelli	Ministre-Conseiller Coopération Culturelle et Éducative, Ambassade du Brésil à Paris	Portugais
36	Gilles Lapouge	Correspondant depuis plus de 50 ans au quotidien l'Estadão de São Paulo à Paris et auteur du Dictionnaire amoureux du Brésil (Plon, 2011)	Français
37	Laura Mello	Professeure et titulaire de la Chaire d'Histoire du Brésil à l'Université Paris IV – Sorbonne	Portugais
38	Didier Dutour	Responsable du Pôle « Livre et Traduction », Institut Français	Français
39	Jacky Caillier	Responsable de Campus France Brésil	Français
40	Meei-Huei WANG	Interprète de conférence portugais/espagnol/français/anglais	Français
41	Anne Louyot	Commissaire générale de l'Année de la France au Brésil, Institut Français	Français
42	Samia Gheraia	Chargée de relations internationales, Région Île-de- France/État de São Paulo	Français
43	Benjamin Rassat	Cinéaste et réalisateur du film Obá Obá Obá	Français
44	Silvia Capanema	Maître de conférence en civilisation brésilienne à l'Université de Paris 13 et Vice-Présidente du département de Seine-Saint-Denis en charge de la jeunesse	Portugais
45	Eduardo Rihan-Cypel	Député franco-brésilien (2012-2017) et Président du groupe d'amitié France-Brésil à l'Assemblée Nationale	Portugais
46	Jean Gautier	Président du Commissariat Général de l'Année du Brésil en France (2005)	Français
47	Elisabeth Meyer	Rédactrice Brésil, Ministère Affaires Étrangères français	Français
48	Solange Bailliart	Écrivaine et auteure du livre Portraits de São Paulo (Hikari, 2014)	Français
49	Dominique Dreyfus	Docteure en cinéma et spécialiste du Brésil	Français
50	Jacques Auxiette	Président de la Région Pays-de- la-Loire (2004-2015) et initiateur d'une coopération décentralisée avec l'État du Rio Grande do Sul	Français
51	Daniel Cariello	Journaliste et rédacteur de la revue franco-brésilienne Brazuca	Portugais
52	Michel Pérez	Inspecteur général honoraire de portugais à l'Education Nationale	Français
53	Maurício Assumpção	Journaliste et auteur du L'histoire du Brésil dans les rues de Paris (Casa da Palavra, 2014)	Portugais
54	Thomas Tschiggfrey	Spécialiste de programme, Le français dans les relations internationales avec le Brésil (JO de Rio), Organisation Internationale de la Francophonie	Français
55	Jean-Jacques Kourliandsky	Chercheur à l'Institut de Relations Internationales et Stratégique (IRIS) sur les questions ibériques (Amérique Latine et Espagne).	Français
56)	Yves Saint-Geours	Ambassadeur de France au Brésil (2009-2012)	Français
57	Marie Naudascher	Journaliste, auteure Les Brésiliens (Henri Dougier, 2014) et traductrice en chef des contenus en français sur le site des JO de Rio 2016	Français
58	Catherine Pétillon	Attachée de Coopération éducative, Ambassade de France au Brésil	Français
59	Daniel Percheron	Sénateur (depuis 1983) et Président de Région Nord-Pas de Calais (2001-2015) et initiateur de la coopération décentralisée avec l'État du Minas Gerais (depuis 2009)	Français
60	Edison Rosa	Chef du secteur culturel, Ambassade du Brésil à Paris	Portugais
61	Loïc Depecker	Délégué Général de la DGLFLF, Ministère de la Culture et de la Communication français (depuis 2015)	Français
62	Paulo Campos	Ambassadeur du Brésil en France (depuis 2015)	Portugais
63	Majdouline Sbaï	Présidente du Groupe-Pays Brésil à Cités Unies Frances (2008-2015)	Français
64	Jean-Paul Delfino	Écrivain français spécialiste du Brésil	Français
65	Stéphane Granger	Docteur en géographie et enseignant d'histoire-géographie dans la section brésilienne du lycée Melkior-Garré de Cayenne	Français
66	Gaid Evenou	Chargée de mission pour le plurilinguisme, le français dans le monde et la francophonie, DGLFLF, Ministère de la Culture et de la Communication	Français
67	Raoni Vasconcelos	Fondateur et Directeur de l'Institut franco-brésilien Alter&Brasilis à Paris	Portugais
68	Alain Rouquié	Ambassadeur de France au Brésil (2000-2003), Président de la Maison de l'Amérique latine et Directeur de recherche émérite à la Fondation nationale des sciences politiques	Français

3.3.5 MÉTHODE DE TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

Les soixante-huit entretiens que nous avons sélectionné ont tous été enregistrés soit en présentiel, soit à distance (par téléphone ou skype) avec notrz ordinateur ou notre téléphone. Ensuite, ceux-ci ont tous été transcrits fidèlement et le parti pris de notre étude n'est pas de mettre en avant les ponctuations et onomatopées que nous n'avons volontairement pas transcrites car celles-ci ne font pas partie des objectifs de notre étude. L'objectif est bien évidemment d'étudier le sens des discours véhiculés par l'interviewé. Nous expliquerons cette démarche dès le début de notre chapitre 6.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE DU CHAPITRE 5

À travers ce chapitre 5 qui avait pour objectif de restituer notre problématique de recherche de politique linguistique éducative à travers notre réflexion sur l'interculturel dans une visée de formation professionnalisante, nous avons d'abord pris le soin de reformuler nos hypothèses de recherche tout en assumant une décentration de notre problématique non plus à l'enseignement-apprentissage de langues-cultures mais au cadre de coopération bilatérale franco-brésilienne dans lequel travaillent les coopérants français et brésiliens que nous avons interviewés. Ceci nous a permis de féconder les fondements épistémologiques de notre première partie tout en se projetant sur la « recherche qualitative » via l'approche générale d'analyse inductive qui nous servira à dégager de grandes catégories de données brutes de notre corpus des soixante-huit entretiens. Enfin, nous avons introduit les différentes étapes de la recherche de terrain afin de souligner le travail minutieux qui a été entrepris en amont de l'enquête de terrain jusqu'à la transcription et l'étude des données. Le matériau est donc constitué pour se lancer dans l'exploration de notre corpus (chapitre 6) via la grille d'entretien que nous avons présenté et les catégories que nous construirons selon l'approche générale d'analyse inductive. Ce prochain chapitre permettra l'exploration de soixante-huit entretiens et ipso facto des différentes « incompétences interculturelles » vécues par les coopérants.

Chapitre 6 – ANALYSE DU CORPUS D'ENTRETIENS

1) ADAPTATION DE L'APPROCHE GÉNÉRALE D'ANALYSE INDUCTIVE

2) ÉTUDE EXPLORATOIRE DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN

3) RÉSULTATS DE L'ÉTUDE EXPLORATOIRE DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN

Après avoir présenté notre choix méthodologique de l'approche générale d'analyse inductive, il convient dans ce chapitre de présenter les prolongements à l'étude de notre corpus de soixante-huit entretiens. Pour ce faire, nous expliquerons dans un premier temps comment nous allons procéder pour traiter nos données brutes à la lumière de cette approche méthodologique et de l'approche synchronique des cultures et logique des antagonismes. Une fois ce travail préparatoire réalisé, nous présenterons les catégories définies qui donneront une vision panoramique de notre corpus d'entretiens. Ces catégories nous permettront d'explorer en profondeur notre corpus d'entretiens afin d'en dégager les principaux paradigmes dans le but de vérifier nos hypothèses de recherche qui sont les suivantes : les coopérants font preuve d'incompétences interculturelles pour mener à bien des projets de coopération internationale, les politiques linguistiques éducatives française et brésilienne ne prennent pas ou peu en compte la dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures, le besoin de formation (initiale et continue) des coopérants à l'interculturel est manifeste. Enfin, nous parachèverons ce chapitre par les résultats de cette étude exploratoire. Ceci nous permettra de faire modestement des préconisations sur notre problématique de politique linguistique éducative qui s'inscrit dans une visée de formation professionnalisante.

1) ADAPTATION DE L'APPROCHE GÉNÉRALE D'ANALYSE INDUCTIVE

« Porque eu sou do tamanho do que vejo e não, do tamanho da minha altura… » Alberto Caeiro (hétéronyme de Fernando Pessoa dans *O Guardador de Rebanhos*, 1946)

1.1 RAPPEL DES ÉTAPES DE L'APPROCHE GÉNÉRALE D'ANALYSE INDUCTIVE

Pour rappel, l'approche générale d'analyse inductive poursuit l'objectif de réduire des données qualitatives en s'appuyant sur des stratégies de lectures détaillées pour faire émerger des catégories à partir de nos interprétations.

Pour ce faire, il s'agit d'après cette méthode de procéder en quatre étapes pour :

1 - Préparer et aménager nos données brutes, ce qui a été fait à travers la présentation de notre échantillon (chapitre 5) et la transcription fidèle de nos soixante-huit entretiens en volume 2 ;

2 - Procéder à une lecture attentive et approfondie, ce que nous avons accompli à plusieurs reprises suivis de temps d'échanges récurrents avec notre directeur de recherche ;

3 - Identifier et décrire des catégories, ce qui a déjà été fait en amont lors de l'élaboration en trois parties de notre **Grille d'analyse langue et culture – Coopération France-Brésil** ;

4 - Poursuivre la révision et le raffinement des catégories, ce qui va justement être fait dès à présent à partir de la méthode employée et de notre approche synchronique des cultures et logique des antagonismes. L'objectif étant de présenter ces grandes catégories, composées de thèmes et sous-catégories, incluant des points de vue contradictoires et de nouvelles perspectives. Pour illustrer notre travail, des citations d'interviewés seront méticuleusement sélectionnées.

À présent, nous avons restitué les quatre étapes-clefs de l'approche générale d'analyse inductive qui met l'accent sur « le processus de réduction des données en décrivant un ensemble de procédures visant à donner un sens à un corpus de données brutes mais complexes, dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche, peu importe le domaine privilégié par le chercheur. » (p. 2, 2006). Autrement dit, il s'agit dans le cas de notre étude d'utiliser cette méthode qualitative pour étudier les discours des coopérants dans une approche compréhensive (tenant compte du sens donné par les acteurs à leurs actions dans un contexte particulier selon Weber), c'est-à-dire que nous chercherons à comprendre comment chaque coopérant pense, parle, agit et répond à nos questions en rapport avec son contexte de coopération internationale franco-brésilienne. C'est en ce sens que notre méthode d'analyse ne s'arrêtera pas aux mots de chacun des interviewés mais prendra en compte davantage le sens que nous interprèterons selon nos hypothèses de recherche et du croisement des informations sur l'interviewé.

À la lumière de l'approche générale d'analyse inductive et de l'approche synchronique et logique des antagonismes, nous poursuivons dans la prochaine sous-partie sur les prolongements de cette méthode à notre enquête de terrain.

1.2 PROLONGEMENTS DE L'APPROCHE GÉNÉRALE D'ANALYSE INDUCTIVE À NOTRE ENQUÊTE DE TERRAIN

Conformément à notre chapitre cinq, nous procèderons dans cette partie à la prise en considération de l'approche générale d'analyse inductive afin de dessiner les prolongements propres à notre enquête de terrain. Afin de faciliter la compréhension de l'utilisation de l'analyse inductive générale, nous rappelons notre problématique centrale de politique linguistique éducative sur **l'incompétence interculturelle des coopérants français et brésiliens dans la coopération internationale franco-brésilienne**.

Nous nous appuyons sur une procédure d’analyse inductive mise en pratique par Martineau et Blais dans le cadre de différentes études. Notre étude s'appuie sur les données d'entretiens semi-directifs reccueillies auprès de soixante-huit coopérants français et brésiliens, et annexées dans notre volume deux. Les interviewés ont été amenés dans le cadre de notre enquête de terrain à parler selon le questionnaire que nous avons défini avec notre directeur de thèse en amont de la recherche de terrain. L'objectif général de cette étude est de mettre en lumière les représentations, les comportements, les pratiques, les préconisations qui dans le discours des coopérants, sont associés à l'incompétence interculturelle.

Pour rappel, nous avions élaboré notre grille d'analyse en trois parties : 1) La communication linguistique et culturelle ; 2) La coopération sectorielle ; 3) Les préconisations. Cette grille avait été conçue avec des questions ouvertes afin d'initier un dialogue avec l'interviewé et d'embrasser l'ensemble de notre problématique de recherche. En s'appuyant sur l'approche générale d'analyse inductive, nous avons préparé et aménagé nos données brutes (1), procédé à une lecture attentive et approfondie (2), et enfin identifié et décrit des catégories qui se retrouvent dans nos trois tableaux à double entrée qui ont été annexés. Ces trois tableaux ont en effet été élaborés à partir des deux premières étapes de cette méthode afin d'identifier et de décrire des catégories (3), et nous avons de surcroît pris en considération l'approche synchronique des cultures et logique des antagonismes (et nos matrices élaborées dans le deuxième chapitre) pour dessiner et proposer de nouvelles catégories.

Notre prochaine sous-partie consistera justement à présenter les nouvelles grandes catégories que nous avons définies lors de l'étude exploratoire de notre corpus d'entretiens.

1.3 DÉFINITION DES TROIS GRANDES CATÉGORIES REPRÉSENTANT L'ÉTUDE EXPLORATOIRE DE NOTRE CORPUS

Compte tenu de la prise en compte de l'approche générale d'analyse inductive et de l'approche synchronique des cultures et logiques des antagonismes, ainsi que des matrices que nous avons élaborées, nous avons défini trois nouvelles grandes catégories[514] pour étudier notre corpus d'entretiens.

Notre première catégorie est la suivante :

1) Quelles réponses culturelles françaises et brésiliennes sont formulées par les coopérants face aux problématiques adaptatives humaines de la coopération ?

Celle-ci se subdivise en deux thèmes :

1.1) L'arrière-plan culturel des représentations France-Brésil

514 Paillé et Mucchielli définissent le terme « catégorie » : « On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. (…) À la différence de la « rubrique » ou du « thème », elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification. » (pp.147-148, 2003).

1.2) Quelles incompétences les coopérants ont-ils dans la communication interculturelle France-Brésil ?

Ces deux sous thèmes se subdivisent en sept sous-catégories dont deux se réfèrent à l'arrière-plan culturel des représentations France-Brésil (1.1) et cinq se réfèrent aux incompétences des coopérants dans la communication interculturelle France-Brésil (1.2).

Ces sept sous-catégories sont les suivantes :

A) Quelles sont les représentations entre le Brésil et la France et vice-versa ?
B) Quelle est l'influence de ces représentations dans la coopération ?

A) Quels sont les avantages/inconvénients de l'utilisation de l'anglais et induit-il ou non un déficit culturel ?
B) Avez-vous recours à l'intercompréhension en langues romanes ?
C) Quelle place accordez-vous à la traduction et à l'interprétariat ?
D) Quels canaux de communication sont les plus efficaces ?
E) Quels paramètres culturels pouvant favoriser la communication ?

Afin de disposer d'une vue plus claire et cohérente de cette première catégorie, nous avons reproduit ci-dessous le tableau double-entrée avec dans la colonne de gauche : les interviewés par ordre de classement des entretiens ; et dans la ligne du haut, la catégorie, les deux sous-catégories, les sept sous catégories et les éléments de discours emphatiques des interviewés. C'est la raison pour laquelle, nous avons opté pour la reproduction de l'architecture de ce tableau avec les réponses du premier interviewé. Ce tableau comprend les réponses du premier interviewé en guise d'illustration.

1) QUELLES RÉPONSES CULTURELLES FRANÇAISES ET BRÉSILIENNES SONT FORMULÉES PAR LES COOPÉRANTS FACE AUX PROBLÉMATIQUES ADAPTATIVES HUMAINES DE LA COOPÉRATION ?

Thème	1.1) L'arrière-plan culturel des représentations France-Brésil		1.2) Quelles incompétences les coopérants ont-ils dans la communication interculturelle France-Brésil ?				
Questions	A) Représentations FR/BR	B) Influences des représentations dans la coopération	A) Avantages et inconvénients utilisation de l'anglais. À quels niveaux se situe le déficit culturel avec l'usage de l'anglais ?	B) Faut-il privilégier l'intercompréhension en langues romanes ?	C) Quelle place accordez-vous à la traduction et à l'interprétariat dans les échanges professionnels ?	D) Quels canaux de communication vous paraissent les plus efficaces : présentiel, numérique, téléphonique, réseaux sociaux ?	E) Quels paramètres/ indicateurs culturels peuvent favoriser la communication (proximité linguistique, représentations culturelles réciproques) ?
Interview 1) BB	• FR: Etude du français par amour, pays de culture, d'étude supérieur, chanson romantique, tumultueuse, voix extraordinaire, aspect militant (Piaf, Zaz, rap français)	• Amalgame des Br sur chanteurs FR qui voit qu'une facette. • Spécificité du marché BR pr producteurs FR	• Portugais exclusivement car bcp de francophones BR dans le domaine des arts (musique, cinéma, théâtre) • Artis FR chante en AN au BR (public BR + réceptif FR) • Utilisation ANG dépend du txt ms est courante ds musique	• Artiste FR s'exprime en FR sur scène = réceptivité BR captent FR • ANG: fct d'organisation, logistique d'un séjour d'artistes. • ANG international contribue pas à la diffusion ni ANG ni FR	• Traduction perso ms assistante fait pr faciliter les relations • Vocabulaire fiche technique ou location d'instrument pose des pb de traduction ms BR sont patients	• Dvl accru e-mail par écrit • Décision en présentiel à l'issue spectacle • Les RS (Fb, Tw) fondamentaux car BR 2e réseau FB • Com non-verbale fondamentale, BR ne se serrent pas la main, mais s'embrassent et se touchent.	

Suite à la présentation de notre première catégorie, nous poursuivons vers la deuxième catégorie :

2) Quels « chocs interculturels » naissent entre les coopérants français et brésiliens dans les problématiques adaptatives antagonistes ?

Celle-ci se subdivise en deux thèmes:

2.1) Quelles problématiques adaptatives rassemblent et séparent les coopérants ?

2.2) Quel dosage et quelle oscillation doivent-ils réguler, composer à partir de leurs réponses culturelles et des problématiques adaptatives humaines ?

Ces deux sous thèmes se subdivisent en sept sous-catégories dont six se réfèrent aux problématiques adaptatives rassemblant et séparant les coopérants (2.1) et une se réfère au dosage et à l'oscillation que les coopérants doivent composer à partir de leurs réponses culturelles et des problématiques adaptatives humaines (2.2).

Ces sept sous-catégories sont les suivantes :

A) Dans les échanges linguistiques (oraux et écrits), quelles places occupent les registres de langue (personne de politesse, appartenances sociales et professionnelles) ?
B) Quels sont les paramètres environnementaux susceptibles d'influencer voire de conditionner la communication professionnelle (communication non-verbale, culture du cadeau, sens du sourire, espace interpersonnel, paralangage) ?
C) Quelle est la part de l'implicite et de l'explicite dans les échange professionnels ?
D) Quels sont les statuts respectifs de l'écrit et de l'oral dans les deux cultures ?
E) Quelle est l'influence du rapport individuel/collectif sur les modes de représentations et prises de décision ?
F) La gestion du temps dans les deux cultures est-elle source de conflits ou d'harmonie professionnelle ?

A) Quels sont les points de rupture les plus récurrents que vous rencontrez dans vos actions de coopération ?

Afin de disposer d'une vue plus claire et cohérence de cette deuxième catégorie, nous avons reproduit ci-dessous le tableau double-entrée avec dans la colonne de gauche : les interviewés par ordre de classement des entretiens ; et dans la ligne du haut : la catégorie, la sous-catégorie, la sous catégorie et les éléments de discours emphatiques des interviewés. Ce tableau comprend les réponses du premier interviewé en guise d'illustration.

2) QUELS « CHOCS INTERCULTURELS » NAISSENT ENTRE LES COOPÉRANTS FRANÇAIS ET BRÉSILIENS DANS LES PROBLÉMATIQUES ADAPTATIVES ANTAGONISTES ?

Thème	2.1) Quelles problématiques adaptatives ressemblent et séparent les coopérants ?						2.2) Quel dosage et quels oscillations doivent-ils réguler, composer à partir de leurs réponses culturelles et des problématiques adaptatives humaines ?
Questions	A) Dans les échanges linguistiques (oraux et écrits), quelles places occupent les registres de langue (personne de politesse, appartenances sociales et professionnelles) ?	B) Quels sont les paramètres environnementaux susceptibles d'influencer voire de conditionner la communication professionnelle (culture du cadeau, sens du sourire, espace interpersonnel, gestes, paralangages) ?	C) Quelle est la part de l'implicite et de l'explicite dans les échanges professionnels de communication ?	D) Quels sont les statuts respectifs de l'écrit et de l'oral dans les deux cultures française et brésilienne ?	E) Quelle est l'influence du rapport individuel/collectif sur les modes de représentation et de prise de décision ?	F) La gestion du temps dans les deux cultures est-elle source de conflits ou au contraire d'harmonie professionnelle ?	A) Quels sont les points de ruptures les plus récurrents, que vous rencontrez dans vos actions de coopération ?
Interview 1) BB	RL: Aide d'1 assistante pr pas commettre erreurs	PAR: BR embrasse, touche, prend épaule	BR: bcp non-dits et confusion (impli) BR pass vite autre chose	Ctxt oralité BR, chaleur voix, tactile = décision prise à oral Cult FR: écrit mél			

Notre troisième catégorie est :

3) Les formations en matière d'apprentissages interculturels dans la coopération internationale, qu'en est-il ?

Celle-ci se subdivise en deux thèmes qui sont :

3.1) Les formations à l'interculturel en matière de politiques linguistiques éducatives ?

3.2) Quelles préconisations en termes de formations ?

Ces deux thèmes se subdivisent en trois sous-catégories dont deux se réfèrent à la construction de réponses adaptées à la diversité des cultures et des situations de coopérations (3.1) et une se réfère aux réponses culturelles découlant de l'adaptation antagoniste des coopérants (3.2).

Ces trois sous-catégories sont les suivantes :

A) Quelles sont les actions en matière de politiques linguistiques éducatives au niveau institutionnel dans la réciprocité : formation à la langue-culture française et portugaise du Brésil ?

A) Quels types de formations à l'interculturel préconiseriez-vous ?

Afin de disposer d'une vue plus claire et cohérente de cette troisième catégorie, nous avons reproduit ci-dessous le tableau double-entrée avec dans la colonne de gauche : les interviewés par ordre de classement des entretiens ; et dans la ligne du haut : la catégorie, la sous-catégorie, la sous catégorie et les éléments de discours emphatiques des interviewés. Ce tableau comprend les réponses du premier interviewé en guise d'illustration.

3) LES FORMATIONS EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGES INTERCULTURELS DANS LA COOPÉRATION INTERNATIONALE, QU'EN EST-IL?

Thème	3.1) Les formations à l'inter culturel en matière de politiques linguistiques éducatives?	3.2) Quelles préconisations pour les formations existantes?
Questions	A) Quelles sont les actions en matière de politiques linguistiques éducatives au niveau institutionnel dans la réciprocité : formation à la langue-culture française et à la langue-culture portugaise au Brésil?	A) Dans l'exercice de vos fonctions, quels types de formations à l'inter culturel préconiseriez-vous ?
Interview 1) BB	Formation ling POR : essentielle au BR car carence en LE au BR	Volet cult Fr : BR a dispositifs FR (prog courants du monde par MinCul FR). Ds musi : BR pt parler ANG et FR

Après avoir présenté les trois nouvelles catégories que nous avons élaboré à partir de l'approche générale d'analyse inductive et l'approche synchronique des cultures et logique des antagonismes, nous pouvons nous disposons de notre méthode d'étude exploratoire pour analyser nos données de notre corpus d'entretiens. C'est pourquoi, nous commençons dès à présent l'étude exploratoire de chacune des catégories dans notre partie suivante.

2) ÉTUDE EXPLORATOIRE DE ENQUÊTE DE TERRAIN

2.1 CATÉGORIE 1 : QUELLES RÉPONSES CULTURELLES FRANÇAISES ET BRÉSILIENNES SONT FORMULÉES PAR LES COOPÉRANTS FACE AUX PROBLÉMATIQUES ADAPTATIVES HUMAINES DE LA COOPÉRATION ?

Notre première catégorie : « **Quelles réponses culturelles française et brésilienne sont formulées face aux problématiques adaptatives humaines de la coopération ?** » aborde dans sa première sous-catégorie : « **L'arrière-plan culturel des représentations France-Brésil** », c'est-à-dire la problématique des représentations des coopérants français et brésiliens. Notre enquête de terrain poursuit en effet le but de faire émerger les représentations relatives aux images France-Brésil, et à l'impact de ces représentations dans le travail du coopérant. C'est pourquoi, avant de se lancer dans notre étude exploratoire, nous reviendrons brièvement sur quelques fondements épistémologiques des représentations afin de disposer de clefs exploratoires pour étudier notre corpus.

2.1.1 POURQUOI AVONS-NOUS FAIT LE CHOIX D'ÉTUDIER LES REPRÉSENTATIONS?

La notion de « représentation » est d'abord à définir au sens durkheimien du terme, c'est-à-dire, que ce dernier fait le distinguo entre les représentations individuelles dans les formes élémentaires de la vie religieuse et les représentations sociales, états collectifs. En d'autres termes, il est indispensable de comprendre que la notion de « représentation » doit être articulée à la notion d' « action sociale » dans le sens où : « les représentations existent, indépendamment des situations d'interlocution dans lesquelles elles sont exprimées, - et une position « constructionniste » - les représentations n'existent que dans et par la communication, au moment où elles sont actualisées par les acteurs sociaux. » (Gergen cité dans Muller et De Pietro, p. 52, 2010)[515]. Cette première acception nous montre que la notion de « représentation » est en quelque sorte le début d'une connaissance partagée et communiquée entre deux groupes sociaux, et se réfère dans notre étude aux représentations qu'ont les coopérants français et brésiliens sur l'une et l'autre langue-culture.

Toutefois, la notion de « représentation » telle que définie par Byram et Beacco nous montre aussi des nuances en termes de connaissance dans la mesure où la représentation peut aussi être associée

515 Muller, N., De Pietro, J-F. (2010,) *Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue, dans Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Références, modèles, données et méthodes, coordonné par D. Moore, Paris : Didier collection CREDIF, p.51-64.

à un cliché, à un stéréotype, voire même à un préjugé : « connaissance spontanée, socialement élaborée et partagée relativement à un objet. Cette notion est souvent rapprochée d'autres comme : stéréotype, cliché ou préjugé. Ces représentations collectives ne sont pas nécessairement fondées mais elles concernent toutes les sphères de l'activité humaine. » (p. 69, 2003). La frontière poreuse entre « représentation » et « cliché », « stéréotype », « préjugé », souligne toutes les précautions que nous devrons prendre lors de notre étude exploratoire afin d'analyser les représentations des coopérants français et brésiliens des entités « Brésil » et « France ». En effet, c'est dans l'analyse du verbatim des interviewés que nous chercherons à étudier tout ce qui est associé consciemment ou inconsciemment, formulé ou non formulé aux représentations ou images entre la France-Brésil et en quoi ces représentations impactent leur travail de coopérant.

Dans le cas spécifique de notre étude du cadre de coopération France-Brésil, nous avons opté pour poser cette question des « représentations » dès le début de nos entretiens étant donné l'omniprésence du caractère symbolique des images France-Brésil et l'impact que revêt cette question dans la coopération internationale franco-brésilienne. En effet, nous croyons que l'historicité (sens de Moore et Castellotti) de la coopération franco-brésilienne (cf: chapitre 4) a construit des représentations que les deux groupes sociaux « français » et « brésiliens » entretiennent pour décrire leur relation : « les représentations sociales sont informées par les événements […] et ont une Histoire. » (Auger, p. 20, 2007)[516]. Ceci est illustré dans la définition suivante : « La représentation sociale, comme toute représentation, est une manière de catégoriser des situations, des événements, des individus, pour interpréter l'environnement (disposer de conceptions préalables qui permettent de lire le nouveau et de lui attribuer un sens ou de le percevoir comme inconnu, différent) et pour y agir (choisir des stratégies et/ou enclencher des procédures, résoudre des problèmes, à partir aussi de repères construits et stables). » (Coste, p. 109, 1997).

Ainsi, les représentations sociales « sont à la base de notre vie psychique, [...] C'est à elles que nous faisons le plus facilement et le plus spontanément appel pour nous repérer dans notre environnement physique et humain » (Mannoni, p. 5, 2001)[517]. Les représentations déterminent aussi bien les comportements des coopérants dans leur travail de coopération internationale que ceux des enseignants de didactique de langue-culture qui doivent travailler sur ce sujet pour aborder cette notion. D'où l'articulation de notre étude de politique linguistique éducative et interculturel dans les sciences du langage.

516 Auger, N. (2007), *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont, 234 pages.

517 Mannoni, P. (2001), *Les représentations sociales*, PUF, Paris.

En somme, notre choix d'interroger les coopérants sur les représentations France-Brésil dès le début de nos interviews permet de comprendre l'image qu'ils se font les uns des autres dans leur pratique professionnelle, ainsi que de prendre en considération l'objet langue-culture français et portugais du Brésil dans les politiques linguistiques à travers les images qui lui sont associées dans les deux pays et qui déterminent *ipso facto* les statuts de l'enseignement de ces langues.

Les représentations des coopérants français et brésiliens se définissent en somme comme une vision restreinte de la langue-culture de l'autre, c'est pourquoi, notre étude exploratoire des discours des coopérants cherche à montrer le rôle important et la détermination dans leur pratique que peuvent avoir ces représentations. En l'occurrences, celles-ci peuvent parfois être des stéréotypes, des clichés voire même des préjugés. Cette démarche nous permettra d'analyser la représentation au sens où elle « traduit l'état de la collectivité qui l'a produite » (Moscovici, p. 302, 1961)[518]. Afin d'embrasser les autres notions de cette première sous-catégorie : « **L'arrière-plan culturel des représentations France-Brésil** », nous nous attarderons brièvement sur les notions de clichés, stéréotypes, préjugés avant de faire le lien avec l'approche interculturelle de Demorgon.

2.1.2 CLICHÉ, STÉRÉOTYPE, PRÉJUGÉ : QUELLES DISTINCTIONS ?

Pour aborder cette première sous-catégorie : « **L'arrière-plan culturel des représentations France-Brésil** », nous souhaitons aborder trois notions centrales des « représentations » qui sont celles de : « cliché », « stéréotype » et « préjugé » et que nous avons largement identifié dans les discours des coopérants.

2.1.2.1 LE STÉRÉOTYPE ET LE CLICHÉ : QUÉSACO ?

Tout d'abord, la notion de « **stéréotype** » est étudiée en sciences humaines et sociales sous le prisme du travail de Lippmann, qui dès 1922 sous son regard de publicitaire, analyse la vision du stéréotype dans la formation de l'opinion publique. Selon lui, le langage est chargé d'images qui construisent notre relation au réel à travers des schémas culturels pré-existants qui sont filtrés par chacun en fonction de son environnement. C'est en ce sens que se produisent d'inévitables généralisations, condensations, simplifications voire schématisations de nos opinions. Selon Roze, Lippmann : « expliquait d'abord ce phénomène par l'existence d'un principe d'économie, en vertu duquel l'individu penserait par stéréotypes pour éviter d'avoir à réfléchir à chaque aspect de la

518 Moscovici, S. (1961), *La psychanalyse- Son image et son public, Etude sur la représentation sociale de la psychanalyse*, Paris: PUF.

réalité. Mais, plus profondément, il le liait à la nature même des opinions ; de ce que celle-ci est avant tout verbale, il concluait que l'homme ne juge pas en fonction des choses mais des représentations qu'il a de ces choses, et il écrivait : « On nous a parlé du monde avant de nous le laisser voir. Nous imaginons avant d'expérimenter. Et ces préconceptions commandent le processus de la perception. » »[519]. Le chercher Stœtzel prolonge les travaux de Lippmann en ajoutant que l'effet puissant des stéréotypes tient à ce qu'ils sont comme les clichés, les symboles ou les slogans, les « significations elles-mêmes ». Autrement dit, le stéréotype est communicable et assimilable tout de suite.

En outre, d'après le *Dictionnaire de didactique du français*, un stéréotype : « consiste en une représentation « cliché » d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à « une idée toute faite ». Il est donc une vue partielle et par conséquent partiale de cette réalité. Le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu'il représente, mais il est important de noter qu'il en fait partie. La tour Eiffel, par exemple, est pour des millions d'êtres humains un stéréotype de Paris et même de la France, mais elle ne suffit pas à les caractériser, même si elle contribue à les définir. » (p. 224, 2003). Cette première définition met en lumière que le stéréotype n'est qu'une partie de la réalité et c'est en ce sens que nous avons cherché à interroger les coopérants afin de savoir ce que représentent la France et le Brésil. Ainsi, le stéréotype est une représentation qui s'apparente à une forme de connaissance à partir de laquelle le coopérant peut s'appuyer mais ne doit en aucun cas affirmer qu'il s'agit de l'unique réalité. Cette représentation qualifiée parfois de « stéréotypée » peut aussi être un cliché dans le sens où elle peut être un « lieu commun » montrant qu'une seule facette de la réalité.

La notion de « **cliché** » trouve ses origines dans les techniques de reproduction dans le domaine de l'imprimerie afin de copier un document. De même que le stéréotype, le cliché n'est qu'une vision restreinte de la réalité, un lieu commun auquel il est possible de se référer pour exprimer un raccourci d'une situation, d'un sentiment, d'un paysage. Le recours au cliché induit toujours un risque de diffusion du préjugé et une vision stéréotypée à force d'être répétée dans les mêmes termes.

À la lumière de ces premières acceptions, nous pouvons en conclure que le stéréotype ne se limite pas à représenter une partie de la réalité d'un individu, d'un paysage ou d'un métier, mais contient également des jugements et préjugés tacites ou explicites d'une certaine vision du monde. Par exemple, il est fréquent d'écouter les Brésiliens dire des Français qu'ils ne prennent pas de douche

519 Roze, X., *Stéréotypes sociaux*, *Encyclopædia Universalis*, http://www.universalis.fr/encyclopedie/stereotypes-sociaux/ (consulté le 3 juillet 2017)

ou des Français dire des Brésiliens que tous savent danser le samba. Le stéréotype est une vision restreinte de la langue-culture française ou portugaise du Brésil véhiculée par l'imaginaire d'un peuple sur un autre. C'est pourquoi, nous chercherons à étudier dans le discours des coopérants les représentations existantes à l'égard des deux langues-cultures et l'impact qu'elles ont dans les projets de coopération internationale franco-brésilienne.

2.1.2.2 LE PRÉJUGÉ : QU'EST-CE QUE C'EST ?

Articulée à la notion de « stéréotype », la notion de « préjugé » renvoie à des : « représentations généralisantes forgées a priori, sans fondement empirique ou rationnel, amenant à juger les individus en fonction de leur appartenance catégorielle, et résistantes à l'apport d'informations ; ils vont servir de fondement aux processus de stigmatisation sociale, en d'autres termes de « jugement de valeur ». » (A. Flye Sainte Marie, p. 57, 1997)[520]. Dans le langage courant, l'expression « avoir des préjugé » signifie formuler un jugement impartiale et inconsidéré sur un groupe de personnes sans disposer d'éléments suffisants pour connaître le dit groupe. Maisonneuve illustre notre explication en précisant que « l'opération de simplification et de généralisation paraît être le propre de toute pensée humaine qui cherche à schématiser son environnement pour mieux s'y reconnaître au milieu de la diversité et du changement. » (p. 138, 1973), ce qui recoupe les définitions de « préjugé » et de « stéréotype ».

Dans notre étude, les deux groupes étudiés sont ceux des coopérants français et brésiliens et le préjugé renvoie aux opinions erronées qu'ils peuvent avoir sur l'autre groupe. Candelier et Hermann-Brennecke donnent une définition plus ample qui précise : « De tels préjugés, ou cas particuliers d'attitudes (Roth, 1967, p. 55) sont des éléments constitutifs de groupements privés ou officiels, de classes ou de couches sociales, de générations ou de sexes, qui marquent de leur empreinte toute la comédie humaine. Ils ont pour caractéristiques d'être préconçus (Karsten, 1978, p. 5 et p. 120), d'être le résultat de fausses générations (Strzelwicz, 1972, p. 22) ou de généralisations hâtives (Horkheimer, 1978, p. 248), d'être figés ou de présenter une résistance extrême vis-à-vis de modifications (Irle, 1975, p. 248). » (Candelier et Hermann-Brennecke, p. 98, 1993)[521].

Le psychologue Lipiansky, qui a co-dirigé avec Demorgon l'ouvrage *Guide de l'interculturel en*

520 Flye Sainte Marie, A. (1997), *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale*, dans Les cahiers de l'Actif, 250/251, I, p. 43-63.

521 Candelier, M., Hermann-Brennecke, G. (1993), *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Paris : Didier CREDIF.

formation (précédemment cité), prolonge notre réflexion sur la notion de préjugé en l'articulant à celle de stéréotype dans le cadre d'un article *La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?*. À ce sujet, ce dernier argue que : « On parle de stéréotype pour désigner une représentation rudimentaire et simplificatrice relativement figée servant à caractériser un objet ou un groupe. Le préjugé est un jugement (positif ou négatif), formulé par anticipation, sans expérience préalable, à propos d'un objet. On voit que les deux notions sont distinctes même si elles se recoupent en partie (le préjugé est généralement un stéréotype, mais tout stéréotype n'est pas nécessairement un préjugé). ». (p. 143, 1999).

À partir des acceptions des notions de « représentation », « stéréotype », « cliché », « préjugé », nous conclurons cette partie par la mise en perspective avec la théorie multiperspectiviste de Demorgon que nous avons prolongé et qui nous servira de base pour cette première sous-catégorie « **L'arrière-plan culturel des représentations France-Brésil** ». Cette dernière sous-partie nous donnera toutes les clefs exploratoires pour l'étude de notre corpus d'entretiens.

2.2 CATÉGORIE 1 : L'ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS FRANCE-BRÉSIL ET LES RÉPONSES CULTURELLES NATIONALES

Afin de conforter notre étude dans la septième section du Conseil National des Universités, soit, les Sciences du langage : linguistique et phonétique générales qui : « a vocation à accueillir les enseignants-chercheurs dont les travaux ont pour objet d'étude le langage et les langues, que celles-ci soient appréhendées à travers leurs systèmes, leurs usages, leur appropriation ou leur transmission. » (site CNU)[522], nous faisons le choix de nous appuyer sur notre chapitre deux, en l'occurrence sur l'approche multiperspectiviste de l'interculturel de Demorgon que nous avons explicité, puis prolongé dans nos réflexions via l'approche synchronique des cultures et logique des antagonisme.

Ainsi, nous rappelons que pour étudier les représentations France-Brésil des coopérants et l'impact que ces représentations ont dans la coopération, il convient de prendre en considération la « connaissance des stratégies différentes de réponse aux profondes problématiques », c'est-à-dire que **les coopérants français et brésiliens puisent leur réponse dans les « genèses historiques » qu'ont constitué leur culture nationale**. C'est la raison pour laquelle les représentations que nous étudierons dans leur discours seront empreintes de réponse culturelle nationale que Demorgon illustre comme suit : « il y a tout un aspect de nos conduites et de nos expressions et pensées qui est

522 http://www.cpcnu.fr/web/section-07 (Consulté le 3 juillet 2017).

si fortement modelé en profondeur par notre culture et si renforcé par notre vécu quotidien que nous n'en avons plus conscience. » (Demorgon, p. 87, 1989). Seule une **bonne connaissance de ces « réponses culturelles » française et brésilienne permet de cerner l'importance de ces caractéristiques culturelles nationales** pour ne pas tomber dans le **préjugé**. C'est donc dans ces réponses culturelles française et brésilienne que nous chercherons à cerner l'importance des caractéristique culturelles nationales afin d'étudier en quoi et comment ces représentations construisent chez les coopérants des visions stéréotypées, clichés et des préjugés de l'une et de l'autre langue-culture.

Ainsi, notre réflexion se basera sur la notion de « représentation » afin d'interroger ce qui « pose problème dans les relations interculturelles » (Lipiansky), c'est-à-dire les préjugés liés aux stéréotypes des coopérants entraînant des appréciations négatives ou positives qui sont à l'origine d'incompréhensions, de malentendus. Ces préjuges et/ou stéréotypes étant liés aux réponses culturelles formulées par le coopérant français ou brésilien dans le but de trouver une réponse adéquate face aux problématiques adaptatives humaines de la coopération. Nous essaierons autant que faire se peut d'enrichir notre étude exploratoire par des citations de coopérants qui souhaitent fréquemment « combattre le stéréotype ou le préjugé », « dépasser le stéréotype », « utiliser le stéréotype à des fins pédagogiques ».

En outre, les « réponses culturelles » des coopérants français et brésiliens seront mises en perspective avec une exploration historique abordée sous un angle interdisciplinaire dans la perspective de les articuler aux grandes problématiques adaptatives antagonistes (catégorie 2).

Nous rappelons de surcroît que c'est à partir des situations interculturelles de coopération franco-brésilienne que s'engendrent les conduites et les communications des coopérants. Autrement dit, si les conduites et communications des coopérants deviennent des « réponses culturelles remarquées, sélectionnées, conservées, transmises » (Demorgon, p. 87, 1999), alors, elles s'inscrivent dans la durée et sont sélectionnées dans les genèses historiques des cultures nationales française et brésilienne par les coopérants dans les situations nouvelles de coopération pour répondre aux grandes problématiques. Ainsi, nous nous appuierons notamment sur les actes du colloque *Images réciproques du Brésil et de la France* organisé en 1991 par l'Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine (coordonné par Parvaux et Revel-Mouroz), que nous nous sommes procurés dans le cadre de notre recherche de terrain, afin de dresser une perspective historique de nos données d'entretiens. Cela nous permettra d'étudier *in fine* le paradigme de l'antagonisme (catégorie 3) qui conduit les cultures humaines et les coopérants à des adaptations et *ipso facto* à des apprentissages

ou compétences culturelles articulées dans la triade « multi, inter, trans ».

2.2.1 L'ARRIÈRE-PLAN CULTUREL DES REPRÉSENTATIONS FRANCE-BRÉSIL

« Nascemos em Portugal e fomos educados na França. »[523] Cristovam Buarque (ex-ministre de l'Éducation (2003-2004) et actuel sénateur a prononcé ces mots en session au Congrès National à propos de l'Année de la France au Brésil (23 avril 2009).

2.2.1.1 LES REPRÉSENTATIONS FRANCE-BRÉSIL

Pour mener à bien notre étude exploratoire des représentations France-Brésil, nous avons décidé, à la lumière des acceptions des « représentations » présentées ci-dessus et de l'approche inductive, de dresser une typographie des données brutes de nos entretiens en trois parties :

1) Les représentations liées aux médias ;
2) Les représentations liées à l'héritage culture français et à la littérature ;
3) Les représentations liés aux systèmes éducatifs.

Cette typologie inscrit les représentations actuelles des coopérants de notre étude exploratoire dans le contexte historique de la coopération franco-brésilienne afin de faire le lien entre le passé et le présent sous divers angles, et de souligner que les représentations sociales sont informées par les événements (Auger, 2007). Cette étude exploratoire se base sur l'intégralité des entretiens et ne cantonne pas à la première question puisque certains éléments de discours des représentations sont observables au fur et à mesure de l'entretien. Dans un deuxième moment, nous articulerons l'étude exploratoire des représentations avec l'influence qu'elles ont dans la coopération internationale franco-brésilienne.

2.2.1.1.1 LES REPRÉSENTATIONS LIÉES AUX MÉDIAS

La premier volet de notre analyse des représentations française et brésilienne est consacrée aux **médias** étant donné que les milieux de l'information et des médias sont des vecteurs importants de représentations dans la formation des coopérants français et brésiliens, et que nous avons interviewé

523 « Nous sommes nés au Portugal et avons été éduqués en France. » (Traduction par nos soins).

des journalistes dans notre enquête de terrain.

En effet, le langage des médias cherche systématiquement à objectiver des faits émanant de la réalité. Toutefois, les interprétations produites par les récepteurs d'informations (en l'occurrence, les coopérants) peuvent remettre en question la véracité des informations données. C'est dans cette mesure que les médias jouent un rôle fondamental dans la formation des représentations entre la France et le Brésil car ils s'appuient sur ce que Moscovici nomme de « sens commun ». Autrement dit, les représentations s'établissant comme formes de connaissances en étant partagées par les coopérants de manière à objectiver une information, un concept, en se l'appropriant sans intermédiaires scientifiques. Sans prétendre revenir sur le travail de l'auteur, nous souhaitons ici montrer, à la lumière des données de notre corpus d'entretiens, en quoi et comment les représentations sont construites en partie par le discours des médias français et brésiliens, et fait écho aux réponses de nos interviewés. L'objectif étant de souligner que : « Aucun esprit est libre des effets de conditionnements antérieurs qui lui ont été imposés par ses représentations. » (Jodelet, p. 35, 2003)[524]. C'est donc à travers la communication sociale, définie ici comme l'ensemble des formes d'interaction humaine, que se construit les représentations des coopérants dans la mesure où ils s'approprient et interprètent des faits comme le soulignent les réponses à nos interrogations.

2.2.1.1.2 QUELS RÔLES JOUENT LES MÉDIAS DANS LA FORMATION DES REPRÉSENTATIONS ?

Le premier élément d'analyse que nous souhaitons mettre en lumière dans la formation des représentations France-Brésil par les médias est celui de l'ère planétaire de la communication de masse dans laquelle nous vivons qui a multiplié de manière considérable les moyens de communication ainsi que les informations, et qui a paradoxalement aussi bien rapproché les langues-cultures française et portugaise du Brésil, que construit et véhiculé de nouvelles représentations. En effet, l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE) a réduit la notion de temps, de lieu, et d'espaces, et a connecté de plus en plus vite les peuples entre eux. La coopération internationale franco-brésilienne a évidemment été impactée par le virage de cette culture numérique qui s'est répercutée au niveau des « représentations » que les coopérants se font les uns des autres dans ce que nous pourrions nommer de « kaléidoscope des représentations », tant celles-ci sont intenses, rapprochent et en même temps éloignent certaines langues-cultures, et se caractérisent par une constance de changements, de ruptures, de reconstructions.

524 Jodelet, D. (2003), *Les représentations sociales*, PUF.

Ce phénomène, nous le rattachons à ce que Morin nomme de « double polarité » dans la culture de masse. Autrement dit, ce dernier met en avant que les médias véhiculent deux polarités dans cette culture de masse. D'abord, la polarité négative composée des « thèmes porteurs de valeurs masculines – l'agression, le meurtre, l'aventure. » (Morin, p. 280, 1962)[525]. Dans les représentations France-Brésil, Montenegro identifie dans cette polarité négative « les sujets liés à cet immense terrain d'aventure qu'est l'Amazonie – où chercheurs d'or et Indiens se battent à la fois pour survivre et entre eux – secondés ou attisés par des hommes de main, capitalistes « sauvages », aventuriers ou porteurs d'uniforme. » (Montenegro, p. 47, 1991)[526]. Cette polarité fait aussi écho aux images liées aux faits divers que donnent les médias (catastrophe naturelle). Ensuite, la polarité positive se réfère des « thèmes de valeurs féminines : l'érotisme, l'amour, le bonheur. » (Morin, ibid.). Dans les représentations France-Brésil, Montenegro identifie dans cette polarité positive « le carnaval, la fête, la recherche du merveilleux, » (Montenegro, ibid.).

En effet, lorsque nous passons à la loupe les données de nos entretiens, nous observons que ces deux polarités ressortent largement lorsque les coopérants français et brésiliens évoquent les représentations qu'ils ont du Brésil. Ainsi, nous avons répertorié et noté le nombre d'occurrences des réponses à notre première question des « représentations ». Il en ressort que les occurrences les plus récurrentes renvoient à cette double polarité positive et négative en termes de représentations du Brésil.

POLARITÉS POSITIVE ET NÉGATIVE DES REPRÉSENTATIONS DU BRÉSIL

Polarité positive	Polarité négative
Samba (18), carnaval (13), plage (10), femme brésilienne (8), joie (6), exotisme (5).	Favela (14), inégalité (11), pauvreté (9), insécurité (6), pauvreté (4).

Dans le sens des représentations brésiliennes envers la France, nous observons que ces deux polarités ne ressortent pas de manière emphatique dans le discours des coopérants. Ainsi, les principales occurrences que nous avons noté font davantage écho à la polarité positive qui s'apparente au bonheur, à Paris comme capitale de l'amour, à la France comme un pays de culture,

525 Morin, E. (1975), *L'esprit du temps*, Vol. 1 : Névrose (1962), Vol 2 : Nécrose.

526 Montengro, A N. (1991), *Le Brésil à travers la presse quotidienne et la télévision française – Étude sur la création de l'actualité*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 37-51, IHEAL.

pendant que la polarité négative ne possède aucun élément de réponses liés aux faits divers.

POLARITÉS POSITIVE ET NÉGATIVE DES REPRÉSENTATIONS DE LA FRANCE

Polarité positive	Polarité négative
Culture (16), éducation (9), gastronomie (8), musique (7), glamour (5), sciences humaines et sociales (5), mode (4), littérature (4), art de vivre (3).	

Cette première approche sur le rôle des médias dans l'élaboration des représentations France-Brésil à l'ère planétaire de la communication de masse souligne qu'ils jouent le rôle d'un « miroir déformant » (expression de De Séguin), duquel les coopérants ne peuvent pas faire abstraction. En effet, notre analyse de données souligne que le rôle des médias dans l'élaboration des représentations France-Brésil fait état d'une récurrence de thématiques lorsque les médias français abordent le Brésil polarisée négativement et positivement. Dans le sens inverse, la polarité négative est moins palpable dans la mesure où les coopérants mettent en avant la polarité positive de la France vue comme le pays de l'amour, de la culture. Dans ces conditions, notre étude exploratoire de données, fécondée par les articles sur le sujet, met en exergue que l'espace accordé par les médias sur le Brésil en France est polarisé par cette vision dualiste négative/positive qui « se fait à la faveur d'une sélection qui privilégie certains aspects de la société brésilienne au détriment de ce qui serait une vision plus équilibrée et plus complexe ; à la faveur aussi d'anachronismes, de stéréotypes, d'images qui se forgent, se charrient et acquièrent en quelque sorte une vie propre, réélaborée chaque jour par les divers réseaux de communication. » (Montenegro, Ibid.). C'est la raison pour laquelle, nous trouvons dans les éléments discours des coopérants des représentations largement stéréotypées du Brésil et très duelles qui ne représentent pas la réalité et la complexité de la France et du Brésil, et qui de surcroît renforcent la mystique relationnelle qui existe entre les deux pays.

De plus, nous pouvons enrichir nos premières analyses de données via l'étude[527] plus contemporaine sur « Le récit journalistique comme espace de production des représentations symboliques de la France et du Brésil » d'Almeida Vieira e Silva (2011). Cette dernière a travaillé sur les années croisées (du Brésil en France en 2005 et de la France au Brésil en 2009) et a conforté la thèse de la production de représentations dans les médias français et brésiliens comme renforcement de

527 Almeida, R. (2011), *A narrativa jornalística como espaço de produção das representações simbólicas da França no Brasil*, Faculdade Cásper Líbero, São Paulo.

l'imaginaire socio-culturel franco-brésilien. Autrement dit, si les médias ont joué un rôle en créant sans cesse « un univers de références communes » ou « en créant des allégories à partir d'un univers culturel partagé ». (p. 73, 2011), ils ont contribué sans appel à renforcer les représentations que les Brésiliens se faisaient de la France à différents niveaux : des lieux (la ville de Paris), des pratiques sociales (aller à des concerts, à des expositions, dans des restaurants), des comportements (mode, style). Selon la chercheuse, tous ces niveaux renforcent « les espaces mythiques préexistants entre la France et le Brésil dans le but d'accroître les représentations sociales. » (Ibid.) C'est donc la recherche du spectaculaire qui crée la production de contenus des médias mais qui est malheureusement trop souvent une mise hors contexte qui vide le sens des questions graves (Campan). Dans ces conditions, De Séguin conclut en précisant que : « Déformée en partie par l'idéologie, la représentation l'est peut-être encore plus par le mythe, un mythe à la mesure de notre journalisme de consommation de masse. C'est le mythe de la terre de l'aventure, de la nature paradisiaque, des transgressions. Mythe dont se nourrissent les imaginaires européens... »[528]. C'est donc en relayant une image stéréotypée, parfois teintée de préjugés, que les médias continuent de construire leur récit et de nourrir des représentations stéréotypées des coopérants.

En somme, nous souhaitons conclure ces premières analyses en rappelant que le rôle joué par les médias français et brésiliens dans la formation des représentations des coopérants véhiculées dans la communication sociale est à mettre en perspective avec l'attraction mutuelle qui s'est construite dans l'histoire de la relation France-Brésil, à savoir, l'attrait pour l'exotique comblé par le civilisé, l'inculte par le raffiné, la passion par la raison. Somme toute, les représentations s'inscrivent dans d**eux pôles d'oppositions sémantiques** qui ont construit les représentations des coopérants, et qui continuent d'être véhiculés par les médias. Les acceptions historique et politique de la relation France-Brésil ne sont d'ailleurs que peu présentes voire totalement absentes des représentations véhiculées par les médias qui centrent leur récit sur l'imaginaire mythique et symbolique entre les deux pays. C'est la raison pour laquelle, les coopérants brésiliens n'abordent pas dans leur réponse la technologie et la modernité de la France, et les coopérants français n'évoquent pas l'industrie aéronautique brésilienne.

En l'état, il apparaît que les coopérants français et brésiliens ne disposent pas de réponses culturelles suffisamment informées dans la mesure où leur discours font état de représentation empreintes de stéréotypes et de préjugés. Les coopérants font montre d'une vision parcellisée de représentations qui ne semblent pas être profitable à la coopération puisque leur réponse s'appuient sur un certains nombre d'items qui sont récurrents et qui tendent à alimenter l'imaginaire de la relation.

528 De Séguin, A. (1991), *L'impossible objectivité*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 79-82, IHEAL.

Pour poursuivre sur le lien entre représentations et médias, nous prendrons l'exemple de la relation musicale France-Brésil qui est un thème récurrent de nos entretiens.

2.2.1.1.3 LA FORMATION DES REPRÉSENTATIONS MUSICALES FRANCE-BRÉSIL DANS LES MÉDIAS

« Il y en a que la chanson incommode. D'autres pour qui ce n'est qu'une mode. D'autres en profitent sans l'aimer. Moi je l'aime et j'ai parcouru le monde. En cherchant ses racines vagabondes. Aujourd'hui pur trouver les plus profondes. C'est la samba chanson qu'il faut chanter. » (Pierre Barouh, *Samba Saravah*, 1966).

Le thème de la musique nous apparaît comme central dans les représentations France-Brésil, c'est la raison pour laquelle, nous l'avons choisi pour poursuivre l'étude exploratoire de notre corpus dans le but de mettre en relief nos données d'entretiens avec des travaux sur les représentations véhiculées par les médias. Nombreux sont les interviewés (universitaires, journalistes, artistes) à évoquer la musique lorsque la problématique des représentations franco-brésiliennes est abordée. Il faut dire que cet « art de bien s'entendre » que représente la musique est une constante de la relation France-Brésil depuis plusieurs siècles, et les représentations qui y sont associées témoignent de l'intensité des échanges et des diverses époques. Ainsi, des premiers témoignages de Léry et Thévet à ceux de Milhaud, Vila-Lobos, Vinícius de Moraes, Moustaki, Baden Powell, Nougaro, Chico Buarque et Salvador, nombreux furent les passeurs français et brésiliens à faire vivre ce que Pierre Barouh appelle « les rivières souterraines », c'est-à-dire, les atomes crochus qui unissent la France et le Brésil. Si les exemples de la relation musicale franco-brésilienne sont nombreux, force est de constater que l'intensité de cette relation a également généré son lot de représentations stéréotypées qui persistent jusqu'à aujourd'hui.

Ainsi, notre enquête de terrain démontre avec véhémence que les coopérants français et brésiliens évoquent la musique dans leur représentations via les items suivants : « samba » (18 fois) et « carnaval » (13 fois) (représentations sur le Brésil) ; « musique » (7), « Édith Piaf » (2) (représentations sur le France). Pour analyser ces occurrences, il convient de rappeler que la musique brésilienne fait partie dès la fin du XIX^{e} siècle de la politique culturelle internationale de la jeune république brésilienne (Ribeiro, 1989)[529]. Néanmoins, il faut attendre les années 1960 pour voir se développer une réelle politique culturelle internationale de promotion de la musique

529 Ribeiro, E. T. (1989), *Diplomacia Cultural: seu papel na política externa brasileira* Brasília: FUNAG/IPRI.

brésilienne. A cette époque, l'Itamaraty diffuse une image raffinée et « civilisée » de la musique brésilienne. C'est à cette époque que certains artistes brésiliens du monde phonographique deviennent connus par-delà les frontières internationales (Fléchet, 2012). A la même époque, le compositeur français Pierre Barouh que nous avons eu l'opportunité d'interviewer avant son décès en décembre 2016, se rend au Brésil et introduit à son retour sa *Samba Saravah* (chanson adaptée de la *Samba da benção* de Vinícius de Moraes et Baden Powell) dans le film *Un homme et ne femme* de Claude Lelouch qui recevra la Palme d'Or du festival de Cannes en 1966. En plus de l'adaptation de certains classiques brésiliens, Pierre Barouh laissera un témoignage cinématographique d'une valeur inestimable, le film *Saravah* (1969) qui met en avant la jeune scène brésilienne avec des artistes tels Maria Bethânia, Paulinho da viola ou Raul de Souza. Ces nombreuses interactions franco-brésiliennes au niveau musical ne suffisent cependant pas à lever tous les malentendus. Au contraire, celles-ci sont les renforcer.

Au niveau des représentations, la popularisation de la musique brésilienne en France se concrétise par l'expression « world music », ou musique du monde « parce que la presse a besoin de noms, pour pouvoir s'exprimer il faut bien qu'elle donne des titres » (Int n°49). Cette dernière ajoute que « la musique brésilienne, qui est quand même une musique d'une très grande richesse, arrive en France chargée de clichés » étant considéré comme « une musique qui apporte la joie, obligatoirement. ». À cet égard, la représentation des coopérants français du Brésil se résume aussi bien des années 1980 qu'en 2017 à la « samba », qui est l'item le plus cité par les coopérants. Pour lutter contre cette vision, la coopérante n°49 nous rappelle le travail mené par les journalistes français dans les années 1980 qui a consisté à « déconstruire les clichés, c'est-à-dire qu'on a œuvré, y'avait des gens au départ comme la pionnière, Régine Mellac, mais qui malheureusement est morte très jeune, qui écrivait dans *Le Monde* mais qui est morte dans un accident de voiture. Y'avait Rémy Kolpa Kopoul qui nous a quitté l'an dernier aussi, qui était une très grande figure de la promotion de la musique authentique, c'est-à-dire sans clichés, brésilienne, voilà y'avait moi, après y'a eu Véronique Mortaigne qui écrit dans *Le Monde* qui est arrivée un peu après. ». Autrement dit, les représentations véhiculées par les médias français en matière de musique brésilienne ont longtemps véhiculé des images stéréotypées et réductrices jusqu'à ce que certains journalistes entament un travail de fond pour les déconstruire.

La thèse de la méconnaissance des musiques brésiliennes par les coopérants français est d'ailleurs renforcé par l'interview 64 qui précise : « J'avais écrit des ouvrages sur la musique brésilienne parce que j'avais été effaré par la France, ce grand pays de la culture, était totalement inculte en ce qui concerne la musique brésilienne. ». Il apparaît donc que les représentations à l'égard de la relation

musicale France-Brésil soient encore empreintes en 2017 de stéréotypes et de visions réductrices comme le témoigne le qualitatif travail du romancier Delfino qui continue toutefois de s'indigner : « J'ai écrit cette trilogie par réaction et par honte […]. Honte que les Français ne perçoivent de ce pays-continent que des clichés mièvres et faciles, mélange naïf et méprisant de samba, de football, de prostitution et de violence. »[530].

Si l'Année du Brésil en France en 2005 a poursuivi l'objectif de faire connaître à la Cité de la Musique les musiques brésiliennes via l'exposition *La musique des tous les Brésil* (15 mars-25 juin) afin de montrer aux français que la musique brésilienne est beaucoup plus que « seulement la Bossa Nova » (Dreyfus, 2014). Force est de constater que les articles des médias français à l'occasion de cette Année du Brésil en France ont mis en avant le caractère pluriel des musiques brésiliennes afin de tenter de déconstruire les visions stéréotypées : « L'exposition de La Villette propose d'accompagner, plus que la naissance d'une musique, celle d'une nation. Le peuple brésilien entretient avec sa musique une relation si intime qu'elle touche à son identité nationale. On découvrira la modernité de la bossa-nova, apparue lorsque le président Juscelino Kubitschek construisait Brasilia (photos splendides d'un Français en exil volontaire, Marcel Gautherot), tandis que les deux dandys cariocas (de Rio) Vinícius de Moraes et Tom Jobim composaient leur Orphée noir (Órfeu negro). » (*Le Monde,* 18/03/2005). Malgré cet héritage non négligeable de l'Année du Brésil en France, il faut constater que les représentations stéréotypées de la musique brésilienne perdurent dans l'esprit des coopérants français comme en témoignent leur réponse sur les représentations du Brésil.

Ainsi, si la représentation de la relation musicale Brésil-France a évolué au cours du XX^{e} siècle comme le montre le travail sérieux du journaliste Cariello à propos de *Villa-Lobos, Baden Powell et Hamilton de Holanda – Trois petites notes de musique amplifiées par la presse française* (2010), il convient de souligner que la représentation de la **relation musicale Brésil-France reste empreinte de visions restreintes**. Le travail de ce dernier met à cet égard en avant l'évolution du traitement des médias français des représentations du Brésil qui a radicalement changé au cours du XX^{e} siècle en passant de la « petite sœur latine » (expression de Rivas) à la contre figure française à travers l'itinéraire de trois musiciens brésiliens s'étant exporté en France. Pour ce faire, Cariello postule que les représentations de la musique brésilienne véhiculées par les médias français ne mettent en avant que le côté dépaysant brésilien, chaque fois que le pays est évoqué, ce qui pose la question d'une analyse correcte et profonde de la presse française lorsqu'elle traite d'un sujet exotique, les artistes

530 « Le Brésil : entre amour, passion et répression » interview de Jean-Paul Delfino, http://www.evene.fr/livres/actualité/interview-jean-paul-defino-trilogie-bresil (consulté le 3 juillet 2017).

brésiliens, afin de véhiculer de nouvelles représentations.

Pour conclure cette relation musicale Brésil-France, Dreyfus nous indique que : « le Brésil mis en scène par la musique brésilienne, dans sa version positive, est très précisément le Brésil des stéréotypes. Ainsi, si nous avons acheté que du cliché au Brésil, c'est que le Brésil ne nous a vendu que du cliché. »[531]. (p. 296, 1991). Cette citation fait écho au travail de l'Ambassade du Brésil à Paris qui promeut la musique brésilienne, aussi bien via les artistes déjà connus en France en alimentant les représentations stéréotypées des Français, que de la nouvelle scène à travers le programme « Novas Vozes » (Int n°35). Il y a donc ici une ambivalence entre la volonté de s'appuyer sur ces images stéréotypées pour continuer à « vendre un certain Brésil » tout en essayant de « combattre ces stéréotypes et montrer un Brésil réel » (Int n°35) loin de ses clichés, stéréotypes.

Pour montrer et comprendre cette ambivalence, l'interviewé n°51 avait lancé la revue musicale franco-brésilienne *Brazuca* dans le but de « donner aux français une autre vision de la musique brésilienne » et *in fine* de véhiculer dans ce média une représentation que le français a déjà de la musique brésilienne dans le but « d'ouvrir la conversation, de creuser la réflexion et de dépasser cette représentation. ». C'est donc un rôle de premier plan que jouent les médias dans la construction de la représentation de la musique entre la France et le Brésil dans la mesure où les médias français ont longtemps ressassé une vision stéréotypée de la musique brésilienne, qui a construit les représentations des coopérants. Toutefois, si ce traitement de l'information a évolué en 2017, les réponses des coopérants nous rappelle tout le pois du symbolique de la relation France-Brésil lorsque nous les interrogeons sur les représentations. C'est la raison pour laquelle, nous conclurons ce paragraphe avec la citation de l'interviewé n°43 qui nous rappelle tout le sérieux que ces représentations musicales évoquent alors qu'elles sont associées dans l'imaginaire collectif à la décontraction : « Je pense que ces clichés-là de la samba et de la fête, à un moment, c’est dire mais oui demandez-vous pourquoi. Et traitez-le sérieusement parce que la samba est un sujet sérieux. La musique de Jorge Ben est un sujet sérieux. ».

