

Entre héritage national et ressource économique

L'enseignement de la langue et culture portugaise en Suisse
à l'épreuve du capitalisme tardif

Thèse de doctorat présentée à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de
l'Université de Fribourg (Suisse)

Mariana Steiner

NÉE LE 12 JUIN 1984

ORIGINAIRE DE SALVADOR DE BAHIA (BRÉSIL)

Sous la direction du Prof. Dr. Alexandre Duchêne (Université de Fribourg)

Résumé

Cette thèse analyse la manière dont les nouvelles idéologies langagières, conséquences du capitalisme tardif, affectent l'investissement du Portugal et de la Suisse dans l'enseignement de la langue et culture d'origine portugaise aux communautés émigrés (enseignement LCOP). Elle cherche également à explorer la manière dont les membres de la communauté portugaise contestent, s'accommodent ou tentent de négocier les conditions imposées par ces États.

Mon approche de la problématique se réclame d'une sociolinguistique historique et critique (Bourdieu 1979; Heller 2002 ; Cotelli 2009) et propose une analyse articulant les discours gouvernementaux produits entre 1950 et 2015 sur les cours de langue et culture d'origine portugaise, aux discours produits localement par les acteurs sociaux. Cette démarche me permet d'articuler discours, idéologies et actions sociales dans une compréhension tenant compte de l'historicité des conditions de production de ces différents discours.

Les résultats mettent en lumière l'émergence d'un nouveau paradigme autour de l'investissement de l'État dans le domaine des politiques publiques : l'enseignement de la langue nationale à l'étranger, auparavant considéré comme intouchable, est progressivement construit comme un champ producteur de « capital » dont la valeur des savoirs qui y sont enseignés est indexée au besoin du marché international. En outre, et à travers l'analyse de différentes mesures politiques prises à l'encontre de cet enseignement, je démontre que celles-ci témoignent d'un tournant managérial de l'État, transformant le locuteur « citoyen » en « clients » (Pujolar, 2007). Ce faisant, ces nouvelles pratiques participent au processus de contrôle et d'instrumentalisation des locuteurs portugais ainsi qu'à la distribution inégale des ressources langagières au sein de la communauté portugaise (Bourdieu, 1982). L'examen des différentes réactions de la communauté portugaise face à ces changements suggère que la sphère publique est un lieu de stratification sociale au sein duquel les acteurs s'engagent à armes inégales pour défendre leurs intérêts.

En définitive, je montre que la langue portugaise et son enseignement à l'étranger sont traversés par une série de contradictions discursives révélant une véritable *crise de légitimité* dont la résolution se trouve freinée par des intérêts nationaux et individuels en tensions.

Remerciements

Je me suis lancée dans ce travail de thèse en pensant suivre un tracé rectiligne. Guidée par mon échancier, j'étais convaincue d'aller du point A au point B en m'évitant scrupuleusement les détours inutiles. Ça c'était en théorie. Ensuite il y a eu la vie, la vraie et ses nécessaires circonvolutions. Dans les dédales de ce travail de recherche, de réflexion et d'écriture, parsemé de doutes, de joies et d'incertitudes, j'ai eu la chance d'être accompagnée par des personnes qui m'ont été d'un soutien inestimable. Ces quelques lignes sont pour moi, l'occasion de les honorer.

Mes remerciements les plus chaleureux vont en premier lieu, à Alexandre Duchêne, pour avoir cru en moi, en mon projet et en mon esprit critique. Ses conseils, sa ténacité et sa patience ont fini par me convaincre que j'étais une productrice de savoir légitime. *Du fond du cœur, merci.* Je tiens également à remercier Monica Heller, Luisa Martin Rojo, Alexandra Jaffe, Marilyn Martin Jones et Cécile Canut avec lesquelles j'ai pu, à différentes occasions, échanger sur mon travail et me nourrir de leurs riches expériences de chercheuses.

Mon projet n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien indéfectible de la direction de la Haute école pédagogique. Je remercie donc du fond du cœur Elisabeth Mauron-Hemmer, Pascale Marro, Jean Rouiller et plus récemment Frédéric Inderwildi et Lukas Lehmann qui ont fait leur maximum pour m'octroyer des conditions de recherches optimales.

Parce qu'ils m'ont apporté des feedbacks précieux, parce que nous avons pu échanger, discuter et confronter nos points de vue, parce qu'ils m'ont écoutée m'enflammer à certains moments et me plaindre à d'autres, j'adresse un chaleureux remerciement à mes collègues et amis, doctorants ou non. Daniel pour son soutien et sa compréhension, Thierry Geoffre pour sa relecture attentive et rigoureuse de mon travail, Isabelle Noël, Véronique Marmy, Larissa Greber et Barbara Tschanner pour leur soutien moral précieux ainsi que tous les collaborateurs de la HEP et de l'institut de plurilinguisme (Francesco, Martina, Mi-Cha, Zorana, Alfonso, etc.) avec lesquels j'ai été amenée à débattre au cours de ces nombreuses années.

Mes derniers remerciements s'adressent à ma famille. Mes parents qui m'ont élevée dans un cadre jurasso-bahianais délibérément non normatif me sensibilisant dès mon plus jeune âge à la sociolinguistique critique. Mes sœurs pour leur amour, leur soutien moral et leur amitié indéfectible. A Dany, qui aurait été sans nul doute un des premiers à me féliciter. Un merci tout particulier à David, pour s'être enthousiasmé avec moi dès l'écriture des premières lignes de ce travail et pour m'avoir soutenue avec un altruisme et une patience sans limite jusque dans les dernières minutes. Enfin à mes filles, qui, *in utero* déjà, ont été bercées par le clapoti de mon clavier et qui sont convaincues que mon doctorat terminé, je serai apte à les soigner.

Je dédie ce travail de thèse à mes parents, à David ainsi qu'à mes filles, Mila et Anaïs.

Il nous faut mener double vie dans nos vies,
double sang dans nos cœurs, la joie avec la
peine, le rire avec les ombres, deux chevaux
dans le même attelage, chacun tirant de son
côté, à folle allure. »

(Christian Bobin, *La folle allure*)

Table des matières

Résumé	3
Remerciements	5
Table des matières	7
Liste des figures	11
Liste des tableaux	12
Introduction	13
Chapitre 1	
La langue en tant qu'objet d'étude en sociolinguistique critique	35
1.1 Naissance d'une discipline.....	35
1.2 De la sociolinguistique à la sociolinguistique critique	38
1.3 L'examen des politiques linguistiques sous l'angle de la sociolinguistique critique	42
1.3.1 Les politiques linguistiques et éducatives sont expressément idéologiques	44
1.3.2 L'hégémonie et la domination symbolique au cœur des politiques linguistiques et éducatives.....	48
1.3.3 Le discours comme matérialisation des politiques linguistiques et éducatives	51
1.3.4 Les politiques linguistiques sont le fruit de processus historiquement situés.....	53
1.4 État et régime linguistique	54
1.5 Remarques conclusives	56
Chapitre 2	
Nations et nationalisme à l'épreuve du capitalisme tardif	59
2.1 Le rôle du langage dans la formation des États-nations	59
2.2 Le Portugal : un cas d'école.....	62
2.2.1 Les grandes conquêtes portugaises	62
2.2.2 Salazar ou la glorification de l'empire colonial portugais	63
2.2.3 La fin de l'empire colonial et le début de l'empire linguistique	65

2.3	Le cas particulier de la Confédération helvétique.....	67
2.4	Les « autres » de la nation : l'importance de la langue pour la communauté portugaise émigrée.....	70
2.5	Langue et nation à l'heure du capitalisme tardif.....	72
2.6	Capitalisme tardif et politiques linguistiques portugaises.....	76
2.7	Remarques conclusives	77

Chapitre 3

	Une ethnographie historiographique critique.....	79
3.1	De la nécessaire subjectivité du chercheur.....	81
3.1.1	« Eu não falo português » : réflexivité sur ma position.....	82
3.1.2	Implications méthodologiques	83
3.2	Observations indirectes des textes institutionnels.....	86
3.2.1	Du sens et de l'utilité des textes institutionnels	86
3.2.2	Le choix des textes institutionnels.....	87
3.2.3	Récolte et accès aux textes institutionnels	88
3.3	Observations indirectes d'autres ressources sémiotiques	90
3.3.1	De l'importance des autres ressources sémiotiques	90
3.4	« <i>Go and observe</i> » : les observations directes	91
3.4.1	Terrain d'observation	92
3.5	Travailler avec des entretiens semi-dirigés	94
3.5.1	La conduite d'entretien.....	95
3.5.2	Le choix des acteurs	96
3.5.3	Enregistrement et transcription des entretiens.....	99
3.5.4	Anonymat et confidentialité	101
3.6	Présentation des enseignantes LCOP.....	103
3.6.1	Paula F.....	103
3.6.2	Larissa M.....	104
3.6.3	Christina M.....	105
3.6.4	Beatriz P.	106

3.6.5 Cecilia L.....	108
3.6.6 Remarques conclusives	108
3.7 Outils d'analyse	109
Chapitre 4	
Le tournant managérial de la politique linguistique portugaise.....	113
4.1 Le constat du changement discursif.....	113
4.1.1 Les prémisses de l'enseignement du portugais à l'étranger sous Salazar.....	114
4.1.2 Reconstruction nationale : la langue portugaise comme un « droit linguistique »	119
4.1.3 L'émigré portugais, nouvelle figure du conquistador.....	126
4.1.4 L'échec du projet diplomatique des communautés portugaises.....	132
4.1.5 La langue portugaise comme outil économique	141
4.2 Remarques conclusives.....	151
Chapitre 5	
Entre célébration de la diversité linguistique et marginalisation : les cours LCO et la politique helvétique	156
5.1 Entre-ouverture et compromis helvétique : éléments de contextualisation	157
5.2 L'enseignement LCO comme « droit linguistique » : reconnaissance par les politiques éducatives.....	158
5.3 Les langues de la migration au sein du renouveau politique pour l'enseignement des langues	164
5.4 Reconnaissance nationale et mise en œuvre locale pour l'enseignement LCOP	168
5.5 Production de savoir et légitimation du statu quo.....	178
5.5.1 Célébrer de la diversité linguistique et les langues premières des migrants	179
5.5.2 La recherche scientifique comme légitimation du statu quo.....	182
5.6 Promouvoir vs gérer la diversité linguistique : remarques conclusives.....	188
Chapitre 6	
L'enseignement de la langue portugaise à l'heure du « régime néolibéral de la connaissance ».....	195

6.1	De l'éducation aux affaires étrangères : problématisation du changement de tutelle de l'enseignement du portugais à l'étranger	196
6.2	« New public management » de l'enseignement du portugais à l'étranger	209
6.3	Le QuaREPE : développer des compétences, améliorer son employabilité	214
6.4	La commercialisation des savoirs au profit de l'économie néolibérale	232
6.5	La précarité comme point d'ancrage au régime néolibéral	237
6.6	« <i>More students, less teachers</i> » ou l'hégémonie de la productivité : remarques conclusives	243

Chapitre 7

	De l'indignation à l'action collective : réflexion sur les logiques d'action et leurs portées au sein de la communauté portugaise	249
7.1	L'indignation : première étape vers la mobilisation collective	253
7.2	La défection.....	257
7.3	Loyauté, résignation et consentement critique.....	260
7.4	De l'indignation à la protestation.....	265
	7.4.1 Première vague de protestation	267
	7.4.2 Deuxième vague de protestation	282
7.5	Failles, limite et enjeux autour de l'action collective	297
	Conclusion	306
	Bibliographie	316
	Annexes	336

Liste des figures

Figure 1:	vue d'ensemble de la démarche ethnographique	80
Figure 2:	extrait brochure "Eu falo Português"	144
Figure 3:	les conquêtes portugaises affichées à l'ambassade portugaise de Berne (à gauche) et le réseau de l'institut Camões (à droite).....	154
Figure 4:	population résidante permanente étrangère selon la nationalité (OFS, 2016)	158
Figure 5:	récapitulatif des ressources pour le concept cantonal de l'enseignement des langues (DICS, 2009)	175
Figure 6 :	manuel de portugais langue étrangère imposé dès la rentrée 2012-2013 pour les cours LCOP	223

Liste des tableaux

Tableau 1: vue d'ensemble des acteurs sociaux interviewés	97
Tableau 2: vue d'ensemble des lois cantonales et règlement d'application en lien avec l'enseignement des langues d'origine.....	172
Tableau 3: perspectives et arguments principaux du rapport 36b (CDIP, 2014).....	183
Tableau 4: comparaison des rapports sur l'enseignement LCO en Suisse.....	184
Tableau 5: espaces discursifs première vague de protestation	266
Tableau 6 : espaces discursifs deuxième vague de protestation.....	266
Tableau 7: calendrier et vue d'ensemble du processus législatif autour de la pétition contre la taxe de 120 euros	283

Introduction

« *Eu falo português, eu também*¹ » : le portugais, langue d'avenir, passeport pour cinq continents

Tel est le slogan que l'on peut lire sur la couverture d'une brochure réalisée par les autorités portugaises et publiée en 2005 en France². Composée d'une dizaine de pages, la brochure est illustrée à l'aide d'un graphisme coloré et attrayant mettant en avant les atouts économiques d'une série d'entreprises travaillant sur des marchés lusophones (Brésil, Angola, Macao). On y trouve également une série de photos-portraits présentant des personnages variés : d'une petite fille d'Afrique noire à une écolière chinoise, en passant par des personnalités célèbres comme feu la chanteuse cap-verdienne Cesaria Evora ou le footballeur portugais Figo. Le point commun mis en avant entre ces individus ? Tous parlent le portugais ! Le message véhiculé par cette brochure « publicitaire » se veut clair et explicite : le portugais est une langue internationale, parlée aux quatre coins du monde. Une langue qui – à l'heure de la mondialisation et de la nouvelle économie globalisée – ouvre des horizons économiques à quiconque voudra l'apprendre. Plus concrètement, ce sont les atouts professionnels que la brochure cherche à promouvoir, notamment en prenant appui sur différentes entreprises françaises possédant des filiales dans des pays lusophones, mais également en faisant référence aux organisations diplomatiques internationales. À cet effet, la conclusion du livret ne laisse aucune ambiguïté sur la dimension économique de la langue : « Dans le cadre de la mondialisation, le portugais est un outil inestimable sur le marché du travail international » (Brochure *Eu falo Português*, p. 5, 2005).

Si cette brochure semble avoir pris le soin de faire figurer des locuteurs du portugais provenant des quatre coins du monde, force est de constater que les responsables marketing de ladite brochure ont dû oublier de passer par les pays traditionnels d'émigration portugaise : France, Luxembourg et Suisse, notamment, pour l'Europe. S'ils l'avaient fait, on trouverait, dans les pages, quelque part entre le footballeur international Figo et feu la

1 « Je parle portugais, moi aussi » (traduction par l'auteur)

2 La brochure a été publiée conjointement par la présidence de la République, le ministère des Affaires étrangères, le ministère de l'Éducation et l'ambassade portugaise à Paris à l'occasion de la visite d'État du président de la République portugaise en 2005.

chanteuse Cesaria Evora, la photo d'un ouvrier de chantier ou d'une femme de ménage³ qui dirait : « *Eu falo português !* ». Vraisemblablement, n'est pas ambassadeur de la langue portugaise qui veut. Pourquoi – alors que le Portugal fait partie des pays d'Europe ayant le plus fort taux d'émigration – ne voit-on pas d'émigrés figurer dans cette brochure ? Qu'est-ce que cette propagande pour la langue portugaise nous apprend sur la politique linguistique du Portugal et sur les locuteurs portugais considérés comme légitimes ? Avec quelles conséquences et pour qui ?

Ces questions ont constitué le point de départ de mon travail. Tenter d'y répondre me conduit inévitablement sur le terrain de la sociolinguistique dans le but d'analyser le lien complexe entre politique linguistique, États et locuteurs⁴. C'est également et surtout tenter de comprendre les luttes de pouvoir, les processus de hiérarchisation, de (dé)légitimation et de (re)production d'inégalités sociales qui se produisent *sur le terrain de* et *à travers* la langue : enjeu central, s'il en est, de la sociolinguistique critique. Cette thèse est le fruit d'un travail qui a timidement débuté dans le premier domaine (la sociolinguistique) pour s'ancrer solidement dans le second (la sociolinguistique critique). Le résultat consiste en une lecture politico-économique de la politique linguistique de l'État portugais et suisse, et en particulier d'un domaine bien spécifique de ceux-ci : l'enseignement du portugais pour les communautés portugaises de l'étranger (en Suisse, cet enseignement est appelé cours de langue et culture d'origine portugaise). Plus précisément, cette thèse explore, de façon critique, la manière dont la langue (et son enseignement) a été instrumentalisée comme outil politique par l'État portugais de 1950 à nos jours. Elle cherche également à comprendre la façon dont les idéologies langagières et l'identité nationale se transforment dans le cadre des processus actuels de mondialisation ainsi que la manière dont ces idéologies nouvelles, voire reconfigurées – enactées dans des politiques linguistiques – se répercutent, à travers l'enseignement du portugais à l'étranger, sur les communautés portugaises immigrées en Suisse. Ce faisant, elle propose de mettre en perspective les idéologies langagières et nationales du Portugal en lien avec celles de la Suisse, notamment pour tout ce qui concerne la politique linguistique en matière de reconnaissance et, plus particulièrement, d'enseignement des langues de la migration dans le paysage éducatif suisse.

³ En Suisse, environ 3 % seulement des hommes portugais occupent un poste de cadre supérieur/profession intellectuelle ; ce taux chute à environ 2 % pour les femmes (voir section suivante).

⁴ L'utilisation du genre masculin a été adoptée dans l'ensemble du travail afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

Si la découverte de la brochure de « promotion linguistique » a constitué un nouveau point de départ, mon intérêt pour la thématique a commencé lors de mon travail de master qui portait déjà sur les cours de langue d'origine (espagnol, portugais et italien) dans le canton de Fribourg (Steiner, 2009). Ce travail, qui a exploré les liens et collaborations entre enseignants de l'école régulière et enseignants de cours de langue d'origine, a, en vérité, soulevé plus de questions qu'il n'a apporté de réponses. Au fur et à mesure de mon avancement dans cette thématique, je me rendais compte de la méconnaissance générale qui entourait cet enseignement, pourtant présent en Suisse depuis les années 70. Par ailleurs, la passion, l'enthousiasme couplé à la frustration, le désarroi et parfois la colère que j'avais entendus dans les discours de certains de mes participants ont nourri ma curiosité et mon intérêt pour cet enseignement. Rapidement, j'ai compris qu'au sein de ces espaces scolaires politiquement et idéologiquement marqués se jouait bien plus qu'une simple question de langue. Chercher à comprendre ce qui se passe sur ce terrain me permettrait de cerner les enjeux spécifiques liés à la migration et à l'enseignement d'une langue en contexte minoritaire ainsi que ce que cela signifie en termes d'idéologies sociales, langagières et identitaires, autant pour la communauté migrante que pour le pays d'origine et d'accueil. Afin de saisir ces enjeux spécifiques, il me semblait inévitable de circonscrire la thématique dans des espaces qui correspondent à la réalité du champ observé. Par définition, l'enseignement de langue et culture d'origine est relié, d'une part, à une nation d'origine et, d'autre part, à un pays d'accueil dans lequel les cours ont lieu. Cette double appartenance invite donc à une analyse qui porte à la fois sur le terrain d'accueil (ici la Suisse) et sur le terrain d'origine.

La communauté portugaise en Suisse : de quoi parle-t-on ?

Le Portugal possède une longue tradition d'émigration qui a vu se succéder de nombreuses destinations. Parmi elles, la Suisse, pour qui, statistiquement parlant, la migration portugaise est loin d'être incidente. Alors que des migrants espagnols et italiens ont commencé à s'installer en Suisse dans les années 60-70, ce n'est qu'au début des années 80 que les migrants portugais trouvent le chemin de la Suisse afin d'y chercher un travail. L'arrivée plus tardive de la communauté portugaise en Suisse s'explique par le fait qu'à cette époque, aucune convention n'avait été signée entre le Portugal et les autorités suisses. Ce qui n'était

pas le cas de l'Italie et de l'Espagne, dont les conventions, signées respectivement en 1958 et 1961, permettaient aux travailleurs saisonniers de ces deux pays de trouver facilement du travail sur le territoire helvétique. À cette époque, la Suisse se montrait fébrile à l'idée d'établir de nouvelles conventions avec d'autres pays du Sud, notamment en raison de craintes fondées sur un écart culturel supposé trop grand entre la main-d'œuvre provenant du Sud (le Portugal est cité au même titre que la Turquie) et le mode de vie suisse. Ce n'est donc qu'au début des années 80, soit une vingtaine d'années après l'Italie, que la Suisse a signé une convention administrative permettant la venue sur le territoire helvétique de travailleurs saisonniers portugais (Bolzman *et al.*, 2010). Dans les années 80, la Suisse constitue une alternative intéressante pour les émigrés portugais qui ont vu les frontières françaises se fermer à toute immigration au milieu des années 70 à la suite du choc pétrolier de 1973 (Baganha, 2003). Dès les années 80, le recrutement de travailleurs saisonniers est organisé de manière à pouvoir contrôler au mieux les arrivées et les départs de la main-d'œuvre portugaise, grâce notamment à un service de recrutement semi-privé travaillant en partenariat avec le département fédéral de l'économie publique et celui des affaires étrangères.

Commencée un peu plus tard que les deux premières, la migration portugaise n'en a pourtant pas été moins importante. Entre 1980 et 1990, la population portugaise est passée de 10'863 à 86'035 mille (office fédéral de la statistique, 2010). En 2013, la communauté portugaise comptait 253'000 mille individus résidant de manière permanente sur le territoire helvétique, soit 13,1 % de la population étrangère totale, faisant des ressortissants portugais la troisième population étrangère la plus importante de Suisse (juste derrière l'Allemagne [15,4 %] et l'Italie [15,1 %]). En y regardant d'un peu plus près, on observe que, dans la plupart des cantons romands⁵ (Fribourg, Genève, Vaud, Valais et Neuchâtel), les Portugais représentent la communauté étrangère la plus nombreuse (cette fois-ci, loin devant les Allemands et les Italiens) et affichent également la plus forte croissance ces dernières années (+ 12 % à Genève en 2012, + 53 % en 2010 à Neuchâtel). Cette croissance importante s'explique par plusieurs raisons politiques, économiques et sociales, dont la plus évidente est sans nul doute les accords de libre circulation des personnes passés entre la Suisse et l'Union européenne en 2002 qui ont grandement facilité l'établissement des Portugais en Suisse.

⁵ En Suisse, le terme « romand » est utilisé pour nommer les individus ou les régions francophones.

La forte proportion d'actifs occupés dans la population portugaise est une caractéristique importante de cette communauté. Cette part est en effet nettement supérieure à celle des autres ressortissants de l'UE/AELE. Elle ne concerne pas moins de 80 % des hommes portugais (contre 72 % pour les ressortissants de l'UE/AELE) et 58 % des femmes (contre 48 % pour les ressortissantes de l'UE/AELE et 38 % pour les Suissesses). Derrière ce taux élevé de participation au monde du travail, on constate que la plupart de ces travailleurs occupent des postes non qualifiés, notamment dans l'industrie, la construction et l'artisanat, en particulier pour les hommes. Les femmes portugaises, elles, se concentrent davantage dans les secteurs de la restauration, de l'hôtellerie et du service à la personne. Moins de 10 % des Portugais occupent une place de cadre supérieur ou une profession intellectuelle (OFS, 2014)⁶. En conclusion, la communauté portugaise de Suisse fait partie de la classe ouvrière dont le niveau de formation dans le pays d'origine est relativement bas.

Les Portugais sont également nettement plus nombreux que les membres d'autres groupes immigrés à avoir un ou plusieurs enfants de moins de 15 ans à charge : ce taux monte effectivement à près de 51 % pour ceux-ci alors que les ressortissants des autres pays de l'UE ne sont que 28 % à se trouver dans cette situation. Par conséquent, nombreux sont les élèves portugais fréquentant les bancs des écoles suisses.

Dès le début de l'émigration portugaise, l'État portugais a cherché à créer des conditions permettant de maintenir un lien transnational avec les communautés émigrées. La mise en place d'un enseignement de langue et culture d'origine portugaise (désormais abrégé LCOP)⁷ fait partie des dispositifs déployés par l'État portugais dans ce but. Organisés, payés et supervisés par le Portugal depuis 1974, ces cours sont actuellement caractérisés par une fréquentation massive durant la scolarité obligatoire (bien qu'ils soient dispensés en marge de l'horaire scolaire régulier). En effet, environ 70 % des élèves portugais suivent ces cours au début de la scolarité obligatoire (Bolzman *et al.*, 2010). En 2010, le Portugal employait ainsi près de 150 enseignants sur le territoire suisse.

Initié après la révolution des œillets de 1974, l'enseignement LCOP destiné aux enfants d'immigrés d'âge scolaire a été initialement légitimé autour d'un discours basé sur des

⁶ La totalité de l'enquête est consultable sur le site de l'Office fédéral de la statistique <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/22/publ.html?publicationID=6614> (dernier accès le 12.12.2017).

⁷ L'appellation de ces cours diffère selon le pays dans lequel on se situe. Au Portugal, on parle d'enseignement du portugais à l'étranger (EPE) alors que dans les pays francophones, on parle de cours de langue et culture d'origine (LCO). Dans le cadre de ce travail, l'appellation cours ou enseignement LCOP (langue et culture d'origine portugaise) sera privilégiée.

principes liés au nationalisme linguistique, à l'idée du retour au « pays » et au droit linguistique des communautés d'émigrés. Au niveau suisse, cet enseignement a, dès le départ, reçu un soutien institutionnel par le biais de la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). En effet, à travers ses recommandations de 1974, elle encourageait les cantons à tenir compte de l'allophonie des enfants étrangers et à encourager le suivi d'un enseignement en langue d'origine. Ces recommandations ont été renouvelées à plusieurs reprises (en 1974 et 1985) avec quelques modifications mineures. En 1991, les dernières modifications présentent l'intérêt d'opérer un changement discursif intéressant. À partir de cette date, en effet, le texte invite les enseignants réguliers à tenir compte, non plus de « l'allophonie » des élèves issus de la migration, mais de leur « plurilinguisme ». Cette nouvelle terminologie illustre de manière emblématique le changement de paradigme qui s'opère autour des langues à cette époque en Europe et dont la Suisse emboîte le pas⁸. Amorcée dans les années 90, cette célébration de la diversité et du plurilinguisme répond au constat d'échec des pédagogies compensatoires et déficitaires qui ont prévalu jusque dans les années 80 pour les enfants issus de la migration. De ce constat-là sont nés les fondements d'une pédagogie interculturelle qui cherche à mettre toutes les langues sur un même pied d'égalité en prônant la richesse de la diversité culturelle et linguistique (Dasen 2002 ; Ogay 2006).

Par ailleurs, ce nouveau paradigme autour du plurilinguisme se veut aussi la résultante de transformations sociales, économiques et politiques plus larges. À partir du milieu des années 90, le développement des nouvelles technologies, et notamment l'avènement d'internet, va contribuer à développer une nouvelle forme d'économie, caractérisée par une expansion capitaliste conduisant petit à petit à un déplacement du travail basé sur l'extraction des matières premières vers un travail basé sur les services. La possibilité de réaliser des échanges commerciaux internationaux développe de nouveaux marchés de consommateurs. Au sein de cette nouvelle économie globalisée, la langue – en tant qu'outil de travail – devient un capital symbolique hautement valorisé, car associée à la productivité économique.

Dans ce contexte, le discours initial du « droit linguistique » qui a donné l'impulsion à la mise en place d'un enseignement LCOP pour les enfants des Portugais émigrés, a progressivement cédé sa place (sans toutefois s'effacer complètement) à un nouveau discours : celui de l'importance des langues comme valeur marchande dans un espace

⁸ L'analyse fouillée des discours produits par la CDIP au sujet des cours LCO est l'objet du chapitre 5.

économique et professionnel qui dépasse les frontières de la nation d'origine et celles de la nation d'accueil (Duchêne & Heller, 2012).

En partant du constat que (1) l'émigration portugaise est en constante progression (en Suisse comme ailleurs en Europe) ; (2) les migrants portugais sont, de manière générale, peu qualifiés et appartiennent à la classe ouvrière ; (3) la langue et le plurilinguisme sont désormais perçus comme un outil dans le monde du travail, on pourrait s'attendre à un réel investissement des gouvernements portugais et suisse dans le développement de l'enseignement LCOP. Sans tenir compte des idéologies langagières et politiques sous-jacentes à tout investissement, on pourrait imaginer – peut-être un peu naïvement certes – que ces structures d'enseignement en place depuis des décennies soient investies comme lieu d'ascension sociale pour les émigrés. Puisque la brochure promotionnelle vante le fait que le portugais et le français sont un choix qui paie (en termes d'employabilité), pourquoi dès lors, le portugais ne paierait-il pas également pour les émigrés portugais ?

Le détour par ce raisonnement nous permet de revenir à la réalité sociale et politique constituant le terreau sur lequel s'élaborent les politiques linguistiques. À l'heure actuelle, l'émigration portugaise, bien qu'étant presque constitutive de cette nation, constitue à la fois un atout économique par les devises qu'elle verse dans les banques portugaises et un fardeau tant politique qu'économique. En ce qui concerne l'aspect économique, les efforts que consent le Portugal pour maintenir un lien avec ses émigrés ont un coût important (notamment l'enseignement LCOP). Toutefois, ce poids financier doit être contrebalancé avec les devises que les Portugais de l'étranger envoient chaque année au pays, représentant 3.5 % du PIB. Si la charge financière porte à discussion justement en raison des devises envoyées par les émigrés, il ne fait, en revanche, aucun doute que la langue portugaise souffre d'un déficit d'image, notamment en raison de l'association immédiate qui est encore souvent faite (notamment en Europe) entre langue portugaise et classe ouvrière. Il s'agit donc ici du fardeau politique et c'est – comme je m'attèlerai à le montrer tout au long de ce travail – sans doute de ce stigmatisme-là (au sens goffmanien⁹ du terme) dont les autorités portugaises cherchent avidement à se débarrasser. À ce titre, la politique linguistique n'hésite pas à orienter ses discours et ses actions vers l'acquisition et le développement de nouveaux locuteurs plutôt qu'à capitaliser sur les émigrés.

⁹ Goffman E. (1975). *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*. Les Éditions de Minuit.

Cette orientation politique se répercute directement sur le terrain de l'enseignement du portugais en Suisse. En effet, les enseignants LCOP doivent faire face à des conditions de vie et de travail toujours plus complexes, difficultés révélées au grand public notamment après l'annonce du licenciement de 50 enseignants de portugais au début de l'année 2011 (forçant des centaines d'élèves à se regrouper dans des classes plus nombreuses) ou encore l'annonce de l'instauration d'une taxe annuelle de 100 euros (alors que, jusqu'ici, ces cours étaient gratuits).

Ainsi, la politique linguistique du Portugal semble opérer un double mouvement : d'un côté, elle renforce son soutien politique, institutionnel et financier dans la promotion et le développement de l'enseignement du portugais à l'étranger, cherchant délibérément à conquérir de nouveaux marchés de locuteurs (la brochure en est une illustration, mais l'organisation et la création d'événements de promotion de la langue portugaise dans le monde viennent soutenir cet argument). De l'autre, on observe un mouvement de recul du soutien institutionnel, politique et financier pour l'enseignement du portugais aux enfants issus de l'émigration, interrogeant par la même occasion le statut et la légitimité du locuteur portugais émigré. Enfin, les instances politiques suisses, bien qu'elles reconnaissent l'importance des langues de la migration, ne semblent pas prêtes à s'engager davantage pour venir en aide à l'enseignement LCO et LCOP en particulier.

En ce sens, ce travail s'intéresse au terrain de la langue dans une perspective tant politique qu'éducative et individuelle. Cette approche permet de comprendre le rôle des États dans la production et la reproduction des locuteurs jugés comme légitimes et d'analyser la manière dont les décisions politiques tendent à (re)produire des inégalités entre les locuteurs. En ce sens, l'objectif premier de cette thèse est donc de démêler – à travers une analyse fouillée des politiques linguistiques portugaises – l'imbroglio historique, politique, social et économique ayant conduit le Portugal à progressivement déplacer le soutien politique et économique apporté initialement à l'enseignement du portugais pour les communautés émigrées à un enseignement du portugais destiné aux étrangers. Ce faisant, il sera également question de comprendre, à partir d'éléments de contextualisation historiques, sociaux et politiques, la manière dont la Confédération helvétique se positionne face au démantèlement progressif de l'enseignement de langue et culture d'origine et, en particulier, en ce qui concerne le portugais. Enfin, le troisième et dernier objectif a pour but d'analyser et de comprendre la manière dont les acteurs de cet enseignement (en Suisse, mais parfois aussi, plus généralement, en Europe) réagissent à ces changements discursifs qui tendent à

pénaliser leur enseignement et de comprendre les discours et les stratégies mobilisées afin de sauvegarder l'enseignement LCOP. Ce déplacement de la politique à l'individu permet de comprendre le rôle de la langue au sein des (re)configurations diasporiques à l'heure du capitalisme tardif.

L'enseignement LCO et la communauté portugaise : une thématique ancienne

L'intérêt de la recherche pour les langues d'origine des élèves issus de la migration n'est pas nouveau. En revanche, les travaux portant spécifiquement sur la langue d'origine portugaise sont peu nombreux. Cette section poursuit l'ambition de proposer une revue de la littérature sélective en offrant un aperçu de travaux choisis sur la thématique. L'idée ici n'est pas de réaliser un catalogue exhaustif de toutes les recherches sur le sujet, mais bien de présenter certains travaux, qui, de par leurs approches ou leurs questionnements, m'ont permis d'éclaircir certains aspects en lien avec l'enseignement du portugais à l'étranger tout en m'aidant à mieux positionner mon propre travail dans un champ d'études parcouru d'épistémologies aussi diverses que variées. La présentation des travaux va s'articuler autour de deux axes. Le premier portera sur la thématique de l'enseignement des langues et cultures d'origine (toutes langues confondues) et le second sur la communauté portugaise.

La littérature sur l'enseignement de langue et culture d'origine

D'une manière générale, les travaux portant sur les cours de langue d'origine peuvent être regroupés en trois courants selon qu'ils s'intéressent aux aspects psycholinguistiques, socio-identitaires ou d'innovation pédagogique, c'est-à-dire à des aspects traitant de leurs modalités d'intégration dans le paysage éducatif au sein duquel ils s'inscrivent. Historiquement parlant, les premières études s'intéressant à cet enseignement ont débuté dans les années 70. Ces travaux se sont avant tout intéressés à la question du bilinguisme des enfants issus de la migration et du lien potentiel entre compétences en langue d'origine et langue de scolarisation (Cummins 1979, Cummins and Swain 1998, Hamers & Blanc 1989, Skutnabb-Kangas, 1976). Les résultats de ces recherches ont eu le mérite d'envisager des apports cognitifs d'une éducation bilingue, à une époque où parler deux langues à un enfant était souvent perçu comme un handicap pour le développement cognitif des locuteurs. Parmi les hypothèses les plus répandues (dans le milieu scientifique comme ailleurs), celle de

l'interdépendance des langues (Cummins, 1979) tient le haut du pavé depuis plusieurs décennies. Selon son auteur, les différentes langues parlées par un même locuteur fonctionnent grâce au même système cognitif central (à l'exception d'une série de caractéristiques qui sont propres à chaque langue comme la syntaxe, le lexique, la phonétique). Ce socle de compétences sous-jacentes communes, constitué d'autant de connaissances du monde, de compétences académiques que de compétences métalinguistiques, servira de données transférables dans laquelle l'apprenant pourra puiser afin d'apprendre une ou plusieurs autres langues étrangères. Cette hypothèse sera encore complétée par la théorie des seuils initialement proposée par Skutnabb-Kangas et Toukoma (1976) et reprise par Cummins (1991). L'auteur postule que l'apprentissage d'une langue peut passer par deux seuils : les compétences basiques de communication en situation (BICS) et les compétences académiques qui permettent d'exprimer toutes sortes de pensées et de théories tant concrètes qu'abstraites (CALP). Toujours selon cette théorie, seul le passage des deux seuils, c'est-à-dire la maîtrise de compétences linguistiques académiques, peut permettre à l'individu de prétendre à un bilinguisme additif (c'est-à-dire offrant des avantages cognitifs généraux transférables dans d'autres domaines que celui des langues). Par ailleurs, ce n'est qu'en maîtrisant les compétences académiques avancées (CALP) que l'individu possède le fameux seuil de compétences sous-jacentes communes. Ces deux hypothèses soutiennent donc un maintien et la poursuite des apprentissages formels de la langue première des enfants (en même temps que l'introduction de la langue seconde), afin que l'élève puisse atteindre les compétences académiques élevées dans sa langue maternelle.

Dans la lancée de ces études démontrant l'importance du maintien de la langue maternelle chez les enfants bilingues et/ou émigrés, relevons également les travaux de Perregaux (1994) en Suisse, pour qui le développement langagier bilingue doit nécessairement passer à la fois par un enseignement formel dans la langue première de l'enfant et par une valorisation des langues minoritaires, notamment par le biais de l'école. Sans cette valorisation, l'enfant pourrait se retrouver en conflit de loyauté, soit en refusant d'apprendre sa langue première, car celle-ci est dévalorisée par l'école et la société, soit en décidant de rester fidèle à sa langue première, refusant d'entrer dans les apprentissages en langue seconde. C'est notamment à l'appui de cette thèse que les méthodes d'éveil et d'ouverture aux langues ont vu le jour dans les années 90 avec pour but d'augmenter les capacités métalinguistiques des élèves (à travers la comparaison entre les langues), mais également de valoriser les langues de la migration dans le contexte scolaire (Candelier 2003 ; Perregaux 1994). Ce

positionnement visant à valoriser les langues premières des enfants et les langues minoritaires de manière générale a trouvé un écho auprès de la communauté scientifique et s'est affirmé depuis plusieurs décennies à travers le mouvement intitulé en anglais *minority language right* (Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988 ; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1995). Se basant à la fois sur des arguments autour du « droit linguistique » et sur des arguments économiques du type « la langue en tant que ressource », ces travaux prônent une meilleure prise en compte politique et institutionnelle des langues minoritaires et des langues de la migration tant sur le plan national que supranational (May 2005 ; Hornberger 2005). Ils insistent sur la dimension identitaire et inaliénable de la langue d'un individu et d'une collectivité et cherchent à rendre attentifs aux dangers liés à la disparition de certaines langues et cultures, notamment sous l'emprise de la mondialisation. Au niveau suisse, ce mouvement est relayé à travers un groupement d'intérêts pour les langues premières des enfants. Composé de responsables politiques, de scientifiques et de chercheurs, ce groupement cherche à améliorer le soutien politique octroyé aux langues premières des enfants dans le système éducatif à travers notamment une argumentation de type *minority language right*, comme on peut le lire sur leur site internet : « L'apprentissage de la langue première et de langues additionnelles à l'école fait partie des droits humains ».¹⁰

Bien que largement développé et documenté, ce mouvement de droits linguistiques humains a fait l'objet de nombreuses critiques. Le caractère essentialisant véhiculé à travers ces recherches, accentuant le lien indissociable entre l'identité d'un individu et sa langue, est l'une des premières critiques adressées à ces travaux. Dans le même ordre d'idées, May (2005) relève que la faiblesse de ce mouvement réside dans la célébration naïve et romantique des langues et de leur revitalisation, à travers un discours refusant de prendre en compte les facteurs socio-économiques et sociopolitiques plus larges au sein desquels ces langues s'insèrent.

Si les travaux de Cummins ont eu des répercussions majeures dans le domaine scientifique et au-delà, force est de constater que plusieurs recherches viennent nuancer aujourd'hui les apports de ses recherches, notamment en ce qui concerne les aspects psycholinguistiques de ces dernières. L'hypothèse de l'interdépendance des langues a par exemple été discutée par les travaux de Lucchini (2002, 2005) en Belgique. Lucchini met en avant la nécessité – pour

¹⁰ L'intégralité du texte : « encourager les langues premières des enfants : un mandat central du système éducatif » est consultable en ligne à l'adresse <http://www.linguaprima.ch/index.php?id=7&L=1> (dernier accès le 02.02.2017)

les enfants issus de l'immigration – d'acquérir une langue de référence plutôt que de prôner un apprentissage bilingue à tout prix. Ses recherches portant sur les immigrés italiens en Belgique ont montré que bien souvent, la langue première des enfants issus de la migration est une langue hybride et peu stabilisée sur laquelle il est difficile de construire des apprentissages formels (et encore moins de développer des compétences métalinguistiques). À partir de là, l'objectif premier n'est pas forcément de poursuivre à tout prix l'apprentissage de la langue maternelle parallèlement à celui de la langue seconde, mais bien de permettre à l'enfant de se construire une langue de *référence*, c'est-à-dire « [...] une langue dans laquelle les compétences métalinguistiques se sont développées et permettent d'élaborer des étalons de mesures par rapport auxquels les autres langues sont analysées, distinguées ou rapprochées » (Lucchini, 2005, p. 306). En prenant appui sur ces données de recherche basées sur des locuteurs de dialecte italien, l'auteure démontre que, dans certains cas où la langue parlée par les parents n'est ni vraiment la langue d'origine, ni vraiment la langue du pays d'accueil, mais une hybridation instable des deux, l'enfant se trouvera de toute façon dans une situation où il devra apprendre une langue étrangère : celle du pays d'accueil ou la version standard de son pays d'origine rendant ici obsolète l'idée d'un apprentissage bilingue précoce. Ces conclusions conduisent donc à une remise en question de l'existence d'un socle commun de compétences linguistiques sur lequel construire l'apprentissage d'une autre langue.

Plus proche de nous encore, la recherche de Lambelet *et al.* (2015) portant sur le transfert des compétences académiques d'une langue à l'autre et chez des élèves lusophones immigrés en Suisse a montré que ceux-ci parvenaient à transférer des compétences acquises en langue de scolarisation vers le portugais, mais que l'inverse n'était pas observable dans les données. Un constat similaire a été réalisé, toujours en Suisse, par Caprez-Kompræk (2010) qui a montré, à travers son travail, que les cours de langue d'origine avaient un effet positif sur les compétences en langue d'origine, mais pas forcément sur la langue de scolarisation.

Parallèlement à ces travaux, une série de publications portant sur des aspects sociolinguistiques des langues de la migration commence à voir le jour à partir des années 90. Sans porter sur le terrain suisse en particulier, les recherches de Blackledge & Creese (2011) se sont intéressées à quatre communautés différentes implantées au Royaume-Uni et offrant des cours LCOP pour les enfants issus de ces communautés. L'objectif de leurs travaux est de comprendre la manière dont les différents acteurs impliqués dans cet enseignement (élèves, parents, enseignants) s'engagent et mettent du sens derrière

l'apprentissage de la langue et la transmission de la culture d'origine. Le terme anglophone pour désigner cette forme d'enseignement n'est d'ailleurs pas anodin puisque l'on parle couramment de *heritage schools*, ce qui signifie bien qu'il ne s'agit pas simplement de cours de langue, mais bien d'un endroit où une certaine forme d'héritage est transmise. Et c'est bien sur ce dernier point que les auteurs s'attardent en particulier : quelle forme d'héritage est transmise ? Pourquoi ? Avec quelles conséquences ? Comment cet héritage est-il perçu par les apprenants ?

L'un des points importants relevés dans la recherche portant spécialement sur la communauté bengali de Birmingham est que la question de l'héritage se matérialise en salle de classe à travers des séquences sur l'histoire et les symboles nationaux du pays d'origine. Ces leçons à connotation explicitement nationaliste se font en bengali, soulevant d'emblée un aspect problématique lié à la langue. En effet, si le bengali est considéré comme la langue officielle au Bangladesh, la plupart des immigrants établis au Royaume-Uni parlent le sylheti, une variété parlée au nord-est du Bangladesh. La question de la transmission de « l'héritage » semble dès lors problématique, du moins, elle force à l'interrogation. Interrogation que les étudiants de ces écoles ne manquent pas de soulever. En effet, plusieurs interactions en salle de classe montrent que les élèves de ces écoles bengalies cherchent à contester, sinon à questionner le modèle idéologique basé sur la triade « une langue – une nation – une culture » enseigné dans ces écoles (Blackledge & Creese, 2011). À travers leurs recherches sur la communauté chinoise à Londres, Francis *et al.* (2009) ont soulevé le même type de questionnement en lien avec le choix de la langue enseignée dans les écoles LCO chinoises. Le choix du cantonais est majoritaire pour des raisons à la fois historiques et politiques (c'est la langue parlée à Hong Kong), mais également de prestige (langue d'échange et de commerce), alors qu'ironiquement, la plupart des immigrants chinois proviennent de régions rurales parlant le hakka. Toutefois, ils montrent, en s'appuyant sur des entretiens avec des élèves fréquentant l'école chinoise à Londres, que le discours de ces derniers tourne essentiellement et majoritairement autour de la question de l'identité. La majorité des élèves interrogés relève sans équivoque que de leur point de vue, un Chinois ne peut pas se considérer comme étant véritablement Chinois s'il ne maîtrise pas le cantonais.

Ces résultats viennent donc nuancer l'étude de Blackledge and Creese (2011) concernant la question de l'identité en tant qu'élément fortement contesté par les élèves et en constante négociation.

Plusieurs pistes explicatives permettent de comprendre la différence entre les deux types de discours en lien avec les écoles LCOP bengalies et chinoises. L'une d'elles, et certainement la plus prévalente, est à relier à la génération de migrants. Francis *et al.* (2009) concluent eux-mêmes que la vision très fortement identitaire associée à la langue est certainement à ce point marquée en raison du fait que les élèves interrogés font partie de la deuxième génération de migrants (dont un parent est souvent encore né en Chine). Quoiqu'il en soit, ces deux études montrent bien l'investissement symbolique et identitaire présent dans ces institutions en tant que lieu de perpétuation de l'identité nationale et/ou diasporique.

La littérature sur la communauté portugaise

Comme pour les recherches sur les langues d'origine, il est également possible de regrouper les travaux portant sur la communauté portugaise en deux catégories. D'un côté, on trouve des recherches s'intéressant aux enjeux identitaires et sociaux de la diaspora portugaise. Bien que ces recherches soient nombreuses, je citerai ici spécifiquement les travaux portant sur le Canada avec Da Silva (2011), Koven (2004 ; 2013) pour les États-Unis et Bolzman *et al.* (2010) pour la Suisse ainsi que d'autres portant sur les enjeux scolaires des élèves portugais (Doudin 1998 ; Pons, Doudin & Pini, 2000). Les travaux issus de la première catégorie ont permis de mettre en lumière les enjeux linguistiques et sociaux rencontrés au sein de la diaspora portugaise, notamment en analysant ces problématiques selon une perspective transgénérationnelle et transnationale (Koven 2004 ; 2013). Dans son travail portant sur les luso-descendants installés en France, Michèle Koven démontre d'une manière remarquable les enjeux liés aux compétences linguistiques des luso-descendants, dont les trajectoires identitaires et langagières transcendent les frontières nationales, mais continuent à être évaluées à travers un modèle monolingue, mononational et monoculturel français ou portugais. Elle souligne également l'ambivalence dont font preuve les Portugais restés au pays vis-à-vis de la réussite des Portugais émigrés, révélant une tension plus large au sein de la société portugaise. En effet, les émigrés sont jugés au Portugal sur la manière dont ils parlent la langue dominante (le portugais). Or les luso-descendants parlent souvent le portugais de leurs parents, largement marqué par leurs origines souvent modestes. Par conséquent, bien que les luso-descendants arrivent au Portugal avec un bagage éducationnel supérieur aux non-émigrés, ils continuent de porter le stigmate (Goffman, 1975) de leurs parents. L'autre aspect intéressant de cette étude transgénérationnelle est qu'elle fait la

lumière sur la manière dont les nouvelles générations de luso-descendants (donc 3^e génération) s'affranchissent petit à petit du « stigmaté » de la langue portugaise en tant que langue de la migration et osent affirmer leur hybridité linguistique et identitaire. Koven explique ainsi que cette émancipation des immigrés de la troisième génération est possible en France, uniquement car ils maîtrisent la langue légitime et n'éprouvent donc pas de gêne à réaliser des alternances codiques entre les deux langues (ce qui n'est pas le cas pour la génération de parents).

Dans la même lancée, la thèse de doctorat de Da Silva (2011) a mis en exergue la manière dont une certaine forme d'identité portugaise légitime était reproduite par les migrants portugais au Canada, tandis que d'autres formes de « portugalité » sont délégitimisées, recréant des hiérarchies cachées au sein de la communauté portugaise. Dans son étude, l'auteur montre que les Portugais du continent sont souvent considérés comme plus authentiques et plus légitimes à participer à la vie sociale comparativement aux Portugais issus des Açores (archipel autonome du Portugal). Les nombreux travaux de Klimt (2000, 2002), notamment ceux portant sur la diaspora portugaise en Allemagne, ont mis en avant l'évolution des discours des émigrés en lien avec le projet de retour au pays. Bien que la plupart des Portugais passent désormais la majeure partie de leur vie en Allemagne (abandonnant en partie le projet de « retour définitif au pays »), Klimt met en avant la manière dont les deuxième ou troisième générations d'émigrés continuent à nourrir un lien transnational fort, notamment à travers l'activité culturelle et les traditionnelles vacances annuelles aux pays. Par ailleurs, ses travaux montrent également que l'entrée du Portugal dans l'Union européenne a permis de faciliter ce lien de maintien avec la nation d'origine en facilitant les allers et venues entre les deux pays (Klimt, 2000). Le choix d'un lieu de vie n'est donc plus aussi déterminant pour le projet de vie qu'à l'époque des premières vagues de migration.

Nouvel éclairage : positionnement de ma recherche

Ces récents travaux portant sur des contextes différents ont le mérite de faire la lumière sur une forme de crise de légitimité que traversent les écoles de langue et culture d'origine (ou

heritage schools en anglais) tant du point de vue de la sociolinguistique (ces écoles sont des espaces sociaux à cheval entre traditions « transmission d'une langue et d'une culture en héritage » et postmodernité « la langue comme atout dans la nouvelle économie globalisée ») que du point de vue de la psycholinguistique où, on l'a vu, les atouts liés à la poursuite des apprentissages formels dans sa L1 ne fournit pas – à l'heure actuelle – la plus-value escomptée pour l'apprentissage d'une langue 2.

Par ailleurs, les travaux portant sur les enjeux scolaires des élèves portugais en Suisse ont le mérite d'avoir montré une nette surreprésentation de ces élèves dans des filières peu prestigieuses, voire dans l'enseignement spécialisé. Par ailleurs, ils ont également soulevé des questions autour des différentes stratégies d'intégration des élèves portugais, interrogeant par là leur lien avec la langue et l'identité portugaise (Doudin 1998 ; Pons, Doudin & Pini, 2000).

Bien que ma recherche soit éclairée par ces différents travaux, elle n'en est pas moins guidée par différentes questions de recherche. Elle part du constat que, d'une part, les recherches portant sur la question des langues d'origine ont pratiquement toujours occulté le lien avec la nation d'origine, considérant ces entités scolaires comme déconnectées de toute réalité sociale, politique, économique et idéologique (ce qu'elles ne sont bien entendu pas). Elle constate également, d'autre part, que les travaux ont porté soit sur l'enseignement (aspects cognitifs, sociaux ou pédagogiques), soit sur la communauté portugaise (aspects socio-identitaires), mais qu'aucune recherche n'a créé de passerelle entre les deux. En m'inspirant, d'une part, des travaux de recherche de Jaffe (1996, 1999, 2007a) et de Pujolar (2007, 2007a) qui apportent des éclairages cruciaux sur la manière dont les politiques linguistiques sont discutées, négociées et éventuellement contestées sur le terrain des minorités linguistiques et, d'autre part, sur des travaux portant sur l'analyse critique et l'évaluation des politiques linguistiques (Tollefson 2006, Pennycook 2002 ; Cardinal et Sonntag 2015 ; del Valle 2008), mon travail contribue à une meilleure compréhension des enjeux politiques et sociaux autour de l'enseignement de ces langues et du rôle que celui-ci joue au regard de la nation d'origine et d'accueil.

Pierre angulaire de la construction des États-nations au milieu du XX^e siècle, la relation entre langue, nation et identité n'est pas nouvelle. Pour autant, ce travail cherche à mettre en lumière la manière dont cette triade se redéfinit, se transforme, se réinvente ou résiste face aux changements apportés par la nouvelle économie globalisée. Pour ce faire, mon travail

peut conceptuellement se découper en deux dimensions, respectivement celle de la structure et celle de l'agentivité (Giddens 1984, Bourdieu, 1980). Ces deux dimensions ne doivent pas être envisagées comme antinomiques, mais bien selon une perspective visant à les envisager comme interconnectés afin de mettre en lumière la manière dont, certes, la structure façonne et contraint l'action des acteurs sociaux, mais ce, d'une manière qui ne se veut pas déterministe, prenant en compte le postulat que toute structure comporte en son sein des interstices permettant aux acteurs sociaux, ou à certains acteurs sociaux, de défendre leurs intérêts, contribuant ainsi potentiellement à modifier la structure (Giddens 1984, Bourdieu 1980). En ce qui concerne la dimension « structure », il s'agit d'analyser la manière dont l'appareil étatique et les agences de pouvoir qui en découlent absorbent les transformations politiques, sociales, et économiques plus larges (notamment celles apportées par le capitalisme tardif) et les transforment en politiques linguistiques afin de garantir leur fonctionnement et d'asseoir leur pouvoir. Le deuxième niveau, celui de « l'agentivité », porte sur l'articulation entre acteurs sociaux et politique linguistique et propose de tester la théorie de l'économie des échanges linguistiques de Bourdieu (1982) en explorant les processus de résistance et de hiérarchisation au sein d'un marché linguistique (la langue portugaise et son enseignement) en pleine transformation.

L'objectif commun à ces deux niveaux est d'explorer la manière dont la langue, les idéologies langagières actuelles et passées – matérialisées dans des politiques linguistiques – participent au processus de contrôle et d'instrumentalisation des locuteurs portugais et à la distribution inégale des ressources langagières au sein de la communauté portugaise (Bourdieu, 1982). Pour ce faire, l'enseignement des langues et cultures d'origine représente un terrain idéal, car d'une part, c'est un espace institutionnel, piloté par l'État portugais et donc intimement rattaché à la politique de celui-ci en même temps qu'il est implanté dans la politique linguistique suisse. D'autre part, c'est un terrain d'enseignement et, s'il est bien un lieu où les idéologies citoyennes, identitaires et nationales sont produites et reproduites, c'est au sein de l'institution scolaire (Bourdieu, 1982). Finalement, c'est un lieu qui subit depuis quelques années des transformations internes profondes, remettant en cause la légitimité et le statut de cet enseignement.

De ces changements surgissent des tensions et problématiques questionnant le lien – jusqu'ici considéré comme quasi naturel – entre nation, langue et citoyen, à l'heure du capitalisme tardif. Ces objectifs et questions de recherche ont le mérite de faire la lumière sur des relations politiques, sociales et politiques complexes qu'entretiennent les

communautés d'émigrés avec leur nation d'origine et sur le rôle que la nation d'accueil peut également endosser dans cette nouvelle répartition des rôles. Répondre à ces questions force à mener une réflexion sur de nouvelles formes de relations diasporiques, résultat des conditions politiques sociales et économiques d'une économie globalisée, et contraint à repenser le rôle de l'État-nation ainsi que celui du pays d'accueil au sein de ces dernières.

Dans ce contexte où les conditions posées par la nouvelle économie globalisée semblent bouleverser le marché linguistique, ce travail cherche à répondre aux questions suivantes :

- Quel rôle l'enseignement du portugais à l'étranger joue-t-il au sein de la politique linguistique portugaise ?
- De quelle manière le rôle joué par l'enseignement du portugais à l'étranger a-t-il évolué en lien avec les transformations sociales, économiques et politiques apportées par le capitalisme tardif ?
- Quels sont les défis quotidiens auxquels les enseignants LCOP doivent faire face ? Quelles sont les réponses que la Suisse vs le Portugal apporte eu égard à ces difficultés ?
- Comment les nouvelles idéologies langagières qui émergent en lien avec le capitalisme tardif se répercutent-elles sur le terrain des cours de portugais en Suisse ?
- De quelles manières les nouvelles idéologies langagières, conséquence du capitalisme tardif, sont-elles contestées, négociées ou accommodées par les acteurs sociaux impliqués dans et par cet enseignement ? Avec quelles conséquences et pour qui ?

Structure du travail

Ce travail de thèse s'articule en deux parties. La première (chapitres 1, 2 et 3) étant une partie théorique et méthodologique, la seconde portant plus spécifiquement sur mes questions de recherche (chapitre 4, 5, 6 et 7).

Dans le chapitre 1, j'inscris mon travail dans le champ de la sociolinguistique critique en décrivant l'évolution des idéologies langagières à la lumière de l'économie politique (Heller 1999, 2002, 2008), Duchêne & Heller (2012), Duchêne (2009), Pujolar (2007), Del Valle (2007, 2008), ces idéologies langagières étant articulées aux théories sociales de Bourdieu (1982, 2001), Foucault (1969, 1971) et Berger & Luchmann (1967). Ces ancrages

complémentaires offrent une compréhension de la langue, non pas comme système, mais comme partie inhérente des pratiques sociales, économiques et politiques. Cette approche a pour but d'éclairer, d'une part, la manière dont les locuteurs élaborent du sens dans la construction des rapports de force et de pouvoir, et d'autre part, le fait que ces pratiques et les acteurs sociaux qui en sont à l'origine sont structurés par des relations de pouvoir inégales au sein desquelles elles s'opèrent (Bourdieu 1982). La clarification de mon approche de sociolinguistique critique et du rôle de la langue au sein de celle-ci me permet ensuite de montrer en quoi l'approche développée me donne les clés pour réaliser une analyse critique des politiques linguistiques et notamment de celles qui se déploient dans le champ éducatif. Ce chapitre a donc pour objectif de montrer en quoi il est possible d'analyser les politiques linguistiques et éducatives en s'outillant de concepts épistémologiques propres à la sociolinguistique critique.

Le chapitre 2 est un chapitre dans lequel je contextualise les différents terrains de ma recherche ; j'y déploie mon appareillage théorique en investiguant le lien – au cœur de ma problématique – entre langue, nation et communauté portugaise de l'étranger. En me basant sur les travaux de Hobsbawm (1992), Gellner (1983) et Anderson (1983), je commence par déconstruire la relation entre langue, État-nation et identité citoyenne. Dans un deuxième temps, j'analyse cette perspective théorique en lien avec la construction de la nation portugaise afin de mettre en lumière des éléments permettant de comprendre l'attachement de la communauté portugaise de l'étranger à sa nation d'origine ainsi que le rôle de la langue dans ce lien transnational. Il est également question ici de décrire – dans une perspective de contextualisation plus que d'analyse – le rôle qu'ont joué les langues dans la construction de la Confédération helvétique moderne. Enfin, je termine en montrant la manière dont le capitalisme tardif a contribué à déstabiliser les anciens systèmes de légitimation des États-nations, déplaçant le rôle de la langue vers une fonction plus économique que citoyenne et conduisant ainsi à ré-envisager le rôle de ces locuteurs, et en particulier les locuteurs portugais émigrés.

Le chapitre 3 pose le cadre méthodologique qui a guidé ma collecte de données et la manière dont elles sont présentées et analysées plus tard dans le travail. L'un des enjeux de mon étude consiste à articuler des politiques linguistiques à des pratiques discursives locales produites par les acteurs sociaux. Comme Heller (2002), et Hornberger & Johnson (2007), je considère qu'une analyse critique et pertinente des politiques linguistiques ne peut se faire sans une prise en compte des pratiques locales, au même titre que les pratiques discursives locales ne

sauraient se passer d'une compréhension des processus sociaux et politiques plus large. Par ailleurs, je considère que les discours produits tant par les institutions de pouvoir que par les acteurs sociaux doivent être traités comme la trace d'une pratique sociale (Martin-Rojo, 2001) et comme lieu d'élaboration de l'histoire (Duchêne 2009). Ma méthodologie s'est donc portée naturellement sur une ethnographie historiographique critique. Cette démarche incluant approche ethnographique et analyse historiographique (Hornberger & Johnson 2007 ; Cotelli 2009) permet d'articuler institutions de pouvoir, discours, idéologies et actions sociales dans une compréhension tenant compte de leur historicité.

Le chapitre 4 propose une lecture *archéologique* (Foucault, 1969) des discours produits sur l'enseignement du portugais à l'étranger afin de comprendre et de déterminer les conditions politiques, sociales et économiques ayant permis l'émergence des discours sur cet enseignement au sein des institutions de pouvoir. À travers une analyse historiographique des politiques linguistiques de l'État portugais de 1974 à 2013, je commence par mettre en lumière les changements discursifs qui se sont opérés dans le domaine de l'enseignement du portugais à l'étranger (et en particulier dans le domaine des cours LCOP destinés aux communautés d'émigrés). Je poursuis en analysant les raisons de ce changement en termes de logique d'investissement de l'État portugais.

Avec la même approche que celle choisie pour le chapitre précédent, le chapitre 5 propose une lecture historiographique et critique de la politique helvétique en matière de langues de la migration. Dans un premier temps, je propose donc une analyse des textes institutionnels suisses produits sur l'enseignement des langues de la migration et l'enseignement LCO de 1970 à nos jours. Je poursuis ensuite avec une analyse plus détaillée d'un rapport commandité par les autorités éducatives nationales. L'examen approfondi de ce texte permet de mettre en lumière l'existence d'une forme d'évaluation des politiques linguistiques dans le domaine de l'enseignement LCO (bien que ce rapport ne soit pas présenté comme tel). Il souligne aussi que cette évaluation, à travers le déploiement de différents arguments, sert à légitimer le *statu quo* en matière de distribution des ressources langagières en Suisse.

Le chapitre 6 propose de mettre en lumière la manière dont les nouvelles idéologies langagières décrites dans le chapitre 4 s'opérationnalisent sur le terrain de l'enseignement LCOP en Suisse. Je décris les répercussions structurelles de la nouvelle politique linguistique du Portugal et cherche à comprendre la conséquence de ces changements pour la communauté émigrée portugaise de Suisse. L'analyse de deux changements structurels ayant

déstabilisé l'enseignement du portugais en Suisse depuis ces cinq dernières années me permet d'avancer que les changements récents incarnent de manière emblématique la mise en œuvre d'une « économie de la connaissance » (Laval *et al.* 2012). L'État passant du statut de protecteur à celui d'entrepreneur, le locuteur passe ainsi du statut de « citoyen » à celui de « client » (Pujolar, 2007). Cette mise en œuvre de « l'économie de la connaissance » participe au processus de contrôle et d'instrumentalisation des locuteurs portugais et à la distribution inégale des ressources langagières au sein de la communauté portugaise (Bourdieu, 1982).

Le dernier chapitre, le chapitre 7, cherche à comprendre la manière dont l'opérationnalisation des changements de la politique linguistique du Portugal (telle que décrite et analysée au chapitre 4 et 6) est perçue, débattue et éventuellement contestée par les acteurs sociaux concernés par l'enseignement LCO portugais en Suisse. En prenant appui sur les différentes théories sur l'action collective (Hirschmann 1970 ; Tilly 1986, 2005 ; Neveu 2010, 2011), ce chapitre propose d'analyser la réaction des agents aux problèmes imposés par la structure. Ce faisant, il s'agit de comprendre les idéologies, les logiques et les conditions permettant à des acteurs sociaux de s'engager ou non dans des formes d'action collective. Par ailleurs, il sera question d'analyser les différentes formes d'action collective qui ont émergé face aux différentes mesures imposées par l'État portugais (mesures décrites au chapitre 6), avec quelles conséquences et pour qui. L'analyse montre que l'action sociale permet de mettre en lumière des hiérarchies au sein de la communauté portugaise. Ces hiérarchies vont, par définition, également contribuer à définir les actions des uns et des autres au sein d'un champ dominé par des forces sociales plus ou moins contraignantes.

Chapitre 1

La langue en tant qu'objet d'étude en sociolinguistique critique

Introduction

Ce chapitre présente l'appareillage conceptuel et épistémologique constituant le cadre de mon travail. Cette recherche pose différents défis en termes épistémologiques et théoriques. Tout d'abord, elle entre dans le cadre des travaux portant sur l'histoire de l'investissement des États-nations européens dans les questions de langues et cultures. Mais mon travail ne s'arrête pas à comprendre l'histoire de la politique linguistique de l'État portugais, il cherche à saisir la manière dont la politique linguistique d'un État peut être instrumentalisée dans le but de servir les intérêts de certains acteurs afin de reproduire des formes de hiérarchie ou d'en créer de nouvelles au sein de la société. Cette compréhension de la relation entre État, langue et locuteur m'a orientée vers une sociolinguistique critique, ethnographique et historiographique (Heller 2002 ; Heller & Boutet 2006 ; Duchêne 2009 ; Cotelli 2009). Le choix de cette approche inscrit nécessairement mon travail dans une continuité historique de la recherche en sociolinguistique, continuité que je vais brièvement décrire dans la prochaine section (pour une analyse détaillée, lire Heller 2002 ; Bachmann, Lindenfeld & Simonin 1991). La deuxième partie de ce chapitre aura pour but de présenter les concepts clés de mon travail ; ils servent de cadre déterminant l'objet de cette étude, en même temps qu'ils apportent les clés de lecture permettant d'en comprendre l'analyse et les arguments avancés.

1.1 Naissance d'une discipline

On retrouve des traces du terme « sociolinguistique » ou *sociolinguistics* (en anglais) dans différents articles de linguistique depuis le début du XX^e siècle. En 1939, notamment, on retrouve le terme « *sociolinguistics* » dans un article de Thomas Hudson ; il sera dès lors plusieurs fois repris tant dans la littérature anglophone que francophone dans la première

partie du XX^e siècle (Calvet, 1999). Cependant, il ne faut pas confondre l'histoire du mot et celle de la chose. L'utilisation de ce nouveau terme ne signifie pas pour autant la naissance d'une nouvelle discipline. À ce titre, on considère l'année 1964 comme particulièrement importante pour la naissance et l'affirmation de la sociolinguistique, à la fois comme nouveau champ de recherche et de théorisation. C'est en effet cette année-là que s'est tenue la conférence de UCLA, aux États-Unis, suite à laquelle seront posées les bases du programme de la sociolinguistique (Bright, 1966). Dans celui-ci, l'accent est mis sur le fait que cette nouvelle discipline considère le langage comme une activité socialement localisée et dont l'étude se mène sur le terrain.

Ce n'est pas vraiment un hasard si la sociolinguistique a émergé à cette période. Bien au contraire, la préoccupation pour la dimension sociale du langage est à rattacher – du moins aux États-Unis – à la redécouverte de la pauvreté et à l'apparition d'une certaine inquiétude liée à l'échec scolaire des enfants noirs ou des enfants issus des minorités linguistiques. En ce sens, il est pertinent de rapprocher la naissance de la sociolinguistique de la lutte contre la pauvreté qui a été amorcée aux USA, dans les années 60, sous l'impulsion du président Kennedy (Bachmann, Lindenfeld & Simonin, 1991).

Traditionnellement, on peut considérer que, dès le départ, la sociolinguistique s'est divisée en deux grandes écoles (Heller, 2002). D'un côté, les sociolinguistes variationnistes, portés notamment par les travaux de Labov (1966), et de l'autre, les ethnographes de la communication (Gumperz 1982, 1989 ; Hymes, 1972) qui, à partir des années 70, chercheront à se démarquer davantage encore des premiers, en proposant une sociolinguistique interactionniste.

L'approche variationniste adopte une posture positiviste dans laquelle la langue et les connaissances en général sont des éléments mesurables, quantifiables et objectifs. L'étude de la langue se fait à partir du principe que celle-ci est soumise à des variations, que celles-ci ne sont pas libres, mais corrélées à des différences sociales systématiques. Les variationnistes cherchent davantage à modéliser le langage et les formes de variation linguistique plutôt qu'à se concentrer sur les changements de pratique individuelle ou de pratique sociale en lien avec la langue.

A contrario, l'approche interactionniste se concentre sur les phénomènes d'interaction sociale, sur les compétences de communication et sur les règles sociolinguistiques qui gouvernent nos façons de parler. Dans ses travaux de l'époque, Gumperz (1982, 1989)

reproche à la sociolinguistique naissante de, premièrement, réduire le langage et les locuteurs à des phénomènes statistiques et objectivables et, deuxièmement, de considérer l'engagement conversationnel comme acquis et les conventions d'interprétations comme uniformément partagées par les locuteurs (Gumperz 1982, 1989). En privilégiant l'analyse empirique de la situation de « malentendu » de la communication, Gumperz a montré que, même au sein d'une même langue, les individus ne partagent pas les mêmes conventions et cadres interprétatifs. L'étude des microphénomènes conversationnels à travers une prise en compte contextualisée a permis à Gumperz de montrer que les pratiques langagières sont le fruit d'interactions sociales et de performances socialement situées. Il donne notamment l'exemple d'un étudiant noir américain qui s'adresse à son professeur d'université à la fin d'un cours. Il utilise un anglais soutenu afin de solliciter son aide pour l'obtention d'une bourse. Suite à cette intervention, l'étudiant se retourne vers ses camarades noirs américains et s'adresse à eux dans un anglais vernaculaire afro-américain typique pour leur dire : « je vais me faire pistonner ». L'analyse sociolinguistique pourrait simplement constater qu'il s'agit d'un locuteur glissant du style formel au style informel. Toutefois, cette conclusion nous apprendrait bien peu de choses sur ce qui se joue socialement dans cette situation.

Afin de dégager les enjeux sociaux qui régissent ce genre de situation communicationnelle, il est primordial de tenir compte des stratégies d'interaction ainsi que des contraintes régissant les attitudes des participants les uns envers les autres (Gumperz, 1989, p.34) :

« [...]pour parvenir à ses fins, le locuteur s'appuie sur la connaissance qu'a le public de la grammaire, des normes de convenance et des différences de compétence linguistique. Il n'avait pas besoin d'être aussi peu direct pour faire passer le sens littéral de son message. Il aurait pu se tourner vers ceux à qui il vouait s'adresser et leur dire simplement : « Regardez, j'essaie seulement de réussir » [...] En parlant comme il le fait, il fait indirectement allusion à tout un corps de traditions culturellement spécifiques et d'associations d'idées qui trouvent leurs racines dans la culture et l'histoire afro-américaines. Il semble faire entrer l'assistance dans la confidence et faire appel à lui, comme pour dire « si tu peux décoder ce que je veux dire tu dois partager mes traditions. Dans ce cas, tu comprendras pourquoi je me comporte de cette façon »

L'analyse cette situation de conversation constitue un exemple emblématique de la nécessité d'envisager les phénomènes langagiers en tant qu'interactions situées au sein desquelles des

négociations identitaires et sociales se font et se défont, échappant dès lors à toute tentative indubitablement réductrice de généralisation statistique. Prenant ainsi le contre-pied de la sociolinguistique quantitative objectiviste, cette vision de la langue et de ses pratiques se base sur une posture épistémologique de type interprétatif.

1.2 De la sociolinguistique à la sociolinguistique critique

À la lumière de ce qui précède, la sociolinguistique critique s'ancre préférentiellement dans la sociolinguistique interactionniste. Toutefois, elle se distingue de cette dernière dans sa volonté d'expliquer et d'analyser des phénomènes sociaux et langagiers vastes et de longue durée. Tout en étant fortement influencée par les travaux de Gumperz et Hymes, la sociolinguistique critique cherche davantage à lier la description des pratiques langagières aux conditions sociales, historiques, politiques et économiques dans lesquelles elles émergent. En expliquant les pratiques langagières à travers l'analyse historique des transformations sociales et des dynamiques de pouvoir dans lesquelles ces interactions prennent place, il s'agit de réaliser une analyse qui renforce les liens entre sociolinguistique interactionniste, ethnographie et théories sociales (Heller, 2002).

Une telle analyse se base sur une théorie combinant des théories sociales macro (structures) à des théories microsociales (actions ou agentivité). Les premières sont des théories touchant à la catégorisation et à la stratification sociale (Giddens, 1984), les dernières sont des théories qui envisagent le monde comme étant construit à travers des interactions et des pratiques locales (Gumperz 1982, 1989) ; et les deux théories sont reliées à la théorie sociale de Giddens (1984) et, à plus forte raison, à celle de Bourdieu (1979, 1980).

Dans cette combinaison, la théorie sociale de Bourdieu, notamment sa théorie de l'économie des échanges linguistiques (1982), joue un rôle central. Reposant sur les concepts de langue légitime, ressources linguistiques, capital symbolique et pouvoir symbolique, sa théorie invite à repenser certains concepts clés de la linguistique et de la sociolinguistique. Ce qui nous intéresse en particulier, dans ce travail, est la manière dont Bourdieu envisage l'étude de la langue, non pas en tant que sciences, mais plutôt en tant que science des usages sociaux de la langue. Il opère ainsi un quadruple déplacement des concepts de linguistique. En premier lieu, il substitue la notion de langue à celle de langue légitime : langue d'État, langue officielle dominante, normée et institutionnalisée. Deuxièmement, la compétence linguistique est remplacée par le capital linguistique, qui représente la compétence d'un

locuteur à maîtriser les lois de formation des prix linguistiques et les manipuler à son profit. Le troisième déplacement est un corollaire du précédent : en effet, puisqu'il y a capital linguistique, les échanges ne doivent pas être considérés simplement comme un système linguistique, mais comme un type d'économie spécifique, donnant lieu à un marché linguistique. Ce dernier est à la fois concret – il représente une situation sociale entre un ou plusieurs individus – et abstrait, dans le sens où il est constitué d'un ensemble de variables déterminant les prix et valeurs des produits linguistiques. Finalement, et c'est le dernier déplacement conceptuel, le marché linguistique est un lieu de rapports de force et de domination symbolique dans lequel les locuteurs ne s'engagent pas simplement dans des interactions linguistiques, mais bien dans des rapports de pouvoir symbolique (Bourdieu, 1982).

Le concept de marché linguistique nous invite à réfléchir sur, d'une part, la manière dont la valeur est attribuée aux différents produits linguistiques et, d'autre part, sur la légitimité des locuteurs au sein de celui-ci. Afin que les effets de capital linguistique s'exercent, le marché linguistique se doit d'être unifié, dans le sens où l'ensemble des locuteurs doivent être soumis à la même loi de formation des prix des productions linguistiques. Ainsi, dans une situation officielle (travail, formation, administration, etc.), le capital linguistique des locuteurs sera mesuré à partir de la maîtrise de la langue légitime. Un locuteur peut dès lors être considéré comme légitime, c'est-à-dire digne d'être écouté dans des conditions sociales spécifiques, lorsqu'il maîtrise suffisamment le capital linguistique de la langue standard :

« La constitution d'un marché linguistique crée les conditions d'une concurrence objective dans et par laquelle la compétence légitime peut fonctionner comme capital linguistique produisant, à l'occasion de chaque échange social, un profit de distinction. [...] Étant donné que le profit de distinction résulte du fait que l'offre de produits (ou de locuteurs) correspondant à un niveau déterminé de qualification linguistique (ou, plus généralement, culturelle) est inférieure à ce qu'elle serait si tous les locuteurs avaient bénéficié des conditions d'acquisition de la compétence légitime au même degré que les détenteurs de la compétence la plus rare, il est logiquement distribué en fonction des chances d'accès à ces conditions, c'est-à-dire en fonction de la position occupée dans la structure sociale. » (Bourdieu, 2001, pp.84-85)

En conséquence, la langue est importante en tant que manière dans et par laquelle les connaissances sont construites ainsi que comme ressource cruciale pour gagner ou contrôler l'accès à d'autres ressources. En ce sens, comme le souligne Duchêne (2009, p.134) : « La langue conditionne certaines formes de stratifications sociales, permet d'accéder à des positions de pouvoir, ou encore de les limiter. La langue devient ainsi un enjeu d'exclusion et d'inégalités sociales, au même titre qu'elle permet la reproduction sociale. »

Parmi la pléthore d'articles et d'ouvrages qui se sont intéressés à la langue en tant qu'instrument de pouvoir et de domination, « *Language and Political economy* », article écrit par Susan Gal en 1989 peut – à bien des égards – être considéré comme un tournant en termes de paradigme de recherche pour la sociolinguistique critique. Son article propose un cadre pour théoriser et analyser les liens entre structures linguistiques, usages langagiers et économie politique. Pour Gal, le langage ne fait pas que refléter la structure du monde social ainsi que ces inégalités, mais c'est bien également *par et au travers de* la langue que la réalité sociale se structure. Ce paradigme articulant de manière critique langue et économie politique a inspiré de nombreux chercheurs en sociolinguistique critique, notamment à travers les travaux récents de Heller (1999, 2002, 2008), Duchêne (2008, 2012), Martin Rojo (2001), Pujolar (2007), Jaffe (1999, 2007), del Valle (2007, 2008) et Roberts (2013) qui s'attachent en particulier à démontrer la manière dont les changements de l'économie politique liés au capitalisme tardif impactent les idéologies langagières : la langue est avant tout désormais envisagée comme un bien qui se marchande.

Les travaux de Heller (1999, 2002, 2008) notamment ceux portant sur le Canada francophone, font figure de référence dans le domaine. Sur la base de différentes études ethnographiques, ses travaux mettent le doigt sur les transformations des idéologies, de la langue, de l'identité et de la nation au début du XXI^e siècle et montrent que la mondialisation et les enjeux économiques et politiques qui l'accompagnent impactent fortement les locuteurs, et notamment ceux des langues minoritaires, contribuant à contester le modèle de l'État-nation unilingue. À l'appui de recherches ethnographiques conduites sur le terrain scolaire, elle s'attache à démontrer la manière dont les idéologies sur la minorité francophone au Canada ont évolué sous l'impulsion de la mondialisation. Alors qu'avec le capitalisme tardif, la francophonie tend à être considérée comme un marché intéressant pour tous les locuteurs francophones, Heller démontre que la plus-value associée au « parler » français n'est rendue possible que sous certaines conditions. En effet, le français ne semble véritablement constituer un avantage que lorsqu'il fait partie du répertoire langagier de

locuteurs plurilingues formés au français standard, ce qui force dès lors la communauté francophone du Canada parlant un français vernaculaire à se réinventer une légitimité aux yeux de l'État-nation. Cette recherche de légitimité a lieu notamment à travers la célébration de l'authenticité par l'exacerbation de symboles culturels stéréotypés qui – en dépit de véhiculer une image fortement réifiante et essentialisante de la communauté francophone du Canada – ont le mérite de créer un nouveau marché, celui du tourisme qui cherche à vendre de l'*authentique*, du *vrai* dans un monde de plus en plus globalisé. Cette tension traversée par bon nombre de minorités linguistiques (l'auteure fait également des liens avec les minorités de l'Europe de l'Ouest), oscillant entre authenticité et standardisation linguistique et culturelle, est fortement corrélée à la valeur attribuée aux différentes variétés de langues et de plurilinguisme.

Avec son travail portant sur les Nations Unies et la construction discursive des minorités linguistiques, Alexandre Duchêne (2008) a montré que le terme « minorité linguistique » et tous les enjeux de sauvegarde, défense, protection qui l'accompagnent est une construction discursive (alors que bien souvent le terme est considéré comme un *allant de soi*) négociée dans des espaces comme ici, les Nations Unies, en fonction des intérêts politiques, économiques et sociaux des États membres. Toujours avec le même paradigme – celui de comprendre le rôle du langage dans un contexte social, économique et politique en pleine transformation – Duchêne, Moyer et Roberts (2013) s'intéressent plus particulièrement aux langues des migrants et à leur utilité dans le monde du travail. En particulier, ils cherchent à questionner la manière dont la langue opère comme instrument de pouvoir dans les différentes institutions et comment la valeur des langues (et leurs variations) est limitée par les agences de pouvoir autant qu'elle est contestée ou négociée par les migrants. En démontrant que la globalisation a eu un impact important sur la mobilité des individus et la migration, les auteurs montrent que la diversification des sociétés conduit à de nouveaux défis en termes de plurilinguisme : « there is a constant dialectic between what a host society considers to be regimented (language being one of the terrains on which control can be imposed) and the way migrant's linguistic resources can serve economic interests which benefit either large institutions or small-scale minority business » (Duchêne, Moyer & Roberts, 2013, p.3)

En ce qui concerne la problématique de ma recherche, l'approche de sociolinguistique critique choisie (éclairée notamment par les travaux cités ci-dessus) me permet, d'une part, d'analyser les transformations de la politique linguistique portugaise, non seulement en

tenant compte de son contexte d'émergence, mais aussi en tant que produit d'interaction sociale. Il s'agit donc de connecter les pratiques observées avec leurs conditions politiques, économiques, historiques et idéologiques permettant leur survenue. Cette approche m'offre, d'autre part, le cadre théorique et conceptuel me permettant de comprendre, dans une perspective bourdieusienne, la façon dont les transformations de l'économie politique affectent la valeur attribuée à la langue et aux locuteurs et la manière dont ces transformations reproduisent ou créent de nouvelles hiérarchies sur la base de la langue. Enfin, à partir de ces analyses de la politique linguistique portugaise et suisse et de leurs conséquences sur les locuteurs, je peux mettre en lumière le rapport entre structure, agence (comment les acteurs se positionnent-ils par rapport aux nouvelles conditions imposées par la politique portugaise ? comment réagissent-ils ? quelles sont les actions de résistance, de contestation ou d'adaptation aux nouvelles conditions mises en place ? par qui ?) et contraintes structurelles de cette action (quelles sont les conditions, les limites de ces actions ?) (Heller, 2002).

1.3 L'examen des politiques linguistiques sous l'angle de la sociolinguistique critique

Dans son expression la plus concise, mon travail pourrait se résumer à une analyse des politiques linguistiques dans le champ éducatif – leurs répercussions et leurs contestations – à la lumière de la sociolinguistique critique. Développer conceptuellement ce qui est (trop) grossièrement résumé dans cette première phrase constitue l'objectif de cette section.

La clarification du champ de la sociolinguistique dans lequel s'ancre mon travail me permet à présent de plonger dans ce qui constitue le cœur de mon analyse, à savoir, d'une part, l'examen des politiques linguistiques et éducatives et, d'autre part, l'étude de leur impact sur la communauté portugaise, tout ceci à la lumière de la sociolinguistique critique. Éclairée par des questions de recherche appelant *de facto* à l'analyse de différents espaces, force est de constater que les problématiques soulevées par ce travail invitent également au rapprochement du champ de la politique linguistique (en anglais, le terme utilisé pour ce champ de recherche est « *language policy planning* », LPP) de celui de la sociolinguistique critique. L'examen des politiques linguistiques que je propose dans le cadre de ce travail se situe dans le cadre du courant de l'analyse critique des politiques linguistiques appliquée au champ éducatif (Tollefson 2002, 2006). En refusant le postulat de l'apolitisme et de la neutralité des politiques linguistiques, cette approche se veut l'antithèse de la vision « néo-

classique » des politiques linguistiques. En effet, pour Tollefson (2002, 2006) Pennycook (2002), Ricento & Horneberger (1996) et Moore (2002), l'approche critique des politiques linguistiques reconnaît que les politiques créent et soutiennent diverses formes d'inégalités sociales et que les décideurs politiques favorisent habituellement les intérêts des groupes sociaux dominants.

Par ailleurs, le terme « critique » se réfère, dans le cas présent, à trois dimensions interconnectées. Premièrement, il fait référence à un travail critiquant les approches traditionnelles et majoritaires de la recherche sur les politiques linguistiques. Deuxièmement, il comporte des recherches visant le changement social. Enfin, il se réfère à la recherche influencée par la théorie critique (Tollefson, 2006). C'est en particulier cette troisième et dernière dimension qui permet de faire le lien entre analyse critique des politiques linguistiques et le champ de la sociolinguistique critique au sein duquel ma recherche est ancrée. En effet, une analyse critique des politiques linguistiques considère ces dernières comme étant des systèmes de gouvernance au sein desquels les inégalités sociales sont créées et soutenues.

En ce sens, la théorie critique des politiques linguistiques met en lumière le concept de pouvoir entre les institutions et entre les groupes d'individus impliqués dans la reproduction des inégalités (Tollefson 2006 ; Pennycook 2002). Cette dimension critique est pleinement partagée par la sociolinguistique de laquelle ce travail se réclame, puisqu'elle considère pareillement qu'il est indispensable d'expliquer les pratiques langagières à travers le prisme dynamique de pouvoir dans lequel ces interactions prennent place. Ainsi, on peut avancer que l'analyse critique des politiques linguistiques constitue un outil conceptuel complémentaire à la sociolinguistique critique, me permettant d'analyser les dimensions macrosociales ou structurelles de mon champ d'investigation. Par ailleurs, dans l'analyse des politiques linguistiques, le champ éducatif occupe une place particulière, puisque l'école, en tant qu'institution de pouvoir, constitue un espace social crucial à travers lequel les idéologies langagières, citoyennes et identitaires sont produites et reproduites. Par ailleurs, en tenant compte du fait que le pouvoir ne se matérialise pas seulement à travers des lois, mais également à travers des moyens plus implicites, l'école et l'institution scolaire peuvent dès lors être considérées comme des espaces où se matérialise la « technologie du pouvoir » (Martin Rojo, 2015). En effet, l'école est le lieu à travers lequel les différents contenus culturels sont jugés et évalués. Autrement dit, l'institution scolaire attribue différentes valeurs aux langues parlées par les individus et à leur degré de maîtrise de celles-ci. Elle

établit des étalons de mesure et opérationnalise la fixation des prix sur le marché symbolique des échanges linguistiques (Bourdieu, 1982). C'est la raison pour laquelle les politiques linguistiques dans le domaine éducatif cristallisent les conflits autour de la distribution des ressources symboliques et matérielles (Tollefson 1991 ; 2002). Afin de clarifier les approches épistémologiques me permettant d'analyser la politique linguistique à la lumière des concepts clés de la sociolinguistique critique, je développe quatre postulats détaillés dans les sections suivantes.

1.3.1 Les politiques linguistiques et éducatives sont expressément idéologiques

L'analyse critique des politiques linguistiques examine le rôle de l'État et des autres instances de pouvoir dans le contrôle à la fois des usages langagiers et de l'acquisition des langues. Par ailleurs, les politiques linguistiques sont envisagées comme un outil au service des intérêts des groupes dominants, les rendant donc éminemment idéologiques. Pour Tollefson (2002), les politiques linguistiques et les idéologies ont des connexions cruciales qui doivent impérativement être explorées si l'on souhaite comprendre les processus conduisant à l'élaboration des politiques linguistiques. Cette idée selon laquelle les politiques linguistiques représentent des mécanismes de pouvoir non dénués d'intérêt place l'analyse des idéologies au cœur de l'examen des politiques linguistiques (Ricento, 2000). Toutefois, tenter de définir ce que sont et représentent les idéologies est une tâche qui peut se révéler des plus délicates et des plus compliquées tant il existe différents champs de compréhension de ce terme. L'éclairage de la sociolinguistique critique s'avère ici précieux. D'après Woolard (1998), même s'il existe une large palette de compréhension de la notion d'idéologie, ce que la plupart des chercheurs partagent, c'est le fait que les idéologies sont enracinées ou répondent à une expérience d'une position sociale particulière.

La définition des idéologies proposée par Berger et Luckmann (1967) nous semble être la plus pertinente. Pour ces deux auteurs, les idéologies correspondent à une définition de la réalité en tant que construction sociale ayant pour but de servir les intérêts du pouvoir et de légitimer les institutions sociales : « Quand une définition particulière de la réalité en vient à être attachée à un intérêt concret du pouvoir, elle peut être qualifiée d'idéologie. » (Berger & Luckmann, 1967, p. 214). Dans cette compréhension de l'idéologie l'articulant aux relations de pouvoir et aux intérêts particuliers, Eagleton (1991) suggère que, pour être considérée comme légitime, une idéologie va passer par six étapes distinctes :

- Promotion des valeurs et croyances propres à l'idéologie
- Naturalisation des croyances afin de les rendre évidentes et incontestables
- Dénigrement des idées déstabilisant l'idéologie
- Exclusion des manières de penser rivales
- Obscurantisme : effacement de certains faits qui viendraient contrer les croyances véhiculées au travers de l'idéologie.

Poussés à leur paroxysme, ces processus conduisent à l'instauration d'une forme de pensée unique, contrôlée par les instances de pouvoir et dont les dissidents se retrouvent potentiellement persécutés. Ce qui n'est pas sans rappeler l'histoire de certains pays dont l'idéologie politique unique a conduit à la mise en place de systèmes totalitaires. En ce sens, et comme Duchêne (2009) le relève, les idéologies doivent être considérées comme le résultat de relations de pouvoir permettant de légitimer certaines actions politiques. Toujours selon Duchêne (2009), les idéologies sont représentatives et collectives, elles sont structurées et structurantes, discursives et font émerger les intérêts issus des relations de pouvoir, des relations de domination et des visées économiques. Par ailleurs, la dimension discursive des idéologies est primordiale, c'est en effet à travers l'analyse du contexte discursif au sein duquel les idéologies s'insèrent que l'on peut comprendre la portée idéologique d'un énoncé. Comme le souligne Eagleton (1991), la compréhension des idéologies doit se concentrer autour d'un questionnement du type : qu'est-ce qui est dit ? Qui le dit ? Et dans quel but ?

Pour ce qui est des idéologies langagières, le terme a, en premier lieu, été rapporté par les ethnographes de la communication. Inspirés par les travaux de Hymes (1972), ils ont étudié les bases des croyances linguistiques dans d'autres formes culturelles et sociales. Le concept a dès lors été largement débattu dans le champ de la sociolinguistique ainsi que dans celui de l'anthropologie langagière. Comme point de départ, la définition proposée par Silverstein (1979), et partagée notamment par Rumsey (1990), nous semble la plus appropriée. Pour ces derniers, l'idéologie langagière peut être considérée comme un ensemble de croyances partagées autour de la langue et de la nature du langage dans le monde. Si cette définition a le mérite de poser une base de réflexion intéressante, elle n'en est pas moins incomplète. En effet, pour Irvine (1989), les croyances partagées associées au concept d'idéologie langagière ne peuvent pas être séparées des enjeux de pouvoir qu'elles desservent. Autrement dit, les idéologies langagières représentent un système culturel d'idées à propos des relations sociales et linguistiques portées par les intérêts politiques et moraux.

Cette définition a été reprise par Kroskirty (2000) pour qui les idéologies langagières représentent une certaine perception du langage et du discours construite dans l'intérêt d'un groupe social ou culturel spécifique. En d'autres termes, les idéologies langagières ne font pas référence uniquement à un ensemble de croyances partagées sur la langue et ses pratiques, mais également aux enjeux identitaires et de pouvoir qui y sont liés (Woolard, 1998).

Par ailleurs, Watts (1999), qui a notamment étudié les idéologies autour du dialecte suisse-alémanique en Suisse, s'est intéressé à la genèse des idéologies langagières. Pour cet auteur, il ne fait pas de doute que ces dernières n'émergent pas par hasard, mais qu'au contraire, l'émergence d'une idéologie langagière et son caractère hégémonique vont dépendre d'un ensemble complexe de connexions entre des facteurs linguistiques et non linguistiques, en particulier des facteurs sociaux, politiques et économiques. L'hypothèse qu'il avance est que la compréhension des idéologies langagières doit se faire par l'analyse historique du mythe commun partagé par la communauté. Par « mythe », l'auteur entend un récit combinant fiction et faits historiques réels partagés, à l'origine, par les membres d'une communauté.

Cette hypothèse est également partagée par Anderson (1983) pour qui les récits (*narratives* en anglais) sont des instruments au service de la création des communautés imaginées et servent à l'affirmation de l'idéologie nationale et langagière dans laquelle les individus se reconnaissent. Toutefois, tous les mythes ne donnent pas naissance à des idéologies (et vice versa) ; il est dès lors question d'analyser en quoi certaines conditions sociales, économiques ou politiques contribuent à la résurgence du mythe, à sa cristallisation et à sa transformation en idéologie langagière. Watts (1999) circonscrit trois critères observables contribuant à transformer un mythe en idéologie. Premièrement, lorsque les croyances véhiculées par le mythe constituent une base pour la prise de décision politique. Deuxièmement, lorsque les croyances langagières associées à d'autres croyances non linguistiques constituent la base pour d'autres types de pratiques sociales et institutionnelles. Et enfin, lorsque les croyances influençant les pratiques sociales sont intériorisées comme des réalités non questionnables et considérées comme des *allants de soi*. Dès lors qu'un récit ou un mythe répond à ces trois critères, il peut être considéré par Watts comme une idéologie.

Multiples, instables, changeantes, les idéologies langagières sont étroitement liées aux changements sociaux, politiques et économiques survenant tant au niveau local qu'à une échelle plus globale. Leur contestation donne lieu à des espaces de résistance et de lutte au

sein desquels des enjeux plus larges autour de l'ethnie, de l'identité et de la nation sont débattus (Blackledge, 2005).

Plus encore, les idéologies langagières contribuent à produire et à reproduire des inégalités sociales, puisque c'est à travers leur prisme que certaines langues ou variétés seront considérées comme plus prestigieuses que d'autres. Ce processus n'est rendu possible que lorsque les individus d'une société reconnaissent et acceptent les valeurs attribuées aux différentes langues. Pour Bourdieu (1977), les idéologies langagières et les différentes valeurs qu'elles attribuent aux langues vont être véhiculées à travers diverses instances de pouvoir comme l'école, les médias et l'État, si bien que les membres d'une société vont incorporer cet ordre social comme étant naturel. C'est à travers cette croyance en la nature arbitraire des valeurs attribuées aux langues que se perpétuent la domination symbolique et les inégalités sur le terrain de la langue.

Par ailleurs, comme le notent Schiefflin et Doucet (1998), les idéologies langagières sont souvent le moyen de renforcer la distinction entre un *nous* et les *autres*. En ce sens, l'identification d'une langue et les idéologies qui la sous-tendent présupposent donc la création d'une démarcation, d'une frontière permettant une distinction linguistique. Les aspects idéologiques propres à cette différenciation linguistique sont mis en place pour renforcer et légitimer cette distinction et permettre aux locuteurs de cadrer leur compréhension des variétés linguistiques (Irvine & Gal, 2000). L'observation des processus de création d'idéologies de la différenciation linguistique permet d'appréhender la manière dont les idéologies linguistiques sont instrumentalisées politiquement pour réaliser des actions sur la base de la différenciation linguistique (notamment la dévaluation de certaines langues au profit d'autres). Parmi les processus utilisés, nous retiendrons en particulier les phénomènes d'*iconisation* et d'*effacement*, qui nous semblent les plus pertinents dans le cadre de ce travail (Irvine & Gal, 2000). L'*iconisation* peut être considérée comme la célébration des caractéristiques linguistiques partagées par le groupe à titre de représentation archétypale du groupe, à savoir un symbole universel et idéalisé de la communauté. Comme si, en quelque sorte, un trait linguistique représentait l'essence (idéalisée) d'un groupe social.

L'*effacement* représente, quant à lui, le corollaire de l'iconicité. Puisque le processus d'iconisation tend à créer une idéologie langagière glorifiant l'existence d'une essence partagée par le groupe social, alors le processus d'effacement a pour but de rendre invisibles

certaines personnes ou activités sociolinguistiques incompatibles avec le schéma idéologique.

L'analyse des idéologies langagières permet donc de mettre en lumière la manière dont un groupe instaure et perpétue sa domination sur un autre. En ce sens, et à la lumière des éléments explicités ci-dessus, l'analyse des idéologies langagières représente un terrain privilégié pour comprendre les liens entre langue, politique linguistique et théorisation sociale (Woolard, 1998). Par ailleurs, que ce soit à travers les liens que les idéologies langagières entretiennent avec les institutions de pouvoir au moyen des processus qui conduisent à les légitimer ou ceux qui conduisent à créer de la distinction linguistique, l'étude de ces idéologies participe à mettre en lumière la façon dont les acteurs et les institutions créent et négocient le concept de langue dans un contexte historique, économique et social donné et au sein de relations de pouvoir préexistantes (Duchêne, 2009).

1.3.2 L'hégémonie et la domination symbolique au cœur des politiques linguistiques et éducatives

En partant du principe que le terme « critique » appliqué à l'analyse des politiques linguistiques sert de levier pour discerner les luttes de pouvoir inhérentes et souvent implicites à la mise en œuvre de politiques linguistiques, il semble nécessaire ici de clarifier la notion même de « pouvoir » et de définir dans quelle mesure elle s'avère commune à la sociolinguistique critique. Le pouvoir et son corollaire, la domination, s'articulent autour de deux axes : le premier est la subordination de l'individu à travers la structuration du monde social. Le second représente l'agentivité des individus, à savoir leur interprétation de la structuration du monde social et, dans une certaine mesure, une soumission à celui-ci par différents procédés (analysés au chapitre 6).

Revenons donc sur le premier axe. Conceptuellement, il peut être rattaché à la définition des pratiques hégémoniques telle que proposée par Gramsci (1987). Selon lui, de telles pratiques doivent être comprises comme des pratiques institutionnelles qui garantissent que le pouvoir reste dans les mains des groupes dominants. Plus précisément, l'hégémonie est une forme de domination fondée à la fois sur une combinaison de force, non pas coercitive, mais structurelle, et sur une forme de consentement des individus à cette force (Gramsci, 1987). L'hégémonie, en ce sens, correspond à l'ensemble des activités institutionnelles, pratiques et théoriques par lesquelles les groupes dirigeants maintiennent leur domination et

réussissent, de surcroît, à gagner une forme de consentement de la part des dominés (Gramsci, 1978).

Bien que le rapprochement conceptuel entre Gramsci et Bourdieu fasse l'objet de vastes débats dans le champ sociologique, nous pouvons, dans le cadre de ce travail, joindre la notion de domination symbolique, telle que décrite par Bourdieu, à celle d'hégémonie (Burawoy & Von Holdt, 2012). Pour Bourdieu (1982), la domination symbolique intervient par l'internalisation de la structure et de l'ordre social (tel que voulu par la classe dominante) sur la classe dominée. C'est donc un processus de structuration par lequel les dominés perçoivent la hiérarchie sociale comme légitime et naturelle (y compris la hiérarchie sur le terrain de la langue). La manière selon laquelle les individus vont internaliser la structure du monde social pour s'y soumettre ou le contester constitue le plus grand point de divergence entre Gramsci et Bourdieu et, plus généralement, dans le champ contemporain de la sociologie. Pour Bourdieu, l'habitus est un procédé psychologique d'intériorisation des structures sociales extérieures permettant l'adhésion et le consentement à l'ordre social (et donc la soumission ou la domination) comme un allant de soi :

« Les catégories de perception du monde social sont, pour l'essentiel, le produit de l'incorporation des structures objectives de l'espace social. En conséquence, elles inclinent les agents à prendre le monde social tel qu'il est, à l'accepter comme allant de soi, plutôt qu'à se rebeller contre lui, à lui opposer des possibles différents, voire antagonistes » (Bourdieu, 1994, p.5).

Ce sont bien les modes d'incorporation de la structuration de l'espace social qui constituent la pierre d'achoppement entre les écrits sur la domination. Au concept de « méconnaissance » utilisé par Bourdieu, Gramsci lui préfère celui de « consentement conscient » pour décrire les figures de soumission. Enracinée dans l'habitus, la « méconnaissance » des individus représente, chez Bourdieu (1982), la manière dont ces derniers connaissent spontanément le monde. Parce qu'elle est incorporée à travers la structure sociale, cette méconnaissance semble inaccessible à la réflexion : « Les schèmes de l'habitus, formes de classification originaires, doivent leur efficacité propre au fait qu'ils fonctionnent en deçà de la conscience et du discours, donc hors des prises de l'examen et du contrôle volontaire » (Bourdieu, 1979, p. 435). *A contrario*, Gramsci (1978) considère que la subordination des classes dominées se fait à travers le « consentement conscient », c'est-

à-dire une forme de conscience de classe qui, la plupart du temps, ne s'exprime pas, car la conscience de la classe dominée est muselée par la pression de la concurrence capitaliste à laquelle elle est soumise.

De façon originale, Martucelli (2004) décortique cette vision de consentement des dominés en posant trois constats issus de l'évolution de la société contemporaine. En premier lieu, il dément l'idée de l'imposition et donc de l'incorporation *de facto* de l'idéologie dominante par les individus dominés. En deuxième lieu, la désagrégation du système social global conduit à la difficulté d'imposer une seule et unique pensée dominante : « [...] l'expérience des individus est toujours fortement marquée par les effets de puissantes organisations, mais elles ne parviennent plus, comme ce fut partiellement le cas dans les sociétés individuelles passées, à encadrer globalement leur vie » (Martucelli, 2004, p. 472). Enfin, en dernier lieu, il remet en cause la thèse du voile cognitif ou de la méconnaissance en avançant que les acteurs sociaux sont de moins en moins aptes à admettre comme légitime la domination qu'ils subissent et qu'en ce sens, la conception critique des liens de subordination s'est incontestablement accrue :

« Le travail de sape critique ayant progressivement pénétré le sens commun, du coup intellectuellement, plus aucune domination ne va de soi, ni ne se "justifie pas par de strictes considérations fonctionnelles". Il faut donc abandonner l'idée d'un voile cognitif constant et unique au profit d'une multiplicité de figures cognitives diverses allant de la méconnaissance à la reconnaissance active des formes de domination à l'œuvre. » (Martucelli, 2004, p. 473)

Cette troisième perspective s'oppose donc en partie à la vision bourdieusienne ou gramscienne de la domination dans le sens où Martucelli (2004) envisage l'incorporation de la domination, non pas de manière déterministe (à travers la « méconnaissance » ou le « consentement inconscient »), mais en tant que construction sociale localement située et dépendante de différents facteurs individuels, économiques, politiques et sociaux. Autrement dit, il faut retenir ici que les politiques linguistiques sont des pratiques hégémoniques de domination symbolique aussi bien que des outils de structuration de l'ordre social répondant aux intérêts d'un groupe dominant. Toutefois, comme le souligne Martucelli (2004), la reconnaissance ou non des formes de domination est sujette à une palette variée d'interprétations et de réactions par les acteurs sociaux. C'est cet espace

pléthorique d'interprétation des figures de la domination qui sera développé et analysé dans les chapitres 6 et 8. Par ailleurs, cette interprétation plus large des marges de compréhension, donc possiblement de manœuvre, laissée aux acteurs sociaux permet de penser les politiques linguistiques comme répondant à la fois de la structure et de l'agentivité.

1.3.3 Le discours comme matérialisation des politiques linguistiques et éducatives

Si les politiques linguistiques sont des pratiques hégémoniques auxquelles les acteurs sociaux peuvent se soumettre, mais qu'ils peuvent également, dans certains cas, contester, reste à définir les moyens à travers lesquels tant les pratiques hégémoniques que celles possibles de contestation ou de soumission se révèlent. La notion de discours apparaît donc centrale dans notre appareillage tant épistémologique qu'analytique. Je placerai d'emblée mon acception du discours dans une approche poststructuraliste inspirée par l'œuvre de Michel Foucault (1969). Partant de sa critique d'un structuralisme linguistique abstrait et d'une histoire linéaire et progressive des idées, Foucault a largement insisté sur la matérialité et l'historicité des pratiques langagières comme berceau d'émergence des savoirs. Pour cet auteur, il est nécessaire de dépasser la vision structuraliste qui se limite à une analyse synchronique des discours et des institutions pour en dégager l'ordre et le sens. À l'inverse des structuralistes, qui considèrent cette structure comme interchangeable, Foucault étudie donc la structure à un moment donné de l'histoire. L'évolution de l'homme et des sociétés à travers l'histoire est mise de côté. Ainsi, Foucault considère que :

« (...) les discours, tels qu'on peut les entendre, tels qu'on peut les lire dans leur forme de textes, ne sont pas, comme on pourrait s'y attendre, un pur et simple entrecroisement de choses et de mots : trame obscure des choses, chaîne manifeste, visible et colorée des mots : je voudrais montrer que le discours n'est pas une mince surface de contact, ou d'affrontement, entre une réalité et une langue, l'intrication d'un lexique et d'une expérience : je voudrais montrer sur des exemples précis, qu'en analysant les discours eux-mêmes, on voit se desserrer l'étreinte apparemment si forte des mots et des choses, et se dégager un ensemble de règles propres à la pratique discursive » (Foucault, 1969, p.71).

Comme nous le montre cet extrait, Foucault rompt avec l'épistémologie structuraliste à travers un premier postulat primordial pour la compréhension de la notion de discours. Il est

nécessaire, pour Foucault, de remettre en cause le paradigme postulant la transparence du monde, et l'existence d'une réalité objective cachée derrière les mots. En ce sens, il présente une distinction entre le signe et le référent : le langage et, à plus forte raison, le discours ne doit pas être considéré comme un miroir de la réalité qui reflèterait fidèlement les relations du monde objectif. Comme le relève Martin Rojo (2001), « Le discours est matière et la matérialité de ces discours est le fruit d'un processus contraint et orienté. On peut alors considérer que le discours n'est pas seulement objet d'analyse, mais qu'il est une trace d'une pratique sociale située institutionnellement, historiquement et idéologiquement. » (Martin Rojo 2001, p.135). Cette acceptation du discours favorise l'analyse de la matérialité des pratiques symboliques tout en considérant le sujet comme imbriqué dans des matrices de pouvoir sociales et historiques (Angermuller, 2007). En ce sens, le discours ne peut être appréhendé sans une prise en compte du locuteur, car ses perceptions et sa subjectivité participent à une certaine élaboration du discours.

Parallèlement à ce premier postulat, Foucault invite à étudier les discours à l'intérieur de leur contexte institutionnel, interactionnel, socioculturel, historique et économique : « Il s'agit de saisir l'énoncé dans l'étroitesse et la singularité de son événement, de déterminer ses conditions d'existence, d'en fixer au plus juste les limites, d'établir ses corrélations aux autres énoncés qui peuvent lui être liés, de montrer quelles autres formes d'énonciation il exclut. » (Foucault, 1969, p.40). Ce qui revient à dire qu'il est nécessaire d'étudier la manière dont les discours sont produits ainsi que les conditions qui ont permis leurs productions, étude nous envoyant *ipso facto* à leur historicité. Ainsi, la pratique discursive n'est jamais le produit du hasard, mais bien « [...] un ensemble de règles anonymes, historiques, toujours déterminées dans le temps et l'espace qui ont défini à une époque donnée, et pour une aire sociale, économique, géographique ou linguistique donnée, les conditions d'exercice de la fonction énonciative » (Foucault, 1969, p.162). En ce sens, le chercheur se doit de considérer la pratique discursive comme étant une activité multiple s'exerçant conformément à des règles historiques et sociales et s'inscrivant au sein de rapports de pouvoir préétablis. Pour ces raisons, la lecture du discours et de sa signification doivent se garder d'échapper aux interrogations suivantes : qui a produit le discours ? quand ? dans quel contexte ? avec quelles conséquences et pour qui ?

Après cette première clarification conceptuelle de la notion de discours, nous pouvons maintenant aborder une autre dimension de celui-ci, qui est sa matérialité. Comme l'a souligné Martin Rojo (2001), le discours – quel que soit son support – est matière, et en ce

sens, il peut être traité comme la trace d'une pratique sociale. Ainsi considéré, le discours se trouve être le lieu d'élaboration de l'histoire :

« En effet, tout événement, toute expérience, tout souvenir, se matérialisent – et sont donc socialement rendus accessibles – par la médiation du discours. L'histoire en tant que discipline n'existerait pas sans le passage par le discours, et les changements sociaux deviennent perceptibles et préhensibles par leur matérialisation dans les discours. » (Duchêne, 2009, p.136)

Enfin, en tant que dernière considération, nous envisageons les discours comme étant situés et connectés à d'autres discours auxquels ils répondent. Il s'agit là de leur dimension intertextuelle (Bakhtine, 1970) désignant plus précisément le processus au moyen duquel tout discours peut se lire comme l'intégration et la transformation d'un ou de plusieurs autres discours. En ce sens, le discours ne doit pas être envisagé de manière isolée, mais bien comme une partie d'un ensemble plus vaste de discours interconnectés (Duchêne, 2008).

Parce qu'ils révèlent et soulignent l'émergence, la cristallisation et le positionnement des acteurs et des institutions, les discours constituent la matière première de notre travail. Et ce, autant pour l'analyse critique des politiques linguistiques que pour celle des acteurs sociaux interrogés. Ils sont inextricablement et intimement liés à nos questions de recherche, car la politique linguistique en lien avec les cours de langue et culture d'origine s'est faite et continue de se faire à travers des discours institutionnels, législatifs, politiques et pédagogiques, mais également à travers les discours des acteurs concernés par cet enseignement. L'analyse critique des différents discours produits tant par les institutions que par les acteurs permettra de révéler les différentes positions idéologiques et, à travers elles, les intérêts sociaux, politiques et économiques conflictuels en présence. Enfin, elle permettra de mettre en lumière les différentes tensions qui se déroulent sur le terrain de la langue.

1.3.4 Les politiques linguistiques sont le fruit de processus historiquement situés

La section précédente a montré en quoi tant les politiques linguistiques que le point de vue des acteurs sociaux sur ces dernières étaient médiés à travers le discours. Si l'acceptation que je fais du concept de discours a fait l'objet de la sous-section précédente, la posture critique que je défends ne saurait se passer du concept d'historicité – notion clé tant par sa portée

épistémologique qu'analytique – permettant de réinscrire la compréhension des discours produits dans leurs conditions historiques, politiques et sociales ayant permis leur apparition. Blommaert (1999) postule que le temps n'est pas une notion linéaire et unique, mais au contraire plurielle, dynamique et multistratique : le temps court de l'événement discursif doit être mis en perspective avec le temps long, c'est-à-dire la lente évolution des systèmes sociaux et politiques. L'intérêt du concept d'historicité se trouve principalement dans le fait que les diverses temporalités ne sont pas seulement des phénomènes chronométriques objectifs, elles se réfèrent à des perceptions et des expériences du temps par les humains. En d'autres termes, les temporalités se réfèrent à la nature sociale du temps. Le temps n'est donc ni absolu, ni ontologique, il n'existe pas autrement que comme concept socialement construit (Blommaert, 1999). En ce sens, l'historicité diffère de l'histoire, car elle présuppose un processus dynamique (Duchêne, 2008) qui, lui-même, offre la possibilité d'un relativisme historique. L'histoire n'est alors plus considérée comme un déroulement linéaire d'événements successifs, mais bien comme un processus comportant une série d'éléments se recoupant et s'influençant mutuellement. En ce sens, les discours, les idéologies et la production de savoirs ne prennent du sens que s'ils sont envisagés à travers l'historicité (Duchêne, 2008).

La sociolinguistique critique adopte une telle perspective historicisante, dans le sens où elle analyse les faits langagiers, mais, par extension, également les politiques linguistiques tant dans leur contexte spatiotemporel de temps court que dans l'histoire discursive plus étendue du temps long (Cotelli, 2009). C'est pour cette raison que je m'efforcerai, dans l'analyse de mes données, de montrer la manière dont les discours sur les langues et la culture d'origine portugaise se recoupent et se répondent les uns les autres. Ceci dans le but de montrer la façon dont les discours contemporains sont inclus dans les développements historiques plus larges et la manière dont la production de savoir est dépendante des conditions historiques permettant son émergence.

1.4 État et régime linguistique

Les politiques linguistiques sont éminemment politiques autant qu'expressément étatiques. Le choix des politiques linguistiques relève en effet de la compétence de l'État à gérer – d'une manière plus ou moins désirable politiquement – sa diversité linguistique (Grin, 2006).

Reste donc à définir la manière à travers laquelle l'État et l'exercice de son pouvoir sont envisagés dans le cadre de ce travail.

En partant du concept de gouvernementalité (Foucault, 1994) désignant une approche qui s'attache à saisir et comprendre la matérialité tangible de l'État et à analyser les dimensions concrètes de ces actions, je peux proposer une lecture des politiques linguistiques qui doit être comprise sous la notion de régime linguistique (Cardinal et Sonntag, 2015). Bien plus qu'un ensemble de politiques linguistiques, le régime linguistique permet de faire le lien entre interventions étatiques dans le domaine de la langue et pratiques sur le terrain, apportant ainsi une cohésion entre les divers éléments se rapportant à la langue au sein d'un État et permettant de les rationaliser. En ce sens, le régime linguistique dépasse la fonction législative et juridique liée à l'aménagement des langues dans un territoire donné :

« Les législations linguistiques ou les politiques d'aménagement linguistique renvoient à l'action étatique dans le domaine des politiques linguistiques alors que le régime linguistique englobe à la fois les interventions de l'État et les représentations de la langue qui s'élaborent au sein d'une société donnée. Le concept de régime linguistique permet de mettre en lumière le type de relations qui existent entre l'État et les locuteurs d'une langue dans un contexte particulier. Il ne vise pas uniquement ses règles de fonctionnement. » (Cardinal & Sonntag, 2015, p. 118)

Ainsi définie, la notion de régime linguistique nous apparaît cruciale dans le cadre de ce travail, car elle propose une opérationnalisation de ce que l'on pourrait nommer la « gouvernementalité linguistique » si l'on reprend le concept de Michel Foucault. En ce sens, le régime linguistique tel que défini par Cardinal et Sonntag permet de mettre en lumière la rationalité ou la systématisation des politiques linguistiques en s'appuyant à la fois sur des outils spécifiques du gouvernement en matière de politique linguistique et sur la production de savoir et de connaissance dans le domaine des langues. Tant à travers le régime linguistique qu'à travers la notion de gouvernementalité, il est possible de comprendre la technologie étatique à travers laquelle l'État déploie son pouvoir.

Par ailleurs, l'acceptation du régime linguistique comme exercice de gouvernementalité linguistique offre une porte de sortie pour sortir du clivage opérant dans le domaine de l'analyse des politiques linguistiques. Souvent présentée comme antinomique, la division

entre une approche historico-structurelle stricte tendant à mettre l'accent sur la toute-puissance de la structure étatique et une autre, moins déterministe, envisageant davantage les possibilités d'action des acteurs et des communautés sur la structure étatique s'estompe, les deux approches se rejoignant et se complétant dans le régime linguistique. Certes, la structure étatique va chercher à imposer les intérêts des groupes dominants à travers l'usage des outils législatifs et juridiques, mais cette dernière peut être déstabilisée lorsque l'exercice du pouvoir dans le domaine linguistique, à savoir le statut attribué (au travers des décisions politiques) ne correspond pas au statut escompté par certains individus ou communautés. Ce hiatus entre statut escompté et statut accordé peut donner lieu, sous certaines conditions, à des actions visant à modifier la structure étatique à travers la mobilisation démocratique dans le but de modifier le statut attribué à une langue ou à certains locuteurs. Ces espaces d'agentivité, appelés « points tournants » par Cardinal et Sonntag (2015), rejoignent le concept de « zones de transition » proposé par Heller (2002), à savoir des lieux propices à l'émergence de pratiques et/ou d'idéologies nouvelles dont le but est de combattre l'hégémonie des structures sociales.

1.5 Remarques conclusives

Ambigües, fluctuantes et contradictoires, telles sont les caractéristiques des idéologies et des idéologies langagières. Le caractère volubile de ces dernières est devenu particulièrement visible à la lumière des récentes transformations sociales et politiques parmi lesquelles, en tête, la globalisation et la quête d'identité nationale dans une ère post-coloniale et globalisée défaisant les anciennes alliances au profit de nouvelles coalitions. Dans ce contexte où les anciens repères d'appartenance se retrouvent fragmentés, la langue émerge tour à tour comme dernier bastion identitaire, comme outil de contrôle social et de capital symbolique ou encore dans un savant mélange des deux. Dans ce contexte, il est dès lors crucial d'appréhender de manière critique et nuancée la relation complexe qui lie les individus, les idéologies langagières, les discours et l'action (Pavlenko & Blackledge 2004).

De ce fait, et bien qu'envisageant les politiques linguistiques comme idéologiques, hégémoniques, historiques et discursives, les notions de « gouvernementalité linguistique » ou de « régime linguistique » telles que proposées précédemment permettent un déplacement analytique et conceptuel. Il ne s'agit pas d'envisager les politiques linguistiques sous l'angle d'une stratégie intentionnelle et calculée mise en place par un gouvernement centralisé. Bien

au contraire, il est nécessaire de considérer les politiques linguistiques comme un outil parmi une multitude d'autres instruments à travers lesquels la pratique du pouvoir et de la gouvernance se réalise. Dès lors, l'examen des politiques linguistiques et éducatives s'avère tout aussi important que l'analyse de discours localement situés, ceci afin de prêter une attention aux formes plus localisées (et parfois contradictoires) de l'exercice du pouvoir (Pennycook, 2002). Ce faisant, un tel déplacement épistémologique et analytique permet de comprendre la manière dont les discours (politiques, institutionnels et individuels) ainsi que les idéologies qui les sous-tendent créent du réel tout autant que les actions qui en découlent (Duchêne, 2008). L'analyse de la production discursive, de la production de savoir et de sa circulation doit permettre ainsi de mettre en lumière la diversité des pratiques de l'exercice du pouvoir et de la domination *à travers* et *sur* la base de la langue ainsi que la genèse de l'action, que celle-ci soit étatique, sociale ou individuelle.

Chapitre 2

Nations et nationalisme à l'épreuve du capitalisme tardif

Introduction

La manière dont la langue portugaise et son enseignement ont été instrumentalisés au sein de la politique linguistique portugaise pour servir les intérêts du Portugal constitue la pierre angulaire de mon travail. L'objectif est également de comprendre la façon dont les idéologies langagières et l'identité nationale se transforment dans le cadre des processus actuels de mondialisation ainsi que la manière dont ces idéologies nouvelles – enactées dans des politiques linguistiques – se répercutent, à travers l'enseignement du portugais à l'étranger, sur les communautés portugaises immigrées en Suisse. Ce chapitre a donc pour but, d'une part, de clarifier mon acception du rôle de la langue dans la formation des États-nations ainsi que de son évolution sous l'influence du capitalisme tardif et, d'autre part, d'apporter des éléments de contextualisation propres à l'histoire du Portugal et de la Suisse. Cette clarification me permet ainsi d'inscrire mes données récoltées (discours contemporains et anciens sur la langue et l'enseignement du portugais) dans le temps long, à savoir dans les lentes transformations politiques, sociales et économiques de l'État portugais. Même si l'objectif de ce travail de thèse ne réside pas dans une analyse fouillée du rôle de la langue dans la constitution de la Confédération helvétique¹¹, je mets en lumière, en dernière partie de ce chapitre, certains éléments contextuels permettant de comprendre le rôle différent que la langue a joué dans la construction de la Suisse moderne, comparativement à celle du Portugal.

2.1 Le rôle du langage dans la formation des États-nations

Afin de comprendre le rôle de la langue dans la formation des États-nations, il est indispensable de se pencher, en premier lieu, sur la genèse du développement national. Autrement dit, il est nécessaire de comprendre ce qui a permis de passer d'une Europe

¹¹ Pour une analyse détaillée à ce sujet, lire Grin 2003 et Jost 1995.

géopolitique organisée en empire multi-ethniques à la carte de l'Europe contemporaine, constituée d'est en ouest d'États-nations. L'argument développé par Hobsbawm (1992), Gellner (1983) et Anderson (1983) selon lequel la construction des États-nations est la conséquence du développement économique et politique constitue mon point de départ. À partir du XIX^e siècle en effet, on assiste en Europe à un essor industriel et technologique nécessitant une organisation solide et standardisée (Gellner, 1983). C'est de cette nouvelle société industrialisée, dont la productivité devient le mot d'ordre, que naît le besoin de créer une unité partagée de sens afin de faciliter les échanges et la productivité de la société. C'est ainsi qu'aux parlers régionaux se substituent petit à petit une langue écrite et unifiée ainsi qu'un système éducatif uniformisé contribuant au développement de l'État-nation. Bien que partageant l'argument central de Gellner, Hobsbawm (1992) ajoute à l'idée de développement économique celui de développement politique. La construction des États-nations est due non seulement à un essor industriel, mais également à un essor politique conduisant la population à se constituer en corps de citoyens et pouvant être envisagée comme « communauté imaginaire » selon les termes d'Anderson (1983). Hobsbawm prend l'exemple de la Révolution française pour décrire le lien entre nation et évolution politique. Pour lui, en effet, la « nation » prônée par les révolutionnaires n'était qu'un concept politique teinté d'ethnisme linguistique. Même si juste après la Révolution française, les différentes langues parlées en France ont été reconnues et autorisées, rapidement, la bourgeoisie au pouvoir fait marche arrière et lance une véritable campagne contre les « patois ». Elle est justifiée par le leitmotiv : « l'unité politique passe par l'unité linguistique », les patois sont vivement combattus par la bourgeoisie. Veiller à la propagation du français par tous les citoyens français, c'est donc s'assurer une cohésion interne afin de faire face aux tensions provenant des pays extérieurs.

Le lien entre langue et formation des États-nations s'explique donc par un double mouvement, économique d'une part et politique de l'autre. L'analyse développée ci-dessus en accord avec les travaux de Hobsbawm, Gellner et Anderson s'inscrit tout à fait dans le développement de Bourdieu (1982) sur la langue et les États-nations, qui reconnaît également, dans l'imposition d'un français standard, une connotation politique et économique. L'intérêt de Bourdieu réside dans le fait qu'il ajoute, en plus de ces deux dimensions centrales, la notion de pouvoir et de hiérarchie – imposée *par* et *au travers de* la langue – offrant une résonance particulière au développement des différents auteurs cités précédemment. En plus de faciliter les échanges économiques internes et externes,

l'imposition du français comme langue légitime devient un instrument de pouvoir de la classe bourgeoise. En imposant le français standard au profit des idiomes régionaux, la bourgeoisie instruite s'assure que cette langue fonctionne également comme instrument de domination sur les classes ouvrières (qui ne détiennent pas ou pas complètement la langue légitime).

On comprend dès lors que le lien entre langue et nation est puissant, sinon indéfectible. De l'imposition d'une langue nationale dépend, d'une part, le développement économique et politique de la nation. D'autre part, elle permet à une élite bien formée de dominer les classes ouvrières.

Mais comment, dans ce contexte, expliquer l'adhésion des citoyens à ce mouvement national ?

Bien qu'imposée dans des conditions discutables (pour le cas du français en France), la langue nationale a rapidement été associée à un fort sentiment d'appartenance. Les chercheurs ayant investigué ce lien entre langue, État-nation et sentiment national s'accordent sur un point : le langage n'est pas le seul terrain sur lequel les États-nations s'appuient, mais il est important parce qu'il gomme les autres formes de différences sociales, édifiant ainsi une forme de solidarité entre les citoyens (Heller 2006 ; Baumann and Briggs 2003). En donnant l'impression de gommer les différences sociales et en produisant une conscience nationale, la langue sert admirablement bien les intérêts des États-nations nouvellement formés. Par ailleurs, les tensions économiques et politiques avec les États voisins contribuent également à asseoir le statut de la langue et à transformer ainsi les symboles nationaux – parmi lesquels la langue tient la première place – en patriotisme, élément puissant s'il en est de distinction entre « nous » et « les autres » (Duchêne, 2008). Cette vision du rôle de la langue dans la construction du sentiment national est partagée par Gellner (1983) pour qui le nationalisme ne constitue pas un éveil des nations à la conscience d'elles-mêmes, mais bien une invention de la nation qui n'existait pas préalablement et qui n'aurait pas forcément existé en ces termes sans l'absence de conflits sociaux, politiques et économiques.