Dans le sens de la France vers le Brésil, la **représentation associe la musique française à une vision romantique et passéiste** avec « Piaf en figure de proue, la cantatrice, voix extraordinaire avec une vie tumultueuse. » (Int n°1). Les réponses des interviewés font très fréquemment mention de ce champ lexical de la France d'antan romantique : art de vivre (5), romantisme (4), le français langue du plaisir (3). Cette dimension est également mise en avant par l'interviewée n°49 qui

531 Dreyfus, D. (1991), *L'image du Brésil à travers la musique*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 289-297, IHEAL.

souligne « l' ignorance de l'existence de la musique française. Et donc quand j'arrive là-bas, et qu'on parle de musiques et tout ça, on me dit « mais oui mais moi j'adore la musique française, j'ai toujours écouté Gilbert Bécaud, Édith Piaf. ». Nous pouvons donc légitimement nous interroger sur les représentations véhiculées par les médias sur cette dimension symbolique de la musique française au Brésil qui met en avant une France passée. Néanmoins, la chanteuse française Zaz est de nos jours en vogue au Brésil parce que : « il y a une espèce de mixité entre la mémoire de la chanson française, c'est-à-dire que Zaz rappelle la chanson romantique française que les Brésiliens ont en mémoire, et en même temps, sa musique est très diverse, c'est-à-dire qu'elle mélange à la fois le jazz, la musique blues, le manouche, évidemment tout ça avec la langue française, que les Brésiliens aiment. » (Int n°1).

De plus, un épisode de l'histoire des relations musicales franco-brésiliennes est également rappelé par l'interviewé n°53 à propos du morceau *Le Bœuf sur le toit* de Darius Milhaud, inspiré des musiques brésiliennes de carnaval et découvert pendant son séjour en 1917-1918 lors de sa rencontre avec Paul Claudel. Cette épisode met en avant le « petit rien », c'est-à-dire cette syncope de la musique brésilienne que Milhaud a cherché a adapté à ses ballets à partir de la chanson brésilienne *O boi no telhado.* L'interviewé susmentionné ajoute que « Milhaud a composé *Le Bœuf sur le toit* qui est ensuite devenu un nom de restaurant parisien fréquenté par Cocteau, ce qui a transformé le nom de la musique brésilienne en un ballet moderniste des plus importants des années 1920. ». C'est d'ailleurs cette épisode historique que l'interviewé raconte dans son *Histoire du Brésil dans les rues de Paris* (2014) afin de « montrer les représentations de la musique brésilienne au début du vingtième siècle en France » et de prendre en considération « ce petit rien de la syncope brésilienne qui s'applique à d'autres domaines comme la relation homme-femme et l'attirance de l'homme français par la femme brésilienne. » (Int. n°53). Si ce n'est pas un sujet que nous souhaitons creuser ici, nous trouvons pertinent d'avoir étayé les représentations musicales liées aux médias via cette épisode historique du *Bœuf sur le toit*. En somme, de la même manière que les représentations véhiculées par les médias français sur la musique brésilienne, nous pouvons nous interroger sur la ténacité des représentations des Brésiliens qui associent en 2017 la musique française à une France du passé. Cette relation musicale et les représentations qui y sont associées pourrait se résumer en un « va-et-vient, de prêtés et de rendus, d'emprunts et de refus d'emprunts, d'allers aventureux et de retours avec intérêts recomposés. » (Lucien Febvre, cité dans Fléchet, p. 13, 2009).

Pour conclure cette première sous-partie consacrée aux représentations France-Brésil véhiculées par les médias, nous avons donc analysé les discours des coopérants sous le prisme des réponses

culturelles nationales qui soulignent des visions réduites, stéréotypées, clichées et voire même des préjugés. Il est donc avéré que les médias français et brésiliens interviennent dans la formation de la représentation France-Brésil des coopérants mais force est de constater que la nature même de la représentation dépasse largement leur cadre dans la mesure où nous avons noté une **ambivalence dans le traitement de l'information et dans les signes et symboles utilisés pour continuer d'alimenter l'imaginaire mystique franco-brésilien avec le mythe du Brésil sauvage et de la France comme un pays de culture**. D'un côté, les médias ont historiquement construit des représentations stéréotypées, articulés par la mise en avant d'une vision binaire caractérisée par les dyades civilisé/primitif, culte/inculte, riche/tardé, dominant/dominé, domestiqué/sauvage. D'un autre, les médias ont aussi fait évolué leur regard des représentations suite aux années croisées afin de (re)contextualiser la relation France-Brésil dans des faits historiques et politiques dans le but de mettre en avant l'antagonisme adaptatif (constructeur et destructeur) franco-brésilien.

Notre étude se poursuit à présent vers les représentations liées à l'héritage culturel français. Une approche historique et littéraire sera notamment adoptée pour étudier notre corpus d'entretiens.

2.2.1.1.4 REPRÉSENTATIONS LIÉES À L'HÉRITAGE CULTUREL FRANÇAIS

« La France est une référence très importante dans l'Histoire du Brésil. Les Français sont arrivés quasiment en même temps que les Portugais, sauf que les Portugais sont restés et les Français sont partis. Mais il y a toujours eu de leur part un rayonnement culturel jusqu'à plus ou moins la Seconde Guerre Mondiale. La France est vue de nos jours comme une espèce de grand musée de la culture internationale, emblématique de l'Europe et référence du Vieux Monde. » (Ângelo Oswlado, Int n°27).

La citation d'Ângelo Oswaldo, fin connaisseur de la langue-culture française, dénote tout le poids du substrat culturel de la relation France-Brésil, lequel est empreint d'une relation affective et symbolique consubstantielle à l'histoire des représentations franco-brésiliennes. C'est précisément sur ce paradigme que nous souhaitons revenir dans cette partie à la lumière de nos données d'entretiens.

2.2.1.1.4.1 LA FRANCE : « SŒUR AÎNÉE » DU BRÉSIL

À l'instar de ce que nous avons déjà écrit dans le chapitre 4, nous avons précisé que les relations franco-brésiliennes se sont d'abord construites selon un binôme culturel non habituel qui échappe à

celui des Portugais, à savoir, la relation métropole-colonie (Carelli, 1993). C'est la raison pour laquelle, le même auteur nous indique que : « la France est restée très longtemps le rêve de civilisation des Brésiliens, et Rio de Janeiro, depuis l'épopée de la « France antarctique » par Villegagnon quelques années après sa découverte, a représenté celui d'une présence française sous les tropiques » (Carelli, p. 13, 1993).

L'historique de la relation France-Brésil a alimenté au fur et à mesure des siècles une certaine représentation de l'un et l'autre pays. Ainsi, l'Ambassadeur de France à Paris, Marcos Azambuja (1997-2003) ajoute en ce sens que : « la France est restée très longtemps le rêve de civilisation des Brésiliens, et Rio de Janeiro, depuis l'épopée de la « France antarctique » par Villegagnon quelques années après sa découverte, a représenté celui d'une présence française sous les tropiques » (Elmalan, 2000)[532]. Ceci dénote que les représentations des deux peuples se sont construites au fur et à mesure du temps selon un imaginaire et une idéologie de projection d'un peuple sur l'autre.

Or, la construction des représentations d'un peuple sur l'autre est le reflet de l'histoire et donc des acceptions idéologique et historique d'une époque. Sur ce point, Rodinson nous indique que : « les perceptions de l'autre prennent en compte celui-ci pour ce qu'il paraît représenter comme menace, comme espoir, en connexion avec les passions et les intérêts, pour renforcer ou illustrer un courant interne. Nul ne hait ni n'aime gratuitement un peuple, un univers culturel extérieur. » (*La fascination de l'Islam*, p. 38, 2003). Dans ces conditions, les représentations de la France au Brésil et réciproquement sont le reflet des relations et des projections qui ont trait à différentes époques, de la Renaissance au XXI^{e} siècle. C'est ce que Carelli nomme de « résultat de stratification historique », c'est-à-dire, les vicissitudes de l'histoire qui ont construit ces images avec leur lot de malentendus.

Pour tenter d'analyser les représentations de notre corpus d'entretiens, nous procèderons d'un point de vue historique afin d'étudier la construction des mécanismes de représentations qui ont abouti aux discours des coopérants. L'objectif étant de dégager des paradigmes.

D'abord, la construction des premières représentations France-Brésil se trouve dans les récits des explorateurs français qui associent non pas le pays mais davantage les Brésiliens au mythe du sauvage vivant dans la luxuriante nature tropicale. Cette époque de la Renaissance coïncide avec « la promotion de l'Occident à l'époque où la civilisation de l'Europe a de façon décisive distancé

532 http://www.liberation.fr/tribune/2000/04/19/les-500-ans-du-bresil-france-et-bresil-entretiennent-des-relations-particulieres-faites-de-fascinati_322150 (Consulté le 3 juillet 2017).

les civilisations parallèles » selon les termes de Delumeau[533] et nous rappelle que l'attraction française pour le Brésil s'est d'abord construite à cette époque avec une certaine dose de curiosité et de grands intérêts économiques négociés entre normands ou bretons et Indiens Tupinambás qui ne parlaient aucune langue commune. C'est donc le champ lexical de notre premier paradigme, le **Brésil-Nature/France-Civilisé** que nous retrouvons dans les réponses de nos coopérants : Indien (6), Amazonie (5), perroquet (5), café (4), tropical (3), qui illustrent le regard que portent les Français sur les Brésiliens. Alors que les coopérants brésiliens voient dans la France un pays de culture, les sciences humaines et sociales (7), la littérature et l'histoire (5), l'art de vivre à la française (4).

Ainsi, selon Bucher, les représentations des français à cette époque peuvent être « parfois positives, parfois disgracieuses, des sauvages des de Bry, aides ces protestants à résoudre les contradictions morales nées de la conquête. »[534]. Ce premier élément d'analyse historique des représentations souligne les premiers préjugés qui partent du principe que l'homme brésilien est sauvage et inférieur, pendant que l'homme français ou plutôt Européen serait cultivé (au sens civilisé) et supérieur. Toutefois, cette ambiguité n'atténue pas la dyade attirance/mépris à laquelle s'attèle le Français dans son esprit de découverte et de conquête du Nouveau Monde.

D'un côté, l'interviewé n°46 fait écho à ce **Brésil-Nature** en nous rappelant le rôle des Français dans l'écriture des premiers textes au Brésil : « Dans l'épaisseur du temps, la culture est un élément fondamental de la relation générale France-Brésil. Il y a une chose très curieuse, c'est que finalement les premiers grands textes sur le Brésil, mis à part le texte de l'écrivain public *De Caminha* qui était portugais, sont écrits par des Français. Les premiers textes abordent les perroquets jaunes, c'est les gens de São Luís et des prêtres jésuites français. ». De l'autre côté, l'interviewé n°3 aborde la **France-Civilisé** en soulignant : « Certains Brésiliens très sympathiques continuent de croire en l'idéal de civilisation européen mais restent dans la logique esclavagiste. »

Au XVIII^{e} siècle, les représentations France-Brésil évoluent de concert avec les divers épisodes historiques du siècle des Lumières. Parmi eux, nous avons déjà abordé dans notre chapitre 4 l'arrivée de la *Mission artistique Française* à Rio de Janeiro en 1816 dans le but de : « faire venir les compétences techniques dont le développement du royaume nouvellement reconfiguré avait le

533 Cité dans Jean-Margolin, Battisti, Meyer, Chomara, *Renaissance*, *Encyclopædia Universalis* http://www.universalis.fr/encyclopedie/renaissance/ (Consulté le 4 juillet 2017).

534 Cité dans Carelli, M. (1991), *Évocation cavalière des images du Brésil en France, Un héritage ambigu*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 99-118, IHEAL.

plus urgent besoin, ainsi que de donner un nouveau lustre d'antan à leur cour exilée. » (Leenhardt, 2016). Sur ce point précis, le travail du peintre Jean-Baptiste Debret est à souligner tant celui-ci a cherché à construire « une vision idéologique du triomphe progressif de la civilisation sur la barbarie. » (Carelli, p. 102, 1991). En effet, ce dernier, nommé en personne par le roi régent João VI, a à la fois fondé l'Académie des Beaux-Arts de Rio de Janeiro et mené un travail ethnographique de construction de représentations des indiens Botocudos qu'il n'avais pourtant pas rencontré pendant son séjour carioca. Ainsi, la construction d'images de ces Indiens s'est opérée selon la réalité de leur « visages plantés sur des corps aux canons néo-classiques. » (Carelli, ibid.).

Ce second paradigme, nous le qualifions de **Brésil-Passion/France-Raison**, et il se réfère aux discours des coopérants projetant une image des Français sur les Brésiliens sans nécessairement tenir compte de la réalité mais davantage de leur imagination. Ainsi, nous retrouvons d'ailleurs dans les discours des interviewés une constante de projection de l'image des Français envers les Brésiliens.

D'une part, certains éléments de discours illustrent le paradigme **France-Raison** (au sens rationalisation de ses idées et de modèle politique, social, culturel) : « La France est perçue comme un pays qui a eu une capacité de diffuser sa culture dans le monde entier [...] et est perçue comme pays qui valorise la culture et l'histoire. » (Int n°8) ; « L'impact de civilisation et de la culture française au Brésil a déjà été plus important qu'aujourd'hui et je crois que nous avons dans notre propre culture différents éléments de la culture française. » (Int n°13) ; « Nous avons hérité de la perception que les Portugais avaient de la France et de son admiration pour la culture, pour l'organisation sociale, pour la manière de concevoir l'État. » (Int n°24) ; « L'équipe d'architectes qui a planifié Belo Horizonte ont tous étudié à Polytechnique de Paris. » (Int n°26).

D'autre part, d'autres citations illustrent le paradigme **Brésil-Passion** (au sens d'exotisme) : « Cendrars ne peut pas s'empêcher de s'écrier « Regardez ce magnifique papillon, ce n'est pas en France qu'on trouverait ça » et il fait de l'exotisme. » (Int n°46) ; « Le stéréotype de l'exotisme, je l'aperçois comme un élément dont il est impossible que le Brésilien se libère [...] Au salon du livre, les intervenants sont donc choisis selon ces stéréotypes avec tant de noirs, tant d'indiens. » (Int n°37) ; « Il s'est exprimé à propos de moi : « Ce n'est pas vous qui allez m'enseigner les choses Madame Capanema, retournez vous occuper des favelas ! [...] Madame Capanema est la preuve vivante de la troisième mondialisation de Saint-Denis. » ». (Int n°44).

Lors de ce même siècle, les Brésiliens refusant la domination idéologique des Portugais, élisent

définitivement (sur le plan culturel et politique) la France comme « mère d'adoption » (Mello, p. 115, 2006), si bien que la France devient LA référence dans de nombreux domaines tels que : mode, coiffure, cuisine et surtout dans l'éducation, les écoles philosophiques, artistiques et littéraires (ibid).

En outre, un autre épisode de l'histoire qui nourrit les représentations France-Brésil est celui de l'« Inconfidência Mineira » (Conjuration du Minas) qui forge en partie l'identité de la nation brésilienne dans l'action de son héros et martyr national Tiradentes, nourri par les idéaux français des Lumières comme le rappelle l'interviewé n°23 : « Je crois que peu de Brésiliens ont conscience que l'influence de la France, et notamment dans le processus d'indépendance propre à l'histoire du Minas Gerais. ». Ce second épisode historique montre que les idéologies du siècle des Lumières sont arrivées jusqu'à l'intérieur du Brésil impérial et ont durablement nourries les représentations à l'égard de la France comme le pays de la révolution et des droits de l'homme (cité 7 fois par les interviewés). Les données des entretiens soulignent aussi les premières tentatives d'instaurer au Brésil une République inspirées notamment par les « Lumières françaises : « La circulation d'informations entre les deux pays a donc été particulièrement féconde, parce qu'elle portait sur des incitations transformatrices » (Carelli, p; 201, 1993). Cette réflexion est confirmée par l'interviewé n°45 qui rappelle un moment phare de l'histoire brésilienne : « Ce n'est pas exactement en termes politiques une révolution mais la *Révolte des Alfaiates* dans l'État de Bahia trouve ses fondement dans pamphlets de Diderot, Montesquieu et Voltaire. ». Notre étude exploratoire met en avant ce que l'historien Sérgio Buarque de Holanda souligne dans son travail : « C'est cette croyance, inspirée en partie par les idéaux de la Révolution Française, qui a présidée à toute l'histoire des nation ibéro-américaines depuis leur indépendance. » (*Racines du Brésil*, p. 179, 2001).

2.2.1.1.4.2 Y AURAIT-IL ENCORE UN COMPLEXE D'INFÉRIORITÉ ?

Au regard deux premiers paradigmes (**Brésil-Nature/France-Civilisé** et **Brésil-Passion/France-Raison**) que nous avons défini à la lumière de l'étude exploratoire de notre corpus d'entretiens, il est à souligner que nous sommes historiquement en présence d'une domination idéologique de la France vers le Brésil mettant en connexion les passions et les intérêts tel que l'avait défini Rodinson. De plus, ce qui est caractéristique dans la formation des représentations France-Brésil, c'est qu'elle sont le pouls des relations historiques et *ipso facto* du positionnement de l'intelligentsia brésilienne vis-à-vis du modèle social, culturel et politique français.

Notre étude des représentations liées à l'héritage culturel français se poursuit sur une autre période, celle de la fin du dix-neuvième/début du vingtième siècle. Dans ce contexte idéologique, cette

période correspond avec un Brésil tourné de plus en plus vers la France afin de s'affranchir de la tutelle portugaise et du puissant et influent *Oncle Sam* nord-américain. D'ailleurs, les Brésiliens assument délibérément de « s'européaniser » en privilégiant une immigration européenne et en refoulant le peuplement africain ainsi que leur africanité (Carelli, p. 14, 1993). C'est ce qui explique que l'influence française soit si prégnante et librement vécue. Néanmoins, le début du XX^{e} siècle voit aussi l'avènement du mouvement moderniste que nous avons évoqué au chapitre 3. Ce mouvement se construit sur « l'aptitude à métamorphoser, on peut même dire à cannibaliser. » (Elmalan, 2000). Dans le sillage de ce mouvement moderniste, le mouvement anthropophagiste donne le ton de la nouvelle affirmation de la « véritable identité brésilienne » vis-à-vis des identités européennes et notamment française. Ce mouvement culturel, littéraire, artistique est inscrit dans le marbre par le manifeste anthropophage d'Oswald de Andrad, illustré dans la citation du poète Mário de Andrade : « Nous sommes confrontés au problème actuel, national, moral, humain de brésilianiser le Brésil. » (cité dans Carelli, p. 139, 1993). Dans cette perspective, les modernistes adoptent comme acte fondateur du Brésil, non pas l'arrivée du navigateur portugais Cabral à la Terra de Santa Cruz mais la déglutition du premier évêque de Salvador par les Indiens. Ce mouvement culturel, littéraire, artistique des années 1920 marque un tournant dans la quête d'identité de l' « être brésilien » (o ser brasileiro) et des langues (autochtones et allochtones), dans la mesure où les normes modernistes proposent d'assumer l'héritage des différents peuples et langues ayant constituer le Brésil pour mieux rejeter le portugais tel qu'il est parlé à Rio de Janeiro ou São Paulo.

Dans notre contexte de coopération France-Brésil, l'héritage du mouvement anthropophage est considérable puisque celui-ci contribue à définir l'identité brésilienne avec et contre l'identité française. C'est la raison pour laquelle les années culturelles croisées l'ont mis en avant dans la construction des représentations France-Brésil. À cet égard, le Commissaire brésilien Danilo Miranda de l'année de la France au Brésil en 2009 souligne dans son discours d'ouverture que : « Grâce à la culture et à la science françaises nous apprenons aussi à comprendre le Brésil, à connaître les Brésiliens, son mélange ethnique et religieux et même à proposer, de manière anthropophage, la re-création de l’art et du savoir selon notre propre façon d’être et notre propre identité, en mêlant autonomie, origine coloniale, contestation, recherche, effort et développement intellectuel. »[535]. C'est en ces mots emphatiques qu'il met en avant que la déglutition de la culture française, combinée à une prise de conscience du sentiment national, a créé certaines des conditions de la « brésilianité ».

535 Discours du Commissaire Danilo Miranda à l'occasion du lancement de l'année de la France au Brésil. 2009. En ligne sur <http://goo.gl/Xra48A>(Consulté le 4 juillet 2017).

Cette troisième analyse nous amène à identifier un troisième paradigme, celui de l'**Intérité antagoniste-France-Brésil**, au sens de l'introduction d'un tiers, qui est à la fois complémentaire et antagoniste entre les cultures française et brésilienne, et qui s'érige comme produit de la rencontre de ces cultures. En effet, la prise en compte de l'**intérité France-Brésil** permet à chaque coopérant de mieux appréhender avec l'altérité des autres, qui vivent aussi cette intérité et permettent d'accéder à cet entre-deux. L'intérité franco-brésilienne permet dans ce cas de s'extraire de cette vision binaire, duelle, pour tendre vers la pensée antagoniste, et se retrouve d'ailleurs dans les discours dans les interviewés lorsque ceux-ci acceptent consciemment ou inconsciemment la réalité de l'échange de l'un et de l'autre, susceptible de les modifier tous les deux ensemble, pacifiquement ou violemment.

Cette **intérité antagoniste franco-brésilienne** est caractéristique dans le discours des coopérants puisqu'elle s'inscrit dans jeu de miroirs déformants des représentations de l'une et l'autre langue-culture. C'est la raison pour laquelle, nous la retrouvons sous différentes formes telles que les **intérités linguistiques**, les **intérités géohistoriques**, les **intérités culturelles**. Afin d'illustrer notre réflexion par une argumentation solide, nous prendrons l'exemple des intérités linguistiques qui seront étayées par des citations extraites de notre corpus d'entretiens.

Pour rappel, les **intérités linguistiques** se déploient à l'intérieur-même de l'intérité géohistorique, dans le sens où le devenir de telle ou telle langue est de fait liée à un espace géohistorique interlinguistique dans lequel chaque langue s'est engendrée. L'interité linguistique renvoie à l'idée que les mots sont de véritables « trésors culturels » car ils nous informent sur les échanges humains et sur les devenirs culturels. Ainsi, nous avons déjà cité dans notre chapitre 2 certains exemples d'intérités linguistiques telles que les mots « cobaye », « jaguar », « sagouin » ou « cajou » qui proviennent du portugais, ou le mot « feitiço » qui nous provient par exemple du portugais et signifie « artificiel » et par extension « sortilège », et renvoie au moment sociétal royal-impérial du Portugal. Dans notre corpus, nous pouvons répertorier quelque-unes de ces intérités linguistiques. Contrairement aux citations précédentes que nous avons traduites en français, nous laisserons volontairement les phrases des entretiens dans les deux langues pour observer ces intérités : « Il y a des mots portugais dans le japonais d'ailleurs. Ça c'est l'immigration, surtout à São Paulo, c'est l'immigration sociale. On a même consacré un colloque à l'interculturel, c'était il y a deux ans. On a traité ça, on partait de l'exemple de l'alliance Française de Paris notamment qui, elle, doit traiter avec toutes nationalités, ou les alliances des autres villes de France. » (Int n°2) ; « Tête-à-tête a variação pode ser tremenda, não existe uma regra. » (Int n°3) ; « Inversement, la vision du Brésil par les français est évidemment très stéréotypée : samba, caipirinha. » (Int n°10) ; « Os clichês são

dois aspectos centrais. » (Int n°7) ; « As pessoas na área cultural não identificam os franceses com a baguete. » (Int n°32).

Les **intérités linguistiques** entre les deux langues romanes que sont le français et le portugais du Brésil sont nombreuses et témoignent de l'intensité et de la durée des relations franco-brésiliennes dans les domaines politiques, artistiques, culturelles, culinaires. Ainsi, il est possible pour un Brésilien de commander en portugais « a la carte » un « filé mignon », et un « petit gateau », puis de se rendre dans une « butique » acheter un « cachecol » et une « echarpe » avant de terminer la soirée en « boate ». Ces termes font partie du vocabulaire courant des Brésiliens et se retrouvent dans leur discours sur les représentations de la France.

Ainsi, la directrice de l'Alliance Française de Jaboticaba dans l'État de São Paulo, Rosa A. Bottosso Passos, nous indique que : « La plupart des gallicismes que l'on trouve dans le portugais du Brésil sont également présents dans le portugais parlé au Portugal, puisque ces mots français sont arrivés au Brésil via le Portugal. La venue de la famille royale du Portugal au Brésil colonial apporta les coutumes suivies de la Cour Portugaise et ces coutumes étaient françaises ! Les échanges commerciaux entre le Portugal, la France et le Brésil ont été rendus possibles grâce à des décrets signés par la monarchie nouvellement arrivée. »[536]. D'autres exemples d'**intérités linguistiques** sont d'ailleurs soulignés par cette dernière qui relève « plusieurs cas d'assimilation des unités lexicales :

> - Certaines unités lexicales ont deux orthographes, à savoir l'orthographe d'origine française et l'orthographe adaptée au portugais. C'est le cas du mot « toilette », que l'on trouve écrit dans son orthographe française mais aussi dans l'orthographe portugaise, "*toalete*" ;
>
> - D'autres exemples incluent "boîte" et "*boate*", « ballet » et "*balé*", « atelier » et "*ateliê*". D'autres gallicismes ont entièrement été adaptés et sont uniquement employés dans l'orthographe du portugais du Brésil, comme c'est le cas de "*marrom*", "*baguete*", "*chofer*", "*tricô*", "*maiô*", "*guidão*", "*carnê*", "*guichê*", "*garçom*", "*purê*". »
>
> - Les cas intéressants sont ceux où le mot emprunté est employé au Brésil dans un sens différent de la signification originale du français. Au Brésil, le mot "*couvert*" désigne une entrée, un hors-d'œuvre. Autre exemple, "bâton", qui à l'origine désigne un objet de forme cylindrique, a vu son orthographe changée en "*batom*" et désigne le bâton de rouge à lèvres. » (Ibid.).

536 http://www.lepetitjournal.com/sao-paulo/a-voir-a-faire/148336-langue-quand-le-portugais-s-inspire-du-francais (Consulté le 4 juillet 2017).

L'exposition « Le français dans tous les sens »[537] réalisée au Musée de la langue portugaise lors de l'année de la France au Brésil (2009) avait d'ailleurs mis en avant les quelques 5 000 mots d'origines françaises dans la langue portugaise. Un autre exemple de ces **intérités linguistiques** se trouve dans le vocabulaire de la quadrille (danse européenne de bal et de salon du XIX^{e} siècle) avec des expressions telles que : *vizavi* (vis-à-vis), *anavantu* (en avant tous), *travessê de damas* (traversée des dames), *anarriê* (en arrière). (Fléchet 2009). Cette danse « quadrilha » est aujourd'hui très pratiquée dans le Nordeste du Brésil avec son lot d'expressions d'origine française. Lors de nos différents échanges universitaires au Brésil, nous avions commencé à étudier ces intérités linguistiques (qui pourront faire l'objet d'un article ultérieurement) qui sont autant d'illustrations du paradigme de l'**Intérité antagoniste franco-brésilienne** qui a durablement modifié pacifiquement ou violemment les représentations des coopérants français et brésiliens.

L'**intérité antagoniste franco-brésilienne** se retrouve aussi dans la littérature où nombre d'auteurs français parmi Maupassant, Flaubert, Balzac, Bernanos ou Jules Vernes, ont été influencés pas le Brésil. Ce dernier nommé ayant même écrit un très beau roman intitulé *Jangada* (1881) qui se passe intégralement au cœur de l'Amazonie alors qu'il n'y jamais allé. Toutefois, pendant que les images liées à la littérature brésilienne sont longtemps apparues « faussées dès l'origine des échanges par des représentations réductrices et déformantes », les images liées à la littérature française dénotent « un certain nombre d'emprunts fécondants selon le phénomène d'anthropophagie. » (Boisvert, p. 312, 1991)[538]. D'où une fois encore cette **intérité antagoniste franco-brésilienne** illustrée par la récurrence de cet item de la littérature dans les réponses des coopérants sur la représentation de la France (7 fois) et par la citation de la libraire de la langue française Silvia Monteil : « Nous vendons encore beaucoup de littérature française. » (Int n°5).

Nous conclurons cette première sous-partie sur les représentations liées à l'héritage culturel français en rappelant tout de même que si l'indépendance culturelle et intellectuelle brésilienne a largement évolué vis-à-vis de la France, celle-ci n'est toutefois pas définitivement acquise. En effet, les discours de nombreux coopérants brésiliens soulignent un certain **complexe d'infériorité** vis-à-vis de l'Europe et et de la France qui se traduit par l'expression « primeiro mundo », le « premier monde » (recensée 8 fois), utilisée pour désigner ces pays économiquement avancés d'Europe et d'Amérique du Nord. Ceci explique notamment le phénomène actuel qui consiste pour les

537 http://www1.folha.uol.com.br/fsp/acontece/ac1705200901.htm (Consulté le 4 juillet 2017).

538 Boisvert, G. (1991), *Rapport de synthèse sur la construction de l'image du Brésil dans l'héritage culturel français*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 309-313, IHEAL.

Brésiliens à obtenir des papiers européens via lors aïeux afin d'émigrer à la recherche de meilleures opportunités professionnelles. Le psychanalyste Calligaris analyse ainsi que les Brésiliens seraient habités par deux voix très fortes : celle du colonisateur et du colon (Coracini, p. 70, 2002)[539]. Ce phénomène joue notamment un rôle dans le désir des Brésiliens d'étudier le français, l'anglais ou autres langues du « premier monde ».

Ce phénomène n'est pas sans rappeler le « complexo de vira-lata » (complexe de bâtard) imaginé par le dramaturge Nelson Rodrigues qui explique que : « l'infériorité avec laquelle le Brésilien se positionne, volontiers, par rapport au reste du monde ». Ce complexe prend racine dans la défaite du Brésil contre l'Uruguay (2-1) en finale de la coupe du monde de 1950 mais s'utilise désormais dans d'autres domaines. Rodrigues définit le Brésilien comme « un narcisse inversé, qui crache sur sa propre image. Voilà la vérité : nous ne trouvons pas de prétextes personnels ou historiques qui justifient l'auto estime ». (Cité dans Cariello, p. 54, 210). Ce sentiment de bâtardise (au sens de chien des rues) est accentué lorsque des personnalités internationales critiquent ou démontrent une méconnaissance du Brésil. En relation avec la France, l'épisode du comte de Gobineau, diplomate français, reste connu lorsque ce dernier débarque au Brésil en 1845 et traite les habitants de Rio de « véritables singes ». (Carelli, p. 104, 1991).

Notre étude se poursuit à présent vers les représentations liées aux systèmes éducatifs.

2.2.1.1.5 REPRÉSENTATIONS DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

« Je reviens sur ce défi pédagogique de mise en place d'une nouvelle méthode [...] Une nouvelle méthode qui part d'une version internationale d'une maison d'édition, qu'on a adapté à la vision brésilienne en customisant la couverture. On remplace les visuels par des visuels qui mettent en valeurs la relation franco-brésilienne. C'est une méthode en 5 niveaux. Chaque niveau est une mise en correspondance des photos symboles de villes françaises avec une ville brésilienne. Le niveau 1 met à l'honneur Paris et Brasília et ainsi de suite pour chaque niveau. » (Interviewée n°14).

La citation utilisée met en avant tout le défi que les politiques linguistiques éducatives (au sein des alliances françaises au Brésil) ont en matière de prise en considération de la problématique interculturelle, dans la mesure où les manuels d'enseignement du Français Langue Étrangère font encore état de représentations tout à fait stéréotypées de la France (cf : chapitre 3). En effet, la prise

539 Coracini, M J, (2002), *La configuration identitaire des sujets apprenants et enseignant de FLE*, dans Serge Borg (Coord.), Du Français Langue Étrangère au Français Langue Internationale, revue Synergies Brésil n° 3, GERFLINT, pages 66 à 83.

en compte de ces images, ou représentations nous apparaît être une question tout à fait fondamentale et fait le lien avec notre problématique. Compte tenu de nos deux premières analyses des représentations liées aux médias et à l'héritage culturel français, nous avons souligné la vision duelle, réductrice et stéréotypée des représentations franco-brésiliennes. Étant donnée la dimension éducative inhérente à notre problématique, nous chercherons à étudier si ce paradigme des représentations est aussi observable dans les politiques linguistiques éducatives française et brésilienne. Pour ce faire, nous aborderons dans un premier temps les représentations dans les manuels d'histoire-géographie dans les sections internationales brésiliennes au niveau lycée (Cayenne et Noisy-le-Grand), puis conclurons par les représentations linguistiques du français au Brésil.

2.2.1.1.5.1 LES REPRÉSENTATIONS DANS LES MANUELS D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE DANS LES SECTIONS INTERNATIONALES BRÉSILIENNES AU NIVEAU LYÇÉE

Dans le cadre de notre recherche de terrain, nous avons eu l'opportunité d'interviewer deux enseignants d'histoire-géographie des sections internationales brésiliennes des lycées de Cayenne (Melkior et Garré) et de Noisy-le-Grand (lycée international de l'Est parisien). En ce sens, nous avons décidé d'étudier la question des représentations à partir des contenus éducatifs dispensés en cours d'histoire-géographie en portugais et en s'appuyant aussi sur leur interview (un seul a été sélectionné, le n°65).

Pour rappel, la formation dispensée en section internationale brésilienne a pour objectif de permettre aux élèves français qui y sont admis de pratiquer une langue étrangère de façon approfondie, à travers la littérature du pays partenaire et l’utilisation de la langue dans une autre discipline (histoire et géographie). Cette formation bilingue et biculturelle a également pour objet de permettre l’intégration et l’accueil d’élèves étrangers dans le système éducatif français, tout en leur permettant de bénéficier d’une formation dans leur langue maternelle. Cette section brésilienne du lycée Noisy-le-Grand est tout à fait récente et témoigne de la prise en considération dans les politiques éducatives de l'importance géopolitique du Brésil et de la langue portugaise dans sa variante brésilienne.

À la lumière du programme de première et terminale d'histoire-géographie de la section brésilienne du lycée de Noisy-le-Grand que l'enseignant nous a envoyé, nous constatons tout d'abord que les cours d'histoire-géographie ont lieu alternativement en portugais et en français. De plus, différents

thèmes sont abordés tels que : Organisation du territoire et les contrastes régionaux du Brésil, l'indépendance du Brésil, les Indiens Tupis au Brésil, Habiter à la frontière agricole au Brésil. Tous ces contenus s'appuient sur des articles, des cartes, des graphiques pour que lycéens s'approprient les sujets. La représentation ou l'image qui ressortent du Brésil lorsque nous analysons les contenus éducatifs s'articule dans les aspects saillants suivants :

- L'espace. Le Brésil apparaît en effet comme un pays qui repousse continuellement les frontières géographiques (Amazonie, front pionnier) ;
- L'aspect social : la question de l'habitat à travers les favelas est notamment évoquée ;
- L'aspect historique : l'histoire de l'indépendance du Brésil, de son hymne est abordée.

En somme, nous pouvons mettre en exergue que la vision prônée dans ces contenus éducatifs renforce la dimension dualiste du Brésil terre de contrastes : région pauvre/riche, quartier riche/favela, culture vivrière/culture d'exportation. Nous déplorons donc l'absence de complexité qui relierait ces thèmes les uns aux autres et les présenterait dans une intérité géohistorique prenant en compte l'histoire internationale française et brésilienne.

Notre analyse rejoint celle d'un article sur *L'image du Brésil dans les manuels d'histoire-géographie* (Le Sann, Scharipa, Théry, Touzalin, 1991) qui précisait que : « La volonté de montrer ce qui est « typique », différent, ce qui dépayse, amène à forcer le trait vers les extrêmes, et les réaction de Français qui arrivent au Brésil sont souvent de surprise devant des scènes banales, proches de celles qui ont laissé derrière eux. »[540]. Autrement dit, le contenu éducatif enseignée dans la section brésilienne fait état d'un « exotisme » et d'une vision dualiste du Brésil. Si nous ne pouvons pas remettre en question la pertinence des programmes et leur évolution, il apparaît toutefois que la vision traditionnelle du « Brésil terre de contrastes » et du modèle agricole brésilien prédominent, de même qu'ils prédominaient déjà dans les années 1990. Sur ce point, Penjon et Quint ajoutent que : « c'est à l'école en effet qu'on doit substituer aux images éclatées une représentation globale et progressive. Mais il y a loin de l'intention à la réalisation. Et il faut sans cesse veiller à débusquer les stéréotypes qui se glissent dans les manuels scolaires et qui se renouvellent d'ailleurs au fur et à mesure que les approches évoluent. D'où la nécessité de rééquilibrer les manuels scolaires, de ne pas se borner à donner aux élèves une connaissance faussement objective, basée sur des données purement géographiques ou économiques, mais de faire une place à la culture, à l'art, aux modes de vie, à tout ce qui fait que la civilisation d'un pays aussi différent de la France que le Brésil s'affirme

540 Le Sann, Scharipa, Théry, Touzalin, *L'image du Brésil dans les manuels d'histoire-géographie*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 385-399, IHEAL (1991).

dans son originalité, sa promesse d'une « Amérique pour demain ». »[541]. C'est ce qui explique aussi que nous retrouvons dans les réponses des coopérants les champs lexicaux des paradigmes **Brésil-Nature** (déjà évoqué), mais également du **Brésil-Social** (favela, inégalité, développement social, pauvreté) qui restent largement stéréotypées.

Afin de poursuivre notre réflexion, nous questionnerons dans la prochaine partie les représentations sur la langue française au Brésil.

2.2.1.1.6 LES REPRÉSENTATIONS LINGUISTIQUES DU FRANÇAIS AU BRÉSIL

Après avoir dressé une brève analyse des représentations du Brésil dans l'enseignement d'histoire-géographie dans deux lycées internationaux français avec la section internationale brésilienne, nous changeons cette fois de côté pour aborder les représentations de la langue française dans l'enseignement au Brésil. Pour ce faire, notre étude exploratoire s'appuie sur l'analyse de nos données d'entretiens ainsi que sur les recherches suivantes : *Représentation et l'apprentissage d'une langue étrangère : statuts de la langue française en contexte urbain et frontalier* (Pereira, Synergies Brésil, 2009) et *La configuration identitaire des sujets apprenants et enseignant de FLE* (Coracini, Synergies Brésil, 2002).

D'abord, nous avons déjà dressé le constat que l'enseignement-apprentissage du français au Brésil était en net recul depuis les nouvelles décisions de politiques linguistiques éducatives promouvant l'enseignement-apprentissage de l'anglais et de l'espagnol. Dans ces conditions, nous pouvons légitimement nous questionner sur le « discours circulant » des représentations de la langue française au Brésil. Nul doute que ces décisions ont eu un impact sur les représentations des coopérants à l'égard de la langue française au Brésil. Si nous avons déjà démontré dans notre chapitre 3 que le statut du français au Brésil était bas étant donné qu'il n'est plus langue obligatoire, qu'en est-il de sa représentation dans le discours des coopérants ?

Dans le « marché aux langues » (Calvet), le français au Brésil n'échappe pas à la mondialisation et donc à la dimension utilitariste et profitable que les coopérants ont vis-à-vis de certaines langues. En nous interrogeant sur les représentations de la langue française au Brésil, nous faisons référence aux représentations qui « constituent non seulement un travail important pour la compréhension du

541 Penjon, J., Quint, A. (1991), *Rapport de synthèse, La transmission de l'image du Brésil dans le système éducatif*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 567-571, IHEAL.

processus d'appropriation des apprenants mais également un des premiers pas d'élaboration d'une politique linguistique (Pereira, p. 103, 2009). En ce sens, la représentation de la langue française pour les coopérants joue (ou a joué) un rôle-clef dans leur (passé ou futur) apprentissage, dans la mesure où « il existe en effet des attitudes, des sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent, qui rendent superficielles l'analyse de la langue comme un simple instrument. On peut aimer ou ne pas aimer un marteau, mais cela ne change rien à la façon dont on plante un clou, alors que les attitudes linguistiques ont des retombées sur le comportement. » (Calvet, p. 46, 1993). Ce paramètre est fondamental car l'enseignement du français au Brésil ou du portugais en France répond aussi à des besoins de ceux qui parlent ces langues ou qui souhaitent les apprendre.

Pour rappel, « L'offre de langue, de FLE, s'inscrit dans un cadre politique, institutionnel et pédagogique. La demande est fonction de l'utilité et du prestige de la langue étrangère, des conditions politiques, économiques, sociales et culturelles qui en appellent l'usage. » (Kok Escalle, p. 30, 2006). Ainsi, la représentation du français au Brésil dépend de « La vision « officielle » du monde de la langue cible qui est très souvent influencée par les liens traditionnels qui unissent le pays de l'apprenant et celui dont il étudie la langue ou par les relations politiques qu'entretiennent les deux pays à un moment donné. » (Neuner, p. 39, 2003)[542].

En ce qui concernent les représentations de la langue française dans le discours des coopérants, nous pouvons dégager différents paradigmes dans l'exploration de nos données d'entretiens. D'abord, la langue française apparaît chez les coopérants comme une langue « belle, sonore, universelle, sensuelle » (Int n°7, 8, 24). Ceci nous conduit à définir un premier paradigme qui est celui du **Français-Langue du plaisir**. Ce premier paradigme fait d'ailleurs écho à la recherche de Pereira qui montre combien les représentations mettent en avant sa beauté en posant la question « Quelle langue trouvez-vous la plus belle ? ». Son enquête, qui s'adresse à des étudiants de l'enseignement supérieur, démontre que le français est avant tout considéré comme « beau » à travers les réponses de ses interviewés que ce soit à Rio de Janeiro ou à Oiapoque (frontière guyanaise). Le **Français-Langue du plaisir** se retrouve notamment dans le domaine de la musique où l'interviewé n°57 souligne que : « Y'a un réel attrait pour la langue et une fascination à la fois pour la phonétique, pour la musique » mais également dans la destination France pour les vacances : « Si ce n'est pas des voyageurs qui veulent parler français, pour le plaisir de parler la langue de pouvoir se débrouiller en français, ce sont des élèves comme je viens de dire mais aussi

542 Neuner, G. (2003), *Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, dans Michael Byram (Coord.), La compétence interculturelle, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 156 pages, pages 15 à 66. (2003)

des gens qui n’ont pas un objectif précis mais qui nous disent souvent qu’ils veulent une deuxième ou troisième langue étrangère. ». (Int n°28). Cette fascination pour la langue française semble s'inscrire selon nous dans l'héritage de l'intérité géo-historique des relations franco-brésiliennes. Sur ce point, Carelli nous rappelle par exemple que l'homme de lettre Gilberto Amado considérait la France comme sa seconde patrie : « La France, pour moi, comme pour tous les jeunes gens de mon temps était, pour ainsi dire, l’air que notre esprit respirait. Le héros national du gamin du Brésil de mon temps n’était ni Caxias ni José Bonifácio, c’était Napoléon Bonaparte. » (Carelli, p. 153, 1993). Si les motifs historiques dans la construction des représentations sont évidents, la représentation du **Français-Langue du plaisir** perdure en 2017 et est aussi liée aux décisions de politiques linguistiques éducatives de promouvoir l'enseignement de l'espagnol et de l'anglais au détriment du français, ce qui conforte sa place de langue à part. L'interviewée n°58 abonde en ce sens : « Le français est étudié par plaisir au Brésil et il n'y pas d'utilité à étudier le français dans le secondaire. ».

Ensuite, le second paradigme que nous identifions dans nos entretiens est celui du **Français-Langue de révolte** dans le sens où la langue française est associée chez les coopérants à une représentation de « révolte, militance, révolution » (Int n°1, 31, 43, 45). Cette représentation de la langue française fait notamment référence à l'épisode de la Révolution Française que bons nombres d'interviewés citent. En effet, aussi bien au niveau national où « le Brésil s'est constitué comme nation indépendante du Portugal en se basant sur les principes de la Révolution Française et de la République Française à tel point que cet épisode vient de loin. » (Int n°45), qu'au niveau régional : « Peu de Brésiliens ont conscience que l'influence de la France, et notamment dans le processus d'indépendance propre à l'histoire du Minas Gerais. » (Int n°23), cette épisode a durablement marqué les représentations France-Brésil.

De plus, le domaine de la musique n'est pas exempt, dans la mesure où il est le vecteur de cette représentation par le chant révolutionnaire qu'est l'hymne national français, *La Marseillaise*, perçue par les coopérants comme un chant guerrier : « En 2005 (Année du Brésil en France, t’as le concert du 14 juillet. Parmi cette harmonie entre les musiciens, le moment où ils ont chanté la Marseillaise ensemble. Je te fais ce lien de la marseillaise parce que la Marseillaise est considérée comme le premier grand tube de la musique mondiale […] Donc pour le Brésil, la Marseillaise n’est pas un hymne mais un tube, et c’est fondamental. » (Int n°43). Cette représentation du **Français-Langue de révolte** est aussi identifiée dans le domaine musical par l'interviewé n°1 : « Autre cliché peut-être aussi qui intéresse énormément les Brésiliens, c'est un peu l'aspect militant, l'aspect revendicatif, l'aspect prise de position, donc là, malgré la barrière de la langue, il y a un intérêt pour

les Brésiliens par rapport à la scène rap française, malgré la barrière de la langue. ». À l'égard de cette représentation dans le domaine de la musique, nous pouvons d'ailleurs conclure avec la chanson *Touche pas à mon pote* composée par le musicien brésilien Gilberto Gil s'inspirant du slogan d'SOS Racisme (1985). Cette chanson rappelle que certains musiciens brésiliens furent très engagés dans ce combat contre le racisme : « Touche pas à mon pote Ça veut dire quoi? Ça veut dire peut être que l'être qui habite chez lui, c'est le même qui habite chez toi. ». (extrait des paroles de la chanson).

En outre, le troisième paradigme que nous identifions est celui du **Français-Langue de culture** au sens de rayonnement des idées qui est une constante des entretiens et qui reflète l'histoire des relations franco-brésiliennes. Ainsi, les items qui apparaissent le plus à l'égard de cette représentation sont : le français langue des sciences humaines et sociales (5), langue de la littérature (4), langue de musique (4), langue du romantisme (4), langue de Sartre (4), de Foucault (2), de Barthes (1). Cette représentation du **Français-Langue de culture** est néanmoins très passéiste et fondée sur une époque où le rayonnement de la France et de ses idées paraissait plus prépondérant qu'aujourd'hui. C'est en ce sens que l'interviewé 27 nous rappelle ses souvenirs d'antan : « Lorsque j'étais élève de l'alliance française jusque dans les années 1970, j'ai assisté à des conférences de Michel Foucault, de Nathalie Sarraute à Belo Horizonte. ». Ce rayonnement culturel des idées a construit en effet cette représentation du **Français-Langue de culture** grâce notamment aux Philosophes du Progrès, à l'importance de sa langue et au goût pour les produits de Paris, alors qu'elle était nettement moins présente d'un point de vue commercial que l'Angleterre (Carelli, p. 14, 1993). L'interviewée 26 nous rappelle le « Colégio Dom Pedro II » (cf : chapitre 3) représentait à l'époque l'idéal de culture et de civilisation via le modèle français : « Tous les livres de médecine de mon père, qui a étudié au colégio Dom Pedro II, étaient en français. ».

Cette représentation du **Français-Langue de culture** persiste donc de nos jours au Brésil au détriment de celle du **Français-Langue de l'emploi** comme en témoignent les interviewés suivants : « Le français est une langue érudite, classique, distante de l'intérêt des Brésiliens qui mettent le focus sur l'anglais et l'espagnol dans le contexte des relations latino-américaines. » (Int n°27) ; « Le français ici n'est pas forcément synonyme d'un accès à l'emploi, et de « je vais pouvoir travailler dans une boite française » donc c'est vrai qu'entre le français et l'anglais, c'est plus utile pour les Brésiliens d'apprendre d'abord l'anglais. » (Int. n°57) ; « Il n'y pas du tout d'objectif professionnel. Le français n'est absolument pas vu comme langue de l'emploi. » (Int. n°58). C'est la raison pour laquelle l'Ambassade de France au Brésil va à l'encontre de cette représentation en promouvant le français langue de l'emploi, au regard du tissu entrepreneuriale qui recense

paradoxalement entre 500 et 600 entreprises françaises implantées au Brésil.

Notre étude se poursuit avec un quatrième paradigme, celui du **Français-Langue des études.** Celui-ci est notamment observable suite aux politiques de mobilités universitaires qui ont été mises en place sous les gouvernements Lula et Dilma (2003-2015). Dans ces conditions, les coopérants voient dans le français une langue servant à effectuer une mobilité universitaire en France ou dans un pays francophone (Canada, Belgique, Suisse). Ainsi, le Consul honoraire de France au Minas Gerais nous explique sur ce point que : « De nos jours, l'intérêt pour le français réside dans les échanges universitaires, dans la recherche. Je crois que la grande opportunité du français est aujourd'hui dans les relations entre universités et chercheurs. » (Int n°24). Le programme « Français Sans Frontières » mis en place dans le cadre du programme de mobilité « Sciences Sans Frontières » a d'ailleurs permis l'envoi de plus de 10 000 étudiants brésiliens en France, ce dont témoigne l'interviewé n°22 : « On envoie cette année à peu près 1 400 étudiants brésiliens, cette année spécifiquement, dans les programmes bilatéraux, c'est-à-dire avec les bourses brésiliennes. ». Selon l'interviewé n°39 de Campus France Brésil : « Les étudiants brésiliens choisissent la France des lumières car c'est une certaine excellence, parce qu'historiquement il y a des liens. Le meilleur MBA est français. Nous nous appuyons surtout sur le côté valeurs très mythifiés par les Brésiliens, et sur le côté qualité et indépendance de la recherche en France. ». Et l'ancien ambassadeur du Brésil en France, José Bustani, de conclure que : « La France va au-delà de ce qu'on comprend aujourd'hui, ce n'est pas que la cuisine, les musées, c'est surtout la science, la capacité créative de la France, elle est là elle existe même si la France ne se rend pas compte de ce pouvoir. (Int n°15). Ce paradigme du **Français-Langue des études** est donc largement observable et témoigne de la contemporanité et de l'historique de la relation qui nourrit d'intenses coopérations universitaires et scientifiques.

En guise de conclusion, nous avons exhumé quatre paradigmes saillants de notre corpus à l'égard des représentations de la langue française chez les coopérants : **Français-Langue des études** ; **Français-Langue de culture** ; **Français-Langue de révolte**, **Français-Langue du plaisir**, Naturellement, notre analyse n'est en aucun cas exhaustive et ne prétend pas donner la représentation de la langue française dans le monde mais seulement dans les discours des coopérants français et brésiliens. Notre analyse étant fécondée par les articles précédemment cités. D'autres représentations de la langue française ont notamment été évoquées comme le **Français-Langue féminine** qui fait le lien avec le public apprenant.

En l'état, le constat que nous faisons est le même que l'enquête de Pereira auprès des étudiants, à

savoir que « les représentations du français paraissent cristalliser une langue élitaire, dans des stéréotypes sophistiqués. » (p. 109, 2009). Ceci explique notamment l'absence de vision utilitariste du français-langue de l'emploi. Cette place ayant été ravi depuis longtemps au Brésil par l'espagnol et l'anglais. Notre analyse concorde avec celles de Prado ou Pagel qui abondent aussi dans le sens que le **français jouit d'une représentation de langue élitaire**. Bien évidemment, le cas de la représentation de la langue française au Brésil est à mettre en perspective de l'intérité géohistorique que nous avons présenté dans les représentations liées à l'héritage historique.

En outre, la question des représentations du français et/ou du portugais introduit la question de la place du plurilinguisme et la question de la francophonie, de la lusophonie et de la relation du français vis-à-vis de l'anglais. Si nous l'avons déjà abordé dans la fin de notre chapitre 3, nous l'enrichirons de l'analyse de notre étude exploratoire dans la partie suivante : **Quelles incompétences les coopérants ont-ils dans la communication interculturelle France-Brésil ?** Avant cela, nous nous interrogerons sur l'influence des représentations dans la coopération.

En guise de conclusion sur les représentations entre le Brésil et la France, nous avons mis en avant à la lumière de l'étude exploratoire de notre corpus trois dimensions : les représentations liées aux médias, les représentations liées à l'héritage culturel français et les représentations liées aux systèmes éducatifs. Celles-ci ne sont pas exhaustives et se basent sur l'étude exploratoire de notre corpus fécondé avec les recherches sur le sujet. Compte tenu de l'intérité géohistorique France-Brésil, nous avons souhaité mettre à jour quelques paradigmes afin de s'extraire de cette vision dualiste et réductrice qui persiste dans le « discours circulant » et qui se retrouve d'ailleurs largement dans le discours des coopérants, ou dans les représentations liées aux médias et à la littérature. Nous avons donc tant bien que mal emprunté les chemins sinueux des intérités (linguistiques, culturelles, géohistoriques) pour essayer modestement de démontrer que l'intérité antagoniste France-Brésil, au sens de l'introduction d'un tiers, qui est à la fois complémentaire et antagoniste entre les cultures française et brésilienne, doit être prise en compte le plus sérieusement possible. En effet, nous postulons que la prise en compte de l'intérité France-Brésil permettrait à chaque coopérant de mieux appréhender avec et contre l'altérité des autres coopérants, qui vivent aussi cette intérité afin d'accéder à cet entre-deux, et ipso facto de ne pas tomber dans cette « oblitération de l'autre » typiquement européenne. Il nous est nécessaire de garder en tête que : « Une rhétorique de l'altérité est dans son fond opération de traduction : elle vise à faire passer l'autre au même (tradere) passeur de différence. »[543] (Hartog, p. 225, 1980). En ce sens, nous avons tâché d'étudier les « réponses culturelles » des coopérants

543 Hartog, F. (1980) *Le miroir d'Hérodote : Essai sur la représentation de l'autre*, Paris, Gallimard.

puisées dans leur culture nationale pour cerner les caractéristiques culturelles nationales, et ainsi ne pas tomber dans des représentations réductrices (clichés, stéréotypes, préjugés), dualistes circulant largement dans les discours des coopérants de manière inconsciente et qui sont à l'origine selon nous d'une carence de formation. Pour ne pas s'inscrire dans ce que Carelli appelle le « rejet des images » des Brésiliens las de voir l'image stéréotypées de leur pays et de leur compatriotes, nous nous inscrivons humblement dans la perspective des intellectuels français (Milhaud, Cendrars, Bernanos, Lévi-Strauss, Barouh) qui ont été de « véritables initiés au Brésil et qui l'ont révélé à leurs lecteurs (Carelli, p. 105, 1991). Notre démarche a d'ailleurs consisté à questionner les contemporains français et brésiliens de cette relation en 2017 avec Vincent Moon et Benjamin Rassat (cinéma), Rosivaldo Cordeiro, Roberto de Oliveira, Osman Martins, Aurélie et Verioca, Nicolas Son (musique), Jean-Paul Delfino, Gilles Lapouge (littérature), Jean-Pierre Guis (politique) que nous avons tous interviewés (sans nécessairement avoir annexé les entretiens mais qui ont bien sûr participé aux réflexions), afin de ne pas prolonger cette « « longue querelle » (Apollinaire) au cœur du désenchantement du monde moderne ». (Rivas). Ainsi, nous prenons très sérieusement en considération les mots de Rivas à propos de la contre-figure entre la France et le Brésil des années 1930 qui nous apparaissent plus que jamais d'actualité : « On passe ainsi la réduction idéologique au Même (le Brésil comme reproduction de la France) à l'élaboration mythique d'un Brésil comme complément de la France, comme creux de l'incomplétude française. » (p. 120 1991)[544]. Pour continuer dans ce sens, nous terminerons cette partie sur les représentations France-Brésil en étudiant l'influence de ces représentations dans la coopération internationale franco-brésilienne.

2.2.2 L'INFLUENCE DES REPRÉSENTATIONS FRANCE-BRÉSIL DANS LA COOPÉRATION

« Je veux parler de la découverte que le *je* fait de l'*autre*. Le sujet est immense. A peine l'a-t-on formulé dans sa généralité qu'on le voit se subdiviser selon des catégories et dans des directions multiples et infinies. On peut découvrir les autres en soi, se rendre compte de ce qu'on n'est pas une substance homogène, et radicalement étrangère à tout ce qui n'est pas soi : je est un autre. » (Tzvetan Todorov, p. 4, 1982)[545]

Après avoir analysé en profondeur la problématique de la formation des représentations France-

544 Rivas, P. (1991), *Le Brésil dans l'imaginaire français : tentations idéologiques et récurrences mythiques (1880-1980)*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 119-125, IHEAL.

545 Todorov, T. (1982), *La conquête de l'Amérique : la Question de l'Autre*, Seuil.

Brésil dans les discours des coopérants, notre étude exploratoire se poursuit sur l'influence de ces représentations dans l'acte de coopération. À cet égard, nous nous questionnerons sur l'impact et l'influence des représentations dans les projets de coopération. Cette influence est-elle observable dans les discours des coopérants ? Si oui, est-elle un frein ou au contraire un accélérateur pour la coopération ? À la lumière des discours des coopérants, nous chercherons à trouver des réponses à ces interrogations tout en gardant en tête les paradigmes déjà définis dans la partie précédente. Cette partie permettra en outre de comprendre le contexte géo-historique que nous avons précédemment défini dans le discours des coopérants afin de faire le lien avec les représentations actuelles.

À partir de la citation de Beacco que nous ferons nôtre : « les représentations des autres cultures sont le produit de cette histoire des contacts culturels » (Beacco, p. 53, 2000), nous avons identifié différents paradigmes traduisant l'influence des représentations (et donc de l'histoire des relations franco-brésiliennes) dans les discours des coopérants. Ainsi, le simple verbatim des interviewés suffit à s'interroger sur l'influence des représentations dans la coopération, dans la mesure où un florilège d'expressions imagées traduisent l'ambivalence des discours sur cette question. En effet, pendant que certains interviewés souhaitent « se servir de ces représentations », d'autres souhaitent « les déconstruire ». Puis, il y aussi ceux qui sont déterminés à « outrepasser les représentations » alors que d'autres « s'y attachent », sans oublier ceux qui soulignent que « les représentations limitent l'échange ».

Le premier paradigme de l'influence des représentations dans la coopération franco-brésilienne est celui de l'influence de la **Représentation-Connaissance partagée** qui fait référence à l'acception de Beacco et Byram en tant que « connaissance spontanée, socialement élaborée et partagée relativement à un objet. » (p. 69, 2003). Ce paradigme étant entendu en tant que processus d'interaction sociale permettant aux coopérants de mettre en partage des connaissances socialement élaborées et relatives aux représentations sur l'autre langue-culture. Nous sommes ici dans le cas de figure de représentations collectives qui ne sont pas nécessairement fondées mais qui concernent toutes les sphères de l’activité humaine (Ibid.). En ce sens, ce paradigme met en lumière la détermination des coopérants de prendre en considération la représentation, qu'elles soient stéréotype, cliché, ou préjugé, dans le but d'approfondir la coopération : « Le cliché est important pour entamer une conversation mais si vous souhaitez que les personnes comprennent plus finement les problématiques (culturelles), il s'agit d'approfondir la réflexion. » (Int n°51). Ainsi, l'interviewé n°2 prolonge la réflexion en ajoutant qu'il est nécessaire de considérer cette représentation pour l'utiliser à des fins de coopération : « On voit bien quelles sont ces représentations, et l’habileté consisterait à s’en servir tout en s’en échappant un peu ». Si ce paradigme évoque une volonté des

coopérants d'approfondir la relation et la connaissance de la langue-culture de l'autre, il convient aussi de la nuancer.

En effet, ce paradigme souligne toute l'ambivalence des discours dans la mesure où cette connaissance partagée peut aussi relever du stéréotype, du cliché, du préjugé et impacté négativement l'acte de coopération. C'est la raison pour laquelle, l'interviewé n°43 attire notre attention sur la méfiance que nous devons avoir à l'égard de cette connaissance partagée qui ne peourrait être qu'un feu de pailles : « Le Brésil est un objet d'analyse sérieux, voilà, un vrai objet d'analyse, c'est un pays fascinant. Bon d'autres ont été fascinés mais je dirais que vous êtes 50 chercheurs aujourd'hui à bosser sur le Brésil, sur l'économie du Brésil, sur la société brésilienne, sur la mixité au Brésil, sur les représentations, sur la musique brésilienne, sur le foot au Brésil, parce que c'est passionnant. Passionnant. ».

Dans ces conditions, il convient de rappeler que ce paradigme de la **Représentation-Connaissance partagée** ne prend pas en considération les mécanismes de construction de ces représentations auxquels les coopérants n'ont pas été formés. Dans ces circonstances, la prudence est de rigueur pour savoir à quelles fins utiliser ces représentations pour optimiser la coopération et ne pas alimenter des représentations figées, passéistes ou socialement inadaptées. C'est la raison pour laquelle nous soulignerons ici toute l'ambivalence de ce paradigme dans la mesure où une grande partie de la communication des Alliances Françaises et de l'Ambassade de France au Brésil joue sur ces symboles (béret, baguette, marinière, etc) pour cultiver une certaine image de la France pas toujours en phase avec sa réalité. En ce sens, l'interviewé 39 précise que « On hésite pas à mettre un béret quand il le faut. » ou l'interviewé 56 revient sur l'Année de la France au Brésil en ces termes : « Donc ça a été un grand succès mais qui n'a pas, au premier abord, fait évolué les stéréotypes, que nous n'avons pas voulu contrarier non plus parce que c'est de la haine de soi, ça s'appelle se tirer dans le pied, on n'a pas à expliquer que la France n'est pas le pays de la culture et de l'art de vivre on a dit : « oui mais y'a plus, y'a autre chose ». ». Ci-dessous, une autre illustration de notre analyse avec le logo des 450 ans de la ville de Rio de Janeiro utilisée par l'Ambassade de France au Brésil qui souligne ce caractère ambivalent et les précautions qui doivent être prises sur cette problématique.

Logo des 450 ans de la ville de Rio de Janeiro (2015) de l'Ambassade de France au Brésil (Source : https://riodejaneiro.consulfrance.org/)

Le second paradigme que nous avons identifié est celui de la **Représentation-Connaissance limitée** qui est à prendre dans un sens de frein à la coopération car celle-ci renforce les clichés, les stéréotypes et les préjugés dans une dynamique de transformation de l'image de l'autre. Ce paradigme fait montre des limites que peuvent avoir les représentations dans la coopération dans le sens où les clichés, stéréotypes peuvent avoir un impact négatif et réducteur. Ce paradigme **Représentation-Connaissance limitée** dénote toutes les difficultés qu'ont les coopérants à se défaire des représentations qui leur collent à la peau et qui : « traduisent d'une forme oblique, subjective la perception de la réalité de l'autre pays. » (Int n°24). Ce sont d'ailleurs les représentations stéréotypées que nous avons retrouvé dans les discours des coopérants dans la partie précédente qui renforcent le rapport de prédation qu'a la France envers le Brésil : « La France est très autocentrée, peu intéressée dans l'approfondissement de la connaissance de ses interlocuteurs et ceci rend difficile notre relation, car la coopération présuppose de l'horizontalité et des intérêts partagés. » (Int n°23). Par conséquent, nous avons déjà noté l'omniprésence des champs lexicaux du Brésil-Nature, Brésil-Passion, Brésil-Social qui réduisent les représentations du Brésil et qui sont autant de freins pour la coopération. Par conséquent, la relation franco-brésilienne continue à être perçue comme « passéiste, monolithique, unilatérale » (Int n°41) bien que les saisons culturelles croisées aient tenté *a minima* d'en donner une autre perception.

Par ailleurs, les représentations que nous retrouvons dans les discours de certains coopérations témoignent du second paradigme, celui de la **Représentation-Connaissance limitée** dans le sens où il tend à caractériser de manière restreinte « le Français » ou « le Brésilien ». Ainsi, il est récurrent de noter que les coopérants français considèrent le coopérant brésilien comme « feignant, imprévisible et pas sérieux » pendant que le coopérant brésilien voit dans le coopérant français quelqu'un « d'arrogant, râleur et autocentré ». Si ces représentations relèvent de préjugés, celles-ci sont fréquentes dans les discours des coopérants et souligne tout le malentendu ou biais qui existe entre les coopérants à cause de représentations erronées. Dans la coopération artistique et éducative,

l'interviewée n°9 nous fait part ud'n préjugé qui a longtemps perduré entre les coopérants français et brésiliens à l'égard des enfants : « Il y a eu un préjugé en relation à la programmation de coopération théâtrale infantile qui n'existe plus. Désormais, j'ai moins de difficultés qu'avant sur ce point. ».