Si la Révolution française est souvent envisagée comme le point de départ du lien entre langue et nation, le mouvement s'est propagé dans d'autres pays européens, en suivant des schémas à chaque fois différents, bien que les motivations politiques et économiques soient

restées sensiblement similaires partout. La prochaine section de ce chapitre se penchera plus en détail sur le rôle de la langue portugaise dans la création du Portugal moderne.

2.2 Le Portugal : un cas d'école

Comprendre le rôle de la langue dans la construction de la nation portugaise moderne est central pour mon travail de recherche, et ce, pour deux raisons principales. Premièrement, car c'est dans la genèse du lien entre nation et langue que sont puisés la plupart des références et des arguments justifiant la politique linguistique portugaise actuelle. L'explorateur Vasco de Gama, les poètes portugais illustres tels que Camões ou encore Fernando Pessoa sont autant de symboles culturels des siècles passés sur lesquels la politique linguistique actuelle prend toujours appui. Et deuxièmement, parce que c'est cette même genèse qui sert à contester les changements politiques récents qui sont au cœur des questionnements de ce travail. Qu'elle soit donc utilisée comme tremplin pour le changement ou comme moteur de revendication, la langue portugaise comme symbole national et sentiment d'appartenance représente l'une des clés permettant d'éclairer les tensions actuelles qui surgissent entre les communautés portugaises et leur nation d'origine.

2.2.1 Les grandes conquêtes portugaises

Fondé au XII^e siècle, le Portugal constitue l'une des nations les plus vieilles d'Europe. Bien qu'à plusieurs reprises, le royaume du Portugal a dû se battre pour conserver son indépendance (notamment contre le royaume de Castille, devenue l'Espagne depuis), le pays peut se vanter d'une histoire longue de 800 ans en termes de stabilité territoriale et d'homogénéité linguistique, ethnique et religieuse (Corkill & Almeida, 2009). En effet, à peine quelques décennies après la proclamation de l'indépendance du Royaume de Portugal, le roi Denis 1^{er} baptisa le « galaïco-portugais » parlé à l'époque, lui donnant le nom de « portugais » et décrétant qu'il s'agissait désormais de la langue de la cour. À partir de 1296, la langue portugaise devint véritablement officielle.

Parmi les différents chapitres qui ont constitué cette longue histoire, celui des grandes conquêtes portugaises ou « l'âge d'or » a occupé une place toute particulière et continue, encore aujourd'hui, d'occuper une place de choix dans l'imaginaire portugais, comme je l'expliquerai par la suite.

Débutées à partir du XIV^e siècle sous l'impulsion du roi Jean 1^{er} du Portugal, les grandes conquêtes ont commencé par la découverte du Maroc, puis de l'île de Madère et de celle des Açores. À partir du début du XV^e siècle, l'expansion du Portugal connaît un développement fulgurant pour atteindre son apogée au milieu du XVI^e siècle. À cette époque, en effet, le Portugal possédait un empire colossal s'étendant de part en part du globe, avec : le Brésil, la quasi-totalité des îles de l'Atlantique, les côtes est et ouest de l'Afrique, pratiquement toutes les îles de l'océan Indien, ainsi que Malacca, Timor, les îles Moluques, le Japon, etc.

À l'expansion territoriale s'ajoute la diffusion de la langue portugaise. À l'image des grands explorateurs, elle gagne du territoire partout et devient ainsi une *lingua franca* dans la totalité des territoires conquis. Le portugais réussit à s'affirmer de manière durable et massive au Brésil, dans une moindre mesure au Mozambique, en Angola, au Timor-Leste et à Macao. Au Cap-Vert, en Guinée-Bissau et à Sao Tomé-et-Principe, on assiste au développement de la langue créole sur la base de la langue portugaise (Corkill and Almeida 2009).

À cette époque, la richesse et la puissance de l'empire portugais attirent beaucoup de convoitise de la part des autres puissances européennes. Le Portugal va toutefois s'avérer rapidement trop petit pour contrôler un empire d'une telle étendue. Ainsi, les guerres de conquête des autres pays européens, les limites inhérentes aux pays (notamment démographiques, géographiques et économiques) ainsi qu'une mauvaise gestion politique vont précipiter l'affaiblissement puis le déclin, somme toute inévitable, de cet empire doré (sans toutefois l'anéantir totalement). Entre 1570 et 1910, le Portugal ne connaîtra plus de répit politique et économique, plongeant le pays dans une grande instabilité freinant le développement économique du pays et préparant ainsi le terrain au coup d'État militaire de 1910 (Corkill and Almeida 2009).

2.2.2 *Salazar ou la glorification de l'empire colonial portugais*

Ayant pour but de renverser la monarchie, le coup d'État de 1910 n'a jamais vraiment réussi à instaurer une république stable. Les courants royalistes encore puissants à l'époque ont continué à exercer leur forte influence, entraînant des tentatives de pouvoir monarchiste ou dictatorial. En 1926, le nouveau coup d'État fomenté et dirigé par le général Gomes da Costa mettra un terme à cette instabilité chronique, en instaurant un régime militaire, qui se transformera – avec l'arrivée de Salazar comme ministre des Finances – en dictature militaire à partir de 1928. En effet, à partir de son arrivée au gouvernement, Salazar s'impose comme

l'homme de la situation et peu d'obstacles se mettront en travers de son chemin. Rapidement, il devient omniscient et contrôle tous les faits et gestes du pays et de ses citoyens. L'*Estado Novo*¹², entré en vigueur en 1933, pose les bases constitutionnelles du nouveau régime totalitaire portugais. Censure, parti unique et police politique font partie de l'appareillage déployé par le régime pour instaurer son autorité et contrôler le peuple (Corkill & Almeida, 2009).

Durant les quatre décennies du régime de l'*Estado Novo* (une extraordinaire longévité pour une dictature de droite), Salazar n'a eu de cesse de renforcer, dans l'imaginaire portugais, la nostalgie de « l'âge d'or ». Le régime dictatorial a employé l'histoire comme moyen pour justifier et légitimer son exercice du pouvoir. L'histoire, et surtout celle de l'expansion portugaise, a eu une importance primordiale pour construire la « portugalité » (Corkill & Almeida, 2009). Renforcer l'identité nationale portugaise à travers le sentiment de fierté attaché à l'époque des grandes découvertes, mais aussi au travers de toutes sortes de commémorations et de célébrations du folklore typiquement portugais a été à l'agenda du secrétariat de la propagande nationale. Plus prosaïquement, l'histoire et les symboles ont été manipulés pour servir la cohésion nationale afin d'agir en tant que force d'inspiration et de mobilisation (Léonard, 1999 ; Corkill & Almeida, 2009). La culture présente en effet l'avantage de générer du consensus et de mobiliser la population autour d'un sentiment patriotique sans pour autant concéder d'accès au pouvoir (Griffin, 1996).

Son rejet de tout ce qui n'était pas authentiquement portugais (comme notamment le *Fado* qui, au départ, était mal perçu du régime, parce que d'origine africaine) n'a pas empêché Salazar de se poser en fervent défenseur de l'empire colonial portugais. Symbole de la grandeur du Portugal, les colonies avaient un rôle symbolique tout autant qu'économique et politique. D'une part, elles nourrissaient un énorme sentiment de fierté nationale contribuant à renforcer le régime, et d'autre part, elles permettaient d'asseoir l'emprise politique et économique en dehors de ses frontières. L'idée que le Portugal n'était pas un « petit pays » a quasiment constitué une obsession chez Salazar qui tentait, par tous les moyens, de faire passer le message autant aux autres nations qu'à ses propres citoyens (Léonard, 1999 ; Corkill & Almeida, 2009). Que ce soit dans la volonté d'expansion ou dans la volonté de revenir aux sources de l'identité portugaise à travers une politique d'autarcie, le rôle de la langue portugaise, en tant que symbole national, a joué un rôle prépondérant. Parlée depuis

¹² L'*Estado Novo* (le nouvel État en français) est le terme officiel employé par le gouvernement pour désigner la Deuxième République portugaise (de 1934 à 1974).

le XII^e siècle sur tout le territoire, elle a néanmoins subi plusieurs influences, notamment au travers de l'influence des colonies. Ce sont ces influences que Salazar combattrait activement au profit d'une soi-disant « pureté » de la langue portugaise.

2.2.3 La fin de l'empire colonial et le début de l'empire linguistique

Les Portugais ont été les premiers à réaliser des conquêtes et les derniers à s'en défaire (Torgal, 2005). Amorcé après la Deuxième guerre mondiale dans la plupart des pays colonialistes, il faudra attendre la fin du règne de Salazar pour voir un tel mouvement s'amorcer du côté du Portugal. À partir de 1968, en effet, sous l'impulsion du nouveau ministre Marcello Caetano, se met en place une politique d'autonomie des provinces d'outre-mer. Toutefois, face aux résistances des ultras du régime, les discussions avec les colonies se retrouvent le plus souvent au point mort. Tant et si bien qu'il faudra attendre la révolution des œillets de 1974 pour qu'une véritable politique de décolonisation puisse voir le jour. Et celle-ci sera fulgurante, puisqu'en une année à peine, la décolonisation sera terminée. Tout en respectant l'indépendance de ces anciens territoires, le Portugal mettra tout en œuvre pour maintenir des liens de coopération avec les pays lusophones (Reis Torgal, 2005). Cet effort sera encore renforcé dans les années 90, avec notamment la création de délégations de l'Institut Camões dans les pays lusophones (1992) et la création de la communauté des pays de langue portugaise¹³ (CPLP) en 1996. Ces deux événements marquant la politique extérieure du Portugal à partir des années 90 et jusqu'à aujourd'hui méritent que l'on y prête une attention particulière.

L'Institut Camões est intéressant dans la mesure où il cristallise une grande partie de la politique culturelle et linguistique de l'État portugais depuis la fin des années 20. Par ailleurs, c'est ce même institut qui, aujourd'hui, a la responsabilité de l'enseignement des LCOP pour les communautés portugaises émigrées. L'histoire vaut donc le détour. Les fondements de l'Institut remontent à 1929 (Rollo *et al*, 2012). Le nouveau régime républicain de l'époque souhaite se doter d'un instrument étatique permettant de promouvoir la recherche scientifique, le développement artistique et l'expansion de la langue portugaise. C'est ainsi que sera créée la junta d'éducation nationale (*Junta de Educação Nacional*) qui ne durera

¹³ Les pays membres de la CPLP sont l'Angola, le Brésil, le Cap-Vert, la Guinée-Bissau, la Guinée équatoriale, le Mozambique, le Portugal, Sao Tomé-et-Principe et le Timor-Leste. L'intégralité des informations sur la CPLP est consultable sur <https://www.cplp.org> (dernier accès le 23/11/2017).

que quelques années, puisque le gouvernement de Salazar, avec *l'Estado Novo*, la remplacera par l'Institut pour la haute culture (IAC, *Instituto para a Alta Cultura*) en 1936. Outre le changement d'intitulé, traduisant l'idéologie coloniale de Salazar et la suprématie de la culture portugaise sur les autres (en tout cas sur celle des peuples colonisés), les transformations se révèlent également être structurelles (Da Silva, 2010). L'IAC sera désormais rattaché au domaine de l'éducation, et à ses missions précédentes s'ajoute la volonté d'accroître la collaboration scientifique avec d'autres institutions étrangères. En 1952, l'Institut pour la haute culture devient l'Institut de la haute culture. Cette réforme, poussée par les transformations sociales, économiques et politiques de l'Europe d'après-guerre, vise à octroyer plus d'autonomie financière à l'Institut. L'octroi de cette liberté financière avait notamment pour but de permettre au nouveau IAC d'être compétitif au niveau de la recherche scientifique (et notamment nucléaire) face aux institutions analogues des pays voisins. Durant la décennie qui a précédé la révolution, on peut relever deux évolutions intéressantes. La première concerne la création de la «junte nationale pour la recherche scientifique et technologique», délestant progressivement l'IAC de sa mission scientifique. Corollaire de la première, la seconde évolution a trait au développement fulgurant des missions culturelles et linguistiques de l'Institut de la haute culture (Rollo *et al*, 2012). En effet, la fin de vie de l'IAC est marquée par une volonté d'intense expansion de la langue portugaise à l'étranger : création de lectorats, appui à l'enseignement du portugais à l'étranger (pour les étrangers) et traductions de publications portugaises. Après la révolution de 1974, l'Institut de la haute culture sera remplacé par l'Institut national de recherche scientifique et l'Institut de culture portugaise. Ce dernier sera rebaptisé Institut Camões en 1992. Encore rattaché au ministère de l'Éducation, le rôle de l'Institut de culture portugaise dans les années 80 était de renforcer la promotion de la langue portugaise, tant dans ses relations avec les anciennes colonies qu'au sein de la Communauté européenne naissante. Ces missions ont été reprises dès 1992 par l'Institut Camões, avec néanmoins un fort accent sur la dimension politique et diplomatique, puisque, en 1994, l'Institut Camões passera sous tutelle du ministère des Affaires étrangères (Rollo *et al*, 2012).

La CPLP, communauté des pays de langue portugaise, est une organisation interétatique créée officiellement en 1996 et dont les buts principaux sont la concertation politique et diplomatique entre les pays membres, le renforcement de la présence de la nouvelle communauté dans les espaces internationaux, une meilleure coopération des pays dans les domaines culturels et technoscientifiques et un plus grand activisme pour la promotion et la

diffusion de la langue portugaise. Elle donne une forme officielle aux nombreuses collaborations et aux relations étroites que le Portugal a activement mises en place depuis la décolonisation. Plusieurs auteurs (Pinto *et al.*, 2005 ; Cahen, 2010 ; Lourenço, 1999) ont porté un regard critique sur cette communauté. Sa dimension inconsciemment postcoloniale fait partie des reproches les plus virulents qui lui sont adressés. Il y a, de la part de Lisbonne, une volonté à peine dissimulée de faire croire que les pays de langue portugaise ont créé une communauté qui représente une identité commune. En ce sens, le concept de lusophonie, conçu et désiré par le Portugal, constitue une sorte de prolongement de l'imaginaire colonial (Cahen 2010). Plus qu'un espace culturel, c'est un espace postcolonial permettant l'expansion de la portugualité en dehors de son territoire (Lourenço, 1999 ; Caen, 2010). À l'empire colonial se substitue donc, avec la CPLP, un empire linguistique, tel que décrit par Pessoa dans son mythe du cinquième empire.

2.3 Le cas particulier de la Confédération helvétique

Un détour historique est nécessaire pour comprendre le lien particulier que la Suisse entretient avec ses langues nationales. L'acte de médiation rédigé sous Napoléon en 1803 octroie un statut de confédération à la Suisse qui est officiellement constituée de 19 cantons représentant chacun un micro-État souverain. La chute de Napoléon en 1813, et donc la fin de l'acte de médiation, favorisera la résurgence de conflits internes entre les différents cantons, conflits qui, soit dit en passant, ne sont pas d'origine linguistique, mais plutôt d'origine territoriale. C'est au congrès de Vienne que seront posées les balises d'une entente entre les cantons. En effet, des représentants de différents cantons suisses se rendent au Congrès de Vienne avec l'espoir de faire entendre leurs intérêts auprès des diplomates du comité suisse (Jost 2009). À la fin du Congrès, une solution de transition est trouvée, conférant à la Suisse ses frontières et sa neutralité (même si l'interprétation de la neutralité de l'époque n'est pas la même qu'aujourd'hui). Cette solution sera complétée par le Pacte fédéral de 1815 attribuant, et c'est un élément crucial, l'égalité entre tous les cantons. La reconnaissance de l'égalité entre les cantons sera un élément fondamental pour la reconnaissance des trois langues nationales. En effet, dans sa première constitution de 1848, la Confédération accorde, en vertu de l'article 109, le statut de langue nationale aux trois langues principales du territoire, à savoir l'allemand, le français et l'italien (Constitution

fédérale de 1848). Il faudra toutefois attendre 1938 pour que les Suisses octroient, à travers un vote, le statut de langue nationale au romanche.

Ce rapide retour historique permet de comprendre que, contrairement à ses voisins européens, et notamment le Portugal, la Suisse moderne (soit du XIX^e siècle) s'est constituée non pas autour de la triple concordance entre l'État et la nation, la nation et le peuple, le peuple et la langue, mais bien autour de l'affirmation de sa diversité linguistique : français, allemand, italien et, plus tard, romanche (Grin, 2010). Conscient de sa spécificité dans un contexte européen dominé par l'idéologie « une langue – un peuple », la Suisse, à partir du XIX^e siècle, doit imposer sa légitimité à l'extérieur de ses frontières en prônant « l'unité dans la diversité ». Ces aspects constitutifs de la Suisse moderne ramènent à une tradition étatique qui envisage le plurilinguisme de la Confédération helvétique non pas comme une contrainte, mais comme une force unificatrice. Le terme allemand de « *Willensnation* », littéralement « nation de volonté » traduit bien l'idée selon laquelle la Suisse ne s'est pas fondée sur la base d'une communauté unifiée par une langue et une culture commune (quand bien même cette idéologie de la nation « organique » est sujette à critique), mais bien sur la base d'une volonté politique de faire front ensemble. Cette idée se retrouve clairement dans les premières lignes de la Constitution de 1848 : « La Confédération suisse, voulant affermir l'alliance des confédérés, maintenir et accroître l'unité, la force et l'honneur de la nation suisse, à adopter la Constitution fédérale suivante »¹⁴ (Confédération suisse du 12 avril 1848, p.1).

Toutefois, en dépit de cette particularité, la Suisse, comme le Portugal, entretient également une forme de mythe national, institutionnalisé à partir du XIX^e siècle :

« Dans cette imagerie parfois un peu sulpicienne, les cantons, micro-États souverains, s'étaient réunis pour préserver ensemble leur liberté, forgeant un peuple (auquel on prit soin d'accoler dès que possible toutes sortes d'images d'Épinal, en particulier celle du montagnard farouchement attaché à son indépendance) uni, par-delà les différences de langue, dans l'amour de la

¹⁴ L'ensemble de la Constitution suisse est consultable ici <https://www.parlament.ch/centers/documents/de/Constitution1848.pdf> (dernier accès le 12.12.2017).

démocratie et la résistance à l'impérialisme d'empereurs autrichiens, de princes allemands, de ducs italiens, et de rois français » (Grin 2010, p.8-9).

Cette image d'Épinal demande nécessairement à être nuancée par la réalité historique des conflits intérieurs auxquels la Suisse a dû faire face. Comme le souligne Grin (2010), à partir du XX^e siècle, d'autres conflits politiques et idéologiques ont contribué à déshabiller l'entente entre les différentes régions linguistiques, bousculant ainsi le mythe de l'unité dans la diversité. Depuis sa constitution moderne, la Suisse n'a eu de cesse de travailler sur sa représentation et sur son mythe national à travers la négociation et la recherche constante de consensus visant à assurer la paix des langues (ici les langues nationales) et donc d'assurer de faire perdurer cette nation fondée par et à travers sa volonté. Pour ce faire, la structure fédérale reconnaissant les quatre langues nationales (allemand, français, italien et romanche), tout en conférant une grande marge de manœuvre aux cantons, contribue à diminuer les éventuelles tensions linguistiques et, par ailleurs, considère les cantons comme la structure étatique par laquelle s'exprime l'appartenance nationale (Grin, 2010). Par ailleurs, la paix des langues, c'est-à-dire la cohabitation harmonieuse des différentes régions linguistiques de Suisse est un sujet sans cesse remis à l'agenda des politiques linguistiques et éducatives. La plus récente décision politique en la matière est sans nul doute la loi fédérale du 5 octobre 2007 sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (Loi sur les langues, LLC¹⁵). Les objectifs de cette loi sont les suivants :

Art 2 But

Par la présente loi, la Confédération vise :

- a. à renforcer le quadrilinguisme qui caractérise la Suisse
- b. à consolider la cohésion nationale
- c. à encourager le plurilinguisme individuel et institutionnel dans la pratique des langues nationales

¹⁵ L'intégralité du texte de loi est consultable à cette adresse : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20062545/index.html#fn4> (dernier accès le 05/02/2017).

d. à sauvegarder et à promouvoir le romanche et l'italien en tant que langues nationales.

On comprend, à travers ces objectifs, que la question des langues nationales n'est pas une question qui peut être réglée une fois pour toutes et que la notion de « nation de volonté » s'exprime également par la recherche constante d'un équilibre linguistique satisfaisant les différentes régions, comme ici à travers cette loi. Nous verrons, dans le chapitre 6, la manière dont sont traitées les langues de la migration dans les politiques suisses, dans un contexte où les langues nationales font déjà passablement l'objet de débats et de négociations.

2.4 Les « autres » de la nation : l'importance de la langue pour la communauté portugaise émigrée

La description de l'évolution du rôle *de la* langue, respectivement *des* langues dans la construction du Portugal et de la Confédération helvétique, nous permet de nous intéresser à la communauté portugaise émigrée, qui jongle entre statut d'émigré et d'immigré, avec un pied au Portugal et l'autre en Suisse. Comme l'a écrit Lourenço (1999), le Portugal n'est pas ni pays, ni un peuple qui a – en dépit de ses rebondissements historiques – souffert de crise d'identité. Il va même jusqu'à dire que les Portugais ont plutôt souffert d'une crise d'hyper-identité. La langue, en tant qu'élément tangible d'homogénéité nationale (en place depuis 800 ans) ainsi que comme symbole de la colonisation, a joué un rôle déterminant dans la constitution de cette forte identité nationale commune. Ces deux aspects liés à la langue, mais également à tous les symboles de la patrie, ont été renforcés durant tout le régime de Salazar. Si l'émigration portugaise n'a pas cessé durant les 40 années de dictature, force est de constater qu'à partir de cette période, tout a été savamment orchestré pour s'assurer que les émigrés portugais resteraient fortement attachés à leur pays d'origine (Perreira, 2002). S'il ne pouvait complètement empêcher l'émigration, Salazar s'assurait que les conditions de vie des émigrés étaient telles qu'ils ne puissent s'imaginer s'installer définitivement dans leur pays d'accueil. En France, notamment, la mise en place d'une collaboration entre la police française et portugaise, les conditions de vie précaires ainsi que l'éclatement du noyau familial constituaient l'assurance que, d'une part, les émigrés rentreraient au pays et que, d'autre part, ils enverraient des devises dans les banques portugaises durant leur séjour à l'étranger (Perreira, 2002). Le comportement de Salazar vis-à-vis de l'émigration permet de

comprendre que, depuis de nombreuses décennies, l'émigration portugaise est vécue comme une forme de fatalité dont l'État peut néanmoins espérer tirer un profit économique en maintenant un lien avec les communautés émigrées.

Le terme de « diaspora », dans sa vision élargie (Schnapper *et al.*, 2001), nous semble adéquat pour désigner les communautés portugaises, et notamment celle établie en Suisse, dans le sens qu'il désigne une communauté transnationale qui maintient des liens institutionnalisés, objectifs ou symboliques avec une nation d'origine¹⁶. Comme pour toutes les diasporas, mais peut-être de manière encore plus marquée pour la diaspora portugaise, dont l'identité nationale a toujours été très renforcée à coup de propagande, le lien avec la nation d'origine revêt une importance primordiale aux yeux des émigrés. De cet effort pour maintenir un lien avec la nation d'origine peut naître ce qu'Anderson (1983) nomme « le nationalisme de longue distance », c'est-à-dire un sentiment d'appartenance nationale qui – au vu de la distance et de l'éloignement – conduit à un attachement fort aux symboles et folklore nationaux. Ce « nationalisme de longue distance » apporte plus de profondeur à la notion de diaspora, à travers ce qu'Anderson (1983) nomme « la communauté imaginée », c'est-à-dire une communauté basée sur l'acceptation d'un langage partagé (lui-même imaginé), ce dernier agissant à la fois comme liant émotionnel entre les individus qui le possèdent et comme facteur de loyauté envers ce langage et la communauté qu'il est censé créer (del Valle 2008).

En Suisse, ce nationalisme de longue distance peut s'observer à travers l'étonnante vitalité des associations portugaises présentes sur le territoire. Entre 2005 et 2009, la Suisse comptait plus de 250 associations portugaises dont les activités sont essentiellement concentrées autour d'activités traditionnelles et populaires : fado, bals, musique, folklore et football. La dimension religieuse occupe également une place importante dans les relations intracommunautaires, comme en témoignent les messes célébrées en portugais qui sont pleines chaque dimanche (Bolzman *et al.*, 2010). Finalement, on retrouve ici les 3 F chers à Salazar : folklore, foot et Fatima (pour la dimension religieuse). Ce lien avec la nation d'origine se trouve davantage renforcé par le maintien de la langue à travers les cours LCOP qui, comme je l'ai expliqué dans le chapitre introductif, ont été créés après la révolution des œillets et existent sur le territoire suisse depuis cette même période (années 70). La participation massive des émigrés à la vie communautaire ainsi que la fréquentation élevée

¹⁶ Pour une discussion détaillée du concept de diaspora, voir Tölölyan 1991,1996 ; Schnapper *et al.* 2008; Dirlik 2004

des enfants portugais issus de l'émigration aux cours de LCOP révèlent un attachement fort de la diaspora portugaise à sa nation d'origine. Toutefois, même si ce lien reste très marqué, y compris chez les migrants des deuxième et troisième générations, il est à noter que le rapport avec la nation d'accueil a fortement évolué, tant dans l'esprit des émigrés que dans le discours politique du Portugal vis-à-vis de ces derniers. D'abord mal perçus, puisque considérés comme mettant en danger l'unité nationale, les émigrés des années 70-80 ont vécu avec un discours politique du Portugal nourrissant l'idée de retour au pays et facilitant celui-ci (notamment avec la mise en place de l'enseignement LCOP, mais également avec des facilités bancaires pour envoyer des devises au Portugal à un taux d'intérêt intéressant). Dans l'idéologie moderniste des États-nations, l'objectif de l'État portugais était d'éviter l'enracinement des émigrés dans les pays d'accueil. À partir des années 90, et notamment avec l'entrée du Portugal dans l'Union européenne, on assiste à un autre type de discours de l'État portugais vis-à-vis de ces émigrés. Ce changement est emblématiquement illustré dans le discours du président Sampaio¹⁷ proclamé en Allemagne en 1998. Dans celui-ci, il exprimait le vœu que les Portugais s'intègrent dans leur société d'accueil tout en n'oubliant pas leurs racines portugaises (Klimt, 2000). L'attachement à la nation d'origine ne devenait ainsi plus aussi dogmatique que lors des premières vagues d'émigration. Toutefois, ce discours peut être considéré comme les prémisses d'une posture ambivalente de l'État portugais envers ses émigrés, et notamment en ce qui concerne la politique linguistique. Cette ambivalence ne cessera de s'accroître avec l'avènement du capitalisme tardif et les nouvelles idéologies langagières, comme je m'attacherai à le montrer dans les chapitres analytiques.

2.5 Langue et nation à l'heure du capitalisme tardif

Les sections précédentes ont permis de comprendre la genèse – particulière à l'État portugais et suisse – du lien entre nation et langue nationale. En ce qui concerne la Suisse, on a vu que le lien entre langue et appartenance nationale est particulier, puisque cette dernière a fondé sa légitimité sur la diversité linguistique. En revanche, pour le Portugal, l'analyse a mis en lumière l'existence d'un sentiment national fort qui s'exporte jusque dans les communautés portugaises de Suisse, qui maintiennent un lien étroit avec le pays d'origine. La langue (et son enseignement), en tant que marqueur national et identitaire, tient une place de choix dans

¹⁷ Président de la République portugaise de 1996 à 2006.

la sauvegarde et la reproduction d'un nationalisme portugais de longue distance (Anderson, 1983). À partir de ce constat, il sera question, dans cette section, de montrer la manière selon laquelle les nouvelles idéologies langagières apportées par le capitalisme tardif contribuent à déstabiliser, d'une part, le consensus et l'ordre établi entre nation portugaise, langue et diaspora et, d'autre part, à ébranler le régime plurilingue de la Suisse.

En effet, si, au Portugal, la langue, en tant qu'emblème de la nation et ciment du peuple, a fonctionné dans cette mission pendant plusieurs décennies, force est de constater que cette idéologie moderniste est confrontée à de nouveaux enjeux politiques, économiques et politiques venant bousculer les codes établis jusqu'alors. Les prémisses de ces changements sont à relier au tournant néolibéral qu'ont pris, à partir des années 70-80, la plupart des économies du monde. Caractérisé par une volonté d'accroître la productivité par la libération du marché économique (Harvey, 2005), le modèle néolibéral s'est développé de manière fulgurante grâce à l'avènement des nouvelles technologies facilitant les échanges internationaux. Cette nouvelle économie néolibérale et globalisée – appelée capitalisme tardif (ou haute modernité) – caractérisée par les échanges internationaux d'individus, de services et de biens a bousculé la capacité des États-nations à réglementer de manière adéquate les marchés, les ressources et les populations. En affaiblissant le rôle de l'État au profit d'une gouvernance interétatique, mondialisée et financiarisée (Canut & Duchêne, 2011), le capitalisme tardif force les États-nations à devoir se positionner sur un marché transnational, au sein duquel ni la production, ni la consommation ne sont restreintes à des zones nationales. Ainsi, une nouvelle forme de marché transnational émerge, au sein duquel la compétition afin d'avoir accès aux forces de travail et aux capitaux étrangers devient un enjeu central pour tous les États. Ces nouvelles conditions économiques, politiques et sociales ont concouru à changer le rôle et les pratiques attribués à la langue. Jusqu'alors attribués aux questions de citoyenneté et d'identité, le discours sur la langue va se déplacer progressivement sur les activités économiques (Heller & Boutet, 2006).

Premièrement, la langue devient la matière première permettant la gestion des réseaux mondiaux. Elle devient, dès lors, un capital symbolique hautement valorisé, car elle est associée à la productivité économique (Duchêne & Heller, 2012, Duchêne 2009). La parole « d'œuvre » (Duchêne 2009) ou « la part langagière du travail » (Boutet, 2011) expriment très bien cette valorisation du langage : ce dernier ne fait plus simplement partie intégrante des processus de travail, il devient également le produit du travail lui-même.

Cette nouvelle valeur économique du langage sera mise à profit des États-nations qui, comme je l'ai déjà mentionné plus haut, sont obligés de se repositionner et de redéfinir leur stratégie en vue de maintenir ou de gagner une position de pouvoir au sein de l'échiquier international. Dans ce contexte, les anciens discours sur la langue ne suffisent plus pour maintenir la légitimité des États-nations, forçant donc ceux-ci à développer de nouveaux cadres idéologiques afin de maintenir leur position dominante (Pujolar, 2007). Ceux-ci vont tendre à construire la langue comme un argument « marketing », comme une ressource de « distinction » et de valeur ajoutée (Bourdieu, 1982), rendant le produit en promotion hautement valorisé sur le marché (Del Percio, 2013 ; Duchêne, 2009 ; Heller 2006, 2008). Dans cet effort de redéfinition idéologique, on observe un transfert de la logique du capitalisme d'entreprise à la politique linguistique dans une logique de propagande nationale ou de *nation branding* (Pujolar, 2007 ; Del Percio, 2013). En effet, la libéralisation du marché et la concurrence internationale encouragent les politiques linguistiques à substituer les stratégies et les discours purement politiques pour des stratégies économiques matérialisées dans des discours et des pratiques du capitalisme d'entreprise (Pujolar 2007).

La grande cause linguistique et nationale, à l'agenda des États-nations jusqu'ici, va peu à peu être délaissée au profit d'un nouvel engouement pour la création et le développement de nouveaux marchés du travail (Heller, 2007 ; Gee *et al.* 1996). On assiste donc à une redéfinition du rôle de l'État, passant du rôle de protecteur à un rôle de producteur d'opportunités économiques (Da Silva & Heller, 2009). Ces processus conduisent l'État à considérer ses citoyens comme des clients qui doivent se frayer leur propre chemin au sein de l'économie mondiale (Heller, 2008). Cette transition vers une politique linguistique néolibérale se caractérise par la transition d'un locuteur « citoyen » à un locuteur « client » (Heller & Boutet, 2006).

De plus, parallèlement à son nouvel attribut économique, la langue maintient son rôle en tant que marqueur identitaire, symbole d'appartenance et d'authenticité. Le tourisme et la culture constituent notamment des espaces privilégiés où la langue et l'identité continuent à être valorisées comme appartenant à un endroit, à une nation, à un peuple, à son héritage et à son identité (Heller 1999, Duchêne & Heller 2012; Del Percio, 2013 ; Pietikäinen 2012).

Le capitalisme tardif n'a donc pas contribué à remplacer une idéologie langagière par une autre. Au contraire, les nouvelles conditions économiques, sociales et politiques ont complexifié le discours sur les langues en ajoutant aux arguments modernistes un discours

néolibéral. Symbole de fierté de la nation, ciment du peuple, cette idée de la langue cohabite avec celle de la langue comme source de profit économique. Si deux visions présentent l'avantage de se nourrir mutuellement des forces de l'une et de l'autre (Duchêne & Heller, 2012), force est de constater que l'un des enjeux majeurs du capitalisme tardif réside dans la poursuite d'un équilibre – pourtant fragile – entre le discours néolibéral et le discours moderniste de la langue.

Pourtant, si leur mise en œuvre est différente, la finalité des deux types de discours n'en reste pas moins semblable. Qu'elle soit construite comme symbole d'authenticité nationale ou qu'elle soit valorisée comme tremplin à la propagande des États, la langue reste, dans les deux types de discours, un instrument dont le seul but est de servir les intérêts politiques et économiques de l'État (Duchêne & Heller, 2012). Il y a donc une forme de continuité idéologique au moins sur deux aspects. D'une part, les deux discours opèrent en tant qu'instrument de pouvoir et, d'autre part, ils sont tous deux le résultat autant que les conditions d'un marché linguistique affectant les processus de structuration de la société (Bourdieu, 1982).

En me basant sur la notion foucauldienne de dispositif (Foucault 1971, 1994), j'avance que cette continuité idéologique peut être comprise dans un ensemble plus vaste, à travers l'acceptation de la politique linguistique en tant que « *dispositif* » de gouvernementalité (à côté d'autres dispositifs comme l'éducation, l'armée, la politique étrangère). En ce sens, la coexistence du discours nationaliste et du discours néolibéral doit être comprise non pas comme la manifestation d'une rupture idéologique, mais plutôt comme la matrice d'« événements sociaux » répondant aux problèmes posés par les changements des conditions historiques, politiques et sociales inhérentes au contexte dans lequel le dispositif évolue. En ce sens, le « dispositif politique linguistique » constitue en lui-même une continuité idéologique, dont l'intérêt n'est autre que de contrôler l'accès, le développement, la production de la langue ainsi que sa diffusion afin de garantir la prospérité et la compétitivité économique de l'État, et ce, envers et contre les différents événements sociaux qui s'y déroulent. Cette compréhension de la politique linguistique en tant que dispositif complète ainsi la notion de « régime linguistique » proposée par Cardinal et Sonntag (2015), en lui apposant, en plus de sa dimension idéologique, une dimension historicisante.

2.6 Capitalisme tardif et politiques linguistiques portugaises

En partant du lien entre langue et État-nation, j'ai montré à quel point la première était importante pour la construction du deuxième. Si le Portugal n'a pas eu à faire face à une révolution pour imposer la langue portugaise légitime (comme en France avec la Révolution française), l'importance de la langue portugaise comme constitutive de la nation n'en est pas moins primordiale. En remettant à l'honneur la période de l'âge d'or et des grandes découvertes, Salazar a tout mis en œuvre pour convaincre les Portugais de la grandeur de leur culture (voire de sa suprématie).

Dans cet effort de mystification historique et culturelle, la langue a joué également un rôle symbolique crucial. Avant même les années de dictature, la promotion de la langue portugaise et son expansion faisaient partie de l'agenda politique du premier gouvernement de 1910. Cette mission attribuée à la langue et à la culture a été largement reprise et poussée par Salazar qui, à travers sa poursuite de la « pureté » de la langue portugaise, a fondé l'Institut pour la haute culture portugaise. Si le terme « haute culture portugaise » ne choque pas venant d'un dictateur à l'idéologie coloniale et impérialiste, il est intéressant de relever le terme choisi en 1992 pour remplacer l'Institut culturel portugais des années 70-80. Au terme « neutre » d'Institut de la culture portugaise s'est en effet substitué le nom d'Institut « Camões », révélant le désir de revenir à un âge d'or de la culture et de l'expansion portugaise, si cher au salazarisme. L'Institut Camões ainsi que la Communauté des pays de langue portugaise symbolisent, du moins inconsciemment, l'empire linguistique remplaçant l'empire territorial. En marge de cette politique expansionniste de la langue, on peut relever que, depuis la dictature de Salazar au moins, bien que perçus comme les « autres de la nation » (Dirlik, 2004) et comme une menace à l'homogénéité nationale, les émigrés portugais sont affectés par un double phénomène.

D'un côté, on constate que la nation « va » vers ses émigrés : sous le régime de Salazar, ce mouvement consistait à s'assurer que les émigrés vivaient seuls et dans des conditions difficiles. Plus tard, ce mouvement de la nation *vers* le citoyen émigré a pris la forme de l'enseignement de la langue d'origine offert aux communautés afin de s'assurer un lien avec la diaspora.

Le deuxième phénomène désigne le mouvement des émigrés *vers* la nation portugaise. Mouvement incarné par le maintien d'un nationalisme de longue distance, soit à travers des

initiatives individuelles (en créant de nombreuses associations par exemple), soit à travers le fait d'envoyer massivement les enfants apprendre leur langue d'origine. Pour Heller (2006), ces deux éléments constituent les deux facettes d'une même pièce : *le nationalisme linguistique*. J'ai montré, à travers l'analyse de l'évolution de la langue dans le capitalisme tardif, que la nouvelle économie globalisée a contribué à bouleverser le rôle bien établi entre langue, nation portugaise et communautés émigrées. À travers le concept de dispositif, j'avance l'argument que la nouvelle économie n'a fait que prolonger un processus déjà en place depuis la période de Salazar. En effet, la nouvelle économie n'a, pour ainsi dire, rien changé à l'idéologie linguistique, elle a simplement ajouté des justifications économiques permettant de légitimer un impérialisme linguistique à l'inconscient post-colonial en place depuis plusieurs années déjà. Toutefois, s'il existe une continuité idéologique sous-jacente au discours de la politique linguistique portugaise, force est de constater que la mise en œuvre et les bénéficiaires de cette politique ne sont pas les mêmes d'une époque à l'autre. Le discours de promotion de la langue portugaise porté par l'État ainsi que les pratiques qui en découlent définissent qui a le droit d'apprendre à parler portugais, quel portugais et à quel prix. Plus prosaïquement, ils déterminent qui est le locuteur portugais légitime ou, pour reprendre un terme utilisé plus tôt dans ce travail, l'ambassadeur légitime de la langue portugaise. En redéfinissant donc le rôle de la langue sous une perspective économique, le capitalisme tardif concrétisé, à travers des politiques (notamment linguistiques), a contribué à déplacer le locuteur légitime portugais.

2.7 Remarques conclusives

Le discours linguistique, la politique linguistique et l'enseignement du portugais à l'étranger doivent donc être analysés sous l'angle du changement du rôle de l'État au cours de ces dernières décennies. Je m'attèlerai à montrer, dans les prochains chapitres, que les changements qui se produisent sur le terrain de l'enseignement LCOP ne peuvent être compris en dehors d'une analyse politico-économique. Cette dernière doit permettre de mettre en lumière la manière dont les nouvelles conditions économiques ont contribué à transformer l'État portugais de protecteur en entrepreneur (Laval *et al.* 2012) et de quelle manière ce nouveau rôle se répercute sur l'enseignement LCOP et sur les communautés émigrées qui, jusqu'à présent, étaient à l'agenda de l'État protecteur. Je montrerai ainsi qu'à la devise de Salazar, « le Portugal n'est pas un petit pays », s'ajoute désormais « la langue

Chapitre 2

portugaise n'est pas une langue de la migration ». L'image d'un institut pour la *Haute* culture portugaise n'est pas loin, et ce faisant, n'est donc pas ambassadeur de la langue et de la culture portugaise qui veut ! Suite à cette analyse, nous verrons quelles sont les réponses que la Confédération suisse apporte face à cette nouvelle vision de la langue portugaise matérialisée à travers différentes décisions politiques.

Chapitre 3

Une ethnographie historiographique critique

Introduction

L'enjeu méthodologique de tout chercheur est de trouver les outils et la démarche scientifique qui sont en cohérence avec son cadre théorique, sa posture épistémologique et les questions qu'il se pose. En ce qui me concerne, le choix d'une démarche ethnographique, historiographique et critique s'est imposé comme le moyen le plus pertinent de lier les deux premiers éléments (théorie et épistémologie) aux questions auxquelles mon travail souhaite répondre : quel rôle l'enseignement du portugais à l'étranger joue-t-il au sein de la politique linguistique portugaise ? Comment celui-ci a-t-il évolué en lien avec les transformations sociales, économiques et politiques apportées par le capitalisme tardif ? Comment les nouvelles idéologies langagières qui émergent en lien avec le capitalisme tardif se répercutent-elles sur le terrain des cours de portugais en Suisse ? De quelle manière les nouvelles idéologies langagières, conséquence du capitalisme tardif, sont-elles contestées, négociées ou accommodées par les acteurs sociaux impliqués dans et par cet enseignement ? Avec quelles conséquences et pour qui ?

Les questions que je soulève touchent à des processus, c'est-à-dire à la dynamique sociale entre politique institutionnelle, distribution des ressources langagières et marge de manœuvre de l'action humaine. Cette dimension processuelle me contraint à trouver un moyen empirique permettant d'identifier les liens entre actions sociales et conditions économiques, politiques et sociales de cette action. L'ethnographie historiographique me permet de saisir ces processus et dynamiques en associant une ethnographie critique historique du « temps long » (ceci afin de comprendre l'ordre historique du discours gouvernemental en lien avec l'enseignement du portugais à l'étranger) à une ethnographie critique du « temps court » permettant d'observer les processus de négociation, d'adaptation, voire de contestation (à travers le temps et l'espace) des discours politiques et gouvernementaux par les communautés émigrées en Suisse. Cette approche me conduit donc à une analyse reposant sur une large variété de données et de ressources, tant anciennes

(textes institutionnels d'archives) que contemporaines (entretiens, observations participatives). Dans une telle analyse, la dimension historique est perçue comme un processus dynamique dont les différents éléments s'influencent et se recoupent mutuellement. Il s'agit donc d'envisager les événements historiques à travers une lecture sociale de leur temporalité (c'est-à-dire à travers les perceptions, les expériences et le sens donné au temps par les humains).

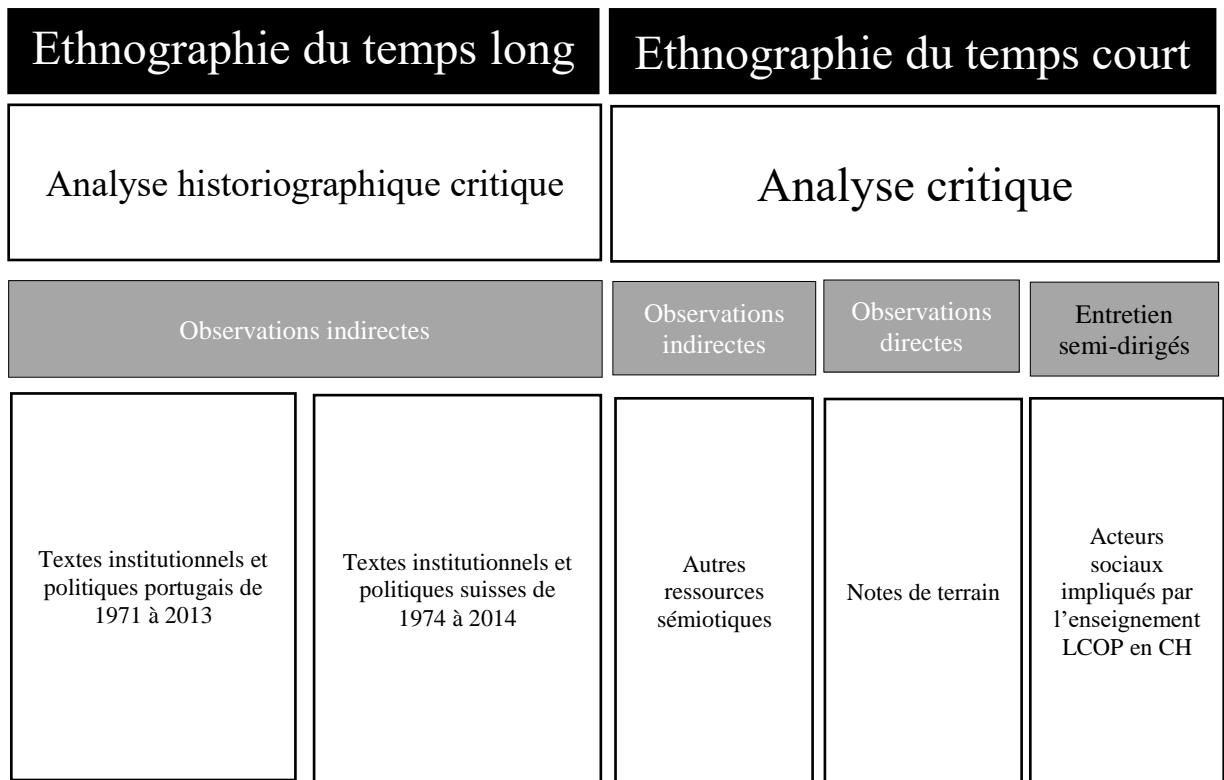


Figure 1: vue d'ensemble de la démarche ethnographique

Les sous-sections qui vont suivre ont pour but de proposer une discussion critique tant sur la manière dont les données ont été collectées que sur les données elles-mêmes, qui constituent la matérialité de mon analyse. Partant de la vision de Green *et al.* (1997) et de Bucholtz (2000), pour qui l'ethnographie n'est pas un enregistrement transparent de la recherche scientifique, mais constitue au contraire une démarche créative et politisée dans laquelle le chercheur est complètement impliqué, il me semble primordial de discuter de manière critique du statut et de la matérialité de mes différentes données. Ces données étant déterminées par ma propre trajectoire, mes buts de recherche et mon positionnement épistémologique, ni le choix de mes données, ni la manière de les présenter ne peuvent prétendre à une supposée neutralité. En revanche, en tant que chercheuse engagée dans une

posture interprétative constructiviste, mon rôle est ici d'explicitier mes choix, mes contraintes (choix méthodologiques, accès au terrain) et d'analyser leurs conséquences sur ma manière de produire du savoir sur l'enseignement LCOP (Heller, 2002).

Mon travail ethnographique doit donc être compris comme une articulation de deux temps intimement reliés. Dans le premier, il s'agit de réaliser une ethnographie historique critique des discours institutionnels gouvernementaux produits, d'une part, par le Portugal pour promouvoir la langue portugaise dans le monde (y compris son enseignement aux communautés émigrées) et, d'autre part, par la Suisse pour reconnaître les langues de la migration. Le deuxième temps consiste en une ethnographie du temps « court », c'est-à-dire une ethnographie qui étudie les conséquences « actuelles » des discours gouvernementaux sur les acteurs sociaux ainsi que les marges de manœuvre à la disposition de ces derniers pour s'adapter, contester ou négocier les conditions structurelles imposées par les décisions gouvernementales. Cette double temporalité ethnographique appelle donc, par définition, à différentes matérialités discursives, dont la nature, le statut et la portée ne sont pas équivalents. Les sous-sections suivantes proposent une réflexion sur le statut et les enjeux de ces différentes données qui peuvent schématiquement être regroupées en trois grandes catégories. La première est constituée d'*observations indirectes*, c'est-à-dire d'une série d'observations ethnographiques des textes produits par d'autres, tels que discours, documents, émissions, brochures, etc. (Heller, 2002). La deuxième est constituée d'*observations directes*, à travers la prise de notes sur le terrain de l'enseignement de langue et culture d'origine, et la troisième est composée d'entretiens réalisés avec des acteurs sociaux impliqués par l'enseignement du portugais en Suisse (enseignants, décideurs politiques, parents d'élèves, etc.).

3.1 De la nécessaire subjectivité du chercheur

L'approche ethnographique critique permet au chercheur d'entrer dans le processus expérimental de la construction de données. Toutefois, comme le relèvent Cameron *et al.* (1992), il est indispensable que le chercheur prenne conscience de l'implication de sa propre subjectivité et de l'influence que son parcours de vie aura tant sur les questions qu'il se pose que sur sa manière d'y répondre. Ce chapitre a pour but de décrire la manière dont certaines de mes expériences biographiques ont contribué à dessiner les contours de cette recherche.

3.1.1 « *Eu não falo português* » : réflexivité sur ma posture

Je suis née d'une union mixte entre une mère brésilienne et un père suisse. Ma famille a déménagé du Brésil pour la Suisse lorsque j'avais 18 mois. Ma mère, ne parlant pas encore le français, a tout naturellement continué à me parler en portugais. Les années passant, mes sœurs aînées ont commencé leur scolarité et, petit à petit, la langue familiale est devenue le français, si bien que même ma mère s'est mise à nous parler pratiquement exclusivement en français. Le portugais qui avait bercé mes oreilles durant ma toute petite enfance a été remplacé exclusivement par le français. Par conséquent, malgré de bonnes compétences en compréhension orale, je ne me suis jamais considérée comme une locutrice lusophone. Bien que possédant quelques notions linguistiques de base me permettant de m'exprimer, parler en portugais me gênait : les mots me manquaient, je n'avais pas l'accent correct. Malgré tout et bien que ne parlant pas la langue de mon pays d'origine, mon extranéité restait évidente : ma peau brune renvoyait *de facto* à la question de mon origine. À chaque interaction avec un nouvel interlocuteur, mon stigmatisme physique, au sens goffmanien du terme, me forçait à une explication sur mes origines. Si cette première question en soi ne m'a jamais dérangée, je me suis toujours sentie quelque peu embarrassée face à celle qui suivait inexorablement ma réponse : « Alors, vous parlez portugais ? » Au début, je crois qu'un simple « non » accompagné d'une esquisse d'explication suffisait généralement pour mettre un terme à la conversation sur mon origine. Les années passant, je performais toujours davantage dans l'invention d'une explication cohérente quant à mes racines brésiliennes et à ma non-maîtrise de la langue. D'une explication simpliste : « ma mère n'avait pas jugé nécessaire d'insister auprès de nous pour le maintien de cette langue », j'ai pu passer à un discours plus élaboré fait d'arguments vaguement politiques : « vous savez, à l'époque, le bilinguisme ne jouissait pas du prestige d'aujourd'hui » associé à des arguments de types péda-psycho-sociaux : « les enfants n'aiment pas être différents des autres, ma mère l'a très vite compris ».

Toutefois, la gêne occasionnée par ce genre de situation a augmenté d'un cran lorsque, jeune adulte, je me suis rendue à des manifestations culturelles brésiliennes au cours desquelles je devais répondre en français aux personnes qui s'adressaient à moi en portugais. Durant ces échanges, la personne en face de moi semblait tout autant mal à l'aise que je ne l'étais moi-même. Ce genre de situation embarrassante a été relevé dans une recherche menée par Francis *et al.* (2009) au Royaume-Uni. Ils se sont intéressés aux représentations que les élèves d'origine chinoise avaient sur le bien-fondé et le sens accordé à l'apprentissage de

leur langue d'origine. Pour les élèves interrogés pour cette étude, le facteur identitaire est très présent dans le discours de ces jeunes élèves. Il semble ainsi indispensable de parler chinois lorsque l'on est Chinois et que l'origine est évidente (à travers des caractéristiques physiques notamment). L'une des élèves interrogées dans le cadre de cette recherche relève bien la gêne que peuvent engendrer certaines situations comme celles que j'ai vécues : « sometimes when you see some people that are obviously Chinese but they don't know how to speak it, it's very embarrassing » (Francis *et al.*, 2009, p.529).

À cette époque, j'ai clairement regretté de ne pas grandir dans une famille plus investie dans mon éducation « brésilienne », ou du moins dans le maintien du lien avec mon pays d'origine. Lorsque, plus tard, j'ai interrogé ma mère sur la question linguistique, lui reprochant en quelque sorte mes lacunes en portugais, sa réponse est sortie très naturellement. Premièrement, nous parler en français lui semblait la meilleure option pour garantir notre réussite scolaire. D'autre part, elle m'a rappelé avoir essayé de maintenir cette langue avec moi, mais en tant qu'enfant, je refusais de lui parler en portugais, si bien qu'elle a, petit à petit, fini par abandonner. Enfin, elle a mentionné qu'il n'y avait pas d'école brésilienne dans la région et qu'elle n'avait pas imaginé, une seule seconde, m'envoyer à l'école portugaise.

Est-ce un hasard si mon mémoire de master s'est porté sur les cours de langue et culture d'origine et si ma thèse porte sur la langue d'origine portugaise ? Je n'ai pas de réponse à cette question et je ne suis pas certaine qu'y répondre ajouterait des éléments pertinents pour mon analyse. En revanche, expliquer et comprendre la manière dont mes liens particuliers avec ma langue d'origine ont influencé certains de mes choix dans le cadre de la récolte des données semble indispensable.

3.1.2 Implications méthodologiques

Dans une démarche ethnographique encore plus que dans toute autre démarche, le chercheur doit composer avec la signification accordée à son statut et à sa légitimité (Heller, 2002). En ce qui concerne ma personne et ce travail, je me suis beaucoup interrogée sur le fait de mener les entretiens en portugais ou non et sur la signification que ce choix pourrait prendre aux yeux des acteurs sociaux interrogés. Cette réflexion a été guidée par plusieurs facteurs que je présente ci-dessous.

Mon degré de maîtrise de la langue portugaise : à l'époque des premiers entretiens, je ne me sentais pas du tout à l'aise pour conduire des entretiens dans cette langue. Si je maîtrisais le vocabulaire associé à la vie quotidienne (et encore), il me semblait impossible d'aborder des sujets plus spécifiques dans cette langue. Par ailleurs, l'accent portugais diffère de celui du Brésil (comme certains mots de vocabulaire par ailleurs) rendant parfois la compréhension difficile. En tant que jeune chercheuse, je trouvais extrêmement embrassant d'imaginer demander à mes interlocuteurs de répéter leurs phrases à plusieurs reprises. La transcription écrite de mes entretiens constituait par ailleurs un autre obstacle que j'ai identifié au cours de ma réflexion. Ma méconnaissance du code écrit constituait un enjeu de taille pour la transcription des données.

Le statut de la langue portugaise du Brésil : la langue qui unit ces deux pays est identique et à la fois singulière. Les liens politiques et historiques entre le Brésil et le Portugal n'ont pas toujours été placés sous le signe de la franche camaraderie. Par ailleurs, dans le cadre de mes entretiens, j'avais prévu d'aborder des questions aussi sensibles que le lien entre le Portugal et le Brésil dans la question de l'accord orthographique harmonisant les deux normes d'écriture, ainsi que des aspects liés à l'histoire coloniale du Portugal. Ne nous méprenons pas, parler le portugais du Brésil avec un Portugais, ce n'est pas être considérée comme une *insider*. Potentiellement, en parlant le portugais du Brésil, je me positionne – aux yeux de mes participants – comme autant étrangère que si je me présente en parlant français. Toutefois, il est évident que les représentations autour du Brésil et celles autour de la Suisse ne sont pas identiques. Historiquement, le Portugal a été la nation puissante qui a colonisé le Brésil, alors que la Suisse représente un pays vers lequel la population portugaise précarisée a émigré en quête d'une meilleure qualité de vie. Dans les deux cas, les acteurs sociaux seront influencés par la manière dont ils me construisent et par les représentations qu'ils se font de ma personne.

Ma décision finale me ramenait donc à deux choix : être une *outsider* francophone ou une *outsider* lusophone. La première alternative comporte l'avantage de me placer en situation de force puisque je maîtrise le français parfaitement, ce qui n'est pas le cas de mes interlocuteurs pour qui le français est une langue seconde. Ce faisant, cette dimension peut interférer sur la relation sociale s'établissant entre nous en renforçant une certaine forme d'asymétrie : universitaire détenant et maîtrisant la langue légitime de l'entretien *versus* immigré dont le français est partiellement maîtrisé. Le second choix, en revanche, inverse la

situation. C'est moi-même qui, ne parlant pas parfaitement le portugais, me placerais dans une position ne me permettant pas de contrôler la situation et les échanges.

Ce sont finalement mes appréhensions de jeune chercheuse qui ont pris le dessus. J'ai choisi de mener mes entretiens dans la langue dans laquelle je me sentais le plus à mon aise (autant pour la tenue des entretiens que pour leur transcription) ; par conséquent, les entretiens se sont déroulés en français. Il est arrivé qu'à la fin des entretiens, les personnes me demandent mon origine (ma couleur de peau les mettait sur la piste, ainsi que mon prénom, très répandu au Portugal). Dans ces cas-là, j'ai parlé très spontanément de ma double origine, en expliquant qu'en dépit de mon origine brésilienne, je ne maîtrisais pas le portugais.

La première conséquence objective de ce choix a été la sélection des participants. Je n'ai, en effet, pu mener des entretiens qu'avec des personnes qui parlaient suffisamment bien le français pour s'exprimer devant une inconnue. La seule exception à cette règle langagière est l'entretien que j'ai mené à l'Institut Camoes avec l'un des membres de la direction. Dans ce contexte, j'ai proposé de conduire la discussion en anglais.

L'autre répercussion liée à cette décision réside dans la fluidité des entretiens. J'ai en effet senti que certains parents d'élèves ou certains enseignants se sentaient parfois limités dans leurs explications en raison de lacunes en français. J'ai parfois dû essayer de terminer leurs phrases, chercher les mots pour eux et attendre leur validation par la suite. J'ai tenté de prendre en compte ce dernier point en précisant qu'à tout moment durant l'entretien, ils avaient la possibilité d'exprimer un mot ou une idée en portugais plutôt qu'en français. Toutefois, et malgré cette précaution, il est probable et même fort possible que les entretiens auraient été plus longs et plus fournis si la langue avait été le portugais.

En guise de conclusion, j'ai conscience que ce choix linguistique n'est pas neutre, qu'il a eu des conséquences sur mes entretiens, sur le choix des personnes interrogées, mais également sur mon positionnement. En préférant le français, j'ai implicitement renforcé ma position d'*outsider* par rapport à la communauté portugaise.

Finalement, mon malaise ressenti en tant que locutrice lusophone brésilienne illégitime (puisque n'en maîtrisant ni le code, ni l'accent) me conduit à certains aspects de ma problématique. En dépit de la promotion pour une communauté lusophone déterritorialisée, l'espace lusophone est hiérarchisé, et les inégalités entre les différents « parlers portugais » subsistent. Par ailleurs, le lien entre langue et identité, lien qui m'a passablement donné à

réfléchir durant ces dernières années, semble également être au cœur du discours des acteurs sociaux que j'ai interrogés, comme nous le verrons dans les chapitres analytiques.

Cette clarification étant faite, les sections suivantes vont s'atteler à montrer les données récoltées, la pertinence de celles-ci dans le cadre de mon travail et, enfin, les enjeux méthodologiques et analytiques que chaque type de donnée comporte.

3.2 Observations indirectes des textes institutionnels

3.2.1 Du sens et de l'utilité des textes institutionnels

Afin de comprendre la manière dont les discours étatiques sur la langue portugaise ont évolué à travers le temps, il était nécessaire que je m'intéresse à un ensemble de documents dispersés dans plusieurs espaces institutionnels. En ce sens, les textes institutionnels récoltés s'intègrent dans une approche ethnographique multisite (Marcus, 1995). Pour Marcus, l'ethnographie multisite a pour but de tracer des gens, des idées ou des objets à travers le temps et l'espace. Mon travail rejoint cette perspective méthodologique puisqu'il cherche à retrouver les traces historiques des discours sur la promotion de la langue portugaise et son enseignement. Toutefois, mon travail porte sur des textes spécifiques, à savoir des textes institutionnels qui, plutôt que de simplement exprimer une « idée » ou le positionnement d'un ou de plusieurs individus, matérialisent des orientations et des choix politiques concernant la problématique de l'enseignement du portugais dans le monde. En ce sens, si ma recherche ethnographique est multi-site, il est également important de souligner son caractère institutionnel. Les textes que j'ai choisi d'analyser pour répondre à mes trois premières questions de recherche — (1) quel rôle l'enseignement du portugais à l'étranger, joue-t-il au sein de la politique linguistique portugaise ? (2) quel rôle et quel statut sont attribués aux langues de la migration en Suisse ? (3) comment ceux-ci ont-ils évolué en lien avec les transformations sociales, économiques et politiques apportées par le capitalisme tardif ? — sont tous rattachés à différentes institutions étatiques et constituent des éléments clés du fonctionnement des institutions tout autant qu'ils matérialisent une partie du processus et de l'action institutionnelle (Smith, 2006). L'analyse discursive que je propose de réaliser s'appuie principalement sur deux principes (Smith, 2006) : en premier lieu, elle considère les textes comme étant une vitrine institutionnelle, c'est-à-dire un espace contrôlé et réglementé au travers duquel « l'institution » se met en scène, au sens goffmanien du

terme. Réaliser une analyse des textes produits et mis à disposition de l'institution revient donc, dans cette perspective, à mettre en lumière les opérations imageantes et structurantes de l'institution (processus d'objectivation) ainsi que les idéologies de cette dernière. Deuxièmement, les textes produisent des savoirs « officiels » (notamment à travers des statistiques, des rapports d'expertise, etc.) dont le but implicite est de contrôler et de réguler la production des savoirs à la disposition des citoyens davantage que d'informer de manière exhaustive sur une thématique (Foucault, 1994 ; Duchêne, 2008). Ces deux éléments nous invitent à nous éloigner d'une vision des textes institutionnels comme étant des ressources sémiotiques neutres et nous poussent, au contraire, à les considérer comme des instruments de pouvoir dont l'analyse critique nous permet de mettre en lumière la manière dont les institutions investissent et se servent des textes pour véhiculer leurs idéologies et pour contrôler et réguler la vie des citoyens. En d'autres termes, mon travail consiste à identifier les ressources sémiotiques institutionnelles, à comprendre la manière dont elles circulent, sont régulées et intertextualisées, ceci dans le but de révéler les actions qui en découlent en termes de distribution des ressources et de construction de catégories et de hiérarchies permettant de légitimer l'action sociale (Heller, 2002).

3.2.2 *Le choix des textes institutionnels*

Le premier groupe de textes constituant mon corpus de données institutionnelles est composé de textes que je qualifierai de « directionnels » : ils définissent des orientations à suivre, des lignes politiques directrices, sans pour autant avoir de valeur décisionnelle ou contraignante. Il s'agit en particulier des programmes gouvernementaux couvrant la période allant de 1976 à 2013. Ces textes sont extrêmement intéressants, car ils déterminent les orientations, les bases politiques et idéologiques pour une période donnée (souvent un quinquennat), ils donnent la couleur à ce que sera, durant un laps de temps, la politique linguistique portugaise. Ce sont également les programmes gouvernementaux qui donnent l'impulsion politique nécessaire à l'élaboration de textes « décisionnels ». Pour la Suisse, il s'agit de textes indiquant des lignes directrices à suivre dans le domaine des langues de la migration ; ils sont représentés à travers les recommandations de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique, à travers les concepts cantonaux pour l'enseignement des langues ou des rapports d'experts.

Mon deuxième groupe de textes institutionnels analysés est justement constitué de textes que j'ai nommés « décisionnels », puisqu'il regroupe une série de textes législatifs déterminants pour l'évolution de la politique linguistique portugaise. Une recherche systématique sur les différents espaces institutionnels chargés de l'enseignement du portugais m'a permis de recenser la majorité des lois, constitutions, décrets et décisions en rapport avec l'enseignement du portugais à l'étranger et la politique pour la promotion de la langue portugaise à l'étranger entre 1950 et 2015. Ces textes sont produits par différents organes politiques portugais : ministère des Affaires étrangères (MNE), ministère de l'Éducation (ME) ou encore par la présidence du conseil des ministres (PCM). Pour la Confédération helvétique, les textes décisionnels sont sensiblement les mêmes puisqu'il s'agit également de lois (fédérales et cantonales), de mesures et de règlements d'application des lois (fédérales et cantonales) concernant le statut des langues de la migration.

Enfin, le troisième groupe de textes institutionnels est composé de textes « informatifs » et/ou « promotionnels ». Ils sont produits par l'Institut Camoes, par des ambassades ou consulats portugais en Europe ou encore par des institutions interétatiques comme la Communauté des pays de langue portugaise (CPLP), l'Observatoire de la langue portugaise dans le monde (OLP) ou l'Institut international de la langue portugaise (IILP). De formes diverses (brochure, analyse, discours, compte-rendu, etc.), ces différents textes poursuivent principalement deux buts principaux : le premier est de produire de l'information sur l'état de la langue portugaise dans le monde (statistiques, progression, nouveautés, actualité politique en lien avec la langue portugaise), le deuxième est de faire la promotion de la langue portugaise (statistiques, actualités du monde lusophone, progression de la langue, utilité concrète de celle-ci sur le marché du travail, actualité culturelle). Dans les faits, les deux objectifs ne sont pas toujours aussi clairement séparés, et souvent les deux buts sont intimement liés : le premier (l'information) servant les intérêts du second (la promotion). Pour la Suisse, les textes « informatifs » concernent les rapports d'experts ou les études mandatées afin de connaître la situation des langues de la migration et, dans certains cas, la langue portugaise dans le paysage suisse. Comme pour le Portugal, l'objectif poursuivi par ce genre de texte est double : d'une part, faire un état des lieux de la place, du rôle et du statut des langues de la migration en Suisse (et en particulier dans le paysage éducatif) et, d'autre part, évaluer de manière implicite sa politique linguistique en la matière.

3.2.3 Récolte et accès aux textes institutionnels

L'accès à ces textes a été déterminé par certaines contraintes méthodologiques dont l'explicitation transparente me permet d'en assumer les conséquences. Hormis les contraintes géographiques liées aux textes produits par le Portugal, ces contraintes ont été sensiblement les mêmes qu'il s'agisse des textes institutionnels suisses et portugais. Premièrement, en tant que chercheuse basée en Suisse et étudiant les institutions de l'État portugais, j'ai été limitée par des questions d'ordre géographique. Il m'était en effet impossible de me rendre soit régulièrement, soit sur une période prolongée au Portugal afin d'en étudier les archives. Par ailleurs, certaines des institutions productrices de savoir sont si récentes qu'elles ne possèdent pas « d'archives » papier, mais seulement des archives électroniques. Cette double contrainte m'a donc orientée vers une recherche de documents via les différentes bases de données et archives stockées sur internet. Organiser cette recherche institutionnelle m'a pris du temps, car en même temps que je découvrais certaines ressources, je devais pouvoir établir des liens entre les différentes institutions étatiques. Les textes décisionnels (lois, décrets, résolutions) ont été les plus faciles à trouver et à lister, ce sont ces derniers qui m'ont permis de comprendre les tâches et attributions de chaque institution. C'est également à partir des textes institutionnels que j'ai pu élargir ma recherche à d'autres textes, à travers un chemin en « étoile ». Chaque décret, loi ou résolution faisant référence à une autre institution ou à un autre texte institutionnel, j'ai ainsi procédé par itérations à partir des différents textes décisionnels. Cela m'a permis de construire progressivement un réseau de textes me permettant de tenir compte des différents liens de familiarité entre eux ainsi que des influences qui s'exercent entre les différentes ressources textuelles. L'avantage de cette approche réside dans le fait qu'elle m'a permis de couvrir virtuellement différents sites de manière aisée, chose qui se serait avérée nettement plus compliquée sur le terrain. En revanche, cette méthode comporte le désavantage d'avoir accès uniquement aux textes « finis » et non aux processus qui conduisent à leur élaboration (procès-verbaux par exemple). Par ailleurs, il est important de souligner que les textes auxquels j'ai eu accès sont des documents « volontairement » laissés à la disposition du public. Cela implique qu'ils sont choisis par l'institution elle-même, ce qui revient à dire que mon accès aux textes est limité à ce que l'institution veut bien montrer d'elle-même. S'il est important d'avoir conscience de cette contrainte, force est de constater qu'elle ne fait pas obstacle à ma récolte de données. En effet, du point de vue de ma posture théorique et épistémologique, l'enjeu de mon travail n'est pas de faire la lumière sur une vérité « cachée », mais bien de comprendre l'institution au travers de ce qu'elle est prête à dire d'elle-même.

Le nombre important de textes institutionnels constituant mon corpus institutionnel m'a évidemment forcé à faire des choix en termes de présentation¹⁸. Dans mon analyse, les extraits de textes seront choisis et utilisés principalement de deux manières (Heller, 2002), soit parce qu'ils témoignent d'un élément important, crucial dans la politique linguistique du Portugal ou de la Suisse (marqueur de rupture ou de continuité en termes idéologiques ou de pratiques sociales), soit parce qu'ils illustrent de manière emblématique des pratiques courantes qui se retrouvent dans de nombreuses données (et représentent donc les fondements de la reproduction de l'ordre social).

3.3 Observations indirectes d'autres ressources sémiotiques

Si l'analyse des textes institutionnels a pour but de faire une ethnographie du « temps long », c'est-à-dire de comprendre comment les institutions portugaises ont construit discursivement l'enseignement du portugais à l'étranger et comment ces constructions ont évolué, notamment avec l'émergence du capitalisme tardif, l'observation de ce que j'ai appelé les autres ressources sémiotiques poursuit un autre objectif, absolument complémentaire. Ces données sémiotiques ont pour but d'observer, ethnographiquement parlant, les conséquences de la politique linguistique sur le terrain de l'enseignement LCOP. Il s'agit d'observations qui s'inscrivent dans une temporalité récente et qui sont complémentaires aux interviews menées simultanément sur le terrain. L'ethnographie ne se limitant pas qu'aux entretiens, ces ressources constituent des observations ethnographiques cruciales qui viennent élargir la compréhension et le point de vue des différents acteurs de la communauté portugaise.

3.3.1 De l'importance des autres ressources sémiotiques

Les autres ressources sémiotiques dont il est question sont à considérer comme des observations ethnographiques se rapportant autant à des institutions non formelles qu'à des associations, des groupements d'intérêts, des sites internet de débats ou des articles de presse (web ou écrite)¹⁹. Je considère ces différents sites ou espaces sociaux comme des sphères

¹⁸ L'ensemble des textes institutionnels portugais utilisés est listé dans l'annexe 2.

¹⁹ L'ensemble des autres données sémiotiques utilisées est listé dans l'annexe 4

publiques, c'est-à-dire des espaces de discussion, de production et d'élaboration de discours échappant à l'emprise de l'État (Habermas, 1991). Ces espaces ainsi formés permettent aux individus de se constituer en « public » afin de solliciter un rôle actif dans le débat sur les langues et les politiques linguistiques du Portugal. En ce sens, ils constituent des leviers importants pour l'exercice du droit démocratique. Quant à la question de savoir si ces espaces sont avant tout l'apanage de la bourgeoisie, à savoir un rassemblement de ceux qui possèdent les capitaux culturels leur permettant de participer véritablement aux sujets débattus, j'y reviendrai dans le chapitre 7, où il sera question d'analyser les discours produits dans ces sphères publiques ainsi que la portée et les limites de l'action collective qui en découle (en fonction des acteurs participant dans la sphère publique justement).

L'objectif de ces observations est avant tout d'élargir mon champ de compréhension de la problématique à travers des données me permettant de capter le positionnement plus large de la communauté portugaise. Ces autres données sémiotiques sont nécessairement dynamiques puisqu'elles relèvent toutes d'une prise de position (parfois généralisée) suite à une décision en matière de politique linguistique portugaise. En ce sens, ces données représentent des lieux privilégiés de captation des processus sociaux en lien avec la régulation des ressources (ici, l'accès à la langue portugaise).

3.4 « *Go and observe* » : les observations directes

Capter le réel, observer, enregistrer, noter, écrire, photographier : l'observation directe et sa panoplie d'outils sont à la base de la démarche ethnographique dont Margareth Mead, Franz Boas et Claude Lévi-Strauss (pour ne citer que les plus connus) sont les pionniers. Pour preuve, Dorothy Smith rapporte que les conseils donnés aux étudiants en ethnographie à l'université de Berkeley dans les années 50 était « *go and observe* » (Gonzales & Malbois, 2013). La simplicité apparente de ce précepte ne doit toutefois pas occulter les nombreuses complexités que comporte cette approche. La première, certainement la plus importante (et également peut-être la plus controversée) concerne la subjectivité. En effet, comme dans tous les outils propres à la démarche ethnographique, la subjectivité du chercheur doit être une donnée pleinement assumée. En ce qui concerne l'observation, Miles et Huberman (1994) relèvent bien qu'aucun chercheur n'arrive sur le terrain sans présupposé ou idée sur

ce qu'il observe. Au contraire, le chercheur observe avec certaines « lunettes », en fonction de ses a priori, de ses lectures, de ses connaissances du terrain ; son travail est dès lors d'en prendre conscience afin d'être capable d'élargir son observation non pas uniquement sur ce qu'il *veut* voir, mais sur ce qui se passe réellement. Ceci y compris lorsque les événements qui se déroulent sous ses yeux ne correspondent pas à ses présupposés ou lui paraissent inutiles au moment de l'observation (Copland & Creese, 2015). La prise de notes, selon Copland & Creese (2015) représente un moyen par lequel la subjectivité du chercheur, tout comme les faits observés, peuvent être capturés d'une manière permettant de distinguer clairement les deux (p.38) :

« Field notes have a special place within ethnography because of their role in documenting complexity in participant observation and recording the ethnographers' partialities. In writing field notes, we keep observation open, choosing to describe what appears significant to our participants. But in field notes we also record our emotions, feelings, values and beliefs. »

Toutefois, comme la caméra qui filme présente une vision partielle (et donc subjective) du champ de vision, la prise de notes, elle aussi, représente une vision subjective, quand bien même elle capture à la fois les pensées et les faits. D'une part, le choix d'écrire certains éléments plutôt que d'autres représente une première subjectivité. D'autre part, la manière dont les faits sont décrits et notés par le chercheur en est une deuxième. Par ailleurs, parce qu'elle vise à capturer l'instant sur le vif, les notes de terrain sont le plus souvent brouillonnes, peu ordonnées et souvent lisibles uniquement par l'auteur du texte lui-même. Cette dimension des notes de terrain en fait un outil qui se situe à l'intersection entre un texte scientifique et une écriture personnelle proche du journal intime du chercheur. Pour cette raison, les notes de terrain sont souvent considérées comme peu montrables, ce qui explique pourquoi les recherches qui exposent clairement les notes de terrain brutes sont rares (Emerson *et al.*, 2001).

3.4.1 Terrain d'observation

En ce qui concerne ce travail, j'ai réalisé différentes observations sur le terrain. Les deux premières ont été réalisées au tout début du processus de recherche et ont eu comme terrain

d'observation l'ambassade portugaise de Berne. Ma première visite durant le mois d'août 2011 m'a permis de m'imprégner des lieux, d'observer les bâtiments, la mise en scène visuelle dans cet espace officiellement « portugais » au cœur de la capitale helvétique. Cette première observation m'a aussi permis de rencontrer la coordinatrice pour les cours de portugais afin de lui exposer mon projet de thèse. Il ne s'agissait pas d'un entretien de recherche à proprement parler, mais bien d'une rencontre et d'une discussion. Durant celle-ci, la coordinatrice m'a également invitée à participer à la prochaine réunion de rentrée qu'elle organisait à l'attention des professeurs de portugais quelques semaines plus tard. C'est ainsi que, fin août 2011, j'assistais à cette séance réunissant une quinzaine d'enseignants LCOP dans les locaux de l'ambassade. La manière dont j'ai collecté mes observations diffère entre ces deux moments. Lors de ma première visite, j'ai pu m'imprégner des locaux de l'ambassade en prenant des photos sur le moment puis en notant mes observations sur le chemin du retour. Lors de la deuxième observation, comme il s'agissait d'une réunion, j'ai pris place à une table comme chaque participant. Certains avaient leur ordinateur, d'autres des carnets, mais tous semblaient prêts à prendre des notes de la réunion. Dans ce contexte, il m'a semblé tout à fait naturel de sortir mon ordinateur pour prendre des notes de la réunion. La coordinatrice m'a succinctement présenté comme une « doctorante qui fait sa thèse sur les cours de portugais » (élément auquel personne n'a semblé prêter attention), et la réunion a démarré sans aucune autre forme de procès. Ces observations, notamment en ce qui concerne la réunion, sont utilisées pour l'analyse du chapitre 6.

Les autres observations ont été réalisées en salle de classe de portugais langue d'origine. Mon design initial de recherche proposait en effet tout une analyse des pratiques effectives en salle de classe. L'idée préalable était de capter et d'analyser – à travers une observation ethnographique suivie – la manière dont les politiques linguistiques de l'État portugais se matérialisaient jusque dans la salle de classe. À ce titre, je suis donc allée observer, durant presque 18 mois, une classe de portugais à raison d'une fois par mois. Toutefois, à la fin de ma période de récolte de données, lorsque l'heure des premières analyses a débuté, je me suis rendu compte que l'étendue des données récoltées (observations indirectes, observations directes, entretiens) était colossale. J'ai donc décidé de recentrer la focale de mon travail sur les questions de recherche citées préalablement en laissant volontairement de côté toute la dimension portant sur les interactions en salle de classe. Néanmoins, ces 18 mois d'observation *in situ* se sont avérés complètement pertinents et extrêmement précieux pour

me permettre de mieux saisir les tensions qui règnent dans le domaine de l'enseignant LCOP, notamment celles liées aux conditions de travail, à l'investissement possible des enseignants et des élèves dans ce type d'enseignement, aux limites et obstacles de ce type de cours, aux contenus enseignés, etc. D'une manière plus générale, ma présence suivie au sein d'une classe de portugais a constitué un puissant moteur de compréhension et d'éclairage de la problématique et m'a notamment permis d'affiner mes questionnements, d'orienter mes choix et de mieux définir ma problématique.

3.5 Travailler avec des entretiens semi-dirigés

À côté de l'observation, les entretiens font partie des outils classiques de la démarche ethnographique. Mais davantage que de remplir mes « devoirs » de chercheuse et donc de suivre les traces d'une méthodologie toute faite, le recours à des entretiens semblait incontournable dans le cadre de mon projet, ceci afin de comprendre le sens que les acteurs sociaux impliqués par l'enseignement LCOP attribuent aux changements récents en matière de politique linguistique portugaise et la manière dont ils tentent d'ajuster leurs actions au sein de la marge de manœuvre qui est la leur. Ces entretiens constituent – avec les autres données sémiotiques récoltées par observations indirectes – les données me permettant de réaliser mon ethnographie critique du « temps court ». Les entretiens créent un instantané oral sur le processus étudié, me permettant de comprendre la manière dont les personnes reconstruisent les processus historiques et actuels en lien avec l'enseignement LCOP. Les entretiens que j'ai conduits ont pris la forme d'interviews semi-dirigés offrant une grande liberté tant pour le chercheur que pour la personne interrogée. Le but de cette démarche flexible, mais néanmoins orientée, est de laisser le choix aux acteurs de pouvoir approfondir des thèmes ou des sujets spécifiques auxquels le chercheur n'aurait pas pensé préalablement. Cela permet également au chercheur de faire l'impasse sur certains points ou, *a contrario*, d'insister sur certains thèmes, lorsqu'il le juge pertinent (en fonction de l'expérience de la personne, de sa sensibilité, de ses intérêts, etc.). Tout comme pour le choix des textes institutionnels, cette partie concernant les entretiens nécessite une discussion critique quant à leurs limitations et à la question de mon propre rôle dans la conduite, mais également la retranscription des entretiens. Partant du principe que le chercheur en sciences sociales n'est pas neutre, voyons comment ma propre posture, mes intérêts et mes choix ont influencé cette partie empirique.

3.5.1 *La conduite d'entretien*

Concernant la conduite d'entretien, le premier point à mentionner est la dimension temporelle. Ma récolte de données s'étant étalée entre mars 2011 et juillet 2013, certains entretiens ont eu lieu avec pratiquement deux ans d'écart. Cette information est particulièrement importante, car elle éclaire sur ma propre expérience du terrain : les entretiens menés en début de processus ne sont pas du tout les mêmes que ceux menés en fin de processus. En particulier, mes premiers entretiens présentent la caractéristique d'avoir été guidés par une feuille de route, comportant plusieurs thèmes, questions et relances. Si un tel canevas a l'avantage de rassurer le chercheur, il ne faudrait pas négliger l'influence qu'il peut avoir sur la relation et la discussion. En effet, le fait d'avoir un guide d'entretien posé sous les yeux durant la discussion augmente les chances de faire percevoir l'entretien comme une série de questions auxquelles il faudrait répondre le plus justement possible. Cela est d'autant plus probable si l'on s'adresse à des personnes dont le niveau éducatif est relativement faible et qui risquent alors de voir, dans la discussion, un exercice formel accroissant dès lors la distance sociale entre le chercheur et la personne interrogée (Beaud, 1996). Cet aspect se matérialise dans mes propres entretiens, puisque la durée des premières discussions est en moyenne plus courte que celle des discussions menées en fin de processus de récolte de données. Toutefois, ce point est à nuancer dans certaines conditions : comme le relève Beaud (1996), dans certaines situations d'entretiens, notamment lorsque les personnes interrogées le sont dans un cadre professionnel formel ou possèdent elles-mêmes un capital culturel important, le guide d'entretien peut contribuer à anoblir la relation d'enquête et rassurer la personne interrogée sur le cadre de celle-ci. Si, en début de processus de recherche, je n'ai pas particulièrement été sensible à ce point, force est de constater que plus ma recherche de terrain avançait et plus j'ai pu me libérer de mon guide d'entretien lorsque je le jugeais pertinent, notamment avec les parents d'élèves. De manière générale, cette plus grande liberté se manifeste également par un temps d'entretien sensiblement plus long pour ceux qui ont été menés en fin de processus (bien que le critère de longueur ne soit pas forcément un gage de qualité).

3.5.2 *Le choix des acteurs*

Le choix des acteurs interrogés est également construit et déterminé par mes propres conceptions du terrain et mes objectifs de recherche, en même temps que par des contraintes pratiques (disponibilité des personnes en particulier). Bien que l'objectif de la recherche qualitative ne soit pas de proposer une représentativité de la population étudiée, ma préoccupation de chercheuse était d'avoir un large éventail de points de vue de différents acteurs sur la question de l'enseignement LCOP en Suisse. Le but poursuivi n'est donc pas la représentativité d'une population précise, mais bien la richesse et la diversité des données permettant d'éclairer la problématique du point de vue de différents acteurs sociaux.

J'ai choisi d'entrer dans le milieu de l'enseignement de langue et culture d'origine portugaise par la voie « officielle ». Au début de l'année 2011, je me suis donc dirigée vers l'ambassade portugaise basée à Berne en expliquant le but de ma recherche et mes besoins en termes d'accessibilité au terrain. J'ai eu la chance d'être mise en contact avec la coordinatrice de l'enseignement du portugais en Suisse, avec qui j'ai eu l'occasion de mener plusieurs entretiens par la suite. Suite à ce premier contact, j'ai pu obtenir la liste des enseignants travaillant en Suisse romande et, en particulier, dans le canton de Fribourg et de Neuchâtel. À partir de ce moment-là, et avec l'autorisation de l'ambassade, j'ai contacté par téléphone chacun des enseignants (une douzaine environ). Lorsque je ne suis pas parvenue à les joindre par ce biais-là, j'ai tenté de les contacter par email. Ce processus de recherche des participants s'est étalé sur plusieurs semaines. Sur la douzaine d'enseignants contactés, j'ai réussi à mener des entretiens avec cinq enseignants. Concernant les enseignants, deux facteurs principaux ont contribué à restreindre le panel des participants. D'une part, certaines des personnes jointes par téléphone ou par email ont tout simplement refusé de participer par manque de temps ou d'envie. D'autre part, certains enseignants m'ont expliqué leur refus par leur méconnaissance du français.

Les enseignants ne constituent toutefois pas les seules personnes interrogées dans mon panel. En effet, je me suis intéressée à d'autres acteurs sociaux préoccupés par le sort réservé à l'enseignement LCOP en Suisse : acteurs politiques et pédagogiques du système suisse, parents et responsables d'associations suisses et portugaises font également partie des gens dont le point de vue me paraissait primordial pour comprendre ma problématique. En ce qui concerne les parents portugais, j'ai eu l'opportunité d'interroger deux parents dans le cadre du cours de portugais que j'ai observé durant plus d'une année. À ma demande, ils ont

Chapitre 3

accepté de m'accorder un peu de temps pour mener un entretien. Pour le reste, le choix des acteurs a été guidé soit à travers des entretiens qui m'ont orientée vers d'autres personnes (*untel enseignant m'a parlé d'untel que je devais contacter*), soit à travers l'observation du terrain qui m'a permis de choisir certaines personnes à interviewer. À titre d'exemple, j'ai interrogé une collaboratrice de l'Union syndicale suisse (UNIA) suite à une manifestation qui s'est déroulée à Berne et dans laquelle l'UNIA prenait parti en faveur du maintien des cours LCOP. J'ai donc voulu connaître le point de vue et l'expérience de la personne en charge de ce domaine au sein de l'union syndicale. D'une manière générale, ma recherche de participants est partie d'une démarche *top-down* assez classique (la coordinatrice de l'ambassade m'ayant fourni les contacts des enseignants) pour ensuite s'étaler de manière plus aléatoire sur le terrain en fonction des événements observés durant le temps qu'a duré ma récolte de données, à savoir entre 2011 et 2013.

Tableau 1: vue d'ensemble des acteurs sociaux interviewés

Nom d'emprunt	Statut
Paulina G.	Coordinatrice à l'ambassade portugaise de Berne
Pedro M.	Membre de la direction à l'Institut Camoes (Lisbonne, Portugal)
Anita M.	Collaboratrice à l'Union syndicale suisse (UNIA) à Berne
Dolores M.	Membre d'une association brésilienne à Genève
Madalena R.	Membre de l'association de parents portugais de Genève
Ruth R.	Collaboratrice à la CDIP à Berne
Yilmaz B.	Collaborateur cantonal à Neuchâtel
Nicolas P.	Responsable cantonal au département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel
Mireille C.	Responsable cantonal au département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel
Paula F.	Enseignante LCOP (Canton de Neuchâtel)
Larissa M.	Enseignante LCOP (Canton de Neuchâtel)

Chapitre 3

Christina M.	Ancienne enseignante LCOP (Canton de Fribourg)
Beatriz P.	Enseignante LCOP (Canton de Fribourg)
Cecilia L.	Enseignante LCOP (Canton de Fribourg)
Luis F.	Parent du cours de portugais de Neuchâtel
Joanna P.	Parent du cours de portugais de Neuchâtel
Maria D.S	Parent du cours de portugais de Neuchâtel
Teresa D.	Parent du cours de portugais de Neuchâtel
Manuela T.	Parent du cours de portugais de Neuchâtel
Rita S.	Parent du cours de portugais de Neuchâtel

Si l'enthousiasme de départ de tout chercheur rend les premiers entretiens particulièrement excitants, arrive un moment où se pose la question de l'arrêt de la récolte des données. Ce moment, bien qu'également déterminé par des contingences pratiques (subvention de la recherche, contrat de travail, etc.) peut être considéré comme atteint lorsque les nouvelles données empiriques récoltées n'apportent plus rien de relativement nouveau ou de consistant ; on parle alors de saturation théorique (Strauss et Corbin, 1998). Bien que je ne sois pas une puriste de la théorisation ancrée et que ma méthodologie ne s'apparente pas à la *grounded theory*, je me permets néanmoins d'emprunter ce concept abondamment thématiqué par les chercheurs dans ce domaine. Cela ne signifie pas que tout a été dit, le concept est évidemment élastique, et on peut toujours aller plus loin dans la collecte de données. Simplement, il s'agit d'un moment où les allers-retours entre nos données et notre conceptualisation théorique montrent que l'on a atteint une certaine saturation et que la collecte de nouvelles données n'apporterait plus rien de vraiment significatif à la conceptualisation et à la théorisation du phénomène à l'étude (Strauss et Corbin, 1998). Toutefois, il est bien clair que cette évaluation est laissée au jugement du chercheur et qu'une fois encore, elle est influencée par ses propres conceptions. En ce qui me concerne, l'arrêt de ma récolte de données correspond à deux contingences. La première est scientifique : si les années 2011 et 2012 ont été particulièrement mouvementées sur le terrain de

l'enseignement LCOP, l'année 2013 a été marquée par une certaine accalmie. Les principaux changements politiques avaient été opérés, contestés, discutés et débattus, et l'heure était à l'apaisement. Il me paraissait dès lors que mon temps sur le terrain arrivait à une forme de saturation et touchait à sa fin (ce qui ne veut pas dire que plus rien d'intéressant n'a été dit sur ce domaine après 2013). La seconde est pratique : un travail de thèse ne pouvant s'étaler sur toute une vie, il m'a bien fallu tenir compte de cet aspect pratique afin de pouvoir envisager de déposer mon travail dans un délai raisonnable et, par là même, respecter également mes engagements envers les personnes qui ont contribué à ce travail. En définitive, ce choix s'est avéré être un bon compromis entre conditions matérielles et réalité du terrain.

3.5.3 Enregistrement et transcription des entretiens

Lors de mon premier contact téléphonique ou email avec les personnes à interroger, j'ai mis un point d'honneur à préciser d'emblée le cadre institutionnel de ma recherche, son cadre éthique (j'y reviendrai dans la section 3.5.4), la durée approximative de l'entretien ainsi que le fait que l'entretien serait – avec l'accord de la personne – enregistré. Cette première précision m'a évité d'avoir des surprises le jour de l'entretien. En effet, de ce fait, aucune des personnes n'a paru étonnée ou ne s'est braquée à la vue de l'enregistreur posé sur la table. Qui plus est, après avoir formulé ou rappelé le cadre de confidentialité que je m'engageais à respecter, tous les participants ont accepté d'être enregistrés. J'ai toutefois pleinement conscience que la présence d'un enregistreur posé sur une table peut avoir une influence, même minime, sur le cours de la discussion. Afin de réduire ce biais au maximum, j'ai très rapidement enclenché l'enregistreur et débuté la conversation par des futilités de la vie quotidienne. Cet « échauffement » non formel a bien souvent permis de mettre les personnes à l'aise avant d'entrer dans le vif du sujet et a, par conséquent, permis de minimiser la présence de l'enregistreur au moment d'aborder les thématiques propres à ma recherche.

Si l'enregistrement permet au chercheur de rester concentré sur la discussion, sans se soucier de prendre des notes, cette pratique n'est pas sans poser des interrogations quant à la forme écrite qui sera donnée au discours des acteurs sociaux. La pratique de transcription, comme toute la recherche ethnographique, n'est pas un processus neutre. Elle passe par la nécessaire reconnaissance du chercheur de son propre rôle dans la création du texte et les implications

idéologiques du produit qui en résulte, c'est-à-dire la transcription (Green *et al.*, 1997 ; Bucholtz, 2000). Il existe de nombreuses discussions et débats sur les formes possibles de transcription. La principale pierre d'achoppement entre les chercheurs réside dans le degré de fidélité que la transcription écrite doit rendre au discours oral. La transcription éditée ou *naturalized* (Bucholtz, 2000 ; Bourdieu, 1993) constitue une réécriture du style parlé en style écrit. Il y a donc une forme de réécriture du texte par le chercheur qui, d'une part, cherche à le rendre plus lisible pour le lecteur et qui, d'autre part, en ne reproduisant pas fidèlement toutes les caractéristiques orales de la parole, réduit la question des inégalités sociales visibles dans et à travers le discours (Bourdieu, 1993). À l'inverse, le style dénaturalisé vise un rendu fidèle du discours oral à l'écrit. Cela implique de tenir compte et de faire figurer dans la transcription tous les éléments permettant de transcrire le plus fidèlement possible la discussion orale : on y trouve donc des indices indiquant les pauses, les hésitations, les chevauchements, mais également les rires, les intonations de voix, les silences qui se sont déroulés durant la discussion. Cette approche a le mérite de fournir davantage d'informations aux lecteurs quant à l'ambiance de l'entretien ainsi qu'au ressenti de la personne interviewée sur le sujet ; elle permet une analyse détaillée tant du fond que de la forme. Elle présente néanmoins l'inconvénient de rendre la lecture des entretiens difficile.

Finalement, et en ayant conscience de cette distinction, mon choix s'est porté sur une négociation entre les deux types de transcriptions²⁰. Je suis partie sur une base de transcription dénaturalisée que j'ai volontairement simplifiée afin de pouvoir, d'une part, maintenir un degré convenable de lisibilité et, d'autre part, retirer les éléments superflus dont je ne tiendrai pas compte durant mon analyse. Parmi les éléments que j'ai choisi de ne pas faire figurer dans la transcription, on trouve les éléments non verbaux comme la gestuelle, les rires ou les silences. J'ai également choisi de faire une transcription phonétique fidèle, à savoir que, par exemple, les « ben, ch'ais pas » n'ont pas été transformé en « et bien, je ne sais pas ». J'ai conscience que ces choix impliquent forcément la création de quelque chose de nouveau, la transcription est une « re » présentation d'une discussion, ce n'est pas la discussion elle-même (Green *et al.*, 1997). En ce sens, cette « re » présentation est influencée par mes buts et intérêts en tant que chercheuse. Mes choix de transcription présentés ci-dessous sont orientés par le souci d'analyser le contenu du discours de manière critique, sans le détacher complètement de son locuteur et de son vécu lors de l'entretien. C'est pour cela que j'ai choisi de ne pas complètement éditer la transcription et de ne pas complètement

²⁰ L'intégralité des modalités de transcription est consultable dans l'annexe 1.

dénaturaliser le discours en y ajoutant trop de détails dont je ne tiendrai de toute façon pas compte durant l'analyse. Les traces de l'oralité transcrites à l'écrit (comme les hésitations, les pauses, les chevauchements) ont pour but de donner des indices quant au déroulement et aux tons des énoncés, cependant ils ne font pas l'objet d'une analyse *per se*.

3.5.4 Anonymat et confidentialité

De la relation de confiance qui s'établit entre les acteurs sociaux interrogés dans ma recherche et moi-même dépend une grande partie du succès de ma démarche ethnographique. Outre les qualités humaines que j'ai été amenée à développer afin de mettre les gens à l'aise et en confiance, l'établissement et la clarification des implications éthiques de ma recherche ont constitué un outil clé afin d'obtenir l'adhésion et la confiance des acteurs sociaux dans ma démarche. Comme je l'ai mentionné précédemment, lors de mes premiers contacts à l'ambassade du Portugal à Berne, j'ai présenté mon projet sous la forme d'une fiche informative²¹ indiquant les principaux objectifs de mon travail ainsi que son cadre institutionnel. Cette fiche a été adaptée pour être également présentée aux parents d'élèves, aux enseignants et à toute autre personne susceptible d'être interrogée dans le cadre de ma recherche. Par ailleurs, une version portugaise était à la disposition des personnes qui le désiraient. Lorsque le premier contact avec les participants s'est effectué par email, j'ai pu directement envoyer la fiche informative. Lorsque celui-ci s'est réalisé par téléphone, j'ai pris le soin d'en résumer l'essentiel du contenu et de la prendre avec moi le jour de l'entretien. En dehors de présenter le sujet de ma thèse et de l'inscrire dans un cadre institutionnel clair, cette fiche informative poursuivait également l'objectif primordial de présenter le cadre éthique entourant la confidentialité des données récoltées. Je me suis ainsi engagée à garantir l'anonymat des personnes interrogées et à ne mettre à disposition de tiers aucune donnée enregistrée ou transcrite. Cette disposition a souffert de quelques exceptions qui ont été négociées avant l'entretien, notamment lorsqu'il s'est agi d'interroger des personnes travaillant dans des institutions publiques bien connues (CDIP et Institut Camoes en particulier). Dans ce cas-là, l'anonymisation totale ne faisant pas de sens, je me suis engagée à changer le nom des personnes interrogées et à ne pas donner de précisions quant au poste spécifique occupé par la personne, rendant ainsi l'identification difficile. Par

²¹ Cf. annexe 5

ailleurs, je me suis également engagée à envoyer un résumé de ma thèse (sous une forme que je n'ai pas précisée : article, *factsheet* ou autre), lorsque celle-ci serait terminée.

Même si l'exercice s'apparente à une formalité de prime abord, force est de constater que le processus d'anonymisation ne peut se faire sans prendre en compte quelques considérations pratiques et sociales. Concrètement, durant la phase de récolte de données, j'avais pris l'habitude de numéroter les enseignants. Si ce système comporte des avantages pratiques, il s'avère être quelque peu déshumanisant, donnant l'impression que l'on s'adresse à des sujets de recherche et non à des acteurs sociaux. Par ailleurs, il se révèle inapproprié lorsqu'il se rapporte à des individus qui sont les seuls représentants d'une catégorie. Plus tard, durant ma phase d'analyse, j'ai opté pour l'utilisation des initiales des personnes interrogées. Toutefois, là encore, j'ai dû me rendre à l'évidence et constater que cette forme ne convenait guère, car elle ne garantissait pas l'anonymat des personnes. Il est en effet aisé, par exemple, de retrouver à l'aide des initiales, les cinq ou six enseignants de portugais du canton de Fribourg. Ce n'est que dans un troisième temps que j'ai commencé à attribuer des prénoms d'emprunt pour chacune des personnes interrogées. J'ai tenté de trouver une certaine logique qui me permettait de m'y retrouver parmi tous mes entretiens et à la fois, tout en ne dénaturant pas la fonction sociale associée au prénom. Bien que, dans mon panel de participants, cette dimension n'ait pas joué un rôle fondamental, la question des prénoms et noms de famille contient des indications sociales importantes dont il est important de tenir compte : Marc-Antoine de Seiry n'a pas la même représentation sociale que Ramadan Maloouf. Qu'elle soit réelle ou projetée, la catégorie sociale à laquelle un prénom et un nom se rapportent peut avoir son importance dans la construction sociale que se fait le lecteur de la personne interrogée. En ce qui concerne mon travail, la seule distinction qui s'opère distinctement entre les différents acteurs sociaux est l'origine du prénom et du nom de famille : certains étant clairement à consonance portugaise, alors que d'autres ont une consonance française. J'ai donc décidé de garder cette catégorie en choisissant des prénoms d'emprunt proches du prénom d'origine afin d'en garder l'origine culturelle. À titre d'exemple, le prénom « Roberto » peut se transformer en « Pedro », mais pas en « Robert », qui serait la version française du prénom. Enfin, à chaque fois que j'utilise un extrait d'entretien, je mentionne le prénom d'emprunt de la personne et son rôle ou son affiliation (parent, enseignant, collaborateur à la CDIP).

3.6 Présentation des enseignantes LCOP

L'approche ethnographique et qualitative présuppose que les personnes interrogées ne sont pas interchangeables, que ce ne sont pas simplement des « sujets » de recherche, ni des numéros, mais bien des personnes dont le parcours de vie et les expériences actuelles et passées façonnent le discours, le mode de pensée, les idéologies et les idéologies langagières.

À ce titre, cette section présente certains éléments biographiques des enseignants LCOP ayant participé à cette étude et souligne le projet à la base de leur départ du Portugal pour la Suisse. Je présente volontairement ici les enseignantes LCOP et non pas tous les acteurs interrogés, car c'est avec les enseignantes que j'ai mené des entretiens les plus fournis et au sein desquels des aspects biographiques ont été abordés (ce qui n'est pas le cas des décideurs politiques interrogés ni même des parents avec lesquels je n'ai eu que très peu de temps).

Décrire la manière dont les enseignants investissent leur rôle en Suisse (représentations de leur rôle, raisons de leur venue, investissement dans la communauté et la cause portugaise, etc.) permet d'une part – dans une perspective foucauldienne du discours – de comprendre qui dit quoi et dans quel intérêt. D'autre part, la description offre la possibilité de déplacer le niveau d'analyse des processus discursifs d'un niveau macro à un niveau plus local afin d'observer la manière dont le discours dominant sur la langue et la culture portugaise fonctionne sur le terrain et la manière dont il est éventuellement reproduit, contesté ou négocié par les enseignants de LCOP.

3.6.1 Paula F.

Lorsque je rencontre Paula pour notre entretien, je fais la connaissance d'une femme cinquantenaire. Avant son arrivée en Suisse en 2005, elle était enseignante à l'école secondaire au Portugal. Elle m'explique faire ce métier depuis 30 ans avec passion, elle qui dit aimer la communication et le contact avec les jeunes. À l'époque de notre rencontre, elle a déjà six ans d'expérience dans l'enseignement LCOP en Suisse. D'emblée, elle ne cache pas les motifs financiers qui l'ont conduite – dans un contexte économique portugais claudicant – à venir enseigner sur le territoire helvétique.

De la Suisse et de son futur travail, elle avoue s'être construit une image d'Épinal : des villes et des sommets enneigés (raison pour laquelle elle a par ailleurs laissé sa voiture au Portugal)

et un travail proche de celui qu'elle faisait au Portugal. Son arrivée en Suisse lui a fait prendre conscience de l'obsolescence de ses représentations. Loin du cliché des cartes postales, son arrivée en tant que femme seule en Suisse s'est avérée être un labyrinthe administratif obscur (d'autant qu'elle ne parlait pas la langue française à son arrivée) et sa pratique enseignante à l'opposé de ce qu'elle avait connu et imaginé. Malgré ce décalage entre attentes et réalité, elle explique que son départ du Portugal lui avait tout de même semblé être un pari judicieux. Elle se rappelle en effet que, lors de ses premières années de travail en Suisse et avec le taux de conversion de l'euro, elle gagnait un salaire plus confortable que si elle était restée au Portugal. Comme nous le verrons plus tard dans le chapitre 6.2, la crise économique et la dévaluation de l'euro ont contribué à inverser la situation financière, ce qui, dans le cas de Paula, la plonge dans un profond découragement.

Paula me dit entretenir peu de relations avec la communauté portugaise de Suisse. Pour elle, d'une part, en tant qu'enseignante LCOP, elle considère avoir un statut différent que celui des Portugais établis ici et, d'autre part, elle estime ne rien avoir à dire aux parents « (...) je peux pas discuter de n'importe quoi avec les parents parce que c'est pas une question de : ::: j'ai rien à leur dire et eux non plus ». Bien qu'elle fasse partie d'un syndicat des enseignants au Portugal, elle me dit ne pas s'intéresser au syndicat (pourtant existant) pour les enseignants du portugais à l'étranger car, selon elle, il n'est d'aucune utilité.

3.6.2 Larissa M.

Larissa M. est l'enseignante LCOP qui m'a ouvert les portes de sa classe à l'automne 2011. Lors de notre rencontre, je découvre une jeune trentenaire qui travaille dans l'enseignement LCOP en Suisse depuis six ans. Du Portugal, elle a emporté ses quelques années d'expérience en tant que professeure de lycée, travail qu'elle réalisait parallèlement à la fin de ses études. En effet, après avoir réalisé un master à l'université en langue portugaise et française, au cours duquel elle a passé quatre semestres dans une université française, elle se décide d'emblée à postuler pour l'étranger. Nous sommes alors en 2005, et la jeune femme sentait que la situation économique se dégradait au Portugal. Elle a dès lors postulé pour l'enseignement LCOP. Pour elle, comme pour sa collègue Paula, l'aspect financier a été le motivateur principal à la base de son projet d'émigration :

« Là c'est difficile, je sais pas. La situation portugaise// le panorama. Ouais je suis partie en 2005, euh : :: je voulais déjà partir en 2004 en fait, mais comme j'étais en train de finir le master, donc j'ai dû attendre encore une année. Et j'ai vu que là-bas les choses c'était pas bien, que j'avais pas en fait de futur. »

Quitte à partir, elle voulait émigrer vers un pays offrant de bonnes conditions de vie. La Suisse était donc son premier choix, avant l'Allemagne ou le Royaume-Uni. Comme sa collègue Paula, elle rapporte des débuts compliqués au sein d'une société dont elle avoue ne rien connaître (même si ses très bonnes connaissances en français l'ont passablement aidée). En plus des motifs financiers, Larissa est très attachée à l'importance de cet enseignement pour les filles et fils d'émigrés qu'elle justifie comme suit :

« C'est très important parce que c'est le seul contact que les élèves ont, à part un peu la maison pour quelques-uns qui parlent avec les parents, mais c'est pas tout le monde. Donc à part ça, c'est le seul contact qu'ils ont avec un livre en portugais, avec le portugais écrit, avec quelqu'un qui parle aussi bien le portugais. Parce que certains parents ne le parlent pas comme il faut, parce que la plupart du temps c'est un gros mélange avec le français, parce qu'eux non plus ils n'ont pas fait d'études, donc ces enfants ils font déjà un peu plus que leurs parents, donc ils savent un peu plus que leurs parents. Donc c'est le seul endroit, une fois par semaine, où ils entendent, ils écoutent parler portugais, travailler le portugais, comme il faut, comme il se doit. »

Comme sa collègue, mais toutefois sans le justifier, Larissa ne fait partie d'aucun syndicat et ne fait pas partie d'associations portugaises. Bien que directement touchée par certaines mesures de l'État portugais, elle reste en dehors de l'émulation et des mouvements de protestation. Il semble clair pour elle que l'enseignement du portugais à l'étranger, sous sa forme actuelle, va être aboli. À titre personnel, elle m'avoue être à la recherche d'un autre emploi.

3.6.3 *Christina M.*

Christina est une femme âgée d'une quarantaine d'années au moment de notre entretien. Son parcours professionnel dans le domaine de l'enseignement LCOP est un peu atypique.

Contrairement aux deux enseignantes précédentes, Christina n'est pas venue du Portugal pour enseigner le portugais LCOP. Elle habitait déjà en Suisse avec son mari et ses enfants depuis 15 ans lorsque l'idée d'enseigner sa langue d'origine lui est venue. Après avoir obtenu un diplôme à l'université de Fribourg lui permettant d'enseigner le français langue étrangère, elle entend parler des cours de langue et culture portugaise pour les enfants d'émigrés. Ses enfants sont en âge d'y participer et dès lors elle envisage, elle aussi, de s'impliquer dans ce dispositif. Sa candidature acceptée, elle commence rapidement à enseigner le portugais, notamment auprès de jeunes enfants (à partir de 8 ans). Elle qui n'était pas enseignante à la base se découvre une passion à travers l'enseignement de sa langue maternelle, elle estime que c'est important qu'à travers ces cours, les enfants maintiennent le contact avec leur pays d'origine, sa langue et sa culture, quand bien même ils sont nés en Suisse. Elle me dit d'ailleurs que ses deux enfants (jeunes adultes maintenant) ont suivi pratiquement tous les degrés de scolarité en portugais LCOP, ce qui les rend actuellement très fiers. Parallèlement à son activité d'enseignante LCOP, Christina met également son diplôme universitaire à profit puisqu'elle enseigne le français langue étrangère pour des adultes allophones. Bien que ses motivations n'aient pas été financières au départ (contrairement à Paula et Larissa), après 13 ans d'enseignement LCOP, elle a décidé de rendre son tablier. D'après elle, les conditions de travail sont devenues incompatibles avec un enseignement de qualité, ce qui ne correspond pas à sa vision de l'enseignement. De surcroît, elle souligne aussi le fait que durant ses dernières années en tant qu'enseignante LCOP, elle gagnait moins que lors de ses débuts. Ces deux arguments ont eu raison de sa motivation initiale et l'ont conduite à cesser sa pratique pour se consacrer uniquement à l'enseignement du français langue étrangère. Même si elle ne me le dit pas explicitement, durant l'entretien, elle fait référence à de nombreux collègues, à des discussions qu'elle a eues avec d'autres mamans, d'autres enseignantes. La manière dont elle construit son discours montre que, à l'inverse de Paula et Larissa, Christina semble avoir un réseau communautaire relativement élargi, même si cela ne l'a pas pour autant conduite à s'engager socialement pour le maintien de ces cours (syndicats, manifestations, pétitions).

3.6.4 *Beatriz P.*

Je rencontre Beatriz pour un premier entretien en 2012. À cette époque, Beatriz est dans sa quarantaine et travaille déjà depuis six ans comme enseignante LCOP dans le canton de

Vaud. Enseignante primaire, elle vivait avec son mari et ses enfants au Portugal. Elle connaissait déjà la Suisse, à travers son mari qui y travaillait régulièrement comme temporaire dans une entreprise horlogère. La situation familiale a changé lorsque son mari a obtenu un poste fixe dans le domaine de l'horlogerie ; cette nouvelle opportunité professionnelle a conduit toute la famille jusque dans le canton de Vaud. Bien décidée à continuer à travailler, mais ne parlant pas le français, Beatriz postule au Portugal pour un poste d'enseignante LCOP dans le canton de Vaud. Elle est engagée et, dès son installation en Suisse, commence à enseigner dans différentes écoles du canton. Son travail, elle le fait avec passion, le fait de travailler avec des enfants portugais à l'étranger est intéressant et très important pour raviver la culture portugaise chez les familles immigrées de longue date :

« On fait beaucoup d'activités pour mettre en contact avec le Portugal pour le rendre vivant dans la tête des enfants et des parents aussi. Parce que les parents qui vivent en Suisse depuis 25, 30 ans, il y a des choses qu'ils ont complètement oubliées. Il y a beaucoup de fêtes portugaises qu'on doit faire, on est obligé, je pense, de faire. »

Elle me donne également l'exemple de la fête de Noël qu'elle a organisée avec les élèves et durant laquelle certains parents ont pleuré en se rappelant les souvenirs et les traditions portugaises.

En plus du lien identitaire et culturel, Beatriz évoque l'utilité d'apprendre la langue dans la société actuelle. Pour elle, c'est une langue étrangère en plus qui peut s'avérer très utile soit pour pouvoir retourner à l'université au Portugal (son fils qui termine son gymnase pense aller étudier au Portugal), soit pour de meilleures perspectives professionnelles. Pour appuyer son argument, elle me donne l'exemple de cet homme qui l'a contactée pour des cours privés de langue portugaise : sa banque ouvrait une succursale au Brésil, et il devait rapidement apprendre la langue !

Autant à travers son discours qu'à travers les différents projets qu'elle met en place durant son enseignement, Beatriz semble très investie dans son travail et prend sa mission de transmission culturelle et langagière très au sérieux, comme elle le dit elle-même : « Nous, on a un rôle très important ici pour faire le lien ». En effet, lorsque j'arrive chez elle pour notre entretien, je croise des élèves qui quittent son salon après une répétition pour un théâtre portugais. À la fin de notre discussion, elle me montre également des textes que ses élèves

ont écrits dans le cadre de la participation à un concours littéraire. Mis à part les contacts avec les parents d'élèves, elle n'entretient pas d'autres liens avec la communauté portugaise (syndicat, associations) et ne s'est engagée, jusqu'ici, dans aucune action sociale en lien avec la protection ou la sauvegarde de son enseignement, même si elle est consciente que sa place de travail est chaque année remise en jeu, comme elle l'explique ici :

« Le temps que je suis ici, le temps que je suis là à travailler, je vais donner tout ce que je peux, le meilleur. Si l'année prochaine, ils me disent "madame on va résilier le contrat", désolée, mais je peux rien faire. Je vais faire quoi? Je penserai c'est pas juste, j'ai beaucoup travaillé, j'ai beaucoup de choses ici, je travaille beaucoup même pour inscrire les parents sur internet, c'est moi qui ait inscrit tous les parents, ils sont venus ici, j'ai fait l'inscription pour voir que tout soit bien fait. »

3.6.5 *Cecilia L.*

De toutes les enseignantes rencontrées, Cecilia est celle qui est restée la plus discrète sur sa vie privée et son engagement dans le cadre de l'enseignement LCOP. Cecilia enseigne depuis 2005 en Suisse. De par sa formation d'enseignante primaire au Portugal, elle enseigne aussi plutôt auprès d'un public de jeunes élèves (entre 8 et 10 ans). Cecilia est mariée à un Portugais et est enceinte de son premier enfant lors de notre entretien. Elle adore son travail avec les élèves, mais se rend bien compte que les conditions pour le réaliser deviennent de plus en plus difficiles. De ce fait, elle explique se sentir concernée par les différentes actions sociales entreprises par la communauté portugaise en Suisse et me dit avoir participé à l'une ou l'autre d'entre elles lorsqu'elle était disponible (sans pour autant préciser laquelle). Lorsque j'évoque le futur avec Cecilia, elle commence par me dire qu'elle souhaiterait continuer, mais termine en me disant qu'après quelques années et si elle le pouvait, elle chercherait autre chose.

3.6.6 *Remarques conclusives*

La vue d'ensemble des enseignants présentés ci-dessus met en lumière les différentes motivations à la base de l'investissement dans l'enseignement LCOP. S'il est clair que pour Paula et Larissa, le projet financier constitue l'argument majeur de leur engagement pour cet enseignement en Suisse, chez Christina et Beatriz, tout du moins, l'investissement se joue davantage à un autre niveau. Bien que la dimension financière ne soit pas négligeable, il semble que la dimension identitaire et citoyenne soit plus dominante que chez les deux premières enseignantes. Chez Cecilia, il est plus difficile de déterminer réellement les intérêts en jeu dans sa pratique. Quoi qu'il en soit, elle semble très attachée à cet enseignement, et c'est la seule enseignante interrogée qui dit avoir participé à des mobilisations pour le maintien de l'enseignement LCOP. Ce qui est frappant et commun chez pratiquement toutes les enseignantes interrogées, c'est l'absence ou presque (1) de connexion avec le reste de la communauté portugaise de Suisse et (2) de mobilisation dans la défense des intérêts de l'enseignement LCOP, et ce, malgré une posture critique vis-à-vis de l'État portugais. Le discours de ces enseignantes sur leurs pratiques, leur investissement dans la cause et les difficultés vécues au quotidien doit être mis en perspective avec le discours institutionnel et situé au sein d'interactions spécifiques permettant de révéler les négociations compliquées de pouvoir et d'allocation des ressources qui sont impliquées. Ces éléments biographiques ainsi que les positionnements des différents enseignants sur les enjeux actuels de l'enseignement LCOP seront utilisés en particulier dans les chapitres 7 et 8.

3.7 Outils d'analyse

En suivant une approche critique des données récoltées, je souhaite explorer les liens entre les pratiques discursives locales produites par les acteurs sociaux touchés par les récents changements de l'enseignement LCOP et les processus sociaux et politiques plus larges (notamment ceux mis en lumière dans ma partie historiographique). Pour ce faire, l'analyse que je propose se réclame d'une approche critique du discours permettant de révéler non seulement les idéologies sous-tendant ce dernier, mais également la manière dont elles se sont construites, ont évolué en fonction des conditions historiques, économiques et sociales ainsi que la manière dont elles circulent et sont naturalisées (Foucault, 1971 ; Blommaert, 1999). En ce sens, mon analyse porte à la fois sur la dimension discursive et sur la dimension sociale du discours (Cameron & Panovic, 2014).

La dimension discursive va s'intéresser aussi bien à la forme du texte qu'à sa signification en s'appuyant notamment sur les éléments suivants : le lexique, l'organisation et l'intertextualité. L'analyse du lexique utilisé dans les textes permet de mettre en lumière des processus liés au changement de terme utilisé pour parler de l'enseignement du portugais à l'étranger et, plus largement, d'observer la terminologie utilisée pour nommer les individus, les locuteurs, les langues, etc. Tous ces éléments doivent être considérés comme des indices témoignant des idéologies langagières et sociales sous-jacentes aux discours. L'organisation se rattache directement à la notion foucauldienne de l'ordre du discours (Foucault, 1969). Il s'agit d'analyser la manière dont les différents éléments et arguments s'enchaînent et sont ordonnés dans les textes. Ces indications fournissent de précieuses informations sur la production de savoir, le système de croyances et l'importance attribuée à telle ou telle idéologie. Enfin, l'analyse de la dimension intertextuelle et interdiscursive des discours me permet d'envisager la production textuelle comme un processus dynamique et me donne la possibilité d'analyser la manière dont certains discours circulent, sont reproduits et transformés afin de légitimer certaines postures idéologiques tout en les rendant opaques et difficilement traçables. Cette grille de lecture analytique invite donc à un travail d'analyse linguistique et métalinguistique. L'analyse critique du discours telle que décrite ci-dessus doit également être associée à une prise en compte de ces textes comme partie intégrante de l'action institutionnelle et sociale déterminée par un ordre historique et institutionnel du savoir (Foucault, 1969).

L'analyse des entretiens s'inscrit dans la continuité des analyses des discours textuels dans le sens où elle s'appuie sur les mêmes principes inspirés de l'analyse critique de discours (Fairclough, 1992 ; Wodak, 2002 ; Van Dijk 1999). Il s'agit en particulier d'envisager les discours en tant que pratique sociale, à savoir une pratique qui à la fois structure l'ordre social et est structurée par celui-ci (Fairclough, 1992 ; Blommaert, 2000). Mon analyse porte en priorité sur la manière dont les acteurs sociaux construisent leurs discours autour de la langue portugaise, de son enseignement ainsi que le sens qu'ils attribuent aux changements récents en matière de politique linguistique en lien avec l'enseignement LCOP. Ensuite, il s'agira de mettre en lumière les idéologies sous-jacentes aux discours et de comprendre à quels autres discours ou productions de savoir ces idéologies se rattachent (dimension intertextuelle et interdiscursive). Ces différents degrés d'analyse me permettront de mettre en lumière la variété de postures en lien avec les changements politiques opérés par le gouvernement portugais et de comprendre les raisons qui poussent certains acteurs à agir

comme ils le font, c'est-à-dire à contester, négocier ou accepter ces changements. Finalement, la combinaison entre analyse historiographique du « temps long » et analyse du « temps court » me permettra de comprendre l'ensemble des stratégies adoptées par les acteurs sociaux face à des contraintes institutionnelles et face à un système de régulation des ressources en pleine transformation à l'heure du capitalisme tardif. Car de ces espaces en transformation (ici le passage d'un régime politique à un autre) naissent des zones de transition au sein desquelles émergent de nouvelles pratiques, de nouvelles idéologies ou du moins de nouveaux discours (parfois basés sur d'anciennes idéologies) dont le but est soit de contrer l'hégémonie des structures sociales dominantes jusqu'alors (Heller, 2002), soit de s'adapter aux nouvelles lois du marché linguistique (Bourdieu, 1982).

Chapitre 4

Le tournant managérial de la politique linguistique portugaise

Introduction

Ce chapitre propose une analyse historiographique des textes institutionnels produits par le Portugal dans le domaine de l'enseignement du portugais à l'étranger destiné aux enfants d'émigrés. L'objectif poursuivi est d'une part de comprendre le rôle joué par l'enseignement du portugais à l'étranger au sein de la politique portugaise et d'autre part d'analyser la manière dont ce rôle a évolué en lien avec les transformations sociales, économiques et politiques apportées par le capitalisme tardif. Il s'agit donc de questionner les conditions matérielles, idéologiques et structurelles du discours produit sur l'enseignement LCOP ainsi que les logiques et les intérêts qui y sont liés. Ces deux objectifs s'inscrivent dans le but plus vaste de ma thèse qui est de comprendre la manière dont la langue, les idéologies langagières actuelles et passées – matérialisées dans des politiques linguistiques – participent au processus de contrôle et d'instrumentalisation des locuteurs portugais et à la distribution inégale des ressources langagières au sein de la communauté portugaise. L'analyse réalisée dans ce chapitre s'inscrit dans le cadre méthodologique et épistémologique décrit précédemment. En effet, la compréhension de l'ordre historique du discours gouvernemental en lien avec l'enseignement du portugais à l'étranger (analyse du temps long) permet d'enrichir la compréhension des processus de négociation, d'adaptation, voire de contestation (à travers le temps et l'espace) des discours politiques et gouvernementaux par les communautés émigrées en Suisse (analyse du temps court). En d'autres termes, cette analyse du temps long implique la nécessaire reconnaissance que les phénomènes liés à la langue sont des faits historiques (Blommaert, 1999) et permet de cerner les liens entre l'actualité de la problématique et les processus de structuration sociale (Heller, 2002). C'est donc à partir de cette analyse des changements discursifs, d'une compréhension fine des discours ayant conduit aux changements, ainsi qu'une analyse détaillée des changements

emblématiques en terme politique, que je serai à même de m'attaquer, par la suite, à la compréhension de ce qui se joue sur le terrain de la langue en Suisse (chapitres 6 et 7).

4.1 Le constat du changement discursif

Je présente ici les points principaux témoignant de l'évolution des idéologies et des politiques linguistiques, en montrant la manière dont la langue portugaise est passée progressivement d'un outil pour la (re) construction nationale à un outil de promotion nationale. Au fil du texte, je m'attache par ailleurs à montrer que ces différentes constructions discursives autour du rôle de la langue portugaise sont révélatrices des idéologies de l'État Portugais. En mettant en évidence le rôle des discours gouvernementaux dans la construction du locuteur portugais légitime, je suis à même de montrer la façon dont les hiérarchies sociales sont produites ou reproduites sur le terrain de la langue. L'analyse généalogique que je propose se base sur un corpus de textes s'étalant sur une période de soixante ans (de 1950 à 2016) et va suivre une représentation longitudinale. Bien que plusieurs textes se recoupent, se croisent et se répondent, j'ai identifié cinq périodes illustrant l'évolution des constructions discursives et idéologiques de la langue portugaise et de son enseignement à l'étranger.

Dans la première, qui se déploie des années 50 à la fin de la dictature (1974), on observe l'émergence du domaine de « l'enseignement du portugais à l'étranger » en tant que champ spécifique de la politique éducative. Après la chute du régime, soit en 1974, se dessine une deuxième période au sein de laquelle, les discours autour de la langue portugaise et son enseignement sont construits autour de la notion du *droit linguistique*, la langue étant envisagée comme un outil de *construction nationale*. Plus tard, et durant une courte période s'étalant du milieu des années 80 jusqu'au début des années 90, j'ai identifié une troisième période. Pensée comme un continuum de la précédente, elle lie le discours du *droit linguistique* à celui de la valeur *diplomatique* associée à la langue portugaise. La décennie des années 90, quant à elle, va conduire à l'émergence d'un nouveau type de discours résolument pro-européen et accordant nettement moins d'importance aux communautés émigrées. Ce nouveau type de discours va définitivement s'installer dans les politiques linguistiques à partir de la fin des années 90 et du début des années 2000. La nécessité d'affirmer et de diffuser la langue portugaise en Europe et dans le monde se fait de plus en

plus pressante dans les discours, cette exigence étant appuyée par des arguments vantant la valeur *économique* de la langue portugaise.

L'exercice d'analyse et d'écriture me contraint à présenter ces différentes périodes de manière distincte et séparée. Or il est évident (et je m'attacherai à le montrer tout au long du texte) que ces périodisations ne sont pas hermétiques les unes aux autres. Bien au contraire, dans la plupart des cas, les différentes valeurs attribuées à la langue portugaise ne s'effacent pas au profit des précédentes, mais cohabitent avec celles-ci, rendant les textes les plus récents denses et leur lecture sujette à de multiples interprétations ou instrumentalisation suivant le public qui se les approprie.