Enfin, la sphère éducative n'est pas exempte du paradigme de la **Représentation-Connaissance limitée** qui se retrouve largement dans la communication de l'Alliance Française de Natal : « Et c'est vrai qu'on a du mal à sortir de ces clichés quelque part et donc, finalement la communication, ce qui ressort peut-être davantage c'est comme je vous dis les clichés. » (Int n°29). Si l'utilisation de ces représentations apparaît comme un « produit d'appel » pour attirer des étudiants brésiliens, il n'en résulte pas moins que c'est une vision très réductrice de la France qui ne l'associe donc pas à un pays de technologie : « Rarement on nous dit : « la France c'est un pays de technologie ». » (Int n°34).

En conclusion de cette sous-partie, nous pouvons souligner le caractère ambivalent de la relation des représentations dans la coopération qui sont souvent utilisée à des fins professionnelles voire éducatives mais qui peuvent donner une vision restreinte de l'autre langue-culture tout en favorisant la coopération. Sur ce point, l'interviewé n°10 souligne un élément d'analyse non négligeable dans les relations franco-brésiliennes : « Au-delà du cliché, beaucoup de Français connaissent bien le Brésil, il y a des mariages, des chercheurs, des écrivains, dans la coopération audiovisuelle. Il y deux extrêmes ceux qui connaissent très bien et ceux pour qui c'est encore un cliché. ». Les deux paradigmes que nous avons dessiné dénotent que les représentations des coopérants peuvent considérablement être un frein à l'acte de coopération dans le sens où la connaissance partagée peut être un stéréotype ou cliché. La connaissance limitée renforce la théorie de l'idéologie de domination culturelle du coopérant français à l'égard du Brésilien. Dans ces conditions, il est selon nous indispensable d'avoir conscience que les relations culturelles franco-brésiliennes se sont construites sur une charge affective et symbolique forte qui est inscrite dans la mémoire culturelle commune des deux nations. En ce sens, la coopération pourra être optimisée qu'à partir du moment où les coopérants seront sensibilisés à cette intérité antagoniste franco-brésilienne afin de sortir de ces rapports de domination idéologique et de se situer dans une posture que Morin nous décrit : « Les cultures doivent apprendre les unes des autres, et l'orgueilleuse culture occidentale, qui s'est posée en culture enseignante, doit devenir aussi une culture apprenante. Comprendre, c'est aussi, sans cesse, apprendre et ré-apprendre. » (p. 102, 2008). Autrement dit, il s'agit pour les coopérants français et brésilien d'accepter ce que

Frye[546] nomme « transvaluation », c'est-à-dire le retour vers soi du regard transformé par le contact avec l'autre. (Cité dans Carelli, p.204, 1993). Ce sont à ces conditions que les coopérants français et brésiliens auront la possibilité de prendre conscience de leur représentations afin qu'elles aient un impact positif dans la coopération internationale. En guise d'illustration d'absence de prise en compte de cette « transvaluation », nous pouvons citer l'échec de la vente française des avions Rafales : « Dassault Aviation n'a jamais réussi à démontrer une véritable brésilianisation de ses activités et de sa culture, étant perçu par les Brésiliens comme un éternel exportateur franco-français, distant, possédant un sympathique mais isolé bureau de représentation à Brasilia, à 1000 km des acteurs industriels brésiliens de poids. Pendant ce temps, Saab et Marcus Wallenberg, son principal actionnaire, mettaient en avant l'historique plus que centenaire des relations industrielles avec le Brésil des sociétés du groupe Wallenberg telles que Scania, SKF, Alfa Laval, Ericsson, Astra Zeneca et ABB. São Paulo est souvent citée comme « la plus grande ville industrielle de la Suède. » »[547]. Notre étude exploratoire se poursuit dans le deuxième thème de notre première catégorie : les incompétences des coopérants dans la communication interculturelle France-Brésil.

2.3 CATÉGORIE 1 : QUELLES INCOMPÉTENCES LES COOPÉRANTS ONT-ILS DANS LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE FRANCE-BRÉSIL ?

Pour poursuivre notre étude exploratoire de cette première catégorie : **Les réponses culturelles françaises et brésiliennes formulées par les coopérants face aux problématiques adaptatives humaines de la coopération**, nous cheminons vers la deuxième sous-partie sur le thème des **incompétences que les coopérants ont dans la communication interculturelle France-Brésil**. Pour ce faire, nous diviserons notre étude en cinq moments correspondants aux cinq questions que nous avons regroupé dans cette sous-catégorie. La première interrogation portera sur les avantages/inconvénients de l'utilisation de l'anglais dans le cadre de la coopération internationale franco-brésilienne afin d'analyser s'il induit ou non un déficit culturel dans la communication. Puis, nous aborderons la problématique de l'intercompréhension en langues romanes. Est-elle viable dans la coopération internationale ? La fameuse « latinité » dont se réclament certains coopérants Brésiliens et les Français peut-elle être un facilitateur dans la coopération ? Ensuite, nous aborderons la problématique de la traduction et de l'interprétariat dans les échanges professionnels. Enfin, nous passerons en revue les différents canaux de communication utilisés par les coopérants afin de se poser la question de leur efficacité avant de terminer par les paramètres culturels

546 Frye, N. (1969), *Anatomie de la critique*, NRF, Paris.

547 http://gestion-des-risques-interculturels.com/revue-de-presse/le-regard-de-lautre-revue-de-presse/ (Consulté le 2 juin 2017).

favorisant la coopération.

2.3.1 POURQUOI AVONS-NOUS DÉCIDÉ D'ÉTUDIER LES INCOMPÉTENCES DES COOPÉRANTS DANS LA COMMUNICATION INTERUCLTURELLE FRANCE-BRÉSIL ?

Pour rappel, la typologie de l'étude exploratoire de notre corpus s'inscrit dans l'approche générale d'analyse inductive mettant l'accent sur « le processus de réduction des données dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances » (Blais et Martineau). C'est en ce sens que nous avons dessiné deux thèmes dont la seconde comporte cinq sous-catégorie et **interroge les incompétences que les coopérants ont dans la communication interculturelle France-Brésil**. Cet thème s'appuie sur le concept d' « incompétence interculturelle » tel que défini dans notre chapitre 2.

Pour rappel, ce concept d'incompétence interculturelle, illustré dans notre matrice 1 (cf: chapitre 2), s'inscrit dans notre approche des cultures et logique des antagonismes. Celui-ci interroge « la racine les difficultés et celles d'éventuelles adaptations » (Demorgon, p. 191, 1999) des coopérants dans leur projet de coopération. Autrement dit, nous partons du principe que notre recherche ne peut pas être déconnectée de la réalité des situations vécues par les coopérants dans l'acte de coopération. En conséquence, nous ne pourrons pas non plus élaborer des compétences culturelles (inter, trans, multi) déconnectées du vécu. C'est pourquoi, nous avons décidé d'utiliser le dit concept à partir des difficultés, des ratés, des malentendus, des renoncements des coopérants observés dans notre corpus d'entretiens pour tendre vers « une compétence culturelle effective qui ne peut se faire qu'à travers des apprentissages sur les terrains. D'où l'importance des rencontres, des échanges, des travaux partagés : avec leurs défis, leurs chocs, leurs incompréhensions, leurs déceptions. » (ibid., p. 191).

Notre démarche permet en outre de découvrir les nombreuses racines des difficultés interculturelles des coopérants (liées à la genèse des cultures comme dans les représentations par exemple) pour prétendre y trouver des adaptations qui sont sans cesse évolutives. Voilà pourquoi nous avons décidé d'utiliser ce concept d'incompétence interculturelle dans notre étude exploratoire. Il sera mis à l'épreuve de cinq questions. La première interrogation portera sur les avantages/inconvénients de l'utilisation de l'anglais dans le cadre de la coopération internationale franco-brésilienne afin d'analyser s'il induit (ou non) un déficit culturel dans la communication.

2.3.1.1 QUELS SONT LES AVANTAGES/INCONVÉNIENTS DE L'UTILISATION DE L'ANGLAIS ET INDUIT-IL UN DÉFICIT CULTUREL ?

« La France a une vision différente du reste du monde même en Europe. La langue française apporte une vision différente, une vision plus cultivée qui va aux sources de l'histoire et de l'interprétation des affaires du monde. » (José Bustani, Ambassadeur du Brésil en France, 2008-2015, Int n°15).

La problématique de l'utilisation de l'anglais dans la coopération internationale franco-brésilienne est une question centrale de la communication interculturelle dans la mesure où nous avons constaté dans notre recherche de terrain que les coopérants s'exprimaient en différentes langues pour mener à bien les projets de coopération internationale. En effet, la coopération internationale franco-brésilienne n'est pas réservée au stricte usage du français et/ou du portugais puisque l'anglais et l'espagnol y sont aussi constamment utilisés. D'ailleurs, si nous avons mené la grande majorité de nos entretiens en portugais et en français, nous avons aussi eu recours par moments à l'anglais ainsi qu'à l'espagnol. Cette pratique de recherche de terrain nous a permis de réfléchir à l'utilisation de la langue anglaise mise en perspective avec les politiques linguistiques éducatives dans les deux pays (cf: chapitre 3). Et nous avons vu à cet égard que l'anglais était la langue « hypercentrale » la plus enseignée dans ces deux pays, ce qui n'est donc pas étonnant que les coopérants y aient recours dans certains cas de figure que nous allons expliciter à la lumière de nos données d'entretien.

En outre, la vision complexe et antagoniste de notre étude dépassant le simple cadre d'une relation franco-brésilienne bilatérale interroge également l'usage de l'anglais en relation au portugais et au français dans les politiques linguistiques face à la mondialisation. C'est la raison pour laquelle, à la lumière des paradigmes que nous trouverons dans l'étude exploratoire de nos entretiens, nous chercherons à les mettre en perspective avec les « Xphonies » (Calvet), évoquées dans la dernière partie du chapitre 3. Cette approche nous permettra de comprendre l'utilisation de l'anglais dans la coopération franco-brésilienne dans le contexte des politiques linguistiques internationales afin de se questionner sur le rôle de la langue « hypercentrale » (l'anglais), des langues « super-centrales » (français et portugais, espagnol) et des langues « périphériques » (langues françaises régionales, langues indiennes au Brésil) dans le scénario mondial.

La première observation que nous faisons à l'égard de l'utilisation de l'anglais dans la coopération internationale franco-brésilienne est qu'elle est périphérique au regard de la grande majorité des communications qui se passent soit en portugais, soit en français. En l'occurrence, l'intégralité des

coopérants argue que leur communication professionnelle a lieu d'abord en français et/ou en portugais (Int n°1, 2, 4, 6, 8). C'est en ce sens que nous pouvons observer un premier paradigme qui est celui de l'**Absence de l'anglais** dans la communication interculturelle franco-brésilienne. Ce paradigme est à prendre au sens où les coopérants n'ont jamais recours à l'anglais dans leur projet de coopération. Nous allons voir toutefois que différents domaines sont concernés pour différentes motivations. En guise d'illustration, l'interviewée n°5 explique que dans le monde de l'édition « tous les échanges sont en français même lorsque les éditeurs français ne parlent pas portugais ». Dans le domaine de la promotion de l'enseignement supérieur français, l'interviewé n°39 argue que : « L'équipe de Campus France est complètement bilingue et nous n'avons pas besoin de passer à l'anglais ». Dans le domaine de la politique linguistique internationale, l'interviewé n°54 revient sur la place du français aux Jeux Olympiques de Rio de Janeiro et ajoute que : « L'idée est de promouvoir la diversité linguistique et culturelle en s'attachant à la langue française qui affronte le risque du tout anglais. Ce n'est pas contre l'anglais. La promotion du français s'inscrit dans le fait de promouvoir la diversité linguistique dans les organisations internationales et notamment sportives. ».

Dans le domaine du journalisme, l'interviewée n°57 conclut : « Franchement j'utilise que le français/portugais, dans le cadre aussi bien des articles que des livres j'ai jamais eu de sources en anglais qui n'existaient pas en portugais ». Nous pouvons donc observer que ce paradigme de l'**Absence de l'anglais** est liée à l'absence de nécessité de passer par une langue tierce qui ne scied pas au domaine en question, soit parce que les interlocuteurs ne parlent pas anglais, soit parce que le domaine concerné n'exige pas un recours à l'anglais, soit parce que la motivation politique (que ce soit de l'OIF ou du MAE français) n'est de ne pas recourir à l'anglais. Dans ces conditions, les deux langues de la communication interculturelle franco-brésilienne utilisées par les coopérants sont le français ou le portugais.

Toutefois, l'argumentation que nous avons développée à l'égard de ce premier paradigme doit être nuancée par la maîtrise du portugais ou du français de l'intégralité des coopérants que nous avons interviewé. En effet, tous les coopérants interviewés sont soit francophones, soit lusophones, soit les deux (et même polyglottes). Et tous œuvrent dans la coopération internationale franco-brésilienne depuis un certain moment. De ce fait, ils ont développé des compétences langagières dans les deux langues. Ceci explique qu'ils n'aient pas recours à l'anglais dans la mesure où ils maîtrisent l'une ou les deux langues principales de la communication interculturelle franco-brésilienne. C'est pourquoi, nous identifions dans le discours des coopérants ces preuves de compétences langagières qui ne nécessitent en aucun cas un recours à l'anglais. Parmi notre sélection, l'interviewée 19 s'exclame :

« Non parce que je parle portugais ! » ; l'interviewé 56 étaye ce propos en précisant que : « Je ne vois pas quand j'ai pu avoir à parler l'anglais. Il faut vous dire que, quand même, moi je parle portugais. » ; enfin, l'interviewé n°13 conclut : « Dans mon cas, je parle français. Je ne me souviens pas avoir eu recours à l'anglais dans un échange avec des délégations française ou avec le consulat de France. Je me sens plus à l'aise en français. ». En l'espèce, ce premier paradigme peut difficilement répondre à notre interrogation sur l'avantage ou l'inconvénient de l'utilisation de l'anglais dans la mesure où tous les coopérants s'expriment dans l'une ou les deux langues de la communication interculturelle franco-brésilienne. Toutefois, la première partie de notre analyse met en lumière que l'anglais n'est pas utilisé dans certains domaines pour divers motifs, ce qui présuppose qu'il soit utilisé dans d'autres domaines de la coopération franco-brésilienne. Penchons-nous sur cette question.

Le deuxième constat que nous faisons en étudiant les discours des coopérants sur l'usage de la langue anglaise dans la coopération est que si la grande majorité des interviewés n'utilise pas systématiquement l'anglais, il se trouve qu'ils y ont recours pour des entrées thématiques. Ce constat nous amène à notre deuxième paradigme, celui de l'**Anglais-Langue thématique** qui est à prendre au sens de l'utilisation de l'anglais dans certains cas de figures spécifiques de la coopération. À l'intérieur de ce paradigme, nous distinguerons différentes entrées thématiques qui témoignent de la variété des usages de la langue anglaise dans la coopération franco-brésilienne.

La première entrée thématique que nous mettons en exergue est l'**Anglais-Langue scientifique**. Cette entrée thématique se retrouve notamment dans la coopération universitaire et scientifique comme nous le précise l'interviewée n°11 : « La réponse est très spécifique à mon cas parce que je précise que là on parle de coopération scientifique et l'anglais est le vecteur international de la communication scientifique. N'importe quel chercheur un peu qualifié rédige en anglais ». L'ex-ambassadeur de France au Brésil abonde en ce sens « Écoutez, je voudrais ne vous dire aucune bêtise, il n'est pas exclu qu'il y ait eu des réunions, notamment de scientifiques durs avec de la langue anglaise ». (Int n°56). En notre qualité de chercheur, il ne fait guère de doutes que l'anglais est une langue scientifique. Néanmoins, il ne faut pas négliger le portugais et le français qui sont aussi deux langues scientifiques en puissance sur lesquels doit s'appuyer la coopération universitaire et scientifique franco-brésilienne.

La seconde entrée thématique que nous trouvons dans notre corpus est l'**Anglais-Langue politique**. En effet, il n'est pas rare de constater que même le dialogue politique franco-brésilien a recours à l'anglais : « Beaucoup parlaient français et également anglais mais je ne parle pas portugais et

espagnol bien que je comprenais ce qu'ils disaient » (Int n°63). Le dialogue politique en anglais n'est d'ailleurs pas propre à la coopération franco-brésilienne mais s'applique également à la coopération entre le Brésil et l'Union Européenne qui s'extrait du portugais, du français ou de l'espagnol (pourtant langues officielles de l'UE) pour passer à l'anglais : « Finalement les seuls avec lesquels je parle anglais ici, c'est aux réunions à l'Union Européenne. Ce qui est un peu paradoxal parce que tout le monde parle portugais, de fait, alors sauf peut-être ceux qui viennent d'arriver » (Int n°19). L'ex-ambassadeur de France au Brésil confirme cette tendance du recours à l'anglais dans la coopération Union Européenne-Brésil : « On parlait anglais mais c'était pas dans le cadre de l'année de la France, c'était avec les ambassadeurs des pays d'Europe, notamment d'Europe de l'Est qui ne parlent pas français ou qui ne parlent pas portugais. » (Int n°56).

La troisième entrée thématique est l'**Anglais-Langue économique**. Dans ce cas de figure, plusieurs secteurs de la coopération sont concernés. La coopération audiovisuelle est l'un d'entre eux : « En audiovisuel, la vraie force c'est la coproduction, c'est mettre plusieurs pays dans un projet, et il faut maîtriser l'anglais. » (Int n°12). Dans le domaine de la coopération économique impulsé par les Chambres de Commerces, il ne fait aucun doute que l'anglais soit la langue la plus utilisée : « La langue utilisée, c'est toujours l'anglais parce que les Brésiliens parlent pas français, certains oui, mais on parle business au sens large, surtout quand l'entreprise veut faire du business. » (Int n°30). En outre, l'Agence Française de Développement travaille aussi avec la langue anglaise dans le cadre de la signature de ses contrats : « L'anglais est utilisé pour les conventions de financement, les contrats sont en anglais, donc à ce moment-là il peut y avoir une partie qui soit en anglais mais généralement nos partenaires brésiliens parlent peu l'anglais, nous on le parle pas toujours. » (Int n°21).

En somme, cette analyse n'est pas sans rappeler la dimension utilitariste de la langue « hypercentrale » qu'est l'anglais. Force est de constater que la langue internationale des échanges économiques est l'anglais, ce qui explique notamment que les politiques linguistiques éducatives brésiliennes aient mis le focus sur son enseignement comme nous le rappelle l'interviewée n°58 : « L'anglais est aussi la langue du voisin car il y a beaucoup d'échange économique entre les États-Unis et le Brésil et forcément c'est la première langue. ».

Notre étude exploratoire se poursuit vers un autre paradigme, celui de l'**Anglais-Langue contre-productive** à prendre au sens où nombre de coopérants font état d'un recours à l'anglais « par défaut ». Cet usage de l'anglais, nous le retrouvons largement dans les discours des coopérants et il induirait un déficit culturel et linguistique dans l'approfondissement de la coopération franco-

brésilienne. En effet, si tous les coopérants interviewés se sont exprimés en français et/ou en portugais, nous avons constaté dans le paradigme de l'**Anglais-thématique** que la langue anglaise était aussi largement utilisée dans la coopération. C'est pourquoi, l'étude du discours des coopérants met aussi en avant (comme dans l'entrée thématique l'**Anglais-Langue politique**) une forme de fatalisme qui « obligerait » les coopérants à avoir recours à cette langue par défaut.

Ainsi, nous trouvons mention de ce paradigme dans des citations soulignant la volonté de coopérer malgré ce qui est communément appelé la « barrière de la langue » : « Si le coopérant ne parle pas français, il faut avoir une langue en commun qui peut être l'anglais » (Int n°45), « Si, ça arrive d'utiliser l'anglais, dès qu'il y a une personne qui ne comprend ni le français ni le portugais [...] En fait, on cherche une langue que tout le monde comprenne. » (Int n°25) ; « L'essentiel, c'est que la conversation ait lieu » (Int n° 2). Ces citations mettent en lumière que le recours à l'anglais par défaut dans la coopération franco-brésilienne pourrait être source d'incompréhensions, de mésententes entre les coopérants. C'est en ce sens que nous avons essayé d'interviewer les coopérants sur le déficit culturel et linguistique afin de nous demander si la coopération franco-brésilienne doit prioritairement avoir lieu en français et en portugais.

Pour tenter de trouver des réponses à cette interrogation sur le déficit culturel et linguistique qu'entrainerait l'usage de l'anglais et la nécessité d'avoir recours au français ou au portugais dans la coopération franco-brésilienne, nous recensons différentes tendances s'inscrivant dans le paradigme de l'**Anglais-Langue contre productive**. D'abord, une myriade de coopérants nous précise que le recours à une langue tierce, en l'occurrence l'anglais, se fait souvent au détriment des « subtilités de la langue » (Int n°7, 9, 23, 51, 60, 63) portugaise et française maitrisées par tous les coopérants mais parfois inusitée dans des cas de coopérations spécifiques. Ceci pourrait expliquer donc le déficit culturel et linguistique engendré par le recours par défaut à cette langue tierce inappropriée dans la coopération franco-brésilienne.

De plus, dans le domaine de la musique, l'interviewé n°1 nous narre : « Très souvent, sur des concerts, les artistes brésiliens vont s'exprimer en anglais et le public ne va pas toujours les comprendre, mais très souvent ils s'expriment en français pour que la majorité des Brésiliens qui sont dans la salle accompagne son discours. ». Cette première citation est d'ailleurs crédibilisée par l'interviewé n°2 qui ajoute : « Si l'artiste est francophone, africain par exemple, il y a beaucoup d'Africains qui viennent ici, on entend, les gens disent « En français, en français ! ». Alors ce sont souvent des gens qui parlent français, mais ils préfèrent entendre le français si la personne est francophone que l'anglais. ». Dans le domaine de la coopération audiovisuelle, une anecdote contée

par l'interviewé n°10 nous en dit un peu plus : « Hier au festival d'animation, le responsable de l'animation de France Télévisions a commencé à parler en anglais. Et il a tout de suite été interrompu, il lui a été demandé de parler plutôt en français, car dans la salle il y avait beaucoup de francophones et la traduction prévue était français/brésilien. Il a été très surpris, il avait préparé son speech en anglais. De la part d'un français, il faut parler français ou portugais. ». Faudrait-il donc parler en français au Brésil pour optimiser la coopération lorsqu'on ne parle pas portugais ou vice-versa ? Ce dernier interviewé renchérit : « De la part d'un français, il faut parler français ou portugais. ». L'usage de l'anglais pourrait-il être un frein dans la coopération internationale franco-brésilienne ? L'interviewé n°60 explique : « Le problème est que la communication dans une langue tierce étrangère aux langues natales des deux interlocuteurs peut restreindre considérablement les conséquences positives de la communication. » L'interviewé n°64 prolonge nos interrogations en observant un phénomène lié à l'usage de l'anglais (non moins relié au complexe de bâtard) : « J'ai bossé avec des maisons d'édition brésilienne et j'avais l'impression d'être à Miami. Ça ne m'intéresse pas du tout non pas parce que c'est de l'anglais mais parce que ça trahit une espèce de rejet brésilien des Brésiliens qui ont réussi pour leur propre pays, qui est totalement incompréhensible et détestable. ». En ce sens, ce paradigme pose aussi la question de l'usage du français par rapport à l'anglais dans la mondialisation et l'interviewé n°55 précise qu'une position de la France doit être claire sur le sujet : « Parce que derrière une langue y'a des modes de pensée, y'a une façon de poser les problèmes donc le tout est de savoir si la France a toujours des choses à dire, si elle n'a rien à dire effectivement le passage à l'anglais se justifie ou l'anglo-américain. »

En conclusion de cet ultime paradigme l'**Anglais-Langue contre productive**, nous pourrons donc affirmer que la coopération France-Brésil ne peut pas faire l'économie d'avoir recours uniquement à l'anglais dans la mesure où son usage doit rester spécifique à certaines entrées thématiques que nous avons définies. Et c'est en effet ce que la majorité des coopérants affirme. Sur ce point, l'actuel ambassadeur du Brésil à Paris nous éclaire « **O ser da nossa relação tem que ser nas nossas línguas. Não pode descaracterizar uma nação**. » (nous avons volontairement laissé la citation en portugais car nous estimons que son sens doit rester en portugais et qu'il n'est pas nécessaire de la traduire).

En guise de conclusion de cette sous-partie sur l'usage de l'anglais dans la coopération franco-brésilienne, nous avons défini trois paradigmes observés dans le discours des coopérants : Absence de l'Anglais, Anglais-Langue thématique, Anglais-Langue Contre Productive. C'est en ce sens que nous pensons que la coopération franco-brésilienne ne doit en aucun cas exclure l'anglais qui fait désormais référence dans certaines entrées thématiques (scientifique, politique,

économie). C'est en ce sens que l'interviewé n°68 abonde : « Le français doit arriver dans un second temps pour se focaliser sur des thématiques où nous excellons afin de véhiculer des nouvelles idées (Piketty, Boucheron) pour sortir de l'admiration pour les anciens auteurs (Sartre, Foucault) et montrer les domaines d'excellence en français d'aujourd'hui. La langue française doit passer par des entrées thématiques pour séduire. ». Néanmoins, l'utilisation de la langue anglaise ne doit pas être prioritaire pour ne pas renier l'intérité antagoniste de la relation franco-brésilienne. Plus largement, cette question s'inscrit dans les politiques linguistiques face à la mondialisation et interroge la vision du monde par le français ou le portugais car une « langue n'est pas qu'un pays. Une langue est une société. Une langue est l'expression d'une nation » (Int n°62). En ce sens, la problématique de l'impérialisme de l'anglais est aussi présente dans la coopération franco-brésilienne et c'est la raison pour laquelle les organisations (OIF, CPLP) ont leur rôle à jouer dans la définition d'une politique linguistique mondiale afin de promouvoir la diversité culturelle et linguistique. Pour ce faire, seules des « alliances linguistiques et luttes pour la diversité » (Calvet, p. 230, 2017) des langues supercentrales (portugais et français) gravitant autour de l'anglais mais aussi des langues périphériques (langues régionales françaises et langues de l'immigration brésiliennes par exemple) sont envisageables. Toutefois, il ne faut pas omettre que l'articulation des politiques linguistiques de ces organisations passe nécessairement par deux dimensions : « la diversité linguistique horizontale qui réaménagerait les rapport entre les grandes langues : c'est le sens du combat dans les organisations internationales […] Une diversité verticale, qui assurerait dans le cadre des différentes Xphonies une complémentarité entre les différentes langues : le français et les langues africaines, l'espagnol (ou le portugais) et les langues indiennes. » (p. 240, 2017)[548]. C'est donc au prix de ces réflexions proposées par Calvet que nous concevons l'avenir de l'utilisation de l'anglais dans la coopération franco-brésilienne, c'est-à-dire un rééquilibrage entre la langue internationale qu'est l'anglais par des entrées thématiques avec le portugais et le français qui doivent rester les deux langues principales de la coopération. Seul ce rééquilibrage pourra permettre à chaque coopérant de ne pas être incompétent et d'avoir une bonne connaissance de ses « réponses culturelles » française et brésilienne afin de cerner l'importance de ces caractéristiques culturelles nationales pour ne pas tomber dans le préjugé facilité par la langue anglaise non maîtrisée dans ses subtilités

548 Calvet, L-J, (2017), *Les langues, quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*, Biblis.

2.3.1.2 LES COOPÉRANTS ONT-ILS RECOURS À L'INTERCOMPRÉHENSION EN LANGUES ROMANES ?

Notre étude exploratoire des incompétences dans la communication interculturelle franco-brésilienne se poursuit dans la deuxième sous-catégorie concernant le recours à l'intercompréhension en langues romanes (français, espagnol, portugais) dans la coopération franco-brésilienne. Ce phénomène est-il observable ? Pourquoi et comment les coopérants la pratiquent ? Peut-elle s'inscrire dans un projet de politique linguistique éducative ? Ces questions alimenteront nos réflexions sur cette question.

La précédente question sur l'usage de l'anglais a introduit en filigrane celle de l'intercompréhension en langues romanes dans la mesure où nous avons constaté sur le terrain que l'espagnol était aussi une langue utilisée par certains coopérants dans la coopération franco-brésilienne. Dans ces conditions, nous avons souhaité interviewer les coopérants sur leur pratique et nous interroger sur l'intercompréhension dans un projet de politique linguistique dans la mondialisation. Ainsi, nous chercherons à dégager les différents paradigmes dans les réponses des coopérants, puis les mettrons en perspective avec une réflexion à l'échelle de la francophonie, de la lusophonie, et l'hispanophonie.

L'intercompréhension, quésaco ?

Pour rappel, nous avions déjà défini dans notre chapitre un l'intercompréhension en langues romanes sous le prisme des approches plurielles de Candelier. Nous nous baserons ici sur la définition didactique de Cuq : « Ce concept a été mis en avant au cours de l'évolution récente de l'enseignement des langues étrangères adultes. Il s'agit de développer, par une méthodologie appropriée, la compréhension réciproque de sujets locuteurs de langues génétiquement apparentées (ou langues voisines) comme les langues romanes, à partir de l'usage par chacun de sa propre langue. ». (p. 136, 2003)

Ce dernier ajoute que « les idées-forces de cette méthodologie peuvent se résumer ainsi :

- **sélectionner et hiérarchiser les objectifs d'apprentissage** ;
- **inciter les sujets à s'appuyer sur l'ensemble de leurs compétences culturelles** autant que linguistiques, que celles-ci aient été acquises ou non en milieu scolaire (musique, voyages, fréquentation, etc.) ;

- **construire les rudiments d'une grammaire de la compréhension** en dégageant les points de convergence translinguistiques (règles de passage) et en soulignant les pièges à éviter ;
- **entraîner, ainsi, progressivement l'apprenant à dynamiser son potentiel cognitif**. » (Ibid.)

À la lumière des discours des coopérants, le premier constat que nous dressons est celui que l'intercompréhension en langues romanes (en français et portugais) est en effet utilisé par les coopérants dans la coopération franco-brésilienne. L'interviewée n°66 nous donne même une définition de l'intercompréhension en lien avec le contexte de coopération France-Brésil : « L'intercompréhension part des connaissances dans les autres langues romanes dont la première langue des Brésiliens, le portugais, pour faire des approches comparatives l'apprentissage avec la langue cible, le français. C'est de l'éducation plurilingue qui mobilise des acquis qu'ont déjà les apprenants dans leurs langues maternelles ou autres langues qui ont apprises pour apprendre le français. ». Ceci nous amène à définir notre premier paradigme, celui de l'**Intercompréhension-Communication facilitatrice** à prendre dans le sens où moult coopérants mettent avant qu'ils ont recours à cette pratique en utilisant le français, le portugais ou l'espagnol pour mener à bien leur projet de coopération.

Dans ce paradigme, nous observons un premier usage de **l'intercompréhension français/portugais** dans les pratiques professionnelles quotidiennes (communication écrite (mél) et orale (téléphone) par exemple). En effet, pendant que l'interviewée n°20 explique sur ce point que : « Le personnel de l'Ambassade de France s'exprime à moitié en français et en portugais et nous arrivons à nous comprendre. », l'interviewé n°34 ajoute que : « Moi je l'utilise beaucoup par courrier, par mail, à partir du moment où la personne – à la limite j'aime pas qu'un Brésilien m'écrive en français avec plein de fautes. Je préfère lui écrire en français parce que je sais qu'il comprend très bien le français, et qu'il m'écrive en portugais, et ça marche. ». Quant à l'interviewée 25, celle-ci abonde dans le sens des pratiques professionnelles puisqu'elle souligne que : « Y'a beaucoup de Brésiliens qui te disent qu'ils comprennent le français mais qui n'arrivent pas à s'exprimer. De même que des Français souvent disent « non mais ça va si tu parles lentement je vais comprendre ce que tu dis en portugais » ». L'interviewé n°10 confirme cette pratique en rappelant un hypothétique projet de politique linguistique : « Les langues latines, c'est un milliard de locuteurs, c'est une langue majeure. On se comprend. Ce sont des langues qui ont une vraie proximité. ». Bien que le français et le portugais soient des langues romanes assez distantes phonétiquement, l'interviewé n°3 souligne que : « Il suffit d'avoir des rudiments de base d'une langue pour s'exprimer en français et portugais et que chacun se comprenne. ». Nous pouvons néanmoins nous interroger sur l'efficacité d'une telle

pratique étant donné que les coopérants mènent quand même des projets de coopération dans des institutions publiques et que de ce fait des budgets importants peuvent être en jeux.

En outre, dans le domaine de la musique, l'interviewé n°1 nous précise que l'intérité géo-historique des relations franco-brésilienne peut bénéficier à l'**intercompréhension français/portugais** : « C'est vrai qu'un artiste français qui s'exprime naturellement en français sur scène dans le cadre d'un concert, il y a une réceptivité, il y a quelque chose qui passe, il y a un échange, les Brésiliens captent la langue française. Pas ses subtilités, mais dans ce contexte-là, live, ils captent le message, captent les racines. ». Cette intuition se confirme même à l'échelle du dialogue politique franco-brésilienne qui a clairement recours l'**intercompréhension français/portugais** comme nous le témoigne l'interviewé n°56 : « Les responsables brésiliens comprennent le français mais ne le parlent pas forcément et les responsables français comprennent le portugais mais ne le parlent pas forcément, et donc on se parle comme ça. Et ça on l'a fait à plusieurs reprises, y compris au meilleur niveau. Donc tout ça me paraît parfaitement possible. ». Nous pouvons donc en déduire que l'intercompréhension français/portugais dans la communication interculturelle franco-brésilienne semble fonctionner dans les pratiques professionnelles quotidiennes aussi bien orales qu'écrites. Toutefois, il apparaît que l'absence de proximité de ces deux langues romanes soit quand même un frein à la coopération. Ce qui est moins le cas lorsque l'espagnol fait aussi partie de l'échange.

À cet égard, l'interviewée n°63 confirme cette tendance du dialogue politique franco-brésilien mais ajoute que l'utilisation d'une troisième langue, ce qui nous conduit à définir le second usage de **l'intercompréhension français/portugais/espagnol** : « On arrivait à se comprendre en parlant 2 à 3 langues différentes : portugais, français et espagnol. Je comprenais parce que je connaissais les contextes et les sujets. ».

En effet, ce constat nous rappelle que les politiques linguistiques éducatives française et brésilienne ont mis en avant l'enseignement-apprentissage de l'espagnol qui est pour un francophone la langue qui se rapproche le plus du portugais. La citation de cette dernière interviewée nous rappelle la deuxième idée-force de l'intercompréhension consistant à s'appuyer sur l'ensemble de leurs compétences culturelles autant que linguistiques, que celles-ci aient été acquises ou non en milieu scolaire. C'est en ce sens que nous constatons que l'intercompréhension fonctionne davantage dans la coopération franco-brésilienne via l'usage de l'espagnol. De plus, le contexte géo-linguistique latino-américain incite les coopérants brésiliens à avoir recours à l'intercompréhension portugais/espagnol comme en témoigne l'interviewé n°13 : « Cela arrive souvent d'avoir recours à

l'**intercompréhension portugais/espagnol**. Un interlocuteur brésilien s'exprime en portugais et un interlocuteur argentin lui répond en espagnol et ils se comprennent. ». Cette pratique est confirmée par l'interviewée n°20 qui ajoute qu'elle a lieu à l'échelle du MERCOSUL (qui possède trois langues officielles : portugais, espagnol, guarani) : « Cette question de l'usage de l'intercompréhension portugais/espagnol a de nombreux exemples au sein du MERCOSUL où la moitié de la table est brésilienne et l'autre hispanophone. Les interlocuteurs s'expriment consécutivement en portugais et en espagnol et tous se comprennent. ».

L'interviewé n°3 prolonge les réflexions en abordant la question translinguistique espagnol/portugais : : « Quand tu parles portunhol, c'est-à-dire portugais en imitant l'accent espagnol, les hispanophones comprennent et sont attentifs. ». Il est à noter que le portunhol va au-delà de l'intercompréhension comme pratique dans la communication professionnelle dans le cadre de la coopération, car celui-ci se réfère aux contacts interlangues entre l'espagnol et le portugais produits notamment dans les régions frontalières du Brésil. Il se trouve que ce phénomène est une pratique courante dinterlangue au sens de Cuq : « On peut caractériser le une interlangues par les traits suivantes (Frauenfelder et *alii*, 1980) par les traits suivants : « systématicité, stabilité/instabilité, perméabilité, variabilité, intercompréhension [...] Le critère d'intercompréhension implique que l'interlangue soit interprétable (donc suffisamment systématique et pas trop éloignée de la langue cible) pour être compréhensible et descriptible. » (Cuq, p. 140, 2003). En l'occurrence, le *portunhol riverense* parlé aux frontières Uruguay/Argentine/Brésil répond aux critères énoncées dans la définition de l'interlangue.

En somme, si nous avons constaté que **l'intercompréhension français/portugais** et français/portugais/espagnol était courante dans les pratiques des coopérants et pouvait avoir des conséquences positives sur la coopération, il apparaît néanmoins que l'intercompréhension se limite aussi par moments à l'acte de coopération qui nécessite une compréhension profonde des subtilités d'au moins deux langues-cultures.

Ceci nous amène à définir notre second paradigme, celui de l'**Intercompréhension-Communication limitée** à prendre dans le sens où certains coopérants soulignent les limites de cette méthodologie qui se confrontent à l'acte de coopération. En effet, à l'instar de l'utilisation de l'Anglais-Langue contre productive, l'intercompréhension connaît aussi son lot de chocs et de remises en questions dans les discours des coopérants.

D'abord, il est à souligner que le projet d'intercompréhension n'est pas applicable dans le domaine

de la coopération économique qui adopte généralement l'anglais comme langue internationale afin de se comprendre clairement : « Dans le business, il faut être près du client. Donc on choisit la langue. Ça peut arriver au moment de cocktails ça c'est sûr, ou un déjeuner d'accueil, mais au moment d'un rendez-vous, non. Les gens sont pressés. On choisit d'abord la langue pour éviter ce genre de malentendus et que les gens soient gênés. ». (Int n°30). Bien que le caractère « latin » soit évoqué par de nombreux coopérants, les limites de l'intercompréhension sont aussi exhumées dans le niveau de compétences langagières que possèdent les coopérants pour pratiquer une telle méthodologie sans avoir des chocs, renoncements ou ratés dans l'acte de coopération. À cet effet, l'interviewé n°35 spécifie : « J'ai des doutes sur l'intercompréhension car cela dépend beaucoup du niveau de l'interlocuteur et il est difficile d'évaluer ce phénomène. ». Et ce dernier d'ajouter que : « Je crois que le travail d'interprète est très important pour transmettre aux interlocuteurs les spécificités, subtilités et nuances de chaque langue. ».

Force est de constater que l'intercompréhension ne permet pas d'entrer dans les subtilités de la langue-culture de la coopération lorsque les coopérants n'ont pas une compétence langagière suffisante. Et l'interviewée n°40, interprète et traductrice, prolonge la réflexion en arguant que : « En général, les gens se rendent compte de leurs propres limites donc ils le font pour du *small talk* vous voyez, pour des petites choses. Mais quand il s'agit de négociations, des explications techniques ou des choses comme ça, là ils arrêtent ». De même que l'utilisation de l'anglais doit se faire pas des entrées thématiques, l'intercompréhension nous apparaît comme limitée dans l'acte de coopération. C'est pourquoi, dans le domaine éducatif, l'interviewé n°2 ajoute que : « Les étudiants brésiliens ne cherchent pas ce genre de procédé chez nous à l'Alliance Française ». Faudrait-il être formé à l'intercompréhension ? La question mérite en tout cas d'être posée. Sut ce point, l'intuition de l'interviewé n°34 nous éclaire : « Mon point de vue, un agent qui serait nommé dans ce pays et qui ne saurait pas le portugais serait en difficulté. Sa capacité à communiquer en portugais, c'est-à-dire à baragouiner une langue que l'interlocuteur va à peu près comprendre. Non mais vraiment j'insiste, parler correctement portugais et correctement espagnol, je peux en parler parce que je me suis engagée dans cette voie, c'est un gros effort intellectuel, c'est vraiment difficile. ». En l'état, il apparaît que bien que la proximité des langues romanes puissent faciliter la coopération franco-brésilienne, le recours à l'intercompréhension limite aussi l'acte de coopération qui se confronte aux subtilités des langues-cultures en jeux. C'est la raison pour laquelle, en l'absence d'un sérieux projet de politique linguistique éducative sur cette question, il apparaît que l'intercompréhension telle qu'elle est pratiquée par les coopérants dans la coopération franco-brésilienne, peut aussi bien fonctionner en partant du pré-requis que les coopérants ont des compétences culturelles et linguistiques, que trouver ses pierres d'achoppements d'une compréhension en surface qui accentue

les malentendus.

En conclusion de cette question sur l'usage de l'intercompréhension dans la coopération franco-brésilienne, nous avons constaté deux paradigmes : l'Interocmpréhension-Communication facilitatrice, Intercompréhension-Communication limitée. En tout état de cause, si les pratiques des coopérants montrent que l'intercompréhension est utilisée et bénéficie dans certains échanges professionnels à la coopération (échanges oraux et écrits informels), ce méthodologie pose légitimement la question de l'acte éducatif sous-tendu par sa pratique, dans la mesure où elle est aussi source de biais, de malentendus entre les coopérants. À partir de là, si la « posture active » (Int n°9) qu'induit l'intercompréhension permet certes un approfondissement de l'étude de la langue-culture du partenaire, force est de constater qu'elle se limite à un projet de politique linguistique éducative aux échelles française et brésilienne, ainsi qu'international dans les « Xphonies ». Le « défi contemporain que le monde lance à nos institutions scolaires et universitaires » dont nous fait part Chavagne et Frontini[549] est selon nous sous-tendu à un projet de politique linguistique et PLE entre les langues romanes qui pour l'instant se matérialisent certes dans les plateformes « Galanet » ou « Lingalog », mais qui a du mal à exister voire est complètement absent des politiques linguistiques éducatives et donc dans la formation des coopérants. D'ailleurs, si nous croyons à l'éducation plurilingue, celle-ci induit des acquis qu'ont déjà les apprenants de différentes langues, et donc implique de toute manière un cap politico-linguistique clair sur cette problématique. Nous avions d'ailleurs constaté dans le chapitre 3 que le domaine de la politique linguistique et PLE (tant français que brésilien) était sujet à des changements politiques fréquents et à des absences de réponses sur certains sujets, ce que Troncy appelle un « angle mort ». Sur ce point, l'interviewée n°66 souligne la vision française de l'État sur la question : « l'intercompréhension est intéressante dans un cadre de relations internationales car elle devient à la mode. ».

2.3.1.3 QUELLE PLACE LES COOPÉRANTS ACCORDENT-ILS À LA TRADUCTION ET À L'INTERPRÉTARIAT ?

Notre étude exploratoire des incompétences dans la communication interculturelle franco-brésilienne se poursuit dans la troisième sous-catégorie concernant **la place de la traduction et de l'interprétariat dans la coopération franco-brésilienne**. Quelle est-elle ? Qu'en disent les coopérants ? Peut-elle résoudre toutes les incompétences communicatives ? Ces questions

549 Chavagne, J-P, Frontini, M. (2009), *Apprentissage du guarani, de l'espagnol et du portugais en intercompréhension dans le Mercosud, Problématisation et fondements d'un projet d'apprentissage par Internet.* Synergies Brésil, GERFLINT.

alimenteront nos réflexions sur cette question.

Pour alimenter notre recherche sur cette question, nous avons interviewé dans notre enquête de terrain plusieurs traducteurs et interprètes professionnels bien que nous ayons décidé d'annexer une seule interview de l'un d'eux (n°40). Cette dernière nous a d'ailleurs d'emblée expliqué le fonctionnement de l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC) en précisant : « Ce classement qu'on utilise pour les langues, au sein de l'AIIC, nous avons ce que nous appelons les langues actives, dont la langue A, c'est en général la langue maternelle ou la langue de culture, et c'est la langue vers laquelle on traduit à partir d'autres langues. Et puis nous avons des langues passives, donc qu'on comprend parfaitement à partir desquelles on interprète mais vers lesquelles on n'interprète pas. ». En outre, il convient de définir la traduction qui est « une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation puis de reverbalisation. À l'oral, la traduction est aussi appelée interprétation. Celle-ci peut être simultanée (donnée en même temps que parle le locuteur) ou consécutive (immédiatement après le locuteur). La traduction est généralement comprise comme un exercice de recherche d'équivalences entre des textes exprimées en deux langues différentes. » (Cuq, p. 239, 2003). Cette définition nous éclaire sur la distinction entre traduction et interprétariat. Toutefois, notre question (dans notre enquête de terrain) a abordé conjointement ces deux activités pourtant différentes au vu des caractères oral et écrit. En ce sens, nous analyserons les discours pour tenter de répondre à nos interrogations sur la place que les coopérants font de cette activité (traduction/interprétariat) dans la coopération franco-brésilienne.

Compte tenu de notre étude exploratoire sur la pratique de l'intercompréhension dans la coopération franco-brésilienne, nous avons constaté qu'elle était limitée à ce que de nombreux coopérants nomment « subtilités, nuances et spécificités » de chaque langue-culture. C'est la raison pour laquelle, nous avons observé que lorsque la pratique de l'intercompréhension induisait des malentendus, ratés ou autres renoncements, il était de coutume de faire appel à un traducteur et/ou un interprète pour les résoudre. Néanmoins, il faut bien constater que tous les coopérants œuvrant dans cette coopération franco-brésilienne sont « sensées » avoir été formées aux langues-cultures française et portugaise brésilienne, ce qui ne garantit pas un niveau homogène de compétences langagières et culturelles et de compréhension profonde des subtilités de chaque langue-culture.

C'est dans cette perspective que la **traduction et l'interprétariat apparaissent** pour une multitude de coopérants comme « **fondamentaux, cruciaux, essentiels** » (n°2, 3, 7, 10, 12, 13, 21, 23, 34, 35, 36, 63) afin justement d'entrer dans ces subtilités, nuances et spécificités. Toutefois, il faut bien

constater que les pratiques des coopérants les « obligent » à s'exprimer dans l'autre langue-culture, et donc de recourir à leur propre traduction ou interprétariat au risque de se heurter à ces subtilités des langues-cultures et de créer des malentendus. Dans ces conditions, pendant que certains coopérants franchissent le pas et endossent le rôle de traducteur/interprète : « La traduction c'est important, mais j'essaie d'écrire directement en portugais » (Int n°10) ou : « Naturellement je le fais quand spontanément y'a besoin de dire la traduction, je suis toujours prête à la faire. » (Int n°25) ; pendant que d'autres coopérants sont plus prudents : « Je fais juste attention sur les formes, je peux être aidé par une assistante en portugais, brésilienne, que j'ai. » (Int n°1) ou : « Quand on fait des fiches pédagogiques, je rédige en français et mon assistante traduit » (Int n°6). Ces pratiques sont donc courantes dans la coopération et nous pouvons nous interroger sur leur degré d'efficacité étant donné que les coopérants n'ont pas été formés pour assurer cette fonction. Dans ces conditions, ces pratiques peuvent-elles induire des incompréhensions ? La question mérite d'être posée. En attendant de trouver des éléments de réponses, il convient de rappeler que les professionnels du domaine font aus partie de la coopération et assurent déjà cette fonction.

Le premier paradigme que nous dégageons est celui de la **Traduction-Médiation Culturelle** qui est à prendre dans le sens où « le travail du traducteur est une forme de médiation culturelle. Traduire est un processus de médiation complexe qui nécessairement implique un degré élevé de manipulation. » (Britto, p. 136, 2010)[550]. Cette définition de notre premier paradigme évoque la nécessaire interprétation de certaines expressions idiomatiques qui implique que le traducteur/interprète prenne des décisions en fonction de sa sensibilité, de son intuition et de son environnement. C'est donc dans ce contexte professionnel que les coopérants ont recours à un traducteur/interprète afin de faire « un pont culturel » dans la mesure où certains interprètes/traducteurs « adoucissent certaines manières, parce qu'au Brésil on dit les choses moins directement » (Int n°31). Bien évidemment, l'enjeu est souvent de taille lorsqu'un interprète/traducteur est embauché, c'est la raison pour laquelle il peut « contribuer à la réussite ou à l'échec d'un projet de coopération en fonction de son travail. » (Int n°23). Pour mener à bien ce rôle de médiateur, il convient que le traducteur/interprète « prépare à l'avance, ça veut dire notamment qu'il explore les champs sémantique et lexical qui vont être abordés. » (Int n°34). Cette démarche permet d'ailleurs d'éviter les malentendus. Sur ce point, l'interviewé n°35 distingue d'ailleurs le bon du mauvais traducteur/interprète en précisant que : « c'est justement sa capacité de traduire les spécificités de langue et d'expliquer les idiosyncrasies culturelles. ». Enfin, le rôle du traducteur/interprète est aussi de connaître le contexte de la coopération afin de pouvoir l'interpréter comme nous le précise l'interviewée n° 63 : « Il faut qu'il connaisse le contexte et les enjeux des

550 Britto, P. H (2010), *O tradutor como mediador cultural*, Synergies *Brésil* n° spécial 2 – GEFLINT, pp. 135-141.

deux partenaires. Il doit être capable de te traduire les mots et la situation politique. Les spécialistes sont nécessaires et ils doivent maitriser parfaitement la langue et être dans des formes de médiation. ». En somme, le paradigme de la **Traduction-Médiation Culturelle** implique que le traducteur/interprète soit largement formé et sensibilisé au contexte de coopération et dispose de clefs culturelles et linguistiques pour en donner une fidèle interprétation. C'est en ce sens que l'interviewé n°2 affirme que « Tout est traduisible ». Toutefois, nous mettons un bémol en choisissant le terme de médiation qui présuppose une connaissance fine des contextes et une interprétation fidèle. Car, il apparaît que les subtilités, spécificités ou nuances des langues donnent du fil à retordre au traducteur/interprète professionnel dans la mesure où il existe des non-dits. Dans ces conditions, bien que le traducteur/interprète soit le message fidèle, l'interviewée n°40, professionnelle du domaine, rappelle que : « Il faut qu'on soit fidèle mais il ne faut pas qu'on en dise plus que ce que l'orateur a voulu dire. Et si un Français dit quelque chose qui démontre une certaine ignorance, ou qui et un préjugé, un cliché courant, l'interprète n'a pas à la corriger ».

Ceci nous conduit à définir notre deuxième paradigme, celui de la **Traduction-Limitation culturelle** à prendre dans le sens où le traducteur/interprète n'est pas en capacité de transmettre la totalité du message entre deux coopérants. Cela relève notamment des non-dits, de l'implicite que nous venons d'évoquer à l'instant et qui seront étudiés dans la deuxième catégorie. Nous observons ce second paradigme sous deux angles. Le premier est celui de la pratique des coopérants qui nous font part d'un double-discours en soulignant « la nécessité de faire appel à un professionnel » tout en endossant ce rôle pour des raisons de contraintes budgétaires. En ce sens, nous avons évoqué que la traduction/interprétariat était fréquemment assurée par leur soins alors qu'ils n'étaient pas formés à cette fonction. Ceci étant notamment lié à leur fonction de coopérant qui présuppose une connaissance profonde des deux langues-cultures et qui les « oblige » à endosser ce rôle malgré eux. Dans ces circonstances, l'interviewée n°25 nous explique par exemple sa polyvalence : « Mais quand je fais la traduction je ne fais que ça. C'est une fonction en soi, or ma fonction n'est pas celle-là. Donc je reste vigilante à pas être submergée par la traduction. Et la traduction écrite j'en fais très peu parce que sinon je passerais mon temps à ne faire que ça quoi. » (Int n°25. Ce premier angle montre les limites de la traduction/interprétariat quand elle a lieu par le coopérant.

Le second angle que nous mettons à jour est celui qui renvoie à la difficulté de transmettre un message fidèle sans qu'il y ait une « déficience culturelle, une modification de sens ou une perte sémantique » (Int n°7, 9, 16, 17, 25, 37, 40, 51, 64) entrainant une incompréhension, et ce même en présence d'un professionnel traducteur/interprète. Dans le domaine de **l'humour**, l'interviewé n°10 signale : « Les langues sont proches entre le français et le portugais mais quand on

traduit, on redit avec une autre structure et d'autres mots, on repositionne le langage. Ce qui est très frappant, c'est sur les traits d'humour, c'est le plus difficile à traduire. Quand une blague est traduite, vous regardez si ça rigole plus ou moins, si ça rigole plus une fois traduite, c'est que le traducteur a vraiment réussi à comprendre le trait d'humour. ». Dans le domaine de l'audiovisuel qui a pour langue l'anglais, l'interviewée n°12 attire notre attention sur le recours à la traduction/interprétariat pour justement éviter de passer par l'anglais : « J'ai imposé au festival que mes invités puissent parler en français, parce qu'ils voulaient prendre un traducteur qui fasse anglais/brésilien, parce que c'était mois cher pour tout le monde parce qu'il y a des intervenants du monde entier en fait. Ce sont des spécialistes, ils s'expriment super bien, et qu'on perd la moitié du message au moment de la traduction, ça m'énerve profondément ». Et cette dernière de renchérir que les contraintes budgétaires précédemment évoquées sont mises de côté : « J'y accorde une importance fondamentale. C'est-à-dire que je préfère mettre plus de budget dans un bon traducteur que de prendre un mec pas trop cher qui va mal traduire. ».

En outre, dans le domaine des sciences humaines et sociales, nombres de conférenciers francophones interviennent en portugais au Brésil et l'interviewé n°34 nous fait part de la **perte culturelle et linguistique** lors des conférences : « Dans les conférences universitaires en sciences humaines et sociales, y'a des très bon conférenciers qui ont été des années au Brésil, qui pensent donc qu'ils maîtrisent bien le portugais et ils le maîtrisent bien. Mais leur conférence serait, de mon point de vue, beaucoup plus intéressante, si elle était faite en français et traduite par un bon interprète. Sauf que ça les universitaires comprennent pas toujours. ».

Ainsi, il n'est pas rare de constater dans nos réponses plusieurs situations malencontreuses où le mal-être a régné en présence d'un traducteur/interprète. Voici un florilège de ces anecdotes : « J'ai noté que l'interprète donnait son opinion lorsqu'elle traduisait mes propos. Jusqu'au moment où je lui ai dit : « Puisque c'est comme ça, je vais me débrouiller pour m'exprimer seule » et c'est à ce moment-là que j'ai commencé à réellement m'exprimer avec les français. » (Int n°10) ; « J'ai eu un cas désagréable avec une bénévole française de le mairie qui s'est chargée de faire la traduction de mes propos. Elle me coupait mes phrases et même si je ne parle pas français, je comprenais qu'elle ne traduisait pas ce que j'étais en train de dire. ». L'interviewé n°64 va même plus loin en spécifiant : « J'ai jamais obtenu satisfaction pour obtenir un traducteur et je parle couramment brésilien que j'ai appris dans les bidonvilles. ».

En somme, nous pouvons en déduire que ce paradigme de la **Traduction-Limitation culturelle** souligne à la fois les limites de la fonction de coopérant qui doit se charger de la traduction alors

qu'il n'est pas formé pour, et à la fois les limites qu'un professionnel de la traduction peut aussi rencontrer face aux expressions culturelles et linguistiques des deux langues. En ce sens, les concepts ou « trésors culturels » sont légions et c'est la raison pour laquelle l'interprète que nous avons interviewé précise que lorsqu'elle fait face à des intraduisibles, elle prend le temps d'expliciter en plusieurs phrases le concept : « Lorsqu'il s'agit de concepts clairement intraduisibles et que la compréhension de ce concept est indispensable, à ce moment-là, on essaye rapidement, en quelques mots de dire ce que c'est. ». Sur ce point, l'interviewée n°19 nous a même précisé que l'Ambassade de France au Brésil réalisait des listes de « faux amis » tel que le mot préfet qui ne signifie pas « prefeito » en portugais voulant dire maire.

En conclusion de cette question de la place de la traduction/interprétariat dans la coopération franco-brésilienne, nous avons constaté deux paradigmes : la <u>Traduction-Médiation Culturelle</u>, la <u>Traduction-Limitation Culturelle</u>. Dans ces conditions, nous avons mis en exergue le rôle fondamentale du professionnel traducteur/interprète en tant que médiateur d'au moins deux langues cultures. Toutefois, nous avons aussi constaté que les coopérants endossaient malgré eux cette fonction pour laquelle ils n'étaient pas formés, étant donné l'apparente proximité culturelle et linguistique du portugais et du français. Cependant, il apparaît clairement que cette soi-disante proximité soit source de malentendus illustrés dans la citation de la spécialiste du domaine « L'interprète de conférence a du mal à trouver sa place précisément parce que les Français comprennent un petit peu le portugais parce qu'ils ont fait de l'espagnol, et les Brésiliens, s'ils sont d'une certaine génération ils ont fait deux ans de français à l'école donc ils comprennent à peu près. Donc chacun pense qu'il comprend à peu près et éprouve une certaine impatience vis-à-vis de l'interprète qui prend du temps, qui prolonge les discussions, parce que chacun a entendu l'autre, il a à peu près compris, je ne sais pas s'il a compris 20% ou 80%, mais il est obligé d'attendre que l'interprète ait fini de traduire. ». Par conséquent, l'interviewé n°39 nous rappelle le rôle de l'Institut Français en termes de formation de futurs traducteurs francophones et lusophones : « On travaille beaucoup sur le renouvellement des traducteurs et on forme de jeunes traducteurs, à la fois du français vers le portugais et du portugais vers le français, pour renouveler la génération de traducteurs. C'est un programme plus général pour l'ensemble du monde, qui s'appelle « La Fabrique des Traducteurs » qu'on a mis en place avec le Centre International de traduction littéraire, à Arles. ». En effet, nous croyons que seuls des professionnels du domaine sont en capacité d'éviter les malentendus présents dans la coopération franco-brésilienne. Lapouge dans son Dictionnaire Amoureux du Brésil (2011) nous fait part de trois incompréhensions vécues avec les mots « constipado, luto, esquisito » qu'il avait pris dans le sens premier « constipé, lutte, exquis » alors que ceux-ci signifient « coup de froid,

deuil, extravagant ». C'est en ce sens que nous retiendrons la définition de Bellos de la traduction : « le transfert du sens d'une langue dans une autre. » (p. 34, 2012)[551] ou les considérations de la langue japonaise qui « offre une extraordinaire variété lexicale pour le mot « traduction », comprenant des mots différents selon qu'il s'agit d'une première traduction, d'une retraduction, d'une traduction de traduction, d'une mauvaise traduction, d'une traduction mot à mot, d'une traduction pour le sens. » (Sauquet et Vielajus, p. 344, 2014). Cela n'est pas sans rappeler la paronomase italienne « Traduttore, traditore » (« Traduire, c'est trahir ») qui souligne qu'en traduisant d'une langue à l'autre, il y aura toujours une trahison consubstantielle à la langue-culture dans laquelle le coopérant reformule la pensée avec une une autre structure langagière..

2.3.1.4 QUELS CANAUX DE COMMUNICATION VOUS PARAISSENT LES PLUS EFFICACES : PRÉSENTIEL, NUMÉRIQUE, TÉLÉPHONIQUE, RÉSEAUX SOCIAUX ?

Notre étude exploratoire des incompétences dans la communication interculturelle franco-brésilienne se poursuit dans la quatrième sous-catégorie concernant les canaux de communication utilisés pas les coopérants pour mener à bien les projets de coopérations. Quels sont-ils ? Quelles sont leur utilisation ? Certains sont-ils plus efficaces que d'autres ? Si oui, lesquels ? Quel est le rôle des Technologies de l'Information et de la Communication ? Ces questions alimenteront nos réflexions sur cette question.

Notre question portant sur les « canaux de communication » utilisés par les coopérants interroge la pratique d'un coopérant (émetteur) dans la transmission d'un message à un autre coopérant (récepteur). Au-delà de ce processus communicatif, nous avons inscrit notre question sur ce paradigme de la transmission du message à travers différents supports en posant la question de leur efficacité dans la coopération.

Tout d'abord, force est de constater qu'en 2017, les canaux de communication se sont véritablement multipliés avec l'essor du numérique et la coopération internationale a nécessairement dû s'adapter aux nouvelles pratiques des coopérants. L'interviewé n°23 nous donne d'ailleurs sa vision des liens entre la communication et la coopération internationale en expliquant que ce sont deux domaines « jumeaux ». C'est en ce sens que notre question interroge aussi bien l'usage des canaux de communication « traditionnels » comme le téléphone, l'email que les récents moyens de

551 Bellos, D. (2012), *Le Poison et le bananier*, Flammarion.

communication comme les réseaux sociaux. L'étude des discours des coopérants nous conduit à définir un premier paradigme : **Pluralité des canaux de communication**. Celui-ci souligne que les coopérants français et brésiliens ont recours à une multitude de canaux de communication pour mener à bien leur projet de coopération internationale.

En tentant de les classer en fonction de leur efficacité en termes d'avancée d'un projet, il ressort que le **présentiel** est le plus récurrent dans les discours des coopérants (Int n°1, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 34, 48). En ce sens, plusieurs motifs sont invoqués par les coopérants pour qualifier ce canal de communication comme le plus efficace. À cet égard, l'interviewé n°1 y voit la nécessaire prise de décision qui nécessite une rencontre : « Très souvent, ça se décide ou ça se fait grâce à une rencontre », ce que confirme l'interviewée n°6 : « Le téléphone ça ne marche pas très bien, quand on veut vraiment faire avancer quelque chose il faut y aller. Il m'est arrivée de débloquer des situations qui trainaient depuis des semaines en me déplaçant. Pour les Brésiliens, c'est comme cela que ça marche. ».

En outre, l'interviewé n°10 ajoute que la rencontre en présentiel est aussi une démarche normale pour un coopérant : « Si on est nommé dans un pays, c'est pour voir les gens, les ressentir, les rencontrer » et que celle-ci peut être facilitée dans la coopération internationale par la présence de nombreux diplomates dans certaines villes comme à Rio de Janeiro : « Le corps consulaire à Rio de Janeiro est important, il y a plus de 60 consulats. » (Int n°13). Au-delà de la simple rencontre, l'interviewé n°1 ajoute que le présentiel jouit d'une dimension culturelle intrinsèque à la communication dans la mesure où il est lié à la communication non-verbale (qui sera étudiée dans la catégorie 2) qui occupe une place prépondérante au Brésil : « L'oralité est importante, la chaleur de la voix pour les Brésiliens c'est important. C'est ce qu'on disait à l'instant, c'est se voir, s'embrasser, et échanger, ça reste très important, plus peut-être que dans une société européenne ». Il est vrai que ces codes paraissent capitales au Brésil et c'est peut-être ce qui explique que la décision se prenne en présentiel (nous chercherons des éléments de réponses dans notre partie sur la communication non-verbale). Enfin, l'interviewé n°8 conclut non sans humour que : « Il n'y aura jamais d'hologramme, donc même une visioconférence ne peut remplacer un contact physique. ».

En conclusion, nous pouvons soulignons que si les coopérants s'accordent à mettre en avant le **présentiel** comme canal de communication privilégié dans la réussite d'un projet de coopération, il apparaît toutefois que ce canal soit plus que jamais lié à une dimension culturelle au sens anthropologique du terme. C'est la raison pour laquelle, en l'absence de compréhension des codes de la rencontre, il n'est pas une garantie d'efficacité mais plutôt un frein à la coopération.

Le deuxième canal de communication en termes d'efficacité dans la coopération est l'**email** ou **mél** (dans sa version canadienne que nous aimons utiliser). Ce moyen de communication est d'ailleurs le plus utilisé par tous les coopérants bien qu'il soit moins efficace selon eux que le présentiel. En effet, nous notons aujourd'hui, tant en notre qualité de chercheur que de professionnel de la coopération, que le **mél** domine les échanges professionnels pour le meilleur et pour le pire. Et la coopération n'en est pas en reste comme le souligne l'interviewé n°3 : « Nous recevons un nombre excessif d'emails de nos jours. ». Bien qu'il soit plus formel et sans émotions, l'email a aussi la faculté de : « démultiplier la présence virtuelle dans les relations internationales » (Int n°13) tout en devenant une « cacophonie quand vous écrivez à dix personnes en copie et qu'elles te répondent par une phrase. » (Int n°3). Cet cacophonie ou excès de méls est d'ailleurs confirmé(e) par l'interviewé n°4 qui semble avoir la vie dure en la matière : « Par contre j'envoie cent emails par jour et je reçois la même dose d'emails, donc on fonctionne beaucoup par email. ».