4.1.1 Les prémisses de l'enseignement du portugais à l'étranger sous Salazar

A partir des années 1950 déjà, le gouvernement portugais semblait se préoccuper des questions en lien avec la diffusion de la langue portugaise. Il est intéressant de relever que les prémisses de l'enseignement du portugais à l'étranger sont à relier avec la politique culturelle de l'époque. En effet, c'est à l'institut de la haute culture (Instituto da Alta Cultura) que l'on doit les premières missions pour l'enseignement du portugais à l'étranger. Ainsi, dans le décret-loi 36/680 du 11 mars 1952, on retrouve à l'alinéa b de l'article 4, l'objectif suivant :

Fomentar o estudo e conhecimento da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro como elemento de valorização nacional, pela oficialização do respectivo ensino e especialmente pela criação ou manutenção de leitorados junto das Universidades e escolas estrangeiras, divulgando deste modo nos outros países, a nossa literatura, a nossa arte, o conhecimento da nossa história e outros elementos da nossa cultura.

Encourager l'étude et la connaissance de la langue et la culture portugaise à l'étranger comme élément de valorisation nationale, pour l'officialisation de cet enseignement et spécialement pour la création ou la manutention de lectorats au sein des universités ou écoles étrangères, pour diffuser ainsi, dans d'autres pays, notre littérature, notre art, la connaissance de notre histoire et les autres éléments de notre culture.

Il semble donc que les premières attributions propres à la diffusion de la langue portugaise à l'étranger soit du ressort de la culture (bien que l'institut pour la Haute culture soit lui-même dépendant du ministère de l'éducation) et que le moyen privilégié soit celui des lectorats au sein des universités étrangères. En ce sens, le programme se rapproche d'une forme de programme de propagande nationale. Cet argument apparait de manière plus évidente à la lecture du préambule du décret-loi (décret-loi 36/680 du 11 mars 1952), dont voici un extrait :

Uma obra andava empreendida e essa foi profundamente prejudicada com a guerra : a expansão da língua nas comunidades portuguesas do estrangeiro. Se foi possível manter nas Universidades Estrangeiras a cultura portuguesa, já não foi fácil lançar no ambiente das colónias portuguesas a semente da renacionalização. Mais que nenhuma outra se impõe agora essa imprescindível tarefa de reconstrução.

Une œuvre reste inachevée et profondément préjudiciée par la guerre : l'expansion de la langue portugaise dans les communautés portugaises de l'étranger. S'il a été possible de maintenir la culture portugaise dans les universités étrangères, cela n'a pas été facile de semer les graines de la renationalisation dans les colonies. Plus que tout autre, s'impose cette tâche imprescriptible de reconstruction.

Si dans ces lignes on perçoit très clairement le projet nationaliste associé à la diffusion de la langue et de la culture, l'utilisation du terme *communautés portugaises de l'étranger* se révèle ici des plus intéressants. Dans le contexte colonial et dictatorial des années 50, l'expression *communautés portugaises de l'étranger* semble faire référence aux colons portugais installés sur les terres conquises et dont le but semble – comme il est mentionné dans ce texte – de diffuser la langue et la culture au sein des territoires possédés par le Portugal. Dans ce contexte, tout porte à croire que schématiquement parlant, il y a d'un côté : les communautés portugaises de l'étranger, dignes représentantes de langue et culture de la nation colonisatrice et de l'autre : les émigrés, traîtres fuyant le pays à destination d'autres nations européennes. Car rappelons que durant le règne de Salazar et jusqu'à la fin des années 60, l'émigration était soumise à des restrictions strictes et toute tentative de quitter le pays de manière clandestine était sévèrement punie. Toutefois et malgré cette politique hautement répressive, le régime n'a jamais réussi à contrôler l'émigration clandestine, conduisant le gouvernement à adopter une posture ambivalente face à l'émigration de ces citoyens. Conscient de l'ampleur de l'émigration clandestine, Salazar a toutefois toujours

conservé un discours ferme sur ce sujet, tout en s'assurant que les conditions de vie des émigrés (clandestins et réguliers) les forcent à maintenir un lien social et économique avec leur pays (Perreira, 2002 ; Santos, 2004). Comme le relève Perreira (2002), Salazar a par ailleurs la plupart du temps soigneusement évité d'aborder directement cette thématique tant lors de ces apparitions publiques que dans ces différents discours. L'arrivée au pouvoir de Marcello Caetano (en 1968) va conduire à un léger assouplissement de la question de l'émigration. Celui-ci tente en effet de combattre l'émigration clandestine en facilitant l'accès à l'émigration par les voies légales, notamment à travers la création du secrétariat d'État à l'émigration en 1970. L'idée est de mieux informer les citoyens dans ce domaine, de faciliter les démarches administratives tout en essayant clairement d'orienter ceux-ci vers une émigration dans les provinces d'outre-mer plutôt que vers l'Europe. S'il y a donc un assouplissement, il n'en reste pas moins stratégique.

Par ailleurs, le gouvernement de Caetano va également mettre en place différents accords avec les pays européens de la migration (notamment la France et la République fédérale allemande) afin d'améliorer les conditions de vie des émigrés. Malgré cette tendance à l'assouplissement vis-à-vis de l'émigration, l'État Portugais utilise la politique du regroupement familial pour contrôler le lien qu'entretiennent les émigrés avec la nation d'origine. En effet, en compliquant les démarches administratives permettant le regroupement familial, l'État cherche à décourager les familles restées au pays de rejoindre un membre (souvent le père de famille) parti travailler à l'étranger. Cette mesure prise par l'État Portugais vise à garantir l'envoi de devises au pays par les travailleurs émigrés (Santos, 2004).

Néanmoins et en dépit de ces mesures luttant contre l'émigration, l'éducation nationale va poser, à cette période, les bases d'une réforme globale de la structure et des services du ministère de l'éducation nationale (décret-loi 408/71 du 27 septembre 1971). Réforme au sein de laquelle, l'enseignement du portugais à l'étranger au niveau primaire et secondaire apparaît désormais en tant que tâche officiellement attribuée au ministère de l'éducation. La promotion de l'enseignement primaire est attribuée à la direction générale de l'enseignement primaire (*Direcção Geral do Ensino Básico*), le secondaire à la direction générale de l'enseignement secondaire (*Direcção Geral do Ensino Secundário*), tandis que la promotion de la langue portugaise au niveau universitaire est réservée à l'institut de la Haute culture

(sous-service du ministère de l'éducation nationale, au même titre que la direction générale de l'enseignement primaire et secondaire).

Le décret-loi de 1971 va rapidement être complété par un second texte dont le but est de clarifier certains points liés à l'enseignement du portugais à l'étranger et notamment en ce qui concerne celui destiné aux émigrés. En effet, le décret-loi 45/73 du 12 février 1973 (soit une année avant la révolution), se base sur celui de 1971 et a pour but principal de restructurer la direction de l'enseignement général en l'allégeant de ses missions administratives. Dès le chapitre premier, il est répété que conformément au décret de 1971, le service de l'enseignement a pour mission de gérer l'enseignement du portugais à l'étranger :

Compete ao Serviço do Ensino Básico Português no Estrangeiro assegurar, em colaboração com os serviços competentes do Ministério dos Negócios Estrangeiros e do Secretariado Nacional da Emigração, o financiamento de cursos ou escolas do ensino básico português no estrangeiro e proceder a sua orientação.

Le service de l'enseignement à l'étranger a comme mission d'assurer, en collaboration avec le ministère des affaires étrangères et le secrétariat national à l'émigration, le financement des cours ou des écoles d'enseignement du portugais à l'étranger et de procéder à leur orientation.

Cette fois-ci, l'application et la mise en œuvre de cet enseignement semblent plus précises, puisqu'il incombe au ministère de l'éducation, en collaboration avec le ministère des affaires étrangères (*Ministerio dos Negocios Estrangeiros*) et le secrétariat national à l'émigration (*Secretariado Nacional da Emigração*), de mettre en place et de gérer le financement de ce domaine particulier de l'enseignement. A partir de 1971 donc, et plus particulièrement de 1973, on assiste à une distinction claire entre diffusion de la langue et culture portugaise au niveau des lectorats universitaires et diffusion et promotion de la langue portugaise à travers l'enseignement primaire. Ce dernier étant assuré par un service au sein même de la direction de l'enseignement primaire.

Aux vues du contexte social et politique précité, il apparaît que la priorité du gouvernement de Salazar soit avant tout la diffusion de la langue portugaise et du nationalisme portugais au sein des colonies. Parallèlement et notamment avec l'arrivée au pouvoir de Caetano, l'État ne semble plus pouvoir ignorer la réalité de l'émigration. En ce sens, l'enseignement du

portugais à l'étranger est employé comme un outil supplémentaire pour maintenir un lien avec la nation d'origine (autant dans les colonies qu'en Europe) et éviter, comme le souligne Marcello Caetano, la dénationalisation des citoyens émigrés (Santos, 2004).

4.1.2 Reconstruction nationale : la langue portugaise comme un « droit linguistique »

Les années qui ont suivi la chute du régime totalitaire ont été placées sous le signe de l'instabilité économique, politique et sociale. La crise économique, conséquence du choc pétrolier de 1973, va contribuer à augmenter encore le phénomène d'émigration tant redouté et combattu par Salazar. Dans un contexte économique pourtant précaire dans la plupart des pays d'Europe, les portugais continuent de fuir massivement leur pays, en particulier à destination des voisins européens. Cet exode massif force les six gouvernements de transition qui se sont succédés entre 1974 et 1976 à tenter d'apporter des solutions concrètes à ce phénomène. Tout d'abord, notons qu'à partir de 1974, le discours gouvernemental autour de l'émigration change drastiquement. En effet, il ne s'agit plus d'envisager les émigrants comme des traîtres ou des hors-la-loi, mais bien comme des citoyens dignes de respect. Ce changement de discours se matérialisera symboliquement au travers de la première constitution portugaise post-dictature rédigée en 1976. Dans celle-ci en effet, et pour la première fois depuis des décennies, le droit d'émigrer et de revenir librement au pays est inscrit dans la constitution (art. 44, n°2) : « Il est permis à tous d'émigrer ou de sortir du territoire national et le droit d'y revenir²² ». Sa prise en charge se concrétise notamment à travers la création d'organes institutionnels tels que le secrétariat d'État à l'Émigration (*Secretaria de Estado da Emigração*), la direction générale de l'Émigration (*Direção Geral da Emigração*) et l'institut d'Émigration (*Instituto da Emigração*). Ces trois organes sont tous placés sous la tutelle du Ministère du Travail (*Ministerio do Trabalho*) et leurs buts sont d'une part d'informer et de coordonner les différents aspects liés à l'émigration, et d'autre part d'appuyer et de soutenir le développement professionnel et socio-culturel au sein des communautés émigrées. De cette mouvance vers une plus grande reconnaissance et prise en charge de l'émigration, naissent également différentes dispositions en lien avec l'enseignement LCOP. Tout d'abord, l'enseignement LCOP est pour la première fois inscrit dans la constitution portugaise. Ainsi, en vertu de l'article 74, numéro 2, alinéa 4, « Dans la

²² En portugais dans le texte original : « a todos é garantido o direito de emigrar ou de sair do território nacional e o direito de regressar » (traduction par l'auteur)

mise en œuvre de la politique de l'enseignement, il incombe à l'État d'assurer aux enfants des émigrants l'apprentissage de la langue portugaise et l'accès à la culture portugaise et assurer le soutien adéquat pour la réalisation effective de ce droit à l'enseignement »²³. Cette entrée dans la constitution sera rapidement suivie d'une série de mesures concrètes visant à la mise en œuvre de cet enseignement. Ainsi en juillet 1976, un premier décret-loi institue la création du poste de coordinateur général de l'enseignement du portugais en France et en Allemagne de l'Ouest (Décret-loi 587/76 du 22 juillet 1976). A peine une année plus tard, en 1977, un deuxième décret-loi instaure la création, dans les pays d'importante émigration portugaise, d'un service de coordination générale de l'enseignement du portugais au sein des diplomaties (décret-loi 264/77 du 1^{er} juillet 1977). Ces deux premiers décrets-lois font figure de pionnier en la matière, puisque jusqu'à présent, aucun cadre institutionnel n'entourait la mise en place de cet enseignement à l'étranger. En 1977 toujours, la loi 74/77 du 28 septembre va contribuer à travers le point 2 de l'article 1, à préciser les dispositions et les modalités propres à l'enseignement LCOP à l'étranger. Pour la première fois, la notion de *langue nationale* se trouve associée à la notion de *droit* :

Ao Estado Português compete ainda desenvolver junto dos governos dos países de imigração iniciativas diplomáticas tendentes à protecção dos direitos educacionais dos cidadãos portugueses e seus descendentes, nomeadamente do seu direito à conservação da língua e da cultura nacionais e ao reconhecimento das habilitações escolares adquiridas em Portugal.

Il revient également à L'Etat portugais de s'efforcer de développer avec les gouvernements des pays d'immigration des initiatives diplomatiques permettant la protection des droits éducatifs des citoyens portugais et de leurs descendants, en particuliers leur droit à la conservation de la langue et la culture nationale et à la reconnaissance de leurs aptitudes scolaires acquises au Portugal.

Cette notion de droit à la conservation de la langue d'origine sonne comme un écho à la politique d'émigration initiée durant les deux années de gouvernements provisoires, années durant lesquels, l'État et le gouvernement n'ont eu de cesse de développer des mesures de

²³ En portugais dans le texte original : « Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa e assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino » (traduction par l'auteur).

protection envers ses citoyens émigrés. Ces différentes mesures résonnent comme autant d'efforts visant à maintenir coûte que coûte une cohésion nationale en dépit des départs massifs de citoyens vers les pays voisins. Valoriser l'appartenance nationale et renforcer le sentiment patriotique semble être une préoccupation centrale post-révolutionnaire, comme en témoigne le discours proféré par le premier ministre du VI gouvernement provisoire lors de la cérémonie de son investiture²⁴ (septembre 1975 à juillet 1976) :

Para os nossos compatriotas emigrantes, trabalhadores que sofreram a humilhação máxima de serem obrigados a abandonar a terra onde nasceram, para garantir condições mínima de vida ás suas famílias vai a nossa profunda identificação com o patriotismo que em todas as circunstâncias e de forma unequivoca sempre demonstraram. Contamos convosco e sabemos que estão solidários com os objectivos da revolução portuguesa.

Pour nos compatriotes émigrants, ces travailleurs souffrant de l'humiliation d'avoir été obligé d'abandonner la terre où ils sont nés pour garantir les conditions minimales de vie à leur famille, à eux s'adresse notre profonde identification, avec tout le patriotisme qu'en dépit de toutes circonstances, ils ont démontré de manière univoque. Nous comptons sur vous et savons que vous êtes solidaires avec les objectifs de la révolution portugaise.

A la posture culpabilisante et moralisatrice de Salazar envers l'émigration, se substitue un discours nationaliste et patriotique au sein duquel l'émigré est perçu comme un citoyen *victime* des années de dictature et de la crise économique « *contraint de fuir la terre où il est né* », un individu que l'État doit s'efforcer de protéger et envers lequel il attend une solidarité en retour. Cette inclinaison du Portugal à vouloir jouer le rôle d'État-providence dans le domaine de l'émigration se reflète de manière explicite dans le programme du deuxième gouvernement provisoire (janvier à août 1978) dans lequel on peut lire : « Les intérêts et les capacités des émigrés méritent une attention spéciale et de la tendresse de la part du gouvernement²⁵ » (Programme du IIème gouvernement constitutionnel, chapitre 4, p. 161). Parallèlement à ces avancées dans le domaine de l'enseignement du portugais à l'étranger, il est important de noter que l'an 1976, signe la fin de l'institut de la Haute culture. Cette institution emblématique des années de règne de Salazar est remplacée par l'institut de la

²⁴ Discours d'investiture du 1er ministre José Pinheiro de Azevedo, 19 septembre 1975

²⁵ En portugais dans le texte original : «Enfim os interesses e as capacidades dos próprios emigrantes merecerão especial atenção e carinho da parte do governo » (traduction par l'auteur).

Culture portugaise (*Instituto de Cultura portuguesa, ICAP*), dont le but est également de promouvoir la création de lectorats portugais dans les universités étrangères.

Les années qui ont suivi la chute du régime salazariste au Portugal ont conduit à des changements fondamentaux dans la politique étrangère et sont marquées par une volonté claire de se distancer de la politique coloniale menée d'une main de fer par le dictateur. Alors que Salazar a toujours dénigré ses relations avec le reste de l'Europe au profit d'une politique résolument transatlantique, la chute de son régime a laissé la place à de nouvelles relations européennes. Ceci étant, l'abandon des territoires conquis a conduit à un vide dans l'imaginaire collectif national encore largement associé à l'héritage impérial (Lourenço, 1985). Raison pour laquelle, dans une période où les anciens repères dictatoriaux sont jetés aux oubliettes, il semble primordial pour la politique postrévolutionnaire de renforcer la cohésion nationale. Et pour se faire la langue occupe un rôle central.

C'est donc dans ce contexte que se poursuivent la mise en place et l'amélioration des structures permettant l'enseignement LCOP à l'étranger. Si les programmes gouvernementaux édictent des lignes directrices, les lois et les décrets-lois les matérialisent et les concrétisent. Ce sera le cas ici, à travers un décret-loi venant combler le manque de structure de coordination de cet enseignement au Portugal. Le but de ce décret qui s'inscrit pleinement dans le programme gouvernemental, est de légiférer en faveur de la création d'un Cabinet de l'Enseignement du Portugais à l'Étranger (*Gabinete do Ensino Português no Estrangeiro*) au sein du ministère de l'éducation (qui fait donc écho aux structures de coordination mises en place dans les pays de forte émigration et qui remplace le précédent « service de l'enseignement du portugais à l'étranger »). Contrairement à son prédécesseur, le Cabinet pour l'Enseignement du Portugais à l'Étranger jouit désormais d'une indépendance administrative et s'occupe à la fois du niveau primaire et secondaire, ainsi que de l'enseignement destiné aux adultes (sans pour autant qu'il soit question de lectorat). Par ailleurs, ce nouveau cabinet se voit également confier la tâche de la gestion administrative et financière de l'engagement des enseignants travaillant à l'étranger. Dans l'introduction du décret-loi, le gouvernement rappelle l'importance de créer un tel organe, d'une part pour des raisons structurelles et administratives, il est ici question de décharger les directions de l'enseignement primaire et secondaire de cette lourde charge, et d'autre part, pour des raisons plus idéologiques : éviter que les élèves perdent leurs origines culturelles dans la perspective d'un éventuel retour au pays (décret-loi 541/79 du 31 décembre 1979). Dans la foulée, le statut des professeurs engagés pour enseigner à l'étranger dans les cours LCOP est également

clarifié. Dans le décret-loi 541E/79, on trouve notamment des informations importantes relatives aux subsides auxquels les enseignants peuvent prétendre lors de leur engagement à l'étranger : subside pour le déménagement, le voyage et les transports entre les différents lieux de cours. Il est également stipulé qu'étant donné que les enseignants reçoivent un salaire selon l'échelle de salaire portugaise, ceux-ci ont droit à une compensation salariale afin d'adapter ce dernier au coût de la vie du pays dans lequel ils s'établissent. De manière générale, ces premières années post-dictature sont marquées par un optimisme et un engouement politique sans précédent dans l'histoire de l'enseignement du Portugais à l'étranger à l'attention des communautés émigrées.

Cette politique se poursuivra jusqu'au milieu des années 80. En effet, bien qu'à partir du VIème gouvernement constitutionnel (1980-1981), une des préoccupations centrales deviendra l'adhésion du Portugal à la communauté européenne, il n'en reste pas moins que la politique d'émigration continue sur sa lignée post-dictature visant à améliorer la condition des émigrés et renforcer le lien à la nation, notamment à travers l'enseignement de la langue pour les filles et fils d'émigrés.

Toutefois, il est à noter qu'à partir de ce VIème programme gouvernemental, la question de la langue portugaise revêt pour la première fois deux rôles parallèles : d'une part, elle doit continuer à servir de vecteur de cohésion et d'unité nationale, y compris chez les communautés émigrées. D'autre part, elle devient, avec l'adhésion à la communauté européenne en ligne de mire, une langue à développer au niveau institutionnel et international (Programme du VIème gouvernement constitutionnel, 1980). La première moitié des années 80 annonce donc les prémises d'une politique qui verra se développer la langue portugaise comme un instrument diplomatique et économique dans les discours politiques et gouvernementaux. Toutefois, cette nouvelle vision de la langue n'en est encore qu'à ses balbutiements politiques. L'orientation générale de cette époque met clairement l'accent sur le renforcement des liens avec les communautés portugaises et l'amélioration des conditions de retour de ces derniers. Pour ce faire, le gouvernement n'hésite pas à se doter d'un nouvel instrument appuyant sa politique d'émigration. En effet, en septembre 1980, est créé le « Conseil des Communautés Portugaises » (*Conselho das Comunidades Portuguesas*), dont le but est d'édicter des recommandations au gouvernement sur la question de l'émigration. Dans le texte d'introduction au décret-loi instituant ce nouvel organe consultatif (décret-loi 373/80 du 12 septembre 1980), l'idée de maintenir les liens avec la nation d'origine se trouve, encore une fois, renforcée :

A salvaguarda dos valores culturais vivos nas comunidades lusíadas espalhadas pelo Mundo e o reforço dos laços que as unem a Portugal são os objectivos fundamentais que o Governo prossegue ao instituir o Conselho das Comunidades Portuguesas, órgão que de modo permanente veiculará os seus interesses, anseios e expectativas.

La sauvegarde et le maintien des valeurs culturelles des communautés lusophones éparpillées à travers le monde ainsi que le renforcement des liens qui les unissent au Portugal sont les objectifs fondamentaux du gouvernement qui procède ainsi à la création d'un organe qui, de manière permanente, véhiculera les intérêts, les désirs et les attentes de ces derniers.

Dans cet État d'esprit, bien qu'aucune nouvelle loi ne vienne renforcer la politique de l'enseignement du Portugais durant la première partie des années 80 (mise à part un décret de 1984 qui précise les conditions d'obtention des subsides pour les professeurs), il est évident que cet enseignement bénéficie de conditions favorables pour se développer et accroître son champ d'action.

Cette première analyse des documents institutionnels nous permet de relever que l'enseignement du portugais pour les communautés émigrées a été légitimé à travers une politique d'émigration qui voulait prendre le contre-pied de la politique de l'*Estado Novo*. Cette distinction se matérialise à travers les différentes mesures politiques, mais également à travers les changements lexicaux sur cette thématique. Alors que sous Salazar, les *communautés portugaises de l'étranger* désignaient les citoyens des colonies, ce terme est désormais attribué aux communautés portugaises émigrées en Europe notamment. Les gouvernements qui se sont succédés entre 1974 et 1985 n'ont eu de cesse de tout mettre en œuvre afin de revaloriser le statut de l'émigration, tout en s'assurant que les émigrés maintiennent des liens avec leur nation d'origine, notamment à travers le développement accru de l'enseignement LCOP. Ce qui nous conduit au constat que dès ses débuts, l'enseignement LCOP est un domaine dont le développement a toujours été tributaire des discours idéologiques en lien avec la politique étrangère et l'économie politique. Depuis la révolution des œillets en tous cas, l'enseignement du portugais à l'étranger est une thématique de la politique étrangère avant d'être une thématique de la politique éducative. C'est donc les acteurs de la politique étrangère qui *écrivent sur, parle de, publient sur* l'enseignement LCOP, mais c'est bien au domaine de l'éducation que revient le soin de

mettre en œuvre ces discours. Comme nous le verrons plus tard, cette double filiation (politique étrangère et politique éducative) sera l'objet de nombreux débats et changements aux cours des années qui vont suivre.

Si donc, entre la dictature et les années postrévolutionnaires la forme du discours change, force est de constater qu'idéologiquement parlant, le combat reste le même. Il s'agit en premier lieu de garantir la cohésion nationale afin de protéger les intérêts de l'État. Envisagés sous cet angle, ces extraits de discours nous permettent de comprendre qu'en cette période de trouble politique marquée par la transition d'un régime autoritaire à une politique démocratique, l'enseignement de la langue aux émigrés devient une priorité pour l'État, en ce sens qu'il représente un outil privilégié pour maintenir le lien entre la nation en reconstruction et ces citoyens. On observe donc une forme de continuité idéologique déjà présente sous Salazar et fidèle au paradigme caractéristique des anciens États-nations : « une langue, une culture, une nation » (Hobsbawm, 1980).

Le désordre social causé par les dernières années de la dictature de Salazar et par le nouveau régime démocratique en construction, ainsi que l'instabilité économique de l'époque constituent les éléments clés permettant de comprendre l'investissement de l'État dans la question de l'enseignement du portugais à l'étranger. En perpétrant le sentiment nationaliste à travers le maintien de l'enseignement du portugais et à travers la mobilisation de ce que Duchêne & Heller (2012) nomme un sentiment de fierté (*pride*), l'État cherche à faire perdurer l'inscription des citoyens portugais dans la cause commune de l'État-nation. En effet, assurer un enseignement du portugais aux enfants des familles émigrées, c'est maintenir un sentiment national à travers ce qu'Anderson (1983) nomme un *nationalisme de longue distance*. Ce sentiment d'appartenance nationale va notamment encourager les familles émigrées à rentrer aux pays pour y passer leurs vacances, à investir leur argent au sein de l'économie portugaise et à envoyer régulièrement des capitaux dans les banques portugaises. Dans cette perspective, maintenir un sentiment de fierté à travers les symboles nationaux telle que la langue (mais également le drapeau, la littérature, les traditions, etc.) représente un outil puissant voire une condition *sine qua non* pour la reproduction et la prospérité du marché national (*profit*) (Heller & Duchêne, 2011). Cette condition revêt une dimension d'autant plus concrète lorsque l'on sait que dans les années post-révolution, la dépendance économique de l'État portugais envers l'émigration était très importante, puisque les devises envoyées par les citoyens émigrés représentaient pas moins de 10% du PIB en 1979 (Vidigal & Pena Pires, 2014).

4.1.3 *L'émigré portugais, nouvelle figure du conquistador*

Le milieu des années 80 peut être considéré comme une forme de continuum de la période précédente en ce qui concerne les questions d'émigration (et par ricochet, l'enseignement de LCOP à l'étranger). Toutefois, l'analyse montre que l'on assiste à un processus d'effacement progressif de l'argument du *droit linguistique* parallèlement à l'émergence de nouveaux arguments que je m'attache à décrire dans ce chapitre.

Le programme du Xème gouvernement constitutionnel (novembre 1985 à 1987), notamment dans le chapitre 4 point 4, marque sans conteste les prémisses du déplacement discursif autour de l'émigration et de la politique de l'enseignement LCOP :

O apoio aos portugueses residentes no estrangeiro e às suas comunidades implica essencialmente uma política de defesa activa dos direitos dos nossos concidadãos nos países onde residem e em Portugal, e uma política de mobilização das comunidades portuguesas no estrangeiro e de valorização e dinamização do património que nos é comum .

L'appui aux portugais résidents à l'étranger ainsi qu'aux communautés portugaises de l'étranger implique une politique externe de défense de nos concitoyens au sein des pays dans lesquels ils résident et au Portugal, ainsi que d'une politique de mobilisation, de valorisation et de dynamisation des communautés portugaises et de notre patrimoine commun.

Premièrement, on observe dans cet extrait que le programme maintient un discours autour de l'émigration fortement ancré dans cette idée que les citoyens portugais de l'étranger méritent la sollicitude et la protection l'État. La nouveauté réside davantage ici dans les velléités gouvernementales exprimées à travers le projet de *dynamiser les communautés portugaises*. On trouve donc dans cet extrait les prémisses du rôle *diplomatique* qui sera progressivement attribué aux communautés portugaises de l'étranger durant les deux prochains gouvernements. La langue portugaise et son enseignement aux émigrés vont constituer la pierre angulaire de ce projet. Quelques lignes plus tard, toujours au chapitre 4 point 4 du programme du Xème gouvernement, nous retrouvons, en parallèle à l'idée de

protection des émigrés, l'idée de diffuser la langue portugaise dans le monde et en particulier dans les communautés portugaises de l'étranger :

O Governo atribui importância fundamental à preservação e expansão da nossa língua no mundo e em particular nas comunidades portuguesas. Nesse sentido o ensino do português no estrangeiro representa um instrumento decisivo, pelo que serão estruturados novos e mais eficazes esquemas de articulação entre os departamentos governamentais que superintendem na matéria. Em toda a acção tendente a apoiar e a valorizar o homem português no estrangeiro terá um papel relevante o Conselho das Comunidades Portuguesas, cuja estrutura e modo de funcionamento serão oportunamente revistos.

Le gouvernement attribue une importance fondamentale à la préservation et à l'expansion de la langue portugaise dans le monde et en particulier dans les communautés portugaises. Dans cette idée, l'enseignement du portugais à l'étranger représente un instrument décisif dont les articulations avec les différents départements gouvernementaux seront restructurées. Le conseil des communautés portugaises, dont la structure et le mode de fonctionnement seront revus, joue un rôle pertinent dans toute l'action visant à appuyer et valoriser l'homme portugais à l'étranger.

Si encore une fois, l'idée de diffusion n'est pas nouvelle, il est intéressant ici de constater que cette diffusion semble, pour la première fois, pouvoir se réaliser à travers les communautés portugaises de l'étranger. Par ailleurs, force est de constater que ce gouvernement, bien qu'il continue à soutenir l'enseignement LCOP pour les communautés portugaises de l'étranger, opère une première rupture discursive avec les gouvernements précédents. L'idée de *droit linguistique* présente dans la période précédente, disparaît ici au profit de la notion de *diffusion de la langue portugaise* (alors qu'avant les deux arguments étaient côte à côte). Le lexique choisi s'éloigne d'un discours paternaliste et bienveillant comme observé dans la période post-révolution (rappelons-nous que le terme *tendresse* a été employé pour désigner l'attitude gouvernementale à l'égard des émigrés). Le champ lexical utilisé dans ce gouvernement montre que – loin d'être une figure de style – la diffusion de la langue portugaise s'associe à un véritable projet de conquête comme l'usage des termes *expansion de la langue dans le monde*, *importance fondamentale*, *outil décisif* en témoignent. Conquête pour laquelle les communautés portugaises semblent avoir un rôle

prépondérant à jouer comme en atteste le lexique choisi ici encore à travers l'expression : *la valorisation de l'homme portugais à l'étranger*.

A partir de 1986 (donc dès l'adhésion du Portugal à la Communauté Économique Européenne) et jusqu'à la fin des années 90, la politique portugaise signe le retour d'un discours séculaire autour de la culture portugaise et de ses empreintes laissées dans le monde sur la base de ces grandes conquêtes du XV^{ème} et XVI^{ème} siècle. Après une politique postrévolutionnaire résolument anticoloniale et ouvertement tournée vers l'Europe, la fin des années 80 marque le retour d'une *politique transatlantique*. Constitutive de l'histoire politique du pays, mais attachée à des intérêts contemporains (aussi bien économiques que politiques), cette politique cherche à renforcer les liens atlantiques avec les pays lusophones, notamment en consolidant les liens culturels communs au sein desquels la langue occupe une place centrale.

La fin des années 80 marque donc un nouvel élan pour la diffusion de la langue portugaise dans le monde, faisant de cette thématique une priorité de la politique de l'État. Cette diffusion doit se faire notamment par le biais de l'enseignement du portugais à l'étranger, enseignement qui sera en particulier accordé aux communautés portugaises.

Lorsque l'on observe la loi de base du système éducatif qui verra le jour sous ce même programme gouvernemental, force est de constater que l'enseignement aux communautés portugaises est dissout au sein d'autres priorités. En effet, l'article 22 de la loi n° 46/86 du 14 octobre 1986 comporte les trois points suivants :

Art 22

(Ensino do português no estrangeiro)

1 - O Estado promoverá a divulgação e o estudo da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro mediante acções e meios diversificados que visem, nomeadamente, a sua inclusão nos planos curriculares de outros países e a criação e a manutenção de leitorados de português, sob orientação de professores portuguesas, em universidades estrangeiras.

Art 22°

(Enseignement du portugais à l'étranger)

1- L'État doit promouvoir la divulgation et l'étude de la langue portugaise à l'étranger à travers des actions et moyens diversifiés qui visent notamment l'intégration du portugais dans les curriculums des pays étrangers, ainsi que la création et le maintien de lectorats de portugais et l'orientation des professeurs portugais dans les universités étrangères

Chapitre 4

2 – Será incentivada a criação de escolas portuguesas nos países de língua oficial portuguesa e junto das comunidades de emigrantes portugueses.

3 – O ensino da língua e da cultura portuguesas aos trabalhadores emigrantes e seus filhos será assegurado através de cursos e actividades promovidos nos países de imigração em regime de integração ou de complementaridade relativamente aos respectivos sistemas educativos.

2- Intensifier la création d'écoles portugaises dans les pays de langue officielle portugaise ainsi que pour les communautés émigrantes portugaises

3- L'enseignement de la langue et de la culture portugaise aux travailleurs émigrés ainsi qu'à leurs enfants sera assuré à travers des cours dans les pays d'émigration, soit en mode intégrative, soit en mode complémentaires aux systèmes éducatifs des pays d'émigration.

L'absence de compte-rendu de séances ne permet pas d'interpréter de manière fiable l'ordre du discours présenté dans cette loi (les compte-rendu permettraient en effet de montrer le processus d'élaboration du discours et les négociations y relatives, notamment en ce qui concerne la question de l'ordre des éléments). Malgré l'absence de compte-rendu, il apparaît néanmoins évident que les différents éléments sont disposés dans un ordre particulier. De ce fait, il est intéressant de relever qu'en premier lieu, il est question d'intégrer la langue portugaise dans les pays étrangers, et ce, en tant que langue étrangère. Enfin, dans un deuxième et troisième ordre de priorité, vient l'idée de renforcer l'enseignement LCOP pour les communautés portugaises.

Si dans le Xème gouvernement il était timidement question d'un retour d'une politique atlantique et avec elle, d'une mission diplomatique attribuée aux communautés portugaises, le suivant (XIème gouvernement d'août 1987 à novembre 1991) va clairement accentuer cette tendance. Le discours de la politique extérieure de ce XI gouvernement remet clairement l'accent sur le renforcement du lien avec les communautés portugaises, notamment à travers la valorisation des symboles patriotiques, tout en valorisant leur rôle diplomatique au sein de la communauté économique européenne et du monde, comme on peut le lire ici à la page 76 du programme gouvernemental :

Os cerca de três milhões de portugueses espalhados pelo Mundo criaram

Les trois millions de portugais éparpillés dans le monde ont créé d'importantes

importantes comunidades do ponto de vista cultural e económico nos respectivos países de acolhimento e são um elemento estruturante da Nação Portuguesa. A abertura a outros povos e culturas e uma fácil integração a novos ambientes, sem prejuízo da ligação à Pátria, são porventura uma das mais peculiares características da nossa maneira de estar no mundo. É em grande parte através dos portugueses residentes no estrangeiro que se afirma hoje a nossa vocação universalista e humanista.

communautés culturelles et économiques dans leur pays d'accueil respectif et constituent un élément constitutif de la nation portugaise. L'ouverture aux autres peuples et cultures et l'intégration aisée dans de nouveaux contextes sans préjudicier la relation avec la patrie, sont une de nos caractéristiques particulières liée notre manière d'être au monde. C'est en grande partie à travers les portugais résidents à l'étranger que s'affirme aujourd'hui notre vocation universaliste et humaniste.

Cet extrait constitue les premières lignes introduisant le chapitre consacré à la politique du gouvernement en lien avec les communautés portugaises de l'étranger. On observe très nettement une volonté de valorisation de ces communautés, valorisation qui se matérialise à travers une ré-entextualisation du discours colonial des années 50. La capacité d'adaptation innée du peuple portugais ainsi que la vocation universaliste et humaniste dont il est question dans cet extrait, constituent des références explicites à la théorie du *luso-tropicalisme* développée par Freyre (1958) dans les années 50 et largement utilisée par le gouvernement de Salazar pour légitimer la poursuite d'une politique coloniale, malgré le climat international devenu hostile à ces pratiques. D'une part, on retrouve l'essentialisation du caractère adaptatif du peuple portugais, aspect central de la théorie développée par Freyre, et d'autre part, la dimension humaniste de la présence des portugais dans le monde fait également référence à la politique de propagande et de communication de *l'Estado Novo* à partir des années 50. Instrumentalisé par la plupart des pays colonisateurs, l'argument humaniste et universaliste prône une vision positive de la colonisation en tant que vecteur de savoir, de culture et d'instruction auprès des peuples colonisés. Loin de faire l'unanimité du côté des intellectuels, l'argument utilisé par les occidentaux a été qualifié de pseudo-humaniste par Césaire (1955) dans le discours sur le colonialisme. Cette critique à l'égard de l'argument humaniste sera reprise par Saïd (1978) qui la considère comme l'apologie de la mauvaise foi mise au profit du projet colonial. Pour Saïd, il est clairement nécessaire de remonter au véritable humanisme, celui qui dénonce le colonialisme et de le distinguer de la

vulgate humaniste conduisant aux abus de l'humanisme (Saïd, 1978)Toutefois, le recours à la rhétorique colonialiste n'est pas l'apanage que du Portugal. De manière particulièrement intéressante et en partie analogue, del Valle (2008) montre qu'à la même époque, le gouvernement espagnol fait référence au passé colonial de l'Espagne, notamment à travers sa mission civilisatrice, afin de légitimer le déploiement de l'hispanophonie (surtout en Amérique du Sud).

Ce gouvernement propose donc une politique extérieure à la fois ancrée dans les mythes du passé (mythes que la dictature de Salazar a contribué à diffuser) tout en étant tournée vers le futur. En effet, la politique atlantique remise au goût des années 90, cherche à diffuser la culture et la langue portugaise en tenant comptes des paramètres propres à cette décennie (le colonialisme n'étant plus d'actualité).

En faisant référence à *la vocation universaliste et humaniste*, je défends ici l'argument que le Portugal a cherché à ériger les émigrés au statut de *conquistador contemporains*, un colonisateur dont l'empire est linguistique et culturel avant d'être territorial. En effet, les préoccupations atlantiques des deux derniers gouvernements ne peuvent pas complètement se soustraire à la dimension européenne de la réalité portugaise (tant politique, géographique, économique que sociale). Ainsi, les émigrés constituent la matérialité du pan européen de la politique extérieure du Portugal. L'État neutralise ainsi la dichotomie latente et potentiellement problématique entre politique atlantique et politique européenne.

Par conséquent, j'avance que les quinze années qui s'étendent durant la période de reconstruction nationale (1974 – 1985) et celle de post-adhésion à la communauté économique européenne (1986 – 1991) constituent les *quinze glorieuses* pour les émigrés portugais. Si le Portugal totalitaire n'a pas été concerné par les *trente glorieuses* (les 28 années qui s'étendent entre la fin de la deuxième guerre mondiale et le choc pétrolier de 1973), l'analogie à ce chrononyme se justifie par les ressemblances observées entre le développement de l'enseignement pour les communautés portugaises à cette époque et le développement économique et politique observé durant les *trente glorieuses*, notamment la reconstruction économique, le plein emploi et la forte croissance. Adaptée au contexte de l'enseignement LCOP pour les communautés portugaises, la comparaison revient à mettre en lumière l'instrumentalisation des communautés émigrées, ceci dans le but de renforcer la cause nationale et la reconstruction économique du pays. Ainsi la poursuite de ces objectifs à permis le développement et la croissance de l'importance du domaine de l'EPE au sein des

politiques linguistiques portugaises et l'accroissement du nombre de structures à l'étranger permettant l'enseignement LCOP.

4.1.4 L'échec du projet diplomatique des communautés portugaises

Les « quinze glorieuses » évoquées à la section suivante vont progressivement se démanteler à partir du XIIème gouvernement constitutionnel (novembre 1991 – octobre 1995), comme je m'attelle à le démontrer dans cette section. Couvrant toute la première moitié des années 90, l'objectif de ce gouvernement est clairement de se positionner favorablement dans la nouvelle architecture européenne. Pour ce faire, la politique extérieure va poursuivre différents objectifs qui constituent une étape supplémentaire vers une nouvelle vision de l'enseignement LCOP (Programme du XIIème gouvernement constitutionnel) :

4. Política externa

4.1 Objectivos gerais

Nesta óptica, considera o Governo como objectivos gerais a atingir na nossa acção externa:

- Maior afirmação de Portugal no Mundo, através do reforço da nossa participação e protagonismo nas instituições e decisões internacionais;
- Valorizar a identidade portuguesa, particularmente através da difusão e promoção da nossa língua, da nossa história, do nosso património, dos nossos valores e potenciar através das comunidades portuguesas a afirmação da presença de Portugal em todos os Continentes.

4. Politique extérieure

4.1 Objectifs généraux

Dans cette optique et en matière de politique externe, le gouvernement considère les objectifs à atteindre suivants :

- Meilleure affirmation du Portugal dans le monde, à travers le renforcement de notre participation dans les institutions de décisions internationales.
- Valoriser l'identité portugaise, particulièrement à travers la diffusion et la promotion de notre langue, de notre histoire et de notre patrimoine et de nos valeurs et potentialiser, à travers les communautés portugaises, l'affirmation du Portugal sur tous les continents.

[...]

- Incentivar e promover a ligação do Ocidente a outras zonas de interesse para Portugal, nomeadamente África e América Latina, em especial ao Brasil.
- Aprofundar o já excelente relacionamento político entre Portugal e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, reforçando os laços que a todos os níveis existem com aqueles Países, dos quais, por motivos históricos e culturais, nos encontramos muito próximos. »

[...]

- Intensifier et promouvoir les liens avec l'occident et toutes les zones d'intérêt du Portugal, comme l'Afrique et l'Amérique latine, spécialement le Brésil.
- Approfondir les liens déjà excellents entre le Portugal et les pays de langue officielle portugaise, en renforçant les liens qui unissent à tous les niveaux ces pays, avec lesquels pour des motifs historiques et culturels, nous nous trouvons très proches.

L'idée de revaloriser l'identité portugaise avait déjà fait son apparition dans le gouvernement précédent. Elle revient ici en force, avec toujours cette idée d'expansion portugaise sur tous les continents, à travers les communautés portugaises. Les citoyens portugais sont présentés ici comme les dignes représentants de la nation. On notera cependant l'abandon des références lexicales propres à la politique coloniale, notamment en ce qui concerne *la vocation humaniste et universaliste de l'homme portugais*, dont il était question précédemment. Les autres objectifs témoignent de la persistance d'un nouveau type de discours (déjà timidement présent dans le gouvernement précédent), au sein duquel l'accent est porté sur l'importance de renforcer les liens avec les États de langue officielle portugaise et avec toutes les zones d'intérêt du Portugal. Bien qu'ils ne soient pas explicitement spécifiés, les intérêts semblent avant tout être de nature économique-politiques. Comme le souligne Tabucchi (2000) et Torgal (2005), depuis la chute des empires coloniaux, les gouvernements se sont toujours efforcés de maintenir des relations de coopération avec les pays lusophones, notamment en Angola et au Mozambique, afin d'y contrer la propagation de l'anglais et de garder une certaine mainmise dans ces régions économiquement et stratégiquement fondamentales. Ce gouvernement marque donc l'avènement de ce qui deviendra une politique explicite de la *lusophonie*, c'est-à-dire une politique célébrant l'idée de langue envisagée comme *patrie sans territoire* et qui, selon Tabucchi (2000) s'apparente à une *politique linguistique de type colonial*. Politique aux investissements économiques

importants et dont le développement sera confié à l'institut Camões à partir de 1992. En effet, à partir de cette date, l'institut Camões remplace l'institut de la culture et de la langue portugaise (décret-loi 135/92 du 15 juillet 1992). La gestion administrative, scientifique et pédagogique de ce nouvel organe institutionnel est confiée au ministère de l'éducation. La création de cet institut répond à deux problèmes de fond : d'une part il semblait urgent de créer un organe capable de travailler de manière plus efficace avec le ministère des affaires étrangères, d'autre part, il était indispensable que ce nouvel institut soit malléable, flexible et adapté à la conjoncture internationale. Les attributions de l'institut consignées dans le décret-loi 135/92 du 15 juillet 1992 cherchent à contribuer au rayonnement et à la diffusion de la langue portugaise dans le monde, comme on peut le lire dans cet extrait:

Artigo 3º **Atribuições**

[...]

2. O instituto prossegue, especialmente, as seguintes atribuições:

- a) Promoção, em colaboração com o Ministério dos Negócios Estrangeiros e com o departamento governamental responsável pela área da cultura, da criação de institutos e centros portugueses, professorados e leitorados no estrangeiro e coordenação das suas actividades;
- b) Certificação e acompanhamento da actividade de institutos ou centros sediados no estrangeiro e que aí prossigam as atribuições referidas no número anterior;
- c) Promoção e apoio do ensino básico e do ensino secundário português no estrangeiro;

[...]

Artigo 3º **Attribution**

[...]

2. L'institut se voit confier en particulier les attributions suivantes :

- a) Promotion en collaboration avec le ministère des affaires étrangères et avec le département gouvernemental responsable pour le domaine de la culture, de la création de centres et d'instituts portugais, de professorats et de lectorats à l'étranger et de la coordination de ces activités ;
- b) Certification et accompagnement d'activités des institutions ou centres établis à l'étranger selon les attributions mentionnées au point précédent ;
- c) Promotion et appui à l'enseignement basique et secondaire à l'étranger ;

[...]

- | | |
|--|--|
| h) Promoção do português como língua de comunicação internacional; | h) Promotion de la langue portugaise en tant que langue de communication internationale. |
|--|--|

Cette institution aux modes de gouvernance hybrides mérite toute notre attention. D'abord l'institut s'est vu attribuer des missions qui appartenaient auparavant à des organes distincts : les lectorats d'une part, l'enseignement du portugais au niveau primaire et secondaire d'autre part. Ensuite, au niveau sémantique, le retour d'une référence culturelle issue de l'âge d'or du Portugal interpelle à l'heure où cette nation semble vouloir faire de la langue portugaise une patrie commune à tous les peuples la parlant. Camões étant considéré comme *le* poète national tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du Portugal, la référence historique renvoie à l'image d'un institut dont le but est de répandre le génie et la culture portugaise par le biais de la langue. Quelques années plus tard, l'institut Camões va connaître quelques modifications. En 1994 d'abord, la gestion de l'institut est remise entièrement aux mains du ministère des affaires étrangères (Décret-loi n.º 48/94 du 24 février 1994), exception faite pour le domaine de l'enseignement du portugais à l'étranger qui reste l'attribution du ministère de l'éducation. Puis, au début de l'année 1995, un nouveau décret-loi sera publié afin d'approuver la loi organique de l'institut Camões (Décret-loi 52/95 du 20 mars 95). Ce document confirme le passage de l'institut sous la tutelle du ministère des affaires étrangères (avec le maintien de l'exception pour l'enseignement du portugais à l'étranger).

Le rôle national et patriotique de la langue portugaise, qui jusqu'à présent constituait une priorité pour l'État portugais, doit faire face à l'émergence d'un discours priorisant désormais le rôle du portugais comme langue de communication internationale. Cette transition qui s'amorce ici à partir du milieu des années 90 ne fera que s'accroître durant les prochaines années.

Le XIIIème gouvernement (octobre 1995 – 1999) poursuit et termine la mue diplomatique amorcée dans le gouvernement précédent. L'introduction du programme gouvernemental se veut explicite sur ses lignes directrices. Le texte mentionne l'importance d'affirmer la présence du Portugal dans le monde, notamment au travers de la langue, afin de garantir la prospérité nationale dans un espace toujours plus ouvert et interdépendant. La politique extérieure se veut plus pragmatique et s'opérationnalise avec davantage de précision que dans le quinquennal précédant. Elle doit se déployer sur trois dimensions : l'Europe,

l'Afrique et le transatlantique. En Afrique Australe, le gouvernement souhaite tout mettre en œuvre pour créer de nouvelles collaborations, notamment avec le Mozambique et l'Angola.

On retrouve donc dans ce programme le souci d'assurer la présence portugaise dans les anciennes colonies, dans une zone qui, selon le gouvernement, possède les pays au plus grand potentiel de développement politique (Programme du XIIIème gouvernement, p.55):

II – Política Externa

1. Caracterização global

[...]

O Governo de Portugal sente a responsabilidade histórica de cooperar com os países lusófonos da África no seu esforço de unidade, identificação nacional e desenvolvimento, num espaço internacionalmente competitivo.

II – Politique externe

1. Caractère global

[...]

Le gouvernement portugais ressent une responsabilité historique à coopérer avec les pays lusophones d'Afrique dans son effort d'unité, d'identification nationale et de développement au sein d'un espace international compétitif.

C'est également sur cette lancée que l'on découvre quelques lignes plus loin que le gouvernement poursuit son programme de politique lusophone à travers la volonté de créer une communauté des peuples de langue portugaise :

II – Política Externa

1. Caracterização global

[...]

Os laços da História, da Língua e da Cultura obrigam-nos a prosseguir no rumo da criação de uma Comunidade dos Povos de Língua Portuguesa, ideia de futuro, que deveremos, desde já, alicerçar em passos concretos e práticos, no sentido do aprofundamento das relações entre os

II – Politique externe

1. Caractéristiques globales

[...]

Les liens historiques, de la langue et de la culture, nous obligent à procéder à la création d'une communauté des peuples de langue portugaise, idée du futur, que nous devons dès maintenant concrétiser à travers des actions concrètes, afin de renforcer les liens entre les états de langue

Estados de língua oficial portuguesa e da
cooperação na defesa da língua portuguesa
no Mundo.

officielle portugaise et afin de coopérer
pour la défense du portugais dans le
monde.

Il est intéressant de soulever ici la manière dont le discours est articulé dans le but de *naturaliser* les liens qui unissent les pays de langue portugaise. Cette naturalisation se matérialise notamment à travers l'association faite entre *liens historiques* et obligation de *procéder à la création d'une communauté*. Derrière cette construction discursive d'un *allant de soi*, l'idée de défense de la langue portugaise dans le monde peut être associée d'une part à la dimension expansionniste et d'autre part à la concurrence historique entretenue avec son voisin hispanophone : l'idée est de défendre le portugais contre l'hégémonie de l'anglais, dans certaines zones stratégiques africaines, mais également d'empêcher que l'espagnol ne deviennent la seule langue de la péninsule ibérique représentée au niveau international (De Freixo, 2015). A ce titre, on sait en effet que la politique linguistique de l'Espagne poursuit des objectifs analogues à ceux du Portugal, notamment avec sa politique pan-Hispanique résolument tournée vers l'international et mise en lumière dans les travaux de del Valle (2007, 2008).

Face à cette forte émulation autour de la lusophonie, qu'en est-il de l'enseignement du portugais à l'étranger durant cette deuxième moitié des années 90 ? Tout d'abord, notons que l'institut Camões sera révisé à travers une nouvelle loi approuvée en 1997 (décret-loi 170/97 du 5 juillet 1997). Dans ce nouveau texte, on ne trouve plus aucune attribution en lien direct avec l'enseignement du portugais. En revanche, on trouve dans l'article consacré à la langue portugaise et aux échanges internationaux plusieurs mentions à l'enseignement du portugais à l'étranger. Toutefois, dans ce texte, cette appellation fait autant référence à l'enseignement dans les universités que dans l'enseignement primaire et secondaire. Ce qui conduit inévitablement à la dilution du domaine spécifique de l'enseignement LCOP. L'article 29 fait en revanche explicitement référence à l'enseignement du portugais à l'étranger pour les communautés (bien que le terme *communautés portugaises* n'apparaisse plus du tout). Il stipule que l'enseignement primaire et secondaire du portugais à l'étranger (donc l'enseignement LCOP) sera désormais entièrement géré par le ministère de l'éducation (et *sort* donc de l'attribution de l'institut Camoes).

Ainsi, en 1997 et pour la première fois depuis la révolution des œillets, l'enseignement LCOP aux communautés portugaises sort du domaine de la politique extérieure pour être attribué exclusivement au domaine de l'éducation. La mission diplomatique des communautés portugaises à l'agenda des politiciens durant les deux précédents gouvernements a disparu du discours de la politique extérieure qui se veut dorénavant davantage tournée vers l'Afrique ou le Brésil, ou tout du moins vers le développement de *nouveaux* espaces et locuteurs lusophones (par nouveau, il faut ici comprendre reconquête des anciens espaces). En revanche, le ministère de l'éducation qui se voit réattribuer l'entièreté de la gestion de l'enseignement du portugais à l'étranger va procéder à une mise à jour du régime juridique en vigueur pour les enseignants du portugais à l'étranger (le dernier régime juridique datant de 1979). Faisant référence à la loi du système éducatif de 1986, ainsi qu'aux articles de la constitution portugaise sur le droit à l'enseignement de la langue portugaise pour les émigrés, le décret-loi 13/98, publié par le ministère de l'éducation, clarifie l'organisation et les procédures d'engagements ainsi que les aspects financiers liés aux enseignants du portugais à l'étranger au niveau primaire et secondaire (enseignement LCOP). A la lecture de ce texte, il ressort que tout semble mis en œuvre pour que les enseignants qui partent travailler à l'étranger disposent de conditions de travail confortables. Ces derniers ont en effet droit :

- à un supplément financier de résidence (article 8°) : fixé selon une table annuelle publiée par le ministère des finances et de l'éducation, ce supplément sert à couvrir la différence entre le salaire portugais et le coût de la vie dans le pays d'enseignement ;
- à un supplément de résidence (article 9°) : qui correspond à deux suppléments financiers de résidence et dont le but est d'aider l'enseignant lors de son installation dans le pays d'enseignement ;
- au remboursement des frais de voyage (article 11) : les enseignants ont droit à être remboursés pour un aller-retour en classe économique.
- au remboursement des frais de transport (article 12) : les enseignants ont droit au remboursement des frais de transport pour se rendre sur ses différents lieux d'enseignement.

Il est dès lors intéressant de noter que bien que le domaine de l'enseignement du portugais ne fasse plus partie de la politique extérieure, ni de l'institut Camões, celui-ci, connaît à la fin des années 90 une stabilisation en termes de statut et de légitimité, notamment au travers de ce décret-loi publié par le ministère de l'éducation. Ainsi, malgré une politique extérieure

tournant petit à petit le dos aux communautés portugaises, il devient évident qu'au niveau factuel, les conditions allouées à l'enseignement du portugais à l'étranger ne souffrent d'aucun préjudice.

En conclusion, l'analyse de cette presque décennie (1991 – 1999) me permet d'avancer le fait que cette période a été marquée par la coexistence de l'ancien discours sur les communautés portugaises en tant que fière représentante de la nation portugaise, au même titre qu'elle a vu émerger progressivement l'émergence d'un argument politique et économique autour de la langue portugaise. La dépossession progressive de la mission humaniste et universaliste moderne, attribuée aux émigrés vers la fin des années 80, s'explique par différents facteurs que je détaille ci-dessous.

Premièrement, les années 1986-1991 et 1991-1999 se déroulent dans un contexte européen et mondial en pleine mutation, contribuant à bouleverser l'ordre économique, politique et social prévalant jusqu'alors. Au niveau économique, le Portugal traverse à cette période une phase de stabilisation et de croissance, marquée notamment par son adhésion à l'espace économique européen. Son entrée se répercute sur les conditions de séjour pour les émigrés portugais qui vont ainsi sensiblement s'améliorer dans la plupart des pays d'Europe. En Suisse notamment, la politique en matière d'immigration évolue à cette période, poussée par l'influence de la communauté européenne. Ainsi, après l'Italie en 1983 et l'Espagne en 1989, c'est au tour du Portugal de signer, en 1990, un accord avec la Suisse afin de baisser le temps de séjour permettant l'accès au permis d'établissement (il passe ainsi de 10 à 5 ans), (Piguet, 2004). Ces nouvelles conditions de vie et de travail concourent à délaissier petit à petit l'image de l'émigré *victime* que l'État doit à tout prix protéger, incitant ainsi ce dernier à repenser sa politique extérieure et au sein de celle-ci, le rôle des communautés portugaises, de la langue portugaise et de son enseignement à l'étranger. L'argument moderniste du *droit linguistique* dominant dans les années 70 s'efface peu à peu pour laisser sa place à un autre type de discours. Dans un premier temps, celui de la fierté du peuple portugais dont la présence sur tous les continents contribue à la diffusion de la langue et la culture portugaise dans le monde. En ce sens, les communautés portugaises jouent le rôle de *conquistadors modernes*, dignes représentants des valeurs et de la langue portugaise. Dans un deuxième temps (à partir des années 90), bien que la langue portugaise ait toujours une vocation expansionniste, on dénote un changement dans les discours politiques : les communautés portugaises ne semblent plus être le moyen privilégié pour la mise en œuvre de ce projet. Avec la politique *lusophone*, dont le paroxysme est atteint avec la création de la communauté

des pays de langue portugaise (désormais CPLP), le Portugal semble amorcer une autre transition dont le but est de faire évoluer la langue portugaise d'une langue de la migration à une langue de communication internationale.

Le deuxième élément expliquant le changement de discours est l'échec tout relatif du projet diplomatique alloué aux communautés portugaises. L'idée que les communautés portugaises à l'étranger représentent « *l'expression moderne de la vocation universaliste et humaniste* » du Portugal, s'est heurtée à la réalité du passé portugais : les émigrés portugais des années 80 et 90 proviennent d'un pays encore marqué par la politique scolaire de la dictature de Salazar et n'ont pas bénéficié de la réforme du système éducatif : ils présentent en conséquence un faible niveau de formation scolaire (Bolzman *et al*, 2010). En Suisse, selon une étude portant sur les parents d'adolescents immigrés à Genève et à Zurich (Fibbi et Lerch, 2007), un adulte sur cinq n'a fréquenté l'école qu'au maximum quatre ans. Par conséquent, les immigrés portugais occupent en grande majorité des postes peu rémunérés et peu prestigieux, ce qui pousse davantage les pays d'accueil à associer la langue portugaise à une langue de travailleurs migrants socialement défavorisés plutôt qu'à une langue prestigieuse (Koven, 2004).

Enfin, le fait que la dépendance économique du Portugal avec ces communautés à l'étranger soit en constante diminution représente le troisième et dernier facteur explicatif de ce déplacement discursif. En effet, alors qu'en 1979, les devises envoyées par les émigrés dans les banques portugaises représentaient environ 10% du PIB, ce chiffre chute à 2.6 % à la fin des années 90 (Vidigal & Pena Pires, 2014). En ce sens, durant ces années de reprise économique, le Portugal ressent moins la nécessité de maintenir un lien affectif et donc économique avec ses communautés.

Cette période constitue de ce fait un moment charnière dans l'histoire de la politique extérieure du Portugal et par extension, de la politique de l'enseignement LCOP. Cette presque décennie a posé les jalons pour la mise en place d'une nouvelle politique linguistique dont l'objectif sera de gagner de nouveaux espaces et de nouveaux locuteurs à travers un discours économiciste de la langue. Cette tendance, qui se dessine en cette fin des années 90, se confirmera avec perspicacité durant les années 2000, comme je le présente dans la section suivante.

4.1.5 La langue portugaise comme outil économique

La fin des années 90 et le début des années 2000 sont marqués par l'affirmation franche d'une nouvelle vision de la langue, celle d'un outil économique au service de la nation. Cette nouvelle tendance, déjà amorcée dans la période précédente, se confirme dès le XIV^{ème} gouvernement constitutionnel (1999 à 2002) et ne quittera plus l'agenda des prochains gouvernements. L'analyse montre en effet, qu'à partir de la fin des années 90, la valeur économique de la langue devient une constante dans les discours gouvernementaux. Ceci se matérialise notamment par l'apparition d'un nouveau thème, revenant comme un *leitmotiv* dans les programmes gouvernementaux des années 2000 : la langue portugaise envisagée comme langue de communication internationale. Dans un premier temps et jusqu'au XVII^{ème} gouvernement constitutionnel (2005 – 2009), cette vision de la langue apparaît comme un alinéa supplémentaire dans la liste des objectifs de la politique extérieure, comme on peut le lire ici dans le programme gouvernement :

6. Política cultural externa

O Governo adoptará como eixos principais da política cultural externa as seguintes linhas orientadoras:

- Desenvolver, em cooperação com os parceiros da CPLP, uma estratégia conducente a reforçar a utilização do português como língua de comunicação internacional;

[...]

6. Politique culturelle extérieure

Le gouvernement adoptera comme axes principaux de sa politique extérieure les lignes orientatrices suivantes :

- Développer, en coopération avec les pays de la CPLP, une stratégie conduisant à renforcer l'utilisation de la langue portugaise comme langue de communication internationale.

[...]

Cependant, à partir du XVIII^{ème} gouvernement (2009-2012), cet objectif se transformera en une catégorie particulière du programme intitulée *internationalisation de la langue portugaise* et poursuivant les visées suivantes :

VIII - Defesa Nacional, Política Externa, Integração Europeia

2. Política Externa, Integração Europeia e Comunidades Portuguesas

[...]

Internationalização da língua portuguesa

O Governo privilegiará, como decorre do programa da Presidência Portuguesa da CPLP, a promoção e difusão da Língua portuguesa no Mundo, designadamente através das seguintes iniciativas:

- Apoio à expansão dos sistemas de ensino dos Estados-membros da CPLP onde o Português funciona como língua veicular de alfabetização e do sistema de ensino em geral;
- Promoção e difusão da Língua Portuguesa fora do espaço da CPLP, nomeadamente através de criação de centros de ensino e iniciativas diplomáticas com vista ao seu reconhecimento e integração curriculares;
- Promoção, em estreita coordenação com os restantes Estados-membros da CPLP, do português como língua oficial ou de trabalho em organizações Internacionais e, em particular, no sistema das Nações Unidas;
- Reestruturação profunda do funcionamento e dos objectivos do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP), em colaboração

VIII – Défense nationale, politique externe et intégration européenne

2. Politique externe, intégration européenne et communautés portugaises

[...]

Internationalisation de la langue portugaise

Découlant du programme de la présidence de portugaise à la CPLP, le gouvernement privilégiera la promotion et la diffusion de la langue portugaise dans le monde, à travers les initiatives suivantes :

- Appui et expansion des systèmes d'enseignement des états-membres de la CPLP où le portugais fonctionne comme langue d'alphabétisation et langue d'enseignement de manière générale ;
- Promotion et diffusion de la langue portugaise en dehors des espaces de la CPLP, notamment à travers la création de centre d'enseignement et initiatives diplomatiques afin d'améliorer la reconnaissance du portugais et son intégration dans les curriculums étrangers ;
- Promotion, en collaboration étroite avec le reste des états-membres de la CPLP, du portugais comme langue officiel ou de travail au sein des organisations internationales, en particulier au sein des nations-unies.
- Restructuration profonde du fonctionnement et des objectifs de

- com os órgãos próprios do Secretariado da CPLP e em estreita articulação com os Estados-membros, a aprovar durante a próxima Cimeira de Chefes de Estado e de Governo;
- Financiamento, através do Fundo da Língua Portuguesa entretanto criado, de projectos que visem a valorização e difusão da língua portuguesa no Mundo
- l'institut international de la langue portugaise (IILP), en collaboration avec les organes propres du secrétariat de la CPLP et en articulation étroite avec les états-membres, à approuver durant le prochain sommet des chefs d'États et de gouvernements de la CPLP ;
- Financement de projets à travers le fond pour la langue portugaise créé dans l'intervalle et qui visent à la valorisation et à la diffusion de la langue portugaise dans le monde.

A partir de 2009, la langue portugaise a donc un cahier des charges qui lui est propre avec des missions spécifiques qui représentent – à travers une entextualisation des discours du gouvernement précédent – un renforcement institutionnel des pratiques visées pour la langue portugaise. Cette évolution n'est pas due au hasard. Encore une fois, l'étude du contexte historique, social, politique et économique, au sein duquel cette nouvelle vision de la langue s'épanouit, nous permet de comprendre l'affirmation de ce nouveau discours en lien avec la langue portugaise. Les années 2000 correspondent au développement des technologies de l'information et de la communication. L'avènement d'internet va notamment contribuer à développer une nouvelle forme d'économie caractérisée par une expansion capitaliste conduisant petit à petit à un déplacement du travail de l'extraction des matières premières vers un travail basé sur les services. La possibilité de réaliser des échanges commerciaux internationaux développe de nouveaux marchés de consommateurs. Ces changements économiques vont tendre à déplacer le discours autour du langage en accentuant sa valeur économique au dépend de sa valeur citoyenne et identitaire (Heller & Boutet, 2006).

Ces différents processus ont cours au sein de la politique linguistique de l'État Portugais et se matérialisent au sein des différents espaces discursifs institutionnels. A ce titre, la brochure de promotion pour la langue portugaise éditée par le ministère des affaires étrangères en 2007 « *Eu falou português* » constitue un élément emblématique de la quête de nouveaux locuteurs « clients ».



Figure 2: extrait brochure "Eu falo Português"

Comme on peut le lire dans la figure ci-dessus, les slogans utilisés au sein de la brochure : *Portugais + français : le choix qui paye*, *Le portugais un atout professionnel insoupçonné* dénotent bien de la volonté d'attirer de nouveaux types de locuteurs, des locuteurs dont le portugais est une langue étrangère et qui seront capables de faire rayonner économiquement le Portugal.

Toutefois, il est particulièrement intéressant de noter qu'en dépit d'une politique linguistique à tendance néo-libérale, tous les gouvernements de cette période ont continué de consacrer un chapitre aux communautés portugaises de l'étranger. Dans les six gouvernements qui se sont enchaînés jusqu'à 2015, la nécessité de maintenir un lien avec les deuxièmes et troisièmes générations de luso-descendants a été répétée dans les programmes gouvernementaux. Ainsi, dans son chapitre dédié à la politique extérieure, le programme du XIX^{ème} gouvernement (2011-2015) insiste très clairement sur la nécessité de maintenir un lien avec les communautés portugaises, notamment à travers l'enseignement de la langue :

V. Política Externa, Desenvolvimento e Defesa Nacional

[...]

Valorizar as comunidades portuguesas

É necessário dar um novo impulso à ligação efectiva entre Portugal e os

V. Politique extérieure, développement et défense nationale

[...]

Valoriser les communautés portugaises.

Il est nécessaire de donner une nouvelle impulsion au lien effectif qui unissent les

cidadãos residentes no estrangeiro, apostando simultaneamente no valor estratégico das comunidades portuguesas no estrangeiro. Neste âmbito, o Governo irá eleger o ensino do português como âncora da política da diáspora.

citoyens résidant à l'étranger en pariant sur la valeur stratégique des communautés portugaises de l'étranger. Dans ce domaine, le gouvernement va choisir l'enseignement du portugais à l'étranger comme pierre angulaire de sa politique de la diaspora.

Ce discours tend à inscrire l'enseignement du portugais à l'étranger dans une forme de renouveau, notamment à travers l'idée de *donner une nouvelle impulsion* ou encore avec la notion de *pierre angulaire de sa politique de la diaspora*. Toutefois, il ressort que l'analyse des discours décisionnels (lois et décrets) montre clairement un changement de posture vis-à-vis de la langue portugaise au sein des communautés. La prévalence de l'argument politico-économique sur l'argument *citoyen* et *nationaliste* s'observe notamment à travers le préambule du décret-loi de 2006 établissant le régime juridique pour l'enseignement du portugais à l'étranger :

Seja pelo regresso de alguns dos seus membros e pela interrupção ou alteração dos fluxos migratórios, seja pela longa permanência nos países de acolhimento, seja ainda pela aquisição de novos direitos, as comunidades portuguesas encontram-se em circunstâncias bem diferentes daquelas que inicialmente suscitaram a organização do ensino português no estrangeiro. O crescimento no seio das comunidades do número de jovens para quem o português não é já verdadeiramente a língua materna e, simetricamente, a constituição de comunidades mais instáveis e a conservação de fluxos de migração sazonal colocam novos desafios que é necessário assumir. Do mesmo modo, existe hoje a percepção generalizada de que é necessário

Que ce soit en raison du retour de certains de ces membres, par l'interruption ou l'altération des flux migratoires, que ce soit en raison de la longue durée de séjour dans les pays d'accueil ou par l'acquisition de nouveaux droits, la communauté portugaise se trouve dans des circonstances bien différentes que celles qui ont initialement suscité l'organisation de l'enseignement du portugais à l'étranger. L'accroissement du nombre de jeunes au sein des communautés pour qui le portugais n'est plus véritablement la langue maternelle et symétriquement la constitution de communauté plus instables et la conservation de flux migratoire saisonniers apportent de nouveaux défis qu'il est nécessaire d'assumer. De la même

desenvolver uma política mais ambiciosa para a língua portuguesa, baseada num esforço persistente de promoção do seu ensino e do seu estudo à escala mundial. Reconhece-se que a língua portuguesa, como grande língua de comunicação internacional, falada por mais de 200 milhões de pessoas, constitui um património de valor inestimável, que deve ser mobilizado para a afirmação de Portugal no mundo.”

façon, il existe une perception généralisée selon laquelle il est nécessaire de développer une politique plus ambitieuse pour la langue portugaise, basée sur l’effort persistant pour promouvoir son enseignement et son étude au niveau mondial. Reconnaisant que la langue portugaise est une langue de communication internationale, parlée par plus de 200 millions de personnes, celle-ci constitue un patrimoine de valeur inestimable qui doit être mobilisé pour l’affirmation du Portugal dans le monde

La manœuvre discursive utilisée ici tend à vouloir remettre en cause le bien-fondé du maintien de l’enseignement LCOP pour les filles et fils d’émigrés. En affirmant qu’il y a de plus en plus de jeunes dont le portugais n’est plus la langue maternelle, tout comme en mettant en avant une certaine forme de la réalité migratoire portugaise (*la constitution de communauté plus instables*), l’État tend à vouloir délégitimer le bien-fondé de ce type d’enseignement. A cette remise en question succède directement la volonté, cette fois-ci explicite, de développer l’enseignement du portugais au niveau mondial.

L’enseignement du portugais aux communautés émigrées ne fait donc pas partie de la stratégie pour la diffusion et l’affirmation du Portugal dans le monde, comme en témoigne encore les objectifs attribués à l’enseignement du portugais à l’étranger dans l’article 2 du décret-loi n°165 du 11 août 2006 :

Artigo 2º Objectivos

1 – O ensino português no estrangeiro destina-se a afirmar e difundir a língua portuguesa no mundo como grande língua de comunicação internacional e a divulgar a cultura portuguesa.

Article 2º Objectifs

1 – L’enseignement du portugais à l’étranger est destiné à affirmer et à défendre la langue portugaise dans le monde comme une grande langue de communication internationale. Il se destine

2 – O ensino português no estrangeiro destina-se também a proporcionar a aprendizagem da língua, da história, da geografia e da cultura nacionais, em particular às comunidades portuguesas.

également à divulguer la culture portugaise.

2 – L'enseignement du portugais à l'étranger se destine aussi à fournir un apprentissage de la langue, de la culture, de l'histoire et de la géographie, en particulier aux communautés portugaises. »

Dans cet extrait, l'enseignement du portugais à l'étranger est en premier lieu construit autour de l'argument politico-économiste (*l'enseignement du portugais sert à promouvoir cette langue comme une langue de communication internationale*). La CPLP à l'appui, la langue portugaise peut se targuer d'être une langue internationale, à savoir une langue d'échanges et de commerces à travers différentes entreprises lusophones éparpillées sur les cinq continents (comme on pouvait déjà l'observer dans la brochure). Ce n'est qu'à la suite de ce premier argument que l'on retrouve l'idée que cet enseignement est également destiné aux enfants des communautés émigrées. Cette construction discursive et l'ordre du discours choisi reflète le changement administratif qui s'opérationnalise à travers ce décret. En 2006, la gouvernance du domaine de l'enseignement du portugais à l'étranger (EPE) est attribuée au sein du ministère des affaires étrangères et non plus au sein du ministère de l'éducation. Si historiquement, l'enseignement du portugais aux communautés a toujours été lié à la politique extérieure, il se trouvait depuis 1971, sous la tutelle exclusive du ministère de l'éducation. Or, avec ce décret-loi de 2006, la donne a changé. L'enseignement LCOP devient une sous-section de la politique linguistique extérieure gérée par l'institut Camões (lui-même dépendant du ministère des affaires étrangères). Cette nouvelle gouvernance amplifie davantage encore la nécessité de faire coexister les différents types de discours autour de la langue portugaise.

Dans un entretien que j'ai mené avec l'un des dirigeants de l'institut Camões²⁶ en 2012, cette délicate cohabitation entre les deux rôles attribués à la langue portugaise ressort de manière emblématique dans le discours. Alors que nous discutons de la légitimité d'avoir attribué le

²⁶ Cet extrait d'entretien ainsi le prochain font figure d'exception dans mes données *historiques* puisqu'il a eu lieu en 2012. Etant donné le caractère institutionnel du discours et son lien avec la dernière période historique étudiée, j'ai jugé pertinent de le faire figurer ici.

secteur de l'enseignement du portugais à l'étranger à l'institut Camoes, voici l'argument développé par le dirigeant (Pedro M, membre de la direction de l'institut Camões) :

« Our aim actually is to establish the portuguese language within the curriculum of those children in the countries where they live which happens to various degrees in some countries in Europe like Spain or France, or in Luxembourg euh::: or even in UK. We established protocols with those countries because we think that Portuguese::: Because we think that portuguese is not only an heritage language. It's an international language, it's a language spoken by 3,8% of the world population it's 2'500'000 people mainly of course it's Brasil, but mainly also it's an economic asset because Portuguese language is spoken in countries that are developing very very fast, like Brasil, Angola, Mozambique, so the importance is not only because it is spoken by the portuguese communities there, it's a bussiness opportunity and a job oppotunity for everybody who speaks this language [...]. Portuguese is growing in terms of students, in south America, in Africa, in Asia, mainly in China but we see that Europe is not going in the same path. So what we try to do is to explain this and to make euh::: to show that portuguese language is an international language, is not [an heritage language], [not only] an heritage language. It is an heritage language for those communities there but

« Notre objectif en fait est d'établir la langue portugaise à l'intérieur des curriculum de ces enfants dans les pays où ils vivent, ce que nous avons fait donc dans différents degrés dans les pays d'Europe comme l'Espagne ou la France ou le Luxembourg euh ::::ou même au Royaume-Uni. Nous établissons des protocoles avec ces pays parce que nous pensons que le portugais ::: Parce que nous pensons que le portugais n'est pas seulement une langue d'origine. C'est une langue internationale, c'est une langue parlée par 3,8% de la population du monde, c'est 2'500'000 personnes, la plupart bien sûr au Brésil, mais c'est aussi et surtout un atout économique parce que le portugais est parlé dans des pays qui se développent très très vite, comme le Brésil, le Mozambique, l'Angola. Donc l'importance n'est pas seulement dû au fait que c'est une langue parlée par les communautés portugaises là-bas, c'est une opportunité économique et sur le marché de l'emploi pour quiconque parle cette langue [...]. Le portugais est en train de s'agrandir en termes d'étudiants en Amérique du sud, en Afrique, en Chine mais on voit qu'en Europe cela ne suit pas. Alors ce qu'on essaie de faire, c'est d'expliquer et de faire euh::: de montrer que le portugais est une langue internationale, ce n'est pas [une langue

is not only that. Is an asset to everyone who wants to learn that language. »

d'origine], [pas seulement]une langue d'origine. C'est une langue d'origine pour ces communautés là-bas, mais ce n'est pas seulement ça. C'est un atout pour tous ceux qui voudront l'apprendre »

On observe ici la volonté de se distancer de l'association entre langue portugaise et migrants (*Le portugais n'est pas une langue d'origine*). Cette vision n'est pas forcément perçue comme politiquement adéquate par mon interlocuteur. Elle est donc immédiatement atténuée discursivement par *la langue portugaise n'est pas seulement une langue d'origine*. Toutefois, la distanciation se maintient puisqu'à la suite de cet argument, il ajoute que *c'est une langue d'origine pour ces communautés là-bas*, soulignant ainsi une distanciation entre les portugais du Portugal et les portugais des communautés de l'étranger. Distanciation représentant une posture à l'exact opposé du discours solidaire et patriotique ayant cours dans les deux premières périodes post-dictatoriales (entre 1974 et 1980 et 1980-1986). Par ailleurs et en ce qui concerne très spécifiquement la question du financement des cours de portugais pour les émigrés, Pedro M. estime que l'État portugais n'a pas à payer pour cet enseignement, puisqu'il n'y a pas de retour sur investissement (les émigrés paient leurs impôts dans leurs pays d'accueil) :

« Well, euh::::: I believe those communities not only the Portuguese but every communities, they are within, they pay their taxes there, they participate in European::: in France a lot of Portuguese vote in local elections and many Portuguese descendants are elected in the, for the "senat" for "l'assemblée nationale", for "la mairie" or whatever. So they participate in politically and socially in economic in those countries. So it's not a responsibility of the Portuguese government is also a responsibility for the tax payer of those countries and the

« Très bien, euh :::: Je crois que ces communautés, pas seulement les portugais mais toutes les communautés, sont à l'intérieur, elles payent leurs impôts là-bas, elles participent en Europe ::::: en France beaucoup de portugais votent dans les élections locales et beaucoup de descendants portugais sont élus dans le, au « Sénat » ou à « l'assemblée nationale », pour la « mairie » ou quoique ce soit. Donc ils participent politiquement, socialement et économiquement dans ces pays. Donc ce n'est pas une responsabilité pour le gouvernement portugais, c'est aussi une

government of those countries, in order to provide some return to those tax payers, not only::: we believe or I believe that eh::::: the assumptions that the integration of those people, all those communities, Portuguese, Spanish, or whatever euh:::::in those countries are value to those societies. »

responsabilité pour les contribuables de ces pays, pour les gouvernements de ces pays, dans une idée de fournir un retour aux contribuables, pas seulement ::::: on croit ou je crois que eh ::::: à l'hypothèse que l'intégration de ces gens, toutes ces communautés, portugaises, espagnoles ou toutes les autres eh ::::: dans ces pays ont une valeur pour ces sociétés. »

Parallèlement à l'argument évoqué ici, émerge également celui intimement lié à la place et au statut des langues de la migration, au sein des systèmes éducatifs des pays d'accueil. En cherchant à intégrer le portugais langue étrangère comme branche enseignable au sein de l'école régulière, l'État Portugais pourrait également se défaire de ce financement [*c'est aussi une responsabilité pour les contribuables de ces pays, pour les gouvernements de ces pays*].

Ces deux extraits de l'entretien ainsi que les différents discours institutionnels de cette période démontrent toute l'ambiguïté du discours de la politique linguistique de cette période, jonglant à la fois sur une vision économique de la langue et sur la dimension identitaire de celle-ci. Tout porte à croire que la politique linguistique et étrangère semble vouloir développer une politique néolibérale de la langue, tout en maintenant un discours bienveillant pour les communautés portugaises (au sein duquel l'enseignement de la langue joue un rôle primordial). On observe ainsi que l'idéologie langagière apportée par le capitalisme tardif ne peut pas simplement balayer le discours moderniste sur lequel a été bâti l'enseignement LCOP et plus largement le lien avec les communautés portugaises de l'étranger depuis les années 70. Cette nécessité de cohabitation entre les deux types de discours représente de manière emblématique la notion de *pride* et de *profit* développée par Heller et Duchêne (2012). L'État a en effet autant besoin de faire perdurer l'image de la langue comme symbole de la cause nationale (*pride*), que de l'inscrire dans une vision internationale et économique (*profit*). Par ailleurs, et même si elles représentent un pourcentage faible du PIB, les devises que les communautés portugaises continuent à envoyer au Portugal chaque année représentent des sommes colossales. En 2013, ce n'est pas moins de 13 millions d'euros qui ont été envoyé dans les banques portugaises. En tête

de liste, les communautés portugaises de Suisse représentent la troisième communauté envoyant le plus d'argent (après l'Angola et la France). Même s'il le voulait, l'État portugais ne saurait se défaire complètement de ce lien économique qui l'unit à ses communautés de l'étranger. Toutefois, l'analyse montre un fort différentiel entre les discours orientationnels encore résolument tournés vers les communautés portugaises (programmes des gouvernements) et les discours décisionnels qui mettent davantage l'accent sur une mise en pratique d'une politique néo-libérale de la langue (loi et décrets).

4.2 Remarques conclusives

Loin d'être idiosyncrasique, l'idée de diffusion de la langue portugaise ainsi que la valorisation de sa culture apparaissent comme des thèmes transversaux à tous les gouvernements portugais à partir de 1950. Poursuivant ces deux objectifs, la politique linguistique du Portugal n'a eu de cesse de faire la promotion d'un discours réifiant l'identité et la citoyenneté portugaise autour des grands mythes fondateurs de la nation et des symboles y relatifs. L'analyse des textes institutionnels me permet de défendre l'hypothèse d'une véritable continuité des idéologies et idéologies langagières sous-tendant les discours politiques autour de la langue : cette dernière est instrumentalisée pour servir les intérêts de la machine étatique. Il n'empêche, ces 60 ans d'hégémonie idéologique ont dû se contraindre à jongler avec les émigrés portugais, une catégorie de citoyens pour laquelle l'idéologie *une langue, un peuple, une nation* s'avère plus coûteuse à maintenir. Si Salazar a habilement éludé la question, préférant orienter sa politique linguistique vers la conquête de nouveaux territoires ou la perpétuation de la domination portugaise dans les territoire conquis, les derniers gouvernements (à partir de 1999 en tous cas) ont déployé une énergie considérable à investir (idéologiquement, politiquement et financièrement) la face glorieuse de la langue portugaise à travers une promotion accrue de la langue portugaise en tant que langue internationale et de ce fait, en tant qu'atout professionnel.

Éludée sous Salazar et relayée au second plan depuis les années 2000, le laps de temps qui sépare ces deux périodes (*Estado Novo* et Capitalisme tardif) mérite une attention particulière. J'avance que la quinzaine d'années qui a suivi la dictature (1976 – 1991), a vu émerger un nouveau dispositif de gouvernementalité (Foucault, 1994) sans pour autant que cela ne conduise à une quelconque forme de rupture idéologique. Par dispositif de gouvernementalité, j'entends la mise en place de nouveaux instruments (matérialisé dans les

discours) servant la cause de l'État. L'expansion et la diffusion de la langue à travers les conquêtes transatlantiques et la mainmise sur les territoires coloniaux constituaient les outils principaux de la politique linguistique extérieure sous Salazar. La conquête de nouveaux locuteurs bilingues (X et portugais) à travers la promotion de la langue en tant qu'outil de communication et d'échanges internationaux constitue le dispositif mis en place par les gouvernements sous l'ère du capitalisme tardif. Pour ce qui est de la période en question (1976 – 1991), les gouvernements qui se sont succédés ont cherché à construire le citoyen émigré comme une victime de la dictature dans le but de s'attirer la sympathie de ces citoyens *extra muros* que Salazar méprisait. Les discours proférés durant cette période attestent de la vigilance discursive et politique attribuée aux communautés émigrées. En distillant un nationalisme « banal » à savoir un ensemble de croyance sur ce qu'est la nation (Billig 1995), à travers les discours et des mesures concrètes, l'Etat a cherché à maintenir un *nationalisme de longue distance*. Ce dernier a permis d'inscrire les citoyens dans la cause postrévolutionnaire du Portugal et de soutenir ainsi la reconstruction nationale (notamment à travers l'envoi de devises, l'achat de biens immobiliers au Portugal, le retour durant les vacances).

Malgré l'optimisme ambiant dans le champ des politiques linguistiques, cette période a également été le théâtre de l'évolution progressive, mais certaine, d'un nouveau paradigme économique et étatique. Comme le souligne Laval *et al.* (2012), les années 80 constituent un tournant dans les politiques étatiques et publiques. A partir de cette décennie en effet, la critique à l'encontre de l'État social ou de l'État-providence se fait de plus en plus entendre dans les sphères politiques. Le reproche principal qui est adressé à cette période fordiste est la contre-productivité de l'investissement social de l'État dans une économie mondiale de plus en plus compétitive. En ce sens, on observe à partir des années 80 dans plusieurs pays d'Europe un discours du « changement » autour d'un nouveau paradigme. Si par le passé, « les interventions publiques visaient auparavant à renforcer la puissance économique nationale en protégeant les acteurs privés des chocs externes et en réglant leurs relations internes par des compromis [...] » (Laval *et al.* 2012, p 22), force est de constater que dans le nouveau paradigme qui émerge dans les années 80 et qui s'imposera dans les politiques publiques durant les deux décennies suivantes, le rôle de l'État va se trouver modifier. Ainsi : « [...] les États se sont engagés, aux côtés des oligopoles, dans une forme de globalisation où les acteurs privés sont mobilisés pour une guerre économique totale » (Laval *et al.*, 2012, p. 22). Dans le cas du Portugal, le changement de politique a pris plus de temps, ce dernier

a d'abord dû gérer la transition d'un régime totalitaire à un régime démocratique. Toutefois, j'avance l'argument qu'une transformation politique silencieuse se déroulait en parallèle à ces « quinze glorieuses ». Évolution qui sera rendue explicite à partir du XIV^{ème} gouvernement (1999-2002) et dont le résultat général sera celui de la *dénationalisation de l'État*. Autrement dit, une réinvention de l'État passant par une série de réformes touchant à l'administration publique et visant à créer une « révolution managériale des États » (Laval *et al.*, 2012). Cette révolution tend à diminuer les dépenses publiques afin d'investir celles-ci au service de l'économie dans le cadre de la concurrence internationale. Si jadis le domaine de l'éducation était considéré comme le berceau universaliste et humaniste des sociétés et donc comme tel il demeurerait intouchable, cette révolution conduit à l'envisager désormais comme un champ producteur de « capital » dont la valeur des savoirs ou compétences qui y sont enseignées est fortement indexée au besoin du marché international. Ainsi, « l'institution scolaire et universitaire, au même titre que l'hôpital, les services de l'emploi ou la police, connaît ainsi une transformation de type managérial qui vise à augmenter sa productivité » (Laval *et al.* 2012, p. 11). Les changements de discours opérant au sein de la politique linguistique portugaise à partir de la fin des années 90 témoignent de l'adhésion progressive à ce paradigme d'État entrepreneur ou *Corporate State*. Cette adhésion va conduire l'État portugais à ne plus considérer la langue portugaise pour ses vertus citoyennes, culturelles et identitaires, car ce dernier se refuse « à engager les individus dans le pari de la culture et des connaissances qui pourraient au final se révéler non payantes » (Laval *et al.*, 2012, p.10). Ainsi c'est bien sa portée économique qu'il s'agit de valoriser : une langue propice aux échanges commerciaux dans des pays émergents et économiquement puissants. En ce sens, la politique étatique « [...] s'aligne de plus en plus explicitement et ouvertement sur les formes et les contenus répondant aux exigences de la « nouvelle économie », c'est-à-dire du capitalisme contemporain » (Laval *et al.*, 2012, p.10).

La crise mondiale de 2007, qui a lourdement affecté l'économie portugaise, n'a fait que renforcer la nécessité du changement de gouvernance. Cette crise a, en soi, offert une forme de légitimité aux restructurations budgétaires opérant dans les dépenses publiques en matière d'éducation. Toutefois ne nous méprenons pas, la plupart de ces choix ont été réalisés *avant* la crise (notamment avec le passage de l'EPE à l'institut Camões). Cependant cette dernière, et sous couvert d'une urgence économique, a créé une sorte d'écran de fumée permettant de masquer les transformations politiques en cours dans le domaine de l'enseignement de langue portugaise à l'étranger. Néanmoins, ce changement de paradigme ne peut se réaliser

sans l'adhésion des citoyens. Ainsi, la vision économique de la langue en tant que bien de consommation dans une valeur de profit ne peut se faire sans la réinscription de la notion citoyenne. Cette délicate cohabitation des deux types d'arguments a conduit l'État portugais à renouer avec le mythe des conquêtes glorieuses, fondateur du sentiment nationaliste portugais (à côté d'autres mythes), mais cette fois-ci réinscrit à travers une conquête économique et linguistique. Cette réinscription du récit fondateur et du passé glorieux du Portugal dans une vision plus contemporaine se matérialise de manière emblématique dans les deux photos ci-dessous.



Figure 3: les conquêtes portugaises affichées à l'ambassade portugaise de Berne (à gauche) et le réseau de l'institut Camões (à droite)

La photo de gauche a été prise par mes soins lors de ma première visite à l'ambassade portugaise de Berne en 2011. Représentant la carte du monde au temps où les conquêtes portugaises avaient atteint leur apogée, cette carte n'était pas présente à l'ambassade par hasard. Loin du petit objet décoratif, le cadre au format imposant trônait fièrement au milieu du hall d'entrée, afin de rappeler à tous les visiteurs (pour la plupart d'origine portugaise) le passé glorieux du Portugal et leur noble origine. La photo de droite a été prise à la même période. Il s'agit d'une capture d'écran effectuée à partir du site de l'institut Camões. Cette carte illustre le déploiement géographique de la langue et de la culture portugaise dans le monde à travers l'institut Camões et ses relais internationaux. L'idée d'expansion, de diffusion, de valorisation et de défense constitue véritablement la trame idéologique sous-jacente à la politique linguistique extérieure du Portugal, que ce soit à travers un État colonisateur, un État protecteur ou un État entrepreneur.

Si sur le fond donc, il semble y avoir un consensus sur l'orientation de la politique linguistique contemporaine ; reste à déterminer les moyens de sa mise en œuvre. Et c'est précisément ici que la question de l'enseignement des langues et de la culture d'origine dérange. Cette forme d'enseignement, héritée de l'idéologie de l'État-providence (au sein duquel rappelons-le, les devises des émigrés contribuaient fortement à la prospérité économique du Portugal) atteint aujourd'hui le paroxysme de l'obsolescence dans un modèle d'État entrepreneur. L'objectif est donc pour l'État de réussir à neutraliser le dilemme suivant : désinvestir le soutien étatique et financier de cette dimension de la politique linguistique tout en assurant la pérennisation de l'inscription des citoyens émigrés dans la cause de l'État. La tâche exige finesse, doigté et diplomatie. Dès lors, une des solutions envisagées par l'État pour résoudre ce dilemme est d'encourager la prise en charge de cet enseignement par les pays d'accueil. En négociant l'intégration des cours de portugais langue étrangère au sein des curriculums des grands pays de l'émigration, l'État réussit brillamment l'exercice. D'une part il se défait d'une partie ou de la totalité de la charge financière liée à l'enseignement LCOP tout en s'assurant que les élèves issus de la migration puissent apprendre le portugais (l'État ne déroge ainsi pas à sa mission envers ces citoyens émigrés). D'autre part, il contribue à valoriser l'enseignement du portugais. En effet, si c'est une langue qui trouve une légitimité dans les programmes de l'école suisse, luxembourgeoise, allemande, etc... elle n'est donc plus considérée comme une langue de la migration. Promue ainsi au rang de langue européenne, de langue étrangère, elle devient une langue de communication internationale qui, à l'instar de l'allemand, l'anglais ou l'espagnol, mérite sa place dans les écoles régulières.

Chapitre 5

Entre célébration de la diversité linguistique et marginalisation : les cours LCO et la politique helvétique

Introduction

L'enseignement de langue et culture d'origine est relié d'une part à une nation d'origine, et d'autre part à un pays d'accueil dans lequel les cours ont lieu. Cette double appartenance invite donc à une analyse qui porte à la fois sur le terrain d'origine et sur le terrain d'accueil (ici la Suisse). La conclusion du chapitre précédent a permis de mettre en lumière le tournant managérial qui s'est opéré au sein de la politique portugaise, celle-ci envisageant la langue portugaise non plus pour ses valeurs identitaires et citoyennes, mais bien davantage pour sa valeur économique. Le même regard analytique demande à être posé sur l'évolution des politiques linguistiques suisses en lien avec les langues de la migration. L'objectif est d'observer la manière dont se déploie la question de l'enseignement du portugais langue d'origine (et plus généralement la question des langues de la migration) dans le contexte suisse en lien avec certains enjeux cruciaux que représentent en particuliers le statut et la place de cet enseignement dans le paysage éducatif helvétique, ainsi que son financement.

Cette section se veut donc un écho au chapitre historiographique précédent et se base autant sur des textes gouvernementaux et institutionnels que sur des entretiens menés avec des décideurs politiques suisses. Elle aura pour but, d'une part de contextualiser le débat autour des langues de la migration en Suisse, et d'autre part d'analyser le positionnement de cette dernière en lien avec ses propres intérêts nationaux ainsi que les nouvelles conditions posées par le Portugal dans le soutien octroyé à ces cours.

5.1 Entre-ouverture et compromis helvétique : éléments de contextualisation

Replacer l'évolution des politiques linguistiques des langues de la migration dans leur contexte politique plus large me semble ici de toute première importance. L'objectif ne sera pas de retracer l'histoire de la politique migratoire suisse, mais bien d'en définir les lignes de force depuis ces 50 dernières années. La Suisse, bien qu'ayant été une terre d'émigration au 19^{ème} siècle, est devenue à partir du 20^{ème} siècle, un pays d'immigration. A partir de là, la Suisse a toujours adopté une posture plutôt réservée à l'égard des immigrés. Même si les milieux économiques ont perpétuellement reconnu l'importance, voire le caractère indispensable, d'accueillir de la main d'œuvre étrangère, d'autres milieux plus conservateurs ont largement répandu l'idée que la migration représentait davantage une menace pour la société suisse. Dans cette perspective, il était nécessaire de la réguler et de la limiter.

Cette méfiance vis-à-vis des migrants s'est notamment vérifiée dans les années 70 au travers de nombreuses initiatives suisses visant à lutter, à travers le contingentement, contre la « surpopulation étrangère » (Piguet, 2004). De nos jours, on peut sans prendre de risque avancer que la méfiance envers les étrangers persiste. Cette méfiance s'est notamment matérialisée lors de l'initiative populaire du 9 février 2014 à travers laquelle les suisses ont manifesté à plus de 50,3% leur désir de limiter l'immigration de masse. On peut ainsi en conclure que depuis plus de 50 ans, les politiques gouvernementales tentent constamment de trouver l'équilibre entre satisfaction des besoins de l'économie et revendications des mouvements populaires. Une posture d'« entreouverture » traduisant fidèlement l'esprit de compromis helvétique (Piguet 2004, Rozenholc 2006).

Population résidente permanente étrangère, au 31 décembre 2015

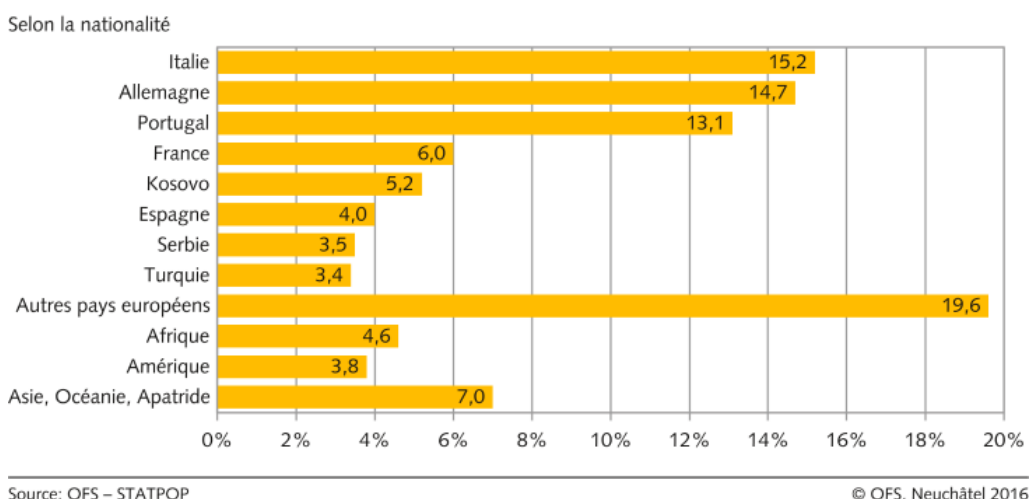


Figure 4: population résidente permanente étrangère selon la nationalité (OFS, 2016)

Ce rapide survol de la politique migratoire nous permet donc d’envisager plus sérieusement la question des politiques linguistiques. Avec une population étrangère estimée à près d’un quart de sa population, la Suisse doit composer avec une réalité linguistique bigarrée au sein de laquelle, l’italien, le portugais, l’espagnol et les langues des pays balkaniques sont les plus fortement représentées (figure 5). En ce sens, les politiques linguistiques helvétiques doivent d’une part jongler avec les enjeux propres au quadrilinguisme national et d’autre part composer avec les défis langagiers, sociaux, économiques et éducatifs liés à l’immigration.

5.2 L’enseignement LCO comme « droit linguistique » : reconnaissance par les politiques éducatives

Force est de constater qu’en dépit de la réserve politique à l’égard de la migration, le soutien à l’enseignement des langues de la migration (donc l’enseignement LCO) jouit d’une reconnaissance relativement ancienne. En effet, la Suisse soutient l’enseignement de cours de langue et culture d’origine depuis 1972 déjà, en particulier à travers les recommandations émises par la Conférence suisse des Directeurs de l’Instruction Publique (désormais CDIP). A cette époque, l’enjeu premier de ces recommandations était en effet de donner un cadre aux différents cantons pour la mise en œuvre de mesures permettant une meilleure prise en compte des élèves issus de la migration. Il s’agissait par ailleurs de favoriser un retour éventuel aux pays de ces enfants. Rappelons en effet que dans les années 70, la majorité de

la migration en suisse est constituée de travailleurs saisonniers. Même si une grande partie d'entre-deux s'installe progressivement en Suisse, les projets de vie à moyen termes sont encore largement pensés dans le pays d'origine (Piguet, 2004). Dans cette optique, ce premier texte institutionnel, intitulé « principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants » et daté du 2 novembre 1972 (recommandations et décisions, CDIP, 1995), thématise pour la première fois la question de l'enseignement LCO (parmi eux, l'enseignement du portugais pour les filles et fils d'immigrés):

Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants

La Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique incite les cantons à prendre les mesures permettant que les enfants de travailleurs migrants ne souffrent pas de discrimination à l'école et de leur offrir, dans la mesure du possible, les mêmes possibilités d'accès aux écoles secondaires qu'aux enfants suisses.

Convaincue que tout doit être entrepris pour que les enfants de travailleurs migrants soient intégrés dans les écoles publiques - sans qu'ils en subissent des préjudices – la Conférence recommande :

- de permettre la fixation de deux heures hebdomadaires, au minimum, d'enseignement de langue, d'histoire et de civilisation du pays d'origine, dans le programme scolaire ordinaire;
- d'ajouter au certificat de fin d'études une attestation sur la fréquentation de ces cours;
- d'autoriser - durant un certain temps - la fréquentation d'écoles privées étrangères à ceux qui ont l'intention de rentrer dans leur pays d'origine.

Afin de supprimer toute tension et tout malentendu il serait d'autre part indiqué de développer les services d'information à l'intention des consulats, des parents et des élèves.

(Recommandations et décisions, p. 14, CDIP, 1995)

On observe, dans ce premier texte, deux orientations complémentaires qui sont encore à l'heure actuelle à l'agenda de la CDIP. D'une part, il s'agit d'éviter la discrimination de ces

enfants au sein du système éducatif suisse (*prendre les mesures permettant que les enfants de travailleurs migrants ne souffrent pas de discrimination à l'école*) et d'autre part, il est question de permettre la poursuite des apprentissages en langue d'origine.

Entre 1972 et 1991, ces recommandations seront modifiées à plusieurs reprises. Sans présenter l'ensemble de ces textes, je m'attarderai ici sur les changements principaux impactant les cours LCOP. En 1976, le texte initial sera parachevé au travers des « Recommandations complétant les principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants » (recommandations et décisions, CDIP, 1995). De manière générale, ce texte se veut plus précis par rapport aux différentes mesures à suivre pour la scolarisation des enfants migrants. En ce qui concerne spécifiquement les cours LCO, un seul nouveau point est mentionné :

Recommandations complétant les principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants

[...]

- d'aménager au minimum deux heures par semaine pour l'enseignement de la langue et de la civilisation du pays d'origine; à l'école primaire, cet aménagement se fera dans le programme d'enseignement obligatoire; au degré secondaire, il se fera dans le cadre des disciplines facultatives.

(Recommandations et décision, p.55, CDIP, 1995)

Il n'y a donc pas de changement majeur en 1976. En revanche, on observe une volonté politique délibérée de renouveler le soutien institutionnel à l'enseignement LCO en précisant notamment son importance pour le degré secondaire. Plus tard, en 1985, les recommandations vont à nouveau être remaniées à travers un nouveau texte intitulé : « Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère » (CDIP, 1985). Ces recommandations, édictées par la CDIP plus de dix ans après les premières, offrent une terminologie nouvelle qui mérite que l'on s'y attarde. En effet, la CDIP ne s'adresse plus à des *enfants de travailleurs migrants*, mais bien à des *enfants de langue étrangère*. Cette transformation lexicale n'est pas le fruit du hasard, elle est la trace

discursive d'un changement de paradigme autour des langues à cette époque en Europe, et dont l'influence se fera ressentir également en Suisse. Le milieu des années 80 marque en effet un tournant idéologique autour des langues en Europe : les langues étrangères des enfants issus de la migration ne sont plus envisagées comme un déficit, mais comme une chance et une plus-value pour leur parcours scolaire et professionnel. Le texte de 1985 suit pleinement cette nouvelle direction :

Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère

[...]

1. La CDIP réaffirme le principe selon lequel il importe d'intégrer les enfants de langue étrangère dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. Simultanément, elle souligne que l'intégration s'accompagne d'un droit au respect de l'identité culturelle transmise par les parents.

2. La CDIP recommande aux cantons :

[...]

- de tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine lors des décisions portant sur la promotion et la sélection. Il importe avant tout d'éviter que les élèves de langue étrangère soient placés dans des classes spéciales en raison de carences dans la langue d'enseignement;

[...]

- de préparer le corps enseignant, lors de sa formation ou dans des cours de perfectionnement, à la prise en charge d'enfants étrangers, et de promouvoir la collaboration entre les enseignants étrangers et autochtones;
- de prévoir au moins deux heures par semaine à l'école obligatoire pour l'enseignement de la langue et de la culture du pays d'origine ;

- d'autoriser et, au besoin, de subventionner des contacts et des formes d'enseignement interculturels à tous les niveaux.

3. Il est recommandé aux communes de mettre leurs installations et le matériel scolaire adéquat à la disposition des enfants et des parents étrangers afin de contribuer à leur intégration dans les domaines de l'éducation et de la formation.

(Recommandations et décisions, p. 119-120, CDIP, 1995)

Les principales nouveautés de ce texte sont illustrées à travers l'émergence de la notion de droit culturel et identitaire [*l'intégration s'accompagne d'un droit au respect de l'identité culturelle*] et la prise en compte [*des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine*]. Cette reconnaissance et ce droit à la « diversité », non plus seulement envisagé comme un handicap mais bien comme un atout potentiel, présente une rupture avec la politique assimilationniste dominante jusqu'alors. En effet, pour la pédagogie assimilationniste, les « élèves étrangers » étaient considérés en fonction de leurs lacunes ou déficits qu'ils devaient combler. En même temps, ils étaient sommés de s'assimiler au groupe dominant en effaçant tout particularisme culturel ou linguistique (Diehm & Radkte, 1999). Ainsi, le droit culturel ainsi que la reconnaissance du bagage linguistique des migrants témoignent de l'arrivée d'un nouveau courant, celui de la pédagogie interculturelle, matérialisée pour la première fois dans un texte de la CDIP [*subventionner des contacts et des formes d'enseignement interculturels à tous les niveaux*]. Le contexte politique, économique et social en pleine transformation de l'époque (les pays traditionnels d'émigration que sont l'Italie, l'Espagne et le Portugal voient leur économie respective se stabiliser, création de la communauté européenne, accord de Schengen) couplé au constat d'échec des pédagogies compensatoires et déficitaires ont largement concouru à l'émergence de la pédagogie interculturelle. Celle-ci se présente comme une grille de lecture de la réalité scolaire dont l'objectif consiste à « [...] une éducation à l'altérité, à la diversité et à la communication dans un contexte marqué par la pluralisme » (Abdallah-Preteuille, 1994, p.200).

Quelques années plus tard, en 1991, la CDIP renouvelle son soutien politique pour les enfants de langue étrangère en prenant appui sur les versions précédentes (1972, 1976, 1985). Dans cette ultime version (il s'agit à ce jour de la dernière recommandation à l'intention des élèves de langues étrangère), la CDIP réaffirme les principes adoptés dans les

versions précédentes. Par ailleurs, deux nouveautés méritent d'être relevées. Premièrement, elle recommande « de désigner des responsables cantonaux et/ou de mettre en place des cellules de travail chargés d'encourager et de coordonner la mise en application des recommandations de la CDIP » (Recommandations et décisions, p. 209, CDIP, 1995) témoignant d'une volonté de voir s'opérationnaliser ces mesures au niveau cantonal, notamment par des mesures très concrètes. Par ailleurs, le texte renforce son ancrage dans la pédagogie interculturelle recommandant aux cantons de : « prendre en compte les besoins des enfants de langue étrangère et les exigences d'une éducation interculturelle pour tous les élèves lors de l'élaboration des moyens et matériels didactiques, des plans d'études et des grilles horaires » (Recommandations et décisions, p. 209, CDIP, 1995). Le fait que désormais les approches interculturelles doivent être pensées comme un moyen pour tous les élèves (et plus seulement les élèves issus de la migration) témoignent d'un glissement de la pédagogie interculturelle adressée désormais à l'ensemble du public scolaire.

En définitive, on observe dans cette section que l'évolution des différentes recommandations de la CDIP de 1972 à 1991 sont le reflet des transitions politiques et sociales qui s'opèrent en Suisse et en Europe aux mêmes périodes. D'une idéologie de société homogène dans lequel l'étranger est « toléré » dans la mesure où il ne revendique ni n'affiche son altérité, on passe progressivement à la célébration d'une société hétérogène. De ce fait, si la question de la reconnaissance des langues de la migration dans les politiques éducatives et scolaires s'est vue renforcée durant les presque vingt années qui séparent les premières des dernières recommandations, il apparaît néanmoins nécessaire de clarifier le champ d'action de la CDIP afin de mieux saisir la portée de ces recommandations. Le système éducatif de la Suisse est tel que le domaine de l'instruction publique relève majoritairement de la responsabilité des cantons. Toutefois, la CDIP a pour but d'offrir un espace politique et institutionnel au sein duquel les cantons peuvent coordonner leurs actions. Le travail de la CDIP peut se matérialiser par le biais de trois instruments : (1) Les accords intercantonaux : chaque canton est libre d'y adhérer, mais l'adhésion rend son contenu juridiquement contraignant pour ces membres ; (2) Les recommandations : travail consensuel entraînant la participation de tous les cantons, mais dont la portée du texte n'est pas juridiquement contraignante. L'objectif de ces dernières n'est donc pas de contraindre, mais bien d'inviter les cantons à harmoniser leurs pratiques et (3) Les déclarations politiques : texte ayant pour but de prendre position sur un sujet de politique éducative d'actualité.

On comprend dès lors que si l'ambition de reconnaissance véhiculée dans ces recommandations est louable, force est de constater que la liberté laissée aux cantons et la prudence des textes se voulant en aucun cas coercitifs constituent en ce sens un soutien politique dont le relai pragmatique sur le terrain est laissé à la liberté des cantons.

5.3 Les langues de la migration au sein du renouveau politique pour l'enseignement des langues

Au niveau cantonal, la prise en charge et la reconnaissance des langues de la migration se sont opérées à travers deux influences concomitantes : celles des politiques linguistiques d'une part, et celles des politiques scolaires d'autre part. Cette double influence témoigne d'un renouveau politique autour de l'enseignement des langues, mais également autour de l'enseignement au sens large en Suisse. J'analyserai en premier lieu une partie du processus et des discours ayant abouti à l'adoption de la loi sur les langues (2007), ainsi que sur l'adoption du Concordat Harmos. Je m'attacherai à montrer la dimension intertextuelle de ces différents écrits ainsi que leurs répercussions pour la reconnaissance des langues d'origine des migrants

La loi sur les langues, arrêtée en 2007, est le fruit d'un long processus législatif au sein duquel le rapport rédigé par la commission de la science, de l'éducation et de la culture du conseil national a eu une influence considérable. Rendu public en septembre 2006, celui-ci stipulait dans son introduction que :

La loi sur les langues est à la fois une nécessité et un mandat constitutionnel clair découlant de l'art. 70 de la constitution fédérale. Elle exprime également dans ce projet sa conviction que la Confédération et les cantons ont pour tâche conjointe de veiller à sauvegarder et à promouvoir la richesse linguistique de notre pays et à en exploiter au mieux les potentialités. Il lui faut également faire face à de nouveaux enjeux de politique linguistique tels que la question des langues minoritaires, l'importance de la politique des langues et de la compréhension pour une Suisse plurilingue, l'utilisation croissante de l'anglais dans le monde du travail et dans les loisirs ou encore la forte présence des langues des migrants. La commission estime que ce projet doit reposer sur une philosophie fondamentale : lorsque la Confédération a une responsabilité culturelle supérieure qui lui permet d'encourager les langues, elle a le devoir de le faire.

(Rapport du 15 septembre 2006 de la commission nationale pour la science, l'éducation et la culture, p. 8506)

C'est bien les enjeux à la fois nationaux et internationaux qui sont présentés dans ces lignes. Nationaux car intimement en lien avec le maintien d'un quadrilinguisme équilibré en Suisse [*sauvegarder et à promouvoir la richesse linguistique de notre pays et à en exploiter au mieux les potentialités*] et internationaux puisque le texte fait implicitement référence aux enjeux posés par le capitalisme tardif (augmentation des flux migratoire et omniscience de l'anglais comme langue d'échange commerciale et économique). La question spécifique des langues de la migration fait son apparition plus tard dans le rapport. En prenant appui sur les recherches dans le domaine de la sociolinguistique, les experts avancent que :

Le fait de posséder de bonnes aptitudes dans la langue première facilite sensiblement l'apprentissage d'une deuxième langue, augmentant ainsi les chances d'intégration et de réussite scolaire des enfants d'origine étrangère. Les effets positifs de l'enseignement dispensé dans les langues des migrants sont scientifiquement établis. Dans ce domaine également, l'encouragement se limitera à améliorer les conditions de base, p. ex. la post-qualification du personnel enseignant.

(Rapport du 15 septembre 2006 de la commission nationale pour la science, l'éducation et la culture, p. 8526)

L'utilité de soutenir l'enseignement des langues de la migration est ici présentée sous l'angle de l'hypothèse de l'interdépendance des langues (Cummins, 1979) et se situe donc dans les transferts de compétences possibles pour l'apprentissage d'autres langues étrangères. La référence au droit linguistique – *stricto sensu* – présente dans les recommandations de la CDIP n'est pas reprise ici, au contraire, le droit linguistique fait place à un argument de type « efficacité » : le soutien à cet enseignement facilite l'acquisition de la langue du pays d'accueil. Par ailleurs, la question du soutien est évoquée de manière incidente puisqu'on notera l'usage de termes dont la portée se veut volontairement restreinte [*l'encouragement se limitera à améliorer les conditions de base*].

En 2007 et à la suite de ce rapport, la loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (LLC) a vu le jour. Le texte de loi propose une mise en œuvre législative du rapport de 2006. Ainsi, l'article 16 consacré aux autres mesures de promotion des langues stipule à l'alinéa 3 que « la Confédération peut accorder des aides financières aux cantons pour favoriser la connaissance par les allophones de leur langue première ». L'octroi de ces aides financières prend concrètement forme à travers l'article 11 de l'Ordonnance sur les langues (Olang, 2010) :

Art. 11 Promotion de l'acquisition par les allophones de leur langue première

(art. 16, let. c, LLC)

Des aides financières destinées à promouvoir l'acquisition par les allophones de leur langue première sont accordées aux cantons pour les mesures suivantes :

- promotion de formules d'enseignement intégrées en langue et culture d'origine;
- formation continue des enseignants;
- élaboration de matériel didactique.

Ainsi, grâce à l'entrée en vigueur de l'Ordonnance sur les langues (Olang, 2010), les responsables cantonaux de l'éducation peuvent chaque année, et en collaboration avec des enseignants et/ou des formateurs des institutions de formation des enseignants primaires, soumettre une demande de financement pour un projet répondant à l'un de ces trois axes. C'est la première fois que la Confédération décide d'octroyer un financement pour ce type d'enseignement. En ce sens, cette ordonnance envoie un signal politique positif témoignant d'une plus grande ouverture pour les langues de la migration. Toutefois, le fait que ce financement doit venir de l'institution suisse et ses représentants et non des enseignants LCO eux-mêmes, induit indubitablement à indexer l'octroi d'une aide financière à l'intérêt potentiel que l'institution suisse et ses représentants vont porter à la thématique des langues de la migration. Ce faisant, on observe une volonté marquée de garder le contrôle sur l'attribution des ressources octroyée aux langues de la migration. Premièrement en raison de la restriction des personnes possiblement porteuses du projet, et deuxièmement par le contrôle qui est fait du projet (l'office fédérale de la culture peut en effet se réserver le droit de refuser un projet).

A peu près à la même période, c'est au tour du concordat pour l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Harmos) d'être publié (son entrée en vigueur date de 2009). Ce concordat est l'aboutissement d'une volonté manifeste d'uniformiser le système de scolarité obligatoire entre les cantons. Composé de 17 articles couvrant de nombreux aspects de la scolarité (début de la scolarité, langues étrangères, programme d'enseignement, etc.), l'article 4 – portant sur « l'enseignement des langues » est celui qui comporte le plus d'intérêt pour les questions soulevées dans ce travail. Le premier alinéa concerne les langues étrangères à enseigner (une langue nationale et l'anglais), le deuxième alinéa précise qu'une troisième langue étrangère mais nationale doit être proposée comme option facultative durant la scolarité obligatoire. L'ordre des langues à enseigner (anglais en premier puis langue nationale ou l'inverse) est précisé à l'alinéa 3 : chaque canton décide de la langue étrangère qu'il souhaite intégrer en premier. Enfin, l'alinéa 4 s'intéresse à la question des cours de langue et culture d'origine. Alors que tous les autres alinéa (de 1 à 3) font référence à la terminologie *langue*, comme on peut le lire dans ces extraits :

1. La première langue étrangère est enseignée (...)
2. L'une des deux langues étrangères est une deuxième langue nationale (...)
l'autre est l'anglais.
3. L'ordre d'enseignement des langues étrangères est coordonné au niveau régional

(Harmos, 2007 p. 3, CDIP)

L'alinéa 4 quant à lui ne nomme pas les *langues* mais s'adresse exclusivement aux *élèves issus de la migration* : « En ce qui concerne les élèves issus de la migration, les cantons apportent, par des mesures d'organisation, leur soutien aux cours de langue et de culture d'origine (cours LCO) organisés par les pays d'origine et les différentes communautés linguistiques dans le respect de la neutralité religieuse et politique » (Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire, 2007 p. 3, CDIP). Ainsi, la construction discursive à l'œuvre ici montrent que les langues de la migration ne sont pas envisagées comme des langues étrangères à part entière, mais qu'au contraire, elles sont considérées comme des langues *à part* dont l'intérêt pour la société suisse est moindre.

De manière générale, on observe que depuis les années 2000, la production discursive dans le domaine des langues s'intensifie et donne naissance à une série de mesures visant à clarifier et promouvoir le cadre politique et éducatif pour les langues nationales et étrangères parmi lesquels les langues de la migration trouvent leur place (alors que le dernier texte faisant référence aux langues de la migration datait de 1991). Dans ce contexte de renouveau, on peut avancer que la loi sur les langues (LLC, 2007), l'ordonnance sur les langues (Olang, 2010) et le concordat Harmos (2009) ont contribué à offrir une visibilité et une légitimité inédites aux langues de la migration dans l'histoire de la politique suisse. Toutefois, on ne peut que constater que ni le concordat Harmos, ni la loi sur les langues et son ordonnance y relative ne matérialisent pleinement les recommandations de la CDIP. D'un point de vue législatif, on peut ainsi avancer que seul l'aspect lié à la mise à disposition des locaux et des infrastructures pour l'enseignement LCO a été réellement concrétisé dans les différents textes de loi. Nous verrons dans la section suivante la manière dont cette reconnaissance juridique nouvelle (mais somme toute relativement restreinte) se matérialise à une échelle plus locale et avec quelles conséquences pour l'enseignement LCO.

5.4 Reconnaissance nationale et mise en œuvre locale pour l'enseignement LCO

Parmi toutes les productions discursives institutionnelles produites au début des années 2000, le concordat Harmos constitue sans aucun doute le texte le plus important pour l'enseignement LCO dans le sens où non seulement il est contraignant, mais en plus il matérialise la confluence entre politique linguistique et politique éducative. Tous les cantons romands sont signataires du concordat Harmos et à ce titre, doivent s'engager à mettre en œuvre les différents articles du concordat dans leur droit cantonal.

Ainsi, si l'adhésion au concordat a conduit à des changements structurels palpables dans tous les cantons signataires (nouvelles terminologies des degrés scolaires, obligation d'instaurer deux années d'école enfantine obligatoire, etc.), il n'en demeure pas moins que certaines thématiques sont rendues peu visibles. C'est le cas notamment de la prise en charge des langues de la migration dont l'opérationnalisation au niveau cantonal s'avère être un espace de mise en œuvre pléthorique. Le tableau ci-dessous met en lumière les différentes modalités d'intégration des langues de la migration au sein des lois scolaires cantonales (pour la partie francophone de la Suisse) ainsi que leur règlement d'application y relatif.

	Loi scolaire	Règlement d'application
Fribourg	<p>Loi sur la scolarité obligatoire (2014)</p> <p>Art 12. Promotion de l'apprentissage des langues</p> <p>Alinéa 3 : L'État reconnaît l'importance de la langue première pour les élèves dont la langue familiale est différente de la langue de scolarisation. Cette dimension est prise en compte dans la conception générale de l'apprentissage des langues.</p>	<p>Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (2016)</p> <p>Art 95b) Cours de langue et culture d'origine</p> <p>1 Les cours de langue et de culture d'origine permettent à l'élève allophone de maintenir et d'élargir ses connaissances et compétences dans sa langue première et sa culture d'origine.</p> <p>2 Ces cours sont organisés, financés et dispensés par les représentations des pays ou des communautés d'origine qui en ont la responsabilité.</p> <p>3 Ces cours facultatifs sont dispensés en dehors du temps scolaire. L'enseignant ou l'enseignante des cours de langue et de culture d'origine informe la direction d'établissement de la participation des élèves à ces cours.</p> <p>4 Les communes mettent gratuitement à disposition les locaux nécessaires. Le coût et l'organisation d'un transport éventuel sont à la charge des parents.</p>

<p>Vaud</p>	<p>Loi sur l'enseignement obligatoire (2011)</p> <p>Art 8 Langue et culture d'origine</p> <p>1 L'école apporte son soutien par des mesures d'organisation aux cours de langue et de culture d'origine mis en place par les pays ou les communautés d'origine, dans le respect de la neutralité religieuse et politique. Le règlement fixe les modalités de ce soutien.</p>	<p>Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (2012)</p> <p>Art. 6 Participation aux cours de langue et culture d'origine</p> <p>1 Le directeur facilite l'accès aux locaux scolaires pour l'enseignement de langue et culture d'origine (ci-après : LCO) mis à disposition par les communes, conformément à l'article 27, alinéa 3 de la loi. Il transmet aux parents concernés l'information utile.</p> <p>2 Les résultats de l'évaluation du travail réalisé lors des cours LCO peuvent être inscrits dans l'agenda de l'élève par les enseignants qui les dispensent.</p>
<p>Genève</p>	<p>Loi sur l'instruction publique (2015)</p> <p>Art. 15 Objectifs de la scolarité obligatoire</p> <p>d) le département soutient les cours de langue et de culture d'origine organisés par les pays et les différentes communautés linguistiques dans le respect de la neutralité religieuse et politique.</p>	<p>Règlement de l'enseignement primaire (2015)</p> <p>Pas de référence aux langues de la migration</p>
<p>Neuchâtel</p>	<p>Pas de référence aux langues de la migration</p>	<p>Pas de référence aux langues de la migration</p>

<p>Valais</p>	<p>Pas de référence aux langues de la migration</p>	<p>Directives relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique.</p> <p>Principes :</p> <p>3. Les élèves de langue étrangère doivent avoir la possibilité de poursuivre une formation organisée par leur communauté, dans leur langue et culture d'origine, en complément de l'école ordinaire.</p>
<p>Jura</p>	<p>Loi scolaire (1990)</p> <p>Art. 5 Insertion des migrants</p> <p>1 L'école favorise l'insertion des enfants de migrants tout en respectant l'identité culturelle.</p> <p>2 Une attention particulière est vouée à l'activité langagière des élèves de langue étrangère.</p>	<p>Règlement application de la loi scolaire (1993)</p> <p>Art. 4 Maintien de la langue d'origine</p> <p>1 Le Service de l'enseignement collabore avec les autorités scolaires étrangères qui organisent des cours de langue et de culture pour leurs ressortissants résidant dans le Canton.</p> <p>2 Il prend les mesures propres à favoriser la meilleure intégration possible de ces cours dans l'horaire scolaire des élèves concernés.</p> <p>3 Les cours reconnus par le Département de l'Education (dénommé ci-après : "Département") sont réputés partie intégrante de l'activité scolaire officielle. En particulier, ils sont couverts par l'assurance des élèves et les résultats obtenus par ces</p>

		<p>derniers figurent dans leur bulletin scolaire.</p> <p>4 Les communes mettent gratuitement à disposition les locaux et les fournitures scolaires.</p>
--	--	---

Tableau 2: vue d'ensemble des lois cantonales et règlement d'application en lien avec l'enseignement des langues d'origine

Si l'analyse des différents *textes décisionnels* effectuée dans la section précédente témoigne d'une volonté nationale de soutenir l'enseignement LCO, on observe que cette volonté est relayée avec plus ou moins de pragmatisme au niveau cantonal. Comme on le voit dans le tableau ci-dessus, il existe encore une grande disparité entre les différentes lois scolaires cantonales dans la mise en œuvre juridique du soutien octroyé à l'enseignement LCO.

Parmi les « bons élèves », citons les cantons de Fribourg, Vaud et Jura au sein desquels, on retrouve un soutien à l'enseignement LCO tant au niveau de la loi scolaire qu'au niveau de son règlement d'application. De plus, le canton du Jura propose un discours dont l'analyse montre une vision se réclamant d'une posture véritablement intégrative des cours LCO dans le domaine de l'instruction publique. Cette visée intégrative se retrouve très clairement à travers le règlement d'application de sa loi scolaire stipulant que le service de l'enseignement *collabore* avec les autorités scolaires étrangères qui organisent des cours de langue et culture d'origine. Par ailleurs, c'est également le service de l'enseignement régulier qui « favorise la meilleure intégration possible de ces cours » et enfin, ces cours font partie « intégrante » de l'activité scolaire officielle. En ce sens, le canton du Jura affiche clairement une reconnaissance du statut des cours LCO et peut – à ce titre – être considéré comme le seul qui légifère en respectant tous les points des recommandations de la CDIP.