Toutefois, cette tendance est aussi le miroir des échanges professionnels de la coopération internationale franco-brésilienne dans la mesure où tous les coopérants l'ont adopté. En outre, l'usage du mél « permet un degré intermédiaire de formalité, de connaissance de langue, et une extrême facilité de compréhension » (Int n°24), ce qui semblerait bénéficier à la coopération. Toutefois, le mél peut aussi devenir un échange continu de messages « comme si on se textotait et du WhatsApp aussi. » (Int n°12). Dans ces conditions, il incombe que les coopérants soient formés au niveau culturel et linguistique à ces joutes verbales incessantes et continues. Sur ce point, l'interviewé n°11 souligne une tendance très culturelle qui en dit long sur la différence d'usage de ce canal de communication entre coopérants français et brésiliens : « Le mél c'est, pour moi, très rassurant parce que encore une fois n'étant pas très à l'aise en portugais, il a le mérite de ne pas s'autodétruire dans trois secondes (par rapport au téléphone) et il a le mérite de pouvoir être consultable à plusieurs reprises. Malheureusement c'est pas un canal privilégié par les Brésiliens. c'est peut-être moi, mon réflexe de Française, mais j'exige systématiquement une confirmation écrite. ». En somme, nous pouvons constater que si les coopérants s'accordent à dire que l'usage du **mél** est le plus courant, les limites linguistiques et culturelles font encore une fois surface dans sa pratique, ce qui peut aussi bien constituer un frein qu'un accélérateur dans la coopération lorsqu'il est mal maitrisée (absence d'émotions, non-dits, subtilités, etc.).

Le troisième canal de communication en termes d'efficacité dans la coopération sont les **réseaux sociaux** qui regroupent en premier lieu facebook (incluant WhatsApp racheté par Facebook), puis Twitter, Instagram, Google plus, Snapchat (et d'autres que nous citerons pas car ils ne sont utilisés

qu'à la marge). Le premier constat à l'égard de ce canal de communication est que son usage est récent puisqu'il est né avec l'avènement de facebook (lancé en 2004). C'est la raison pour laquelle, la jeune génération maîtrise ses outils, ce que confirme l'interviewé n°24 : « Les réseaux sociaux sont utilisés pas la très jeune génération ». Le corollaire de l'usage de ces récents canaux de communications est qu'ils ne sont pas maîtrisés ou à la portée de tous les coopérants. Ainsi, pendant que certains coopérants considèrent les réseaux sociaux de « primordiaux, utiles, indispensables » (Int n°2, 57, 61), d'autres les perçoivent comme un « outil ravageur de vie privée » (n°1, 34), ce qui en dit long sur les différente pratiques professionnelles et visions à l'égard de ce canal de communication.

Dans ces circonstances, le réseau social facebook, qui possède selon l'interviewé n°1 « le deuxième nombre d'utilisateurs dans le monde sont Brésiliens », est un bon baromètre des pratiques professionnelles dans la coopération. Quand les coopérants français sont moins au fait de ces nouveaux usages et plus réservés dans l'utilisation des réseaux sociaux à des fins professionnelles : « D'ailleurs en ce moment ça m'énerve parce que tous les Français mettent leurs trucs de vacances sur Facebook donc je reçois des… Ça m'agace. Mais je reçois des trucs de boulot sur Facebook oui, par les Brésiliens et par les Français aussi. » (n°34) ; « Les réseaux sociaux peuvent être utiles pour les coopérations bien que l'international ne soit pas une politique valorisée car il est considéré comme une charge et non pas comme un atout (n°63) ; « Le consulat a un compte Instagram aussi, qui vient d'être lancé donc c'est un outil, pareil, prioritaire mais qui a beaucoup moins d'ancienneté. Et qui fonctionne très bien depuis son lancement. En fait l'idée, si j'ai bien tout compris, c'est essentiellement des jolies photos, qui sont rendues jolies via des filtres prêts à l'utilisation par l'application, et des légendes très courtes. » (n°11) ; « Les réseaux sociaux, mais on ne traite pas l'information en fait, on la balance assez au fil de l'eau comme ça, en essayant de faire au mieux et du coup bon, j'ai bien conscience de cette difficulté ». (n°25) ; les coopérants brésiliens y voient au contraire un canal de communication professionnel efficace : « Nous utilisons Moodle à l'Université de São Paulo et j'ai aussi un profil facebook et Whatsapp que j'utilise avec mes élèves. » (n°48) ; « Par la force des choses, j'ai découvert la puissance des réseaux sociaux et les réseaux sociaux au Brésil, c'est véritablement le Brésil qui m'en a fait prendre conscience, ça c'est une évidence, ils sont très largement en avance par rapport à beaucoup de pays. » (n°57) ; « Alors au Brésil beaucoup Facebook et je me rends compte qu'en France, par la force des évènements, par exemple pour le livre, les gens passent complètement à côté si on les prévient pas par mail. Enfin ici honnêtement professionnellement, à la fois pour suivre les gens, voir ce qu'ils deviennent, tous niveaux sociaux confondus, Facebook c'est incontournable. » (n°48) ; « Nous répétons même par skype, et Facebook est ce qui fonctionne le mieux à Rio » (n°9). Em somme, nous constatons des pratiques

professionnelles variées entre coopérants français plus réservés et coopérants brésiliens vivant dans « un pays super connecté » (n°4) plus enclins à utiliser les réseaux sociaux à des fins professionnelles.

La question culturelle est encore une fois au centre des pratiques entre les coopérants brésiliens qui utilisent ce **canal de communication aussi bien dans leur vie privée que publique** quand les coopérants français ne mélangent pas les deux. Nous pensons que cette problématique mériterait en tout cas une profonde réflexion éducative sur l'usage des réseaux sociaux tant ceux-ci ont révolutionné les pratiques professionnelles. D'ailleurs, notre recherche de terrain n'est qu'un produit de ses pratiques car elle s'est largement appuyée par une prise de contacts de nos interviewés par facebook.

Les autres canaux de communications que nous notons sont le **téléphone** qui fait face à une réalité simple au Brésil : « C'est que tu paies super cher pour faire des appels entre les régions » (n°4). Ce canal de communication est aussi pointé du doigt par les certains coopérants car il « représente une difficulté réel pour la communication sans visualisation de la bouche, des émotions » (n°24). C'est la raison pour laquelle, les **visioconférences** ou **skype** sont aussi utilisés dans la coopération franco-brésilienne : « Parce que à l'échelle du Brésil c'est vrai que c'est quand même utile ». Néanmoins, cette interviewée ajoute que bien que « les Brésiliens parlent beaucoup par Skype, et nous le problème c'est qu'on peut pas avoir Skype pour des raisons de sécurité à l'ambassade » (n°19).

L'étude des discours des coopérants nous conduit à dégager un second paradigme sur l'usage des canaux de communication : **Relation publique/privée des canaux de communication**. Celui-ci souligne que les coopérants français et brésiliens ont recours à différents canaux de communication pour mener à bien leur projet de coopération internationale en faisant face à des pratiques interculturelles non maitrisées et soulignant leur incompétence. En ce sens, l'interviewé n°51 argue : « J'ai passé de nombreux mois à me situer en France car la relation publique/privée est beaucoup plus claire au Brésil. En France, vous avez réellement l'habitude d'être réservé, de ne pas donner votre opinion sur les réseaux sociaux. Alors qu'au Brésil, les gens n'ont même pas notion de ce que cela représente. » Ce paradigme a largement été observé dans les discours, c'est la raison pour laquelle nous avons souhaité l'identifier. Toutefois, une étude plus poussée sur ce paradigme sera réalisée dans la deuxième catégorie.

En conclusion de cette partie sur l'usage des différents canaux de communication en termes d'efficacité dans la coopération, nous avons mis à jour deux paradigmes : <u>Pluralité des canaux</u>

de communication, Relation publique/privée des canaux de communication. Le premier paradigme démontre une tendance accrue de l'utilisation du mél comme principal canal de communication dans la coopération qui s'entrechoque à des limites culturelle, linguistique et interculturelles pas toujours maitrisées par les coopérants. De la même manière, le présentiel, s'il paraît plus efficace, regorge de compétences culturelles auxquelles les coopérants ne sont que rarement formés. Enfin, le téléphonique, qui historiquement était le canal de communication le plus important, connaît un déclin considérable dans la coopération. Toutes ces analyses nous rappellent les incompétences auxquelles font face les coopérants dans leur utilisation de ces canaux de communication, tant au niveau technique (absence de formation et réseaux sociaux utilisés seulement par la jeune génération) qu'au niveau culturel (compétences linguistiques et culturelles limitées). Dans ces conditions, si l'interviewé n°2 nous alerte sur le fait qu'il ne faille pas « croire au mirage non plus, enfin je crois qu'il faut faire attention à ne pas considérer que ces nouvelles technologies, ou ces technologies parce qu'elles sont plus nouvelles, vont tout résoudre » en nous rappelant que le bouche-à-oreille a encore des beaux jours devant lui : « On le voit au niveau culturel aussi, on a fait une enquête, on fait des enquêtes continues en ce moment sur notre public au théâtre. On a un site pour notre théâtre, peu visité, quelles sont les deux premières sources d'information qui ont fait que le public est venu ? C'est les guides des journaux brésiliens de São Paulo et le bouche-à-oreille. » ; il convient néanmoins de se poser de sérieuses questions quant à cette révolution des pratiques que vivent les coopérants et pour lesquelles ils ne sont guère formés. Bien évidemment, le phénomène de mondialisation met aussi à l'épreuve différentes pratiques et visions culturelles de l'usage de ces nouveaux canaux de communication. Et il est toujours intéressant d'avoir la vision politico-linguistique institutionnel (DGLFLF) en la matière telle que nous l'avons recueillie par l'intermédiaire de l'interviewé n° 61 : « Nous utilisons le tweet, que nous appelons ici le « gazouillage », il y a la base de données FranceTerme qui est une base de données sur les néologismes techniques et scientifiques, la diffusion dans l'administration. Nous avons mis beaucoup de pions sur cette politique de communication qui doit être prudente car les choses prennent feu facilement sur ces questions de langue. Regardez la querelle de l'orthographe qui a rejailli 25 ans après avec l'Académie Française. Cette politique de communication est prudente mais doit en même temps toucher les décideurs, les acteurs. ». En attendant un quelconque aval des décideurs de politiques linguistiques sur le sujet, les coopérants français et brésilien ont tout le temps de s'auto-former, ou de se former au contact de la jeune génération et de réfléchir in fine à l'évolution de ces pratiques dans la coopération internationale. Et pour enclencher la marche à suivre au niveau éducatif, l'interviewé n°14 souligne que l'Alliance Française a d'ores et déjà adapté dans ses nouveaux manuels ces nouveaux paradigmes de la communication : « Les Brésiliens sont des

grands utilisateurs des réseaux sociaux donc l'alliance française doit s'adapter à cette réalité, doit s'adapter à ce profil d'apprenants et à ce profil de public. On a des grandes opérations sur Instagram, YouTube, Twitter mais cela rentre aussi dans la classe. Nos 113 salles de classes sont équipées de tableau numérique, interactif. On vise l'utilisation des nouvelles technologies pour accompagner le changement sociétal et les habitudes d'apprentissage de notre public. Cela dépasse la classe physique. Depuis 2012, nous avons créé un cours à distance qui permet de toucher un public n'importe où au Brésil. ».

2.3.1.5 QUELS PARAMÈTRES CULTURELS PEUVENT FAVORISER LA COMMUNICATION ?

Notre étude exploratoire des incompétences dans la communication interculturelle franco-brésilienne se poursuit dans la cinquième et dernière sous-catégorie concernant les p**aramètres ou indicateurs culturels pouvant favoriser la communication**. L'objectif de notre question était de trouver dans le discours des coopérants des indicateurs ou paramètres favorisant la communication dans la coopération en lien avec cette première catégorie des **réponses culturelles françaises et brésiliennes formulées par les coopérants face aux problématiques adaptatives humaines de la coopération**. Autrement dit, il s'agissait d'interroger les coopérants sur leur pratique favorisant la communication dans un objectif de coopération. Pour ce faire, nous avions donc songé aux éléments suivants pour alimenter les échanges : proximité linguistique, représentations culturelles réciproques, rôle et image de la France au Brésil et vice-versa. Mais force est de constater que la perfectibilité de notre démarche a conduit à ce que cette question ne soit pas toujours comprise par les coopérants. C'est la raison pour laquelle, nous ne l'avons pas systématiquement posée dans tous les entretiens. De plus, les réponses à cette question se sont davantage orientées vers la question de la deuxième catégorie sur les paramètres environnementaux susceptibles d'influencer voire de conditionner la communication professionnelle (culture du cadeau, sens du sourire, espace interpersonnel, paralangage). D'ailleurs, cela nous paraît normal dans la mesure où nous avons constaté que dans notre présente partie sur l'incompétence dans la communication interculturelle, nombreuses furent les éléments de discours sur la problématique **« chocs interculturels » entre coopérants français et brésiliens dans les problématiques adaptatives antagonistes,** qui sera abordée dans notre deuxième catégorie. Malgré ces difficultés, nous analyserons les discours des coopérants pour en dégager les tendances.

D'abord, notre question portant sur des **indicateurs et paramètres culturels à mettre en évidence pour favoriser la communication** induisait une nécessaire quantification ou « critérisation »

(néologisme). C'est d'ailleurs ce que nous a fait remarquer l'interviewé n°17 : « Quand on parle d'indicateur, on doit pouvoir le quantifier. ». Sur ce point, nous admettons que notre question n'était sûrement pas assez claire (ou peut-être trop compliquée) pour que les coopérants puissent y répondre avec des indicateurs définis. Nous faisons face à une incompétence supplémentaire.

Néanmoins, l'étude de leur discours permet de dégager des paradigmes non sans intérêts. À cet égard, ce dernier interviewé poursuit : « Il est difficile de dire si l'ouverture d'esprit, la tentative de compréhension de l'autre peuvent être des indicateurs […] Dans le cas des Français, ils n'aiment pas s'étreindre. L'ouverture d'esprit est le fait d'entrer dans l'univers de l'autre réciproquement par une relation interpersonnelle pour que la coopération fonctionne bien. ». Bien que la « critérisation » d'indicateurs nous paraît complexe, nous pouvons tout de même dégager un premier paradigme que nous nommons : **Compréhension des codes culturels**. Nous le rattachons à la définition de la culture de Piriou (cf: chapitre 2) : « Ensemble des faits de civilisations (art, connaissances; coutumes, croyances, loi, morale, techniques etc.) par lesquels un groupe (société, communauté, groupe social particulier) pense, agit et ressent ses rapports avec la nature, les hommes et l'absolu ; système de hiérarchisation des valeurs ; ne se manifeste pas seulement dans les formes d'expression culturelles mais aussi à travers la religion, les structures politiques, l'organisation familiale, l'éducation, voire le développement matériel et technique. » (cité dans Demorgon, 2015, p.6).

Tous les éléments de cette définition comportent ce que nous nommons de **Codes culturels** dans le sens où les coopérants français et brésiliens puisent leur réponse dans leur culture nationale et dans leur pratique de coopérant. Et ce sont précisément sur ces codes culturels qu'ils s'appuient pour tenter tant bien que mal de répondre à notre question. Ainsi, de nombreux coopérants français mettent en avant le **langage non verbal** dans la relation interpersonnelle en tant que paramètre culturel pouvant favoriser cette communication avec le coopérant brésilien : « Ici c'est assez tactile, on s'embrasse. Il y a même des gens qui me tapent sur le ventre et sur l'épaule. Il faut clairement avoir une communication tactile et gestuelle. » (n°10) ; « En ce qui me concerne avec les Brésiliens, je sais que maintenant je vais utiliser leurs codes de langage sans langage là comme vous disiez, pour arriver à mieux négocier au mieux pour obtenir un partenariat, je vais plus les toucher » (n°21) ; « Les relations interpersonnelles sont très importantes même au niveau professionnel. Ça veut pas dire qu'on est amis mais ça veut dire que la relation humaine est très importante donc ça c'est... Avec les accolades » (n°21) ; « Ah ben le Français s'habitue vite, moi au bout de trois ans puisque j'étais là-bas presque tous les mois, évidemment on connaissait les Brésiliens, on fait un « abraço », on se touche, on se prend dans les bras, on s'embrasse et on se touche surtout » (n°56) ; « Les Brésiliens s'expriment beaucoup dans un langage corporel assez marqué, tu vois tout de suite les

gens qui ont envie de travailler avec nous et ceux qui ont un peu moins envie de travailler avec nous » (n°19).

De l'autre côté, le coopérant brésilien n°24 rappelle toute la difficulté d'appréhender certains codes culturels français et nous conte cette anecdote : « Je suis allé demander une information à un chauffeur de bus à Paris. J'ai directement poser la question et il m'a répondu : « Tout d'abord, bonjour Monsieur ! » Ce qui montre l'incapacité à percevoir un étranger qui ne connaît pas le code social introductif. ». Enfin, la coopérante n°11 attire notre attention sur la place du café en tant que rituel comme **code culturel** : « C'est presque inconcevable d'être reçu auprès d'une institution brésilienne et de ne pas se faire offrir de café. ». Ce rituel est d'ailleurs mis en avant dans le *Le Tour du monde de la politesse du monde* (Denoël, *Le Monde*, 2012) dans lequel le journaliste Nicolas Bourcier, correspondant à Rio de Janeiro précise que : « Dans les relations professionnelles ou privées, on vous proposera souvent de petites tasses de café. Acceptez-les, même si vous sentez venir une crise de tachycardie. Il serait peu courtois de les refuser. ». En somme, bien que notre question soit complexe pour identifier un indicateur, nous constatons que les coopérants mettent en avant des **codes culturel** (au sens des pratiques puisées dans les réponses culturelles nationales) venant modifier positivement la communication à partir du moment où des elles sont vécues et appréhendées. En ce sens, nous observons ici des « **chocs interculturels** » dans les problématiques adaptatives antagonistes qui seront exhumées dans notre seconde catégorie. C'est la raison pour laquelle, nous ne creuserons pas davantage notre analyse qui sera faite dans cette deuxième catégorie.

Le deuxième paradigme qui ressort dans le discours des coopérants est celui de **l'Intérité antagoniste franco-brésilienne** que nous avons déjà défini dans notre partie sur les représentations. Il s'agit de l'introduction d'un tiers, qui est à la fois complémentaire et antagoniste entre les cultures française et brésilienne, et qui s'érige comme produit de la rencontre de ces cultures. En effet, la prise en compte de l'**intérité antagoniste franco-brésilienne** permet à chaque coopérant de mieux appréhender avec l'altérité des autres, qui vivent aussi cette intérité et permettent d'accéder à cet entre-deux. Ainsi, une multitude d'interviewés met en avant comme paramètre culturel pouvant favoriser la communication la « nécessité de l'ouverture à l'autre » (n°9, 10, 13, 17, 31, 35, 55) pour « avoir besoin de l'autre pays, de connaître sa culture afin d'interagir avec lui. Ceci permet de reconnaître son partenaire et en même temps de se reconnaître soi-même. » (n°9).

L'**intérité antagoniste franco-brésilienne** est illustrée dans cette citation comme la volonté de s'extraire de cette vision binaire, duelle, pour tendre vers la pensée antagoniste. Sur ce point,

l'interviewé n°13 ajoute que : « Je crois que la culture française est une référence pour nous les Brésiliens et principalement au niveau diplomatique. La culture française est un point de contact pour nos autorités quand elles entrent en contact avec les autorités françaises [...] Cela dépend donc du contact que chacun a avec la culture française mais tout Brésilien en a un. ». La dimension transculturelle est largement soulignée par cet interviewé qui nous rappelle combien les cultures française et brésilienne lorsqu'elles entrent en contact modifient leur conduite en acceptant la réalité de l'échange de l'un et de l'autre coopérant, susceptible de les modifier tous les deux ensemble, pacifiquement ou violemment. En outre, le coopérant n°31 prolonge même nos analyses en faisant un parallèle entre la dimension transculturelle de la relation interpersonnelle et le climat : « J'ai toujours aimé analyser l'impact du climat sur les comportements humains. Quand j'étais en France et que j'ai vu pour la première fois la neige, ceci a été très marquant pour moi. Et le Français, qui est quelqu'un de plus réservé voire même de plus méfiant, est à l'image de ce climat, changeant du chaud au froid. Dans l'autre sens, nous les Brésiliens sommes plus décontractés, spontanés dans les relations interpersonnelles. Dans le cadre de mon travail, j'ai compris que je pouvais être performant quand je cassais cette résistance interpersonnelle du Français qui m'accordait en retour plus de confiance et de liberté. C'est à ce moment-là que j'ai compris que le Français était complémentaire du Brésilien. ». Cette dernière citation étaye notre analyse sur ce paradigme de l'**Intérité antégoniste franco-brésilienne** et vient faire le lien entre les réponses culturelles nationales des coopérants et les problématiques adaptatives humaines dans lesquelles elles s'articulent. Étant donnée que la deuxième catégorie abordera spécifiquement ces interrelations, nous arrêterons ici notre analyse pour conclure notre cinquième sous-catégorie.

En conclusion de cette partie sur les paramètres culturels permettant de favoriser la communication, nous avons mis à jour deux paradigmes : la Compréhension des codes culturels, l'Intérité antégoniste franco-brésilienne. Le premier paradigme démontre à la fois la limite de notre question qui présuppose d'être quantifiée ou critérisée, et également les pratiques ou codes culturels que Charaudeau[552] observe dans le « marché social des rituels langagiers » et que les coopérants utilisent afin de parvenir à la réussite d'un projet. En ce sens, les coopérants acceptent consciemment ou inconsciemment la réalité de l'échange de l'un et de l'autre coopérant susceptible de les modifier tous les deux ensemble, pacifiquement ou violemment. Ceci dénote la dimension transculturelle de l'échange qui n'est pas quelque chose de quantifiable. C'est la raison pour laquelle, nous avons réutilisé le paradigme de l'Intérité antagoniste franco-brésilienne qui justement rejoint notre intuition de départ, à savoir que c'est partir des situations interculturelles de la coopération franco-brésilienne que s'engendrent les conduites et les

552 Charaudeau, P. (1998), *Ce que communiquer veut dire*, 9 Congrès de l'association québécoise des enseignants de français langue seconde, in *Bulletin*, vol. 10, n°1, de l'AQEFLS.

communications des coopérants avec leurs lots de chocs, de remises en questions et de réussites. C'est pourquoi, si nous reconnaissons que notre question était complexe pour les coopérants (comme en témoigne la faible quantité de réponses), nous soulignons que celle-ci fait le lien entre les incompétences dans la communication interculturelle franco-brésiliennes issues des réponses culturelles nationales et les problématiques adaptatives antagonistes humaines dans lesquelles sont plongés sans exception tous les coopérants. En d'autres termes, notre question avait un caractère anticipateur et aurait sûrement pu être regroupée avec la question sur les paramètres environnementaux (Quels sont les paramètres environnementaux susceptibles d'influencer voire de conditionner la communication professionnelle (culture du cadeau, sens du sourire, espace interpersonnel, paralangage)?), qui s'est au final confondue avec cette présente question. Autrement dit, les éléments de discours que nous avions imaginé pour alimenter nos échanges sur cette question (proximité linguistique, représentations culturelles réciproques, rôle et image de la France au Brésil et vice-versa) n'ont pas permis de dégager des indicateurs et paramètres fiables sur cette question. Au contraire, cette question nous a projeté dans le paradigme des problématiques adaptatives antagonistes étant articulées aux réponses culturelles nationales des coopérants français et brésiliens. Nous conclurons que c'est dans ce qu'appelle l'interviewé n°50 « d'intelligence situationniste (le hasard des rencontres ou démarche d'opportunité) » que les « passeurs France-Brésil » (qui existent plus que jamais contrairement à ce que nous dit l'interviewé n°36) continueront de vivre cette intérité antagoniste qui est à la fois complémentaire et destructrice entre les cultures française et brésilienne et qui s'érige comme produit ni positif ni négatif de la rencontre de ces cultures.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE DE LA CATÉGORIE 1

Pour conclure cette première catégorie sur les réponses culturelles françaises et brésiliennes formulées par les coopérants face aux problématiques adaptatives humaines dans la coopération, nous avons d'abord réalisé une analyse approfondie des représentations France-Brésil dans le discours des coopérant qui a souligné par le prisme des réponses culturelles nationales des visions réduites, stéréotypées, clichées et voire même des préjugés liés aux médias, à l'héritage culturel français et aux systèmes éducatifs. Si les représentations ont notamment évolué depuis les années culturelles croisées, les discours des coopérants dénotent la force de l'imaginaire mystique et la charge affective de la relation franco-brésilienne avec le mythe du Brésil sauvage et de la France comme pays de culture.

Ainsi, notre analyse s'est inscrit dans la volonté de s'extraire de cette vision dualiste et réductrice pour tendre vers une pensée dialogique féconde des intérités (linguistiques, culturelles, géohistoriques). En ce sens, nous avons mis à jour un certain nombres d'incompétences vécues par les coopérants dans la communication interculturelle telles que : l'Anglais-Langue Contre Productive, l'Intercompréhension-Communication limitée, la Pluralité des canaux de communication, la Relation publique/privée des canaux de communication, la Compréhension des codes culturels. Ces paradigmes font référence à l'articulation des réponses culturelles nationales dans les problématiques adaptatives humaines. C'est la raison pour laquelle, nous avons modestement essayé de démontrer que l'intérité antagoniste-France-Brésil, au sens de l'introduction d'un tiers, qui est à la fois complémentaire et antagoniste entre les cultures française et brésilienne, doit être prise en compte le plus sérieusement possible dans la formation des coopérants afin qu'ils puissent appréhender avec et contre l'altérité des autres coopérants qui vivent aussi cette intérité. Pour ce faire, nous proposons d'avoir recours à la « fonction méta » (métacommunication et métacognition), au sens de prise de distance à l'égard des représentations, y compris les nôtres pour que les coopérants puissent analyser leur propre communication dans une perspective d'apprentissages interculturels (ou compétences culturelles). Cette « fonction méta » est d'ailleurs observable dans les discours des passeurs France-Brésil contemporains que nous avons interviewé comme un « temps où la pensée interculturelle devient réflexive et s'attarde sur son propre fonctionnement » car elle permet de considérer l'antagonisme adaptatif des cultures humaines face aux grandes problématiques non pas « comme hostilité destructrice mais tout au contraire comme projet constructeur d'une bonne communication et d'une bonne coopération. » (Ibid.). Dans ces conditions, l'antagonisme constitue la structure des orientations opposées, et les coopérants, inventeurs de leur propre culture, sont capables de composer avec les oppositions afin d'appréhender le plus intelligemment possible la singularité des situations et des relations interculturelles. Enfin, cette « fonction méta » participe pleinement au désidérata de Morin, à savoir que les cultures doivent apprendre les unes des autres sans une quelconque supériorité entre culture enseignante et culture apprenante. Notre étude exploratoire se poursuit dès à présent vers la seconde catégorie sur les « chocs interculturels » nés entre les coopérants français et brésiliens dans les problématiques adaptatives humaines.

2.4. QUELS « CHOCS INTERCULTURELS » NAISSENT ENTRE LES COOPÉRANTS FRANÇAIS ET BRÉSILIENS DANS LES PROBLÉMATIQUES ADAPTATIVES ANTAGONISTES ?

Notre deuxième catégorie : « **Quels « chocs interculturels » naissent entre les coopérants français et brésiliens dans les problématique adaptatives antagonistes ?** » aborde dans sa première sous-catégorie : « **Les problématiques adaptatives rassemblant et séparant les coopérants** », c'est-à-dire que nous chercherons à étudier ces « chocs interculturels » vécus par chaque coopérant français et brésilien dans la mesure où ils doivent trouver des réponses dans les problématiques adaptatives antagonistes (communication implicite et explicite, réponse culturelle informée et réponse spontanée) présentes dans leur culture nationale. Pour ce faire, nous diviserons notre analyse en six moments correspondant aux six sous-catégories, à savoir : la place des registres de langues, les paramètres environnementaux susceptibles d'influencer la communication (culture du cadeau, sens du sourire, espace interpersonnel, paralangage), l'implicite et explicite, les statuts de l'oral et de l'écrit, l'influence du rapport individuel/collectif dans les prises de décisions, et enfin la perception et gestion du temps dans les deux cultures. Avant de se lancer dans notre étude exploratoire, nous reviendrons brièvement sur cette deuxième dimension de notre matrice complexe de l'interculturel établie au chapitre 2.

2.4 CATÉGORIE 2 : QUELLES PROBLÉMATIQUES ADAPTATIVES RASSEMBLENT ET SÉPARENT LES COOPÉRANTS ?

Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto

Alberto Caeiro (hétéronyme de Fernando Pessoa dans *O Guardador de Rebanhos*, 1946)

2.4.1 POURQUOI AVONS-NOUS DÉCIDÉ D'ÉTUDIER CES PROBLÉMATIQUES ADAPTATIVES ?

L'étude des « **chocs interculturels** » naissant des problématiques adaptatives antagonistes s'inscrit dans notre approche synchronique des cultures et logique des antagonismes. Pour rappel, nous

avions défini dans notre matrice complexe de l'interculturel ces problématiques adaptatives antagonistes vécues par chaque coopérant, dans la mesure où tous sont plongés dans un dilemme pour mener à bien leur action de coopération entre un mixte de continuité et de changement (problématique adaptative antagoniste commune à tous les coopérants français et brésiliens). En effet, dans chaque situation de coopération, les coopérants doivent ajuster leur réponse à la situation unique en oscillant entre des dimensions opposées et en puisant des réponses pré-établies au sein de leur culture nationale et des antagonismes adaptatifs humains (concernant aussi bien les coopérants français que brésiliens et à partir desquels les différences culturelles se sont constituées). C'est donc précisément ce lien entre « réponses variables des cultures nationales » et « antagonismes adaptatifs humains » qui peut permettre des apprentissages interculturels ou compétences culturelles à condition qu'il y ait un travail sur les « tensions antagonistes » entre les deux cultures.

Notre étude exploratoire vise donc dans cette deuxième catégorie l'analyse des « chocs interculturels » ou « tensions antagonistes » observé(e)s dans l'articulation des « réponses culturelles nationales » face aux problématiques adaptatives antagonistes vécues par chaque coopérant français ou brésilien. Pour ce faire, nous effectuerons une analyse approfondie des discours des coopérants pour chacune des six sous-catégories que nous tenterons de féconder avec une bibliographie en lien avec le domaine.

2.4.1.1 DANS LES ÉCHANGES LINGUISTIQUES (ORAUX ET ÉCRITS), QUELLES PLACES OCCUPENT LES REGISTRES DE LANGUE ?

Pour commencer notre étude exploratoire sur les **problématiques adaptatives séparant et rassemblant les coopérants**, nous nous posons la question de la place des registres de langue dans les échanges linguistiques. Quels sont ces différents registres ? En quoi impactent-ils l'acte de coopération ? Quelles personnes de politesses sont utilisées ? Les registres de langue utilisées dans la coopération révèlent-ils les appartenances sociales et professionnelles ? Sont-ils sources de rapprochement ou de séparation entre les coopérants ? Ces interrogations nourriront notre analyse.

D'abord, nous commencerons par définir **les registres de langues** par la définition suivante : « On appelle « registres de langue » les usages que font les locuteurs des différents « niveaux de langue » disponibles, en fonction des situations de communication. [...] La notion de « niveaux de langue », issue de la tradition scolaire, est invoquée pour rendre compte de la diversité des usages de la langue en fonction des milieux sociaux dans lesquels ou par référence auxquels celle-ci est employée : on constate en effet que, selon le milieu social auquel ils appartiennent ou dans lequel ils

se trouvent à un moment donné, les locuteurs utilisent la langue différemment. On distingue habituellement trois principaux niveaux de langue : celui de la langue dite « soutenue » (attribuée aux couches cultivées), celui de la langue « courante » (le parler dit populaire, ou l'usage spontané de la langue) et celui de certains dialectes sociaux (patois ruraux, argot...) – sans préjudice des emplois techniques de la langue, à propos desquels on parle de « langues de spécialité ». »[553]. Cette définition met très clairement en exergue les éléments que nous avions envisagé pour alimenter nos entretiens, c'est-à-dire ceux de l'appartenance sociale et professionnelle du coopérant et de l'usage ou non de personnes de politesses observable dans les différents niveaux de langues : soutenu, courant et familier.

Pour aborder cette question, il convient toutefois de rappeler que notre enquête de terrain ait pu biaiser cette interrogation dans la mesure où nous avons essayé de créer une proximité avec le coopérant lors des entretiens (cf : chapitre 5, 3.2.2). De plus, l'usage de deux langues (portugais et français) recourant à des niveaux de langues différents (de très soutenu à très familier) a également été une variable importante de notre enquête de terrain. Le contexte professionnel des entretiens a aussi incité naturellement les coopérants à avoir un langage soutenu dans la mesure où ils s'exprimaient dans leur environnement professionnel. Enfin, nous rappelons que nous nous sommes volontairement mis dans une posture de recherche consistant à valoriser ce que l'interviewé avait à nous apprendre (dans le sens de transmission de connaissances). L'interviewé 11 témoigne d'ailleurs l'inverse : « Alors je vous réponds et vous me direz si c’est dans la bonne direction. ». Celle-ci part du principe que nous détenons une connaissance alors que nous créons les conditions inverses pour réaliser l'entretien. Tous ces paramètres que nous prenons très sérieusement en considération nous conduisent à modérer notre analyse des discours des coopérants qui va suivre.

Tout d'abord, le premier constat que nous pouvons dresser à la lumière des discours sur l'usage des différents registres de langues est que les coopérants ont conscience que cette problématique professionnelle occupe une place prépondérante dans la coopération. En effet, l'usage d'une langue soutenue adéquate au contexte de coopération est un gage de réussite des projets de coopération. Encore faut-il que les coopérants fassent attention à l'emploi de cette langue qui exige une connaissance pointue de la langue-culture du partenaire. C'est dans cette perspective que nous mettons en avant notre premier paradigme, celui de la **Prudence dans l'usage des registres de langues** à prendre au sens où les personnes de politesse (symbolisées par les formules) font partie de ces subtilités de la langue-culture à appréhender par les coopérants.

553 Fuchs, C., *Registres de langue*, Encyclopædia Universalis http://www.universalis.fr/encyclopedie/registres-de-langue/ (consulté le 5 juillet 2017).

En ce sens, l'usage de ces formules de politesse exige un excellent niveau de connaissances de la langue-culture du coopérant comme nous l'expliquent les interviewés 2 et 44 : « La question des nuances, des registres de langue, l'emploi de la formule de politesse, elle est possible à partir d'un certain niveau de langue. » ; « Ce n'est pas une question d'usage de tel ou tel pronom mais une question de niveau de langue. ». C'est pourquoi plusieurs interviewés nous précisent qu'ils se font aider par un coopérant étranger ou ils ont recours à internet pour éviter ou contourner ce « choc interculturel » : « Je fais juste attention sur les formes, je peux être aidé par une assistante en portugais, brésilienne, que j'ai » (n°1) ; « Quand c'est un texte plus formel, je me fais corriger, et même si je suis à peu près pratiquement sûr qu'il y a pas de fautes, il y a des moments où il faut faire corriger quand même. » (n°2) ; « Alors, je vérifie quand même sur internet systématiquement pour voir si mes formules de politesses sont correctes avant d'envoyer le mél » (n°7).

Dans la sphère éducative de l'alliance française au Brésil, l'interviewée n°14 explique que les nouvelles méthodes de français comporteront justement des chapitres sur le paradigme précis de l'usage de ces registres de langues afin de former les apprenants de français à éviter ces « chocs interculturels » : « On a aussi travaillé sur les faux amis, sur des fausses bonnes idées d'intuition. Je donne toujours un exemple qui peut paraître caricatural que je rencontre tous les jours à l'Alliance chez des étudiants mais aussi chez des profs qui est l'expression « querido, querida ». On a des élèves ou des profs qui vont dire « Ça va chéri ? », dans une traduction littérale sans tenir compte de l'aspect socio-culturel. Donc on travaille là-dessus dans ce *Pass France-Brésil*. C'est un point qui peut illustrer ce qui peut être un pont facilitateur dans les échanges avec la coopération linguistique. ». Pour adopter les bons comportements dans la coopération entre le Brésil et les pays d'Afrique francophones, l'interviewé n°17 argue : « En général, je m'adapte au registre de langue de mon partenaire. Si je fais cet effort, c'est parce qu'il y a une subtilité dans la langue française qui ne va pas exister dans la langue portugaise. Si mes partenaires utilisent le « tu », je réponds par « tu ». S'ils utilisent le « vous », je réponds par « vous ». Mais mon expérience de coopération avec les pays d'Afrique francophones démontre que mes partenaires ont tendance à être informels. ». Enfin, l'interviewée n°37 ajoute que cette problématique de l'usage des registres de langues est fondamental dans la coopération et détaille que : « Le Brésilien qui vient habiter en France, devrait recevoir une formation pour qu'il sache ce qu'il peut faire et ne pas faire. Il ne peut pas s'étreindre, il ne peut pas embrasser tout le temps, il ne peut pas utiliser le « tu ». Ce sont des codes culturels qui doivent être respectés. Dans l'autre sens, le Français, qui est arrivé au Brésil depuis deux semaines, ne peut pas non plus appeler une personne qu'il a déjà rencontrée de « a senhora » ».

En somme, ce premier paradigme de la **Prudence dans l'usage des registres de langues** nous

montre toute l'importance qu'occupe cette problématique des registres de langue dans les échanges professionnels de la coopération franco-brésilienne. Les discours des coopérants dénotent que l'usage des registres des langues s'inscrit clairement dans les problématiques adaptatives antagonistes vécues par chaque coopérant dans la mesure où ils sont plongés dans un dilemme pour mener leur action de coopération entre un mixte d'ouverture et de fermeture, et que ceux-ci doivent osciller en puisant des réponses pré-établies au sein de leur culture nationale. Bien que les coopérants soient formés à la langue-culture de leur partenaire, il apparaît que le niveau de langue (tel qu'indiqué en début de cette d'analyse) ne soit pas une garantie suffisante pour éviter ce « choc interculturel ». Dans ces conditions, certains coopérants brésiliens continuent de se demander s'ils doivent utiliser le « tu » ou le « vous » quand les coopérants française se posent la même question pour « o senhor, a senhora » ou « você ». C'est la raison pour laquelle, certains coopérants optent à juste titre pour une prudence assumée à l'égard de l'usage de ces registres de langues car il ont conscience que leur réponse culturelle nationale n'est pas toujours adéquate à l'acte de coopération.

Le deuxième paradigme que nous mettons en évidence dans les discours des coopérants est celui des **Registres de langues-Informel-Portugais brésilien/Formel-Français** à prendre dans le sens où nombreux sont les coopérants à faire état d'une grande formalité des registres de langue en français et d'une grande informalité en portugais brésilien à l'égard notamment des personnes de politesse. En effet, il convient sur ce point de souligner que l'usage du « vous » (« vós » en portugais) n'existe plus au Brésil dans les échanges oraux. Toutefois, celui-ci persiste dans de très rares contextes comme les textes sacrés (la bible, la littérature, certaines formules de politesses à l'écrit), si bien qu'il a été remplacé progressivement par le « vocês » (« vous » français au pluriel) ou « você » (« tu » en français à conjuguer à la troisième personne du singulier). C'est la raison pour laquelle, il n'existe pas à proprement parler de vouvoiement en portugais du Brésil puisque les Brésiliens utilisent seulement le « você » (« tu » en français) ou le « o senhor, a senhora » (personne de politesse utilisée pour s'adresser à une personne plus âgée). En français, l'usage de « vous » a lieu dans un contexte de formalité et est quasiment toujours utilisé dans les relations professionnelles avec des partenaires étrangers. À la lumière des différents usages de ces registres de langue en français et en portugais, plongeons-nous dès à présent dans les discours des coopérants.

Pour illustrer la première partie du paradigme des **Registres de langues - Informel-Portugais brésilien** dans les discours des coopérants, il convient d'observer les champs lexicaux utilisés : « informalité, spontanéité, cordialité » (N°2, 3 7, 10, 11, 19, 28, 38, 51, 54). Ceux-ci en disent long sur l'usage des registres de langues en portugais brésilien qui se caractérisent par une apparente informalité à laquelle les coopérants français ne sont pas toujours habituées. En effet, l'interviewé

n°2 nous indique que : « Les Brésiliens, contrairement à nous, sont très ouverts, ils ne sont pas du tout intransigeants avec leur langue, nous on l'est plus, et surtout quand on est prof. ». Cette assertion est d'ailleurs étayée par les interviewés n°10, 11 et 19 : « Ici, on est dans un pays où il n'y a pas de protocole ou très peu. Évidemment, il y a quelques formules de politesse dans les lettres, mais les gens se parlent très facilement. » ; « Le portugais est très léger en termes de formules de politesse. La langue portugaise est très vite dans un registre, non pas familier, mais amical, chaleureux. Et il n'est pas rare de terminer un email à un directeur par l'équivalent de « bisous » par exemple. » ; « C'est-à-dire que tu commences toujours en effet les mails, les contacts, de façon un peu formelle, et quasiment au bout de trois minutes les gens te mettent des petits mots dans les phrases, donc comme quand t'as une réunion aussi, les gens arrivent et te serrent la main et à force t'as l' « abraço ». Et puis ça se fait naturellement en fait… C'est quelque chose qui se fait naturellement, en tout cas à mon niveau, les choses sont… Oui, y'a pas de règles, de normes, par rapport à ça. ». Si nous ne pouvons pas généraliser le fait que la langue portugaise soit toujours informelle (comme le dit l'interviewée n°11), il apparaît néanmoins que les coopérants français perçoivent cette informalité comme une « absence de règles » vis-à-vis de leur réponse culturelle nationale qui comportent justement un nombre important de règles.

Au niveau du Ministère des Affaires Étrangères français, l'interviewée n°47 attire notre attention sur le fait que : « On se tutoie avec les diplomates de l'Ambassade du Brésil. Mais en fait j'ai l'impression que c'est assez répandu dans la diplomatie. Mais en tout cas je tutoie tous mes interlocuteurs à part l'ambassadeur. ». Toutefois, cette dernière modère ses propos en ajoutant : « Je réfléchissais mais même le numéro 2, peut-être que je le tutoie pas. Peut-être que je le tutoie pas mais en tout cas ce ne serait pas… Bon, y'a pas de la distance… ». Cette dernière citation souligne ô combien l'usage des registres de langues occupe une place centrale dans la coopération institutionnelle et ô combien un mauvais usage peut alimenter ces « chocs interculturels ». En l'état, il apparaît que si les coopérants françaises perçoivent cette informalité comme « positive », ils persistent néanmoins à l'associer à une « absence de règles », au « naturel brésilien », ou à une « informalité ». Ceci démontre que les bons usages des registres de langues ne sont pas toujours maîtrisés car ils s'apprennent sur le tas.

En ce qui concerne la deuxième partie du paradigme des **Registres de langues - Formel-Français** dans les discours des coopérants, les champs lexicaux identifiés se réfèrent aux « formules de politesse, vouvoiement, hiérarchie » (n°2, 3, 7, 10, 48, 51, 57). En ce sens, les éléments de discours des coopérants mettent en avant la grande formalité dans l'usage des registres de langues en français : « C'est vrai que pour nous Français qui avons un sens du protocole avec des hiérarchies et du

vouvoiement, ce n’est pas forcément naturel. Ici les gens sont très cools, je perçois peu de registres. » (n°10). En outre, l'interviewé n°3 précise que : « Les personnes qui travaillent dans la coopération internationale savent que l'interlocuteur n'a pas toujours le même code social. Quand j'habitais en France, je prenais soin de vouvoyer mes collègues et d'écrire dans les courriers : « Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les plus distingués. » ». Si ce dernier coopérant est au fait de la formalité qu'exige l'usage des registres de langue en français dans les formules de politesse, ce n'est pas le cas de tous les coopérants comme en témoigne l'interviewée n°7 : « Quand je suis allé en France, j'avais demandé du pain dans une boulangerie de manière informelle. Et mon ami m'a tout de suite précisé que je ne pouvais pas m'exprimer ainsi car je courais le risque que les gens me trouvent grossière. ». Cette citation est d'ailleurs appuyée par l'interviewé n°2 qui dans la coopération linguistique et éducative (alliance française au Brésil) notifie que : « Nous on dit à nos étudiants, il y a un sésame en France, c'est « bonjour » et « merci ». ».

Dans le même domaine de coopération, l'interviewé n°28 conclut que l'enseignement des registres de langue « familier » ou « courant » en français suscite un vif intérêt chez les apprenants brésiliens : « Que ce soit un natif ou pas le plus important c’est que le professeur leur donne le plaisir d’apprendre la langue et que le prof connaisse, si c’est un prof natif, il faut qu’il connaisse sa langue. Donc par exemple on a des profs qui maîtrisent assez bien le lexique, la grammaire, mais il y en a d’autres qui sont hyper forts dans les expressions idiomatiques, familières, etc. Donc quand le prof, naturellement, il a dans ses actes de parole l’utilisation d’argot, d’expressions familières et tout, c’est un bon prof aux yeux des élèves ».

En somme, nous pouvons en conclure que les discours des coopérants mettent en évidence toute la difficulté qui est leur dans l'usage des registres de langues en français et portugais entre problématiques adaptatives antagonistes vécues par chaque coopérant et réponses culturelles nationales. En effet, les éléments saillants des discours dénotent toute la difficulté pour le coopérant français de s'adapter à un contexte brésilien apparemment « informel » quand le coopérant brésilien éprouve d'autres difficultés à l'égard du coopérant français : tutoiement, vouvoiement et usage des formules de politesse. Dans ces circonstances, l'oscillation entre les antagonismes adaptatifs puisant des réponses pré-établies au sein de leur culture nationale en les articulants dans les problématiques adaptatives humaines est la seule garantie de construction de compétences culturelles, et donc d'utiliser correctement les différentes registres de langue. Ce paradigme de **Registres de langues-Informel Brésilien et Formel-Français** souligne toute la prudence que doivent avoir les coopérant dans l'usage du tutoiement ou du vouvoiement, des formules de politesse faisant le lien aussi aux

appartenances sociales et professionnelles. Malencontreusement, les analyses de discours font montre que ces problématiques sont souvent apprises *in situ* et peuvent se casser sur l'acte de coopération si le coopérant ne parvient pas à osciller entre problématique adaptatives antagonistes et réponses culturelles nationales.

Le deuxième paradigme que nous mettons en exergue est la distinction **Oral/Écrit dans les registres de langues** qui varie largement entre le portugais et le français dans le contexte de coopération internationale franco-brésilienne. En effet, le « contexte d'oralité brésilien » (n°2) auquel nous avons déjà fait référence dans les paramètres favorisant la communication nous rappelle que les registres ne sont pas les mêmes à l'oral et à l'écrit, de même en français et en portugais.

Ainsi, la première tendance que nous soulignons est que la culture de travail brésilienne favorise l'usage des registres de langues en passant par l'expression orale, ce qui implique une plus grande informalité. Sur ce point, l'interviewé n°51 tente une explication : « Pour vous les Français, x + y = x + y, alors que pour nous x + y = x+1 et y-1. Nous sommes systématiquement en train de contourner la règle. Nous avons cette faculté d'improvisation et d'adaptation à tout type de situation. Et ceci se reflète dans la langue, dans la manière d'être, dans le football, et évidemment dans la langue orale. ». L'interviewé n°8 abonde dans le sens du précédent sur la dimension orale et la faible utilisation de registres de langues : « Alors, je crois qu'il y a une certaine informalité plus importante du Brésilien à l'oral. ». Enfin, l'interviewé n°3 conclut : « Dans la communication orale, il y a la personne que tu ne pourras jamais tutoyer et il y a l'autre personne avec qui tu parles depuis 5 minutes avec qui tu vas aborder le football. C'est commun au Brésil. ».

En ce qui concerne l'**usage des registres de langues en français à l'oral**, les éléments de discours des coopérants confirment la tendance inverse, soit celle d'une plus grande formalité en français : « J'imagine qu'ils doivent nous trouver un petit peu rigides, très formalistes même à l'oral, il faut que tout soit écrit. » (n°21) ; « Pour nous les Brésiliens, la grande difficulté est de comprendre à quel moment le Français accepte d'approfondir la relation pour que nous puissions le tutoyer ou le vouvoyer. Nous ne savons jamais quel est ce moment à l'oral bien que nous sachions que nous devons être formels aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. » (n°24). En somme, la dimension orale des échanges professionnels est une variable qui « oblige » le coopérant français à s'adapter au contexte de travail brésilien. Dans l'autre sens, le coopérant brésilien éprouve de nombreuses difficultés face au formalisme français et celui-ci aliment les « chocs interculturels » dans la mesure où ses réponses culturelles doivent être adaptées au regard de la situation de coopération.

Au **niveau de l'écrit**, l'usage des registres de langue en portugais présuppose une plus grande fomalité en ayant recours à des formules de politesse. Toutefois, une multitude de coopérants constatent que l'informalité dans l'usage des registres de langues s'applique aussi bien à l'oral qu'à l'écrit en portugais : « Le constat c'est que oui, lorsque j'écris en portugais les formules de politesses sont beaucoup plus allégées et beaucoup plus amicales et chaleureuses et informelles que si j'écrivais en français. il est vrai que ça contribue à mon sens à nouer des relations plus rapidement étroites et chaleureuses avec mes partenaires. Sachant que, avec les Brésiliens, même si on écrit très poliment en français, la relation sera quand même rapidement chaleureuse parce que c'est une manière d'être ici. » (n°11).

Au niveau de la coopération politique, l'usage des registres de langues à l'écrit reste de rigueur bien qu'il faille s'adapter à une certaine informalité brésilienne : « Un ambassadeur, il écrit poliment à ses interlocuteurs, et donc il suit les règles. Enfin poliment, il écrit de façon traditionnelle à ses interlocuteurs, donc il dit des choses comme « ilustríssimo », etc. Tout ça se fait selon les registres les plus traditionnels, avec de temps en temps, quand on connaît les gens, des propos plus directs. Et là si vous voulez, notamment quand on passe de ce qui est tapé à la machine ou à l'ordinateur à ce qui est écrit à la main. Alors je sais plus très bien quelles sont les formules de politesse, « senhor ministro… », on lui raconte tout un tas de choses, on finit par une formule de politesse et après on ajoute à la main « forte abraço ». C'est comme ça que ça marche. ». En ce qui concerne l'usage des registres de langue en français, les coopérants abondent dans le sens inverse, à savoir que le français exige des formalités et le vouvoiement que nous retrouvons moins dans le portugais. Cette dimension est toujours compliquée pour les coopérants brésiliens qui ne éprouvent des difficultés sur certaines subtilités de la langue-culture française : « C'est ne pas anodin d'adapter son registre de langue à l'écrit en français même si je sais le faire à l'oral. Ce n'est pas une simple question diplomatique car le française possède son propre style d'écriture que je ne pourrai utiliser avec un ami dans la rue. » (n°7).

En somme, nous pouvons en conclure que le paradigme des **Registres de langues - Informel-Portugais brésilien** met une fois de plus en lumière toutes les difficultés éprouvées par les coopérants entre leur réponse culturelle nationale et la nécessaire adaptation antagoniste à laquelle ils font face dans l'acte de coopération. Les variations oral/écrit des registres de langue induisent de surcroît un niveau de connaissance pointue des langues-cultures française et portugaise. C'est la raison pour laquelle, nous avons pointé du doigt de nombreux « chocs interculturels » affrontés par les coopérants dans différentes situations de coopérant étant donné l'absence de compréhension de

l'intérité antagoniste franco-brésilienne.

Le troisième paradigme que nous définissons est celui des **Registres de Langue-Malentendus** à prendre dans le sens où leur usage génère un certain nombre d'incompréhensions dans l'acte de coopération. En ce sens, les malentendus observables dans les discours des coopérants mélangent différents aspects interculturels de la coopération tels que de l'implicite, du langage du non-verbal, les non-dits, la place du non ou l'espace interpersonnel. Il se trouve que les prochaines sous catégories les aborderont dans le détail. Toutefois, nous soulignerons une fois de plus ces ce paradigme des **Registres de Langue-Malentendus à** travers les dimensions professionnelle/personnelle des relations qui sont définitivement chez les coopérants français un « choc interculturel » à appréhender dans la mesure où leur réponse culturelle nationale dissocie, distinguer ces deux facettes qui se sont pas « sensées » interagir dans l'acte de coopération. En ce sens, l'interviewé n°34 argue toute la difficulté qui est sienne pour comprendre le bon usage des registres de langues dans l'appréhension de cette relation professionnelle/privée : « Donc y'a des codes. Ici, ça va très vite ça va au-delà quoi. Y'a une relation amicale. Y'a une affectivité qui allie personnel et professionnel. Qui allie ou qui feint d'allier. Parce que parfois… c'est du théâtre. Oui quand même, pardon mais quand même. Ça fait partie des codes. Moi je me souviens d'avoir rencontré une fois un directeur. Il m'avait écrit deux jours plus tard en me disant « cher ami ». Comme si on se connaissait depuis longtemps. ».

Pour le coopérant français, le **malentendu reste entier** dans la mesure où les relations personnelle et professionnel sont deux choses différentes. Au contraire, le coopérant brésilien a besoin de travailler avec ces deux dimensions : « Le Brésilien n'a jamais une relation strictement professionnelle. Elle implique toujours une nécessaire relation personnelle pour avoir plus de succès dans la coopération. ». Qui dit relation personnelle, dit naturellement plus grande informalité dans l'usage des registres de langues. D'où la réflexion de l'interviewé 34 pour qui « les codes vont au-delà. ». Au niveau de l'implicite et du non-dit dans l'usage des registres de langues l'interviewé n°2 explique : « Quand on parle, il y a des fautes qui passent, on n'y peut rien quoi, elles sont passées, mais à l'écrit il faut qu'on fasse attention, je pense que c'est aussi aimer la langue de la respecter. Moi je respecte le portugais, j'aime le portugais, et je le respecte, parfois pas autant que je voudrais parce que je parle pas assez bien, je l'écris pas assez bien, mais dans la mesure du possible je me fais corriger. Mais dans votre question, je sais pas si ça en fait partie, mais ce qui me semble plus important et plus difficile, c'est de déterminer ce qui se fait et ce qui se fait pas dans les rapports humains, c'est l'interculturel en fait. Ça ce sont des nuances extrêmement importantes quand on vit à l'étranger, et là on peut pas y échapper. Il y a des comportements qui nous paraissent normaux, qui

le sont pas ici, et dans tous les pays il faut découvrir la subtilité du non-dit, de l'implicite effectivement. ». Enfin, une troisième et dernière incompréhension est liée aux appartenances sociales et professionnelles : « Ils étaient dans la spontanéité et dans l'égalité, même des chefs d'entreprises ou des personnalités politiques que j'ai interrogées, des économistes tout ça, en portugais c'était dans la convivialité, c'était le prénom et le « tu », par contre lorsqu'ils étaient francophones, à ce moment-là on avait le registre, le « vous » et le « monsieur ». Voilà. Et on pouvait finir avec le prénom, mais on ne finissait jamais avec le « tu ». » (n°48).

En somme, nous constatons que notre question sur la place et l'usage des registres de langues a fait l'objet de nombreuses réponses argumentées. En ce sens, il apparaît que cette problématique revêt d'une importance capitale dans la mesure où nombreux sont les « **chocs interculturels** » observés dans les quatre paradigmes définis. Tous soulignent que les réponses culturelles des coopérants font face aux problématiques adaptatives antagonistes qui doivent être solutionné dans chaque situation spécifique de coopération.

En conclusion de cette première sous-partie sur la place des registres de langues dans les échanges professionnels (oral, écrit), nous avons défini quatre paradigmes : Prudence dans l'usage des registres de langues, Registres de langues - Informel-Portugais brésilien/Formel-Français, Oral/Écrit des registres de langues, Registres de Langue-Malentendus. Si le premier paradigme a démontré que cette problématique était cruciale dans les échanges professionnelles, les trois suivants ont pointé un certain nombre de « chocs interculturels » vécus par les coopérants dans les situations de coopération. Force est de constater que les éléments de discours impliquent aussi bien les registres de langue (formules de politesse) que d'autres dimensions : le langage non-verbal, l'implicite, le non dit, etc. En ce sens, l'étude philologique de Viana Sousa est intéressante à bien des égards sur la question du vouvoiement et du tutoiement en portugais via l'usage du « você » et du « vós » (qui n'existe quasiment plus) : « le pronom « vós » a été remplacé par « Vossa Mercê » pour des raisons politiques, économiques et linguistiques. Cette origine a permis un usage plus diversifié et par conséquent un processus de simplification phonétique qui l'a réduit à « vossemecê », « vosmecê » et finalement « você ». De nos jours, le « você » est un pronom personnel qui est utilisé pour s'adresser à une simple personne. Il est aussi commun de le rencontrer sous la forme « ocê » ou même « cê » dans certaines régions du Brésil. » (Viana Sousa, p. 205, 2008)[554]. Quant à l'usage des registres de langue en français, l'historienne Mello (n°37) argue que : « La société français est marquée par la société des cours à travers l'usage d'une langue qui a été fixée dès le dix-huitième siècle. C'est la raison pour

554 Valeria Viana Sousa, *Os (des)caminhos do você : uma análise sobre a variação e mudança na forma, na função e na referência do pronome você*, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (2008).

laquelle, tu peux lire des ouvrages du dix-huitième siècle sans difficultés de compréhension, ce qui n'est pas le cas en anglais. Cela signifie que la langue française n'a pas beaucoup évolué en termes de registres de langues depuis lors. ». Si ces début d'explications historiques peuvent faire l'objet de nombreuses autres thèses, nous arrêterons ici notre analyse en rappelant que la place des registres de langues témoigne des incompréhensions ou « chocs interculturels » largement observés dans le discours des coopérants qui doivent continuellement rassembler et séparer entre leur réponse culturelle nationale et les problématiques adaptatives antagoniste dans une oscillation leur permettant d'acquérir au fur et à mesure des compétences culturelles.

2.4.1.2 QUELS SONT LES PARAMÈTRES ENVIRONNEMENTAUX SUSCEPTIBLES D'INFLUENCER VOIRE DE CONDITIONNER LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE : CULTURE DU CADEAU, COMMUNICATION NON-VERBALE, (SENS DU SOURIRE, ESPACE INTERPERSONNEL, PARALANGAGES) ?

2.4.1.2.1 LA CULTURE DU CADEAU

Pour poursuivre notre étude exploratoire sur les problématiques adaptatives séparant et rassemblant les coopérants, nous nous posons la **question des paramètres environnementaux susceptibles d'influencer voire de conditionner la communication professionnelle** : **culture du cadeau et communication non verbale (sens du sourire, espace interpersonnel, paralangages)**. Notre analyse se divisera en deux moments qui sont les sous-questions de cette deuxième sous-catégorie.

Le premier moment de cette sous-catégorie aborde la question de la **culture du cadeau** dans la coopération internationale. Si nous avons trouvé peu de ressources bibliographiques sur ce sujet, force est de constater que notre analyse a aussi trouvé peu d'éléments de réponses dans les discours des coopérants car ceux-ci ont axé leur réponse sur les paralangage, l'espace interpersonnel ou le sens du sourire. Toutefois, nous avons quand même réussi à collecter un certain nombre de réponses qui nous rappellent qu'offrir un cadeau n'est pas un acte anodin dans la coopération internationale. En effet, le cadeau offert ne doit pas offenser le coopérant et il y a de fait une dimension culturelle forte en fonction des us et coutumes des pays. Dans le cadre de la coopération franco-brésilienne, les cadeaux offerts sont généralement des expressions fortes de la culture nationale (vin, parfum français ou cachaça et hamac brésiliens).

Le premier paradigme que nous définissons est celui du **Cadeau-Expression culturelle nationale** à

prendre au sens où le cadeau représente une expression d'une culture à travers ses savoir-faire. Le cadeau peut notamment être pensée en fonction des représentations positives du pays en question ou peut au contraire révéler une nouvelle facette du pays. L'interviewé n°13 évoque ce premier paradigme en spécifiant que : « Quand vous offrez un cadeau, vous devez nécessairement penser à ce qu'il signifie pour vous, ce qui représente de votre ville, de votre pays, et comment il sera perçu par celui qui va recevoir le cadeau. ». En ce sens, l'interviewé n°56 nous rappelle que pendant l'Année de la France au Brésil, des disques de chansons brésilienne et française ainsi que des livres étaient généralement offert lors des réunions. Les disques en question sont d'ailleurs plus qu'un cadeau dans la mesure où ils ont aussi servi de supports pédagogiques dans les cours de français comme nous le précise l'interviewé n°1 : « Le Bureau Export participe aussi à une compilation qui, elle, existe toujours, qui s'appelle *Génération Française*, qui est faite par le CAVILAM (Centre d'approches vivantes des langues et des médias) et le Bureau Export. Le Bureau Export choisit le contenu, les artistes, et le CAVILAM s'occupe de tout le livret pédagogique. Donc en fait *Génération Française* est un objet de promotion de la langue française, à travers des textes de la nouvelle génération d'artistes, de musiciens en France. ». Nous nous sommes procurés le disque dont les interviewés parlent et celui-ci met à l'honneur des artistes des deux pays en jouant aussi bien sur des artistes connus qui font déjà rayonner la France ou le Brésil (Lenine, Arthur H) que de nouveaux artistes des scènes française et brésilienne.

Un autre exemple de ce paradigme est illustré dans le témoignage du coopérant n°64 qui nous explique que les cadeaux de sa ville sont le « péché mignon » de certains Brésiliens car ils s'appuient sur un imaginaire tenace de la France et de la région de Provence : « Ce que les Brésiliens aiment qu'on leur rapporte, ils aiment une spécialité de ma ville, le calisson, le vin et tout ce qui peut rappeler la Provence. Caetano Veloso en a rajouté une couche avec une chanson sur Paul Cézanne. Ils craquent donc pour un sachet de lavande. Les Brésiliens m'offrent par exemple des disques, des livres et de la cachaça. »

En outre, l'interviewé 23 explique que dans le cadre de la coopération décentralisée entre l'État du Minas Gerais et la Région Hauts-de-France : « Le cadeau doit être une amabilité qui représente quelque chose de typique de la région. Cela peut être de l'art, un livre. ». À cet égard, notre expérience de coopérant au Minas Gerais nous rappelle les cadeaux offerts par les *mineiros* : café, goiabada, cachaça, soit des produits typiques et gastronomiques de cette région dont les coopérants nordistes raffolaient.

Le second paradigme que nous mettons en œuvre est celui du **Cadeau-Trésor culturel caché** qui

est à prendre au sens où le cadeau peut induire des réactions inattendus et créer des malentendus entre les coopérations. Sur ce point, le *Précis à l'usage des acteurs de la coopération décentralisée* de Cites Unies France (2013)[555] attire notre attention sur le fait qu'en Suède ou au Chili, les cadeaux ne sont pas ouverts devant les coopérants alors qu'en Chine ou à Singapour, il est poli de refuser un cadeau avant de l'accepter (p. 23, 2013). En ce qui concerne le Brésil, le dit précis suggère de ne pas offrir de la cachaça à un Brésilien, ce qui tombe sous le sens pour un Français, peut-être moins pour d'autres nationalités. L'interviewé n°23 explique à cet égard que : « Au Minas Gerais, l'amabilité fait partie de la culture. C'est pourquoi, le *mineiro* peut être surpris de ne pas recevoir un cadeau quand il en offre un et qu'il ne reçoit rien en retour. Cela peut générer de la frustration. ». Ce paramètre n'est pas toujours connu des coopérants français qui dans ce contexte ont l'habitude d'offrir des cadeaux, ce qui ne génère très rarement de la frustration.

L'interviewé 4 prolonge nos réflexions en évoquant le plaisir qu'ont les Brésiliens à recevoir des cadeaux : « Les Brésiliens sont fans de petits cadeaux, genre nous quand on fait des matches de la sélection, il y a certains de nos sponsors qui offrent des petites balles de rugby par exemple, la balle elle doit coûter 50 centimes et les gens ils deviennent fous, c'est bizarre, je pense que ça vient peut-être du public, mais en l'occurrence ils ont vraiment un plaisir à recevoir des choses. ». Cette seconde citation montre combien les Brésiliens aiment recevoir des cadeaux. C'est la raison pour laquelle, nous pouvons nous interroger sur cette « culture du cadeau » dans l'hypothèse où une délégation française se rendrait au Brésil et n'aurait pas prévu d'offrir de cadeaux. Cela pourrait en effet générer une certaine frustration chez les coopérants brésiliens. Surtout si ces derniers avaient prévu de leur en offrir un.

En outre, l'interviewé n°24 lie ce paradigme à une rencontre interculturelle au niveau culinaire entre la cuisine *mineira* et les cadeaux gastronomiques offerts par les Brésiliens aux coopérants français qui peuvent leur paraître trop salés ou trop sucrés : « Notre guaraná boisson nationale est trop sucrée pour les standards français même si je sens qu'il y a de la bonne volonté de connaître. ».

En conclusion de cette première dimension, nous avons distingué deux paradigmes : le Cadeau-Expression culturelle nationale, Cadeau-Trésor culturel caché. Le premier paradigme met en exergue le cadeau comme expression nationale ou régionale (dans la coopération décentralisée) d'une culture dans un but d'optimiser la coopération. Le second met au contraire l'aspect invisible du cadeau qui peut être mal accepté en fonction des réponses culturelles nationales. La contexte de coopération franco-brésilien est sur cette question plutôt épargné dans la mesure où

555 *Protocole et politesse, Précis à l'usage des acteurs de la coopération décentralisée*, Directeur de la publication Michel Delebarre, Cites Unies France (2013)

les cultures française et brésilienne jouissent de représentations positives et mystiques que nous avons précédemment analysé et que la place des cadeaux n'a que très rarement d'impacts négatifs sur la coopération.

2.4.1.2.2 LA COMMUNICATION NON-VERBALE

Le deuxième item de notre sous-catégorie aborde la **question de la communication non-verbale** dans la coopération internationale. Contrairement à la question sur la culture du cadeau, nous avons trouvé une importante bibliographie sur le sujet. Force est de constater aussi que notre analyse a trouvé de nombreux éléments de réponses dans les discours des coopérants. Toutefois, notre **Grille d'analyse de coopération France-Brésil**, aussi perfectible soit-elle, a défini les contours de cette interrogation sur les paramètres environnementaux susceptibles d'influencer voire de conditionner la communication professionnelle en regroupant différentes sous-questions sur la communication non verbale : sens du sourire, sens du regard et durée des contacts oculaires, l'utilisation de l'espace interpersonnel (proxémique), le sens donné aux gestes (kinésique), les paralangages (rires, sanglots, intensité de la voix…), la gestion du temps, la gestion de l'attente comme langage. L'objectif de notre question était ambitieux et nous n'avons pas pu aborder explicitement toutes les sous-questions prévues pour alimenter les échanges avec les interviewés. Dans ces conditions, nous dressons d'emblée le constat que les coopérants n'ont pas pu répondre de manière exhaustive à toutes nos interrogations dans la mesure où ces derniers se sont focalisés sur certains aspects de la communication non verbale tels que les paralangages ou l'utilisation de l'espace interpersonnel. Par conséquent, nous commencerons dans un premier temps par donner quelques clés épistémologiques du syntagme de « communication non verbale ». Puis, nous nous plongerons dans l'étude exploratoire des différents paradigmes observés dans les discours des coopérants reflétant certains aspects de la communication non verbale dans la coopération internationale franco-brésilienne.

Qu'est-ce que la communication non verbale ?

Selon Corraze, le syntagme de **communication non verbale** s'applique aux « gestes, à la posture, à l'orientation du corps, la singularité somatique naturelle ou artificielle, voire à des organisations d'objets, des rapports de distance entres les individus, grâce auxquels une information est émise. » (p.12, 1980)[556]. De Lavergne prolonge nos réflexions avec une autre définition : « La communication non verbale correspond à l'expression du visage et aux postures du corps que l'on adopte : c'est le langage du corps. Le langage non verbal et le langage paraverbal (communication

556 Corraze, J. (1980), *Les communications non-verbales*, PUB.

vocale) ne sont pas toujours congruents avec le langage verbal. On peut signifier silencieusement, ou dans le ton utilisé, par exemple, le contraire de ce que l'on dit à haute voix. » (p.1, 2010)[557].

Dans le cas de notre étude exploratoire, nous avons questionné les coopérants sur les paramètres de la communication non verbale afin d'étudier les malentendus auxquels ils font face. Sur ce point, il convient quand même de souligner que si 7% de la communication est strictement verbale (sens des mots), 38% est vocale (sons de la voix, intonations, inflexions) et 55% est visuelle, composée de la gestuelle, du langage corporel, des expressions du visage. (Cité dans Sauquet et Vielajus, 2014, Mehrabian, 1967)[558]. En ce sens, il nous est paru pertinent de questionner les coopérants sur quelques-unes des dimensions de la communication non verbale, telles que la kinesthésie, l'espace interpersonnel, les paralangages afin d'étudier en quoi leur réponse culturelle nationale articulée aux problématiques adaptatives antagonistes généraient des malentendus dans la communication non verbale.

Tout d'abord, le premier constat que nous dressons dans l'étude exploratoire des discours des coopérants est que la c**ommunication non-verbale s'érige comme un moyen de communication « important »** (n°13, 23, 25, 45, 51) dans la coopération internationale puisqu'il peut être à l'origine de « gaffes diplomatiques » (n°23). Sans avoir une définition précise de ce qu'est la communication non-verbale, les coopérants la considèrent d'emblée comme un moyen de communication essentiel devant être appréhendé avec le plus grand sérieux, bien qu'ils soient conscients des « codes culturels » qui la régissent. Dans ces conditions, la communication non verbale doit permettre de comprendre au-delà ou à travers les mots, et ce « dès le premier échange afin de savoir si ton interlocuteur est cohérent à travers son expression faciale, sa gesticulation, sa posture corporelle. » (n°23). Ce laïus introductif permet de prime abord de contextualiser les enjeux de l'usage de la communication non verbale qui mettent en avant que les coopérants sont plongés dans l'appréhension de cette « langue à part entière dont on ne saisit pas toujours les subtilités » (n°30) où « un sourire peut avoir différentes signification en fonctions des différentes cultures. ». Ces premiers constats nous donnent des définitions de la communication non-verbale telle qu'elle est vécue par les coopérants dans les situations de coopération et soulignent la nécessaire oscillation à laquelle doivent avoir recours les coopérants entre réponse culturelle nationale et réponses adaptatives antagonistes.

557 De Lavergne, C. (2010), *La communication non verbale*, Université de Montpellier. https://www.univ-montp3.fr/infocom/wp.../REC-La-communication-non-verbale2.pdf (Consulté le 5 juillet 2017).

558 Mehrabian, A. (1967), « Decoding of Inconsistent Communications », *Journal of Personality and Social Psychology, 6 (1).*

2.4.1.2.3 LE CONTACT OCULAIRE

Dans la communication non-verbale, la première dimension que nous proposons d'explorer est le **contact oculaire**. À cet égard, une étude comparant le fonctionnement des négociations commerciales dans différents pays a pu ainsi montrer que : « dans le corpus de référence, la durée des contacts oculaires représentait respectivement 13 % seulement de la durée totale de l'interaction pour le corpus japonais, mais 33 % pour le corpus constitué aux États-Unis, et 52 % pour le corpus brésilien. » (Kerbtra-Orecchioni, 1999)[559].

Dans notre contexte de coopération, les discours des deux coopérants français et brésilien mettent en avant toute la subtilité du contact oculaire dans la communication non verbale. C'est le premier paradigme du **contact oculaire-expression culturelle** Ainsi, l'interviewé n°17 attire notre attention sur le fait qu'il est nécessaire de « comprendre de quel lieu provient votre interlocuteur, de quel village, de quelle ville, de quel pays, et en fonction du lieu de quelle famille. En ce sens, l'échange de regards, le contact tactile, la pose de la main sur l'épaule ont une signification différente. ». Ce dernier met avant la dimension culturelle inhérente à chaque réponse des coopérants dans le paradigme du contact oculaire. L'interviewé n°30 abonde dans le sens du précédent et ajoute l'omniprésence de la communication non verbale aussi bien dans le contact oculaire que dans le sourire dans les échanges professionnels au Brésil : « Ce regard, c’est vrai que si on oublie de dire bonjour. On n’est pas obligé de dire bonjour mais ça peut être un sourire, parce qu’on est quand même beaucoup ici, dans l’interaction, on est une petite culture très interactive, c’est pour ça d’ailleurs que les étrangers apprennent le portugais relativement facilement, parce qu’il y a tellement d’interaction. ».

Ensuite, l'interviewé n°29 va plus loin en mettant en relief le second paradigme du **contact oculaire-subtilité culturelle** entre coopérants français et brésiliens : « C'est vrai que c’est une langue à part entière mais ce que je voulais dire c’est qu’en tant que Français, on ne saisit pas toujours toute la subtilité, notamment tout ce qui passe à travers le regard, ou à travers certaines insinuations, c’est très subtil. Comme je vous disais, après 5 ans de présence ici je suis pas convaincu d’avoir tout compris. Et ça je l’ai constaté justement avec des Brésiliens qui m’expliquaient : « mais tu as pas vu ce qu’elle vient de te dire ? », « Ben non qu’est-ce qu’elle a voulu me dire ? », « ben c’était ça », donc pourquoi elle comprenait et moi je comprenais pas ? Y’a bien quelque chose qui ne fonctionnait pas. ».

559 Kerbrat-Orecchioni, C. (1996), *La Conversation*, Seuil, Professeur en sciences du langage à l'université Lumière - Lyon-II; membre du Groupe de recherches sur les interactions communicatives du CNRS. https://www.scienceshumaines.com/les-cultures-de-la-conversation_fr_12008.html (Consulté le 4 juillet 2017).

Si nous avons recueilli peu de réponses à cette sous-question spécifique du **contact oculaire**, il apparaît néanmoins que ce paradigme fait pleinement partie de la communication non verbale entre coopérants français et brésiliens dans la mesure où il est vécu et est à l'origine de malentendus. Dans ces conditions, le coopérant français fait face à une incompétence de plus car « regarder son interlocuteur droit dans les yeux, sans détourner le regard, peut être perçu comme un signe de franchise en France, mais comme un signe d'insolence, d'agressivité, de non-respect d'une relation hiérarchique dans d'autres culturels. » (Sauquet et Vielajus, p. 368, 2014). Si nous ne pouvons en conclure en toute objectivité que le contact oculaire est utilisé par les coopérants brésiliens dans certains cas de figure pour ne pas respecter la relation hiérarchique, c'est curieusement ce qu'argue le coopérant n°30 qui poursuit son discours sur le **contact oculaire** en mentionnant « la tendance à vouloir briser une hiérarchie. C'est-à-dire établir des relations verticales, ça peut venir d'une réceptionniste, et ça parasite tout le système. ».

En guise de conclusion, nous retiendrons que la durée des contacts oculaires est un révélateur intéressant des différences culturelles et l'étude précédemment citée met en lumière l'intensité la durée importante des contacts oculaires dans la culture brésilienne. Au contraire, nous savons qu'en France l'intensité du contact oculaire est faible mais interprétée comme signe de franchise. Dans ces conditions, nous avons mis à jour que le contact oculaire était source de malentendus et diverses interprétations. C'est pourquoi, nous retiendrons que « la direction des regards comme la durée des contacts oculaires obéissent à des règles en grande partie inconscientes, et qui sont éminemment variables culturellement. » (Kerbrar-Orecchioni, ibid 1996). Nous notons enfin que la problématique des contacts oculaires relève de la kinésique (du grec « kinésis », mouvement) qui vise à étudier les gestes, les expressions du visage, les poses, les mouvements et les manières du corps.

2.4.1.2.4 LE SENS DU SOURIRE

Notre deuxième dimension explore le **sens du sourire** qui fait partie des moyens d'expression du visage au même titre que le regard. Notre étude exploratoire de cette sous-question n'a pas permis non plus d'obtenir beaucoup de réponses des coopérants. Toutefois, nous avons noté suffisamment d'occurrences pour décider d'analyser le **sens du sourire** dans les discours des coopérants.

Deux tendances se dégagent sur le sens du sourire dans la communication non verbale. Le premier paradigme est celui du **sourire-expression culturelle** dans le sens où à l'instar du contact oculaire,

le sourire serait l'expression d'une culture. C'est ce que confirme le coopérant n°13 qui précise : « Un sourire peut signifier différentes choses en fonction des différentes cultures. La lecture que nous faisons du sourire, de l'étreinte, de la poignée de main, de l'intonation d'une phrase; est différente en fonction de la culture dans laquelle tu as été élevé. ».

En outre, nous mettons en lumière un second paradigme : le **sourire-expression de classe sociale** à prendre au sens où le rôle de sourire serait en lien avec les couches sociales des coopérants. Sur ce point, le coopérant n°64 souligne une tendance actuelle brésilienne : « Lamartine diaitt que : « Les yeux sont le miroir de l'âme. ». Le sourire au Brésil tient la même fonction. Il y aussi un glissement de la valeur du sourire au Brésil selon les couches sociales qu'on fréquente. C'est-à-dire, les bobos deviennent comme les Américains et éclatent de rire toutes les cinq minutes en s'exclamant : « Não acredito, que lindo ! ». C'est superficiel. Dis-moi qui tu fréquentes et je te dirai ce que représente le sourire de la personne que tu as en face. Le sourire du consul n'a pas le même que celui d'un chauffeur de taxi ou de celui d'une prostituée. ».

Enfin, le troisième paradigme que nous mettons en avant est celui du **sourire-expression universelle** à prendre au sens où l'expression faciale dont fait partie le sourire n'est pas propre à une culture dans la mesure où certaines expressions faciales se reconnaissent quelque soit le pays. À cet effet, le coopérant n°23 argue que : « Dès le premier échange afin de savoir si ton interlocuteur est cohérent à travers son expression faciale, sa gesticulation, sa posture corporelle. » (n°23). Ce dernier paradigme confirme les travaux des psychologues Ekman et Friesen[560] qui soulignent que les expressions faciales (colère, joie, dégoût, peur, tristesse, mépris) sont reconnaissables partout dans le monde sans distinction culturelle.

En conclusion de cette deuxième sous-question, nous avons défini quatre paradigmes : sourire-expression culturelle, sourire-expression de classe sociale et sourire-expression universelle. Force est de constater que le peu d'éléments de discours nous obligent à la prudence sur cette question. Toutefois, nous pouvons noter que les travaux scientifique sur le sens du sourire dans la communication non-verbale demeurent largement ouverts dans la mesure où certains thèses prônent des expressions faciales « universelles », pendant que d'autres arguent que le culturel est présent dans les expressions faciales. Dans ces conditions, il convient quand même de rappeler que le sourire peut être mal vu car c'est un aveu de faiblesse (Jégo, 2012). En sens, il apparaît clairement que le sens du sourire soit un facilitateur dans la communication non-verbale franco-brésilienne et les coopérants français l'ont compris puisqu'ils se rattachent à la

560 Ekman, P., Friesens, W. V, (1987), “Universal and cultural differences in the judgements of facial expressions of emotion”, *Journal of Personality and Social Psychology,* 53(4).

dimension interpersonnelle des relations professionnelles. Tout comme le contact oculaire, le sens du sourire relève de la kinésique.

2.4.1.2.5 LES PARALANGAGES

Notre étude exploratoire de la communication non-verbale se poursuit sur la problématique de la **kinésique** afin d'étudier notre troisième dimension sur les **paralangages** des coopérants français et brésiliens, c'est-à-dire, la communication non-verbale par les **gestes**. Contrairement aux deux précédentes sous-questions, nous soulignons une grande quantité de réponses sur cette problématique qui met en avant que les coopérants français et brésiliens développent une communication gestuelle prépondérante et décisive dans la coopération.

Le premier paradigme que nous dessinons est celui de la communication non-verbale est celui de l'utilisation des **Gestes-Fins professionnelles**. Celui-ci se retrouve largement dans les discours des coopérants qui mettent en avant ce paradigme dans la communication non-verbale des coopérants brésiliens. Ainsi, les champs lexicaux de « l'étreinte, tactile, accolade » sont récurrents (n°1, 8, 9, 10, 11, 19, 29, 30, 24, 40 56, 64) et ceux-ci sont associés aux projets de coopération à des fins professionnelles. Sur ce point, le coopérant n°1 souligne que : « Les Brésiliens se serrent pas la main mais s'embrassent et se touchent, ça c'est important. La communication ou l'entente sur les projets se fait aussi comme ça, on se prend par l'épaule, on discute. ». Cette assertion est d'ailleurs confirmé par le coopérant n°10 qui détaille : « Ici c'est assez tactile, on s'embrasse. Il y a même des gens qui me tapent sur le ventre et sur l'épaule. Il faut clairement avoir une communication tactile et gestuelle. ».

La coopérante n°19 va même plus loin en spécifiant que le paradigme des **Gestes-Fins professionnelles** met en avant le volontarisme de travailler en coopération : « Les Brésiliens s'expriment beaucoup dans un langage corporel assez marqué, tu vois tout de suite les gens qui ont envie de travailler avec nous et ceux qui ont un peu moins envie de travailler avec nous. ».

Enfin, dans la coopération économique, la coopérante n°30 argue que les **Gestes-Fins professionnelles** sont incontournables pour des investisseurs français qui souhaiteraient implanter leur entreprise au Brésil : « Parce que les gens il faut les rencontrer, il faut leur parler, c'est pas simplement un email. Donc tu dois toucher les gens dans le sens de les connaître, d'être face à face, tête à tête avec eux, et après il faut venir. Donc il faut le temps pour venir, l'argent pour venir, être ici, c'est un pays cher, São Paulo est cher. ». Ce premier paradigme met en avant la nécessaire

adaptation antagoniste des coopérants français à cette communication non-verbale à laquelle ils n'ont pas été sensibilisée ou formée. C'est pourquoi, lorsqu'elle n'est pas comprise, celle-ci peut renforcer les incompréhensions, malentendus et conduire tout droit aux ratés ou renoncements dans l'acte de coopération.

C'est dans cette perspective que nous traçons les contours du deuxième paradigme, celui de l'usage des **Gestes-Incompréhensions** qui soulignent le malentendu créé par cette communication gestuelle entre coopérants français et brésiliens. S'il faut reconnaître que les coopérants français s'habituent plutôt rapidement à cette dimension tactile de la communication non-verbale brésilienne, il apparaît néanmoins que certains coopérants français en restent à l'état de malentendus ou de chocs interculturels. Ce second paradigme est d'ailleurs brillamment illustré par le coopérant n°24 qui rappelle l'importante de la dimension physique interpersonnelle au Brésil : « Le contact physique est pour les Brésiliens une réalité qui fait partie de notre culture. Alors, nous nous étreignons, nous nous embrassons, nous nous serrons la main, nous mettons la main sur l'épaule. Ceci dérange parfois les Français qui sentent un peu envahis dans leur espace interpersonnel. ». Cette assertion est d'ailleurs étayée par le coopérant n°9 qui ajoute : « Nous touchons tout le monde, nous embrassons tout le monde et le français n'aime pas trop ça. ». Ces premiers constats dénotent toute la difficulté voire l'incompréhension à laquelle font face les coopérants français dans cette communication non-verbale pas toujours très bien appréhendée.

Ainsi, nous référençons un certain nombre de ces malentendus ou incompréhensions vécus par les coopérants française à l'égard de ce paradigme des **Gestes-Incompréhensions** : « C’est-à-dire même si vous avez pas envie de faire des câlins à tout le monde vous devez le faire. En gros. Ah en tant que femme on m’a jamais fait ça heureusement mais j'espère pas. Mais, à titre vraiment très personnel, déjà la tradition de l'« abraço » pour moi c’est déjà beaucoup trop invasif. J’ai pas toujours envie d’étreindre tous les gens que je croise toute la journée [...] Oui oui, mais bon quand vous voyez vingt personnes dans la journée vous avez pas envie de tous les câliner. ». (n°11). Dans ce cas de figure, la communication gestuelle apparaît comme incomprise. Le coopérant n°34 met en avant l'incompréhension de cette communication non-verbale qui allie de surcroît sphères professionnelle et personnelle : « Les codes ne sont pas les mêmes, faut toucher les gens, faut faire l’accolade. En France, on fait pas l’accolade, en Espagne oui. Donc y’a des codes. Ici, ça va très vite ça va au-delà quoi. Y’a une relation amicale. Y’a une affectivité qui allie personnel et professionnel. ».

Enfin, le coopérant n°30 met le doigt sur l'intérité antagoniste de la rencontre des cultures française

et brésilienne dans la coopération internationale : « L' « abraço » par exemple, j'avais une petite là de 15 ans qui prenait des cours ici, elle venait vers moi elle me faisant un « abraço », ça choque personne parce que c'est un truc normal quoi. On aime le contact ici. Donc c'est vrai qu'on ne peut pas venir avec ses codes français. Il faut qu'on se fasse respecter, qu'on essaye d'imposer, en douceur, une certaine ligne, mais on peut pas venir non plus avec cette rigidité française parfois un peu dont on peut souffrir, voilà. Ça, ça été, quand même, assez difficile parce que ça peut vite dégénérer, soit on est considéré comme quelqu'un qui est en dehors, quelqu'un de froid, quelqu'un voilà. Soit, si on est trop proche de gens, on perd le contrôle de tout le monde. ».

Ce second paradigme des **Gestes-Incompréhensions** met en exergue toute la difficulté des coopérants français dans la communication non-verbale pour appréhender les gestes. En ce sens, si la proximité physique paraît d'emblée être un atout, il convient de saisir les subtilités des gestes. Ceci ne fait pas partie de formations auxquels les coopérants ont été sensibilisés, d'où la mise en évidence de ces incompréhensions qui peuvent rester en suspens dans les projets de coopération.

En conclusion de cette sous-question sur la communication non-verbales par les gestes, nous avons mis en avant deux paradigmes : Gestes-Fins Professionnelles, Gestes-Incompréhensions. Notre étude exploratoire met en avant qu'un certain nombre de gestes dans la relation interpersonnelle franco-brésilienne sont utilisés à des fins professionnelles et sont rapidement assimilés par les coopérants (étreinte notamment). Toutefois, il apparaît aussi que cette communication paralangagière puisse générer un certain nombre de malentendus de la part des coopérants français n'ayant pas été habitués à cette proximité physique. Si la coopérante n°33 enseigne ses dimensions socio-culturelles à l'université de São Paulo dans « des activités sur la bise », il convient toutefois de rappeler que les réponses culturelles des coopérants trouvent des réponses adaptatives antagonistes conduisant à ces malentendus. C'est pourquoi, ce n'est pas en reproduisant les codes culturels de la communication non-verbale française ou brésilienne que les coopérants pourront éviter ou affronter ces malentendus. D'autant que nous ne les avons pas listé mais il existe de nombreux gestes à éviter dans les deux pays. Au Brésil, le journaliste Bourcier nous invite à « éviter les gestes qui pourraient être mal interprétés. Joindre le pouce et l'index en forme de « o », comme il est courant et plutôt « cool » de le faire ici pour signifier que tout va bien, est au Brésil un geste offensant. » (p. 28, 2012). Finalement, le coopérant n°47 tente une explication sur ce paradigme de la communication non-verbale via l'usage des gestes qui a été abordé dans le cadre des saisons culturelles croisées et qui nous paraît pertinente pour faire l'objet de futurs articles : « Il y a une faille très importante sur le rapport au corps, parce qu'eux ils ont cette culture africaine qui est quand même très intégrée, encore une fois Gilberto Freyre,

et qui fait qu'il y a un rapport au corps très différent, une acceptation, on se touche etc. Et que nous on est quand même, moi c'est ma théorie, très profondément marqués par le jansénisme, Louis XIV a fermé Port-Royal des Champs, détruit, mis du sel sur les ruines, mais ces messieurs ont eu quand même un triomphe posthume considérable chez les intellectuels au XIXe siècle et dans l'éducation française, je pense, du XIXe siècle jusqu'à 1968. Et nous sommes encore en train d'essayer de régler nos problèmes avec le jansénisme, et donc c'est vraiment une relation très intéressante de ce point de vue entre la France et le Brésil et qui joue d'ailleurs dans la fascination réciproque. Comme nous sommes dans la frustration sur ce sujet, dès que vous ouvrez la cocotte-minute, les gens sont passionnés. D'où le succès de tous les événements partout qui ont été dans des petit villages sur la samba, sur le carnaval, sur les événements sportifs sur les plages, y'a eu énormément de choses de ce type, liés à cette fascination pour la libération du corps qu'exprime le Brésil. Non ça c'est… Quand vous avez la cocotte-minute depuis des siècles sur l'éducation à la française et que vous l'entrouvrez en montrant ce qu'est la culture brésilienne, ça marche ! ».

2.4.1.2.6 LA PROXÉMIQUE

Notre étude exploratoire de la communication non-verbale se poursuit sur la dimension de la **proxémique** qui se définit comme « l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique. » (Hall, p. 64, 1966)[561]. Selon cet auteur, les structures proxémiques aboutissent à la fois « à consolider le groupe et à l'isoler des autres en renforçant simultanément l'identité à l'intérieur du groupe, d'une part, et en rendant plus difficile la communication entre les groupes, d'autre part. ». L'objectif est d'étudier dans cette quatrième dimension l'utilisation de l'espace interpersonnel entre les coopérants français et brésiliens. C'est en ce sens que nous essaierons modestement de déceler les différents niveaux d'espace intime en fonction des cultures française et brésiliennes, possibles sources de malentendus dans la communication interpersonnelle. À l'instar de notre étude exploratoire sur les **paralangages** et d'après les travaux de Hall sur la proxémique, nous avons constaté que l'espace interpersonnel était utilisé différemment par les coopérants français des coopérants brésiliens.

L'étude des discours confirme d'ailleurs cette tendance et nous conduit à mettre en avant un premier paradigme, celui de la **Distance interpersonnelle-Facilitatrice**. Ce paradigme est particulièrement observable dans les discours des coopérants français qui mettent en avant une dimension tactile dans la communication interpersonnelle. Ainsi, nous trouvons les champs sémantiques de

561 Hall, E. T. (1966), *La dimension cachée*, Paris, Seuil.

« l'étreinte, tactile, accolade » (n°1, 8, 9, 10, 11, 19, 29, 30, 24, 40 56, 64) qui soulignent **la proximité interpersonnelle avec laquelle les coopérants français doivent travaille**r vis-à-vis de leurs homologues brésiliens. En ce sens, le coopérant n°10 souligne cette dimension interpersonnelle dans les échanges professionnels : « Ici c'est assez tactile, on s'embrasse. Il y a même des gens qui me tapent sur le ventre et sur l'épaule. Il faut clairement avoir une communication tactile et gestuelle. ».

L'appréhension de la proxémique apparaît tout à fait assimilable « sur le tas » comme nous le précisent certains coopérants. D'autant que selon le coopérant n°45 : « La diplomatie met en jeu des relations humains qui parfois ont des terrain de mésentente. Alors, parler, converser et dialoguer sont le propre du comportement du peuple brésilien que Sérgio Buarque de Holanda nomme « homme cordial ». L'homme cordial doit débattre et dialoguer ». La dimension interactive et proxémique ne paraît pas freiner la coopération mais au contraire la faciliter voire l'accélérer. Enfin, il convient d'ajouter à ce faible espace interpersonnel, l'informalité : « Le peuple brésilien est par exemple très informel. J'habite à Rio de Janeiro et pour moi qui suis Brésilien, c'est trop informel ici. [...] La langue brésilienne, le portugais brésilien a beaucoup d'improvisations. Nous créons des expressions tout le temps en incorporant des ajouts de l'oral dans la langue écrite. ». Ce premier paradigme nous éclaire sur la gestion de l'espace interpersonnel des coopérants qui semble se construire selon les codes culturels brésiliens, c'est-à-dire informalité et interaction continue. Néanmoins, cette analyse est à nuancer avec les malentendus que peuvent créer cette **Distance interpersonnelle-Facilitatrice**.

Ceci nous conduit à mette en œuvre un second paradigme, celui de la **Distance interpersonnelle-Limitative** dans le sens où la prise en compte de l'espace intime omniprésent dans la culture brésilienne n'est pas aisé et naturel pour le coopérant français qui fait face à des malentendus. Ce paradigme est illustré par les champs lexicaux suivants « individualisme, rigidité » (n°17, 21, 24, 29) qui témoignent de la différence culturelle française dans l'appréhension de cet espace interpersonnel. Parmi les malentendus ou incompréhensions que l'existence d'espace d'intime peut générer, nous soulignons d'abord que le coopérant n°17 pointe l'habitude dans l'appréhension de la dimension interpersonnelle des Brésiliens voire des Africains, ce qui n'est pas le cas des Français : « Le toucher n'est pas pour nous (Brésiliens) un problème, ni pour les Africains. Serrer la main, adosser la tête à une autre, ce sont des contacts physiques auxquels nous sommes habitués au Brésil aussi. Alors que dans le cas des Français, c'est déjà plus compliqué. Les Français sont plus individualistes et ne se sentent pas à l'aise, et les Brésiliens non plus. ».

En ce qui concerne la **gestion de cet espace interpersonnel**, le coopérant n°24 abonde dans le sens du précédent en mettant en exergue cette différence culturelle française : « Le Français a historiquement préservé son espace interpersonnel comme un droit. Parfois, les Brésiliens sont mal vus car ils prennent l'initiative de ce rapprochement physique qui se sentent gênés et embarrassés. ». En somme, la gestion de l'espace interpersonnel diffère entre les coopérants français et brésiliens et celle-ci peut être source de malentendus dans la mesure où les Français n'ont pas reçu cette éducation de proximité interpersonnelle, d'informalité qui est parfois compliquée à appréhender. C'est la raison pour laquelle, il apparaît une fois de plus que ce paradigme de **Distance interpersonnelle-Limitative** peut amplement freiner voire arrêter la coopération lorsqu'il est source de malentendus entre les réponses culturelles nationales et les problématiques adaptatives antagonistes.

Pour conclure, nous avons mis en lumière sur la proxémique deux paradigmes : la Distance interpersonnelle-Facilitatrice et la Distance interpersonelle-Limitative. À la lumière du travail d'Hall, nous pouvons analyser cette gestion de l'espace d'intime culturelle comme une réponse culturelle différente entre les cultures brésilienne et française. En ce sens, l'auteur avait établi que la distance physique varie selon les cultures. Dans les pays latins, celui-ci l'avait décelé relativement courte quand elle était très réduite en Afrique avec l'omniprésence d'un contact physique. Cette distance physique varie de surcroît en fonction des contextes et le coopérant n°51 nous raconte sur ce point une anecdote vécue en France : « Par exemple, lorsque tu vas à un concert en France, tu vois que l'espace entre les personnes est plus important qu'au Brésil car personne se touche vraiment. Ici au Brésil, nous nous touchons lors des concerts et le mec qui se trouve devant se retrouve écrasé comme une sardine. ». Cette dernière citation nous rappelle la différence culturelle entre les coopérants français et brésiliens dans la gestion de l'espace interpersonnel qui peut créer des malentendus et incompréhensions dans la mesure où la société brésilienne est incontestablement une société « à contact » et à « éthos de proximité » quand la société française est plutôt une société à « éthos de distance ». (Kerbrat-Orecchioni, 1996). C'est en ce sens que pour appréhender cette distance interpersonnelle franco-brésilienne, le coopérant n°29 tente de nous guider comme suit : « Il faut bien équilibrer les choses, il faut montrer quand même, avoir une certaine distance mais il faut pas non plus être froid, parce que les Brésiliens ne sont pas des personnes froides, ce sont des personnes qui sont très émotionnelles, très sentimentales. C'est un peuple très émotionnel, c'est pas le cas du peuple français. ». En ces circonstances, il apparaît que cette problématique de la proxémique soit omniprésente et fondamentale dans la coopération franco-brésilienne, c'est la raison pour laquelle, nous pensons qu'une formation et/ou sensibilisation à cette dimension ne pourrait qu'être bénéfique aux

coopérants sans avoir la prétention de dire qu'elle trouvera des réponses à tous les malentendus.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE DE LA SOUS-CATÉGORIE

En conclusion de cette deuxième sous-catégorie sur la communication non-verbale, nous avons distingué différentes dimensions et différents paradigmes parmi lesquels : la culture du cadeau, le contact oculaire, le sens du sourire, les paralangages, la proxémique. Tous les paradigmes de ces dimensions de la communication non-verbale ont mis en avant les réponses culturelles des coopérants oscillant avec les problématiques adaptatives antagonistes. Parfois, la coopération a lieu de manière fluide et parfois un certain nombre de chocs, d'incompréhensions de malentendus s'érigent dans cette communication non-verbale. Dans ces conditions, nous pouvons légitimement nous interroger sur l'enseignement de ces « codes culturels » tels que préconisés par l'Alliance Française de São Paulo : « l'idée c'était aussi de montrer à nos professeurs qu'il y a des codes à enseigner aux élèves. C'est la langue qu'on doit enseigner, mais la langue avec tous ses codes, avec l'interculturel, avec l'implicite, etc. ». En effet, les apprentissages culturels ne peuvent être en aucun cas déconnectés du vécu des coopérants. Toutefois, il apparaît que les cultures française et brésilienne aient produites des réponses culturelles sur le long-terme géo-historique. Par conséquent, un volet de formation sur ces questions paraît pertinent pour sensibiliser les coopérants à ces dimensions de la communication non-verbale. Sur ce point, l'interviewée n°33 ajoute que : « Alors, notre charge horaire ne nous permet pas d'enseigner une autre matière. Ce n'est pas que nous ne le voulons pas mais ça ne tient pas dans l'agenda. Si nous embauchions davantage de professeurs, nous aimerions qu'il y ait une discipline supplémentaire (sur ces questions interculturelles). ». En ce sens, si l'université brésilienne ne forme peu ou prou à ces dimensions interculturelles, les coopérants français et brésiliens continueront de faire face à ces malentendus sans trouver parfois d'adaptations antagonistes. Par conséquent, le coopérant n°55 émet quelques préconisations pour sensibiliser et ou former les coopérants français à ces dimensions et pose la question des approches : « Là, il faudrait aborder d'autres questions sur la conception des autres, le rapport aux autres, le contact physique avec l'autre, l'émotionnel, y compris dans la mise en place de projets d'une grande rationalité, l'approche anglo-saxonne qui limite les choses au dossier, efficacité, rapidité, limiter les pertes de temps, peut conduire à des impasses en Amérique latine où les interlocuteurs ont des approches beaucoup plus longues, qui supposent une connaissance mutuelle, beaucoup plus intimes, familiale, donc avoir une connaissance du milieu et pas uniquement du dossier. ». C'est en ce sens que nous abondons afin de ne pas former les coopérants « sur le tas » mais bien de les sensibiliser et de les former en amont et pendant leur mission pour appréhender ces dimensions

non-verbales de la communication. Pour ce faire, différents dispositifs peuvent être proposés aux coopérants pour remédier aux limites communicatives linguistiques induites par leur incompétence. Parmi ceux-ci, nous nommerons la photo-langage ou le film symbolique afin de ne pas limiter la coopération internationale à de seuls échanges verbaux mais bien aux enjeux non-verbaux tout aussi essentiels (Demorgon, 1987)[562].

2.4.1.3 L'IMPLICITE ET L'EXPLICITE

Le troisième item de notre sous-catégorie aborde la question de **l'implicite et de l'explicite dans les deux langues-cultures française et portugaise brésilienne**. Si celui-ci a déjà été abordé dans la partie précédente sur la communication non-verbale, nous avons souhaité lui consacrer une sous-partie à part entière car nous avons collecté bien des éléments de discours à analyser. De plus, cette question de l'usage de l'implicite/explicite dans la coopération franco-brésilienne est un élément saillant des discours des coopérants. Dans ces conditions, nous nous interrogerons sur le rôle du « ce qui va sans dire » dans ce que se disent les coopérants français et brésiliens. Pour ce faire, nous nous appuierons sur les travaux fort intéressants de Hall[563] qui abordent la fonctionnalité adaptative préalable aux choix culturels des coopérants français et brésiliens. Autrement dit, ce dernier définit deux contextes culturels dans lesquels s'effectuent les choix de communication selon des orientations opposées. Il s'agit du « Low context cultures » ou contexte étroit à faible charge contextuelle et du « High context cultures » ou contexte large à forte charge contextuelle.

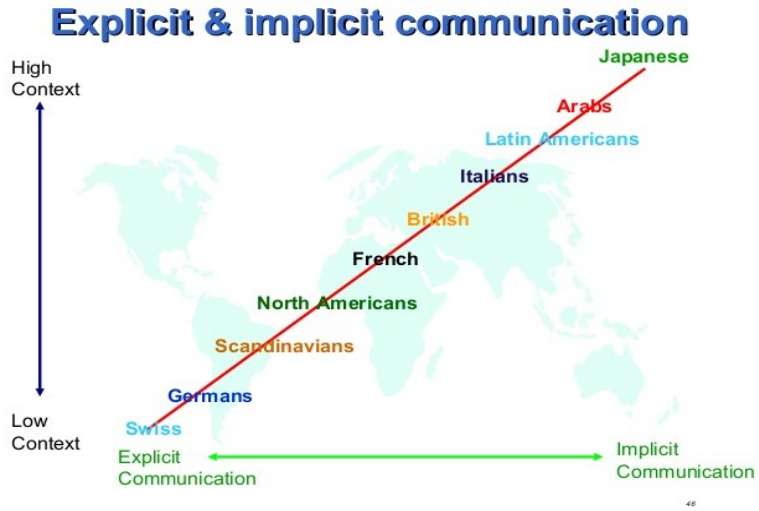
Le premier contexte « Low context cultures » induit un contexte culturel faible entre coopérants, c'est-à-dire que « l'information réside dans l'explicite du message, et les relations professionnelles dépendent peu de la connaissance approfondie de la culture du pays, du statut de l'interlocuteur., etc Ce qui compte avant tout c'est le message, le dit, l'écrit, la clarté, la transparence. » (Sauquet et Vielahus, p. 362, 2014). Ce premier contexte se retrouve notamment dans les pays nordiques (Scandinavie) et en Suisse, Allemagne et Amérique du Nord, et exige une nécessaire explicitation et définition afin que les coopérants comprennent et connaissent les mots employés.

À l'inverse, le second contexte « High context cultures » induit un contexte culturel dans lequel « l'information réside dans la personne – dans ce qu'elle représente dans ses références – davantage que dans ce qu'elle dit. Les phrases y ont moins d'importance que le contexte de l'échange, on utilise

562 Demorgon, D. (1987), « Approche de l'altérité et communication non-verbale dans la rencontre internationale », Études de communication [En ligne] | mis en ligne le 20 février 2012. (consulté le 14 mars 2017.) URL : http://edc.revues.org/2914 ; DOI : 10.4000/edc.2914

563 Hall, E. T. (1979), *Au-delà de la culture (Beyond culture)*, Paris, Seuil.

moins l'écrit, et la parole donnée est déterminante. » (Ibid., p. 263, 2014). Dans ce second cas, l'implicite circule dans les échanges coopérants car ils sont familiers. Les coopérants peuvent recourir à l'allusif pour ne pas répéter ce qu'ils savent déjà. Ce contexte se retrouve dans les cultures asiatiques (Chine, Corée, Japon), en Afrique, ainsi que dans les pays arabes et latins. Ci-dessous, nous avons reproduit un schéma pour situer les contextes culturels de communication français et brésilien selon les travaux d'Hall afin d'avoir un aperçu de notre futur étude exploratoire des discours.



Reproduction du schéma *Explicit and implicit communication*, selon Hall (*Cross cultural communication in business*, Safir, 2014).

En somme, Carpentier résume que : « l'explicite requiert la définition, l'implicite requiert l'allusion. » (p. 225, 2010)[564]. À partir de ces considération épistémologiques, nous nous lançons dès à présent dans l'étude exploratoire des discours des coopérants sur ce paradigme précis de l'implicite et de l'explicite dans les cultures française et brésilienne.

Conformément aux questions sur la communication non-verbale, les champs lexicaux relatifs à l'usage de l'implicite et de l'explicite observables dans les discours des coopérants sont les suivants : « **nuance, subtilité, méfiance** » (n°1, 2, 3, 4, 7, 10, 11, 12, 21, 24, 29, 31, 35, 40, 43). Ceci en dit long sur l'apparente proximité latine entre coopérants français et brésiliens qui met à jour bien des réponses culturelles différentes avec leur lot de plus ou moins d'implicite et d'explicite. En effet, l'étude exploratoire des discours souligne clairement que les réponses culturelles varient dans la

564 Carpentier, N. (2010), *Comprendre les cultures au-delà du comparatisme. Avec Jacques Demorgon déconstruisant Hall et Hofstede*. Synergie Monde Méditerranéen, Numéro 1 - Année, Revue du GERFLINT, Identités méditerranéennes et Francophonie, p. 223-227.

coopération, ce qui donne par moment des postures incitant aussi bien à la prudence qu'à la méfiance.

Ce premier constat nous met sur la piste de notre premier paradigme largement observable dans les discours des coopérants, celui de l'**Implicite-Non-dit** à prendre au sens où les réponses culturelles des coopérants comportent souvent des éléments de discours qui restent en suspens et qui sont difficiles à appréhender.

Du côté des coopérants français, le coopérant n°1 fait état d'un premier constat sur le **non-dit** : « Il faut être très vigilant au niveau de la communication avec les partenaires brésiliens, sur les risques de non-dits, de choses qui restent un petit peu comme ça dans l'air, qui ne sont pas résolues, et qui peuvent entraîner des confusions ». Et ce dernier constat est étayé par le coopérant n°2 qui ajoute des éléments complémentaires dans ses relations professionnelles : « Ça ce sont des nuances extrêmement importantes quand on vit à l'étranger, et là on peut pas y échapper. Il y a des comportements qui nous paraissent normaux, qui le sont pas ici, et dans tous les pays il faut découvrir la subtilité du non-dit, de l'implicite effectivement. Il y a beaucoup d'implicite au Brésil, je sais pas si vous avez remarqué, mais on vous dira jamais si on est mécontent de ce que vous avez dit. Par politesse, par gentillesse, si vous avez brusqué quelqu'un sans le vouloir, vous n'allez pas le savoir. Et nous, en France, on a une autre attitude par rapport aux échanges, par exemple, on a volontiers des discussions qui nous paraissent normales si on n'est pas en France. ».

Aussi invraisemblable que cela puisse paraître, du côté des coopérants brésiliens, le constat est analogue vis-à-vis de leurs homologues français : « Parfois, les Français ont une manière de dire les choses que laissent clairement entendre qu'il y a quelque chose d'implicite. Parfois, les Brésiliens, qui n'ont pas de relation profonde avec la culture (française) du partenaire, utilisent aussi l'implicite. Donc, cela fonctionne des deux côtés et il n'y a pas de mot de passe pour ça. » (n°2). La coopérante n°7 ajoute que : « Il y a tout un rituel en français pour demander quelque chose. C'est difficile de maîtriser cette formalité orale pleine d'implicite bien que je trouve ça courant pour écrire un mél. ».

Ces premiers constats font écho aux champs sémantiques de « méfiance, subtilité » et soulignent que les difficultés communicatives liées aux réponses culturelles se retrouvent dans le paradigme l'**Implicite-Non-dit** présent dans les deux cultures. En somme, cette première analyse abonde dans le sens du « High context cultures » qui met en exergue que les coopérants brésiliens et français ont recours à beaucoup d'implicite et d'allusif sans forcément connaître en profondeur la langue-culture de l'interlocuteur, ce qui peut créer fatalement des incompréhensions ou malentendus dans certains

situations de coopération.

Le deuxième paradigme que nous proposons est celui de l'**Implicite-Expression du désaccord** à prendre au sens où de nombreux coopérants ont mis en avant la difficulté de saisir l'expression d'un désaccord en fonction des situations de coopération. Ce constat est en l'occurrence particulièrement saillant dans les discours des coopérants français vis-à-vis de leurs homologues brésiliens et soulignent toute la difficulté à saisir les différentes variantes du désaccord. Sur ce paradigme, le coopérant n°31 argue : « Il y a une chose pour laquelle les Français se plaignent toujours au Brésil, c'est leur difficulté à comprendre les différents ou le manque de « non » qui existent au Brésil. ».

Cette difficulté est en effet largement abondante dans les discours des coopérants français qui peinent à comprendre cette subtilité de l'expression d'un désaccord. Voici un florilège de citations : « J'ai ressenti ça et donc pour me protéger un petit peu, j'ai une culture de l'email maintenant qui est un peu plus développée que ce qu'elle l'était en France pour justement garder une trace parce que le Brésilien, pour moi la principale caractéristique c'est qu'il ne sait pas dire non. C'est vraiment le truc. Tant dans le domaine professionnel que personnel, tu vas dire à un pote : « Tu peux venir chez moi à 4 heures. » Le mec il a un truc à 4h déjà prévu, il va te dire : « Oui je veux bien » mais soit il va pas venir, soit il va venir à 5h et demie ou 6h, mais ils vont pas te dire « non », et au niveau professionnel, c'est exactement la même chose, et donc tu peux te retrouver de temps à autre dans des situations peu confortables on va dire. » (n°4) ; « Et puis ici on ne dit pas vraiment non. Donc on peut être souvent dans une espèce d'entre deux qui peut être inconfortable. Ce sont des interlocuteurs disponibles, sympas mal organisés mais dans la volonté de faire, dans la volonté d'inventer donc c'est très agréable. C'est plutôt positif. » (n° 10) ; « Alors je vais très probablement répondre à côté mais à mon avis c'est quand même intéressant à noter, c'est que, au Brésil on dit pas non. » (n° 11).

Il est à noter que ce paradigme de l'**Implicite-Expression du désaccord** est une difficulté omniprésente et quotidienne dans les projets de coopération des coopérants français qui ont du mal à comprendre le contexte implicite à forte charge contextuelle dans lequel ils sont plongés professionnellement. La coopérante n°12 étant en poste depuis plusieurs années au Brésil témoigne de cette difficulté : « Alors y'a l'histoire du « non », le « non » n'a jamais été clair. » (n°12). La coopérante n°21 explique les différentes variantes de l'expression d'un désaccord par ses interlocuteurs brésiliens : « Les Brésiliens ne disent pas non de la même façon. C'est-à-dire qu'au Brésil on ne dit pas non. On dit : « c'est difficile », « c'est compliqué ». ». Puis, la coopérante n°11 prolonge les réflexions en saisissant que l'expression du désaccord est une réponse avant tout

culturelle : « En fait voilà les Brésiliens sont beaucoup plus dans l'implicite de ne pas répondre, de dire « on va voir », « on va essayer », mais vous aurez jamais un « non » clair et définitif, c'est assez délicat pour les projets. Ceci dit avec l'expérience on comprend très vite dans quel schéma on se situe parce que la partenaire qui veut avancer et, en gros, qui aurait dit « oui », il revient à la charge, il communique. Le partenaire qui aurait dû dire non mais qui culturellement ne peut pas le dire, on s'en rend compte dans les deux trois semaines parce qu'il disparaît de la circulation. C'est juste qu'il y a deux trois semaines de délais pour comprendre. ». Enfin, le coopérant n°64 élargit la réflexion sur l'expression d'un désaccord à l'échelle des langues-cultures latines : « Ça n'existe par de dire « non » au Brésil. Il y a deux peuples latins que je connaisse qui disent non directement. C'est une palette assez étendue qui va du « oui » qui est un mensonge éhonté, au presque non, au je ne sais pas si ça va être possible, je vais faire le maximum, ça se peut mais je vais voir. Je dirai que dans les discussions politiques, on peut dire « non ». Mais dire non quand vous demandez un service à un Brésilien, je n'ai jamais essuyé de non franc et massif. ».

Pour pallier ces incompétences interculturelles, **certains coopérants français vont à l'encontre de leur réponse culturelle pour s'adapter au contexte culturel brésilien**. Leur stratégie est d'opter pour des réponses culturellement informées et explicites afin de réduire au maximum le non-dit, le doute qui pourraient conduire au désaccord : « Enfin moi j'ai jamais confiance à 100% et je remarque que ma parano rassure les Brésiliens donc c'est bien d'être parano quoi. […] C'est normal de se méfier quoi. Donc je me méfie souvent, je suis tout le temps sur mes gardes dans n'importe quelle négociation parce que je sais qu'à un moment y'a moyen que… Et j'ai remarqué que plus on est vigilant là-dessus, plus les Brésiliens sont honnêtes. » (n°12) ; « Donc moi j'ai tendance à essayer d'être le plus clair possible, avec la politesse de rigueur et je dirais les précautions, mais le plus possible de ne pas laisser dans l'air comme ça des choses qui seront non résolues parce qu'il y a un peu ça, c'est-à-dire que les Brésiliens ont un peu tendance à abandonner un sujet ou un truc, à passer à autre chose, et voilà on oublie et on esquive un peu, on s'efface. Parfois, ça crée des situations un petit peu non résolues, où l'un pense cela de l'autre alors que c'est pas le cas, il y a un peu ça, il faut être très vigilant là-dessus. » (n°1). Une autre stratégie de réponse culturelles est aussi mise en avant par l'interviewée n°12 qui adopte un comportement renforçateur à base de félicitations dans le but d'obtenir un accord : « Donc c'est intéressant et c'est une difficulté au début parce que… Voilà donc être vachement vigilant. […] Moi dans mon travail c'est de toujours se féliciter. Ensuite de dire : « ah c'est super j'ai adoré ce que t'as fait », de dire toutes les choses positives possibles pour ensuite aborder un sujet, ne jamais dire les choses négatives ou alors quand on a à les dire… Ils sont très… Beaucoup de susceptibilité, faire vachement attention à ce qu'on va dire autour. Ça m'est arrivé souvent de vexer des Brésiliens, de devoir après… ».

En somme, ce paradigme de l'**Implicite-Expression du désaccord** montre toute la difficulté des coopérants français à saisir l'expression d'un désaccord par leurs interlocuteurs brésiliens en fonction des situations de coopération. En ce qui concernent les coopérants brésiliens sur le paradigme de l'**Implicite-Expression du désaccord**, nous notons que le constat n'est pas le même puisqu'ils n'éprouvent pas de difficulté particulière pour reconnaître l'expression d'un désaccord chez les coopérant français. Néanmoins, les coopérants brésiliens observent de l'explicite chez les coopérants français au niveau du ton agressif utilisé pour débattre ou exprimer des points de vues contradictoire. Ceci nous amène à notre troisième paradigme.

Le troisième paradigme que nous proposons ci-après est celui de l'**Explicite-Agressif** à prendre dans le sens où les coopérants brésiliens observent un mode d'expression direct et agressif chez les coopérants français dont ils n'arrivent pas à saisir les subtilités par rapport à leur réponse culturelle. En effet, le coopérant n°31 souligne de prime abord : « Quand je vois la même personne s'exprimer en français avec d'autres Français, c'est différent en portugais. Ceci est culturel car il existe des motivations positives et négatives qui font que le Français est plus politisé que le Brésilien, il a une culture associative et souhaite toujours traduire cet engagement de manière explicite dans sa manière de s'imposer. Le Brésilien s'impose d'une autre manière. […] Le Français s'impose avec une certaine agressivité. ». Cette assertion est d'ailleurs appuyée par la coopérante n°48 qui note : « En fait, je pense que l'implicite et l'explicite est inexplicable parce que nous avons besoin de comprendre comment ils fonctionnent, notamment le fait de comprendre qu'ils ne peuvent pas dire « non », tout comme eux ont besoin de comprendre comment nous on peut être aussi directs et parfois aussi agressifs et aussi oui, direct alors qu'eux auraient besoin que les choses soient davantage enrobées. Mais je pense que les deux parties campent sur leur position. Je pense que l'implicite et l'explicite, en particulier chez les Brésiliens et les Français, on va tenter de comprendre parce qu'on a besoin mais au final c'est dans l'ADN, ça ne pourra jamais évoluer, ça peut s'adoucir un tout petit peu mais dans le temps ça tient pas. On est une culture ou un traduit, on explique, on analyse, on verbalise énormément notre pensée, tandis que le Brésilien verbalise sa joie de vivre. ». Ces réponses culturelles soulignent clairement l'expression d'un publique d'un désaccord qui se matérialise de surcroît par un ton agressif que les coopérants brésiliens ont du mal à cerner.

Sur ce point, le coopérant n°24 pointe d'ailleurs ce qu'il nomme de **paradoxe** : « L'autre jour, j'étais au Consulat à Rio et une dame dans la salle s'est adressée à l'autre en ces mots : « Je vous déteste », et l'autre lui a répondu sans s'offenser : « Je suis arrivée avant vous, si vous n'êtes pas contente,

allez-vous-en ! » Ceci est un dialogue inimaginable au Brésil. ». En effet, l'expression publique et explicite d'un tel désaccord apparaît impensable chez les coopérants brésiliens qui auraient déjà fui depuis longtemps comme nous l'explique le coopérant n°53 qui fait le lien avec la figure de « Macunaíma »[565] de Mario de Andrade : « Le plus grand défi culturel du peuple brésilien est à mon avis d'avancer culturellement de manière à ce que la société fonctionne mieux sans perdre notre caractéristique de Macunaíma. ». Cette fuite est d'ailleurs illustrée par le coopérant n°1 quand il constate que : « Les Brésiliens ont un peu tendance à abandonner un sujet ou un truc, à passer à autre chose, et voilà, on oublie et on esquive un peu, on s'efface. ».

En somme, les réponses culturelles des coopérants français sur ce paradigme **Explicite-Agressif** soulignent combien l'expression d'un désaccord de manière publique et explicite divergent dans les deux cultures. C'est la raison pour laquelle, les coopérants brésiliens finissent souvent par fuir, disparaître ou ne pas répondre lorsque les coopérants français les mettent sous pression. Si nous ne pouvons en aucun cas généraliser, il apparaît que ce héros *Macunaíma* est une figure de la culture brésilienne à analyser afin d'étudier les réponses culturelles des coopérants sur la gestion de l'implicite et de l'explicite. Ceci pourrait faire l'objet de futures recherches.

Le quatrième paradigme que nous exhumons est celui du **Tabou** qui exprime les sujets ne devant surtout pas être abordés par les coopérants sous peine de faire échouer un projet de coopération. Sur ce point, les coopérants français observent une « susceptibilité » brésilienne sur des sujets tels que la religion ou l'avortement : « Y'a un point aussi c'est que le Brésil est très catholique ou protestant, très chrétien du coup, et donc c'est aussi, je pense, un élément culturel important, il faut pas se moquer de la religion des gens. Être athée c'est pas forcément bien perçu ici. On ne peut pas parler de… Disons qu'il y a un certain nombre de valeurs, comme l'avortement c'est pas un sujet facile. Ça m'est déjà arrivé moi d'être témoin en dehors du travail, d'un petit peu d'incompréhension sur ces thèmes-là. » (n°21). Un autre sujet tabou est exhumé par le coopérant n°2 qui renchérit : « Ici, si, c'est-à-dire qu'en fait, ils peuvent critiquer (la France), mais vous en tant qu'étranger, il faut faire attention, pas trop renchérir parce que en fait, ils peuvent être virulents par rapport aux défauts qu'ils voient de leur pays, mais il y a une blessure si c'est vous qui le dites. Ça, moi j'ai mis longtemps à le découvrir, donc je me méfie beaucoup de ça, je laisse les Brésiliens critiquer leur pays, de toute façon si je suis là, c'est que j'aime être là, et j'ai pas non plus des raisons d'exprimer des critiques. Mais si c'est des petites choses, ou j'ai envie de renchérir sur ce qu'ils disent parce que

565 Le héros **Macunaíma** est tiré du livre éponyme de l'auteur Mario de Andrade (1928) et prend racine dans la période du modernisme brésilien des années 1920 afin de valoriser la culture nationale brésilienne. Macunaíma est un des plus anciens héros de la culture indienne du Brésil. http://educacao.globo.com/literatura/assunto/resumos-de-livros/macunaima.html (Consulté le 5 juillet 2017).

ça me semble juste, je me méfie. ». Dans l'autre sens, nous n'avons pas trouvé d'éléments de discours soulignant des sujets tabous vis-à-vis des coopérants français. Cela ne veut pas dire qu'il n'y en aurait pas.

Enfin, le cinquième et dernier paradigme que nous exhumons est celui de l'**Humour** qui exprime souvent des incompréhensions entre coopérants. Sur ce point, la coopérante n°25 introduit : « L'ironie française n'est pas toujours très appréciée ici, très comprise on va dire. [...] Les choses sont beaucoup plus enveloppées il faut faire attention. C'est vrai que c'est une question sur laquelle je suis obligée de faire attention parce que j'ai une tendance à être très directe, et je sais qu'il faut que je ménage. ».

En outre, la coopérante n°40 confirme cette tendance : « Oui, l'humour c'est difficile, c'est compliqué quelle que soit la langue, on fait de son mieux, on fait le possible. Encore une fois, ça passe aussi beaucoup par le ton, enfin la blague, le trait d'humour, la tarte à la crème entre une délégation française et une délégation brésilienne, c'est le football, le trois à zéro bon. Vous voyez, c'est la chose classique que les Français disent. C'est plutôt les Brésiliens qui le disent pour faire preuve d'humilité, bon. Puisque ça renvoie au match de 98, des choses comme ça, bon, ça passe par le ton. ».

Enfin, le coopérant n°28 fait le **lien entre l'humour et les représentations des Brésiliens à l'égard des Français** : « Cet exotisme qui est associé à un certain profil français, le Français qui bavarde, qui déconne, qui dit des conneries, on est entre potes, etc. C'est assez intéressant pour les élèves. » En somme, force est de constater que l'humour fait partie de l'expression culturelle d'un peuple et qu'il comporte aussi son lots d'expressions implicites et explicites. D'ailleurs, Graham[566] définit l'humour comme un genre en soi, à la fois universel et particulier à chaque culture. C'est la raison pour laquelle, l'humour peut être aussi facilitateur que blocage et ceci s'illustre lorsque les coopérants français utilisent un ton ironique qui n'est pas toujours compris des coopérants brésiliens (et pas seulement des Brésiliens).

En guise de conclusion de cette question sur l'usage de l'implicite et de l'explicite, nous avons mis en avant cinq paradigmes : Implicite-Non-dit, Implicite-Expression du désaccord, Explicite-Agressif, Tabou, Humour. Nous avons d'abord démontré que les cultures française et brésilienne se situaient dans un contexte culturel plutôt implicite (avec certes des différences de charges contextuelles). Dans le cadre de la coopération, les réponses culturelles des coopérants se sont

566 Graham, J-L, (1985), « The influence of culture on the process of business negotiations: An exploratory study », *Journal of International Business Studies*, Spring.

confrontées à la difficulté de définir ensemble ce qu'ils disent pour avoir un référentiel commun. Malgré la proximité des langues-cultures, nous avons mis en avant un certain nombres d'incompétences interculturelles à travers l'usage tantôt de l'implicite par le non-dit, de l'expression du désaccord, de l'humour ou du tabou tantôt par l'explicite par l'expression agressive, directe des coopérants français. Sur ce point, chaque réponse culturelle des coopérants varie et Arifon nous parle à cet égard de la réponse française dans la négociation diplomatique : « Le décalage entre ce qui est dit et ce qui est signifié paraît une véritable nécessité dans l'expression française ; en d'autres termes, langue et culture françaises sont relativement imprécises. Dans l'interstice créé par cette imprécision viendront se loger tour à tour l'allusion, la référence historique partagée, la compréhension de la situation ou du propos à demi-mot. Il semble que cela convienne bien à l'esprit français qui apprécie plus que tout la dimension de relation dans son contact avec l'autre. »[567] (p. 10, 2005). C'est dans cette perpective que l'adaptation antagoniste à laquelle chaque coopérant a recours doit permettre une oscillation entre le « low and high context cultures » dans la mesure où les coopérants ne seront jamais tout à fait familiers ni étrangers de leurs homologues et devront ipso facto adapter leur réponse culturelle. C'est donc dans un savant dosage d'allusions et de définitions (qui est souvent une mission impossible) que la communication tantôt implicite et tantôt explicite a lieu. Par conséquent, la politique linguistique éducative de l'alliance française travaille en ce sens pour sensibiliser les élèves à cette question : « L'idée c'était aussi de montrer à nos professeurs qu'il y a des codes à enseigner aux élèves. C'est la langue qu'on doit enseigner,mais la langue avec tous ses codes, avec l'interculturel, avec l'implicite, etc. ». (n°2). C'est en effet à ce prix que l'apprenant français ou brésilien doit avoir conscience que la communication relève de l'adaptation antagoniste dans la mesure où elle doit être à chaque fois réinventée en prenant en compte que les cultures nationales donnant déjà une orientation à ajuster. (Cf: chapitre 2).

2.4.1.4 LES STATUTS RESPECTIFS DE L'ÉCRIT ET DE L'ORAL DANS LES CULTURES FRANÇAISE ET BRÉSILIENNE

Le quatrième item de notre sous-catégorie aborde la **question des statuts respectifs de l'écrit et de l'oral dans les cultures française et brésilienne**. Cet item est intimement à lié à l'usage des registres de langues, à la communication non-verbale (et ses déclinaisons) que nous avons largement déjà traité précédemment. En effet, les précédentes analyses de ces sous-catégories ont démontré que la culture brésilienne était à dominante de l'oral quand la culture française était à dominante de l'écrit. C'est la raison pour laquelle, nous n'avons guère posé cette question puisque

567 Arifon, O. (2005), « Existe-t-il un style français en négociation diplomatique ? », *in* Pascal Lardellier (dir.), *Des cultures et des hommes, Clés anthropologiques pour la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

les éléments de discours ont été recueillis dans les précédentes questions (communication non-verbale, implicite/explicite). Nous chercherons tout de même à étudier la prise en compte de ces dominantes (de l'oral et de l'écrit) afin d'analyser la possible équivoque sur le sens d'une parole donnée ou sur la valeur d'un protocole d'accord écrit. Dans ce domaine, Sauquet et Vielajus nous avertissent d'ores et déjà que : « Certes, la globalisation apporte une uniformisation progressive des procédures et des habitudes de transactions internationales qui réduit de plus en plus ces différences, mais elles demeurent largement présentes. » (p. 365, 2014).

Tout d'abord, le premier paradigme que nous proposons sur les statuts respectifs de l'écrit et de l'oral est celui de la **Culture Brésilienne-Dominante orale**. En effet, ce constat se retrouve aussi bien dans nos analyses précédentes que dans le discours des coopérants. Si la question de des canaux de communications avait souligné le faible usage du téléphone, celle de la communication-non verbale a mis en avant l'omniprésence de la dimension orale dans les échanges professionnels au Brésil. Sur ce point, le coopérant n°1 nous éclaire : « Oui, beaucoup l'oral, c'est vrai que l'e-mail aujourd'hui, même si il est très très important, les gens fonctionnent énormément par e-mail, mais c'est vrai que l'oralité est importante, la chaleur de la voix pour les Brésiliens c'est important. ». Ce constat est d'ailleurs confirmé par le coopérant n°24 : « De toutes les manières, nous éprouvons (en tant que Brésiliens) de grandes difficultés à comprendre le moment d'approfondissement de la relation avec les Français en ayant conscience que nous devons être formels à l'oral comme à l'écrit. ».

Ces difficultés soulignent que les réponses culturelles des coopérants à l'égard des statuts respectifs de l'écrit et de l'oral divergent avec deux dominantes opposées dues à des contextes à charge culturelle différents. C'est la raison pour laquelle, bien que ce premier paradigme semble être un truisme. Il est toutefois largement identifiable dans de nombreux autres discours des coopérants et contraste avec la dominante de l'écrit dans la culture française.

Le deuxième paradigme que nous mettons en œuvre est celui de la **Culture Française-Dominante écrite**. Celui-ci met en évidence la dominante culturelle à l'égard de l'écrit des coopérants français. Cette dominante est d'ailleurs observable dans la culture de l'email mise en place par les coopérants pour aller à l'encontre des réponses culturelles des coopérants brésiliens : « J'ai ressenti ça et donc pour me protéger un petit peu, j'ai une culture de l'email maintenant qui est un peu plus développée que ce qu'elle l'était en France, pour justement garder une trace parce que le Brésilien. » (n°4). Si cette pratique de l'usage de l'email est courante chez les coopérants brésiliens, l'interviewé n°24 ajoute un élément non négligeable à l'égard de la dominante culturelle française de l'écrit : « En ce qui concernent les autorités française, il y a une manière d'utiliser le conditionnel à l'écrit avec des

codes très rigides. Ces codes ne sont pas les mêmes à l'oral, ce qui rend difficile le contact pour le Brésilien. ». En effet, ce dernier attire notre attention sur la formalité de la langue française à l'écrit qui occupe une place prépondérante dans la coopération institutionnelle et qui incite les coopérants brésiliens à la plus grande prudence en relation à l'usage de la langue. Dans ces conditions, ce dernier conclut que : « Le fait que les Français soient bien plus critiques à l'égard des fautes de langues à l'écrit établit une barrière non nécessaire pour les Brésiliens. Les Brésiliens arrivent à dépasser ces difficultés linguistiques, là ou la forme n'a pas tant d'importance, et c'est dans le domaine du sentimental. ».

En somme, ces éléments de discours dénotent toute l'ambivalence entre les paradigmes de la **Culture Brésilienne-Dominante orale** et la **Culture Française-Dominante écrite** qui apparaissent antinomiques mais qui sont à référer à des réponses culturelles élaborées dans l'intérité géo-historique des deux nations. C'est la raison pour laquelle, les statuts de l'écrit et de l'oral divergent et peuvent une fois de plus créer des incompréhensions voire des malentendus entre coopérants.