Pour les autres cantons, la mise en application tant des recommandations de la CDIP que de l'article 4, alinéa 4 du concordat Harmos interroge. Ainsi, le canton de Genève parle bien d'un soutien accordé à l'enseignement des langues de la migration, mais ce soutien n'est pas relayé dans le règlement d'application de la loi scolaire. Pour le canton du Valais, la loi scolaire de 2013 ne fait tout bonnement pas référence aux langues d'origine ou aux langues de la migration, il existe en revanche une directive datant de 2001 posant comme principe l'importance du maintien de la langue d'origine pour les élèves migrants. Enfin, aucune

référence aux langues de la migration n'a été retrouvée dans la législation scolaire neuchâteloise.

Pour Ruth F. (collaboratrice à la CDIP), il est évident que les recommandations de la CDIP sont normalement beaucoup mieux appliquées par les cantons. Par conséquent et de son point de vue, la thématique des langues de la migration constitue une exception par rapport aux autres recommandations : « ce qui est intéressant si on regarde, on voit que j'dirais une majorité des recommandations, la majorité des thèmes sont assez forts, je dirais comme on dit sont "*umgesetzt*" comme on dit en allemand, sont suivis dans les cantons, mais pas forcément dans le domaine LCO ».

Ce témoignage souligne donc que ce n'est pas tant la forme des recommandations qui pose problème (puisque d'autres recommandations sont mieux appliquées), mais bien le thème des recommandations qui semble problématique. Par ailleurs, le fait que l'alinéa 4 de l'article 4 du concordat Harnos ne soit pas mis en œuvre partout en Suisse vient encore renforcer l'impression que ce n'est pas ou pas que le manque d'outil juridique qui fait défaut, mais plutôt le manque de volonté politique de les mettre en place. Enfin, si la reconnaissance de la légitimité de ces cours dans le paysage éducatif suisse romand ne jouit pas d'une base juridique avérée dans de nombreux cantons, l'aspect financier de cet enseignement semble tout autant problématique. Pourtant et depuis 2007, le groupement d'intérêt pour les langues premières des enfants issus de la migration a lancé un appel pour la prise en charge financière de cet enseignement²⁷ :

Elles exigent²⁸ des personnes responsables de la politique de la formation et des langues au niveau de la Confédération, de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), des cantons et des communes qu'elles assument leurs responsabilités au niveau juridique, organisationnel, financier et sur le plan des contenus et intègrent pleinement les cours de langue et de culture d'origine (cours LCO) dans les écoles suisses, en collaboration avec les organismes qui en sont actuellement responsables. »

(Appel: « Encourager les langues premières des enfants: un mandat central du système éducatif »)

²⁷ L'intégralité du texte est disponible sur le site internet www.linguaprime.ch (derniers accès 20/01/2018)

²⁸ « Elles » fait référence aux organisations et personnes individuelles signataires du texte.

Dans cet appel, c'est tant les aspects financiers que le statut de ces cours qui sont ici remis en question. Ce texte demande donc aux autorités suisses d'assumer pleinement ou en partie l'organisation et le financement de ces cours. Toutefois, aucune réponse institutionnelle ne s'est formellement faite entendre à la suite de cet appel. En effet, ni la CDIP, ni les institutions cantonales n'ont pris position sur ce document.

De manière généralisée, on observe une frilosité financière au niveau cantonale. Les cantons ne semblent pas disposés à passer à la caisse pour l'enseignement des langues d'origine. Cette frilosité se confirme lorsqu'on observe notamment le cas du canton de Fribourg. Dans ce canton, la loi scolaire cantonale fait référence dans l'article 12 alinéa 3 à une conception générale de l'apprentissage des langues : « L'État reconnaît l'importance de la langue première pour les élèves dont la langue familiale est différente de la langue de scolarisation. Cette dimension est prise en compte dans la conception générale de l'apprentissage des langues » (Loi scolaire du 9 septembre 2014, p.5). Lorsque l'on se penche sur le « concept cantonal pour l'enseignement des langues » (DICS, 2009), on observe effectivement qu'une section est consacrée aux langues de la migration et à l'enseignement LCO. Une description des enjeux liés à la poursuite des apprentissages dans la langue première des élèves issus de la migration est proposée, suite de quoi, le concept fait la proposition suivante :

- Offrir un soutien aux enseignants afin qu'ils puissent mieux prendre en compte les compétences spécifiques des enfants migrants, en particulier leur faciliter le transfert des compétences acquises lors de l'apprentissage de leur 1ère langue étrangère.
- Favoriser une collaboration avec les responsables des cours de langue et culture d'origine (échanges d'information, notation systématique dans le bulletin scolaire, ...).

(Concept cantonal pour l'enseignement des langues, p. 19, 2009)

Le concept cantonal ne remplace pas la loi scolaire, ni son règlement d'application, il les complète sur des aspects purement pédagogiques (alors que la loi scolaire traite des infrastructures, de l'organisation, de la répartition des coûts, etc.). Ainsi, le concept du canton de Fribourg démontre une réelle volonté de soutenir cet enseignement par le biais notamment d'une intensification de la collaboration avec les enseignants réguliers et les enseignants LCOP. C'est également la perspective d'une meilleure reconnaissance du statut

des enseignants LCOP qui se dessine : demander des informations sur la scolarité d'un élève, s'intéresser aux résultats et comportement d'un élève durant les cours LCOP, inviter les enseignants LCO à participer aux séances de travail, etc. Toutes ces pistes représentent autant de démarches visant à reconnaître ces derniers comme des partenaires institutionnels légitimes. D'un point de vue discursif, la place et la légitimité de l'enseignement LCO au sein de l'institution éducation s'en trouvent ici valorisées. Toutefois, lorsque l'on se penche sur le budget mis à disposition pour concrétiser les différentes propositions du concept cantonal, force est de constater qu'aucune ressource n'est allouée à la proposition 4, liée justement aux langues de la migration.

Tableau récapitulatif des ressources humaines et financières : mesures cumulatives pour l'école obligatoire

Propositions/ Budgets année	2010	2011	2012	2013	2014	Total Fr.	Total EPT
1 Apprentissage au sein de la discipline (missions intercantonales) ³⁶ de : suivi nouveaux moyens	3 EPT 75'000 1 EPT	3 EPT 75'000	3 EPT 75'000	- -	- -	225'000	9 EPT 1 EPT
2 Echanges	-	0.35 EPT 50'000	- 50'000	- -	- -	100'000	0.35 EPT
3 10 ^e linguistique	-	-	-	-	-		
4 Langues de la migration	-	-	-	-	-		-
5 Eveil et ouverture aux langues	-	0.5 EPT 25'000	-	-	-	25'000	0.5 EPT
6 Anglais-pilotage formation augmentation des unités enseignem.	0.5 EPT 100'000 -	+ 0.5 EPT + 100'000 -	+ 0.5 EPT + 100'000 -	- + 100'000 625'000	- - 1'250'000	400'000 1'875'000	1.5 EPT
7 PEL/ESP	-	40'000	40'000	-	-	80'000	

Figure 5: récapitulatif des ressources pour le concept cantonal de l'enseignement des langues (DICS, 2009)

Dans ce contexte, le soutien s'arrête bel et bien au niveau rhétorique car il semble difficile d'envisager – sans moyen financier – quelque mise en œuvre que ce soit.

Toutefois, si à l'instar de Fribourg la plupart des cantons romands rechigne à ouvrir le porte-monnaie pour les élèves issus de la migration, la majeure partie d'entre-deux a néanmoins sollicité des subventions ponctuelles dans le cadre de l'article 11 de l'ordonnance sur les langues (Olang, 2010). A titre d'exemple, le canton de Neuchâtel a ainsi bénéficié d'un financement pour un projet de formation continue des enseignants intitulé « Comprendre l'autre pour mieux l'accueillir ». Dans le canton de Vaud, un projet qui s'est terminé en 2011 avait pour but d'intégrer les enseignants LCO comme ressources en classe ordinaire afin de créer des dispositifs didactiques pour des élèves de 4 à 8 ans. A Fribourg, un projet intitulé MOCERELCO a poursuivi l'objectif de rendre la thématique des langues de la migration plus visibles sur son site internet et de faciliter ainsi l'accès et la coordination entre les

enseignants réguliers et les enseignants LCO du canton. D'autres projets de ce type, tous provisoires (puisqu'ils dépendent du financement de l'office fédéral de la culture) ont vu le jour un peu partout dans les cantons romands. En 2017 et selon le recensement de la CDIP, neuf projets ont été financés depuis 2011 en Suisse romande grâce à cette mesure proposée par l'ordonnance sur les langues (Projets de promotion de l'acquisition par les allophones de leur langue première, CDIP, 2017).

Cette analyse met en lumière que les cantons ne semblent pas prêts à investir des ressources supplémentaires pour soutenir plus intensément les langues de la migration et les cours LCO. Les éléments convergent vers une forme de déresponsabilisation au niveau local (ou cantonal) dans ce domaine. Il semble en effet que les cantons laissent les acteurs sensibles à cette thématique (enseignants, coordinateurs, formateurs), se « débrouiller » pour demander un financement auprès de la Confédération afin de mettre en place des projets temporaires dans le domaine. A ce titre, l'exemple du budget du canton de Fribourg apparaît comme emblématique de cette tendance.

Néanmoins, le fait que depuis 2012 certains pays de l'immigration remettent en question le financement et le soutien apporté à cet enseignement, conduit progressivement les institutions nationales et cantonales à repenser le positionnement en matière de financement, comme en témoigne ici Ruth F. (collaboratrice à la CDIP) : « Ces États qui paient, il y a maintenant la problématique avec la crise financière, alors ils se retirent. Surtout maintenant, Portugal et Italie, mais on pense que les Grecs vont faire la même chose ». A l'instar de l'analyse des textes institutionnels cantonaux et nationaux, j'observe dans mes entretiens un positionnement témoignant d'un soutien moral accompagné d'un rejet financier, comme ici dans le témoignage de Ruth F. :

« Là on voit vraiment une divergence assez forte entre les cantons, mais normalement disons que c'est plutôt dans le cadre d'un projet qu'on prend peut-être une partie ou même vraiment l'enseignement LCO en charge dans un canton, mais pas dans une perspective régulière. Et puis ce serait quelque chose de très très coûteux, c'est cher. Alors là, il faut dire que::: surtout aujourd'hui, c'est surtout une problématique de budget. Alors c'est peut-être aussi là, il faut voir cet aspect financier que les cantons sont pas prêts d'aller trop loin dans cet enseignement. On veut le soutenir, on le trouve bien dans beaucoup de cantons, ils essaient vraiment de soutenir cet enseignement, mais pas de prendre en charge le financement (...)

je pense pas que c'est réel ou réaliste de penser que les cantons vont tout prendre en charge. Non ça je pense pas. »

En déployant ici l'argument financier [*puis ce serait quelque chose de très très coûteux*] assorti d'un soutien moral [*On veut le soutenir, on le trouve bien dans beaucoup de canton*] on se trouve devant un discours dont l'argumentation est très proche de ce que Pedro M. a déployé dans notre entretien, à savoir l'idée selon laquelle ces cours sont très importants pour ces communautés émigrées, mais ce n'est plus forcément à l'État portugais (en l'occurrence ici suisse) de payer. Par ailleurs, l'argument de rigueur budgétaire dans une société encore marquée par la crise financière permet également de légitimer l'impossibilité d'un tel financement [*c'est surtout une problématique de budget*]. Cette perspective irréaliste d'un financement par la Suisse évoquée par la collaboratrice à la CDIP a également été relayée au niveau cantonal. Lorsque j'évoque avec Nicolas P, (collaborateur cantonal à la direction de l'instruction publique du canton de Neuchâtel), la problématique du financement des cours LCO, sa réponse va pleinement dans le sens de ce qui a été exprimé par Ruth F. :

« Alors quand il y a eu les premières menaces sur les cours de l'école italienne, le grand conseil a été saisi par une question de député, donc il y a eu une intervention du conseil d'État auprès de l'ambassade d'Italie, enfin auprès du gouvernement via l'ambassade d'Italie, mais ça reste euh::: voilà de développer quelle est l'importance, pourquoi c'est important que ces cours perdurent etc... mais y'a pas eu une proposition de dire on pourrait se substituer à l'État italien pour payer les cours. Investir au niveau financier, ce qui serait à mon sens pas possible à l'heure actuelle du point de vue de l'équilibre financier de l'État. Donc à mon sens l'intervention elle reste au niveau des écrits ou des liens qu'il pourrait y avoir au niveau politique. Après les italiens ben font payer les parents, les parents paient 150 francs par année. C'est les solutions qui sont trouvées pour l'instant, mais c'est vrai que du côté de l'État y'a pas une possibilité d'aide financière qu'on pourrait substituer. »

Ici encore, l'investissement financier ne semble pas du tout envisageable. A nouveau, personne ne semble dire que cette solution n'est pas souhaitée, mais à l'instar de Ruth F, Nicolas nous dit que cette solution n'est pas réaliste en raison du manque de ressource

financière [*ce qui serait à mon sens pas possible à l'heure actuelle du point de vue de l'équilibre financier de l'État*]. S'il semble clair, à travers ces propos, que le financement de ces cours LCO par les cantons n'est pas envisageable, ces extraits témoignent d'une volonté politique de soutenir les communautés dans leurs négociations financières avec les pays d'origine [*il y a eu une intervention du conseil d'État auprès de l'ambassade d'Italie*]. De la même manière que Pedro M. expliquait négocier des accords avec les pays d'accueil afin d'intégrer les cours de portugais dans l'école régulière²⁹, Nicolas P., à travers cet extrait, nous montre que les autorités suisses (ou du moins certaines d'entre-elles) font de même avec les ambassades des pays d'origine : négocier afin qu'elles continuent de financer. On assiste en définitive à un bras de fer diplomatique dont l'enjeu est le financement d'un enseignement qu'aucun des deux États ne semble vouloir assumer.

5.5 Production de savoir et légitimation du statu quo

La posture de la Suisse en regard de l'enseignement LCO est ambivalente. Les textes directionnels représentés par les recommandations de le CDIP, indiquent clairement un soutien à l'enseignement LCO, notamment à travers la proposition de mesures intégratives (collaboration entre enseignants, intégration de cet enseignement à l'horaire, etc.). En revanche, les textes décisionnels (à l'instar du concordat Harmos, des lois et règlements d'exécution cantonaux) dénotent d'une mise en application juridique que partielle (et partielle) des recommandations à l'égard de l'enseignement LCO. De manière générale, les acteurs sociaux interrogés prônent tous en faveur d'un soutien à cet enseignement. Toutefois, lorsque la question d'un possible financement par la Suisse est évoquée, la non entrée en matière est partagée par tous : la Suisse ne peut pas payer. Si personne ne semble dire que la Suisse ne *veut* pas payer, tous s'accordent à dire qu'elle ne *peut* pas. L'enjeu de mon travail n'est pas ici de résoudre le problème du financement des cours ou même de savoir si ce financement est nécessaire ou pas. En revanche, l'idée est d'analyser en quoi, derrière le discours du type « *on aimerait bien payer mais on peut pas* » se cache une réalité plus nuancée, articulée autour d'idéologies nationales et linguistiques parfois contradictoires, souvent ambivalentes et au sein desquelles les migrants et leur langues peinent à trouver leur place.

²⁹ Chapitre 4, p. 150

Pour ce faire, je propose d'analyser en détail le dernier rapport portant sur les cours de langue d'origine en Suisse commandité par la CDIP (Rapport 36b, 2014, CDIP). Publié très récemment, il représente la toute dernière matérialité discursive à disposition dans le domaine. L'analyse de ce rapport sera mise en perspective avec deux autres rapports publiés en 2006³⁰ et en 2012 sur des thématiques connexes. Dans le cadre de mon analyse, ces textes ne doivent pas être envisagés comme des objets neutres, mais bien comme des productions de savoir propre au champ institutionnel au sein duquel elles émergent. Ce « savoir » ainsi créé sera amené à circuler au sein de ce champ, mais également à l'extérieur, en tant que connaissance et réalité subjective (Berger et Luckman, 1967). L'objectif de cette section est de montrer que d'une part, la manière dont les formations discursives (et les idéologies qui les sous-tendent) portant sur la production de savoirs institutionnels créent la réalité tout autant que les actions (sociales, politiques et économiques). D'autre part, je m'attacherai à montrer que le dernier rapport en date (2014) sert à légitimer le maintien du statu quo sur la question du régime linguistique suisse et des langues de la migration.

5.5.1 Célébrer de la diversité linguistique et les langues premières des migrants

La première partie du rapport tente de clarifier le contexte éducatif et politique dans lequel le débat sur l'enseignement LCO intervient. En commençant par établir la corrélation entre migration et échec scolaire, les auteures relèvent que le système éducatif suisse s'avère être fortement inégalitaire, notamment en ce qui concerne les élèves issus de culture et de langue étrangères. Ces derniers rencontrent en effet davantage de difficultés durant leur scolarité et tendent à être sous-représentés dans les filières scolaires les plus prestigieuses (notamment au secondaire I et II). Après avoir dressé ce constat, le rapport présente les différents axes de promotion du plurilinguisme et des langues d'origine des élèves (tant au niveau européen qu'au niveau suisse).

Dans le cadre de la promotion du plurilinguisme, l'extrait suivant est particulièrement intéressant :

La Suisse est fière de sa diversité culturelle et linguistique. Si elle se reconnaît quatre langues officielles, sa société est depuis longtemps en réalité multilingue, et alors que les acteurs étatiques considèrent que leur rôle est notamment de veiller

³⁰ Une partie de ce rapport a déjà été présentée dans la section 5.3

à l'acquisition des langues locales de l'administration et de l'enseignement et à celle des langues étrangères (en particulier des langues nationales et de l'anglais), les communautés de migrants s'investissent dans la transmission et la préservation de leurs langues d'origine. Ces dernières constituent une richesse pour la société et pour l'économie : nous exprimons notre reconnaissance envers les personnes qui contribuent ainsi à la diversité linguistique et culturelle de la Suisse.

(Rapport 36b. CDIP, 2014, p. 11)

Dans cet extrait, on observe une volonté de célébrer le plurilinguisme de la Confédération, incluant ici tant les langues nationales que les langues de la migration. Il est par ailleurs mentionné que les autorités étatiques s'efforcent de promouvoir les langues nationales et l'anglais dans le système éducatif, alors que les migrants, s'investissent pour la transmission de leur langue d'origine. Si la diversité linguistique semble être une richesse pour la société et l'économie (comme souligné dans le texte), il est surprenant que ce soit aux migrants eux-mêmes de s'investir pour perpétuer cette richesse [*nous exprimons notre reconnaissance envers les personnes qui contribuent ainsi à la diversité linguistique et culturelle de la Suisse*]. En d'autres termes, le texte cherche à montrer une posture d'ouverture face à la diversité [*nous sommes fiers de la diversité linguistique et culturelle*] tout en se soustrayant à la responsabilité des autorités suisses pour le soutien à cette diversité linguistique, puisque cette tâche semble l'apanage des migrants [*les communautés de migrants s'investissent dans la transmission et la préservation de leurs langues d'origine*]. Cette volonté discursive de capitaliser sur la diversité culturelle et linguistique helvétique tout en évitant explicitement de clarifier la manière dont les autorités s'investissent pour favoriser la diversité linguistique des migrants, a été relevée par Del Percio (2013). Dans son analyse des textes de « promotion » de la Suisse à l'étranger, il met brillamment en lumière la manière dont les discours produits tendent à instrumentaliser la diversité culturelle et linguistique de la Suisse afin de faire l'éloge d'une Suisse humaniste et ouverte à la diversité, tout en restant très vague sur les questions de la migration : « If we can generally observe a strong capitalization on multilingualism and cultural diversity, at the same time we also can observe an avoidance of explicitness in naming what these capitalized diversities consists of. ». (Del Percio, 2013, p. 241). En ce qui concerne le rapport de 2014, on observe à travers l'extrait présenté que la manière dont la diversité culturelle doit être encouragée est ici explicite : les langues nationales et l'anglais doivent être encouragées à travers les dispositifs étatiques alors que

les langues de la migration doivent être soutenues par les migrants. En ce sens, cet extrait reproduit les formes établies de structuration sociale et de hiérarchisation qui se façonnent à *travers* et *sur* le terrain de la langue en Suisse.

Le rapport s'intéresse ensuite aux différentes lois et mesures cantonales visant à reconnaître et soutenir l'enseignement LCO (je ne reviendrai pas sur cette partie, puisque j'ai proposé une même analyse dans les sections précédentes). Avec une perspective comparative, la dernière partie de ce chapitre « contextuel » porte sur les différentes politiques européennes en termes de prise en charge et de soutien à l'enseignement LCO au sein de l'école ordinaire. En exposant plus en détails la situation de l'Allemagne, de la France et de l'Autriche, le rapport pointe sur différentes manières d'articuler l'enseignement LCO à l'école régulière. Les systèmes intégratifs à l'œuvre en France et en Autriche, montrent que dans les pays voisins à la Suisse, la totalité ou presque de la charge organisationnelle et financière est assumée par le pays d'accueil. L'Autriche, en particulier, est présentée comme le pays voisin le plus intégratif. En effet, les enseignants LCO sont sélectionnés, choisis et rétribués par les autorités autrichiennes (Rapport 36b, CDIP, 2014). De surcroît, deux périodes hebdomadaires d'enseignement LCO sont intégrées dans la grille horaire des élèves. Concrètement, les cours LCO sont soit donnés en parallèle à un enseignement facultatif (notamment les cours de religion catholique), soit en parallèle à d'autres cours et dont le contenu est le même que celui donné en classe régulière au même moment (exemple : mathématique en allemand versus mathématiques en portugais). Si le rapport mentionne que ce modèle intégratif rencontre passablement de succès et se fait l'écho des partisans pour une plus grande prise en charge étatique de ce type d'enseignement, la conclusion de ce comparatif européen et surtout autrichien se veut explicite :

Quant à la CDIP, elle n'est pas favorable à ce modèle, puisqu'il n'offrirait un soutien étatique qu'aux communautés linguistiques d'une certaine importance, ce qui serait synonyme d'inégalité de traitement et ne s'avérerait de ce fait pas approprié pour la Suisse, où des cours LCO sont proposés dans plus de 40 langues différentes (enquête auprès des cantons, CDIP, 2012). Par ailleurs, la CDIP fait remarquer que les propositions allant dans le sens du modèle autrichien seraient pour le moment plutôt mal reçues, étant donné la situation financière dans laquelle se trouvent les cantons actuellement (ibid.).

(Rapport 36b, CDIP, 2014, p. 26)

Il est particulièrement intéressant d'observer que la CDIP n'est pas favorable à ce type de modèle intégratif, quand bien même, dans les dernières recommandations elle formulait le souhait de voir les cours LCO intégrés à la grille horaire des élèves³¹. Deux arguments centraux apparaissent ici. Le premier est celui de « l'équité »: la Suisse ne souhaite pas intervenir davantage pour le soutien étatique à cet enseignement dans la mesure où cela induirait nécessairement une sélection des langues à intégrer et donc *de facto* une inégalité de traitement. Le deuxième argument est « économique ».

Aux vues de la situation financière des cantons, de telles mesures de soutien financier seraient mal perçues. Ces deux arguments apparaissent ici pour la première fois dans le rapport, toutefois je m'attèlerai à montrer dans la section qui va suivre, la manière avec laquelle tant l'argument « économique » que celui « d'équité » vont être instrumentalisés afin de justifier la posture politique de la Suisse en regard des langues de la migration.

5.5.2 *La recherche scientifique comme légitimation du statu quo*

Cette sous-section propose d'analyser les constructions discursives en présence dans la dernière partie du rapport et intitulée : *aperçu des travaux de recherches réalisés sur la langue d'origine*. Cette analyse se justifie dans la mesure où c'est majoritairement là que se matérialise la production de connaissances dans le domaine.

Cette dernière partie s'articule autour de quatre perspectives : « théories de l'apprentissage et de la linguistique », « juridique & politique », « historique » et enfin « économique ». Chacune de ces perspectives propose une synthèse de la recherche récente dans le domaine de l'enseignement des langues d'origine.

Enfin, à la suite de ces différentes perspectives on trouve une synthèse faisant office de conclusion à l'entier du rapport. Je propose ici d'analyser ces cinq parties en interrogeant plus en détail les constructions discursives afin de mettre en lumière la trame idéologique sous-jacente à l'ensemble du document. Le tableau ci-dessous présente les objectifs propres à chacune des perspectives :

³¹ Dans ses recommandations, la CDIP recommande aux cantons de permettre la fixation de deux heures hebdomadaires, au minimum, d'enseignement de langue, d'histoire et de civilisation du pays d'origine, dans le programme scolaire ordinaire (Voir section 5.2)

Tableau 3: perspectives et arguments principaux du rapport 36b (CDIP, 2014)

Apprentissage & linguistique	Politique & juridique	Historique	Économique
Présenter les études sur portant sur : a) le plurilinguisme et les compétences linguistiques b) l'efficacité des différents modèles de promotion de la langue première.	Réfléchir à l'articulation entre acquisition des langues d'origine et : a) « droits des langues et des minorités » et b) la protection des minorités.	Présenter les études historiques permettant de comprendre: a) Quelles langues ont été adoptées dans le programme officiel ? b) A quel moment et pourquoi ?	Déterminer les avantages économiques liés à la maîtrise de la langue d'origine pour les citoyennes et citoyens issus de la migration au niveau individuel et au niveau de la société.

Chacune de ces dimensions propose une brève revue de la littérature, en prenant soin de montrer les résultats parfois contradictoires auxquels les différentes recherches scientifiques dans le domaine ont abouti. A ce titre, la section portant sur le domaine des théories de l'apprentissage et de la linguistique conclue en synthétisant les deux courants qui s'affrontent. Le premier courant est porté par des travaux prônant pour une meilleure intégration de cet enseignement dans le cursus régulier alors que le second recommande au contraire un investissement plus conséquent du système éducatif pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. En ce qui concerne la perspective politique et juridique, les auteurs tentent de mettre en discussion les recherches portant sur le rôle de l'État dans la protection des minorités linguistiques. Ici encore, la conclusion de la sous-section reprend les différents arguments issus des courants de recherches parfois contradictoires, cherchant délibérément à ne pas se montrer partial. La construction discursive pour l'argument historique et économique est sensiblement la même, il s'agit d'une présentation de différentes théories et résultats dans le domaine, conclue par une synthèse se voulant délibérément impartiale (par impartiale, j'entends ici que les auteurs ont pris soin de ne pas valoriser une approche ou un résultat au profit d'un autre).

La conclusion finale du rapport semble elle abandonner toute ambition d'objectivité. Dans celle-ci, les auteurs prennent plus d'engagement quant au point de vue exprimés. Ainsi, on observe une réappropriation de certains arguments (notamment linguistiques, économiques et juridiques) alors que la dimension historique est pratiquement effacée. L'analyse de la conclusion du rapport me permet donc d'avancer l'existence d'une rupture argumentative

dans le discours institutionnel à l'égard de l'enseignement LCO. Afin de souligner mon argument, je propose ici de juxtaposer trois extraits de discours institutionnels en lien avec l'argument langagier et économique issus de trois textes différents. Le premier est un extrait tiré du rapport du 15 septembre 2006 de la commission nationale pour la science, l'éducation et la culture. Le second datant de 2012, est tiré d'un rapport de la CDIP sur la coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Enfin, le dernier extrait est issu du rapport de la CDIP de 2014 sur les cours LCO :

Tableau 4: comparaison des rapports sur l'enseignement LCO en Suisse³²

2006	2012	2014
<p>Le fait de posséder de bonnes aptitudes dans la langue première facilite sensiblement l'apprentissage d'une deuxième langue, augmentant ainsi les chances d'intégration et de réussite scolaire des enfants d'origine étrangère.</p> <p><u>Les effets positifs de l'enseignement dispensé dans les langues des migrants sont scientifiquement établis</u></p>	<p>L'hypothèse de l'interdépendance (voir chapitre 3.3.2), qui suppose une compétence langagière sous-jacente commune, surtout dans le domaine de la compétence cognitive académique (CALP), part du principe que des aspects fondamentaux de cette compétence peuvent être transférés d'une langue dans une autre.</p> <p><u>Ces arguments montrent que la promotion, dans le cadre scolaire, des langues d'origine doit être considérée comme un investissement nécessaire dans la compétence plurilingue des élèves concernés – investissement qui accroît leurs chances de</u></p>	<p>« (...) on peut conclure que, bien que l'utilité du plurilinguisme pour l'individu et pour la société fasse aujourd'hui l'objet d'un consensus, <u>celle de la promotion des langues premières et donc des langues d'origine est contestée, tant sur le plan pédagogique que du point de vue économique.</u> S'agissant de la situation en Suisse, la recherche indique certes que la promotion des langues d'origine sous la forme de l'enseignement LCO a des répercussions positives sur les compétences en langue première et sur l'épanouissement personnel, mais il semble difficile d'obtenir des résultats plus</p>

³² Certains passages ont été soulignés par moi-même afin de rendre les ambiguïtés entre les textes plus évidentes

<p>Rapport du 15 septembre 2006 de la commission nationale pour la science, l'éducation et la culture, p. 8526</p>	<p>réussite scolaire et qui, par conséquent, s'accompagnera également de répercussions positives pour la société (voir chapitre 4.1.1).</p> <p>Etudes + rapports 34B, CDIP, 2012, p. 109)</p>	<p>précis avec certitude [...]. La recherche livre des conclusions semblables pour l'utilité économique et sociale de la promotion de la langue première pour l'individu et pour la société. Les individus semblent, d'après le petit nombre d'études réalisées sur le sujet, ne pouvoir tirer un avantage que dans certaines niches, et les avantages pour la société sont encore plus difficiles à quantifier. »</p> <p>Etudes + rapports 36B , CDIP. 2014, p . 84)</p>
--	---	---

Comme on peut l'observer dans la dernière colonne (Rapport 36b, CDIP, 2014), les auteurs soulignent très nettement les résultats mitigés de la recherche portant sur les supposées plus-value (économiques et cognitives) apportées par l'apprentissage de sa langue d'origine. Autrement dit, on observe ici que la conclusion du rapport de 2014 remet en doute les arguments des deux rapports précédents (colonne de gauche et du milieu).

L'argument *économique* tout comme celui « d'équité » (ce dernier étant exprimé tant en terme de « droit linguistique » qu'en terme « d'égalité des chances ») sont utilisés soit pour :

a) justifier de la nécessité d'un plus grand investissement de la Suisse dans l'enseignement LCO (comme dans le rapport en 2006 et 2012) ou

b) pour argumenter au contraire contre un investissement plus conséquent (comme dans le rapport de 2014)

Comme je m'attèlerai à le montrer dans les lignes suivantes, ces deux types d'arguments que sont l'efficacité (économique) et l'équité constituent la base autour de laquelle s'élabore l'évaluation des politiques linguistiques. Cette dernière a pour fonction principale d'évaluer

des politiques linguistiques en tant que politiques publiques et de contribuer au débat politique en clarifiant les options des politiques linguistiques (Grin, 2005). Évaluer « l'efficacité » d'une politique linguistique consiste à s'intéresser à l'allocation des ressources, en mettant en perspective les résultats obtenus comparativement aux coûts investis pour les différentes options en compétition. L'efficacité se situe donc clairement dans une perspective économique. L'équité quant à elle, se rapporte à la notion de distribution, c'est-à-dire à l'identification et à l'estimation des conséquences des différentes alternatives politiques sur les différents groupes touchés par ces dernières (Grin 2005, Grin 2006, Grin & Vaillancourt 1997). Dans le cadre de ce rapport, l'équité consiste à évaluer la portée que telle ou telle mesure aura sur l'égalité des chances ou sur la question des droits linguistiques, voire humain.

A la lumière de ce qui précède, force est de constater que les différents discours institutionnels produits sur le sujet des langues de la migration s'articulent autour de ces deux arguments. A ce titre, je peux avancer que le rapport de 2014 ne fait pas figure d'exception et par conséquent, répond davantage d'une forme d'évaluation des politiques linguistiques que d'un simple rapport d'information. L'observation plus détaillée de la conclusion du rapport (colonne de droite du tableau 4, p. 185) permet de souligner encore mon propos. En effet, la conclusion de ce dernier avance que l'argument économique (« efficacité ») utilisé jusqu'alors pour légitimer l'enseignement LCO produit – dans la balance coût-gains – un résultat pratiquement nul [*« Les individus semblent, d'après le petit nombre d'études réalisées sur le sujet, ne pouvoir tirer un avantage que dans certaines niches »*]. Il en est de même pour l'argument cognitivo-langagier (« équité ») qui est souligné dans plusieurs textes institutionnels (et notamment comme on le voit ici dans le rapport de 2006 et 2012) afin de justifier le bien-fondé de l'enseignement LCO. La conclusion des auteures nous informe que les gains en termes de résultats scolaires, mesurés aux coûts d'investissement dans cet enseignement sont moindres [*« la promotion des langues d'origine sous la forme de l'enseignement LCO a des répercussions positives sur les compétences en langue première et sur l'épanouissement personnel, mais il semble difficile d'obtenir des résultats plus précis avec certitude »*].

Toujours concernant la dimension « d'équité », le rapport stipule :

Quant à savoir si une promotion des langues premières institutionnalisée dans le cadre scolaire aurait des répercussions sur l'égalité des chances à l'école et sur le

marché du travail, la question reste sans réponse. D'ailleurs, la plupart des juristes sont d'avis qu'une telle institutionnalisation de la promotion des langues premières ne peut être demandée sur la base du droit international (même s'il existe un mouvement fort en faveur d'une institutionnalisation des droits des langues en tant que droits de l'homme et bien que, sur cette question, il y ait eu des jugements de droit contraires dans les États également).

(Rapport 36b, CDIP 2014, p. 85)

Ici, les auteurs appuient encore le fait que l'intégration des cours de langue et culture d'origine dans le système scolaire ne serait pas garante de l'égalité des chances. A travers ces lignes, on observe un véritable télescopage discursif entre ces arguments et ceux avancés dans le rapport précédent (colonne du milieu, tableaux 4, p. 185). Par ailleurs, cet extrait cherche à devancer les arguments de type « droit linguistique » que les défenseurs des cours de langue et culture d'origine pourraient utiliser pour exiger un plus grand investissement de la Suisse [*« la plupart des juristes sont d'avis qu'une telle institutionnalisation de la promotion des langues premières ne peut être demandée sur la base du droit international »*]. Cette mention n'est pas incidente puisqu'elle s'oppose cette fois-ci aux recommandations de la CDIP précisant dès 1985 que l'enseignement en langue et culture d'origine se veut un outil supplémentaire pour intégrer les élèves issus de la migration dans « le respect de leur droit au maintien de leur identité culturelle et langagière ».

La manière dont ce rapport s'articule aux arguments « d'efficience » et « d'équité » représente ce que les chercheurs en politique linguistique nomment « *language and earnings* », à savoir – dans le cadre de cette analyse – la recherche des effets que peuvent produire la maîtrise de la langue d'origine (ici les langues premières des élèves ou adultes issus de la migration) sur les performances scolaires ou sur le marché du travail (Grin, 2006). Ces conclusions avancent donc que les efforts déployés pour favoriser l'apprentissage des langues de la migration s'avèreraient très coûteux et l'efficacité de cet investissement très hypothétique.

La lecture critique des conclusions de ce rapport permet ainsi de mettre en lumière les constructions discursives à l'œuvre pour tenter de légitimer l'idéologie langagière de l'État : à savoir que ces langues ne sont pas légitimes dans l'espace scolaire régulier. Idéologie soutenue par le recours à des résultats « scientifiques » démontrant l'obsolescence des

arguments cognitifs et économiques liés à l'apprentissage de la langue première des migrants. De ce fait, si en 2006 et en 2012 le recours à l'argument scientifique a servi à appuyer un soutien à l'enseignement des langues de la migration, force est de constater qu'au sein du rapport de 2014, l'argument scientifique est utilisé pour servir les intérêts inverses.

En d'autres termes, ce rapport répond d'une forme d'évaluation des politiques linguistiques dont le but est de justifier la non-intervention de l'État suisse dans la distribution des ressources langagières. Ainsi, à travers le déploiement d'arguments économiques, politiques, juridiques et pédagogiques – le discours permet de reproduire et légitimer le statu quo en termes de relations de domination et de différence qui s'opèrent sur le terrain de la langue en Suisse, comme en témoigne ce dernier extrait qui souligne l'idée de consensus autour de l'enseignement LCO tel qu'il est proposé aujourd'hui en Suisse (donc en marge du système régulier) :

[...] une conclusion semble pourtant faire l'unanimité : puisqu'il est prouvé que la promotion des langues premières améliore les compétences dans la langue en question, les enfants devraient avoir la possibilité de recevoir un soutien dans ce domaine. Cette possibilité est assurée en Suisse au travers de l'enseignement LCO.

(Etudes et rapport 36b, CDIP 2014, p. 85)

Loin d'être accessoire, le rôle de la production savante et institutionnelle analysée ici permet de comprendre la manière avec laquelle les idéologies circulent, sont régulées et reproduite afin de révéler les actions qui en découlent en termes de distribution des ressources et de construction de catégories et de hiérarchies entre les locuteurs (Heller, 2002).

5.6 Promouvoir vs gérer la diversité linguistique : remarques conclusives

Pendant plusieurs décennies, la place et financement de l'enseignement LCO n'a pour ainsi dire que peu été sujet à discussion en Suisse. Tout en reconnaissant le bien-fondé et l'utilité de cet enseignement (notamment à travers les recommandations), la Suisse pouvait compter sur le soutien indéfectible des nations d'origine pour le financement et l'organisation de ces

cours, s'assurant ainsi le contentement des citoyens issus de l'immigration. Toutefois, depuis quelques années et notamment en raison du désinvestissement progressif des États d'origine dans ce type d'enseignement, on assiste à un déséquilibre dans les relations qui unissaient jusqu'alors les différents acteurs : États d'origine (dont le Portugal fait partie), Confédération suisse, citoyens immigrés et enseignants LCO.

Dès lors et en considérant que

- le régime linguistique peut faire l'objet de négociations de la part des acteurs sociaux soit par une action individuelle soit par une action collective ;
- les possibilités d'actions des acteurs sociaux sont d'autant plus renforcées lorsqu'elles interviennent au sein de ce que Cardinal et Sontag nomme les « points tournants » (2015) ou « zone de transition » (Heller, 2002), à savoir un espace propice à l'action sociale créé lors d'une crise sociale, politique, économique ou environnementale permettant potentiellement de voir émerger de nouveaux modes de gouvernance au sein desquels les rapports de force entre les groupes peuvent être réaménagés
- ces « points tournants » ou « zone de transition », sont rendus possible par le non recouplement entre structure et dynamique de fonction permettant l'émergence de pratiques et/ou d'idéologies nouvelles (Heller, 2002) ;

Je défends ici l'hypothèse que le tournant managérial opéré par l'État portugais constitue une zone de transition permettant l'émergence d'actions politiques ou sociales en vue de modifier le régime linguistique. Toutefois, au sein de cette espace de transition, les intérêts des différents acteurs ne sont pas convergents. Du côté du Portugal, la crise financière a permis de justifier la diminution du soutien économique à l'enseignement LCO sans que la portée idéologique de ces changements ne soit véritablement remise en question. En Suisse, ce désinvestissement progressif a forcé les autorités à ouvrir le débat en vue d'un positionnement plus clair sur la question. En effet, le discours bienveillant autour du soutien de l'enseignant LCO, qui jusqu'ici a pu faire fi des considérations économiques et autres revendications liées au statut de cet enseignement, se trouve mis à mal par les nouvelles conditions imposées par l'État Portugais (mais également d'autres nations d'origine comme l'Italie et la Grèce notamment).

Au sein de cette nouvelle configuration qui se profile, la Suisse se trouve devant au moins deux options. La première consiste à « capitaliser » sur la diversité à travers la mise en œuvre

des recommandations de la CDIP et des conclusions du rapport de 2006 et 2012. En ce sens, *capitaliser* sur la diversité reviendrait à ne pas laisser les migrants s'occuper entre eux des langues de la migration, mais plutôt à concrétiser le soutien pour cet enseignement, notamment à travers des options de financement pérennes (à l'instar de l'Autriche par exemple). Selon Bourhis *et al* (1998), cette option correspond à une idéologie pluraliste de l'État en regard de sa politique d'intégration des immigrés. Dans cette posture, l'État attend que les immigrés respectent le code civil et la constitution du pays tout en respectant la liberté individuelle des immigrés pour la définition des valeurs privées. En ce sens, l'État adoptant ce type d'idéologie ne va pas ingérer dans la gestion de la vie associative ou communautaire des individus ou encore dans l'engagement communautaire pour les activités culturelles et linguistiques. En revanche, les États adoptant une telle idéologie peuvent consentir à soutenir financièrement les activités culturelles et linguistiques de certains groupes de migrants si la demande se fait ressentir. Le maintien du particularisme identitaire et linguistique des immigrés est perçu comme enrichissant pour le pays d'accueil (Bourhis *et al.*, 1998, p. 5) :

La valorisation de ce patrimoine identitaire conforte les communautés immigrantes et facilite à long terme leur intégration dans la société d'accueil. Un autre présupposé est le suivant : étant donné que les immigrés tout comme les autres membres de la société d'accueil paient des impôts, il est équitable que les fonds publics de l'État profitent aux uns et aux autres.

On retrouve ici l'également mis en lumière par Pedro M. de l'institut Camões lors de notre entretien dans lequel il avait évoqué la prise en charge financière des cours de portugais par les nations d'accueil, notamment en raison des impôts dont les immigrés s'acquittent sans pour autant avoir un retour de la part du pays d'accueil (chapitre 4, p. 151). Dans cette idéologie pluraliste, bien que la notion de distinction entre les groupes d'individus reste présente, la hiérarchie entre ces derniers est délibérément atténuée. En effet, accepter de financer pour maintenir la culture et la langue des minorités issues de la migration, c'est reconnaître la diversité au sein d'un État, tout en légitimant la place de cette altérité au sein des espaces institutionnels.

La seconde option consiste à pérenniser le discours autour de l'importance de cet enseignement, tout en refusant une intervention étatique pour le financer. L'engagement

dans cette option revient, selon Bourhis *et al.* (1998), à la poursuite d'une idéologie civique. Cette idéologie ressemble fortement à l'idéologie pluraliste décrite plus haut, à la différence qu'elle n'entre pas en matière pour les questions de financement d'activités culturelles et linguistiques des migrants. Ainsi : « l'idéologie civique implique que l'État accorde son soutien uniquement aux intérêts collectifs des individus qui appartiennent à la majorité dominante d'origine. En revanche, peu de soutien de cette nature est accordé aux besoins collectifs des individus qui appartiennent aux minorités nationales et aux groupes d'immigrants. » (Bourhis *et al.*, 1998, p. 6).

L'option civique décrite ici se base sur l'idéologie d'un État homogène tout en reconnaissant le droit des minorités de maintenir la culture et la langue d'origine. Ainsi, elle renforce la hiérarchie entre les citoyens nationaux et les « autres » de la nation. En prenant l'exemple de la Grande-Bretagne, Bourhis *et al.* (1998) démontre également qu'un État peut très bien adopter l'idéologie civique à l'égard des minorités non-nationales et pluralistes à l'égard des minorités nationales.

Le choix entre ces deux options est délicat car la nécessité de positionnement par la Suisse intervient à un moment où les tensions et les enjeux sont très concrets dans ce domaine (menace sur le financement par les États d'origine). En ce titre, affirmer clairement une idéologie civique comporte le risque de provoquer un mécontentement voire des formes de contestation de la part des communautés immigrés. De l'autre côté, si la Suisse prend le parti de soutenir financièrement cet enseignement, elle risque de voir certains partis politiques brandir l'argument de l'« appel d'air ». Souvent utilisé pour mettre en garde contre les risques de l'immigration massive, l'appel d'air, dans ce contexte, constitue à défendre une posture rigoriste vis-à-vis de la politique migratoire afin d'éviter que l'immigration paraisse tant agréable en Suisse qu'elle suscite l'envie auprès d'autres migrants potentiels. Dans le contexte des politiques linguistiques, l'appel d'air reviendrait à dire qu'un trop grand soutien aux langues de la migration par les politiques éducatives et linguistiques comporte le risque de voir toutes les communautés issues de la migration s'immiscer dans la politique scolaire, déstabilisant dès lors le régime linguistique quadrilingue de la Suisse. A ce stade, l'analyse met en évidence que les différents textes institutionnels affichent une posture ambivalente soutenue par un discours à tendance « pluraliste » mais proposant des mises en œuvre à tendance « civique ». En revanche, le rapport de 2014 analysé dans la section précédente semble quant à lui montrer une posture « civique » plus nette. Au discours bienveillants et bien-pensants des années passées, se substitue désormais un discours plus pragmatique

articulé autour de questions telles que : quel investissement ? Pour quels résultats ? Et avec quels risques ?

En raison des enjeux bien réels qui pèsent sur le financement de l'enseignement LCO depuis 2012, les autorités suisses ont voulu passer d'un positionnement somme tout assez hypothétique (lorsque la question d'un éventuel financement n'était pas à l'ordre du jour) à une posture qui a pour but de devancer les éventuelles exigences qui pourraient être réclamées (par des groupements d'intérêts, par les migrants, par les nations d'origine).

Par ailleurs, l'analyse de ce rapport montre également que les discours des politiques linguistiques en matière d'enseignement des langues de la migration tendent à renforcer la distinction entre le « nous » et les « autres ». Quel que soit les individus ou les institutions représentés derrière le « nous », celui-ci représente le pouvoir, la position légitime, l'idéologie à défendre. Les « autres » représentent ici les « autres » de la nation, ceux dont on se distingue, ceux qu'il est nécessaire de gérer avant qu'ils ne deviennent trop problématique. Cette démarcation s'observe très clairement en Suisse dans la distinction qui s'opère entre plurilinguisme national et plurilinguisme issus de la migration, comme ici dans le rapport du 15 septembre 2006 de la commission nationale pour la science, l'éducation et la culture (p. 8526) :

La promotion des connaissances de la langue maternelle chez les allophones comprend deux domaines bien distincts: il s'agit d'une part d'encourager les locuteurs romanches et les italophones vivant dans une autre région linguistique et, d'autre part, de gérer les langues étrangères parlées par les migrants

Cet extrait exemplifie le distinguo qui s'opère entre minorités nationales et étrangères. La « promotion » des langues nationales relève d'un modèle à tendance « pluraliste » alors que la « gestion » des minorités linguistiques non-nationales renvoie à un modèle « civique » (Bourhis *et al.*, 1998). D'autre part, il permet de souligner qu'en Suisse (comme au Portugal d'ailleurs) les discours politiques créent des catégories de locuteurs ou de formes langagières qu'il s'agit de « promouvoir », « défendre », « encourager » (les langues nationales) quand il est question d'en « gérer » d'autres (langues de la migration). Promouvoir, du latin *promovere*, appelle à l'élan (se mouvoir), au mouvement vers le haut à l'idée d'élever au

rang supérieur, comme son substantif « promotion » le suggère. En revanche, « gérer » appelle davantage à la notion de résolution de problème. De la même manière que l'on « promeut » ce qui est digne d'être valorisé, on « gère » ce qui est davantage considéré comme une gêne potentielle. Ce détour lexical rappelle ainsi à la nécessité de considérer les constructions discursives utilisées dans les politiques éducatives et linguistiques suisses comme des marqueurs de distinction entre les langues dignes d'être apprises dans le système régulier suisse et les langues que les migrants ont le droit d'apprendre en marge du système (on est donc très loin des aspirations de la politique portugaise à intégrer le portugais comme une langue étrangère au sein de l'école régulière). Ainsi, comme je l'ai mis en lumière dans cette analyse, les politiques linguistiques créent discursivement des différences entre les catégories locuteurs qui, loin d'être des dimensions horizontales, constituent en réalité des hiérarchies entre les langues, entre les locuteurs et entre les citoyens.

L'analyse historiographique des politiques suisses et portugaises va donc servir de trame argumentative pour les deux chapitres analytiques qui vont suivre. Les chapitres 6 et 7 s'attèleront à comprendre et à analyser le lien entre politique néo-libérale de la langue portugaise et répercussions sur le terrain de l'enseignement. Il s'agira en particulier de montrer à travers quels dispositifs et choix politiques se matérialise la politique néo-libérale sur la langues (chapitre 6) et la manière dont ces choix politiques sont contestés, négociés ou acceptés par la communauté portugaise, avec quels moyens et pour quels résultats (chapitre 7).

Chapitre 6

L'enseignement de la langue portugaise à l'heure du

« régime néolibéral de la connaissance »³³

Introduction

Après avoir décrit et analysé la posture politique de la Suisse et du Portugal vis-à-vis de l'enseignement de langue et culture d'origine en Suisse, les chapitres 7 et 8 auront pour objectif de mettre en lumière des problématiques spécifiques identifiées comme des répercussions directes de l'opérationnalisation du discours néolibéral sur la langue portugaise. L'idée est bien de revenir à la politique de l'État portugais afin de montrer la manière dont « l'économie de la connaissance » ou le « capitalisme cognitif » résultant du tournant managérial opéré par l'État portugais se matérialise dans des répercussions structurelles de la politique linguistique du Portugal tout en cherchant à comprendre les conséquences de ces changements pour la communauté émigrée portugaise de Suisse. Le chapitre se consacre d'une part à décrire et d'autre part à analyser les principaux changements structurels ayant déstabilisé l'enseignement LCOP depuis ces dix dernières années. Ces derniers représentent de manière emblématique la mise en œuvre d'une « économie de la connaissance », à savoir une conception strictement économique de la connaissance qui se doit d'être rentable autant qu'accumulable (Laval et al., 2012). Pour les besoins de ce chapitre, plusieurs types de données seront analysés : majoritairement des entretiens mais également des textes institutionnels ainsi que d'autres données sémiotiques (articles de blog, articles de presse ou textes issus des réseaux sociaux). L'idée est de comprendre, à partir d'un éventail de perspectives, les répercussions de ces changements sur l'enseignement du portugais en Suisse et le sens que les acteurs sociaux attribuent à ces derniers.

L'étude de ces changements, et en particulier de leurs conséquences, me permet d'avancer différents arguments intimement liés à ceux du chapitre historiographique du Portugal

³³ Laval *et al.* (2012), p. 50

(chapitre 5). Premièrement, je démontre que les récentes transformations structurelles incarnent de manière emblématique la volonté politique de passer de l'État protecteur à l'État entrepreneur (Laval et al. 2012) et par répercussion, du locuteur « citoyen » au locuteur « client » (Pujolar, 2007). Ce faisant, elles participent au processus de contrôle et d'instrumentalisation des locuteurs portugais et à la distribution inégale des ressources langagières au sein de la communauté portugaise (Bourdieu, 1982). Deuxièmement, je montre que la mise en pratique de cette politique langagière néolibérale tend à redéfinir le locuteur portugais désirable, concourant ainsi à la construction de catégorisations sur la base de la langue. Catégories qui certes incluent de nouveaux locuteurs mais en excluent d'autres, créant ainsi de nouvelles hiérarchies. Je termine en montrant que les émigrés portugais, qui jusqu'alors représentaient les piliers d'une politique nationaliste tournée vers la « construction nationale », se retrouvent progressivement dépossédés des acquis qui étaient les leurs en matière d'accès et d'enseignement de leur langue d'origine.

6.1 De l'éducation aux affaires étrangères : problématisation du changement de tutelle de l'enseignement du portugais à l'étranger

De l'avis de tous les enseignants interrogés, le changement de tutelle de l'enseignement du portugais à l'étranger (passage du ministère de l'éducation au ministère des affaires étrangères) semble être à l'origine de certains des maux dont souffre actuellement l'enseignement LCOP. En effet, la plupart des enseignants admettent avoir ressenti très nettement un *avant* et un *après* ministère de l'éducation. L'année 2009 - marquée par la transition effective de l'enseignement LCOP à l'institut Camões et au ministère des affaires étrangères – constitue un tournant pour l'enseignement du portugais langue d'origine. A partir de cette mutation structurelle, en effet, une série de changements se sont produits, la plupart au détriment des conditions de vie des enseignants et de l'enseignement lui-même. Au cours de l'entretien mené avec Cecilia L. (enseignante LCOP), j'aborde sans détour la question du changement de tutelle et de ses conséquences sur sa pratique :

« Oui, oui, on l'a senti oui. Parce que:::: il y a des choses qui ont changé du genre, voilà par exemple ces choses-là, du nombre d'élèves dans la classe, ça il vient, chaque année c'est de plus en plus, chaque année c'est plus en plus difficile, parce que tout le temps ils veulent couper et réduire les professeurs, par exemple cette année j'ai un cours que je donne avec les élèves de neuvième année. Et moi j'ai,

normalement je pouvais pas travailler avec les neuvièmes années parce que ma formation de base c'est l'école primaire, pas après. Donc comme ils veulent pas mettre d'autres professeures, donc ils nous ont obligé euh::: entre-guillemets de prendre ces élèves-là. Donc je fais ce que je peux, mais vraiment c'est pas, vraiment je me sens crevée du travail, j'en ai jusque-là du travail parce que travailler, préparer pour ce cours-là, je pourrais dire que j'ai 15 niveaux dans la salle. Donc là, c'est une des choses qui qui vraiment on a beaucoup senti avec l'institut Camões, après oui, d'autres choses, du genre, la manière comme ils travaillent maintenant. Avant on avait plus de réunions où on pouvait exposer notre problème, parler un petit peu, discuter, tout ça. Maintenant c'est voilà pour réduire les couts et tout ça, à nouveau c'est plus restrictif, donc on fait plus de réunion où on se retrouve, même les collègues, les professeurs. Avant avec le ministère de l'éducation on avait des réunions tous les mois, mensuelles, et là on préparait parfois des planifications, programmations ensemble, on échangeait des expériences et avec l'institut Camões y'a plus ça ».

La question du regroupement des élèves, ainsi que l'augmentation des différents degrés dans une même classe, ont été relevées comme des aspects problématiques que tous, à l'instar de Cecilia, imputent à l'institut Camões et au ministère des affaires étrangères. Ici Cecilia témoigne d'une extrême lassitude et fatigue face à ces nouvelles conditions de travail [*« vraiment je me sens crevée du travail, j'en ai jusque-là du travail parce que travailler, préparer pour ce cours-là, je pourrais dire que j'ai quinze niveaux dans la salle »*]. Par ailleurs, en plus de l'augmentation du temps de préparation que le regroupement de classe implique, Cecilia regrette également la diminution des temps d'échanges qui étaient auparavant planifiés dans l'agenda des enseignants LCOP [*« Avant on avait plus de réunions où on pouvait exposer notre problème, parler un petit peu, discuter, tout ça »*]. La suppression de la quasi-totalité de ces moments d'échanges entre collègues est à incriminer, selon cette enseignante, au changement de tutelle et aux restrictions budgétaires imposées par l'institut Camões [*« Maintenant c'est voilà pour réduire les couts et tout ça, à nouveau c'est plus restrictif (...) Avant avec le ministère de l'éducation on avait des réunions tous les mois, (...) avec l'institut Camões y'a plus ça »*].

S'ajoutent également une augmentation des démarches administratives et une diminution du salaire (due notamment à la dévaluation de l'euro). Christina M. (ancienne enseignante LCOP) aborde ces questions sans tabou lors de notre entretien de 2012. Lorsque je lui

demande si ces changements de conditions de travail ont joué un rôle dans sa décision de cesser son activité d'enseignante LCOP, sa réponse est la suivante :

« Un peu oui, aussi et parce que::: euh::: depuis trois ans environ oui trois ans on a, avant c'était chez nous ça fonctionne par ministère un peu comme en France, donc le ministère de l'éducation, donc c'était euh::: on était géré par eux et puis ils ont changé, ils ont transmis ça à un institut qui s'appelle instituto Camões . Camões c'est notre poète national voilà, c'est le nom de l'institut et voilà les directives ont beaucoup changé euh::: déjà ça. Donc il a fallu tout réévaluer, en fait on doit, on devait faire beaucoup beaucoup de paperasse, voilà et euh::: je pense que le rôle du prof, c'est ouais, c'est pas tellement ça, mais des choses vraiment pour tout et pour rien il faut faire des rapports, on passait des heures à l'ordinateur en train de remplir des trucs et on se disait « mais ça va servir à rien » , mais on devait le faire, voilà. Et ça c'était une chose et aussi euh::: au niveau du revenu étant donné les problèmes économiques que le Portugal traverse en ce moment euh::: voilà ouais c'est les salaires ont beaucoup baissé par rapport, on s'est retrouvé avec des collègues, on faisait un peu, on calculait mais bon, on gagne moins maintenant que ce qu'on gagnait il y a 15 ans en arrière, donc on nous a coupé aussi tout ce qui est le treizième salaire, on a plus. »

A la charge administrative qui prend de plus en plus de place dans le cahier des charges et qui est perçue comme une perte de temps par Christina [*« il faut faire des rapports, on passait des heures à l'ordinateur en train de remplir des trucs et on se disait « mais ça va servir à rien », mais on devait le faire, voilà*]

s'ajoute encore la diminution des prestations salariales. Alors que certaines enseignantes se sont engagées dans l'enseignement du portugais à l'étranger pour des raisons financières, on observe ici, d'après le témoignage de Christina, que ces dernières sont actuellement perdantes en termes de salaire [*« on gagne moins maintenant que ce qu'on gagnait il y a 15 ans en arrière »*]. Si Christina M. a eu la possibilité de se reconvertir professionnellement, la plupart des enseignants LCOP n'ont toutefois pas cette possibilité. Ces problèmes de salaires conduisent inévitablement à créer des situations de vie complexes. Bien que tous les enseignants ont évoqué un manque de motivation lié à la baisse des conditions salariales, pour certains d'entre-eux, notamment ceux qui vivent seuls en Suisse, cette situation conduit à une forme de précarisation.

C'est le cas notamment de Paula F. :

« Voilà avec la dévalorisation de l'Euro donc on gagne autour de 3000.- francs par mois. Et puis ce que je paie pour mon loyer, je paie 1400.- j'ai pas d'argent, j'ai pas l'argent suffisant pour payer mes factures à la fin du mois. Donc en ce moment j'ai toujours des rappels ce que je déteste mais j'ai pas d'argent et je ne peux pas le voler. (...) Mais la situation politique et économique du pays c'est euh::::: la catastrophe. Parce que, parce qu'y a beaucoup de choses qui marchent pas, je me souviens à l'époque, d'abord on gagnait 14 mois par année. On a toujours gagné 14 mois par année et puis il y a maintenant c'est fini, on a 12 avec les mesures de crise. »

Bien que l'expression *à l'époque* renvoie aux pratiques antérieures à 2009, son discours ne semble pas imputer les soucis financiers au changement de tutelle, mais plutôt aux difficultés économiques du pays frappé par la crise des *subprimes* en 2008 [*« la situation politique et économique du pays c'est euh::::: la catastrophe »*]. Cette situation de précarité financière a été relevée également durant la séance de préparation de la rentrée scolaire organisée pour les enseignants LCOP à Berne. Durant cette séance à laquelle j'ai eu la chance d'assister, deux enseignants ont pris la parole pour témoigner de leurs situations financières respectives délicates :

Un enseignant (ENS_3) prend la parole pour évoquer la situation financière difficile dans laquelle les enseignants de portugais sont plongés à cause de la dévaluation de l'euro. Le ton n'est pas spécialement revendicatif, il veut seulement informer de sa situation qui devient précaire, tout en ne parlant qu'en son nom.

La coordinatrice répond rapidement qu'elle ne peut rien faire, que ce n'est pas de son ressort et qu'elle l'a déjà plusieurs fois répété, bien que certains enseignants ne semblent pas vouloir l'entendre. Elle ajoute « Que voulez-vous que je fasse ? »

L'enseignant explique que la femme de ménage qu'il avait au Portugal gagnait plus que lui ici, il dit qu'après 15 années de service gagner 3000 par mois ce n'est pas assez et que les couts annexes pour l'école (impressions couleurs, internet, ...) commencent à peser lourd sur le budget qui devient de plus en plus serré. Il dit être gêné de devoir parler de ça, mais c'est comme ça. Les autres enseignants hochent de la tête pour montrer qu'ils sont d'accord avec lui, on entend quelques « c'est vrai » dans la salle.

Une autre enseignante (ENS_10) prend la parole en demandant à ce que ses paroles ne soient pas consignées dans le PV : elle explique qu'elle n'arrive plus à vivre en Suisse, tant le coût de la vie est élevé. Elle doit travailler au noir le samedi pour pouvoir payer ses factures, elle dit qu'elle ne sait pas comment les autres font, mais elle, avec ses enfants aux études, en étant mère célibataire, elle ne s'en sort pas. Tous les enseignants semblent affectés par sa situation.

Lorsque l'enseignante termine son intervention, la coordinatrice, sans transition et sans rebondir sur le témoignage de l'enseignante, termine la séance en remerciant tout le monde pour sa présence.