En guise de conclusion de cette sous-catégorie sur les statuts respectifs de l'oral et de l'écrit dans les cultures française et brésilienne, nous avons mis en exergue deux paradigmes : <u>Culture Brésilienne-Dominante Orale</u> et <u>Culture Français-Dominante écrite</u>. Ces analyses sont à mettre en perspective au contexte brésilien à forte charge culturelle où l'information réside dans la personne et dans l'oralité, tandis que le contexte français à moyenne charge culturelle induit la fiabilité de l'information dans « ce qui fait foi », c'est-à-dire l'écrit. Une illustration de ces paradigmes est l'étude de l'accord de coopération décentralisée entre la Région Nord-Pas de Calais et l'État du Minas Gerais (que nous avions réalisé dans notre mémoire de Master 2) : « Attendu que le présent Accord souscrit aux valeurs communes de respect des Droits humains, de l'État de Droit et des principes démocratiques et de bonne gouvernance en France et au Brésil; attendu que l'État du Minas Gerais et la Région Nord-Pas de Calais sont résolument engagés dans la recherche d'un développement harmonieux, intégré, équilibré et durable...». (Clément, p. 31, 2013). Évidemment, cette question doit faire l'objet d'études approfondies sur la question et nous notons à cet égard le travail de la psychosocionome[568] Françoise Donant (que nous avons

568 La **psychosocionomie** est une « théorie de la personnalité des individus et des organisations, basée sur les liens d'interdépendance entre la psychologie humaine, la psychologie sociale et le fonctionnement de l'économie. La démarche psyconomique considère que ce sont les hommes qui font l'organisation et non pas l'inverse. Ainsi, leur manière de percevoir la réalité, de penser, de ressentir et de se comporter sur le plan individuel et collectif est en lien étroit avec la création de la richesse collective. La spécificité essentielle de la psyconomie est d'aider à comprendre commentle système de personnalité d'une organisation impacte de manière inconsciente et cohérente ses résultats économiques. Les différentes logiques des organisations (financières, économiques, techniques, humaines, etc.-) manifestent elles-mêmes les traits de cette personnalité. Tout comme la façon dont une personne s'habille, gère son temps et son budget, est caractéristique de son caractère et de sa personnalité.». Donant *in revue « Personnel »*, (2008).

interviewé), basée à Rio de Janeiro, et travaillant sur l'étude du vécu des trois peuples qui ont présidé á la naissance et au développement du Brésil en tissant un lien subtil qui invite á comprendre la relation actuelle des Brésiliens au travail. Enfin, le formidable travail cinématographique du réalisateur français Vincent Moon est aussi à regarder de (très) près sur cette question. Son projet « Híbridos »[569] de trans-cinéma est une étude ethnographico-expérimentale sur les cultes religieux du Brésil actuel qui mélangent tradition et modernité. Ce projet interroge le statut de l'oral par rapport à celui de l'écrit à travers les rites ancestraux de la culture brésilienne.

2.4.1.5 L'INFLUENCE DU RAPPORT INDIVIDUEL/COLLECTIF SUR LES MODES DE REPRÉSENTATION ET PRISES DE DÉCISION

Le quatrième item de notre sous-catégorie aborde la **question de l'influence du rapport individuel/collectif sur les modes de représentations et prises de décision**. Nous avons cherché à interroger le rapport individuel/collectif et son influence sur la façon de représenter un groupe dans le processus de décision. Quels sont-ils en France et au Brésil ? En sachant que notre recherche s'inscrit dans le contexte institutionnel de la coopération franco-brésilienne, nous avons cherché à étudier les impacts des prises de décisions dans la sphère publique sur le fonctionnement de la coopération. Notre interrogation touche à la hiérarchie et aux modes d'organisations (horizontale, verticale) des institutions française et brésilienne. Nous reconnaissons que notre question était (une fois encore) ambitieuse et n'a pas toujours été bien comprise des coopérants. En ce sens, il convient de rappeler que cette question arrivait dans les dernières et que sa complexité n'a pas facilité les réponses des coopérants. Toutefois, nous avons quand même recueilli suffisamment d'éléments de discours que nous avons jugé pertinents d'analyser.

Dans le contexte de coopération internationale franco-brésilienne, nous pouvons mettre en avant un premier couple de paradigme, la **Prise de décision individuelle Française/Prise de décision collective Brésilienne**. Celui-ci se réfère autant aux modes d'organisations hiérarchiques qu'aux prises de décisions et souligne une ambivalence de plus dans la coopération. En effet, nous pouvons observer d'un côté les prises de décisions dans les institutions françaises qui sont individualisées selon les secteurs d'activités de chacun des attachés de coopérations à l'Ambassade de France au Brésil comme en témoigne la coopérante n°6 : « Pour nous c'est plus individuel même si j'en réfère à Guillaume » ou la coopérante n°11 : « Maintenant pour parler du consulat et de mon cas, au quotidien je prends mes propres décisions qui concernent un service dans la mesure où je gère le

569 http://hibridos.cc/ (Consulté le 5 juillet 2017).

budget. Après tout est question de bon sens lorsqu'il s'agit d'une opération plus coûteuse ou plus ambitieuse que d'autres, je consulte ma hiérarchie, en l'occurrence Guillaume en premier chef, voire le consul. Mais on a un fonctionnement assez simple qui délègue à chaque attaché son budget. ». Ce mode de fonctionnement souligne que chaque attaché de coopération dispose d'un budget propre et prend ses décisions individuellement bien qu'il doive les référer à son supérieur hiérarchique.

Ce mode d'organisation et de prise de décision est donc dessiné les grandes lignes du fonctionnement de la diplomatie française. Néanmoins, cela ne lui empêche pas de travailler par moment sur des projets transversaux comme nous le narre la coopérante n°19 : « Là, ça dépend vraiment, c'est vrai que nous on a quand même des secteurs qui sont bien définis, donc c'est vrai que bon dans le cadre des réunions de service, on présente globalement les projets qu'on suit donc y'a un lien avec la hiérarchie, etc. Sinon après, c'est vrai qu'au quotidien on se concerte pas vraiment sur des sujets sur lesquels on a pas vraiment le pilotage. Après quand on est sur des sujets conjoints, là, systématiquement on va travailler avec les attachés concernés. Par exemple y'a le projet *Lab citoyen*, c'est un projet de l'Institut Français qui organise au mois de juillet un stage pour des jeunes du monde entier, francophones, sur la question des droits de l'homme. ».

Finalement, ce paradigme de **Prise de décision individuelle Française** est axé sur l'individu, en l'occurrence, l'attaché de coopération ou le chargé de mission en question. C'est pourquoi, ceci peut créer des difficultés pour les coopérants brésiliens qui ont l'habitude de travailler et de prendre des décisions collectivement. À cet égard, le coopérant n°24 attire notre attention sur le rôle limité de ce fonctionnement dans la mesure où la prise de décision dès qu'elle devient importante est à référer à un supérieur hiérarchique, ce qui pourrait être un frein pour la coopération franco-brésilienne : « Nous devons comprendre que les rôles des attaché de coopération et chargé de mission se limitent à la hiérarchie bien que leurs rôles soient fondamentaux car c'est de leur vision que nous parvenons à travailler au niveau opérationnel. Notre objectif est donc de stimuler la coopération à un niveau plus haut de gestion, de direction afin de montrer les potentialités (de la coopération). […] Au début, nous n'avions pas compris l'importance de mobiliser l'ambassade, le consul local que je suis ils (les acteurs) partent du principe que nous représentons le pouvoir central mais au contraire au niveau local, nous devons stimuler la collectivité locale. Si non, il ne se passera rien. ». Cette citation met aussi en avant la problématique adaptative centralisation/décentralisation à laquelle fait face le coopérant dans les projets de coopération dans la mesure où il doit articuler son travail avec plusieurs interlocuteurs de plusieurs niveaux. L'articulation entre différents niveaux de représentations et de décisions est une difficulté supplémentaire car les coopérants français doivent

quérir des validations de nombreux supérieurs hiérarchiques. Sur ce point, notre expérience en collectivité locale française témoigne que le chemin est encore long pour faire évoluer les mentalités de prises de décision collectives.

De l'autre côté, nous observons l'autre pendant du couple paradigmatique qui est la **Prise de décision collective Brésilienne**. Celui-ci est observable dans les discours des coopérants français qui sentent une différence d'organisation dans les modes de représentation et prises de décision : « Les prises de décisions sont souvent collectives, je ne sais pas qui prend la décision. » (n°6). Cette tendance est d'ailleurs confirmé par les coopérants brésiliens qui mettent l'accent sur le travail collaboratif : « Nous avons le cabinet du secrétaire composé de deux sous-secrétariats. […] Il y a une collaboration très forte dans chacun d'eux. C'est comme cela que nous fonctionnons. » (n°8) ; « De nos jours, nous construisons les projets en partenariat avec différentes structures, c'est pourquoi les projets sont pensés ensemble et collectivement. » (n°9) ; « Les prise de décisions sont assez collectives. Les prises de décisions de coopération internationale sont prises collectivement. » (n°13). Ce mode d'organisation permettrait entre autre une **plus grande marge de prise de décision de l'individu au sein du collectif** comme nous le suggère le coopérant n°17 : « Dans la limite de son budget, le technicien qui travaille sur le terrain a une grande marge de décision au niveau technique. Je dirai donc que la prise de décision est assez collective dans la coopération brésilienne. ». Ces premiers constats abondent en effet dans le sens

Dans la coopération décentralisée entre la Région Nord-Pas de Calais (désormais Hauts-de-France) et l'État du Minas Gerais, les prises de décisions se font collectivement au Brésil dans la mesure où cette collectivité locale englobe différents secrétariats dans sa politique de coopération internationale. C'est ce que nous précise le coopérant n°23 : « Sciences et Technologies, Développement Économique, Culture, Agriculture, Droits de l'homme. L'idée est de tout coordonner en même temps dans une action stratégique. […] Nous allons monter cette politique internationale auprès des municipalités pour former du personnel à ces pratiques de relations internationales. ». Cette citation met en avant la coordination de différents secrétariat dans la politique internationale, ainsi qu'un volet formation présent dans le mode d'organisation d'une politique de coopération. Il faut en effet souligner au Brésil que les politiques de coopération décentralisée sont menées par les États fédérés qui ont un budget et une réelle puissance de frappe contrairement aux municipalités.

En ce qui concernent ce paradigme de **Prise de décision collective Brésilienne**, la coopérante n°44 nous rappelle que celui-ci intéresse la coopération politique franco-brésilienne depuis le Forum

Social de Porto Alegre (2001) : « Le travail du gouvernement du PT (Parti des Travailleurs) et la conjoncture de l'Amérique latine de cet ensemble de « gauches » intéresse les français. Ceci a suscité un nouvel intérêt pour les questions politiques des différentes familles politiques de gauche. C'est cet espace (de débat d'idées) que j'ai réussi à créer (en France). ». Ces modes de représentation et de prises de décisions français et brésiliens possèdent néanmoins leur limite dans la mesure où ils peuvent freiner voire ralentir la coopération. Ce constat fera l'objet de notre troisième paradigme.

Le troisième paradigme est celui de la **Prise de décision-Limitative** à prendre dans le sens où les modes d'organisation et de décisions des coopérants peuvent aussi freiner les projets de coopération en entrainant des ratés ou couacs. Une première difficulté est justement observée par la coopérante n°11 et souligne la difficile articulation au Brésil entre entités fédérales et locales : « Si on parle des universités fédérales, la prise de décision est longue et difficile parce que qui dit entité fédérale dit prise de décision au niveau fédéral. Je parle par exemple, pour mettre en place un appel conjoint ou un programme cofinancé, ouais, c'est long et difficile. Peut-être qu'avec les entités étatiques au sens État Rio de Janeiro c'est plus simple et plus rapide parce que le chemin de la hiérarchie est plus court. […] J'ai peut-être un exemple anecdotique mais qui illustre la situation où, au niveau des sciences de la mer, on pourrait avoir une coopération extrêmement forte parce que la France est un des pionniers et un des meilleurs dans ce domaine, le Brésil avec son littoral est pas loin d'être un acteur très fort, mais on a eu un gros raté il y a deux ans, parce que les deux communautés scientifiques se sont mises d'accord pour organiser un évènement qui aurait dû être un évènement fondateur. Or, elles ont commis l'erreur de ne pas mettre dans la boucle les institutions fédérales, et de ce fait, cet élément qui devait être fondateur a fait flop. ».

Une autre limite est aussi observable dans la **gouvernance des comités des alliances françaises** qui sont des associations de droit local et qui obligent le directeur en poste à l'art du consensus. C'est sur point que le coopérant n°29 attire notre attention : « Pour revenir au plan, c'est-à-dire que si on ne fait pas attention à ça – je parlais de cohésion, de dynamique de groupe, la nécessité de bien s'adapter de trouver des consensus, d'essayer de faire évoluer les choses de l'intérieur, et tout ça -, il faut le faire parce que si non, comme c'est un esprit clanique, il peut y avoir aussi une tendance à se regrouper et à se mettre contre l'élément extérieur, qui est le directeur en l'occurrence, l'alien. Et oui ! C'est une tendance naturelle, à faire bloc. […] C'était la question de la gouvernance, parce qu'on n'a pas toujours des comités qui comprennent aussi la philosophie de l'alliance française, on est dans une réalité locale, on n'est pas en France, donc faut aussi s'adapter à cette réalité locale, mais y'a quand même une essence, il y a quand même quelque chose de fondamental, que parfois certains comités ne comprennent pas parce que simplement ils ne l'ont pas intégré donc il faut

expliquer, il faut mettre en place des normes, on a la chance d'avoir beaucoup travaillé grâce au travail de la *Fondation Française*. Ça, c'est un travail très intéressant et au quotidien c'est vrai que ce sont les questions qui sont les plus délicates, c'est sans doute la hiérarchie, enfin le rapport que les personnes qui travaillent dans l'institution ont avec la hiérarchie. C'est-à-dire que cette hiérarchie, elle ne fonctionne pas comme en France, parce qu'elle peut être parasitée d'une certaine façon, par différentes façons d'être. ».

Enfin, la coopérant n°63 termine notre analyse sur la **réelle différence perçue au niveau politique dans les modes d'organisations** : « Dans les modes d'organisation de travailler, on a l'impression d'être les mêmes sauf que nous sommes profondément différents. Il est primordial que les collectivités avant se lancer dans une coopération avec le Brésil puissent avoir des décodages. Si non, les collectivités perdent en efficacité et en temps dans cette politique publique de long-cours. […] Il y a une capacité d'initiatives, d'inventivité citoyenne mais cela reste fragile. Et c'est violent. On sent la dangerosité de la société au sens de la sécurité. Il y a une forme d'anomie, d'atomisation de la société, très forte. C'est un peu l'Amérique du Nord sans certains modes de régulation avec plus d'inventivité citoyenne et moins d'individualisme, une espèce d'hybridation. ». Cette dernière va même plus loin en préconisant des nécessaires formations aussi bien pour les élus que pour les techniciens afin de maîtriser les subtilités des modes d'organisation et de prises de décisions dans la coopération décentralisée franco-brésilienne.

Nous terminerons enfin par une difficulté des coopérants brésiliens sur l'appréhension de la hiérarchie française : « Quand vous recevez une délégation française ou un agent du gouvernement, il y a toujours de la formalité. Et notre grande préoccupation, c'est la question de la hiérarchie pour savoir qui est supérieur à qui. Ceci est un véritable casse-tête pour nous les Brésiliens. ». En somme, nous pouvons affirmer que ce dernier point est en effet crucial pour les coopérants brésiliens puisque nous l'avons vécu lors de notre expérience de stage et avons pu observer toute la difficulté qui était leur pour distinguer ce qu'est un Vice-président de Conseil régional d'un conseiller du président, ou d'un directeur, etc. Bref, nous pouvons souligner sur ce point des modes d'organisations et de prise de décisions divergents entre les deux pays.

Le quatrième et dernier paradigme que nous mettons en évidence a déjà été observé dans celui des canaux de communication, il s'agit de la distinction du **Prise de décision Privé/Publique** dans les modes de représentation et prises de décision. Sur ce point, nous soulignerons qu'au Brésil, il n'y a bien moins de distinction entre vies professionnelle et personnelle et cela peut impacter positivement les prises de décisions et la dimension collective de la représentation. C'est ce que

nous atteste différents coopérants dont le n°4 qui ajoute : « C'est que les rapports sont beaucoup plus amicaux entre les salariés. Ils vont chercher beaucoup plus à faire une relation amicale que ce qu'on peut avoir en France, où la hiérarchie est bien définie généralement et où ça peut arriver mais en l'occurrence c'est moins fréquent d'être par exemple ami avec ton chef. Ici les rapports sont un peu moins distants en général, pas que dans le travail, aussi dans la vie de tous les jours et ça se retransmet un peu dans le travail. ». Ce témoignage est d'ailleurs étayé par le coopérant n°51 qui conclut : « J'ai passé de nombreux mois à me situer en France car la relation publique/privée est beaucoup plus claire au Brésil. En France, vous avez réellement l'habitude d'être réservé, de ne pas donner votre opinion sur les réseaux sociaux. Alors qu'au Brésil, les gens n'ont même pas la notion de ce que cela représente. ». En somme, il est indéniable que les modes de représentation et prises de décisions influent sur la relation personnelle/professionnelle qui est beaucoup plus reliée au Brésil qu'en France.

En conclusion de cette sous-question sur les modes de représentations et prises de décisions, nous avons dessiné trois paradigmes : Prise de décision individuelle Française/Prise de décision collective Brésilienne, Prise de décision-Limitative, Prise de décision Publique/Privée. Ces analyses ont dans un premier temps dessiné les contours d'un mode divergent de représentation et de prises décisions dans la sphère institutionnelle de la coopération franco-brésilienne. En effet, le mode de décision français est plus individualisé et centralisé quand le mode de décision brésilien apparaît plus collectif et décentralisé. Toutefois, cette apparente ambivalence témoigne simplement de réponses culturelles divergentes face aux problématiques adaptatives antagonistes qui oscillent entre plus ou moins d'ouverture et de fermeture. En outre, nous avons constaté que l'adaptation antagoniste des coopérants avait lieu non sans difficultés dans la mesure où des ratés ou incompréhensions sont identifiables dans ce de mode de se représenter et de faire qui est différent. C'est en ce sens qu'un travail formatif a été préconisé par certains coopérants et nous abondons en ce sens. Finalement, nous avons remis le paradigme de la prise de décision publique/privée qui est une constante dans la coopération avec les Brésiliens et auquel nous croyons que le coopérant devrait dans une moindre mesure être formé. Nous garderons à l'esprit que cette problématique émane de réponses culturelles différentes et ce n'est pas Mandela[570] qui nous contredira lorsqu'il explique dans son autobiographie avoir appris la conception du leadership dans les réunions tribales auxquelles il a participé dans sa jeunesse au sein de la société thembu.

570 Mandela, N. (1995), *Un long chemin vers la liberté*, Paris, Fayard.

2.4.1.6 GESTION DU TEMPS ENTRE LES DEUX CULTURES

“Não deixe para fazer amanhã o que você pode fazer depois de amanhã” (dicton populaire brésilien).

Le cinquième et dernier item de notre sous-catégorie aborde la **question de la gestion du temps entre les cultures française et brésilienne**. Cette question centrale de coopération internationale est clef dans la relation franco-brésilienne et nous avons donc cherché à interroger le rapport au temps entre les coopérants. Est-il différent ? Est-il le même ? Peut-il être source de malentendus ou au contraire d'harmonie professionnelle. Cette interrogation a bien évidemment fait tilte chez quasiment tous les coopérants qui ne pouvaient pas ne pas avoir d'avis sur la question. C'est pourquoi, si les éléments de discours sont pléthoriques, nous chercherons tant bien que mal à les synthétiser. Pour ce faire, nous nous appuierons entre autre sur les travaux d'Hall et de ses deux modèles d'organisation du temps : « polychrone » et « monochrone ». Nous nous emploierons à les définir avant de plonger dans l'analyse exploratoire des discours des coopérants.

Le système « **polychrone** » consiste à mener simultanément différentes activités professionnelles et suppose l'incertitude dans le temps : « L'accent est mis sur l'engagement des individus et l'accomplissement du contrat, plutôt que sur l'adhésion à un horaire préétabli. Les rendez-vous ne sont pas pris au sérieux, et par conséquent, ils sont souvent négligés ou annulées. Les individus polychrones perçoivent le temps comme « perdu », et le considèrent plutôt comme un point plutôt qu'un ruban ou une route. » (p. 58, 1984). Celui-ci est courant en Amérique latine et dans une certaine mesure en France.

Le système « **monochrone** » consiste à éviter autant que possible la dispersion des activités et le caractère séquentiel est au centre de l'organisation : « Dans des cultures, la vie professionnelle, sociale et même sexuelle d'un individu est généralement dominée par un horaire ou un programme. En programmant, on compartimente : ceci permet de se concentrer sur une chose à la fois. » Ce système induit la mise en place de priorités et de hiérarchisation de tâches : « On traite d'abord du temps disponible, et en dernier lieu seulement les affaires secondaires que l'on néglige ou abandonne si le temps manque. » (p. 60, 1984). Celui-ci est courant en Europe du Nord et Amérique du Nord. À la lumière de ces systèmes « monochrone » et « polychrone » et du modèle complexe de l'adaptation antagoniste, nous nous interrogerons sur la perception et la gestion du temps observées dans les discours des coopérants.

D'abord, le premier constat que nous faisons est que cette question a produit une quantité très importante de discours, ce qui tend à penser qu'il s'agit d'un élément pivot dans la coopération franco-brésilienne. De ce point de vue, le coopérant n°46 répond non moins crument à notre question : « C'est une question qui pue ça ! **La question centrale** ! ». Cette réponse en dit long sur cette problématique pour un Président de commissariat de l'Année du Brésil en France qui a longtemps travaillé avec des coopérants brésiliens. Dans ces circonstances, nous ne pouvons pas nier que cette problématique soit en effet centrale puisqu'elle peut être à l'origine de nombreux malentendus étant donné des réponses culturelles variables et une prospective différente. D'où différentes acceptions de la perception du temps que ce soit dans l'exécution des projets ou dans la projection de ces derniers.

Face à l'ampleur de notre tâche, le premier couple paradigmatique que nous proposons est celui de deux visions : **Temps Planifié France/Temps Spontané Brésil** à prendre au sens où le coopérant français a une approche monochronique en séquençant et planifiant ses projets de coopération pendant que son homologue brésilien est davantage focalisé sur la réalisation du projet au moment présent sans se projeter dans le long-terme. Nous commencerons par étudier le premier volet de ce paradigme, à savoir le **Temps Planifié France**.

Ce premier paradigme met en avant les réponses culturelles des coopérants français, qui à l'image de l'organisation des attachés de coopération, produit une vision séquencée, organisée et planifiée du temps dans l'exécution d'un projet de coopération. Dans la coopération économique, la coopérante n°30 attire notre attention sur l'idée de deux profils différents entre les Brésiliens et les Français. Selon elle, les Français « sont très pragmatiques donc « cause/conséquence », j'ai un problème voici la solution, j'ai une question voici la réponse. ». C'est donc en ce sens que le « Français travaille avec anticipation et planification » (n°3). De plus, la vision prospective du temps du Français s'inscrit sur le long-terme. Sur ce point, la coopérante n°20 établit une comparaison entre la perception du temps des Brésiliens et des Japonais : « Le temps des Japonais est par exemple très lointain pour le Brésil qui est habitué à faire des projets de 4 ans quand ils travaillent sur des projets de 15 ou 20 ans. ». Ces éléments de discours abondent dans le sens de l'analyse de Hall qui définit la perception française du temps comme davantage tournée vers le respect des horaires, la compartimentation des tâches pour se concentrer sur une chose à la fois. Voyons maintenant le second volet du couple sur le **Temps Spontané Brésil**.

Contrairement à la tendance de la perception française du temps dans la coopération internationale : « un projet, une tâche, un retroplanning », la perception brésilienne du temps s'oriente davantage

vers la polychronie dans la mesure où le coopérant est en capacité d'effectuer plusieurs tâches en même temps et ne va pas systématiquement respecter l'horaire d'un rendez-vous. Dans le domaine de la coopération économique, la coopérante n°30 termine son explication sur les différences de profils en arguant : « Les Brésiliens sont complètement le contraire (des Français). Parce qu'au Brésil, problème, plusieurs solutions, plan A, plan B, plan C, ça dépend avec qui je travaille, ça dépend avec qui je prends la route, quelle est la solution ? ». Selon elle, ce profil brésilien impacterait directement la perception du temps car « le Brésil c'est un pays à prendre à long terme. Les entreprises sont pressées. Donc elles manquent un peu de stratégie. ». Cette première citation met en exergue la différence de prospective entre la culture française et brésilienne.

Cette dernière conclut sa réponse en rappelant que l'entrepreneur français a besoin de beaucoup de temps pour s'implanter au Brésil, non seulement pour connaître le pays mais également connaître ses habitants : « C'est un pays où faut étudier où s'implanter, il faut dire où est votre client. Ça prend du temps. Et parfois le temps ça veut dire l'argent également, et pas seulement le temps de se renseigner, le temps pour savoir comment faire, le temps pour connaître mais également le temps pour rencontrer les gens parce que les gens il faut les rencontrer, il faut leur parler, c'est pas simplement un email. Donc tu dois toucher les gens dans le sens de les connaître, d'être face à face, tête à tête avec eux, et après il faut venir. ». En somme, l'entrepreneur brésilien perçoit et gère son temps dans la coopération économique sur un mode multi-tâche, c'est la raison pour laquelle, l'entrepreneur français devra faire preuve d'une grande flexibilité et d'une solide patience pour mener à bien un projet de coopération économique.

En outre, dans le domaine de la coopération politique, le coopérant n°45 fait un parallèle entre le « jeitinho »[571] brésilien et la gestion du temps au Brésil qui oblige les coopérants à travailler dans l'urgence et au dernier moment : « Il y a le « jeitinho » de faire les choses calmement et les résoudre au dernier moment. […] Le Brésil vit à son rythme et les choses s'accélèrent au dernier moment. C'est une image qui lui colle à la peau. ». La gestion de l'urgence serait donc un trait commun de la perception du temps du coopérant brésilien qui continue n'éprouve pas le besoin de se projeter dans un avenir lointain : « J'ai toujours ce côté brésilien lorsque je dois programmer un rendez-vous à horizon 6 mois, je trouve ça drôle et ris beaucoup. » (n°53). La langue portugaise a d'ailleurs l'expression « dar um jeito » pour signifier « résoudre une situation ». S'il est difficile d'expliquer cette perception du temps sans prendre en compte l'intérité géo-historique du Brésil, le coopérant

571 Duarte définit le **jeitinho brasileiro** comme « un mécanisme social caractéristique de la culture brésilienne qui induit le non-respect des règles, lois, ou normes dans le but de résoudre les problèmes au moment où ils ont lieu et de manière immédiate. ». Duarte, F. *Exploring the interpersonal transaction of the Brazilian Jeitinho in Bureaucratic Contexts. Organization*, v. 13, n. 4, p. 509-527, (2006). Le concept de jeitinho a aussi été défini par Lívia Barbosa, *O Jeitinho Brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros*, Rio de Janeiro: Campus, (1982).

n°3 propose une tentative d'explication : « Nous, les Brésiliens pour des raisons culturelle et politique, nous prenons des décisions au dernier moment et cela crée un conflit permanent avec les Français. ». Si les coopérants brésiliens confirment cette perception du temps, nous pouvons légitimement nous interroger sur l'adaptation antagoniste de ce couple paradigmatique mettant au prise deux visions divergentes du temps.

Ceci nous conduit à définit notre troisième paradigme : **Adaptation au Temps France-Brésil** afin de nous interroger les pratiques des coopérants face aux différentes orientations tantôt polychronique tantôt monochronique de la perception et gestion du temps. À cet égard, l'adaptation des coopérants français non sans difficultés est largement observable dans les discours des coopérants afin d'appréhender cette gestion de l'urgence : « Sur des projets, sincèrement c'est vraiment un rythme tranquille jusqu'à la dernière heure et après ils après ils mettent un coup de boost. Le Brésil a une capacité à gérer les situations instables que nous on n'a pas en France. Ils sont plus habitués à se mettre dans des situations difficiles. On l'a vu sur la Coupe du Monde. On va le voir aussi avec l'organisation des JO mais ils arrivent à faire paraître les choses plus belles qu'elles ne le sont en général, c'est vraiment une qualité et un défaut également, mais en l'occurrence pour eux c'est vraiment un truc principal, ils vont pas se prendre la tête jusqu'à ce qu'ils se rendent compte qu'ils sont dans la merde et à partir du moment où ils savent qu'ils sont pas biens, ils vont trouver une solution. » (n°4). De plus, la coopérante n°21 explique que la gestion du temps à la brésilienne est finalement convenable à celle française dans la mesure où le coopérant français s'adapte à la flexibilité des coopérants brésiliens : « En termes de gestion du temps je sais pas si c'est une difficulté, c'est-à-dire je dirais pas difficulté mais ça demande de l'adaptation. Généralement les partenaires brésiliens travaillent à moins long terme, la gestion du temps est très différente. Une mission, un voyage technique, ça se prépare, au Brésil, disons un mois avant. ». Cette assertion est d'ailleurs confirmé par la coopérante n°11 qui dans la coopération universitaire et scientifique (qui pourtant travaille sur le long-terme) s'adapte à la réalité du contexte de coopération brésilien : « En fait pour être tout à fait honnête, on est nous-même tellement débordés par de nombreux projets et des effectifs réduits que par la force des choses, on en vient nous aussi à travailler dans l'urgence, donc finalement on s'adapte plutôt bien. ». La coopérante n°25 va encore plus loin en expliquant que cette difficulté est aussi une admiration : « En revanche, une caractéristique qui reste toujours pour nous à la fois une difficulté et puis le sujet aussi d'admiration, c'est le fait que les choses se règlent toujours en dernière minute. Ça, les projets n'ont pas la même échelle de temps pour la programmation. C'est assez difficile parce que ça nous fait un grand écart entre les Français et les Brésiliens. Si je prends les agendas des artistes français, ils sont déjà bouclés un an à l'avance, donc si on sait qu'un mois à l'avance qu'on va pouvoir recevoir

l’artiste, c’est toujours un peu compliqué. Alors ça c’est la difficulté, la facilité en revanche, c’est que quand on est dans l’improvisation, ça marche. Et beaucoup plus facilement qu’en France. ».

En somme, nous constatons que les coopérants français réussissent non sans difficultés à s'adapter à la gestion du temps des coopérants brésiliens. Néanmoins, le champ lexical du « stress » est récurrent et souligne à quel prix se fait cette adaptation. Dans ces conditions, certains discours des coopérants mettent en lumière que cette gestion du temps peut aussi générer des difficultés, des chocs voire des malentendus dans les projets de coopération. Ceci nous oriente vers le quatrième paradigme.

Le quatrième paradigme que nous définissons est celui du **Temps-Malentendus** à prendre dans le sens où de nombreux coopérants en restent à des états de malentendus, de ratés qui compliquent voire arrêtent totalement la coopération. Par ce paradigme, nous souhaitons articuler les discours des coopérants reflétant l'absence d'appréciation de perception du temps qui est récurrente dans certains discours. Sur ce point, la coopérante n°12 explique la difficulté qu'elle a à expliquer à ses délégations françaises cette problématique : « Ah mais pourquoi on savait pas que ça allait être comme ça ? » j’ai dit « parce que personne le savait en fait, arrêtez de vouloir prévoir ». Un Brésilien ne prévoit pas, parce qu’il arrive pas à voir trop loin, y’a des raisons sûrement mais… Donc moi ce truc-là… C’est-à-dire, on peut pas préparer un évènement complètement avant parce que personne n’a envie de le faire, mais au dernier moment on peut trouver des solutions incroyables, ça, ça énerve. ». Cette citation met en avant la limite de prise en considération de la différence de perception du temps qui en reste à l'état de malentendu. Un autre malentendu est mis en exergue par la coopérante n°6 : « Difficile, au bout de 10 mois je persiste toujours à arriver à l’heure. En venant d’Allemagne c’est rude, mon premier rendez-vous en Allemagne, j’avais 3 minutes de retard, je me suis fait remonter les bretelles, en 3 ans je n’ai plus eu du tout de retard. C’est à nous de nous habituer, j’ai enfin accepté que quand un rendez-vous est calé à 14h, s’il commence à 14h30 je suis contente. Je prends mon mal en patience et j’ai accepté de perdre l’après-midi. J’ai le sentiment de ne pas pouvoir remplir mon après-midi avec 2 ou 3 rendez-vous mais la présence fait qu’on avance quand même. Ce n’est pas toujours très simple. ».

Dans le domaine de la coopération culturelle et artistique franco-brésilienne, les incompréhensions sont aussi observables. C'est le coopérant n°10 qui nous l'affirme : « Ni conflit, ni harmonie, mais sources d’incompréhension. Conflit, ça peut arriver, mais ce n’est pas si facile que ça d’être en conflit au Brésil, les gens cherchent toujours à arranger au final les choses. On peut s’agacer mais on va peu au conflit. Exemple, l'école du Fresnoy et un festival ici souhaitaient collaborer, le

festival veut les inviter en septembre pour novembre. 2 mois d'anticipation au Brésil c'est bien, pour le Fresnoy impossible qui demande à reporter la période en mai. Le type du festival est passé à autre chose. ». Et ce même interviewé se lance dans une explication des visions divergentes de la perception du temps entre coopérants français et brésiliens : « On est sur deux programmations qui ne sont pas les mêmes et on ne se comprend pas. Il n'y a pas du tout le même sens des urgences et de la planification, des deux cotés il y a des avantages et des inconvénients. Il y a des fois des projets mal planifiés qui sont à la dernière minute au Brésil, ça crée du stress de l'incertitude et de l'approximation, ce serait mieux de planifier mieux. Mais en France, où en est dans l'ultra planification, quand on appelle quelqu'un en septembre pour novembre et qu'on ne peut pas parce qu'on est déjà pris, c'est dommage ! Il y a un grand musée parisien pour qui on avait une opportunité d'exposition, et les premières dates possibles c'était 2018. Un grand musée à Paris est incapable de réagir avant 4 ans. ». Si cette tentative d'explication de **Temps-Malentendu** a été observée et vécue par le coopérant n°10, les coopérants se situant dans les pays étrangers n'ont parfois pas cette lecture qui conduit à de plus graves incompréhensions : « J'ai régulièrement des gens en larmes au téléphone, ou en « pré-burn-out » du côté français qui n'ont pas de réponse des Brésiliens et qui me disent « est-ce que vous pouvez faire quelque chose ? » Et j'entends des trémolos dans la voix, j'entends derrière le directeur du théâtre qui hurle « si on n'a pas de nouvelles aujourd'hui on annule tout ! » et voilà du coup on essaye d'expliquer aussi aux Brésiliens qu'il faut vraiment répondre quoi. Je pense qu'on n'a pas la même. On a beau être latin on a quand même un certain besoin de respecter les échéances, de tenir les délais, et ça c'est pas du tout aujourd'hui dans l'esprit brésilien. C'est-à-dire que souvent au dernier moment on sait pas si les travaux seront terminés, si la salle sera équipée, si l'interprète sera recruté. On n'est pas du tout dans la même organisation. ». Sur ce point, le coopérant fait face à sa propre incompétence interculturelle.

Les années culturelles croisées ont d'ailleurs mis plus que jamais mis en pratique cette problématique comme nous le raconte le coopérant n°46 : « J'ai dirigé les musées de la ville de Paris pendant 7 ans, pour faire les choses sérieusement c'est trois ans. Et quand vous parlez aux Brésiliens de trois ans pour faire une exposition ils se disent c'est l'hystérie française quoi, donc ils n'arrivent pas du tout à comprendre, ils considèrent qu'un an ça va très bien et que sinon en 6 mois on peut très bien faire. […] La différence du temps oui, la différence de la perception du temps elle est culturelle vous le savez très bien et elle est très profonde. ». Ces mots du Président du Commissariat témoignent toute la difficulté qu'ont pu avoir les équipes française dans l'organisation des saisons culturelles croisées.

Toutefois, il est à noter que les **malentendus ne sont pas observables que du Brésil vers la France** comme en témoigne le coopérant n°8 à l'égard de sa propre culture : « Nous laissons peut-être plus les choses pour le dernier moment que vous. C'est une chose à laquelle personnellement je ne me suis jamais habitué depuis que je suis revenu au Brésil. Je suis ponctuel. Si le rendez-vous est à 15h, je serai là à 14h50. […] Le Brésilien a cette nature principalement à Rio de Janeiro. ». En somme, nous avons observé de nombreux malentendus persistants et récurrents sur la problématique de la perception et de la gestion du temps entre les français et brésiliens. Ces analyses sont toutefois à nuancer car nous ne pouvons pas résumer à deux tendances « monochrone » ou « polychrone » la perception du temps entre les deux cultures. En effet, certains coopérants s'y accoutument très bien et ont une lecture intelligente de la situation de coopération quand d'autres restent à l'état de malentendus. Force est de constater que les approches ne sont pas les mêmes.

En conclusion de cette sous-partie sur la gestion du temps, nous avons mis en lumière trois paradigmes : Temps Planifié France/Temps Spontané Brésil, Adaptation au Temps France-Brésil, Temps-Malentendu. Ces analyses démontrent différentes appréhensions de la perception du temps. La réponse culturelle des coopérants brésilien tend davantage vers une approche polychronique quand la réponse culturelle française des coopérants français tend vers celle monochronique. Néanmoins, les coopérants doivent pour s'adapter être tantôt polychroniques et tantôt monochroniques malgré les malentendus chemin faisant. C'est pourquoi, l'approche d'Hall est à nuancer à chaque situation de coopération dans laquelle le coopérant crée sa réponse culturelle en l'articulant aux problématiques adaptatives antagonistes. D'ailleurs, le psychosocionome Donant nous donne une autre approche que les Brésiliens ont du temps vis-à-vis des Français : « les choses se font si elles doivent se faire, à un rythme qui tient compte des personnes et des incontournables aléas : transports, imprévus familiaux, manque d'argent, inondations, grèves, obstacles bureaucratiques… Je ne vois pas les Brésiliens comme les Parisiens courir pour attraper un bus ou arriver à l'heure fixée, par exemple. Cette décontraction apparente déconcerte au plus haut point les Français qui ont le regard fixé sur la montre et les objectifs, avec une forte volonté de contrôle sur les événements. »[572]. C'est en ce sens que la perception et la gestion du temps est à la fois culturelle et se limite à la vision de celle de son partenaire. À ce sujet, le coopérant n°17 nous conte une anecdote : « Un cacique m'a dit qu'il ne calculait pas le temps sur une montre mais à partir de la pousse du bambou. ». Cette vision en dit long des différentes perceptions du temps qu'il peut y avoir à l'intérieur même du Brésil. Nous conclurons donc sur les mots non moins humoristiques du coopérant n°64 pour

572 https://business.lesechos.fr/directions-ressources-humaines/management/expatriation/0203758031620-france-bresil-des-codes-professionnels-tres-eloignes-103191.php (Consulté le 6 juillet 2017).

rappeler que ce sont deux logiques qu'il est inutile de comparer : « Deux choses sont bien organisées au Brésil, le carnaval et le désordre. Au Brésil, tout finit par se faire. Les Brésiliens sont plus philosophes. Un proverbe africain dit d'ailleurs : « Vous en Europe, vous avez les montres, nous, nous avons le temps. ».

2.4.1.7 QUEL DOSAGE ET QUELLES OSCILLATIONS LES COOPÉRANTS DOIVENT-ILS RÉGULER, COMPOSER À PARTIR DE LEURS RÉPONSES CULTURELLES ET DES PROBLÉMATIQUES ADAPTATIVES HUMAINES ?

« Le seul pays avec qui le Brésil peut avoir une relation profonde, économique, technologique et politique, c'est la France. Aucun autre pays ne sera à hauteur de comprendre notre culture que la France. ». (José Bustani, interviewé n°15).

2.4.1.7.1 LES POINTS DE RUPTURE LES PLUS RÉCURRENTS DANS LA COOPÉRATION FRANCO-BRÉSILIENNE

Le premier et unique item de notre deuxième sous-catégorie aborde la **question** des **points de ruptures ou pierres d'achoppement les plus récurrents que les coopérants rencontrent dans la coopération**. Cette question a pour but d'identifier d'autres points de ruptures que ceux déjà observés et analysés dans les parties précédentes. L'objectif était bien sûr de ne pas oublier en chemin des difficultés que nous aurions oubliées de questionner dans notre grille, aussi perfectible soit-elle. L'étude des réponses a néanmoins trouvé de nombreux éléments déjà évoqués dans les précédentes catégories, c'est pourquoi, nous nous focaliserons sur les autres points de rupture de la coopération observés dans les discours des coopérants.

Afin de varier notre étude exploratoire, nous dresserons un tableau récapitulatif afin de pointer les différents points de ruptures observés dans les discours et non analysés précédemment. Ce tableau est composé de deux niveaux de lecture. Dans la colonne de gauche, nous pourrons appréhender les causes internes spécifiques à la coopération. Ces causes sont maitrisables ou réformables par les coopérants ou leur hiérarchie. Et, nous distinguerons un niveau externe qui est commun à tous les coopérants internationaux. En ce sens, les causes externes s'imposent aux décideurs des deux pays qui ne peuvent pas lutter contre. Dans la ligne du haut, il s'agit des différents points de rupture observés dans les discours des coopérants. Dans les cases du tableau, nous indiquerons les thèmes récurrents observés dans les discours ainsi que le numéro des interviewés.

POINTS DE RUPTURE DANS LA COOPÉRATION FRANCO-BRÉSILIENNE

	Politique	Économique et budgétaire	Bureaucratique	Formation
Interne (organisationnel)	• **Absence de continuité,** élections (16, 20, 21, 63) • **Gouvernance**, articulation centralisation/ décentralisation (17, 24, 59, 63)	• **Budgétaire**, restriction budgétaire pour mener la politique internationale (16, 17)	• **Bureaucratie**, code du travail français / Fonctionnement État de Rio / Fonctionnement Institut Français / Politique internationale pour municipalité brésilienne (7, 8, 9, 18, 53)	• **Formations internes**, agents de collectivités ont des problématiques communes / Politiques Linguistiques Éducatives sur l'E/A des langues-cultures FR et POR (15, 18, 22, 50, 58, 64, 67)
Externe (environnemental)	• **Logique de réseaux** (19)	• **Économie mondiale**, taux de change du real/euro / Crise économique brésilienne / abandon du programme Sciences Sans Frontières (3, 5, 11, 39)	• **Bureaucratie**, échelle de l'économie internationale (35)	• **Création MERCOSUL**, l'enseignement du français n'est plus prioritaire (27)

<u>Au niveau interne :</u>

Ce tableau identifie les autres points de ruptures observables dans le discours des coopérants. Nous avons choisi de situer ces pierres d'achoppement à deux niveaux afin de montrer que certains facteurs internes sont maitrisables ou réformables par les institutions française et brésilienne. En effet, les difficultés politiques sont des choix faits par les représentants tant au niveau bilatéral (d'État à État) que décentralisé pour se lancer dans une politique de coopération. C'est pourquoi, si nous avons conscience du contexte budgétaire de plus en plus restreint, certaines collectivités locales française et brésilienne tirent leur épingle du jeu. Bien entendu, les difficultés budgétaire sont corrélés à la présence ou absence de volontarisme politique en matière de coopération internationale.

En outre, les coopérants ont aussi pointé une lourde bureaucratie française et brésilienne comme un véritable point de ruptures. Certains coopérants brésiliens ont même pointé du doigt que leur bureaucratie avait été calquée sur la française pour le meilleur et pour le pire. Enfin, notre interrogation a conduit les coopérants à mettre en avant un besoin de formation en interner à la langue-culture du partenaire pour mener à bien la coopération. Ce constat est observable et fait écho à notre chapitre 3 sur les politiques linguistiques éducatives qui ont situé la place du français et du portugais dans les deux systèmes éducatifs. Nous prolongerons les réflexions de ce dernier point de

rupture dans notre catégorie 3.

Au niveau externe :

Ce niveau est identifiable dans le discours des coopérants qui se limitent aux nouvelles tendances du vingt-et-unième siècle. À cet égard, la coopérante n°19 signale les nouvelles logiques de réseaux internationales auxquelles l'Ambassade de France et les partenaires brésiliens ne sont pas habitués à travailler. Au niveau économique/budgétaire et bureaucratique, les discours font état souvent de l'impact de la crise économique mondiale et dans une moindre mesure brésilienne sur les projets de coopération. Enfin, le volet formation est illustré par les choix en matières de politiques linguistiques éducatives de l'État brésilien suite à l'ouverture au marché du MERCOSUL.

En conclusion de cette sous-partie sur les points de ruptures ou pierres d'achoppement vécus par les coopérants (autres que celles identifiés, nous avons mis en avant que des facteurs internes (organisationnel) et externe (environnemental) impactaient le bon déroulement de la coopération internationale franco-brésilienne. La majeur partie de ces difficultés est liée à la dimension économique de la coopération qui a un coût élevé pour deux pays éloignés. Puis, nous retiendrons que les coopérants ont manifesté le désir de formation pour pallier ces difficultés d'ordre macro et micro. Ce dernier constat sera l'objet d'analyse de notre troisième et dernière catégorie.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE DE LA CATÉGORIE 2

Pour conclure cette deuxième catégorie sur les chocs interculturels dans les problématiques adaptatives antagonistes vécues par les coopérants français et brésiliens, nous avons d'abord réalisé une analyse approfondie des problématiques adaptatives rassemblant et séparant les coopérants. À cet égard, nous avons constaté que les réponses culturelles des coopérants français et brésiliens avaient à la fois des points de rencontre et des points d'achoppement sur bien des sujets (registres de langues, paramètres environnementaux, implicite/explicite, statuts de l'orale et de l'écrit, influence du rapport individuel/collectif sur les modes de représentations et prises de décision et sur la gestion du temps). C'est d'ailleurs dans l'articulation des réponses culturelles face aux problématiques adaptatives antagonistes vécues dans la coopération que les coopérants font face à de nombreux malentendus ou incompréhensions : Registres de Langue-Malentendus, Cadeau-Trésor culturel caché, Gestes-Incompréhensions,

Distance interpersonelle-Limitative*, *Implicite-Non-dit*, *Implicite-Expression du désaccord*, *Explicite-Agressif*, *Tabou*, *Humour*, *Culture Brésilienne-Dominante Orale* et *Culture Français-Dominante écrite*, *Prise de décision-Limitative*, *Temps-Malentendu*. Toutes ces analyses soulignent toutes les difficultés auxquelles font face les coopérants dans les projets de coopérations qui comportent leur lot de choc, de remise en question, de raté. Pour répondre à ces « chocs interculturels », nous avons souligné le processus permettant à chaque coopérant français et brésilien de trouver des réponses dans les problématiques adaptatives antagonistes (communication implicite et explicite, réponse culturelle informée et réponse spontanée) présentes dans chaque culture nationale et reliant toute culture nationale. Dans chaque situation de coopération, les coopérants ont du ajuster leur réponse à la situation unique en oscillant entre des dimensions opposées et en puisant des réponses pré-établies au sein de sa culture nationale et des antagonismes adaptatifs humains. C'est précisément ce lien entre « réponses variables des cultures nationales » et « antagonismes adaptatifs humains » que nous avons cherché à exhumer dans cette deuxième catégorie qui peut permettre des apprentissages interculturels à condition qu'il y ait un travail sur les « tensions antagonistes » entre les deux cultures. Voyons si ce travail a lieu lieu dans le cadre de formations dans notre catégorie 3.

2.5 CATÉGORIE 3 : LES FORMATIONS EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGES INTERCULTURELS DANS LA COOPÉRATION INTERNATIONALE, QU'EN EST-IL ?

Notre troisième catégorie que nous avons nommé « **Les formations en matière d'apprentissages interculturels dans la coopération internationale, qu'en est-il ?** » a pour objectif de mettre en avant les dispositifs de politiques linguistiques éducatives existant en matière de formation (initiale et continue) à la langue-culture et à l'interculturel à destination des coopérants. Dans notre première sous-catégorie, nous étudierons les différents dispositifs existant auxquels les coopérants ont pu avoir recours. Puis, notre deuxième sous-catégorie étudiera le besoin (ou l'absence de besoin ?) de formations des coopérants à l'interculturel. Est-il observable ? Nous sommes-nous trompés sur nos hypothèses ?

2.5.1 LES FORMATIONS À L'INTERCULTUREL EN MATIÈRE DE POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES AU NIVEAU INSTITUTIONNEL DANS LA RÉCIPROCITÉ

« Si vous trouvez que l'éducation coûte chère, essayez l'ignorance. » Abraham Lincoln (Président des États-Unis d'Amérique de 1860 à 1865).

Le premier item de cette sous-catégorie aborde l'**existence de dispositifs de formation à la langue-culture française et portugaise du Brésil en matières de politiques linguistiques éducatives**. Si nous avons déjà exploré dans notre chapitre 3 l'enseignement-apprentissage du français au Brésil et du portugais en France, nous avons quand même souhaité interrogé les coopérants sur des dispositifs de formation en langue-culture présents dans la coopération que nous n'aurions pas expliqué ou qui nous auraient échappés, et qui permettraient au coopérant de se former avant, pendant et après la prise de poste. L'objectif est donc d'identifier si ces dispositifs existent ou non, et auxquels cas si les coopérants y ont recours en matière de formation continue.

Le premier constat que nous dressons à l'égard de cette question est que les nombreuses réponses des coopérants dénotent qu'il existe d'un côté une **multitude de dispositifs de formations en langue-culture française et portugaise au niveau institutionnel dans la réciprocité** dans certains secteurs de coopérations. D'un autre côté, ces dispositifs sont limités ou totalement absents dans d'autres secteurs de coopération comme nous l'indique la moitié des réponses des coopérants (34) ne mentionnant l'existence d'aucuns dispositifs de formation. Ainsi, nous commencerons par donner un aperçu des dispositifs existants de formation en langue-culture en matière de politiques linguistiques éducatives. Puis, nous soulignerons les limites de ces dispositifs que ne touchent pas tous les secteurs de la coopération.

Tout d'abord, nous commencerons notre étude exploratoire des dispositifs en matières de formation en langue-culture en proposant le paradigme de **Multitude-Formations Langues-cultures** à prendre dans le sens où nous observons de nombreux dispositifs de formations en langue-culture française et portugaise dans la coopération franco-brésilienne. Ceux-ci se déclinent dans de nombreux secteurs de coopération que nous nous efforcerons de mettre en exergue.

Dans le domaine de la **coopération économique décentralisée**, le coopérant n°50 nous explique la mise en place d'une politique de Volontariats Internationaux en Entreprises (VIE)[573] ou Volontariats

573 Le **Volontariat International en Entreprise** (VIE) est « une mission d'ordre scientifique, technique, commercial etc. dans une entreprise française à l'étranger. » https://www.civiweb.com/FR/le-volontariat-

Internationaux en Administration (VIA)[574] menée par la Région Pays-de-la-Loire dans sa politique internationale afin de former de jeunes français aux langues-cultures étrangères : « À la fois en Tunisie, à Mérida, mais également en Chine, ça a été de cofinancer avec l'ambassade des VIA ou des VIE, ce qui démontre là aussi la complémentarité et la coopération qu'il doit nécessairement y avoir entre l'action des collectivités locales et l'action du poste d'action de l'ambassade. ». Ce dispositif de formation est d'ailleurs couramment utilisé par Business France au Brésil : « Chaque secteur dans Business France, il y a un VIA, un Volontaire International d'Administration. Nous avons un quota de 200 VIE au Brésil, donc on est dans le top 10 du monde. Donc on a un grand intérêt des jeunes français pour la culture brésilienne, ce qui pour les entreprises françaises ensuite, c'est très bien. » (n°30). Cette politique de VIA est également notable à Campus France : « Les VI sont recrutés sur dossier et le fait d'avoir fait un séjour au Brésil est un élément déterminant. Ils sont recrutés sur leur connaissance du pays. Un VI sera par exemple recruté après avoir été sur le programme Brafitec. ». (n°39).

Dans le domaine de la **coopération artistique et culturelle**, nous pouvons signaler le dispositif « Courants du Monde » mis en exergue par le coopérant n°1 : « Le Brésilien, il a beaucoup plus à sa disposition de moyens que peut lui offrir d'ailleurs le gouvernement français par rapport à ça, notamment dans le domaine culturel, il y a par exemple des programmes comme, je sais pas si vous en avez entendu parler, d'un programme comme *Courants du Monde* qui est mis en place par le Ministère de la Culture en France, en lien avec les postes, avec les Ambassades dans différents pays. Les gens qui peuvent participer sont des gens qui maîtrisent déjà la langue française, mais c'est vrai que c'est des moments de perfectionnement et d'immersion dans le contexte culturel français qui sont extrêmement bons, extrêmement enrichissants. Et c'est vrai qu'un Brésilien qui parle anglais se débrouille évidemment très bien en France puisqu'en France on parle très bien anglais, mais l'inverse non. ». Dans ce même domaine, la librairie française de São Paulo envoie tous les ans un *sócio* en France pour participer au salon du livre à Paris et à des formations comme nous le précise la coopérante n°5 : « J'ai envoyé un *sócio* participer à une formation au Centre National du Livre. ».

Dans le domaine de la **coopération linguistique et éducative**, l'Alliance Française de São Paulo dispense le cours « Voyage voyage » afin de former ses étudiants à la langue-culture dans le but de : « se débrouiller et même si un Français parle à un Brésilien qui ne connaît absolument pas le français, s'il parle très lentement, s'il articule, la compréhension va arriver. » (n°2). D'ailleurs, nous

international/definition-du-vie.aspx (Consulté le 6 juillet 2017).

574 Le **Volontariat International en Entreprise** (VIA) est « une mission pour des services de l'État français : en Ambassades, alliances françaises, instituts de recherche, bureaux Business France à l'étranger. » https://www.civiweb.com/FR/le-volontariat-international/definition-du-via.aspx (Consulté le 6 juillet 2017).

rappellerons que la délégation générale de l'Alliance Française au Brésil a lancé une nouvelle méthode appelée « Pass France-Brésil » ayant pour objectifs de « faire exactement ce qu'on fait avec les activités culturelles, à savoir, s'appuyer sur l'interculturalité, s'appuyer sur une mise en perspective d'un regard croisé France Brésil et sans tomber dans le cliché, à travers des spécificités du Brésil mises en parallèle avec des spécificités de la France, par exemple le système éducatif en France et au Brésil. » (n°14).

En outre, nous mentionnerons également les programmes d'assistanat de langues mis en place par l'Ambassade de France au Brésil dans le but d'envoyer des Brésiliens se former en France. Sur ce point, la coopérante n°6 nous informe que : « Les programmes de mobilité fonctionnent super bien. Il y a un accord qui est passé entre le consulat, l'université et le lycée Molière, des étudiants de l'université encadrent les travaux personnalisés des enfants de primaire. C'est un moyen d'être immergé dans un établissement francophone et d'aider les enfants à faire leur devoir. C'est un modèle qui fonctionne bien, ça leur permet de voir si ils ont envie d'être enseignants, ça les fait progresser car ils bénéficient avec ce dispositif de cours à l'alliance française. Ça permet au lycée Molière de constituer un vivier de futurs enseignants. ». De plus, il est à souligner une spécificité des contextes de l'enseignement-apprentissage du portugais en France et du français au Brésil, c'est celle du tissu associatif.

En France, nous recensons de nombreuses associations dispensant des cours de portugais (comme l'Institut Alter'Brasilis du coopérant n°67) et au Brésil les associations de professeurs de français sont également très actives comme nous le mentionne le coopérant n°34 : « C'est d'actualité pour moi puisque cette semaine je vais à Porto Alegre pour participer à une journée d'immersion, c'est-à-dire une formation pour les professeurs de français qui est organisée par l'association des professeurs de français de l'État du Rio Grande do Sul. ».

Dans le domaine de la **coopération universitaire et scientifique**, nous citerons le programme brésilien « Sciences Sans Frontières » qui s'est décliné dans sa version linguistique « Langues Sans Frontières » pour favoriser l'enseignement-apprentissage des langues. Puis, il existe aussi une formation en langue-culture dans le cadre de la coopération entre l'École des Mines de Saint-Étienne (Loire) et la ville d'Ouro Preto (Minas Gerais) comme nous le rapporte le coopérant n°27 : « Du point de vue technique dans les études supérieurs, l'Université Fédérale d'Ouro Preto garde un lien avec la France et de nombreux étudiants étudient le français et vont étudier à l'école de Saint-Étienne ou Paris. ».

En somme, nous constatons que de nombreux dispositifs en matière de politiques linguistiques éducatives existent. Toutefois, ceux que nous avons recensé émanent beaucoup de l'Ambassade de France ou des alliances française. La réciprocité n'existe guère à ce niveau. Et l'analyse de ce premier paradigme de **Multitude-Formations Langues-cultures** est à nuancer au vu des limites de certains dispositifs existants.

Notre deuxième paradigme est justement axé sur la **Formation-Dispositif Limité** qui met en avant l'existence de dispositifs auxquels n'ont malheureusement pas ou peu accès les coopérants pour des différentes raisons professionnelles. Sur ce point, le Ministère des Affaires Étrangères français met en effet en place des formations que ses agents ne sont pas toujours en capacité de suivre, ce qui peut être problématique lorsque l'agent est nommé dans un pays dont il ne maîtrise pas la langue-culture. À cet égard, la coopérante n°30 nous explique que : « Les affaires étrangères proposent des formations linguistiques avant départ en poste, donc qui sont des formations de deux semaines. En fait, quand vous avez votre notification d'affectation, vous avez l'opportunité, un droit théorique, de participer à une session, charge à vous de vous arranger pour que ça soit possible. C'est-à-dire, généralement vous êtes déjà en activité au moment où on vous l'annonce, donc charge à vous d'obtenir l'accord de votre chef actuel pour qu'il vous libère deux semaines, ce n'est pas gagné. ». Cette situation montre combien l'offre d'un dispositif existant à l'échelle de l'État français ne garantit pas toujours la formation à la langue-culture du pays avant la prise de poste. Et cette dernière coopérante de prolonger nos réflexions en nous faisant part de l'existence d'un dispositif de formation pendant la prise de poste mais qui se limite aussi à des contraintes professionnelles : « D'un point de vue théorique, vous avez le droit à des cours de langue. Donc dans mon cas, c'était deux heures par semaine en cours collectifs sans prendre en charge le niveau, donc avec plein de collègues qui sont là depuis zéro, un, ou deux ans. À horaire fixe qui ne prend pas du tout en compte vos contraintes de service. […] Mais moi en l'occurrence, j'ai pu suivre deux semaines de portugais intensif, ça fait six mois que je travaille sur la base de ces deux semaines de portugais intensif donc heureusement que je les ai eues ! ».

Enfin, le dernier paradigme que nous proposons est celui de la **Formation-Dispositif absent** et celui-ci est à prendre dans le sens où de nombreux coopérants montrent qu'ils peinent à se former en raison d'une absence totale d'offres de formation en langue-culture dans le cadre de la coopération. Ce paradigme est particulièrement prégnant dans les discours des coopérants brésiliens même si nous le retrouvons aussi chez certains coopérants français. Ce paradigme est de surcroît à mettre en relation avec les choix de politiques linguistiques éducatives du gouvernement brésilien qui a privilégié l'enseignement-apprentissage de l'anglais et l'espagnol au détriment du français. De

nombreux coopérants nous témoignent la mise à l'écart de dispositifs de formation à l'égard de la langue-culture française : « De nos jours, nous avons l'option au mieux d'étudier l'espagnol et l'anglais. Ceci est une grande carence du Brésil. » (n°8). Le coopérant n°24 fait un parallèle sur la situation de l'enseignement-apprentissage du français au Brésil et du portugais en France : « Le défi pour le Français d'étudier le portugais est relatif car le portugais offre peu d'opportunités. […] En relation aux Brésiliens avec le français, il y a une relation extrêmement affective et positive […] Le choix d'étudier le français se heurte à celui de la rationalité et de l'omniprésence de l'anglais qui est toujours la priorité. ».

En outre, force est de constater que l'absence de formation en langue-culture est « une question centrale et déterminante du futur de la coopération, du fait de l'absence aujourd'hui de l'enseignement de français dans le système scolaire. Donc c'est quand même un point fondamental, donc j'essaye de travailler par tous les moyens sûr la réintroduction du français. » (n°25) ; c'est la raison pour laquelle, cette dernière coopérante s'est lancée dans un « inventaire et ils se sont rendus compte qu'ils avaient 800 personnes qui étaient formées en français dans leur réseau d'enseignement. Donc on a un potentiel énorme, qui est complètement inexploité, c'est comme l'iceberg qui est complètement méconnu des gens et qu'on utilise pas. Les gens sont formés mais on n'utilise pas cette compétence. ».

En plus d'une **absence de dispositifs de formation dans la coopératio**n, cette dernière coopérante met en avant que certains francophones brésiliens ne sont pas impliqués dans ces questions de coopération alors même qu'ils sont formés à la langue-culture française. Et cette dernière de conclure par une explication que : « le français, ça créée un différentiel économique et je pense une c'est une erreur, effectivement, qui est très compréhensible et que peuvent voir les dirigeants de ne pas offrir du tout de français. ». En effet, nous l'avons déjà mentionné mais cette absence de dispositifs traduit aussi l'absence de considérations politico-linguistiques des décideurs brésiliens à l'égard de la langue-culture française, ce qui est réciproque à l'égard du portugais en France.

Em outre, nous notons que de nombreux autres coopérants font face à l'**absence de dispositifs de formation en langue-culture**. Parmi eux, nous pouvons citer la Région Île-de-France qui a pourtant une coopération dynamique avec l'État de São Paulo (n°43) (et d'autres régions du monde), l'État de Rio de Janeiro dans lequel certains de ses coopérants déplorent « le manque d'ouverture de formations en langue-culture à d'autre secrétariats (que le secrétariat de relations internationales). » (n°7, 13). Le même constat est observable au District Fédéral de Brasília (n°20), à l'État du Minas Gerais (n°23), au Front National des Maires (n°16), à l'Association Brésilienne de Coopération

(ABC) qui souligne qu'il est « difficile de trouver des Brésiliens qui parlent français dans le domaine du patrimoine » (n°18). Le grand acteur brésilien de la culture, le SESC, qui n'a pas pour vocation la formation, souffre moins de ce manque de formation dans la mesure où ses équipes sont francophones (il faut se souvenir qu'il a été à l'initiative de l'Année de la France au Brésil). Finalement, nous noterons avec un certain étonnement que l'Agence Française de Développement ne propose pas non plus de formations à ses agents comme nous l'informe la coopérante n°21 : « Non y'a pas de formation. Ce serait utile d'en avoir. Pas forcément quelque chose de très long mais un petit peu connaître un petit peu la culture. Alors, ça se fait peut-être dans d'autres pays, des pays où y'a des questions culturelles très fortes, j'imagine que dans certains pays, des pays musulmans, il doit y avoir des recommandations. ».

En conclusion de cette question sur les dispositifs de formation en langue-culture en matière de politiques linguistiques éducatives au niveau institutionnel dans la réciprocité, nous avons mis au point trois paradigmes : Multitude-Formations langues-cultures, Formation-Dispositif limité et Formation-Dispositif absent. Ceci nous a permis d'observer que les dispositifs à l'égard de la langue-culture française restait important, ce qui n'est pas étonnant au vu du réseau diplomatique français au Brésil. La réciprocité vis-à-vis du portugais est loin d'exister même si nous avons vu pourquoi dans notre chapitre 3. En outre, certains dispositifs au niveau institutionnel montrent aussi leur limite dans la formation d'agents sur des postes à responsabilités dans la diplomatie. Enfin, force est constater que certains coopérants n'ont même pas la possibilité de se former à la langue-culture du partenaire car les dispositifs de formation n'existent tout simplement pas. L'analyse des dispositifs montre qu'ils sont destinés à certains types de coopérants et que ceux-ci sont en outre axés sur des dimensions linguistiques et culturelles. C'est pourquoi, à la lumière des analyses précédentes de notre étude exploratoire, nous interrogerons dans la partie suivante les coopérants sur les préconisations en matière de formation à l'interculturel. Si tant est qu'ils y voient un intérêt à s'y sensibiliser ou s'y former.

2.5.2 PRÉCONISATIONS DE FORMATIONS À L'INTERCULTUREL ?

Le second item de cette sous-catégorie la **problématique de formation des coopérants à l'interculturel**. Après avoir étudié l'existence de certains dispositifs de formation en langue-culture, nous avons souhaité interroger les coopérants sur leurs besoin (ou l'absence de besoin) de formation à l'interculturel. Est-il palpable ? Si oui, dans quels domaines de coopération ? Quelles seraient donc les préconisations de coopérants ? Ce second item a pour objectif de vérifier en partie nos hypothèses de recherche afin d'étudier s'il y a un réel manque de formations des coopérants non

seulement au niveau du substrat langue-culture (portugais/français) mais également au niveau de l'interculturel au sens de l'incompétence tel que nous l'avons défini dans notre chapitre deux et analysé dans les différentes catégories de cette étude exploratoire. Enfin, cette dernière question interroge aussi les coopérants sur leurs expériences de terrain des coopérants qui ont portées leur fruit en matière de formation.

Tout d'abord, la première observation, que nous faisons après avoir mené ces longs entretiens qui ont conduit à interroger les coopérants sur des préconisations de formation au substrat langue-culture et à l'interculturel dans la coopération France-Brésil, est que la quasi-intégralité des coopérants est d'accord pour reconnaître un **besoin de formation** non seulement à la dimension langue-culture mais également à la dimension interculturelle de la coopération.

Si nous notons tout de même que certains coopérants ne pensent pas qu'une formation puisse faire évoluer le travail sur les incompétences interculturelles (pourtant observées précédemment) en évoquant le « prêt-à-penser » (n°57) ou « l'absence de besoin » (n°6) dans le but d'optimiser la coopération, nous soulignons que les coopérants font état dans leur grande majorité de la nécessité de se former non seulement à la langue-culture du partenaire mais également aux dimensions interculturelles de la coopération. D'ailleurs, nous dressons le constat que le discours de certains coopérants fait part de champs lexicaux traduisant clairement ce **besoin de formation** : « débrouillardise, formation sur le tas, formation sur le terrain » (6, 7, 11, 17, 48, 56). Selon nous, ces champs lexicaux transcrivent les incompétences interculturelles auxquelles les coopérants font face dans leur pratique avec leur lot de défis, de chocs, d'incompréhensions, de déceptions. Si nous avons déjà vu que les apprentissages interculturels ne pouvaient en aucun cas être déconnectés du vécu des situations de coopération, les discours soulignent la nécessaire adaptation antagoniste à laquelle ils ont recours. Cette analyse nous amène à définir notre premier paradigme, celui de la **Formation interculturelle-Vécue**.

Pour illustrer ce paradigme de la **Formation interculturelle-Vécue**, nous observerons dans un premier temps les champs lexicaux de « formation sur le tas » traduisant selon nous des adaptations antagonistes auxquelles les coopérants ont recours dans leur pratique. À cet effet, la coopérante n°6 évoque que cette adaptation aurait lieu naturellement : « La différence fait partie du jeu. Les sensibiliser c’est une chose, mais il faut les laisser découvrir. ». La coopérante n°7 n'ose pas évoquer le terme de formation mais parle davantage de « briefing de productions d'informations ».

En outre, la coopérante n°11 nous fait part de sa crainte tout en préconisant l'ouverture des

coopérants français : « Je pense que, vaut mieux parce que j'ai peur des pitiés après ou des méfiances alors qu'il devrait pas y'en avoir. Ça s'apprend plutôt dans l'expérience j'imagine. On va parler de la place du non, des machins, et en fait ça va enfermer les Brésiliens dans ça, alors qu'il faut leur donner une autre chance sur le tas, y'a pas que ça quoi. Moi je pense à ça mais… non. Je pense qu'il faut apprendre plutôt aux Français à s'ouvrir plutôt qu'à s'adapter. ». Son incompétence interculturelle est d'ailleurs illustrée un peu plus loin de la même paragraphe : « Plutôt que de leur dire comment considérer le Brésil… Ouais si parce que plein de pays, souvent tu donnes ces trucs, parce qu'elle est arrivée y'a pas longtemps, tu dis : « mais non mais calme-toi, faut pas prévoir, c'est normal que ce soit la bordel ». ». Et cette dernière de confirmer que l'apprentissage interculturel se fait avec son lot de chocs et d'incompréhensions sur le terrain de la coopération : « Donc pour quelqu'un qui débarque, je pense qu'il y a des choses à dire, oui. Surtout quand on a des postes où on invite, bon on reçoit ministre français, faut savoir qu'ici c'est mouvant quoi. Quand on est très à cheval sur l'organisation et tout faut être prêt à s'adapter. ».

D'autres coopérants mentionnent : « l'apprentissage sur le tas » (n°12), « l'apprentissage dans la pratique » (n°17) ou l'expression imagée de la « phase du détricotage des idées reçues en écoutant les gens qui témoignent de ce qu'ils ont vus et vécu. » (n°48). Cette dernière coopérante nous rappelle avec lucidité une propre incompétence à laquelle nous faisons nous-même face en travaillant sur cette problématiques de l'interculturel : « le problème de l'interculturel c'est qu'on se dit qu'il peut y avoir une orientation, une connotation ».

Finalement, l'ex-ambassadeur de France au Brésil (n°56) confirme la nécessité de se former tout en reconnaissant que le vécu lui a permis de se former : « Peut-être, je serais très embarrassé pour vous répondre puisque je n'ai pas éprouvé ce que ça signifiait et puisque j'ai été formé sur le terrain puisque depuis l'âge de 20 ans je me suis frotté aux autres. Mais évidemment ma formation est une formation purement de terrain, il est tout à fait possible que ce soit utile de faire autrement simplement je ne suis pas capable d'en juger. Voilà. Je suis pas contre la formation, je pense qu'au contraire ! Je suis tout à fait pour. ». En somme, ce premier paradigme met en avant les premières préconisations de formation dans la mesure où la construction de compétences culturelles n'est jamais déconnectée du vécu des situations de coopération. C'est en ce sens que nous prenons les discours pour les mettre en lien avec ce que Demorgon appelle « l'infini de l'incompétence interculturelle » dans le sens où les coopérants découvrent in situ les racines des difficultés interculturelles (stratégiques, historiques, genèse des cultures) pour trouver des adaptations antagonistes.

Le deuxième paradigme de **Besoin de Formation-Secteurs de coopération** prolonge notre réflexion sur le **besoin de formation** à l'interculturel des coopérants qui se retrouvent dans différents secteurs de la coopération. Nous travaillerons pour ce second paradigme par secteur de coopération afin de mettre en exergue le besoin de formation à l'interculturel des coopérants.

2.5.2.1 PRÉCONISATIONS DE COOPÉRATION POLITIQUE

Dans le domaine de la **coopération politique** qui est la clef de voute de la relation France-Brésil, nombreux sont les coopérants à attirer notre attention sur la nécessite d'une formation à la dimension interculturelle de la coopération. En ce sens, le coopérant n°15 insiste sur la prise en considération du **substrat langue-culture** dans la coopération franco-brésilienne puisqu'il voit la France comme : « un centre de formation exceptionnel technologique et scientifique. Je suis fasciné par la capacité créative de la France. Je suis très critique sur les Français qui ne se rendent pas compte des possibilités que les scientifiques français ont. Moi, je souhaite que le Brésil reprenne le français comme une langue de culture et de formation comme il était avant. Dans les écoles, les Alliances Françaises, il faut leur donner des ressources importantes pour que la France soit plus présente. ». En ce sens, ce dernier en insistant sur la formation au substrat **langue-culture** va même plus loin sur la promotion d'une certaine diversité linguistique et culturelle à l'échelle mondiale : « La France a une vision différente du reste du monde même en Europe. La langue française apporte une vision différente, une vision plus cultivée qui va aux sources de l'histoire et de l'interprétation des affaires du monde. Et si le gouvernement du moment n'est pas à la hauteur de cette compréhension, il y a des gens qui comprennent, qui interprètent les faits du monde de façon beaucoup plus intelligente, de façon beaucoup plus sophistiquée que le monde anglo-saxon. ». Et cette analyse est d'ailleurs étayée par le coopérant n°55 qui tire la sonnette d'alarme sur la nécessite d'une formation à la langue-culture et à l'interculturel : « Pourquoi pas, vaut mieux une rustine que de laisser un trou dans le pneu, mais c'est la conception du véhicule d'ensemble qu'il faudrait revoir. On est dans une logique, des cohérences qui sont autres, qui sont liées à la mondialisation et qui valorise des éléments qui vont à l'encontre de la diversité, du respect de la diversité. ».

En outre, un autre témoignage du coopérant n°60 met en perspective la nécessite de **formation à l'interculturel** dans la **coopération politique** et celui-ci illustre son analyse par une métaphore non moins imagée : « L'interculturalité est fondamentale. Personne n'étudie une langue en ouvrant seulement une grammaire et un dictionnaire. Nous pourrions faire une analogie diachroniquement analysée à partir du moment où une langue est un être vivant. […] L'étude de la grammaire, qui est fortement appréciée par les professeurs ici en France, serait le squelette et l'étude de la culture serait

les organes. Il n'y a pas d'être vivant sans squelette et de squelette sans organes. […] Il est indispensable que l'étudiant ait un intérêt pour la langue et pour la culture. ». Enfin, le coopérant n°62 souligne que la nécessaire formation au substrat langue-culture est sous-tendue par « les valeurs de l'autre société qu'il est positif de connaître par la langue » et le coopérant n°24 rappelle l'intérêt des coopérants brésiliens pour les « politiques publiques françaises dans le domaine de la culture. ».

2.5.2.2 PRÉCONISATIONS DE COOPÉRATION ÉCONOMIQUE

Dans le domaine de la **coopération économique** qui est souvent un milieu où les problématiques interculturelles sont vécues de manière violentes par les managers, la coopérante n°21 que nous avons déjà cité dans la partie précédente rappelle qu'à l'Agence Française de Développement ne forme pas ses agents à la problématique de l'interculturel : « Non y’a pas de formation. Ce serait utile d’en avoir. Pas forcément quelque chose de très long mais un petit peu connaître un petit peu la culture. Alors, ça se fait peut-être dans d’autres pays, des pays où y’a des questions culturelles très fortes, j’imagine que dans certains pays, des pays musulmans, il doit y avoir des recommandations. ». Cette dernière déplore tout de même l'absence de formations dans ce secteur crucial de la coopération.

2.5.2.3 PRÉCONISATIONS DE COOPÉRATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Dans ce domaine de coopération, la formation à la langue-culture française est en l'occurrence incontournable dans le domaine de la musique pour un artiste brésilien qui souhaiterait s'exporter en France : « C'est vrai qu'un artiste brésilien qui aujourd'hui s'intéresserait au marché français, d'aller rencontrer, de tourner en France, d’aller rencontrer le public français ou d'avoir ses disques sortis en France, c'est vrai qu'il va être attentif, il va être réceptif à essayer de maîtriser mieux le français, donc moi je l'aide. ». (n°1). Dans le domaine de l'édition, nous avons déjà précisé que la librairie française de São Paulo envoyait ses *sócios* se former au Centre National du Livre à Paris. De plus, le coopérant n°10 attire notre attention sur la formation au substrat langue-culture portugaise brésilienne pour un coopérant français qui souhaiterait travailler au Brésil : « C'est important de se mettre au portugais, donc il faut prendre des cours. On apprend mieux quand il y a un investissement personnel pour apprendre. ». Ce dernier préconise au-delà de la formation une attitude volontariste du coopérant français consistant à « se plonger dans l’histoire du pays, sa littérature, son cinéma, il faut déambuler. Il faut faire un effort important d’ouverture, difficile

parfois. On ne peut pas faire l'économie de ça si on veut réussir sa mission. ». Enfin, nous avons déjà cité la coopérante n°25 mais nous rappelons que celle-ci voit la formation à la langue-culture et à l'interculturel comme une « question centrale et déterminante du futur de la coopération, du fait de l'absence aujourd'hui de l'enseignement de français dans le système scolaire. ». Ceci situe l'enjeu du travail dans la coopération culturelle et artistique qui pourtant est aux abonnés absents mais le contexte politico-linguistique brésilien rappelle que le seul substrat langue-culture français est de moins en moins présent dans l'enseignement-apprentissage au Brésil car « il y a des doutes à l'époque actuelle où il n'y a plus d'enseignement de français dans les écoles. » (n°25).

2.5.2.4 PRÉCONISATIONS DE COOPÉRATION UNIVERSITAIRE, SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

Dans ce domaine de coopération qui utilise abondamment la langue anglaise, la coopérante n°11, qui fait face à certaines incompétences interculturelles, souligne que la formation à l'interculturel est fondamentale : « Je pense que ça serait vraiment pertinent. ». Selon elle, ce genre de formation permettrait entre autre de travailler sur des problématiques omniprésentes dans la coopération. Et cette dernière de nous proposer un plan de formation clef en main : « Donc si on commence par les Français, c'est très basique, cours de langue parce que c'est quand même le nerf de la guerre et puis peut-être des petits points de civilisation tels que ceux qu'on a évoqués pendant l'entretien, à savoir l'importance du contact physique, l'importance de rendre les rapports amicaux, ou plutôt l'importance de feindre de rendre les rapports amicaux parce que les Brésiliens sont, certes, très chaleureux mais peut-être qu'ils le sont un peu trop avec tout le monde, ce qui pose la question de la sincérité. Enfin bon c'est hors cadre mais voilà. ». Cette citation en dit long sur les différentes problématiques interculturelles vécues dans la coopération auxquelles les coopérants pourraient être formés.

En outre, la coopérante n°33 déplore que des cours sur les problématiques interculturelles ne puissent avoir lieu à l'Université de São Paulo bien qu'elle soit convaincue de leur pertinence dans une licence de français : « Je crois que ce serait une discipline intéressante mais en réalité nous n'allons pas embaucher de si tôt (de nouveaux enseignants). ». De plus, la coopérante n°37 insiste sur la formation de ses étudiants au substrat langue-culture à travers : « les films, l'histoire » et la coopérante n°44 attire notre attention sur la nécessite de « se préparer pour être autonome en trouvant un cours, son professeur particulier. […] Quand tu apprends une langue, tu apprends aussi un peu une culture. ».

2.5.2.5 PRÉCONISATIONS DE COOPÉRATION LINGUISTIQUE ET ÉDUCATIVE

Dans le domaine de la **coopération linguistique et éducative**, nous avons déjà observé l'évolution des méthodes des Alliances Française au Brésil qui prennent en compte depuis 2016 la problématique de l'interculturel en matière de formation de ses enseignants. C'est d'ailleurs ce que nous précise la coopérante n°13 : « Le *Pass France-Brésil* a pour objectif de faire exactement ce qu'on fait avec les activités culturelles, à savoir, s'appuyer sur l'interculturalité, s'appuyer sur une mise en perspective d'un regard croisé France Brésil et sans tomber dans le cliché, à travers des spécificités du Brésil mises en parallèle avec des spécificités de la France, par exemple le système éducatif en France et au Brésil. […] On a aussi travaillé sur les faux amis, sur des fausses bonnes idées d'intuition. ». En outre, d'autres coopérants travaillant dans ce même domaine de coopération nous signalent un **besoin de formation** à l'interculturel : « Après, l'interculturel, nous ça nous intéresse aussi au-delà, c'est-à-dire que on est en train de monter pour l'année prochaine un cours sur l'interculturel, c'est ce qu'on a fait dans notre colloque, c'est-à-dire notre principe, c'est que la langue fonctionne avec tout, avec la culture, la culture au sens large. La culture c'est bien sûr le tourisme en France, le théâtre, la littérature, etc. Mais c'est aussi ce qu'on disait tout à l'heure. Moi je suis chef d'entreprise Français, j'arrive au Brésil, qu'est-ce qu'il faut que je sache, quelles sont les clés que je dois avoir. L'inverse, je suis Brésilien, je veux partir en France, quelles sont les clés que je dois avoir, qu'est-ce que je dois faire, qu'est-ce que je dois savoir ? On peut être très bon dans la langue au niveau théorique et être un piètre communiquant parce qu'on a pas compris tous ces codes là. » (n°2).

Enfin, outre l'aspect économique évoqué juste avant, nous notons que d'autres coopérants voient dans ces formations la possibilité de ne pas généraliser sur les Brésiliens et les Français tout en travaillant sur leur spécificité au niveau régional : « J'essaye de leur montrer c'est que généraliser c'est très compliqué parce qu'il y a une espèce de tendance culturelle à réagir de la même manière dans telle ou telle situation de la vie quotidienne. Il y a un tempérament typiquement français, il y a l'individu typiquement français, et même ce mot « typiquement », c'est compliqué, moi je me méfie de plus en plus des mots comme « typiquement », comme « tous les Brésiliens », « tous les Français ». Je pourrais même dire que j'en ai horreur. Mais en même temps, on ne peut pas nier qu'il y a une tendance de comportement qui caractérise un individu français, qui caractérise un individu brésilien dans son comportement. Et c'est ça que j'essaye de faire dans les cours, c'est que les élèves soient préparés d'abord pour éviter ces pièges, voilà. Ces pièges d'attendre un comportement unique mais aller vers la connaissance culturelle pour justement découvrir qu'une

culture, c’est quelque chose de large. Et puis il y a les gens de diverses régions qui ont leurs propres codes. » (n°28).

Finalement, en termes de formations aux agents du ministère des affaires étrangères qui œuvrent dans la **coopération linguistique et éducative**, la coopérante n°58 nous rappelle le contexte de sa prise de poste au Brésil : « Chacun se fait sa propre culture pour venir. Nous avons des formations sur la sécurité mais pas sur l'interculturel. Je suis là depuis plusieurs années et nous n'avons jamais eu ce genre de formation. Les journées du réseau nous montrent les programmes à mettre en place en fonction des pays. Je ne connaissais pas du tout le Brésil et il n'y avait rien de plus pour moi que la fiche pays et la fameuse journée de formation sur la sécurité. ». Ce dernier témoignage en dit long sur l'absence totale de formation à la langue-culture du pays dans lequel un diplomate français peut être affecté.

2.5.2.6 PRÉCONISATIONS DE COOPÉRATION DÉCENTRALISÉE

Dans ce domaine de coopération, nous avons recueilli de nombreux témoignages de coopérant faisant la promotion de l'interculturel en termes de formation. C'est pourquoi, les préconisations sont diverses et variées et nous nous efforcerons de les synthétiser. En ce sens, le coopérant n°23 ouvre le bal en précisant que l'État du Minas Gerais : « met en place des cours d'anglais et d'espagnol » et pointe l'objectif d'une politique internationale de collectivité territoriale : « transcender le plan gouvernemental pour stimuler les relations économiques, académiques, culturelles. ».

Le même constat est dressé par les coopérants n°3, 7 et 13 sur l'absence de formation qui indiquent que les États de Rio de Janeiro font des partenariats avec l'Alliance Française pour former leurs agents aux dimensions interculturelles de la coopération. De plus, nous l'avions déjà précisé précédemment mais la Région Pays-de-la-Loire, fer de lance en matière de politique de coopération internationale, a très vite renforcé et professionnalisé la formation de ses agents aux langues-cultures étrangères pour ne pas avoir face à : « de l'amateurisme. Donc ça suppose au niveau des services d’avoir aussi des compétences d’irrigation et tout. Donc moi, j’ai toujours essayé de travailler comme ça et ça offre des possibilités intéressantes aux services aux fonctionnaires territoriaux, aux élus et aux acteurs. » (n°50).

Sur ce dernier point de coopération décentralisée, le coopérant n°50 prolonge la réflexion de formation à l'interculturel en y intégrant la problématique adaptative (centralisation/centralisation)

vécue par les coopérants des collectivités territoriales (aussi bien française que brésiliennes) et promeut une intelligence collective dans l'articulation entre centralisation et décentralisation auxquelles doivent être aussi formées les coopérants internationaux pour une action plus efficace.

C'est en ce sens, enfin, que la coopérante n°63 de la Région Nord-Pas de Calais, qui a porté la voix des collectivités territoriales françaises au Brésil, conclut que la formation à l'interculturel est « absolument nécessaire. Même pour les élus. Il faudrait une demi-journée dans les missions consacrées aux connaissances de la civilisation et de la langue. C'est indispensable aussi bien chez les Brésiliens que chez les Français. ». En somme, l'analyse de l'absence de formation des agents de collectivités territoriales française et brésilienne fait montre que la problématique est plus que jamais d'actualité et centrale pour mener à bien une politique internationale.

2.5.2.7 PRÉCONISATIONS DE COOPÉRATION DÉCENTRALISÉE

Enfin, ce domaine de coopération n'est pas exempté du besoin de formation à l'interculturel. En ce sens, la coopérante n°16 émet le souhait de disposer d'un « manuel qui expliquerait comment fonctionne la gestion publique. Il serait d'une grande aide. ». Puis, le coopérant n°18 pointe une carence en matière de formation au substrat langue-culture française dans le domaine de la restauration du patrimoine.

2.5.2.8 PRÉCONISATIONS DANS LE DOMAINE DE TRADUCTION

Même si ce domaine est avant tout au service de la coopération, nous avons souhaité le distinguer des autres pour pointer aussi un besoin de formation des nouveaux traducteurs et interprètes. À cet égard, le coopérant n°38 signale la nécessite pour les nouveaux traducteurs français/portugais d'appréhender les évolutions de la langue, et cela nécessite des formations très sérieuses. Pour ce faire, ce dernier œuvre à un : « renouvellement des traducteurs et on forme de jeunes traducteurs, à la fois du français vers le portugais et du portugais vers le français, pour renouveler la génération de traducteurs. C’est un programme plus général pour l’ensemble du monde, qui s’appelle « La Fabrique des Traducteurs » qu’on a mis en place avec le Centre International de traduction littéraire à Arles. ». Ce dernier illustre enfin la nécessité de former les nouveaux traducteurs qui ont un rôle crucial dans la traduction dans le domaine de la littérature : « c’est très important la formation des traducteurs, ça peut faire exploser une littérature, parce qu’il va choisir le bon texte, il va comprendre le public, il va trouver la bonne langue, si on a un très bon texte et un très mauvais traducteur, les gens ne vont pas comprendre pourquoi untel ou untel. ».

En conclusion de ce paradigme sur ce deuxième paradigme sur le **Besoin de Formations-Secteurs de coopération**, nous avons constaté qu'une formation à l'interculturel faisait cruellement défaut dans tous les domaines de coopération sans exception. C'est pourquoi, une sensibilisation voire une formation nous paraissent incontournables pour travailler sur les incompétences interculturelles observées dans les discours des coopérants. Nous terminerons enfin cet item par les préconisations des coopérants en matière de formation.

En conclusion de cette question sur les préconisations de formations à l'interculturel, nous avons mis à jour deux paradigmes : Formation interculturelle-Vécue, Besoin de Formation-Secteurs de coopération. Ces deux paradigmes démontrent que le besoin de formation est largement observable. En effet, d'un côté, l'apparente « formation sur le tas » contraint les coopérants à trouver des adaptations antagonistes et donc à faire face à leur propre incompétence. D'un autre côté, la grande majorité dans tous les secteurs de coopération fait état d'un manque de formation tant à la dimension langue-culture qu'à celle interculturelle. Dans ces conditions, il apparaît que la problématique interculturelle soit marginalisée dans la coopération alors que celle-ci est vécue quotidiennement pas les coopérants de manière contre-productive.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE DE LA CATÉGORIE 3

Cette catégorie 3 nous a permis d'exhumer les dispositifs de formation à la langue-culture (française et portugaise) et à l'interculturel existant dans les politiques linguistiques éducatives. Si nous avons constaté que ces dispositifs de formations en langue-culture étaient nombreux, nous avons aussi noté qu'ils n'étaient en aucuns cas réciproques et qu'ils ne prenaient pas ou très peu en considération la problématique de l'interculturel. De plus, après avoir observé dans la deuxième catégorie différentes incompétences interculturelles vécues par les coopérants, nous avons mis le doigt dans cette catégorie 3 sur une carence en matière de formation à l'interculturel dans les discours des coopérants. En effet, l'apparence trompeuse de la proximité des langues-culture française et portugaise brésilienne montre qu'une formation à l'interculturel n'est plus que jamais d'actualité pour que les coopérants ne fassent pas face à l'infini de leur incompétence dans les projets de coopération. Sur cette question de la formation, les approches culturelles de la diplomatie française paraissent se limiter à la réalité de l'acte de coopération. C'est la raison pour laquelle, nous préconisons un volet de formation à l'interculturel des coopérants afin de considérer le plus sérieusement possible cette problématique de l'interculturel

trop souvent mise au banc des exclus pour divers motifs (budgétaires, politiques, etc). Ainsi, nous postulons qu'un volet de formation (initiale et continue) puisse contribuer à optimiser la coopération à partir du moment où les coopérant auront conscience de la nécessaire articulation des « antagonismes adaptatifs » en tant qu'inclusion de l'autre opposé. Telles sont les conditions pour qu'ils saisissent la complexité du réel et de sa représentation. La prise en compte de ces problématiques dans le cadre d'une formation leur permettra de réaliser l'ouverture, la variation, l'incertitude pour répondre aux adaptations auxquelles ils doivent faire face dans l'acte de coopération. C'est enfin en prenant en compte ces problématiques adaptatives antagonistes que des apprentissages interculturels pourront avoir lieu dans chacune des situations de coopération.

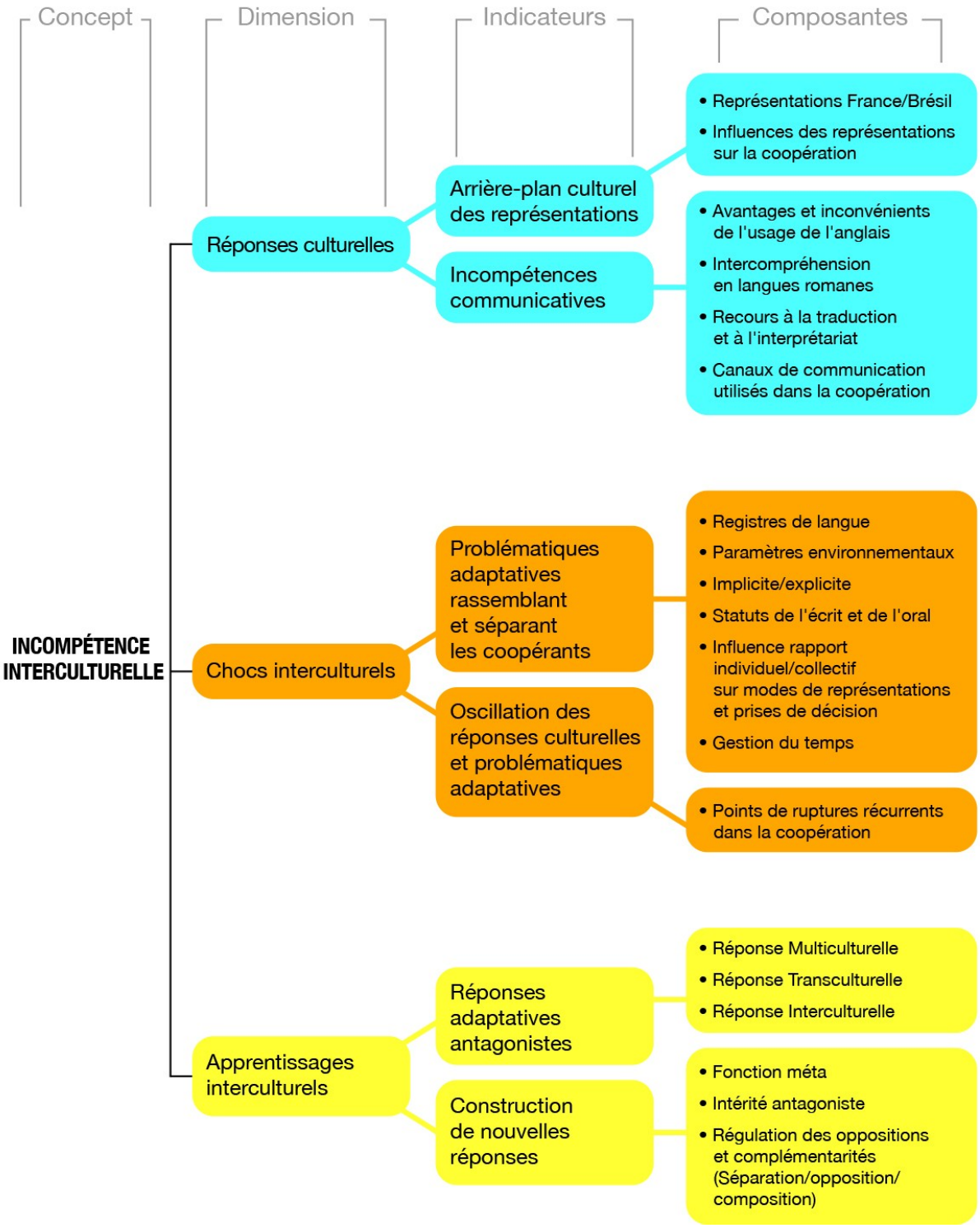
3) RÉSULTATS DE L'ÉTUDE EXPLORATOIRE DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN

La troisième et dernière partie de ce chapitre a pour objectif de résumer les nombreux paradigmes que nous avons observés dans notre étude exploratoire. Pour ce faire, nous élaborerons une matrice inspiré de la méthodologie proposée dans le *Manuel de recherches en sciences sociales* pour conceptualiser les résultats de étude exploratoire. Pour ce faire, nous partirons du concept de « l'incompétence interculturelle « qui a été le fil rouge de notre étude pour lui trouver des dimensions, composantes et indicateurs.

3.1 PROPOSITION DE CONCEPTUALISATION DE L'INCOMPÉNCE INTERCULTURELLE

Conformément à ce que nous précisent Quivy et Campenhoudt, la conceptualisation « est plus qu'une simple définition ou convention terminologique. Elle constitue une construction abstraite qui vise à rendre compte du réel. À cet effet, elle ne retient pas tous les aspects de la réalité concernée mais seulement ce qui en exprimer l'essentiel du point de vue du chercheur. Il s'agit donc d'une construction-sélection. » (p. 120, 1995). C'est à partir de cette méthode que nous nous emploierons à construire notre conceptualisation à la lumière des concepts utilisés tant dans la première partie que dans l'étude exploratoire.

Conceptualisation de l'incompétence interculturelle



Dans notre proposition de **Conceptualisation de l'incompétence interculturelle**, nous sommes partis du **concept** d' « **incompétence interculturelle** » qui a guide l'étude exploratoire de notre corpus afin de mettre en avant que les coopérants doivent osciller dans leur réponses culturelles articulées dans les problématiques adaptatives antagonistes et que celles-ci ne sont pas sans remise en question, choc, incompréhension, voire malentendu. Ce concept puisé chez l'interculturaliste Demorgon nous permet de définir une méthode pour essayer modestement de découvrir la racine des difficultés des coopérants et d'éventuelles adaptations. C'est en ce sens que nous avons défini trois **dimensions Réponses culturelles**, **Chocs interculturels**, **Apprentissages interculturels** qui permettent de déterminer ce qui constituent le concept d'incompétence interculturelle et en quoi ces dites dimensions rendent compte du réel. En l'occurrence, ces trois dimensions sont représentatives du chemin qu'emprunte chaque coopérant dans son adaptation antagoniste à travers l'intérité qui se fait violemment et pacifiquement et qui lui permet de trouver de nouvelles réponses adaptatives antagonistes dans la coopération.

Dans cette première dimension des **Réponses culturelles**, nous avons proposé deux composantes : les **représentations des coopérants**, ainsi que les **incompétences communicatives**. Celles-ci sont mesurables et quantifiables en relation aux différents indicateurs que nous avons définis. Chacun des indicateurs a fait l'objet d'une analyse profonde à partir des discours des coopérants dans le cadre de l'étude exploratoire de notre corpus. Ainsi, nous avons démontré que les réponses culturelles des coopérants n'avaient pas lieu sans **incompétences communicative** au niveau de l'usage de l'anglais, de l'intercompréhension, du rôle du traducteur et de l'usage et l'efficacité des canaux de communication. Au niveau des représentations, nous avons dressé le constat qu'elles étaient largement empreintes d'une vision dualiste marquée par l'intérité géo-historique de la relation France-Brésil et que seule la prise en compte de l'intérité antagoniste permettrait à chaque coopérant de mieux appréhender avec et contre l'altérité des autres coopérants, qui vivent aussi cette intérité afin d'accéder à cet entre-deux.

La deuxième dimension des **Chocs interculturels** nous a permis de définir deux composantes : les **Problématiques adaptatives rassemblant et séparant les coopérants** et l'**Oscillation des réponses culturelles et problématiques adaptatives**. De la même manière que pour la première dimension, ces deux composantes sont mesurables et quantifiables en relation aux différents indicateurs que nous avons définis. En ce sens, chacun des indicateurs pour ces deux composantes a fait l'objet d'une analyse profonde à partir des discours des coopérants dans le cadre de l'étude exploratoire de notre corpus. Par conséquent, nous avons défini des indicateurs permettant de mesure les problématiques adaptatives rassemblant et séparant les coopérants (Registres de langue,

paramètres environnementaux, implicite/explicite, statuts de l'écrit et de l'oral, influence rapport individuel/collectif sur modes de représentations et prises de décision, gestion du temps). L'étude exploratoire a mis en avant que ces problématiques étaient communes à tous les coopérants et que ceux-ci opéraient plus ou moins d'ouverture et de fermeture en fonction de leur réponse culturelle et de la situation de coopération. Enfin, la seconde composante de l'oscillation et du dosage des réponses culturelles et problématiques adaptatives a permis de mettre en exergue à deux niveaux (interne et externe) les principaux points de ruptures récurrents ou pierres d'achoppement observés dans la coopération.

Enfin, la troisième dimension des **Apprentissages interculturels** propose deux composantes : les **réponses adaptatives antagonistes** et la **Construction de nouvelles réponses**. La première composante est mesurable par les indicateurs observables dans les réponses des coopérants (réponses multi, inter et trans – culturelles). Cette composante éclaire sur le contexte de la « conflictualité synergique » qui permet au coopérant d'acquérir des « compétences culturelles » à partir du moment où la triade d'antagonismes pré-adaptatifs est prise en considération.

En l'état, ces antagonismes sont considérés comme des « donnés-construits » précieux dans la mesure où ils évitent aux coopérants diverses insuffisances adaptatives dans la coopération car chaque instance de la triade peut induire des situations et des conduites positives ou négatives, sans qu'aucune de ces trois instance ne soit seulement négative ou seulement positive. Enfin, la deuxième composante de la **Construction de nouvelles réponses** est mesurable par les indicateurs de la fonction méta, l'intérité antagoniste et de la régulation des oppositions et complémentarités (Séparation/opposition/composition). Le premier indicateur permet de considérer l'antagonisme adaptatif des cultures humaines face aux grandes problématiques non pas « comme hostilité destructrice mais tout au contraire comme projet constructeur d’une bonne communication et d’une bonne coopération. » (Demorgon). Le deuxième indicateur permet de la modification violente ou pacifique issue de la rencontre des coopérants et enfin le troisième est la régulation des oppositions et complémentarités permettant au coopérant de formuler de nouvelles réponses sur lesquels se construiront les futures « compétences culturelles » (inter, trans, pluri).

Car nous réitérons notre postulat évoqué dans notre chapitre qu'il n'y a pas de « compétences culturelles » qui ne tiennent pas compte de la diversité de la complexité des situations de coopération. C'est pourquoi, nous nous sommes appuyés sur l'incompétence interculturelle pour déceler les adaptations antagonistes qui sont à l’œuvre entre coopérants et qui doivent être régulées, composées, articulées dans la cadre de la coopération. C'est pour cela que nous considérons que les

« compétences culturelles » doivent être pensées comme des constructions adaptées à la diversité des cultures, des situations et des réponses culturelles des participants lors de l'acte de coopération internationale.

Ces compétences culturelles doivent être construites dans les « intérités antagonistes adaptatives » conjuguant « séparation, opposition, composition » au cœur des relations de coopérations entre coopérants. Cette triade « inter, multi, trans » nous permet non pas de trouver des solutions satisfaisantes à toutes les « incompétences interculturelles » des coopérants mais nous avons modestement essayé de saisir la dynamique des écarts ou tensions entre cultures française et brésilienne par le biais du maintien de cet antagonisme ternaire. Telles sont les conditions pour que les coopérants (et pas que Français ou Brésiliens) puissent être capables de vivre et d'agir ensemble dans la coopération internationale.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE DU CHAPITRE 6

À travers ce chapitre 6 qui avait pour premier objectif d'utiliser l'approche générale d'analyse inductive et l'approche de l'approche synchronique des cultures et logique des antagonismes dans notre étude exploratoire, nous sommes allés chercher dans les tréfonds de notre corpus pour analyser « l'incompétence interculturelle » des coopérants selon 3 catégories. Cette étude exploratoire nous a permis d'observer différentes incompétences interculturelles vécues par les coopérants dans la coopération. De plus, nous avons également pointé l'absence de dispositifs de formation à l'interculturel pour les coopérants alors même qu'ils vivent des problématiques interculturelles quotidiennement dans la coopération. En ce sens, le besoin de formation tant initiale que continue sur cette question demeure entier et d'actualité dans ce troisième millénaire de l'accélération des échanges et globalisation du savoir. C'est pourquoi, celui-ci pourra faire l'objet d'articles, de cours ainsi que des conférences. En effet, notre étude n'a pas pour objectif de proposer une ingénierie de formation en didactique puisque notre problématique relève du paradigme de l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives. Par conséquent, ce sont par nos propositions de matrices ainsi que par cette étude exploratoire fouillé que nous clôturerons notre développement avant de mieux le conclure. Notre conclusion permettra de mettre en avant la démonstration de nos hypothèses tout en posant les limites de notre travail, c'est-à-dire, nos

propres incompétences face aux perspectives de recherches qui s'offrent à la communauté scientifique.

CONCLUSION

1) SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE

2) LIMITES DU PROJET

3) PERSPECTIVES DU PROJET DE RECHERCHE

Au terme de cette recherche, un regard rétrospectif s'impose pour répondre à l'ensemble des questions posées préalablement en déclinant les principaux résultats de nos travaux. Ces tentatives de réponse à nos hypothèses de départ soulignent aussi toutes les limites de notre entreprise doctorale. En ce sens, il s'agit également de tracer les perspectives tant académiques que professionnelles que proposent cette étude afin que la communauté scientifique s'approprie ses réflexions pour prolonger le cheminement intellectuel.

1) SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE

1.1 RAPPEL DE NOTRE PROBLÉMATIQUE

Notre problématique de recherche proposait d'étudier le paradigme de l'interculturel dans le domaine des sciences du langage et plus spécifiquement des politiques linguistiques éducatives dans un contexte de coopération internationale franco-brésilienne. Nous avions d'emblée expliqué que notre réflexion à propos de l'interculturel cheminait des politiques linguistiques éducatives pour rejoindre un domaine constitué des sciences du langage : celui de la didactique des langues-cultures. Ainsi, nous avions érigé comme fil conducteur le substrat linguistique que véhiculaient les échanges langagiers afin d'interroger en quoi la coopération internationale franco-brésilienne et ses déclinaisons étaient sources de relations interculturelles, préalable et nécessaire à la réussite d'un partenariat d'échanges fructueux, tout en posant l'altérité comme facteur de complémentarisme pour une meilleure connaissance de soi et d'autrui. Enfin, notre étude s'inscrivait dans une perspective professionnalisante de prise en considération de l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives à travers la proposition de matrices destinées à être utilisées dans la formation continue et initiale.

À travers le développement de ce travail, nous avons d'emblée défini les concepts-clefs de politiques linguistique et politiques linguistiques éducatives pour les relier à notre épine dorsale de l'interculturel dans les contextes éducatifs français et brésilien. La première partie de notre travail a permis d'appréhender la théorie multiperspectiviste de l'interculturel via l'approche synchronique des cultures et logiques des antagonismes. Il en a résulté l'emprunt du syntagme d « 'incompétence interculturelle » pour questionner les dysfonctionnements vécus par les coopérants français et brésilien. C'est à partir de ce travail préparatoire que notre problématique s'est construite pour découler sur trois hypothèses de recherche :

- Quelle prise en considération de l'interculturel existe-t-il dans les politiques linguistiques éducatives en France, au Brésil et à l'échelle internationale ?
- Quelles incompétences interculturelles les coopérants français et brésiliens ont-ils dans la coopération internationale ?
- Quelles préconisations de politiques linguistiques éducatives en termes de formations initiale et continue à l'interculturel sont envisageables pour former les coopérants ?

Pour répondre à cet ensemble d'interrogations, nous proposons dans cette conclusion de saisir le

continuum de notre travail afin de s'interroger sur les éléments de réponses que nous avons mis à jour.

1.2 TENTATIVES DE RÉPONSES À NOS HYPOTHÈSES

Notre entreprise de recherche a mis les politiques linguistiques éducatives française et brésilienne à l'épreuve de la variété des contextes éducatifs afin de se questionner sur les forces exercées par les différentes configurations civilisationnelles et institutionnelles et sur l'impact de l'interculturel dans les cultures d'enseignement-apprentissage.

D'abord, nous avons démontré que les contextes éducatifs français et brésiliens étaient régis par des forces qui ne tendaient pas actuellement à valoriser l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française au Brésil et de la langue-culture portugaise en France. Néanmoins, ces analyses sont à nuancer dans la mesure où nous avons observé que le contexte civilisationnel et institutionnel brésilien des politiques linguistiques éducatives avait historiquement favorisé l'enseignant-apprentissage de la langue-culture française pour des raisons historiques, politiques, économiques et culturelles. En effet, si l'objet langue-culture française n'a plus le poids passé auprès des décideurs de politiques linguistiques éducatives brésiliennes, nous avons mis en exergue tout le poids symbolique qu'il continuait d'exercer dans ses dimensions anthropologique, sociologique et historique que l'on retrouve à l'œuvre dans les grandes institutions qui régissent ce pays-continent (et que nous avons observé de surcroît dans le discours des coopérants au niveau des représentations).

Du côté du contexte civilisationnel et institutionnel français, les politiques linguistiques éducatives n'ont historiquement guère valorisé l'enseignant-apprentissage de la langue-culture portugaise (tant dans sa variante portugaise que brésilienne) dans la mesure où celui-ci était considéré comme une langue « rare » et appartenant aux immigrés portugais. Ceci explique notamment que le Brésil ne soit pas perçu en France comme un pays de langue portugaise et que l'objet langue-culture ne soit pas amené à se développer dans le système éducatif français malgré les saisons culturelles croisées. Toutefois, nous avons constaté une recrudescence de la demande d'enseignant-apprentissage du portugais dans la coopération universitaire et scientifique (programmes de mobilité), ainsi que dans l'enseignement secondaire (ouvertures se sections internationales brésiliennes).

Dans le scénario mondial des politiques linguistiques, nous avons souligné que la langue-culture portugaise était amenée à jouer un rôle de premier plan au niveau des politiques linguistiques

internationales (ONU) car elle faisait partie des langues super-centrales au même titre que la langue-culture française. Toutefois, nous avons démontré que la langue-culture française possédait un temps d'avance sur le portugais pour des facteurs institutionnels (langue officielle, langue de travail) et culturels (littérature, enseignement, traduction, radios internationales). Ce sont d'ailleurs sur ces mêmes facteurs que la langue-culture portugaise souhaite axe son développement à l'échelle des politiques linguistiques internationales. C'est en ce sens que les politiques linguistiques menées par l'OIF et la CPLP partagent des objectifs communs sur les questions de plurilinguisme et de diversité culturelle. C'est dans la déclinaison éducative de ces politiques linguistiques que devraient être pensés les rapports de force entre la langue-culture française et langue-culture portugaise. Il s'agit d'appréhender les réalités linguistiques des situations de bilinguisme vertical ou bilinguisme horizontal dans la perspective de valoriser des points de convergences communs sur la diversité culturelle linguistique. Sur ce point, nous avons constaté les échecs en la matière puisque les politiques linguistiques menées font trop souvent l'économie de la réflexion de la diversité culturelle et du plurilinguisme. C'est-à-dire que ces organisations ou États ne prennent pas en compte les tensions qui existent dans l'articulation des langues et conduisent des politiques linguistiques menant à des « jeux à somme nul » (Calvet, 1999). De ce fait, la prise en considération de l'interculturel dans ces politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives est absente. C'est le thème de la diversité culturelle qui est érigé en « pare-feu » et qui montre les intérêts distincts de chaque organisation ou État.

Si ces premiers éléments nous ont donné des indications sur l'historique et l'actualité, ainsi que les tendances des politiques linguistiques éducatives française et brésilienne, nous avons d'emblée décidé de sortir de la dichotomie qui opposait le global au local ou encore le standard au contextuel afin de tendre vers une pensée dialogique féconde qui prenne en compte la complexité du facteur interculturel dans un cadre de coopération internationale franco-brésilien. Pour ce faire, nous avons emprunté le concept « dialogisme » à Bakhtine afin de penser de manière complexe et transdisciplinaire notre problématique à partir du substrat langue-culture. L'objectif de notre démarche était non pas d'établir des comparaisons entre les langues-cultures française et brésilienne mais bel et bien de travailler sur les tensions qui se dégagent de la rencontre. C'est à partir de la tension antagoniste observée dans les « incompétences interculturelles » des coopérants que nous avons souhaité appréhender la problématique de l'interculturel dans le but afin d'envisager un *dia*-logue des cultures (Jullien), non pas par le biais de l'identité française ou brésilienne mais par leurs écarts (leur *dia*) qui font surgir la promotion d'un commun.

Ce cheminement épistémologique nous a conduit à faire le lien entre notre problématique de

politique linguistique éducative et l'interculturel à travers les observations de chocs, d'incompréhensions, de malentendus observés dans les discours des coopérants et nos expériences professionnelles. Nous avons démontré que « l'interculturel de convivialité » était encore bien trop présent dans la recherche et dans les discours sur la notion même d'interculturel. C'est pourquoi, nous avons décidé de trouver des prolongements à l'approche des cultures et logique des antagonismes pour mettre en exergue que l'interculturel était un sujet de premier plan dans la coopération internationale et qu'il était absent des réflexions de politiques linguistiques éducatives, tant dans le contexte éducatif français que dans celui brésilien.

C'est par cette entreprise de recherche que nous avons humblement essayé de démontrer que l'interculturel dans son acception complexe et antagoniste **était très peu présent voire totalement absent des réflexions de politiques linguistiques éducatives**. (première hypothèse).

À partir de cette acception de l'interculturel, nous avons fait nôtre l'approche synchronique des cultures et logique des antagonismes afin de s'appuyer sur une logique complète qui est d'une part inductive « en construisant des différences et ressemblances générales à partir d'une meilleure connaissances des particularités culturelles » (Demorgon, p. 96, 2015), et d'autre part déductive en testant les « problématiques générales sur les cultures non encore abordées ; établissant, si possible, une typologie des cultures singulières. » (Ibid.). Bien que nous reconnaissions la perfectibilité de cette approche qui n'en est qu'à ses balbutiements dans le domaine des cultures, c'est pour celle-ci que nous avons opté en espérant lui avoir trouvé des prolongements via son utilisation dans notre étude. Le recours à cette approche synchronique nous a permis au moins d'éviter le piège de la caricature des échanges interculturels tels que : « Les Brésiliens sont toujours en retard » ou : « Les Français sont grossiers ». Il s'agit de prendre en compte la nécessaire oscillation des coopérants dans l'articulation des réponses culturelles nationales et des problématiques adaptatives antagonistes afin de qu'ils puissent s'adapter à chaque situation de coopération.

Pour étudier les chocs, incompréhensions ou malentendus, nous nous sommes basés sur le concept d' « incompétence interculturelle » (nommé d'abord dysfonctionnements) afin d'essayer de découvrir dans la pratique des coopérants les nombreuses racines des difficultés interculturelles (stratégiques, historiques, genèse des cultures, etc.) et de prétendre y trouver des adaptations qui sont sans cesse évolutives. L'adoption de cette approche synchronique et du concept d' « incompétence interculturelle » a permis rapidement de faire la lumière sur les prétendues « compétences interculturelles » (telles que définies dans les politiques linguistiques européennes dans le CECRL) qui incomberaient à chaque apprenant ou coopérant dans notre étude. En ce sens,

nous avons mis en avant que les « compétences interculturelles » étaient à construire dans les situations vécues de la coopération avec leur lot d'échanges, de travaux partagés induisant des défis, des chocs, des incompréhensions et des déceptions. C'est à ces conditions que nous avons emprunté ce modèle synchronique pour essayer de faire face à notre incompétence dans cette analyse des « incompétences interculturelles » observées dans les discours des coopérants interviewés dans notre étude de terrain.

Ce travail d'appropriation de réflexions transdisciplinaires nous a permis de mettre le doigt sur les concepts centraux suivants : adaptation antagoniste, intérité, métacommunication et métacognition peu récurrents dans le domaine de l'interculturel. Pour démontrer l'appréhension de cette approche, nous avons proposé différentes des matrices : matrice complexe de l'interculturel, matrice hypercomplexe de compétences culturelles. La première *Matrice complexe de l'interculturel* s'appuie sur la logique ternaire de l'adaptation antagoniste « accommodation, assimilation, équilibration » qui consiste pour le coopérant à la fois à adapter ses structures cognitives existantes, son monde interne, à toute nouvelle donnée du réel, le monde externe. C'est en articulant accommodation à assimilation que nous avons souhaité montrer qu'une dynamique d'autorégulation entre, d'une part les structures cognitives préexistantes du coopérant (assimilation), et d'autre part la transformation des dites structures dans un objectif de les adapter à l'environnement (accommodation), était envisageable via l'équilibration. C'est dans l'équilibration ou l'oscillation que s'élabore ce que nous définissons de « compétence interculturelle ».

Sans ressasser notre travail d'appropriation de cette approche synchronique, nous avons fait de l'adaptation antagoniste le fil rouge de notre entreprise afin d'étudier les réponses culturelles nationales (française et brésilienne) face aux problématique adaptatives humaines. C'est à ce dilemme que chaque coopérant est confronté dans la coopération afin qu'il ajuste sa réponse à la situation unique en oscillant entre des dimensions opposées et en puisant des réponses pré-établies au sein de sa culture nationale et des antagonismes adaptatifs humains. En ce sens, nous avons cherché à montrer que c'était dans la tension antagoniste entre « réponses variables des cultures nationales » et « antagonismes adaptatifs humains » que pouvait advenir les apprentissages interculturels.

Dans le cadre de notre étude exploratoire, nous avons ainsi étudié les antagonismes adaptatifs entre coopérants français et brésiliens à travers les tensions ou écarts donnant lieu à différentes « incompétences interculturelles » pouvant se transformer en « compétences culturelles » à partir d'un travail sur ces tensions. Pour étudier ces tensions, nous avons élaboré une grille d'analyse en

amont de notre vaste recherche de terrain afin d'observer les « incompétences interculturelles » vécues par les coopérants. Nous avons constaté que celles-ci relevaient de différentes problématiques que nous avons étudiées à la lumière des discours des coopérants (représentations, communication, problématiques adaptatives) dans la perspective de donner une ébauche des racines des difficultés des coopérants. En somme, nous avons cherché modestement à mettre en exergue **l'absence de prise en considération de l'interculturel dans la coopération et les manifestes « incompétences interculturelles » vécues quotidiennement par les coopérants.** (deuxième hypothèse).

Enfin, nous avons dans un dernier moment pris à bras le corps la dimension éducative de notre entreprise de recherche, à savoir les préconisations de politiques linguistiques éducatives en termes de formation (initiale et continue) à l'interculturel. Pour ce faire, nous avons interrogé les coopérants sur les dispositifs de formations à la langue-culture et à l'interculturel. Force est de constater que le besoin est manifeste tant du côté brésilien que français dans la mesure où les dispositifs existants sont insuffisants pour travailler sur les « incompétences interculturelles » auxquelles les coopérants font face.

Dans ces conditions, nous nous sommes appuyés sur l'exploration des dimensions culturelles et linguistiques de la coopération franco-brésilienne par le prisme du substrat langue et culture pour questionner les échanges langagiers des coopérants. Ces derniers ont montré que ce n'est qu'**en prenant en considération l'intérité des antagonismes adaptatifs comme source de construction de compétences interculturelles dans les situations vécues des professionnels de la coopération internationale que nous pourrons parvenir à proposer les contours d'une formation à l'interculturel** (troisième hypothèse). Si notre thèse s'inscrivait dans une perspective professionnalisante de prise en compte de l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives dans un objectif de formation (initiale et continue) des coopérants, celle-ci n'avait pour but de proposer une ingénierie de formation. En effet, la déclinaison de nos préconisations dans une ingénierie de formation spécifique à la didactique des langues-cultures nous apparaît comme une vision techniciste et restreinte pour une possible application de notre travail. En somme, notre étude se destine davantage aux décideurs de politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives, aux sociologues, aux anthropologues, mais aussi aux didacticiens qui seront tout à faire en mesure de se l'approprier pour proposer une formation adéquate aux besoins des coopérants.

Au terme de cette étude exploratoire et des rappels de notre itinéraire de l'étude, il résulte que nos hypothèses de départ que nous avions formulées se trouvent renforcées. Néanmoins, celles-ci sont à

nuancer avec les diverses limites que font apparaître nos préconisations.

2) LIMITES DU PROJET

2.1 ABSENCE D'EXHAUSTIVITÉ

D'abord, les limites de notre étude se situent dans l'absence d'exhaustivité. Le choix de l'approche synchronique des cultures est tout à fait discutable. En effet, nous aurions très bien opter pour d'autres approches avec d'autres angles d'attaque. Dans le monde anglo-saxon, le syntagme de « cross-cultural » est par exemple utilisé pour parler de l'approche interculturelle pendant que les pays de langues romanes lui préfèrent le préfixe de l' « inter ». En outre, nous ne prétendons aucunement détenir une quelconque vérité sur cette problématique de politique linguistique éducative et d'interculturel dans la mesure où notre réflexion s'est appliquée à un cadre de coopération France-Brésil. Enfin, nos préconisations peuvent faire l'objet de diverses applications dans différents domaines, c'est pourquoi, nous avons modestement préconisé une des voies possibles pour que la communauté scientifique s'approprie cette recherche.

2.2 ABSENCE DE POLITILOGIE

Notre problématique centrale de politique linguistique éducative se confronte à ce que Troncy appelle un « angle mort », c'est-à-dire les limites de notre exercice sont clairement identifiables dans la mesure où le champ que nous avons exploré ne pourra avoir de perspectives en l'absence d'une véritable politologie. En d'autres termes, tant que la politique linguistique éducative ne fera pas partie des formations des Instituts de Sciences Politiques ou de l'École Nationale d'Administration, les préconisations continueront de s'engouffrer dans un vide abyssal. Sur ce point, nous croyons que la conjugaison des sciences du langage et de la coopération internationale fait partie d'un dialogisme professionnel auquel les futurs coopérants doivent être formés. C'est pourquoi, tant qu'il n'y aura pas de formation universitaire sur les politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives comprenant des modules d'interculturel, les diplomates français continueront de faire face à leurs propres incompétences. Il s'agit ici d'un antagonisme symbolisé par la formule de Cuq et Gruca : « Pas de FLE sans diffusion du français » (p. 17, 2002). Sur ce point, le témoignage de l'État français via la coopérante n°66 nous donne des éléments sur cet « angle mort » : « Ça m'est arrivé plein de fois de me retrouver à des colloques où tous les intervenants sont d'accords et y compris moi qui représente l'État pour dire qu'il est vraiment temps de tout changer dans les programmes scolaires. Malheureusement, nous rencontrons des collègues

de l'Éducation Nationale mais c'est difficile de faire évoluer les choses. ». La déclinaison éducative de la politique linguistique restera vaine en l'absence d'une véritable politologie. À cet égard, les limites de notre étude sont palpables tant que nous n'aurons pas de statistiques décomplexées et dépouillées de toute idéologie pour construire les futurs politiques linguistiques de demain. C'est à ce prix que la scientificité pourra être à la hauteur de ses ambitions.

De plus, notre problématique de politique linguistique à l'égard des aires géo-linguistique de langue française et de langue portugaise pose indubitablement la question de l'usage de la langue anglaise dans le scénario des effets linguistiques de la mondialisation. L'anglais doit-il est prioritaire et continuer d'imposer son impérialisme linguistique ? Nous avons vu dans notre étude exploratoire que le reniement de l'intérité antagoniste dans la relation franco-brésilienne via l'usage de l'anglais conduisait à l'appauvrissement de la relation. Néanmoins, cette question s'inscrit dans les politiques linguistiques à l'échelle de la mondialisation. C'est la raison pour laquelle les organisations politico-linguistiques (OIF, CPLP) ont leur rôle à jouer dans la définition d'une politique linguistique mondiale afin de promouvoir la diversité culturelle et linguistique. Cette promotion ne pourra avoir lieu qu'en présence d' « alliances linguistiques et luttes pour la diversité » (Calvet, p. 230, 2017) de langues super-centrales (portugais et français) gravitant autour de l'anglais (hyper-centrale) mais aussi des langues périphériques (langues régionales françaises et langues de l'immigration brésiliennes par exemple). L'articulation des politiques linguistiques de ces organisations passe nécessairement par deux dimensions : « la diversité linguistique horizontale qui réaménagerait les rapport entre les grandes langues : c'est le sens du combat dans les organisations internationales […] Une diversité verticale, qui assurerait dans le cadre des différentes « Xphonies » une complémentarité entre les différentes langues : le français et les langues africaines, l'espagnol (ou le portugais) et les langues indiennes. » (p. 240, 2017). C'est donc au prix de ces réflexions proposées par Calvet que nous concevons l'avenir de l'utilisation de l'anglais dans la coopération franco-brésilienne. Dans ce « marché aux langues » qui fait des langues des objets de spéculations voués à être protégés par les États ou organisations ou à disparaître, les alternatives possibles d'un point de vue de politologie linguistique nous poussent à réfléchir à des interventions tant sur les langues internationales (que sont le portugais et le français), que sur les langues périphériques. Les alliances sont aussi envisageables mais ne doivent pas être pensées avec et contre l'anglais (antagonisme destructeur). Bien sûr, ces politiques linguistiques doivent être conçues par les communautés qui les utilisent pour intervenir sur le corpus et le statut, ce qui est difficile pour de nombreuses langues parlées en France et au Brésil.

2.3 L'INTÉRITÉ : CONCEPT MOUVANT

En ce qui concerne le paradigme de l'intérité que nous avons expliqué dans l'approche synchronique, force est de constater que les réponses des coopérants sont toujours à inventer dans chaque situation de coopération. C'est en ce sens qu'il n'existe pas de compétences interculturelles définies et arrêtées puisque l'identité est en constant mouvement.

2.4 CHAMP INEXPLORÉ

Si nous avons évoqué au cours de cette étude la dimension transculturelle de notre étude, nous aurions pu davantage creuser le travail entrepris par nos prédécesseurs Bastide, Verger, sur la rencontre des matrices afro, européennes et brésilienne. Ce travail peut en outre être abordé sous divers angles (ethnopsychiatrie notamment) et les perspectives sont larges. C'est pourquoi, notre étude pourrait faire l'objet de futures recherches afin d'étudier cette intérité que Laplantine tente de définir sous le prisme de la société brésilienne : « Ce que la société brésilienne apprend à ceux qui cherchent à la comprendre est que la réalité peut être plus flexible, plus ductile, plus mobiles, plus contradictoire que l'on imaginait. » (Laplantine, p. 15, 2007).

3) PERSPECTIVES DU PROJET DE RECHERCHE

Pour conclure ce travail, nous espérons avoir contribué à faire progresser la recherche dans ce domaine jusqu'ici inédit de la coopération franco-brésilienne sous l'égide des politiques linguistiques éducatives et de l'interculturel. Bien évidemment, nous avons pleinement conscience qu'il ne s'agit que d'une goutte d'eau dans un itinéraire de nombreuses recherches qui nous attendent à l'avenir.

De plus, les orientations susceptibles d'être déclinées sur le terrain de la formation initiale et continue auront lieu lors de futurs articles et colloques auxquels nous participerons. En ce sens, nous avons d'ores et déjà identifié des pistes de réflexion dans d'autres cadres de coopération bilatérale afin d'enrichir l'approche synchronique et la logique des antagonismes à d'autres contextes de coopération. Enfin, nous croyons que cette recherche puisse être transposable à d'autres problématiques de politiques linguistiques éducatives dans d'autres contextes géo-linguistiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET CITOGRAPHIQUES

Cette bibliographie reprend l'ensemble des sources citées et quelques ouvrages de références utilisés pour la recherche et qui n'ont pas été cités dans le corps de la rédaction.

OUVRAGES, REVUES ET THÈSES

A.

Abdallah-Pretceille, M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 4e éd. (Publications de la Sorbonne, 1968 1ère éd.).

Abdallah-Pretceille, M. (1992), *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, Hachette.

Abdallah-Pretceille, M. (1996), *Compétence culturelle, compétence interculturelle*, Le Français dans le monde, Paris, Hachette.

Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris.

Abdallah-Pretceille, M. (1999), *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris.

Abou, S. (1995), *L'identité culturelle*, Paris: Hachette.

Abouzaid. M. (2011), *Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratiqu*e. Université Stendhal - Grenoble III.

Adesky, J. (2001), *Racismes et antiracismes au Brésil*, Paris, L'harmattan.

Agra, C., Neves, B. (2015), *O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao Bac-ENEM*, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Domínios de Linguagem | Uberlândia | vol. 9/4 | out./dez.

Akkari, A. (2009), *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, Université de Genève – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Carnets des sciences de l'éducation.

Akkari, A., Pompeu da Silva, C. (2010), *Les approches interculturelles dans le système éducatif brésilien : entre immobilisme et transformations radicales*. Recherches en éducation, no. 9, p. 56-66.

Allières, J. (1982), *La formation de la langue française*, Paris, P.U.F., coll. « Que sais-je? », n°1907.

Almeida Vieira e Silva, E. (2011), *A narrativa jornalística como espaço de produção das representações simbólicas da França no Brasil*, Faculdade Cásper Líbero, São Paulo (2011).

Almeida, A. E. (2008), *Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira*, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo.

Altenhofen, C. V, (2013), *Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil*. In: Nicolaides, Christine et al. (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores,. p. 93-116.

Amaral, R P. (2008), *O ano do Brasil na França : um modelo de intercâmbio cultural*. Brasília : Fundação Alexandre Gusmão, Ministério das Relações Exteriores.

Anástico, V., Neiva, S., Santos, G. (dir.) (2012), *L'Atlantique comme pont. L'Europe et l'espace lusophone (XVI^{e}-XX^{e} siècles)*. Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Anderson, B. (1996), *L'imaginaire national. Réflexion sur l'origine et l'essor du nationalisme.* (2002, 2ème éd.) Paris : La Découverte & Syros, (trad. de l'anglais par P.E. Dauzat, 1983, Imagined Communities, Ed. Verso, Londres).

Anderson-Levitt, K. (2006), *Anthropologie de l'éducation : pour un tour du monde*. Éducation et Société. De Boeck université. Bruxelles.

Argaud, E. (2006), *La civilisation et ses représentations*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, [ISBN: 3-03911-162-0/ ISSN: 1424- 5868].

Ariflon, O. (2005), « Existe-t-il un style français en négociation diplomatique ? », *in* Pascal Lardellier (dir.), *Des cultures et des hommes, Clés anthropologiques pour la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

Assumpção, M. (2014), *A história do Brasil nas ruas de Paris*. Casa da Palavra.

Attali, J. (1975), *La parole et l'outil*, Paris, PUF.

Atkison, D., Bernier, I. (2000), *Mondialisation de l'économie et diversité culturelle : Les*

arguments en faveur de la préservation de la diversité culturelle, discussion paper prepared for the 2nd intergovernmental dialog on Francophonie, Agence intergouvernementale de la francophonie, Paris.

Atticot, M-A. (2001), « La coopération transfrontalière Guyane-Brésil ». Bulletin des bibliothèques de France (BBF), n° 3, p. 78-81. Disponible en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2001-03-0078-012>. ISSN 1292-8399.

Aouadi, S., Cortès J., (2009), "Préface" in *Littérature comparée et interculturalité* Synergies Algérie n° 7. Coord. Saddek Aouadi et Jacques Cortes. GEFLINT. Annaba.

Auger, N. (2007), *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont, 234 pages.

B.

Bachelard, G. (1934), *Le nouvel esprit scientifique*. Paris.

Bakhtine, M. (1981), *Le principe dialogique*, Paris, Le Seuil.

Barbosa, L. (1982), *O Jeitinho Brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros*, Rio de Janeiro : Campus.

Barthélémy F. (2007), *Professeur de FLE : Historique, enjeux et perspectives*. Hachette Français Langue Etrangère.

Barthélémy, F., Groux, D. (2016), *Quarante ans d'interculturel en France*, Hommage à Louis Porcher, La Revue Française d'éducation comparée, Numéro 14, L'Harmattan.

Bastide, R., Fernandes, F. (1955), *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, São Paulo, Anhembi.

Bastide, R. (1960), *Les Religions africaines au Brésil*. Paris, PUF.

Bastide, R. (1971), *Anthropologie appliquée*, Paris, Payot.

Bastide, R. (1972), *Le Rêve, la transe et la folie*. Paris, Flammarion.

Beacco, J-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. *Des mots aux discours*. Hachette. Paris.

Beacco J-C., Byram M. (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe.

Beacco, J.C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Coll. Langues

& didactique. Didier. Paris.

Bello, D. (2012), *Le Poison et le bananier*, Flammarion.

Benadava, S. (1984), *La civilisation dans la communication*. Dans : *Le Français dans le monde* n°184, 79-86.

Blais, S., Martineau, S. (2006), *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*, Université du Québec à Trois-Rivières – Recherches qualitatives − VOL .26(2), pp. 1-18. ISSN 1715-8705 – http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html © Association pour la recherche qualitative.

Blanche-Benveniste, C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*. Ed. Ophrys. Paris.

Blanchet, P. (2000), *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Rennes, 145 pages.

Blanchet, P., Robillard, D. (2003), *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Blanchet P. (2008), « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs », *Les Cahiers du GEPE*, N°1/ 2008. *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?*

Bernanos, G. (2009), *Brésil, terre d'amitié*. Éditions de La Table Ronde.

Boas, F. (1940), *Race language and culture*. University of Cambridge.

Boisvert, G. (1991), *Rapport de synthèse sur la construction de l'image du Brésil dans l'héritage culturel français*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 309-313, IHEAL.

Bollinger, B., Hofstede, G. (1987), *Les différences culturelles dans le management*, Les Éditions d'Organisation.

Borg, S. (2001), *La notion de progression*. Les Éditions Didier, Paris.

Borg, S. (2007), « Les sciences du langage et la didactique des langues à la croisée des politiques linguistiques, éducatives et culturelles : Dimensions méthodologique, curriculaire et réticulaire à visée comparatiste » in *Formation et langues étrangères : diversité, enjeux et identité*. (Coord S. Borg, E. Bérard). Terres de FLE n°1. pp.13-24. CLA de l'université de Franche-Comté. Besançon.

Borg, S. (2008), « Aux souches de la latinité, le méditerranéen reconnaissant » in *Hommage à Edgar Morin pour son 87° anniversaire*. Synergies Monde n° 4. pp. 31-36. GERFLINT. Paris.

Egalement en ligne : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde4/monde4.html

Borg, S. (2011), *La place de la formation linguistique dans les mobilités et dans la politique internationale des universités*, Université de Franche-Comté – EA. 2281. LASELD, Président de l'ADCUEFE / Réseau Campus-FLE, Le Français sur Objectifs Universitaires - 2011 pp. 19-23, Synergies GERFLINT Monde.

Borg, S. (2015), *Les politiques linguistiques – éducatives : (re)définition, contexte, évaluation*, in *English and French : teaching observations and perspective in multilingual and multicultural context.* Journal of international Studies. Prince of Songkla University. Volume 5 n°1. ISSN 2228 – 8864.

Bouchard, G. (2012), *L'interculturalisme. Un point de vue québécois*. Montréal, Éditions Le Boréal.

Bourdieu, P. (1979), *La Distinction : Critiques sociales du jugement*. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire*. Fayard.

Boyer H. (2010), « Les politiques linguistiques », *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 94 | 2010, mis en ligne le 06 novembre 2012, http://mots.revues.org/19891.

Brandão, G V, (2010), *Tout partait des bords de la Seine : la séduction de Paris sur la société brésilienne du début du XXe siècle*, dans René Strehler et Sabine Gorowitz (Coord.), Politiques publiques et changements en éducation : pour un enseignement réciproque du portugais et du français, Revue Synergies Brésil n°spécial 1, pages 201 à 210, (2010), http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/gilda_vilela_brandao.pdf.

Braudel, F. (1987), *Grammaire des Civilisations*, Flammarion.

Brito Neves, C A, (2015), *O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao Bac-ENEM*, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Domínios de Linguagem | Uberlândia | vol. 9/4 | out./dez.

Britto, P. H. (2010), *O tradutor como mediador cultural*, Synergies *Brésil* n° spécial 2 – GEFLINT, pp. 135-141.

Bruner, J. (1986), *Culture et modes de pensée : L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz.

Buarque de Holanda, S. (1965), *História Geral da Civilização Brasileira*. I.A Época moderna, t.1, São Paulo.

Bulot, T., Laroussi, F. (1991), *La glottopolitique française de 1985 à 1989: tendances et perspectives*. Sociolinguistique Didactique du Français Langue Étrangère, Collection Bilans et

Perspectives, Mont-Saint-Aignan, CLS-SUDLA, 101-118.

Buyssens, E. (1965), *Linguistique historique : homonymie, stylistique, sémantique, changements phonétiques*, Presses Universitaires de Bruxelles.

Byram, M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Hatier.

Byram, M., Zarate, G., Neuner, G., (1997), L*a compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoire*, Comité de l'Education, Conseil de la Coopération Culturelle, Editions du Conseil de l'Europe.

Byram, M., Tost Planet, M. (2000), *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Byram, M., Gribkov, B., Starkey, H. (2002), *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur. DG IV. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

C.

Camilleri, C., Cohen-Eemrique, M. (1989), *Choc des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, L'Harmattan.

Camilieri, C, et al. (1990), *Stratégies identitaires*. Paris. PUF.

Candelier, M., Hermann-Brennecke, G. (1993), *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Paris : Didier CREDIF.

Canen, A. (2007), *Multiculturalism and a Research Perspective in Initial Teacher Education : possible dialogues Policy*, Futures in Education, no4, pp. 519-534.

Caloyani, E. (2001), *René Couzinet, de Lindbergh à Mermoz*, Geste Éditions.

Calvet, L-J. (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Coll. Pluriel Sociologie. Hachette Littérature.

Calvet, L-J. (1996), *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF.

Calvet, L-J. (1999), *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.

Calvet, L-J (2017), *Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*.

CNRS, Éditions, coll. « Biblis ».

Cândido de Mello e Souza, C. (1977), *O Francês Instrumento de Desenvolvimento*, In Cândido, A.: Caroni, I; Launay, M. O Francês Instrumental : A experiência da Universidade de São Paulo. São Paulo: Hermus, p. 9/17.

Capanema P. de Almeida, S., Fléchet, A. (2007), *La « démocratie raciale » : expérience brésilienne, actualité latino-américaine ?*, V Congrès européen CEISAL latino-américanistes, Bruxelles, avril 2007, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], Varia, mis en ligne le 18 juin 2007, (consulté le 1 mars 2017). URL : http://nuevomundo.revues.org/6540.

Carelli, M. (1988), *Brésil: épopée métisse*. In: Collection Découvertes Gallimard, Série Histoire, n°29. Paris: Gallimard.

Carelli, M. (1993), *Cultures croisées, Histoire des échanges culturels entre la France et le Brésil de la découverte aux temps modernes*, Essais & Recherches, Nathan.

Cariello, D. (2011), *Villa-Lobos, Baden Powell et Hamilton de Holanda – Trois petites notes de musique amplifiées par la presse française*. Université Paris III.

Carpentier, M-N. (2010), *Comprendre les cultures au-delà , du comparatisme, Avec Jacques Demorgon déconstruisant Hall et Hofstede*, Synergie Monde Méditerranéen, Numéro 1 - Année, Revue du GERFLINT, Identités méditerranéennes et Francophonie, p. 223-227.

Carpentier, M-N., Demorgon, J., Lenhard, H., Müller, B. (2014), *Les situations interculturelles critiques et leurs interprétations*. Textes de travail N° 25 de l'OFAJ.

Casanova, P. (2015), *La langue mondiale. Traduction et domination*. Éditions du Seuil.

Castelloti, V., Moore, D. (2008), *Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIe siècle ?*, dans Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia Asselah-Rahal (Dirs.), Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 211 pages, pages 195 à 216.

Castelloti, V. (2009), *Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ?*, dans Didier de Robillard (Dir.), Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?, Cahiers de sociolinguistique n°14, PUR, Rennes, pages 129 à 144.

Chabanal, D. (2007). *L'apport de la sociolinguistique développementale pour l'apprentissage de l'oral*. Actes du colloque International : « Didactique du français, le socio-culturel en question ». Université Lille 3, p. 48-60. Presses de l'université de Lille.

Chabanal, D. (2009). *Les centres de langues dans les Universités, internationalisation et contextes*. Fórum mundial HERACLES (Hautes Études pour l'Apprentissage dans les Centres de Langues de

l’Enseignement Supérieur), Rio de Janeiro, Brésil.

Chalaron, M-L. (1993/94), *Aspects méthodologiques de la didactique du FLE. Cours de maîtrise FLE*. Grenoble : Université Stendhal.

Chambeu, D. (1997), *Interculturel : perspective historique*, Referencias/Ressources, 2.

Charaudeau, P. (1997), « Contrepoint » in *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Notion en questions n°2. ENS Editions. Paris.

Charaudeau, P. (1998), *Ce que communiquer veut dire*, 9 Congrès de l'association québécoise des enseignants de français langue seconde, in *Bulletin*, vol. 10, n°1, de l'AQEFLS.

Chardenet, P., Chaves de Cunha, J C. (2008). *L’avenir du français en Amérique du Sud*, Paris, AUF – Éditions des archives contemporaines.

Chardenet, P. (2008), « La Francophonie et les approches multilingues : intercompréhension et interlinguisme », in Conti, V., Grin, F., *S’entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Éditions Georg, Chêne-Bourg, (version revue et augmentée de la communication au Séminaire international sur L'intercompréhension entre langues voisines, Délégation à la Langue Française de Suisse romande (DLF) de la CIIP, 6-7. Genève.

Charlot, M. (1982), *L'éducation interculturelle à l'école*, *Pour* 86, Toulouse, Privat, déc.

Chaudenson, R. (1984) *Vers une politique éducative dans les DOM français : positions et propositions*, Études Créoles, n°spécial « Créole et éducation », vol. VII, n° 1/2.

Chaudenson, R. (1989), *Vers une révolution francophone ?* L'Harmattan. Paris.

Chaudenson, R. (2006), *Vers une autre idée et pour une nouvelle politique de la langue française*. L’Harmattan. Paris.

Chavagne, J-P., Frontini, M. (2009), *Apprentissage du guarani, de l’espagnol et du portugais en intercompréhension dans le Mercosud, Problématisation et fondements d’un projet d’apprentissage par Internet.* Synergies Brésil, GERFLINT.

Chomsky, N. (1956), *Three models for the description of language*. IRE Transactions on Information Theory. 2 (3): 113–124.

Christ, H., (1998), « Le Français entre deux guerres », In *Le Français dans le monde*. N° Spécial : Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français. Paris. Hachette/Edicef. p.50/71 (Recherches et applications).

Cintrât, I. (1980), *La représentation de l'enseignant dans les catalogues de la CAMIF*, Saint-Cloud.

Clanet, C. (1993), *L'interculturel*. Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

Claude, C., Von Münchow, P., Pordeus Ribeiro, M., Pugnière-Saaverdra, F, Tréguer-Felten, G., (2013), *Cultures, discours, langues, nouveaux abordages*. Lambert-Lucas.

Clemenceau, G. (2015), *En Uruguay et au Brésil*. Magellan & Cie.

Clément, E. (2013), *Les enjeux de la « compétence culturelle » dans l'Action Extérieure des Collectivités Territoriales : le cas de la coopération décentralisée entre la Région Nord-Pas de Calais et l'État du Minas Gerais*, Université Lille 3.

Coïaniz, A. (2005), *Langages, cultures, identités*, Paris ; Budapest ; Torino, l'Harmattan.

Conseil de l'Europe. (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier. Paris.

Cooper, R. L. (1989), *Language planning and social change*. Cambridge, England : Cambridge University Press.

Coracini, M.J. (2002), *La configuration identitaire des sujets apprenants et enseignant de FLE*, dans Serge Borg (Coord.), Du Français Langue Étrangère au Français Langue Internationale, revue Synergies Brésil n° 3, GERFLINT, pages 66 à 83.

Coracini, M.J., Percuhi, I. (2003), *O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de Francês como língua Estrangeira*. In : Coracini, M.J (org.). *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMp; Chapecó : Argos Editora Universitária, p. 363-385.

Corraze, J. (1980), *Les communications non-verbales*, PUB.

Corrêa da Costa, S. (2001), *Brésil, les silences de l'histoire*. Préface de Jean-Christophe Rufin. Éditions du Rocher.

Correa, D. A., Regina Güths, R. (2015), *Por um constante repensar de nossas visões sobre língua revisitando o conceito de política lingüística,* Cadernos de Linguagem e Sociedade, 16(2).

Cortès, J. (1987), *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Didier-Credif. Paris.

Cortès, J. (2000), « Tendances actuelles de la didactique des langues : vers un nouvel humanisme » in *A la croisée des réformes méthodologiques et culturelles*. Coord. S. Borg. Synergies Brésil n°1. Université Fédérale de Santa Catarina. Florianópolis.

Cortès, J., Demorgon. J. Coord**.** (2010), *Identités méditerranéennes et Francophonie*. Synergies Monde méditerranéen n° 1. Paris.

Coste, D. (1995b), « Curriculum et pluralité » in *Langues et curriculum : contenus, programmes et*

parcours. Coord. D. Coste et D. Lehmann. ELA n° 98. Didier Erudition. Paris.

Coste, D. (1998), *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, coordonné par Willem Frijhoff et André Reboullet, Le Français dans le monde, numéro spécial.

Coste, D., Blanchet, P. (2009), *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité »*, Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. L'Harmattan.

Cuq, J.P., Gruca, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

Cuq, J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Asdifle, CLE International, S.E.J.E.R Paris.

Cyr, P, (1998), *Les stratégies d'apprentissage.* Clé international. Paris.

D.

Dahlet, P. (2009), *Le Brésil entre ses langues : relances du français*, Synergies Brésil. GERFLINT.

Dahlet, P. (2011), « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques » in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Approches contextualisées. Sous la direction de Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Éditions des archives contemporaines (EAC). Paris.

Damasco, G. (2010), *Existe-t-il des politiques publiques conçues pour l'enseignement du Français Langue Étrangère au District Fédéral ?*, dans René Strehler et Sabine Gorowitz (Coord.), Politiques publiques et changements en éducation : pour un enseignement réciproque du portugais et du français, Revue Synergies Brésil n°spécial 1, pages 77 à 84. https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/denise_gisele.pdf

Debyser, F. (1973), *L'enseignement de la civilisation française*, Hachette.

Delfino, J-P. (1998), *Brasil : a música. Panorama des musiques brésiliennes*. Éditions Parenthèses.

Delfino, J-P. (2017), *Bossa nova : la grande aventure du Brésil*. Éditions Le Passage.

De Carlo, M. (1998), *L'interculturel*, CLE International, Paris.

De Lavergne, C. (2010), *La communication non verbale*, Université de Montpellier 3. https://www.univ-montp3.fr/infocom/wp.../REC-La-communication-non-verbale2.pdf

Demorgon, J. (1987), « Approche de l'altérité et communication non-verbale dans la rencontre internationale », Études de communication [En ligne], 9 | 1987, mis en ligne le 20 février 2012.

URL : http://edc.revues.org/2914 ; DOI : 10.4000/edc.2914.

Demorgon, J. (1989), *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris : A. Colin.

Demorgon, J., Lipiansky, E. M. (dir.), (1999), *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.

Demorgon, J. (2000), *Intercultural Learning*, Council of Europe publishing.

Demorgon, J. (2000), *L'interculturation du monde*. Paris : Economica.

Demorgon, J. (2001), « La construction antagoniste des langues-cultures synchronie et diachronie », Ela. Études de linguistique appliquée 2007/1 (n° 145), p. 11-23.

Demorgon, J. (2002), *L'histoire interculturelle des sociétés. Pour une information-monde*. Préf. de L. Colin et R. Hess. 2e éd. Paris : Economica.

Demorgon, J. (2003), *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. avec E. M. Lipiansky, H. Nicklas, B. Müller. Préf. de L. Colin et R. Hess. Paris : Economica

Demorgon, J. (2005), *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Préf. de R. Hess. Couverture de Michel Granger. Paris : Economica.

Demorgon, J. (2007), *Une épistémologie sans frontières : Complexité des antagonismes de la nature à l'histoire*. Synergies Chine GERFLINT « Éclectisme méthodologique en contexte chinois Sa perception théorique et ses pratiques », Coordonné par FU Rong, LI Keyong, PU Zhihong, Jean-Jacques Richer et Claire Saillard.

Demorgon, J. (2007), *Guide interculturel pour l'animation de réunions*. avec E. Will. Luxembourg : Saint-Paul.

Demorgon, J. (2008), *Avec Morin, du cosmos à l'humain. L'hypercomplexité comme représentation et comme volonté*, Synergie Monde n° 4 - pp. 97-114.

Demorgon, J. (2010), *Déjouer l'inhumain. Avec Edgar Morin*. Préf. de J. Cortès. Couverture et illustrations de Michel Granger. Paris : Economica.

Demorgon, J. (2010), *Dialogues interculturels plus faciles ou plus difficiles. En compagnie de François Jullien*, Synergies Pays riverains du Mékong n° 1 - 2010 pp. 207-212.

Demorgon, J. (2015), *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*, Paris ; Economica, 5e édition revue et augmentée.

Demorgon, J. (2016), *L'Homme Antagoniste. Anthropos*, Economica.

Dervin, F. (2004), *Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de*

mobilité : ouvertures. Moderna Sprak, p. 66-76.

Dervin, F. (2011a), *Impostures interculturelles*, Paris L'Harmattan.

Deschamps, J-C., Moliner, P. (2008), *L'identité en psychologie sociale - Des processus identitaires aux représentations sociales*, Armand Colin.

De Séguin, A. (1991), *L'impossible objectivité*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 79-82, IHEAL.

Devereux, G. (1972), *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Flammarion.

Doreau, C. (2012), *Daniel de la Touche de la Ravardière*. Association des Amis des Bisquines et du Vieux Cancale. En quête d'histoire.

Doucin, M., Engel, N. (2002), *Réflexion sur la politique culturelle extérieure française, à partir d'une étude sur le Brésil et l'Argentine*, dans Espace documentation Études, Site du Haut Conseil de la coopération internationale (2002). http://www.hcci.gouv.fr/lecture/etude/et004.html

Dreyfus, D. (1991), *L'image du Brésil à travers la musique*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 289-297, IHEAL.

Dreyfus, D. (Org.) (2005), *Raízes Musicais do Brasil*. Rio de Janeiro: SESC-RJ.

Dumez, H, (2011) *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* Le Libellio d'Aegis.

Dumont, P. (2000), *La politique linguistique et culturelle de la France en Turquie*. L'Harmattan.

Dumont, P. (2001), *L'interculturel dans l'espace francophone*. L'Harmattan. Paris.

Dumont, R. (2011), *Les diversités au coeur de la recherche interculturelle, harmonies et dissonances*. Congrès ARIC.

Dumont, R. (2011), « Pour une réflexion épistémologique sur la nature de l'interculturel dans l'enseignement des langues cultures ». XIIIème Congrès de l'Association Internationale pour la recherche Interculturelle : *Les diversités au cœur de la recherche interculturelle : harmonies et dissonances*, Sherbrooke, 19-23 juin.

Dumont, R. (2012), *Du Noir à la Couleur ou de l'Ombre à la Lumière.* Colloque international *Interculturalité dans les constructions et déconstructions sur la couleur noire*, (UFR LACC Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand 2 et Faculté de Langues et Sciences Humaines, FLSH, Université de Sousse), Sousse (Tunisie), 21-24 février.

Durkheim, E. (1887,) *Le suicide*, Rééd. Coll. « Quadrige » (2002), Presses Universitaires de

France.

Duru-Bellat, M. (1990), *L'éducation des filles*, Paris, L'Harmattan.

E.

Ekman, P., Frisens, W. V. (1987), "Universal and cultural differences in the judgements of facial expressions of emotion", *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4).

Elias, N. (1973), *La civilisation des mœurs.* Paris : Calmann-Levy.

Elmalan, S. (2008), *Villegagnon ou a utopia tropical*. In: História, São Paulo, v. 27, n. 1, 2008. p. 247-281. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742008000100013&lng=en&tlng=pt.

Embarki, M. (2008b), « Les dialectes arabes modernes : état et nouvelles perspectives pour la classification géo-sociologique », *Arabica* 55:5/6, pp. 583-604.

Embarki, M. (2014), « Le vernaculaire entre prestige et esthétique de la parole : cas des vieilles cités arabes », S. Freyermuth & J.-F. Bonnot (eds.), *Malaise dans la Ville*, Bruxelles : PIE-Peter Lang, collection « Comparatisme et Société » (sous presse).

Ess, C. (2007), *Déclinaisons culturelles en ligne : observation « de l'autre »*, dans Études de Linguistique Appliquée n°146, avril-juin, p. 149-160.

F.

Faneca, R M. (2014), *Parcours du portugais langue d'origine en France et des langues d'origine au Portugal : regards croisés*, Université d'Aveiro, Synergies Portugal n° 2, p. 41-52.

Fauré, Y. (2005), *Des politiques publiques décentralisées, entraves au développement local. Expériences brésiliennes*. Revue Tiers Monde (181), pp. 95-118.

Feltin-Palas, M. (2015), *La grande aventure du français*. Ministère de la Culture et de la Communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France.

Fernandes, M. (2002), *Millôr definitivo, a bíblia do caos*, Porto Alegre, L&pM.

Ferrão Candau, V.M., Russo, K. (2010), *Interculturalidade e educação em América Latina : uma construção plural, original e complexa*, Revista Diálogo Educacional, n°29, pp.151-169.

Ferréol, G., Jucquois, G. (sous la dir.) (2003), *Dictionnaire de l'altérité et des relations*

interculturelles, Armand Colin.

Fiorin, J. L. (2010), *L'accord sur l'orthographe : une question de politique linguistique*. Synergies Brésil, p. 59/68. GERFLINT.

Flaubert, G. (2001), *Madame Bovary.* Folio Classique.

Fléchet, A. (2013), « *Si tu vas à Rio ... » La musique populaire brésilienne en France au XXe siècle*. Paris: Armand Colin, collection Recherche/Institut des Amériques.

Flye Sainte Marie, A. (1997), *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale*, dans Les cahiers de l'Actif, 250/251, I, p. 43-63.

Forestal, C. (2009), *La démarche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable... et/ou qui mérite d'être discutée,* Synergies Pays riverains de la Baltique,n° 3, p. 69-75.

Foucault, M. (1971), *L'ordre du discours*. Gallimard. Paris.

Fourier, C. (1829), *Le Nouveau Monde industriel*, Les Presses du réel.

Franco, S B. (2015), *A língua age : política externa brasileira e a difusão da língua portuguesa no governo Lula (2003-2010),* Universidade Federal de Santa Catarina – PPGRI.

Freyre, G. (1933), *Casa Grande e Senzala*. 25 édition, Rio de Janeiro, J. Olympio, 1987.

Frye, N. (1969), *Anatomie de la critique*, NRF, Paris.

G.

Gaffiot, F. (1934), *Dictionnaire latin-français*. Hachette.

Galisson, R. (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Cle International, Paris.

Galisson, R. (1988), *Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnairique de la culture partagée*. In: Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale, volume 7, Hommage à Bernard Pottier. pp. 325-341.

Galisson, R. (1989), *Enseignement et apprentissage des langues et des cultures, "évolution" ou "révolution" pour demain ?* Dans : *Le Français dans le monde* n° 227, 40-50.

Galisson, R. (1990), *Où va la didactique du français langue étrangère*. De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire in ELA n° 79. Paris. Didier.

Galisson, R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE international.

Galisson, R. (1992), *Institution cherche discipline qualifiée pour promouvoir langues-cultures. Urgent*, document de travail, Centre de documentation de l'ERADLEC, Paris-III, p.2.

Galisson, R. (1994), *Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. Etat des lieux et perspective.* Revue française de pédagogie, volume 108.

Galisson, R., Puren, C. (1999), *La formation en questions*, CLE International, Paris,

Gauvenet, H et al (1960), *Voix et images de France*, livre du maître, préface à la première édition, CRÉDIF, Paris.

Gerbod, P. (1965), *La Condition universitaire en France au XIXe siècle.* Paris, PUF.

Germain, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Coll. DLE. Clé International. Paris.

Gohard-Radenkovic, A. (1999), *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles aux compétences linguistiques*, Peter Lang, Berne.

Graham, J.-L. (1985), « The influence of culture on the process of business negotiations : An exploratory study », *Journal of International Business Studies,* Spring.

Granger, S. (2012), *La Guyane et le Brésil, ou la quête d'intégration continentale d'un département français d'Amérique*. Géographie. Université de Paris III-Sorbonne nouvelle.

Groux, D., Porcher, L. (2003), *L'Altérité*, L'Harmattan.

Gruzinski, S. (1999), *La pensée métisse*. Fayard.

Guespin, L, **Marcellesi, J-B.** (1986), « Pour la glottopolitique », in *Langages* n°83, Paris, Larousse, p. 5-34.

Guimarães, E. (2001), *Política de Línguas na América Latina*. In: Relatos – junho 2001, nº07. Campinas, SP.

H.

Hall, E.T. (1966), *La dimension cachée*, Paris, Points.

Hall, E.T. (1971), *La danse de la vie*, Seuil.

Hall, E.T. (1979), *Au-delà de la culture (Beyond culture)*, Paris, Seuil.

Hartog, F. (1980), *Le miroir d'Hérodote : Essai sur la représentation de l'autre*, Paris, Gallimard.

Haugen, H. (1966), *Language conflict and language planning*. *The Case of Modern Norwegian*. Harvard University Press.

Hélot, C. (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

Hodel, H.P. (2004-2007), *Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues Module* « CECR : Activités, compétences, niveaux », Deuxième programme d'activités à moyen terme du CELV.

Hofstede, G. (1994), *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos programmations mentales*, Éditions d'Organisation.

Hess, R. (1998), *Pédagogues sans frontière, écrire l'intérité*, Paris, Anthropos, diff. Economica.

Hess, R., Wulf, C. (1999), *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*, Anthropos, Paris.

Howlett-Martin, P. (2013), *La politique étrangère du Brésil. Une émergence contestée 2003-2013*. L'Harmattan.

J.

Jodelet, D. (2003), *Les représentations sociales*, PUF.

Jora, L. (2013), *New practices and trends in cultural diplomacy*. Pol. Sc. Int. Rel., p. 43–52, Bucharest.

Jullien, F. (1993), *Figures de l'immanence. Pour une lecture philosophique du Yi king*, Grasset.

Jullien, F. (2016), *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Éditions de l'Herne.

K.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996), *La Conversation*, Seuil.

Kerzil, J. (2002), *L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexe*. Note de synthèse. Carrefours de l'éducation, 14, 120-159.

Kerzil, J., Vinsonneau G., (2004), *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, Sides.

Kok-Escalle, M-C., (1998), « Civilisation Française, de la langue à la culture », In *Le Français dans le monde*. N° Spécial : Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français. Paris. Hachette/Edicef. p.171/178 (Recherches et applications).

Kraft-Groot, M. (2006) *Eurorégions et enseignement des langues : le cas du néerlandais dans le Nord/Pas-de-Calais*, Revue française de linguistique appliquée. Université Charles de Gaulle Lille 3, Pub. Linguistiques.

L.

Labov, W. (1976), *Sociolinguistique (Sociolinguistic patterns)*. Collection Le sens commun. Les Éditions de Minuit.

Labascoule, J., Lause, C., Royer, C. (2004), *Rond-Point 1*. Paris : Maison des langues.

Ladmiral, J-R., Lipiansky, E-M, (2015), *La Communication interculturelle*. Traductologiques Les Belles Lettres.

Lafaye, J. (1993), *Le Brésil dans l'imaginaire Français: XVIe-XVIIe*. In: Revista História, São Paulo, n.127-128, ago./dez. 1992 a jan./jun. 1993. p. 115-129.

Lamizet, B. (2002), *Politique et identité*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Lane, P. (2013), *French Scientific and Cultural Diplomacy*. Préface de Laurent Fabius, Liverpool University Press.

Lane, P. (2016), *Présence française dans le monde, L'action culturelle et scientifique*, La Documentation Française.

Laplantine, F. (2007), *Ethnopsychiatrie psychanalitique*. Beauchesne éditeur.

Lapouge, G. (2011), *Dictionnaire amoureux du Brésil*. Plon.

Lazlo, R. (1975), *Manuels et enseignement de la civilisation française*, Le Français dans le monde, n° 119.

Lebrun, M., Collès, L., Robinet, M-C. (2007), *La littérature migrante dans l'espace francophone*, Belgique, Éditions Modulaires Européennes.

Leclerc, J. (1986), *Langue et société*, Laval, Mondia Éditeurs.

Lefèvre, J-P. (1993), *Les missions universitaires françaises au Brésil dans les années 1930*. Vingtième siècle, revue d'histoire.Volume 38n N°1, pp. 24-33.

Leffa, V.J. V.J LEFFA (1999), *O ensino de línguas no contexto nacional*. Contexturas, Apliesp, n. 4, p. 13-24.

Le Gal, D. (2010), *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil*, Université Européenne

de Bretagne.

Leenhardt, J. (2016), *L'atelier tropical Jean-Baptiste Debret, peintres, écrivains et savants français au Brésil (1816-1850)*. Maison de l'Amérique latine.

Lehmann, D. (1993), *Objectifs spécifiques et communication en langue étrangère. Les Programmes en question*, coll. « F/Références », Hachette, Paris.

Le Huu Khoa (dir.) (2015), *Le dialogue entre les cultures du commun à l'universel. Autour d'une conférence de François Jullien*. Les Indes Savantes.

Le Moigne, J-L. (2008), *Edgar Morin, le génie de la reliance*. Synergies Monde n° 4. Paris.

Le Sann, Scharipa, Théry, Touzalin, (1991), *L'image du Brésil dans les manuels d'histoire-géographie*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 385-399, IHEAL.

Lavanchy, A., Gajardo, A., Dervin, F. (dir.) (2011), *Anthropologies de* l'interculturalité. L'Harmattan.

Léry, J. d. (1578), *Histoire d'un voyage faict en la terre du Brésil*. (1994).Librairie Générale Française.

Levinas, E (2014), *Le temps et l'autre*. PUF.

Lévi-Strauss, C. (1950), *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige ».

Lévi-Strauss, C. (1958), *Anthropologie structurale.* Paris, Plon.

Lévi-Strauss, C. (1964), *Mytholohiques. Le cru et le cuit*, Paris, Plon.

Lévi-Strauss, C. (1955), *Tristes tropiques*, Paris, Plon.

Lévi-Strauss, C. (1973), *Anthropologie structurale 2, Race et Histoire*. Paris, Plon.

Lipianksy, E., Taboada-Léonetti, I. et Vasquez, A (1990), *Introduction à la problématique de l'identité*. Dans C. Camilleri., J. Kastersztein, E. M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 7-26). Paris : Presses universitaires de France.

Lipman, M. (1996), *The role of distributed thinking in preparing teachers to teach for reasoning*. Communication présentée au colloque North American Association for Community of Inquiry (NAACI), Oaxaca: Mexique.

Lorcerie, F. (1988), *Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française*,

in Ouellet F., *Pluralisme et école : jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Instituts Québécois de recherche sur la culture, Québec.

Lucchesi, D., (org.), Axter, B., Ribeiro., (2009), *O Português Afro-Brasileiro.* v. 1. 1 ed. Salvador: EDUFBA.

M.

Machado Maher, T. (2013), *Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil*. In: NICOLAIDES, Christine, et al. *Política e Políticas Linguísticas.* Campinas: Pontes Editores, p.117-134.

Magalhães, A S, (2012), *Políticas linguísticas e historicização do Brasil: a escrita na construção vernacular*. Gragoatá, Niterói., p.99/116.

Mandela, N. (1995), *Un long chemin vers la liberté*, Paris, Fayard.

Mangiante, J-M., Parpette, C. (2004), *Le français sur objectif spécifique*. Hachette. Paris.

Mannoni, P. (2001), *Les représentations sociales*, PUF, Paris.

Marc, E., Picard, D. (2013), *L'école de Palo Alto*. « Que sais-je ? », Presses Universitaires de France.

Marchand, A., Héros, E. (1889), *Le Brésil à l'Exposition de Paris 1889*. Paris : A. Taride.

Mauger, G. (1954), *Cours de langue et de civilisation françaises*, Hachette Paris.

Mehrabian, A. (1967), « Decoding of Inconsistent Communications », *Journal of Personality and Social Psychology, 6 (1)*.

Menezes, C. F. (2015), *Representações identitárias e projeção internacional: a diplomacia brasileira (2003-2009)*. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Meunier, O. (2007), *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*, INRP Lyon.

Moore, ey al., (1993), *Nheengatu (Língua Geral Amazônica), Its History, and the Effects of Language.* Survey Of California And Other Indian Languages, v. 8, p. 93-118, Berkeley : University of California.

Montenegro, A M. (1991), *Le Brésil à travers la presse quotidienne et la télévision française – Étude sur la création de l'actualité*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES –

Brésil). p. 37-51, IHEAL.

Morin, E. (1962 et 1975), *L'esprit du temps*, Vol. 1 : Névrose (1962), Vol 2 : Nécrose (1975). Éditions de l'Aube.

Morin, E. (1986)**,** *La Méthode*. *La connaissance de la connaissance* (t.3) Ed. du Seuil. Paris.

Morin, E. (1987), *Penser l'Europe*, Gallimard, Paris.

Morin, E. (1995), *La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité*, Revue Internationale de Systémique, vol 9, N° 2.

Morin, E. (1999), *Les sept savoir nécessaires à l'éducation du futur*, Reproduit avec la permission de l'Unesco, Éditions du Seuil.

Morin, E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Éditions du Seuil.

Morin, E. (2008), *La méthode*. Collection OPUS. Éditions du Seuil. Paris.

Morin, E. (2017), *Connaissance, ignorance, mystère.* Fayard.

Moritz Schwarcz, L. (2001), *Racismo no Brasil*, São Paulo, Publifolha.

Moro, M-R. (2010), *Grandir en situation transculturelle*, Yakapa.

Moscovici, S. (1961), *La psychanalyse - Son image et son public, Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*, Paris: PUF.

Mucchielli (Dir.) (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages.

Mulik, K B. (2012), *O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história* Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM, 5(1) p. 21.

Muller, N., De Pietro, J-F. (2010), *Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue, dans Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Références, modèles, données et méthodes, coordonné par D. Moore, Paris : Didier collection CREDIF, p.51-64.

N.

Neiva, S. (1999) « Lorsque les sambas « parlent » de la samba : l'utilisation du métalangage dans la chanson brésilienne », in Gérard Borras [sous la dir.], Musiques et sociétés en Amérique latine, Rennes, PUR, p. 239-247.

Neiva, S. (2005), *La France et le monde luso-brésilien : échanges et représentations (XVI^{e}-XVIII^{e} siècles)*. Presses Universitaires Blaise-Pascal, collection "CERHAC".

Neuner, G. (2003), *Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, dans Michael Byram (Coord.), La compétence interculturelle, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 156 pages, pages 15 à 66.

Nye, J. (2004), *Soft Power: the means to success in world politics*. New York: Public Affairs.

O.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L & Russo, R., (1985), *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*. Dans: *Language Learning* Vol. 35. Issue 1, 21-46.

Oliveira, G. M. (2000), « Brasileiro fala português: Monolinguísmo e Preconceito Linguístico ». (Publicado em Moura e Silva (Org.). *O direito à fala ? A questão do preconceito linguístico* Florianópolis, Editora Insular, 127 p.

Oliveira, G. M. (2003), "As línguas minoritárias e a gestão descentralizada de políticas lingüísticas: reflexões sobre o caso brasileiro". II Seminário Interamericano sobre Gestão das Línguas, Assunção, Paraguai. Disponível em www.ipol.org.br

Oliveira, G. M (2007), « A "virada político-lingüística" e relevância social da lingüística e dos lingüistas.» In: CORREA, Djane Antonucci (orga). *A Relevância Social da Lingüística : Linguajem, Teoria e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 79 - 93.

Oliveira, G. M. (2009), *Plurilinguísmo no Brasil: repressão e resistência linguística*. Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenador do IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. GERFLINT. Synergies Brésil n° 7 - 2009 pp. 19-26.

Oliveira, G. M. (2010), *O lugar das línguas : A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia*. Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenador do IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. GERFLINT. Synergies Brésil n° spécial 1 - 2010 pp. 21-30.

Oliveira, G. M. (2016), *Políticas Linguísticas : uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira*. ReVEL, v. 14, n° 26. www.revel.inf.br.

Oliveira, O. P. (2010), *Le transfert d'un modèle de démocratie participative - paradiplomatie entre Porto-Alegre et Saint-Denis*. Paris: Chrysalides/Editions IHEAL.

Oualalou, L. (2014), *Le Brésil. Histoire Société Culture.* Éditions La Découverte.

P.

Paes de Almeida Filho, J C. (2001), *Por uma política de ensino de (outras) línguas*, Revista Lingüística Aplicada. Campinas: Editora da Unicamp, vol. 37: 103-108.

Parvaux, S., Revel-Mouroz, J. (1991), *Images réciproques du Brésil et de la France. Imagens recíprocas do Brasil e da França*. Actes du Colloque organisé dans le cadre du projet France-Brésil. IHEAL.

Paulmier, J. (1663), *Mémoires touchant l'établissement d'une Mission chrestienne dans le Troisième Monde, autrement appellé la Terre Australe, Méridionale, Antartique & Inconnue*. Paris : C. Cramoisy.

Penjon, J., Quint, A-N. (1991), *Rapport de synthèse, La transmission de l'image du Brésil dans le système éducatif,* Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 567-571, IHEAL.

Perotti, A (1994), *Plaidoyer pour l'interculturel*, Les Éditions du Conseil de l'Europe.

Pereira, T., Souza, S. (2015), *Analyse de la politique linguistique pour l'enseignement des langues étrangères au Brésil dans le cadre de l'internationalisation académique*. Réfléchir, Séduire, Construire : le français pour l´avenir, Alliance Français de Niterói.

Pérez, M. (2010), *L'enseignement du portugais en France en 2009, évolutions et perspectives*. Synergies Brésil n°spécial 1, pp. 69-75.

Petitjean, C. (2006), *Plurilinguisme et Politique Linguistique Éducative en Europe : de la Théorie à la pratique*. Printemps, Sprig v.I, n. 2. Université de Provence. http://www.relq.uqam.ca/documents/Petitjean.pdf.

Peytard, J. (1995), *Mikhaïl Bakhtine et analyse du discours*. Ed. B. Lacoste. Paris.

Piaget, J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, PUF, Paris.

Pietraróia, C.C. (1997), *Percursos de leitura : léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira*, São Paulo, Annablume.

Piriou, J-P, (2003), *Lexique de sciences économiques et sociales*, 6e éd., La Découverte.

Porcher, L. (1981), *L'Éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe :*

l'interculturalisme et la formation des enseignants. Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 27.

Porcher, L. (1984), *L'Enseignement aux enfants migrants ?* Didier, collec. Crédif essais.

Porcher, L. (1986), *Champ de signes. États de la diffusion du français langue étrangère*, multigraphié, GREMOTAFLE, Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris III.

Porcher, L. (1990), *L'évaluation des apprentissages en classe de langue étrangère*. Dans : *ELA* n° 80, 5-37. (1990)

Porcher, L. (1994), *L'enseignement de la civilisation*, In: Revue française de pédagogie, volume 108, pp. 5-12.

Porcher, L. (1995), *Le français langue étrangère. Émergence d'une discipline.* (Ressources formation. Enjeux du système éducatif). Hachette Livre.

Porcher, L. (Coord.) (1996), *Culture Cultures*, in Le Français dans le Monde.

Porcher, L. (1996), *Vers une sémiotique des images*, Didier, 1976, 2e édition.

Porcher, L., Abdallah-Pretceille, M. (1999), *Diagonales de la communication interculturelle*. Economica.

Porcher, L., Faro-Hanoun, V. (2000), *Politiques Linguistiques*, L'Harmattan.

Porcher, L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette Éducation.

Pourquery, D. (dir.) (2012), *Le tour du monde de la politesse*. Denoël / Le Monde.

Priou, J-P (2003), *Lexique de sciences économiques et sociales*, 6e éd., La Découverte.

Pujol de Avila, A., Marchesan, M R. (2015), *Os PCN+ como política linguística: uma perspectiva interacionista da avaliação da aprendiz*, Congresso Internacional Linguagem e Interação São Leopoldo.

Puren, C. (1988), *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Paris : Nathan-CLE international.

Puren, C. (2002), *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle, co-culturelle*. Article paru dans le n° 3/2002 des Langues modernes, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71, intitulé « L'interculturel » (Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes)

Puren, C. (2009), *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*, Langues modernes, APLV.

Q.

Quivy, R., Van Campenhout, L. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.

R.

Rajagopalan, K. (2013), « Política Linguística: do que é que se trata, afinal ? », In : Nicolaides, Christine, et al. (Org.) *Política e Políticas Linguísticas.* Campinas: Pontes Editores,. p.19- 42.

Rason, T., Mello, H., Altenhofen, C V, (2011), *Os contatos linguísticos e o Brasil – Dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas*. IN: MELLO, Heliana; Altenhofen, Cléo V.; Raso, Tommaso. (Org.). *Os contatos linguísticos no Brasil.* 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 13-56.

Razafimandimbimanana, E. (2008), *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*, thèse soutenue à l'Université de Rennes 2 sous la direction de Philippe Blanchet et de Patricia Lamarre, Rennes, 888 pages.

Razzini, (2000), *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*.439p. Tese (Doutorado em Letras na área de Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Reali, Jr. (2005), *Sinfonia do Rio para Paris assistir*. O Estado de São Paulo.

Reboulet, A. (1998), « L'université de São Paulo : le temps des maitres », dans *Le Français dans le Monde*. Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde. p. 72/74. Hachette Édicef.

Reto, L A, Machado, F L, Esperança, J P. (2016), *Novo Atlas da língua portuguesa*. Institut Camões, Gouvernement du Portugal, Institut Universitaire de Lisbonne.

Rey, A. (2005), *Dictionnaire culturel en langue française*, Le Robert.

Ribeiro, D. (1972), *Os Brasileiros - teoria do Brasil*. Vozes.

Ribeiro, E. T. (1989), *Diplomacia Cultural: seu papel na política externa brasileira* Brasília: FUNAG/IPRI.

Rietrich, R. (1985) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage.* Paris : Hachette.

Rivas, J-P. (1991), *Le Brésil dans l'imaginaire français : tentations idéologiques et récurrences mythiques (1880-1980)*, Colloque Images réciproques du Brésil et de la France, Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC - France) et du Ministère de l'Éducation (CAPES – Brésil). p. 119-125, IHEAL.

Robillard D de. (1997), articles « Action linguistique » (20), Aménagement linguistique » (36-41), « Corpus » (102), « Evaluation » (151-152), « Planification » (228-229), « Politique linguistique » (229-230), « Statut » (269-270), in MOREAU, Marie-Louise (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont (B), Mardaga.

Rodinson, M. (2003), *La fascination de l'Islam*. Éditions La Découverte.

Rodrigues, A.D. (1993), *Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas*, São Paulo, Delta, p. 83-103.

Rolland, D. (Org.), (1999) *Le Brésil et le monde: pour une histoire des relations internationales des puissances émergentes*. Paris: l'Harmattan.

Rong, F. (2005), *La prise de conscience de la composante culturelle de l'enseignement/apprentissage du français en milieu institutionnel chinois de langues : culture savante et culture courante.* Université des Langues Etrangères de Pékin – Chine. Synergies Russie, Numéro 3 –. Revue du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) Société, Histoire et Communication. La Place de l'Homme dans la connaissance.

Rouquié, A. (1987), *Amérique latine Introduction à l'Extrême-Occident*. Seuil.

Rouquié, A. (2006), *Le Brésil au XXI siècle, Naissance d'un nouveau grand*. Fayard.

Rosen, E., Reinhardt, C. (2010), *Le point sur le Cadre européenne commun de référence pour les langues*, CLE international, Paris.

Rufin, J-C. (2001), *Rouge Brésil*. Gallimard.

S.

Santiago, M., Canen, A. (2013), *Les approches interculturelles dans l'éducation au* Brésil, Revue internationale d'éducation de Sèvres 63, L'école et la diversité des cultures.

Sansone, L. (2003), *Blackness without ethnicity. Constructing race in Brazil*, New York, Palgrave Mcmillan.

Sapir, E. (1921), *Le langage. Introduction à l'étude de la parole*. Traduction française de S. M.

Guillemin, 1970. Paris : Petite bibliothèque Fayot, n° 104.

Sartre J-P. (1960), *L'être et le néant*, Paris, Gallimard.

Sauquet, M., Vielajus, M. (2014), *L'intelligence interculturelle*. Éditions Charles Léopold Mayer.

Saussure F de. (1913), *Cours de linguistique générale*. Éditions Payot.

Saviani D, (1988), *Política e educação no Brasil : o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 2a ed., São Paulo : Cortez.

Schaeffer, M. (2005), *Variations sur l'effet dialogique dans « Under the volcano » par Malcolm Lowry* Thèse soutenue à l'Université Lyon 2.

Schapper, D. (1995), *L'école du citoyen*. Migrants formation, 102 , 144-153.

Serres, M. (1991), *Le Tiers-Instruit*, Paris, F. Bourin.

Sourisseau, J. (2013), *L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactiques des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville*, Synergies Roumanie n°8 - p. 15-30.

Spaëth V. (éd), (2010), *Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique*. Langue Française n° 167. Paris.

Spolsky, B. (2004), *Language Policy, Cambridge*, Cambridge University Press.

Starobinski, J. (1983), *Le temps de la réflexion*, Paris : Presses Universitaires de France.

T.

Tadeu Silva, T. (2000), *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e Diferença:* a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102.

Taylor, E-B. (1871), *Primitive culture*. *Research into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*. Volume 1. Cambridge Library Collection.

Tarin, R (2006), *Apprentissage, diversité culturelle et didactique*. Paris, Labor.

Tavares, L.F.F (2009), *Conflitos da França Antártica. Franceses se instalaram n Guanabara em 1555, mas diferenças religiosas enfraqueceram a empreitada*. In Revista de História, Biblioteca Nacional, 2 de outubro de 2009. Disponível em <http://goo.gl/u0eZbj>.

Théry, H., Mello, N A. (2003), *Atlas du Brésil*. CNRS-GDR Libergéo et La Documentation Française.

Théry, H. (2011), *Une géographie de la coopération universitaire France-Brésil, analyse des accords Capes-Cofecub*, EchoGéo. URL : http://echogeo.revues.org/12296

Théry, H. (2016), *Le Brésil pays émergé*. Armand Colin

Thésée, G., Carignan, N., Carr, P. R., (2010), *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de cultures*. L'Harmattan.

Thomas, D.R. (2006), *A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.

Todorov, T. (1982), *La conquête de l'Amérique : la Question de l'Autre*, Seuil.

Todorov, T. (1989), *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris, Seuil.

Todorov. T. (1991), *Les morales de l'histoire*. Grasset.

Tourraine, A. (1997), *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*. Paris: Fayard.

Troncy, Ch. (2011), « Les politiques linguistiques entre cloisonnements et renouveaux épistémologiques ? », Analele Universităţii din Bucureşti, Ştiinţe Politice, anul XIII, nr. 1/2011, 35-53

V.

Vaïsse, M. (dir.) (2014), *De Gaulle et l'Amérique latine*, Presses Universitaires de Rennes.

Varo, G. (2007), *Les présupposés de la notion d'interculturel, Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans*, Université de Versailles – CNRS, Numéro 3, Synergie Chili, Pluralité linguistique et approches interculturelles – Revue du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale).

Vendramini, C R, (2005), *L'organisation du système d'enseignement au Brésil*, Revue internationale d'éducation de Sèvres http://ries.revues.org/1577.

Verbrunt, G. (2005), *Les obstacles culturels aux apprentissages*, *ÉLA* n° 140 Interdidacticité et interculturalité.

Verbrunt, G. (2016), *Manifeste interculturel. Changeons notre façon de penser la culture*. Éditions franciscaines. Paris.

Verger, P. (1987), *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX*. São Paulo: Corrupio.

Véronique, D. (1998), « Les politiques linguistiques, mythes et réalités. Présentation générale, sous

la direction de Caroline Juillard, Louis-Jean, Calvet, Langage et société, n° 85.

Vieira e Silva, R A. (2011), *A narrativa jornalística como espaço de produção das representações simbólicas da França no Brasil*, Faculté Cásper Líbero, São Paulo.

Vizentini, P.F. (2005), *Relações Internacionais do Brasil : de Vargas a Lula*. São Paulo : Perseu Abramo.

W.

Walter, H. (1997), *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Robert Laffont.

Watzlawick, P., Helmick, J., Jackson, D. D. (1967), *Une logique de la communication*. Éditions du Seuil. Paris. Pages 45 à 69.

Wetherell, M. (1996), *Group conflict and the social psychology of racism*. In M. Wetherell (ed.) Identities, Groups and Social Issues. London: Sage.

Wicht, B. (2004), *Diversité culturelle et mondialisation*, Ouvrage collectif, Éditions Autrement, Collections Mutations.

Windmüller, F. (2015), « *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. » Leurre ou réalité ?*, Université Georg-Simon-Ohm, Nuremberg, Giessener Elektronische Bibliothek.

Z.

Zarate, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère.* Hachette.

Zarate, G. (1990), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, CRÉDIF. Paris : Didier.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H, (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Zweig, S. (1998), *Le Brésil, terre d'avenir*. Éditions de l'Aube.

RAPPORTS, ENQUÊTE ET ÉTUDES

Ambassade du Brésil en France (2012), *Guide informatif de la coopération éducative France-Brésil*. http://fr.educ-br.fr/etudes-et-recherches-au-bresil/cooperation-bresilfrance/

Ambassade de France au Brésil (2014). *Le Brésil et la France en chiffres*, http://www.ambafrance-br.org/Le-Bresil-et-la-France-en-chiffres

Cités Unies France (2013), *Répertoire des partenariats de coopération décentralisée franco-brésiliens*. Collection « groupe-pays ».

Conseil de l'Europe. (1986), *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique de la théorie*, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2007), « *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* ».

Conseil de l'Europe (2007), *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP), A Travers les Langues et les Cultures, Across Languages and Cultures, Version 2.

DGLFLF, (2009), *L'idée de politique linguistique*. Le savoir des mots N° 6. Société française de terminologie. Délégation Générale de la Langue Françaises et aux Langues de France.

DGLFLF (2013), *L'interculturel en actes*. Cultures et Recherches. Ministère de la culture et de la communication. Délégation Générale de la Langue Françaises et aux Langues de France.

DGLFLF (2015), *Les approches plurielles des langues et des cultures*, Délégation Générale de la Langue Françaises et aux Langues de France (DGLFLF). Ministère de la Culture et de la Communication, 2ème édition

DGLFLF (2015), *Rapport au parlement sur l'emploi de la langue française*. Ministère de la Culture et de la Communication. Délégation Générale de la Langue Françaises et aux Langues de France.

Institut Français, (2009), *Bilan de l'Année de la France au Brésil*. Paris: Imprimerie du Marais.

Livre Blanc (2008), « La France et l'Europe dans le Monde » sur la politique européenne et étrangère française (2008-2020). Messieurs Juppé et Schweitzer. La Documentation Française (2008).

Organisation Internationale de la Francophonie (2014), *La langue française dans le monde*. Nathan.

Rapport Berque, J. (1985), *L'immigration à l'école de la République*, Rapport d'un groupe de réflexion au Ministre de l'Éducation nationale, CNDP/ La Documentation française, Paris.

Rapport Cerqulini (1999), *Les Langues de France : rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre de la culture et de la communication*. La Documentation française, Paris.

Rapport Laignel (2013), *Rapport sur l'action extérieure des collectivités territoriales françaises. Nouvelles approches … Nouvelles ambitions*. Ministère des affaires étrangères.

Parlement Européen (2015), *Étude de l'internationalisation de l'Enseignement Supérieur*. Direction Générale des politiques internes. Département thématique politiques structurelles de cohésion.

UNESCO (2013), *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*. UNESCO.

SITOGRAPHIE

- **http://www.cplp.org/** (Site de la Communauté des Pays de Langue Portugaise)

- **http://www.vie-publique.fr/** (Site géré par la direction de l'information légale et administrative (Dila) dans le cadre de sa mission générale d'information et de documentation sur l'actualité politique, économique, sociale, nationale et européenne)

- **http://fr.unesco.org/** (Site de l'UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)

- **http://www.francophonie.org/** (Site de l'Organisation Internationale de la Francophonie)

- **http://www.axl.cefan.ulaval.ca/** (Site du linguiste Jacques Leclerc)

- **www.itamaraty.gov.br/** (Site du Ministère des affaires étrangères brésilien)

- **www.diplomatie.gouv.fr/** (Site du Ministère des affaires étrangères français)

- **https://br.ambafrance.org/** (Site de l'Ambassade de France au Brésil)

- **www.institutfrancais.com/** (Site de l'Institut Français)

- **http://educ-br.fr/** (Portail de la coopération universitaire franco-brésilienne)

INDEX DES AUTEURS

A
Abdallah-Pretceille, M. 34, 62, 78, 126, 157, 391, 397, 406
Akkari, A. 136, 391
Almeida Vieira E Silva, E. 324, 326, 547

B
Bakhtine, M. 25, 35, 65, 690
Bastide, R. 85, 191, 313, 462, 696
Beacco, J-C. 34, 50, 75, 92, 164, 261, 324, 396, 405, 537, 573
Blanchet, P. 41, 400, 454, 504, 520
Borg, S. 34, 47, 78, 308, 384, 563
Byram, M. 40, 56, 101, 116, 567

C
Calvet, L-J. 41, 81, 112, 247, 438, 443, 566, 690
Cuq, J.p. 74, 91, 131, 263, 313, 352, 487, 506, 592, 694

D
Demorgon, J. ..... 35, 126, 152, 169, 209, 217, 265, 405, 502, 514, 541 ,670, 691

G
Galisson, R. 68, 76, 100, 113, 322, 396, 507

H
Hall, E.t. 102, 214, 228, 631, 633, 636

L
Lipiansky, E. M. 116, 161, 193, 541
Lévi-Strauss, C. 55, 63, 112, 462, 484, 572

M
Morin, E. 35, 66, 141, 211, 504, 546

P
Porcher, L. 68, 77, 87, 112, 129, 156, 398, 401
Puren, C. 68, 78, 91, 104, 152

S
Sauquet, M. 512, 597, 624, 635, 644

Z
Zarate, G 101, 113, 119, 398, 404

INDEX DES NOTIONS

A
Approche 37, 104, 134, 308, 390, 504, 635
Antagonisme 27, 65, 118, 140, 173, 193, 203, 208, 219, 543, 608, 696

C
CECRL 48, 92, 101, 194, 234, 309, 328, 370, 414
Compétences 42, 64, 101, 344, 372, 397
Coopération internationale 24, 65, 106, 232, 385, 438
Complexité 491, 501, 565, 681

D
Didactique des lann-gues-cultures 34, 68, 74, 91, 131, 158, 313, 400, 457
Dialogisme 26, 67, 139, 169
Diplomatie 172, 165, 431, 438, 488

E
Enseignement-apprentissage 76, 82, 101

F
Francophonie 88, 143, 325, 422, 434

I
Incompétence 27, 170, 180, 239, 502, 524, 577, 680
Intercompréhension 51, 131, 532, 586, 680
Intérité 141, 196, 216, 240, 606, 645, 696

L
Lusophonie 221, 415, 423, 443

P
Politique linguistique éducative 28, 36, 50, 155, 286, 434, 511, 590, 694
Plurilinguisme 42, 261, 358, 194

X
Xphonie 422, 445, 591

TABLES DES FIGURES

Figure 1 : Matrice opératoire à visée englobante et structurante 36
Figure 2 : Politique linguistique 43
Figure 3 : Culture 71
Figure 4 : Logo de l'année du Dialogue interculturel 154
Figure 5 : Opposés pré-adaptatifs choisis et oscillations 112
Figure 6 : L'humain, le culturel, le personnel 222
Figure 7 : Matrice complexe de l'interculturel 231
Figure 8 : Matrice hypercomplexe de compétences culturelles 236
Figure 9 : Carte États et régions du Brésil 250
Figure 10 : Illustration des origines du portugais brésilien 252
Figure 11 : Recensement de la population indigène selon le lieu d'habitation (rural ou urbain) en 2010 253
Figure 12 : Langue indigène 254
Figure 13 : Brazil Index Map 258
Figure 14 : Le Traité de Tordesillas 266
Figure 15 : Manifeste Anthropophage 273
Figure 16 : Les institutions d'Enseignement Supérieur – Brésil (2000-2013) 303
Figure 17 : Réseau des Alliances Française au Brésil 332
Figure 18 : Carte des régions administratives de France métropolitaine 340
Figure 19 : Aires linguistiques (en France) 346
Figure 20 : Enquête sur les langues d'immigration 351
Figure 21 : Maître et pratique à l'âge adulte des enfants d'immigrés de la langue étrangère de référence reçue dans l'enfance 351
Figure 22 : Infographie : 20 ans de la loi Toubon 358
Figure 23 : Un apprentissage plus précoce pour tous les élèves 375
Figure 24 : L'apprentissage des langues, Rentrée 2016 375
Figure 25 : L'enseignement supérieur en France 378
Figure 26 : Évolution du nombre d'élèves étudiant le portugais en France dans le second degré 2001/2014 410
Figure 27 : Enseignement du portugais en France par niveaux en 2014-2015 412
Figure 28 : Organigramme de la coordination de l'Enseignement du Portugais en France 418
Figure 29 : Données statistiques sur le portugais 422
Figure 30 : Où parle-t-on le portugais 424
Figure 31 : La Communauté des Pays de Langue de Portugaise 426
Figure 32 : Évolution du nombre d'inscrits à l'examen CELPE-BRAS entre 1998 et 2014 430
Figure 33 : Nouvelles ambassades du Brésil ouvertes sous Lula 431
Figure 34 : Données statistiques sur le français 432

Figure 35 : La densité francophone dans le monde 433
Figure 36 : Carte des membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie 434
Figure 37 : Le modèle gravitationnel simplifié des langues dans le monde 444
Figure 38 : Inauguration du buste de Daniel de la Touche de la Ravardière 458
Figure 39 : Photo de la baie de Guanabara, du Pain de Sucre et des plages de Leme et Copacabana prise de l'avion Arc-en-Ciel de René Couzinet 463
Figure 40 : Logo de « Brésil, Brésils » en 2005 467
Figure 41 : Logo de « França.Br 2009 » 471
Figure 42 : Le Brésil aujourd'hui, 9e économie mondiale 477
Figure 43 : Carte du réseau culturel de la diplomatie française au Brésil 481
Figure 44 : Répartition géographique des établissements supérieurs dans le programme Capes-Cofecub 485
Figure 45 : Répartition des champs scientifiques dans le programme Capes-Cofecub 486
Figure 46 : La coopération décentralisée entre la Région Hauts-de-France et l'État du Minas Gerais 490
Figure 47 : Étude de terrain auprès des acteurs de la coopération franco-brésilienne 513
Figure 48 : Étude de terrain auprès des acteurs de la coopération franco-brésilienne 2 514
Figure 49 : Logo des 450 ans de la ville de Rio de Janeiro (2015) de l'Ambassade de France au Brésil 575
Figure 50 : Explicit and implicit communication 636
Figure 51 : Conceptualisation de l'incompétence interculturelle 679

TABLES DES TABLEAUX

Tableau 1 : Évolution des liens entre Langues et dimensions culture-civilisation dans les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage 110

Tableau 2 : La compétences multi, trans, interculturelle 237

Tableau 3 : L'enseignement des langues de 1890 à 1931 en heures d'études 287

Tableau 4: L'enseignement des langues de 1942 à 1996 291

Tableau 5 : Tableau de correspondance entre les systèmes scolaires français et brésilien 294

Tableau 6 : Tableau comparatif de l'équivalence universitaire France-Brésil 301

Tableau 7 : Répartition en pourcentage de la population brésilienne par couleur ou appartenance raciale – 1999-2009 312

Tableau 8 : Dispositifs légaux en matière d'approches interculturelles 316

Tableau 9 : L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes 510

Tableau 10 : Tableau de présentation de l'échantillon des entretiens 522

Tableau 11 : Les réponses culturelles française et brésilienne formulées par les coopérants face aux problématiques adaptatives humaines de la coopération 533

Tableau 12 : Quels « chocs interculturels » naissent entre les coopérants français et brésiliens dans les problématiques adaptatives antagonistes ? 535

Tableau 13 : Les formations en matière d'apprentissages interculturels dans la coopération internationale, qu'en est-il ? 536

Tableau 14 : Polarités positive et négative des représentations du Brésil 546

Tableau 15 : Polarités positive et négative des représentations de la France 547

Tableau 16 : Points de rupture dans la coopération franco-brésilienne 660

Les sciences du langage dans la coopération internationale franco-brésilienne. L'interculturel : de la didactique des langues-cultures aux politiques linguistiques – éducatives.

Dans cette recherche, nous proposons d'analyser une question à la frontière entre le savoir et l'agir, l'interculturel dans le domaine des sciences du langage et plus spécifiquement des politiques linguistiques éducatives dans un cadre de coopération internationale franco-brésilienne. Quelles incompétences interculturelles les coopérants français et brésiliens ont-ils dans la coopération internationale ? Quelle prise en considération de l'interculturel existe-t-il dans les politiques linguistiques éducatives en France, au Brésil et à l'échelle internationale ? Quelles préconisations de politiques linguistiques éducatives en termes de formations initiale et continue sont envisageables pour former les coopérants ? Telles sont les questions auxquelles cette thèse tente de répondre à travers une analyse de l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives française et brésilienne. Notre démarche qualitative interroge les coopérants français et brésiliens à partir d'entretiens semi-directifs et d'observations alliées à une approche complexe, synchronique, macro et micro, donnant à voir la multiplicité des enjeux et des dynamiques au cœur de la problématique de l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives qui chemine jusqu'à la didactique des langues-cultures. Notre recherche explore les dimensions culturelles et linguistiques de la coopération franco-brésilienne par le prisme du substrat langue et culture. C'est à partir de ce substrat linguistique et culturel que véhiculent les échanges langagiers des coopérants que nous questionnons en quoi la coopération internationale franco-brésilienne et ses déclinaisons sont sources de relations interculturelles, préalable et nécessaire à la réussite d'un partenariat d'échanges fructueux, tout en posant l'intérité des antagonismes adaptatifs comme source de construction de compétences interculturelles dans les situations vécues des professionnels de la coopération internationale. Notre thèse s'inscrit dans une perspective professionnalisante de prise en compte de l'interculturel dans les politiques linguistiques éducatives dans un objectif de formation initiale et continue des professionnels de la coopération international franco-brésilienne.

Mots clés : Politiques linguistiques éducatives, didactique des langues-cultures, interculturel, coopération internationale France-Brésil, diplomatie, francophonie, lusophonie.

Language sciences in international cooperation between France and Brazil. The intercultural dimension : from the didactics of language and culture to language and educational policies.

In this research, I will question a concept halfway between knowledge and action, interculturality in field of language sciences and more specifically in educational and linguistic policies, within the context of international cooperation between France and Brazil. Which intercultural skills are French and Brazilian cooperating partners lacking of in international cooperation? To what extent is the intercultural dimension taken into account in language education policies in France, in Brazil and at an international level? What recommendations for language education policies, both in terms of initial training and continuing education, are conceivable to train cooperating partners? These are the questions that this doctoral dissertation will try to answer through an analysis of interculturality in French and Brazilian language education policies. The qualitative approach of my analysis is based on a corpus of semi-directive interviews and observations on a synchronic, macro and micro levels. This highlights the multiplicity of challenges and the different dynamics at work within the question of interculturality in language education policies, and into the didactics of language and culture. This research deals with the cultural and linguistic dimensions of the cooperation between France and Brazil through the prism of the language and culture substratum. It’s from this linguistic and cultural substrate, which carries the linguistic exchanges of the cooperating partners that we will ask ourselves how the international cooperation between France and Brazil are sources of intercultural relations. These relations are a prerequisite and necessary to a successful partnership. We will also measure the integrity of adaptable antagonisms as a source of construction of intercultural skills in situations experiences by international cooperation professionals. This work fits within a perspective of continuous professional development, taking into account the intercultural dimension in language education policies, with the objective to train professionals in international cooperation between France and Brazil at initial and continuing education levels.

Key words : language education policies, didactics of languages and cultures, intercultural, international cooperation between France and Brazil, diplomacy, the French-speaking world, the Portuguese-speaking world.