Note de terrain, ambassade de Berne, août 2011

A travers ces témoignages, on peut relever combien les conditions de travail, notamment les aspects financiers, affectent très concrètement la vie des enseignants. Le statut social escompté par les enseignants se retrouve ici en décalage flagrant avec le statut réellement attribué (Cardinal et Sontag, 2015), celui-ci les obligeant à vivre dans des conditions salariales plus basses que s'ils étaient restés au Portugal [« *L'enseignant explique que la femme de ménage qu'il avait au Portugal gagnait plus que lui ici* »]. Par ailleurs, on observe que l'institut Camões, via sa coordinatrice, n'a pas de réponse à apporter à ces difficultés. Dans un premier temps, la coordinatrice semble vouloir exprimer son impuissance face à cette situation [« *Que voulez-vous que je fasse ?* »], puis elle décide d'ignorer délibérément la deuxième intervention. Autrement dit, davantage que l'absence de réponse, c'est le refus d'écouter qui interpelle. Paula F. a également tenté de rendre attentif à la situation de précarité que rencontraient les enseignants LCOP en Suisse. Comme les enseignants que j'ai pu entendre témoigner lors de la séance de rentrée, Paula a fait de même lors de la séance à laquelle elle a assisté. D'après son expérience, il est évident que les soucis financiers rencontrés par les enseignants LCOP ne sont pas pris au sérieux par le ministère des affaires étrangères : « je l'ai dit::: on a une séance par année normalement au début de l'année scolaire et voilà j'ai dit euh::: que je pouvais pas payer mes factures mais ils disent "si t'es pas bien, tu rentres!", c'est ce qu'on nous dit! » Ce témoignage corrobore l'attitude que la coordinatrice pour l'enseignement du portugais à Berne a affichée lors de la séance à laquelle j'ai assisté.

A cette dévaluation de l'Euro, et aux problèmes financiers qui en découlent, s'ajoute encore la suppression de certaines prestations pour les enseignants de portugais, notamment

l'abolition du 13^{ème} salaire et la suppression des remboursements des frais de transport. Dans un article de presse paru dans un journal romand³⁴, une enseignante LCOP disait toucher, en 2015, un salaire variant entre 2'500 et 2'700 CHF pour 25 heures effectives d'enseignement auxquelles s'ajoutent encore les tâches administratives qui sont devenues – sous l'ère des affaires étrangères – de plus en plus importantes. Si les enseignants attribuent volontiers l'augmentation des tâches administratives à l'institut Camões et au changement de tutelle, la problématisation des conditions financières des enseignants LCOP est le plus souvent imputée de manière relativement vague à la « crise financière », aux « difficultés économiques du Portugal » et à la « dévaluation de l'euro » plutôt qu'à l'institut Camões directement.

A tous ces facteurs, s'additionne encore l'annonce du licenciement d'une vingtaine d'enseignants LCOP en décembre 2011. Annoncée par téléphone ou par SMS auprès des enseignants concernés, cette mesure a été vivement décriée par la communauté portugaise. Lors de l'entretien avec Madalena F. (membre d'une association de parents portugais à Genève) celle-ci déplorait le licenciement des enseignants, tant sur la forme que sur le fond: les élèves se sont retrouvés en janvier sans enseignant et donc sans la possibilité de terminer leur année scolaire dans des conditions correctes. Certains ont dû se résigner à faire de longs trajets pour rejoindre une autre classe, d'autres n'ont simplement pas pu terminer l'année scolaire. La clameur provoquée par cette décision a été jusqu'à conduire le secrétaire d'État José Cesario à effectuer une visite au consulat portugais de Zurich. Même si cette visite se voulait confidentielle, le secrétaire d'État et Mme la Consule ont été surpris par un nombre important de citoyens portugais résidents en Suisse venus réclamer des explications. La discussion qui s'est déroulée à ce moment-là ne semble pas avoir apporté beaucoup de réponses d'après les propos relayés sur un blog suisse intitulé « mouvement civique de défense de l'enseignement du portugais en Suisse »³⁵:

« Nem a representante da república portuguesa em Zurique, – que abandonou as instalações no meio do diálogo, nem o representante do ministério o Sr. José Governo, “tiveram qualquer resposta para

« Ni la représentante de la république portugaise à Zurich – qui a abandonné les lieux au milieu du dialogue – ni le représentant du ministère, Monsieur José Cesario, n'ont eu de réponse aux

³⁴ Journal « Le temps », <https://www.letemps.ch/suisse/2015/03/24/enseignants-portugais-suisse-disent-colere> (récupéré le 12 septembre 2015)

³⁵ Blog « movimento civico de defesa do ensino português na Suíça »: <http://movimentocdes.blogspot.ch/> (dernier accès le 08/12/17)

o despedimento de vinte professores, nem como e quando retomariam as aulas para os mais de 2000 alunos, quem se responsabilizava pelo certificado de avaliação a ser entregue ao professor da escola suíça no final de Janeiro”.

licenciements des vingt professeurs, ni quand et comment les cours reprendraient pour les quelques 200 élèves, ni pour déterminer qui sera responsable de transmettre la certification d'évaluation à l'enseignant suisse à la fin du mois de janvier ».

(Blog da Emigração, 14 décembre 2011)

Cette volonté de rationaliser les couts liés à l'enseignement du portugais à l'étranger entraîne non seulement le licenciement de nombreux enseignants mais également, par effet de percolation, un regroupement des classes et des élèves, rendant les conditions d'enseignement particulièrement difficiles, comme en témoigne ici Cecilia (enseignante LCOP) :

« Il y a déjà un an, un an un an et demi que le gouvernement veut couper des dépenses, donc là il veut réduire des professeurs et les cours associés, donc euh::: là ça fait que les classes deviennent de plus en plus grandes nombreuses et ça fait aussi que on a beaucoup de niveaux en même temps donc ça c'est, ça c'est ça devient très compliqué de gérer tout ça dans la classe ».

Du point de vue de l'institut Camões, ces décisions (notamment celle du licenciement) se justifient par les énormes disparités dans le domaine de l'enseignement LCOP. Certaines classes étaient constituées d'à peine trois élèves alors que d'autres en comptaient trente. Selon Pedro M. (membre de la direction de l'institut Camões), il était nécessaire de rendre ce système plus efficient : « So we try to organise the network and that's what we have done so far. And I must say that we even improved the number of students in the network. So we have more students. Less teachers, yes. But more students. And we provide a service for the students, not for the teachers³⁶ »

Ce qui est considéré comme une réussite de la part de Pedro M. et de l'institut Camões [*« More students. Less teachers, yes. But more students»*], est précisément ce qui est perçu

³⁶ « Alors on a essayé d'organiser le réseau et c'est ce qu'on a fait jusqu'à maintenant. Et je dois dire que l'on a amélioré le nombre d'étudiants dans le réseau. Donc nous avons plus d'étudiants. Moins d'enseignants, oui, mais plus d'étudiants. Et nous fournissons un service pour les étudiants, pas pour les enseignants » (traduction par l'auteur)

comme un échec pour l'enseignement du portugais à la communauté portugaise de Suisse. C'est ce qu'explique ici Anita M., collaboratrice à l'union syndicale suisse, UNIA :

« On avait 150 enseignants et un tiers s'en est allé et on me dit qu'on a le même nombre d'enfants. Mais on se demande comment est-ce que c'est possible ? C'est vraiment bizarre, alors on a vraiment réduit je sais pas les heures, les classes sont plus grandes, des choses comme ça. Si c'est vrai qu'on a plus ou moins le même nombre d'enfant, c'est la qualité didactique qui est en cause ».

Par ailleurs, depuis 2009, les procédures d'évaluation des enseignants LCOP sont devenues plus rigoureuses et le processus de recrutement s'avère être particulièrement exigeant, notamment en incluant un test doublé d'un entretien psychologique, tous deux consignés à l'article 31 du décret-loi 165c de 2009. Par ailleurs, comme par le passé, les enseignants sont engagés pour une durée d'une année. En revanche, le fait que la prolongation du contrat de travail soit soumise à l'évaluation de l'enseignant constitue une nouvelle procédure (évaluation effectuée par le coordinateur pédagogique de l'ambassade). Sur ce point, le décret-loi 165c de 2009 est clair, l'évaluation se fait sur la base des critères suivants :

- | | |
|---|---|
| a) O nível de assiduidade e o grau de cumprimento do serviço docente distribuído, tendo por referência o número total de aulas e os prazos e objetivos fixados para a prossecução do serviço; | a) Le niveau d'assiduité et le degré d'accomplissement du service d'enseignement distribué, en référence au nombre total de classes et aux délais et objectifs fixés pour la poursuite du service ; |
| b) A preparação, organização e realização das actividades lectivas ; | b) La préparation, l'organisation et l'exécution des activités d'enseignement ; |
| c) A relação pedagógica com os alunos ; | c) La relation pédagogique avec les élèves; |
| d) A avaliação das aprendizagens dos alunos, tendo em consideração o contexto social e escolar ; | d) L'évaluation de l'apprentissage des élèves, en tenant compte du contexte social et scolaire ; |

Chapitre 6

e) As estratégias utilizadas para a superação de dificuldades na aprendizagem dos alunos.

e) Les stratégies utilisées pour surmonter les difficultés d'apprentissage des élèves.

Decreto-lei 165c du 28 juillet 2009, p.
4860 - (16)

Sur la base de ces critères et de leur évaluation par le coordinateur de l'enseignement du portugais, les enseignants se voient attribuer une mention au choix parmi les suivantes : « excellent », « très bien », « bien », « satisfaisant » et « insuffisant ». Pour que le contrat de travail soit reconduit, les enseignants doivent obtenir au minimum la mention « bien ». Depuis la mise en place de cette nouvelle procédure d'évaluation, les enseignants LCOP ont chaque année l'obligation de remplir un nombre important de formulaires et de rapports afin d'attester de la qualité de leur travail. Cette charge supplémentaire est ressentie comme inutile d'une part et comme péjorative de la qualité de l'enseignement d'autre part. Pour ce deuxième point, le temps consacré à l'administratif semble être en compétition avec le temps consacré à la préparation de l'enseignement. Lorsque je demande à Larissa M. (enseignante LCOP) de déterminer les aspects les plus pesants de son travail, les tâches administratives ressortent en premier : « C'est le travail derrière, le travail bureaucratique qui y'a derrière, on a beaucoup de choses à faire, beaucoup de rapports, beaucoup de formulaires à remplir, c'est ça, c'est tout le travail qu'il y a derrière. » Le même type de propos revient également chez Paula F. (enseignante LCOP) pour qui le passage au ministère des affaires étrangères a clairement augmenté la charge de « compte à rendre » auprès de l'institut Camões :

« Là on doit remplir beaucoup de formulaires, ils nous demandent tout le temps des::: c'est euh::: on a beaucoup plus de travail par rapport à l'aspect administratif. (...) Au lieu, je pense qu'on devrait se consacrer dans l'enseignement, dans la pédagogie etc::: motiver les élèves et pas remplir tous ces formulaires que l'institut Camões nous oblige. ».

Les témoignages de Paula et Larissa convergent ainsi vers les propos tenus plus en amont par Christina. Il semble en effet que l'institut Camões instaure, à travers des procédures administratives conséquentes, une forme de contrôle beaucoup plus étroit que ce qui prévalait jusqu'alors. De surcroît, les critères d'attribution des points permettant d'obtenir les mentions ne sont pas explicites et ce manque de clarté apparaît, aux yeux des

enseignantes, comme particulièrement déstabilisant. Ce qui revient à dire qu'en dépit de la charge administrative déployée par les enseignantes pour prouver la qualité de leur travail, les processus d'attribution des points pour chaque critère restent flous et potentiellement problématiques.

Concernant le recrutement, Christina M. (ancienne enseignante LCOP) qui s'est frottée à cette nouvelle procédure admet ne pas comprendre les motivations d'un processus aussi poussé et couteux :

« S'il y a pas d'argent l'argent pour certaines choses, pourquoi est-ce qu'on gaspille de l'argent? Moi j'ai eu un peu l'impression, moi j'ai fait ce test une fois, je l'ai quand même fait, donc j'ai fait ici un test de connaissance, où vous allez peut être à Berne ou à Zurich au niveau de l'ambassade ou du consulat, vous faites ce test là-bas voilà, vous mettez des croix à la fin il y a un, une sorte de dissertation etc, c'est en rapport avec notre métier, mais c'est aussi en rapport avec des lois que vous devez étudier des décrets, voilà je trouve complètement aberrant et puis après il y a une note qui est mise et après faire une évaluation psychologique, on passe une journée là-bas et moi j'ai dit mais on est traité comme des débiles. J'ai dit on est traité comme des débiles, cinq psychologues qui discutent avec nous, qui nous observent, ils nous mettent en discussion et ils sont là en train de prendre des notes et il y a une discussion et puis moi je dis ça, l'autre il dit ça et après on a à la fin, un entretien privé avec un psychologue ou une psychologue qui va faire aussi après son rapport et qui va dire voilà dire je lui donne, et pis aussi ils donnent des notes. Moi, non. J'ai dit, moi je fais ça une fois, mais je fais plus. »

Christina problématise ici le paradoxe perçu entre le discours politique orienté vers la rationalisation de l'argent public et donc les nécessaires restrictions budgétaires (ici encore, la crise de 2008 est incriminée) et le déploiement d'un processus de recrutement qui est jugé extrêmement couteux et inutile [*« on nous prend pour des imbéciles »*].

De l'avis général des personnes interrogées, le passage au ministère des affaires étrangères est regretté et incompris, comme l'exprime ici Larissa M. (enseignante LCOP) « (...) si on met par exemple l'enseignement sur le ministère des affaires étrangères, c'est pas logique, ils n'ont rien à faire là-dedans, ça devait être vraiment avec le ministère de l'éducation, ça c'est juste une question de politique et d'économie » Si les acteurs interrogés ne sont pas en mesure de s'expliquer les raisons de ce changement de tutelle, il est évident que les

conséquences sont jugées néfastes autant pour les conditions de vie des enseignants que pour la motivation des élèves à fréquenter les cours. En effet, que ce soit en raison de cours réunissant jusqu'à trente élèves d'âges et de niveaux différents ou que ce soit en raison des trajets importants que certains élèves et enseignants LCOP doivent désormais effectuer pour suivre cet enseignement, les différentes mesures prises récemment sont autant de changements perçus comme des tentatives cachées pour démanteler cet enseignement, comme le relève ici Christina M. (ancienne enseignante LCOP):

« [...] l'enseignement du portugais se poursuit, il existe toujours mais je pense qu'il est en train peut-être d'être tué à petit::: à petit feu. Je pense que c'est un peu::: comment dire::: l'intention des gens qui sont au gouvernement. Ils ne peuvent pas enlever complètement, dire voilà à partir de l'année prochaine il y a aura plus parce que c'est un droit qui est consigné dans la constitution et donc ça serait::: ça donnerait des problèmes au niveau politique, mais par contre voilà il y a toutes ces mesures qui ont été prises et petit à petit ça démotive que ça soit des enseignants et aussi peut-être les élèves et les parents des élèves. »

En exprimant le fait que l'État portugais ne peut pas simplement supprimer les cours de portugais à l'étranger, le forçant dès lors à mettre en place d'autres stratégies [*« Ils ne peuvent pas enlever complètement, dire voilà à partir de l'année prochaine il y a aura plus »*], Christina soulève la question des réformes incrémentales en cours dans le domaine de l'enseignement LCOP (j'y reviendrai plus loin dans ce chapitre).

Afin d'obtenir une vision institutionnelle de ces changements, j'ai souhaité discuter des récentes décisions affectant l'enseignement du portugais à l'étranger avec Pedro M. (membre de la direction de l'institut Camões). En ce qui concerne la question de la tutelle de l'enseignement du portugais à l'étranger (EPE) par le ministère des affaires étrangères, Pedro M. (membre de la direction de l'institut Camões) affirme que c'est un choix plein de bon sens. Comme le « Goethe Institut » en Allemagne ou l'institut « Cervantès » en Espagne, il était logique que la promotion de la langue portugaise - dans tous les domaines (donc cours LCOP compris) - soit rattachée à l'institut Camões et au ministère des affaires étrangères. Pour lui, ce changement est positif car il permet de discuter avec les départements de l'éducation dans les pays européens afin que le portugais soit reconnu comme une langue étrangère au même titre que l'anglais ou l'espagnol. Dans l'extrait ci-dessous, il explique les

effets positifs de la passation de l'enseignement du portugais à l'étranger au ministère des affaires étrangères :

« What is the positive effect of this change? Well I must say that we work with the foreign office, our aim actually is to establish the Portuguese language within the curriculum of those children in the countries where they live which happens to various degrees in some countries in Europe like Spain or France, or in Luxembourg euh:::: or even in UK. We established protocols with those countries because we think that Portuguese. Because we think that Portuguese is not only an heritage language. It's an international language, it's a language spoken by 3,8% of the world population it's 2'500'000 people mainly of course it's Brasil, but mainly also it's an economic asset because Portuguese language is spoken in countries that are developing very very fast ».

« Quels sont les effets positifs de ce changement ? Bien, je dois dire que l'on travaille avec les affaires étrangères, notre but est d'établir la langue portugaise au sein des curriculums de ces enfants dans les pays où ils vivent, c'est ce qui se passe à différents degrés dans certains pays en Europe comme l'Espagne, la France ou le Luxembourg euh ::::: ou même au Royaume-Uni. Nous avons établi des protocoles avec ces pays parce que nous pensons que la langue portugaise n'est pas seulement une langue d'origine. C'est une langue internationale, c'est une langue parlée par 3,8% de la population mondiale, c'est 2'500'000 personnes, bien sûr majoritairement au Brésil, mais c'est un atout économique parce que la langue portugaise est parlée dans des pays qui se développent très vite ».

Les propos de Pedro M. sont une illustration emblématique de la politique linguistique portugaise dont le but est de promouvoir la langue portugaise comme une langue internationale porteuse d'une plus-value économique. Selon ces propos, les avantages du changement de tutelle sont à associer avec les plus grandes possibilités d'introduction de l'enseignement LCOP dans les curriculums de l'école régulière. En ce sens, le passage de l'EPE au ministère des affaires étrangères représente une étape de plus vers une prise en charge de cet enseignement par les pays d'origine et vers une vision du portugais langue internationale (comme discuté au chapitre 5). Lorsque que je lui demande s'il constate également des désavantages liés à ce changement de gouvernance, sa réponse est univoque :

« Actually:::: no. I am all for it. And I must say that what we gain in this change is that we are more focused on the EPE »³⁷

Alors qu'à Lisbonne on avance que le changement de gouvernance est un avantage pour l'enseignement du portugais à l'étranger, les enseignants et les parents regrettent ce changement en l'accusant d'être à l'origine des détériorations des conditions d'enseignement. Il est intéressant de noter que lorsque Pedro M. parle de l'EPE (enseignement du portugais à l'étranger), il englobe tous les niveaux et catégories d'enseignement, à savoir : portugais langue d'origine pour les communautés émigrées (cours LCOP), portugais langue étrangère enseigné de manière intégrée à l'école primaire et secondaire ou encore langue et culture portugaise au sein des universités (lectorat). Pour Pedro M., toutefois, l'intérêt pour l'enseignement du portugais langue d'origine (EPE ou enseignement LCOP) n'est pas péjoré par la coexistence de ces différentes catégories d'enseignement prises en charge par l'institut Camões, bien au contraire : «So EPE is a big part of our interest because it marriage both of policy meaning. We provide the opportunity for the community's children to learn portuguese and we also provide the opportunity for other children in each country, no matter their nationality, also to learn the portuguese language³⁸ ».

De l'avis des acteurs sociaux interrogés, c'est justement cette coexistence de différents domaines de l'EPE qui semble préjudicier à l'enseignement du portugais langue d'origine en Suisse. Madalena R. (membre d'une association de parents portugais à Genève) me l'explique ainsi : « Vous savez l'institut Camões a trois systèmes, donc il y a les cours de langue, l'EPE, donc nous, les lectorats à l'université, et tout ce qui est évènementiel. Sur les évènements, ils ont rien coupé loin de là, ils appuient encore plus, sur les lectorats la même chose et c'est les cours de langue qui ont souffert. »

Dans ce dernier témoignage, on observe une vision plus critique en lien avec le financement. En effet, les soucis financiers que rencontre le Portugal ne semblent plus être l'unique grille de lecture du désinvestissement portugais pour l'enseignement LCOP. En s'intéressant

³⁷ « En fait non :::: je suis 100% pour. Et je dois dire que ce que l'on a gagné dans ce changement est que l'on se concentre davantage sur l'enseignement du portugais à l'étranger ». (traduction par l'auteure)

³⁸ « Alors l'EPE constitue une grande partie de nos intérêts parce qu'il concilie les deux pans de notre politique. Nous offrons la possibilité pour les enfants des communautés d'apprendre le portugais et nous offrons aussi la possibilité pour d'autres enfants dans chaque pays, peu importe leur nationalité, d'apprendre également le portugais » (traduction par l'auteure)

certainement de manière plus fouillée au fonctionnement de l'institut Camões³⁹, Madalena problématise précisément ce qui avait été analysé au chapitre 5 en lien avec la politique portugaise [« *Sur les événements ils ont rien coupé loin de là, ils appuient encore plus, sur les lectorats la même chose et c'est les cours de langue qui ont souffert* »]. En effet comme je l'ai souligné précédemment, l'État n'a pas simplement « coupé » les dépenses en lien avec la politique linguistique, il a simplement diminué son soutien à ce domaine précis de la politique linguistique extérieure.

6.2 « New public management » de l'enseignement du portugais à l'étranger

La section précédente a mis en lumière les répercussions concrètes du passage de tutelle pour l'enseignement LCOP. Ces répercussions ont été subies alors que les acteurs impliqués par cet enseignement (parents et enseignants notamment) n'avaient pas été mis au courant des modifications. A contrario, les changements que je présente ici ont été annoncés par voie officielle au travers d'un courrier envoyé et signé de la main de la présidente de l'institut Camões en mars 2012. Cette correspondance a été envoyée aux enseignants LCOP qui avaient pour mission de la transmettre aux parents des élèves fréquentant leur cours. C'est donc par le biais d'une des enseignantes interrogées que j'ai pu obtenir une version de cette lettre. Dans cette correspondance, la présidente annonce un changement curriculaire matérialisé à travers le cadre de référence pour l'enseignement du Portugais à l'étranger (désormais QuaREPE dans le texte) et dont l'entrée en vigueur est prévue pour la rentrée 2012-2013. Par ailleurs, le courrier informe que les élèves souhaitant participer à cet enseignement devront désormais s'acquitter d'une taxe (*propina*) de 120 euros. Avant d'entrer plus en détail dans chacune de ces mesures, je commencerai par m'intéresser à ce courrier dont la reproduction partielle se trouve ci-dessous (j'ai pris la liberté de ne pas transcrire la dernière partie qui n'était pas pertinente dans le cadre de cette analyse) :

Caro(a) senhor(a) Encarregado(a) de
educação,

Chère Madame, Cher Monsieur chargé
de l'éducation,

³⁹ Nous verrons au chapitre 7 que les membres de cette association de parents ont été très actifs dans l'action collective, d'où certainement cette connaissance plus accrue de l'institut Camões.

Estou ciente das dificuldades por quem tem passado o ensino do português no estrangeiro que não tem sido imune à redução da despesa pública. No entanto, o ensino do português no estrangeiro prossegue como uma das nossas principais preocupações e estamos empenhados na melhoria e na qualificação da sua oferta. O português é atualmente a língua de mais de 250 milhões de falantes em quatro continentes e cresce o interesse para sua aprendizagem em muitas regiões do mundo.

A língua portuguesa é hoje vista como uma mais valia para empregabilidade daqueles que a falam, seja ao nível das empresas que trabalham com os países de língua portuguesa, seja para as organizações internacionais, seja para o turismo, pela importância crescente das economias dos países da CPLP. Por estas razões, os lusodescendentes têm uma vantagem acrescida enquanto membros de uma comunidade alargada que ganha importância mundial.

A partir do presente ano letivo, os cursos de língua portuguesa da rede EPE dos níveis básico e secundário que não disponham de programa próprio, porque não estão integrados nos

Je suis au courant des difficultés par lesquelles l'enseignement du portugais à l'étranger est passé, ce dernier n'ayant pas été épargné par la réduction des dépenses publiques. Cependant, l'enseignement du portugais à l'étranger constitue une de nos préoccupations principales et nous nous engageons à son amélioration et à la qualification de son offre. Le portugais est actuellement la langue de plus de 250 millions de locuteurs sur les quatre continents et l'intérêt pour son apprentissage croît dans de nombreuses régions du monde.

La langue portugaise est vue aujourd'hui comme une plus-value sur le marché de l'emploi pour ceux qui la parlent. Que ce soit en raison des entreprises qui travaillent avec les pays de langue portugaise, en raison des organisations internationales, en raison du tourisme ou en raison de l'économie croissante des pays de la CPLP. Pour ces raisons, les luso-descendants ont un avantage accru en tant que membres d'une communauté élargie qui gagne en importance mondiale.

A partir de cette année scolaire, les cours de l'enseignement du portugais à l'étranger du niveau basique et secondaire qui ne disposent pas d'un

respectivos sistemas escolares locais, seguirão um plano de estudo de progressão linguística nos termos do QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro.

A utilização do QuaREPE permitirá a qualificação dos aprendizes, o seu reconhecimento curricular e a certificação dos níveis linguísticos nos termos de Portaria conjunta do Ministério da Educação e Ciência et do Ministério dos Negócios estrangeiros. Os cursos da rede de educação pré-escolar seguirão um programa de desenvolvimento de competências da oralidade.

O processo de qualificação das aprendizagens dos alunos requer mais meios para a produção de recursos educativos, avaliação, provas de certificação e formação dos professores. Nesse sentido, implica a cooperação dos encarregados de educação, estando previsto o pagamento de propina anual de 120 euros que dará direito à certificação e os manuais.

[...]

programme spécifique parce qu'ils ne sont pas intégrés dans les systèmes scolaires locaux suivront un plan d'études de progression linguistique déterminé par le QuaREPE – le cadre de référence pour l'enseignement du portugais à l'étranger.

L'utilisation du QuaREPE permettra la qualification des apprentissages, sa reconnaissance curriculaire et la certification des niveaux langagiers selon l'ordonnance conjointe du ministère de l'éducation et des sciences et du ministère des affaires étrangères. Les cours du réseau d'éducation pré-scolaire suivront un programme de développement des compétences orales.

Le processus de qualification des apprentissages des élèves requiert davantage de moyens pour la production de ressources éducatives, évaluations, examens de certification et formation des professeurs. En ce sens, comme cela implique la coopération des chargés de l'éducation, il est prévu d'instaurer un paiement d'une taxe annuelle de 120 euros qui donnera accès à la certification et aux manuels.

[...]

Apelamos à cooperação de todos neste processo para uma rede de ensino português no estrangeiro melhor e mais próxima dos encarregados de educação dos alunos.

Com os nossos melhores cumprimentos ,

A presidente: Prof. Doutora Ana Paula Laborinho

Nous appelons à la coopération de tous dans ce processus pour un réseau de l'enseignement du portugais meilleur et plus proche des personnes en charge de l'éducation des élèves.

Avec nos meilleures salutations,

La présidente : Prof. Dr. Ana Paula Laborinho

La lettre débute par une introduction qui se veut pleine de sollicitude [*« Je suis au courant des difficultés par lesquelles l'enseignement du portugais à l'étranger est passé, ce dernier n'ayant pas été épargné par la réduction des dépenses publiques »*]. Il est d'ores et déjà intéressant de relever qu'ici la présidente attribue les difficultés de l'enseignement du portugais uniquement à politique de restriction budgétaire. En aucun cas, elle n'évoque le fait que certaines décisions répondent d'une nouvelle posture de l'État portugais vis-à-vis de l'enseignement de la langue. Après cette courte introduction, la présidente de l'institut Camões enchaîne sur les avantages de la langue portugaise en vantant les atouts économiques de celle-ci. D'après ces propos, la langue portugaise constitue une plus-value sur le marché du travail pour ceux qui la parlent, y compris les fils et filles d'émigrés [*« Pour ces raisons, les luso- descendants ont un avantage accru en tant que membres d'une communauté élargie qui gagne en importance mondiale »*].

Premièrement, notons ici l'utilisation non anodine du terme luso-descendant. S'il a été préféré au terme « communautés portugaise émigrées » (pourtant majoritairement usité dans les textes de loi), c'est parce qu'il permet une distinction sémantique avec un terme trop souvent associée à la migration des classes laborieuses. Il est intéressant de relever que, parallèlement à la rupture qu'il opère avec l'image de classe ouvrière associée aux communautés émigrées portugaises, le terme se rapproche de la notion de langue d'origine. Le terme « descendant » invite à remonter *de facto* à la notion d'origine quand bien même Pedro M. a exprimé le souhait répété de s'éloigner de la vision du portugais langue d'origine. Ce tâtonnement lexical exprime les profondes contradictions qui traversent les politiques

linguistiques du Portugal dans le champ de l'enseignement de la langue portugaise à l'étranger.

Deuxièmement, cet extrait montre une dimension intertextuelle marquée avec les discours de la politique linguistique néolibérale. On observe ainsi l'effacement des références passées thématiques l'importance de la mission diplomatique des communautés émigrées dans le monde, ou encore celles liées à la valeur identitaire de la langue portugaise et de son importance pour le maintien d'un lien avec la nation d'origine (discours pourtant encore présent dans les derniers programmes du gouvernement, cf. chapitre 4). Cet effacement se fait au profit de l'argument économique. La construction argumentative de ce texte tente de s'éloigner du discours nationaliste, en essayant de convaincre les parents de l'utilité économique liée à la maîtrise de la langue. L'idée de ce courrier est bien d'écarter les parents de la vision d'une langue nationale, d'une langue identitaire (langue pour laquelle l'État devrait éventuellement davantage s'engager) afin d'en faire une langue professionnelle, un atout en plus dans le répertoire plurilingue des élèves luso-descendants. Répertoire qui, ainsi étoffé, constituera un atout pour l'employabilité des futurs travailleurs. L'analyse de cette lettre montre qu'il s'agit ici de masquer la nature des mesures prises qui répondent en vérité d'une forme de marchandisation du savoir à travers la mise en place d'une réforme néolibérale incrémentale et dont le but est de neutraliser autant que possible les possibilités de contestations et de résistances (Laval *et al*, 2012). Pour Aghion et Coen (2004, p.114), une telle réforme s'envisage comme suit :

« En guise de méthode générale, l'idée est de toujours procéder par création – sans supprimer ce qui existe déjà – pour ouvrir des possibilités nouvelles au sein du système ancien, sans donner l'impression de remettre en cause ses fondements. Par exemple on ne supprime pas la dotation globale, mais on peut jouer sur la proportion entre dotation contractuelle et globale, on ne supprime pas (en tout cas pas tout de suite) les diplômes de maîtrise ou de DEA, mais on introduit d'autres diplômes (master) qui les rendront vite caduques. »

La vertu de ce genre de réforme est qu'elle conduit les acteurs à réclamer eux même la mise en place des réformes pourtant tournées contre eux (Aghion et Coen, 2004). A la lumière des propos ci-dessus, la lettre de la présidente de l'institut Camões semble correspondre précisément à ce type de réforme : maintien de la structure LCOP tout en introduisant des

nouvelles mesures visant officiellement à rendre cette structure plus efficace pour les élèves (adhésion des acteurs eux-mêmes à la réforme qui tend à les pénaliser puisqu'ils devront payer eux-mêmes cet enseignement qui jusqu'alors était gratuit). L'analyse que je fais des réformes annoncées dans cette lettre (QuaREPE et taxe d'inscription) me permet de révéler d'autres objectifs plus « officieux », à savoir, d'une part, l'investissement du Portugal pour le développement de l'enseignement du portugais langue étrangère pour un public non-lusophone et, d'autre part, la fin progressive de l'enseignement LCOP tel qu'il existait jusqu'alors (enseignement langue d'origine enseigné en présentiel et en dehors de l'enseignement régulier). L'analyse détaillée des changements annoncés dans ce courrier est l'objet des deux sous-sections suivantes.

6.3 Le QuaREPE : développer des compétences, améliorer son employabilité

Suite aux arguments économiques déployés pour faire la promotion de la langue portugaise, le courrier informe d'un changement curriculaire qui opérera dès la rentrée suivante [*« A partir de cette année scolaire, les cours de l'enseignement du portugais à l'étranger du niveau basique et secondaire (...) suivront un plan d'études de progression linguistique déterminé par le QuaREPE – le cadre de référence pour l'enseignement du portugais à l'étranger »*]. Selon les propos relayés dans la lettre, le QuaREPE n'apparaît pas déplaisant puisque que son implémentation a pour but d'améliorer la reconnaissance des acquis langagiers des élèves [*« L'utilisation du QuaREPE permettra la qualification des apprentissages, sa reconnaissance curriculaire et la certification des niveaux langagiers »*]. Toutefois, derrière cet objectif de meilleure reconnaissance se cachent d'autres enjeux que je propose de détailler ici. Premièrement, il est nécessaire de comprendre ce qu'est ce cadre de référence et les raisons qui ont conduit à son émergence. Manuel pédagogique et didactique, le QuaREPE est un document de 36 pages qui s'articulent autour de trois dimensions : la première présente le contexte actuel de l'enseignement du portugais à l'étranger ainsi que les buts et finalités du manuel, la deuxième décrit les compétences à développer auprès des élèves et, enfin, la troisième et dernière partie est consacrée aux modalités d'évaluation selon les procédés du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), à savoir une évaluation des compétences langagières déterminée au moyens des mentions allant de A1 (débutant) à C2 (expert). Dans le cadre de mon analyse, c'est la partie présentant le contexte et les finalités du QuaREPE qui sera sujette à examen.

Cette partie commence par décrire ce que le document nomme une réalité polysémique et hétérogène de l'enseignement du portugais à l'étranger, réalité qui se distingue des prémisses de l'EPE (QuaREPE, 2011, p. 6) :

Os primeiros programas de Língua e Cultura Portuguesas, de 1978, foram concebidos em função da equivalência ao currículo português e tinham como público-alvo as crianças e jovens no seio das comunidades portuguesas. Passadas três décadas, verifica-se que o perfil do público-aprendente de português é cada vez mais diversificado, contemplando as crianças e jovens filhos de trabalhadores portugueses em situação de mobilidade recente, os luso descendentes que já pertencem à segunda ou terceira geração, bem como falantes de outras línguas.

Les premiers programmes de langue et culture portugaises de 1978 ont été conçus en termes d'équivalence avec le programme portugais et visaient les enfants et les jeunes au sein des communautés portugaises. Après trois décennies, le profil du public lusophone est de plus en plus diversifié, incluant les enfants et les jeunes enfants de travailleurs portugais en situation de mobilité récente, les descendants portugais qui appartiennent déjà à la deuxième ou troisième génération, tout comme les locuteurs d'autres langues.

Ce manuel a donc pour but, comme cet extrait le montre, d'offrir un moyen adapté à la nouvelle réalité du public-cible visé par l'enseignement du portugais, public qui n'est plus constitué uniquement d'émigrés portugais. Dans cet extrait, on observe la même distinction sémantique que celle opérée dans la lettre de la présidente de l'institut Camões. Le terme « communauté portugaise émigrée » est remplacé ici par deux notions recoupant des réalités migratoires distinctes. D'une part, le public des apprenants est composé « d'enfants et de jeunes enfants des travailleurs portugais en situation de mobilité récente » et d'autre part, de « luso-descendants appartenant à la deuxième ou troisième génération ». Cette distinction semble pertinente dans la mesure où l'on peut aisément envisager que les besoins pédagogiques ne seront en effet pas identiques pour ces deux catégories d'apprenants. Ce qui est intéressant par ailleurs, c'est de voir que dans son objectif de « répondre aux besoins diversifiés d'un public élargi », le QuaREPE ne reprend qu'une seule de ces catégories, en l'occurrence, celle des « luso-descendants » (QuaREPE, 2011, p. 6):

O EPE é, pois, uma realidade polissémica, que actualmente envolve um conjunto de situações diferenciadas:

- a) ensino da língua e cultura portuguesa aos luso-descendentes;
- b) ensino da língua e cultura portuguesa em cursos integrados nos sistemas educativos dos países de acolhimento;
- c) ensino da língua e cultura portuguesa a falantes de outras línguas;
- d) apoio curricular em casos de mobilidade de cidadãos portugueses para outros países da União Europeia;
- e) experiências de ensino bilingue;
- f) ensino da língua portuguesa nos países da África sub-sahariana;
- g) perspectiva de ensino da língua portuguesa em alguns dos países do Mercosul

L'EPE est une réalité polysémique qui actuellement englobe un ensemble de situations différenciées :

- a) l'enseignement de la langue et culture portugaise aux luso-descendants ;
- b) l'enseignement de la langue et culture portugaise intégrés dans les systèmes d'enseignement des pays d'accueil ;
- c) l'enseignement de la langue et culture portugaise aux locuteurs d'autres langues ;
- d) le soutien au programme d'étude en cas de mobilité des citoyens portugais pour d'autres pays de l'union européenne ;
- e) expériences d'enseignement bilingue ;
- f) l'enseignement de la langue portugaise dans les pays d'Afrique sub-saharienne ;
- g) perspective de l'enseignement de la langue portugaise dans certains pays du Mercosur.

Ces contextes diversifiés listés ici reprennent terme à terme les grandes lignes du dernier programme gouvernemental, notamment en ce qui concerne les visées politico-économiques pour la langue portugaise, en particulier à travers l'enseignement qui se destine aux pays de l'Afrique sub-saharienne (renforcer l'implémentation de la langue dans ces régions stratégiques) mais également dans les pays du Mercosur. Parallèlement, on assiste à un effacement de la catégorie « d'enfants et de jeunes enfants des travailleurs portugais en situation de mobilité récente » précitée. En effet, l'EPE est une réalité qui ne semble pas tenir compte de la situation de ces élèves-là. La suite de l'analyse tentera de montrer – du moins en partie – les raisons à l'origine de cet effacement. Par ailleurs, le QuaREPE se réclame explicitement d'une vision managériale de l'apprentissage de la langue portugaise, comme on le lit ici (QuaREPE, 2011, p.12) :

Tal como o QECR, o QuaREPE fornece uma base comum para a elaboração de programas, definição de linhas de orientação curriculares, construção de materiais pedagógico-didáticos e de instrumentos de avaliação, explicitando objetivos, sugerindo conteúdos, mostrando-se flexível em relação aos métodos, reforçando a transparência para todos os utilizadores do QuaREPE, designadamente em relação aos cursos, programas e qualificações, promovendo a cooperação entre sistemas educativos e intervenientes no próprio processo de formação. Esta promoção visa a rentabilidade dos cursos do EPE, através do seu reconhecimento e acreditação junto dos outros sistemas educativos a fim de a aprendizagem da língua portuguesa ser considerada significativa nos percursos escolares dos alunos.

Comme le QECR, le QuaREPE fournit une base commune pour la conception de programmes, la définition de directives curriculaires, la construction de matériel pédagogique et didactique et d'outils d'évaluation, l'explication des objectifs, la suggestion de contenu et la flexibilité par rapport aux méthodes, en renforçant la transparence pour tous les utilisateurs du QuaREPE, en particulier pour les cours, les programmes et les qualifications, en promouvant la coopération entre les systèmes éducatifs et les acteurs du processus de formation lui-même. Cette promotion vise à la rentabilité des cours de l'EPE, à travers leur reconnaissance et leur accréditation avec d'autres systèmes éducatifs afin que l'apprentissage de la langue portugaise soit considéré comme significatif dans les parcours scolaires des élèves.

Le caractère explicite de l'objectif de rentabilisation des cours de portugais, le développement de processus d'évaluation tout comme l'accroissement du contrôle sur les travailleurs avec la charge administrative croissante (dénoncée dans la section précédente), représentent de manière stéréotypique les pratiques du « new public management ». Ce dernier est décrit par Hood (1991) comme un ensemble de pratiques et de méthodes visant à accroître le contrôle du travail des agents publics et d'augmenter leur productivité introduisant dès lors la « culture du résultat » dans les services publics. De surcroit, cette méthode de gouvernance envisage le citoyen comme un consommateur du service public pour lequel l'État doit tenter d'offrir le meilleur service au moindre coût.

Cette première partie du QuaREPE montre donc que celui-ci constitue une réforme curriculaire solidement ancrée dans les pratiques du « new public management ». Par ailleurs, si le document clarifie le public-cible visé par l'enseignement du Portugais, il reste à

répondre encore à d'autres questions, notamment celles de savoir : « Quelle langue portugaise le Portugal souhaite-t-il voir enseigner à l'extérieure des frontières nationales ? », « Comment le Portugal veut-il mettre en œuvre cet enseignement » ? et « Pour quels résultats » ?

La réponse à la première question renvoie nécessairement aux tergiversations historiques en lien avec les différentes variétés de la langue portugaise et à la conclusion récente d'un accord orthographique pour cette dernière. Antérieures au QuaREPE, la décision d'adopter une nouvelle norme orthographique du portugais constitue une étape importante de la politique linguistique tournée vers la valeur économique de la langue. En effet, conscient des enjeux économiques et politiques autour des langues dans une économie globalisée, le Portugal doit résoudre un souci majeur s'il veut que la langue portugaise s'octroie également une place au sein de l'échiquier international. Ce problème n'est ni plus ni moins l'existence de différentes formes écrites de la langue, formes dont les distinctions sont les plus grandes entre la variété brésilienne du portugais et celle du Portugal. En ce sens, l'accord sur la langue est avant tout un accord politique, dont l'objectif explicite n'est autre que celui de valoriser les liens entre les pays lusophones face aux géants économiques de ce monde et de s'unir en vue d'une reconnaissance internationale. Pedro M. (membre de la direction de l'institut Camões), l'exprime très bien dans ces propos :

« This is the most important thing, for the first time, we have an agreement. So this is important for the portuguese language and for all the portuguese speaking countries. Big step forward, now the USA or the other big organisations can't turn to us and say, "so in what norm should we have to write?". That's over. Because that also implies other things, other languages use this setback to stop portuguese language to become international. They said "ah ye, ye, ye, we understand it, it's important but it's very expensive!". So all the excuses they had no longer prevail. »

« C'est la chose la plus importante, pour la première fois, nous avons un accord. C'est donc important pour la langue portugaise et pour tous les pays lusophones. Un grand pas en avant, maintenant les États-Unis ou les autres grandes organisations ne peuvent pas se tourner vers nous et dire, "alors avec quelle norme devrions-nous écrire?". C'est terminé. Parce que cela implique aussi d'autres choses, d'autres langues utilisent ce revers pour empêcher la langue portugaise de devenir internationale. Ils disaient "ah oui, oui, oui, nous comprenons, c'est important mais c'est très

cher⁴⁰!". Donc, toutes les excuses qu'ils avaient ne sont désormais plus valables ».

Les propos exposés dans cet extrait exposent bien à quel point l'accord constitue un enjeu crucial pour le développement stratégique de la langue portugaise qui désormais ne compte plus aucun obstacle dans sa course à l'internationalisation. En ce sens, on comprend pourquoi les derniers gouvernements portugais ont investi massivement dans la réussite de cet accord qui a toutefois été accouché dans la douleur. En effet, les négociations pour tenter d'uniformiser la langue entre la norme portugaise (appliquée également par tous les autres pays lusophones) et la norme brésilienne, remontent au début du siècle passé. Selon Garcez (1995), le Portugal entreprend en 1911 déjà, une première réforme importante de l'orthographe dont le but est d'établir une nouvelle norme permettant un rapprochement entre l'oral et l'écrit et facilitant ainsi l'apprentissage de la langue. Bien que le Brésil n'ait pas été consulté au sujet de cette réforme, il décide néanmoins de la faire entrer en vigueur en 1915. Toutefois, il revient en arrière en 1919 et abandonne la nouvelle norme à la suite de divergences profondes sur la langue portugaise. Ce premier épisode constitue le début d'une longue série de tentatives de rapprochement entre les deux normes linguistiques (Garcez, 1995). La plupart de ces tentatives se sont soldées par des réussites partielles et momentanées. C'est le cas notamment d'un premier accord orthographique qui a vu le jour à Lisbonne en 1945 suite à discussions entre le Brésil et le Portugal. A nouveau, le Brésil hésite et refuse finalement son instauration, compliquant dès lors toute nouvelle tentative d'unification des deux graphies. Dans les années 70, d'autres essais de réforme ont vu le jour, notamment au Brésil. Cependant, l'instabilité politique du Portugal a contribué à rendre les discussions entre les deux pays particulièrement difficiles. Ce n'est donc qu'en 1986 que les pays de langues portugaises se rencontrent pour trouver un nouvel accord. Celui-ci est toutefois jugé insatisfaisant par les différents représentants des pays et ne conduira donc pas à une uniformisation des normes orthographiques. Il faut attendre 1990 pour qu'un autre texte soit proposé et signé par les sept pays de langue officielle portugaise. L'entrée en vigueur de l'accord est prévue pour le 1^{er} janvier 1994, après ratification de tous les pays signataires. Cependant, le Portugal, le Brésil et le Cap Vert sont les seuls à ratifier l'accord, repoussant par conséquent son entrée en vigueur. A partir de ce moment, plusieurs réunions et quelques modifications seront encore nécessaires pour que l'accord soit finalement ratifié

⁴⁰ Pedro M fait référence aux couts engendrés par une traduction dans les deux normes écrites de portugais.

par le Brésil, le Cap-Vert, São Tomé et Príncipe et le Portugal. Le président de la république de l'époque, Anibal Cavaco Silva, a promulgué l'Accord Orthographique en début d'année 2008 et celui-ci a été ratifié au Parlement le 16 mai 2008 à la majorité. Il faudra toutefois attendre l'année 2011 pour que l'accord entre officiellement en vigueur (notamment pour l'adaptation des supports d'enseignement).

A la question précédemment soulevée « Quelle langue portugaise le Portugal souhaite-t-il diffuser en dehors de ses frontières ? », la conclusion de cet accord permet donc de répondre qu'il est question d'enseigner une langue plus facilement diffusable au niveau international et dont la norme écrite est standardisée. Ce processus d'uniformisation linguistique s'apparente à ce que Cameron (2012) nomme « l'hygiène verbale », à savoir : « a motley collection of discourses and practices through which people attempt to 'clean up' language and make its structure or its use conform more closely to their ideals of beauty, truth, efficiency, logic, correctness and civility » (p.vii). Par ailleurs, la question de l'imposition d'une nouvelle norme orthographique soulève la question de l'autorité et de la légitimité : qui a le droit d'imposer des standards spécifiques et pourquoi ? Quels sont les changements langagiers jugés acceptables et ceux qui ne le sont pas et pourquoi ?

Dans le cas présent, le gouvernement portugais ainsi que les linguistes qui se sont penchés sur la question n'ont pas hésité à « sacrifier » une partie des normes portugaises au profit de l'orthographe brésilienne. Ainsi, le « nettoyage verbal » a conduit à un changement favorisant très légèrement les standards brésiliens (environ 1,65 % du vocabulaire portugais a été modifié par cette réforme contre 0,45 % pour le lexique brésilien). Ces changements, bien que parfois mal perçus par les citoyens portugais, sont emblématiques de la nouvelle image que le gouvernement portugais souhaite montrer : la politique linguistique est résolument tournée vers la diversité en faisant de l'espace lusophone un espace horizontal où les anciennes hiérarchies entre les langues et les nations sont complètement effacées. Le même type de phénomène a été observé dans la politique linguistique espagnole. En effet, sur les réformes langagières espagnoles, del Valle (2007) explique que l'académie royale espagnole tend à vouloir se distancer de la rhétorique du conservatisme linguistique et tend plutôt à valoriser une image plus réaliste du langage : « protecting the purity of Spanish is no longer a goal, and variation and change are now accepted as facts of language that do not interfere with value » [protéger la pureté de l'espagnol n'est plus un objectif, les variations et les changements sont maintenant acceptés comme des faits du langage qui n'interfèrent pas avec sa valeur » (Delvalle, 2007, p. 250). Cette vision pragmatique de la langue, détachée

de ses valeurs ou d'une quelconque idéologie s'exprime également pleinement dans les propos de Pedro M. :

« We are talking about orthographe, not about speaking, orthographe is about writing, not about speaking and that will not change my accent because of the way I write. (...) But for those who, who... for instance they are some people that say "it's a cultural thing", no it's not a cultural thing! Orthographe is not cultural, orthographe is about daylife reality and if it was cultural we will writing the same way as Camões and we are not doing this, so it's not cultural, it's rubbish, really! »

« Nous parlons d'orthographe, pas de façon de parler, l'orthographe c'est l'écrit, pas le parler, et la façon dont j'écris ne changera pas mon accent à (...) Mais pour ceux qui, qui ... par exemple il y a des gens qui disent "c'est une chose culturelle", non ce n'est pas une chose culturelle! L'orthographe ce n'est pas culturel, l'orthographe concerne la réalité de la vie de tous les jours et si c'était culturel nous écrivions de la même manière que Camões et nous ne le faisons pas, donc ce n'est pas culturel, c'est vraiment de la foutaise! »

En affirmant que la réforme orthographique ou, plus généralement, que l'orthographe « n'est pas culturelle », mon interlocuteur tente d'effacer les enjeux idéologiques se cachant derrière l'adoption et l'imposition d'une telle réforme. Alors qu'au contraire, comme le souligne del Valle (2007), la redéfinition de la politique linguistique, notamment à travers le « nettoyage linguistique », témoigne de l'image contemporaine que souhaite donner l'hispanophonie (ou ici la lusophonie), un espace discursif apparemment consensuel dans lequel chaque pays hispanophone converge de manière égale. En ce sens, l'accord orthographique adopté par le Portugal et les autres pays lusophones doit être considéré comme une pratique sociale, culturellement, économiquement et historiquement située (Sebba, 2012), répondant à une stratégie Étatique et qui, dans le cas présent, représente un levier important permettant de mettre en œuvre une réforme politique et stratégique de l'EPE.

A ce stade, nous connaissons le public-cible de l'enseignement du portugais à l'étranger, nous savons également la variété de langue portugaise qui doit être enseignée, mais la manière dont cette langue doit être enseignée n'est pas encore rendue explicite. La réponse à cette interrogation se trouve dans le QuaREPE. En effet, les indicateurs communs au QuaREPE et au CECR doivent pouvoir permettre d'analyser les besoins des élèves en fonction de leur profils diversifiés et donc d'adapter l'enseignement au plus proche des

besoins du public-cible. En tous les cas, c'est ce que le document préconise (QuaREPE, 2011, p. 18):

A organização do ensino, aprendizagem e avaliação decorre da análise das necessidades em língua do público-aprendente. Deve, por isso, contemplar uma avaliação diagnóstica inicial (no início do ano ou no momento de entrada do aprendente nos cursos de português). Os dados obtidos, que terão em consideração a idade do aprendente bem como o seu desenvolvimento cognitivo e o seu grau de maturação, permitem seguidamente identificar as competências a desenvolver, seleccionar os conteúdos e as situações de aprendizagem mais adequadas de acordo com as características do aprendente.

L'organisation de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation découle de l'analyse des besoins dans la langue du public-apprenant. Il faudrait donc envisager une évaluation diagnostique initiale (au début de l'année ou au moment de l'entrée de l'apprenant dans les cours de portugais). Les données obtenues, qui prendront en compte l'âge de l'apprenant ainsi que son développement cognitif et sa maturité, permettront ensuite d'identifier les compétences à développer, de sélectionner les contenus et les situations d'apprentissage les plus appropriés en fonction des caractéristiques de l'apprenant.

Le manuel invite donc les enseignants à effectuer des évaluations diagnostiques en début d'année afin de déterminer le niveau des élèves dans les différentes compétences que sont la compréhension et l'expression orale et écrite. Ce faisant, chaque élève devrait bénéficier d'un accompagnement différencié en fonction de ses besoins et pouvoir, de ce fait, passer des examens également différenciés à la fin de l'année : « ainsi, une élève peut faire un test de compréhension orale B1, un test d'expression orale en B1, un test de compréhension écrite en A2 et un test d'expression écrite en A1 »⁴¹ (QuaREPE, 2011, p. 18). Il s'agit donc de proposer un dispositif flexible afin de pouvoir répondre aux mieux aux besoins des élèves dont les connaissances portugaises préalables sont diverses et variées. A aucun moment, dans le QuaREPE, il n'est fait référence à la question de « langue étrangère ». Tout au plus, il est mentionné que la langue portugaise doit s'inscrire dans un continuum entre langue maternelle et langue étrangère (QuaREPE, 2011). Par ailleurs, tel que mentionné ci-dessous,

⁴¹ En portugais dans le texte original (traduction par l'auteure): « Assim, um aluno pode fazer um teste de compreensão do oral de B1, um teste de expressão oral de B1, um teste de compreensão de leitura de A2 e um teste de expressão escrita de A1 ».

les pratiques de différenciation proposées s'adaptent tant à un public dont la langue maternelle est le portugais, qu'à un public pour lequel il s'agit d'une langue étrangère. Toutefois, cette perspective de pratiques didactiques et pédagogiques différenciées se trouve remise en question à l'observation des manuels qui accompagnent l'adoption du QuaREPE. En effet, à partir de la rentrée 2012/13, le livre fourni aux élèves de l'enseignement du portugais à l'étranger est un manuel de portugais langue étrangère ou portugais langue seconde, comme on peut le voir sur l'image ci-dessous :

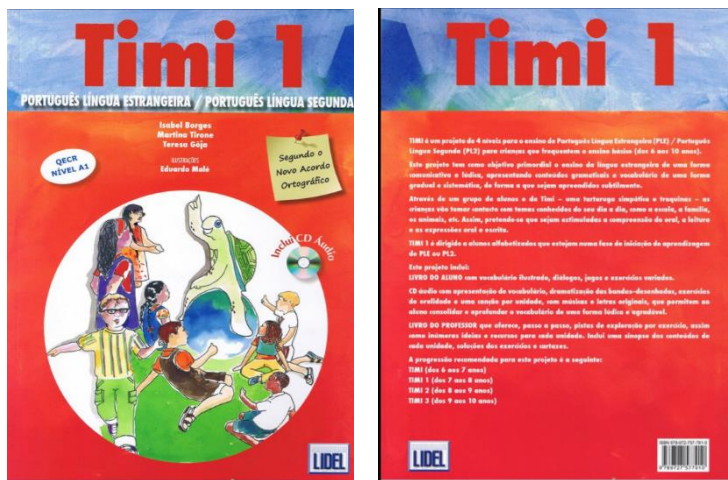


Figure 6 : manuel de portugais langue étrangère imposé dès la rentrée 2012-2013 pour les cours LCOP

Qu'il s'agisse de Timi (destiné aux enfants de 6 à 7 ans) ou TIMI 1, 2, 3 (pour les élèves plus âgés), tous les livres de cette collection s'adressent, comme l'indique la quatrième de couverture, aux enfants de l'enseignement basique (enseignement primaire) dont le portugais est une langue étrangère ou seconde : « Timi est un projet de 4 niveaux pour l'enseignement du Portugais Langue Etrangère (PLE) / Portugais Langue Seconde (PL2) pour les enfants fréquentant l'enseignement basique (de 6 à 10 ans) ⁴² ». Ainsi, les enfants qui commencent l'enseignement LCOP en Suisse à l'âge de 8 ans, débutent avec TIMI 1 (qui correspond au niveau A1). Les élèves reçoivent donc leur livre en fonction de leur tranche d'âge et non en fonction d'une évaluation effectuée par l'enseignante LCOP, comme suggéré dans le QuaREPE. Ce qui signifie qu'en définitive, le portugais à l'étranger est enseigné comme une langue étrangère dans le cadre d'une méthodologie offrant peu de flexibilité et de prise en compte de la diversité du public. Avec l'éclairage de la méthode choisie par l'institut Camões

⁴² Original en portugais (traduction par l'auteur): "Timi é um projeto de 4 níveis para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) / Português Língua Segunda (PL2) para crianças que frequentem o ensino básico (dos 6 aos 10 anos)"

afin de mettre en œuvre le QuaREPE, il apparaît beaucoup plus clair que la catégorie « enfants ou jeunes enfants de portugais en situation de mobilité récente » n'apparaît pas dans le public-cible du QuaREPE. En effet, la méthode TIMI (si elle est utilisée comme telle, à savoir un livre, un niveau, un élève) n'est absolument pas adaptée à un enfant qui aurait déjà été scolarisé au Portugal (et qui se trouverait donc en situation de mobilité récente).

Lorsque j'interroge les membres de la communauté portugaise de ma recherche sur les conséquences de l'adoption du QuaREPE, ils évoquent un problème autant au niveau didactique qu'au niveau identitaire. Au niveau didactique, les avis sont partagés. D'une part, il semble problématique d'imposer des manuels de portugais langue étrangère aux élèves, car les contenus sont souvent beaucoup trop faciles et inadaptés au public. Larissa M. (enseignante LCOP) en a fait l'expérience dans sa classe : « [...] quand on regarde des livres qui sont, qui sont faits et dirigés pour les élèves de langue portugais langue étrangère, j'en ai beaucoup-là qui sont en train de faire le livre et ils disent "mais ils pensent que nous sommes bêtes ou quoi ?" C'est trop facile, bien sûr. ».

En effet, même si la langue portugaise des élèves en Suisse fait souvent partie d'un éventail d'usage langagier au sein duquel cohabite soit l'allemand, soit le français, soit les deux, il apparaît vraiment problématique de commencer l'apprentissage du portugais avec des questions aussi simples que « *Comment tu t'appelles ?* ». Par ailleurs, les contenus culturels sont qualifiés d'inappropriés au public des cours de LCOP, notamment par Anita M. (employée à l'union syndicale suisse, UNIA) : « Généralement les informations culturelles dans cette méthode sont très superficielles, vous savez "qu'est-ce qu'on mange au Portugal pour le petit déjeuner ?", c'est ridicule [...] ce sont des informations qu'ils connaissent déjà. Parce qu'ils savent déjà ce que les portugais mangent au petit déjeuner et les plats portugais, ils ont déjà écouté de la musique portugaise ».

En même temps, certains enseignants font part d'une vision plus mitigée. D'un côté, ils admettent que pour une majorité d'élèves cette méthode ne convient pas car elle est trop facile mais, en même temps, ils admettent que, pour une partie également importante des élèves, les manuels utilisés au Portugal seraient trop difficiles. Même si le portugais est la langue parlée à la maison, elle est – dans la plupart des cas – moins enrichie et diversifiée que pour les élèves du Portugal. Beatriz P. (enseignante LCOP), admet avoir détesté travailler avec les méthodes du Portugal en Suisse :

« Quand je suis arrivée en Suisse, ils ont rien dit, même les livres, c'était les mêmes livres qu'au Portugal. Bon j'ai commencé à travailler la première année et à la fin de la première année j'ai dit à mon mari non je déteste ça, j'aime pas ça parce que j'ai commencé à regarder les enfants et j'ai dit mais comment est-ce que je peux travailler avec ces enfants avec les mêmes livres qu'au Portugal? Ils comprennent rien. Parce que le vocabulaire c'est vraiment difficile, au Portugal les enfants parlent le portugais, ici ils parlent pas le portugais, alors comment on va parler avec les enfants le même livre que l'on utilise avec les enfants du Portugal. »

On comprend, à travers le témoignage de Beatriz, que l'enseignement « comme au Portugal » pose autant de problème qu'un enseignement du portugais langue étrangère [*« comment est-ce que je peux travailler avec ces enfants avec les mêmes livres qu'au Portugal? Ils comprennent rien »*]. Ce témoignage est intéressant dans la mesure où il vient également contrebalancer les propos parfois radicaux de la communauté portugaise qui œuvre pour un enseignement au plus proche de ce qui est offert au Portugal. En ce sens, et bien que les avis sur les méthodes à adopter ne soient pas univoques, les enjeux didactiques posés par le public spécifique et diversifié des cours LCOP ne semblent en tout cas pas être résolus par l'adoption du manuel pensé pour opérationnaliser la mise en œuvre du QuaREPE. Les différents niveaux de maîtrise du portugais au sein d'une même classe (et encore plus depuis que le nombre d'élèves par classe a augmenté) appellent par définition également à des ressources et méthodes multiples et diversifiées (ce qui par ailleurs est un objectif du QuaREPE). Ce qui semble dès lors problématique, ce n'est pas uniquement le QuaREPE mais également la méthode utilisée pour l'opérationnaliser. S'il existe une forme de consensus autour des enjeux didactiques posés par l'hétérogénéité langagière du public des cours LCOP, il semble que la méthode TIMI ne soient pas adaptée pour y répondre. Il est dès lors intéressant de revenir à la lettre envoyée par l'institut Camões au travers de sa directrice. L'argument déployé pour annoncer l'instauration du QuaREPE et de la taxe était le suivant (dans la lettre de la présidente) :

La langue portugaise est vue aujourd'hui comme une plus-value sur le marché de l'emploi pour ceux qui la parlent. Que ce soit en raison des entreprises qui travaillent avec les pays de langue portugaise, en raison des organisations internationales, en raison du tourisme ou en raison de l'économie croissante des

pays de la CPLP. Pour ces raisons, les luso-descendants ont un avantage accru en tant que membre d'une communauté élargie qui gagne en importance mondiale.

Derrière cette construction discursive se cache l'idée que les « luso-descendants » peuvent – grâce à l'apprentissage de la langue portugaise (donc les cours LCOP de Suisse dans le cas présent) – bénéficier de cette plus-value sur le marché de l'emploi. Toutefois, après observation de la méthode TIMI censée matérialiser l'instauration du QuaREPE, force est de constater que les compétences linguistiques des élèves parlant déjà le portugais à la maison, se trouveront difficilement améliorées par ce moyen. Pour Anita M. (collaboratrice à l'union syndicale suisse, UNIA) cette méthode est problématique car elle ne permet pas de transformer les capitaux linguistiques des élèves portugais en une réelle plus-value. Pour elle, la difficulté rencontrée par les élèves issus des communautés portugaises n'est pas tant de pouvoir s'exprimer, mais davantage de maîtriser les subtilités de la langue comme les différences de registres, les formes de politesse, etc. D'après son expérience d'enseignante de portugais au troisième cycle, les élèves, bien qu'ayant fréquenté les cours LCOP, rencontrent de grosses difficultés à adapter leur langage en fonction du public ou du sujet.

Une problématique qui selon elle, est complètement ignorée des parents qui ont souvent eux-mêmes à peine fini l'école obligatoire⁴³:

« Je crois que les parents, ils ne peuvent pas:::: je sais pas s'ils ont cette capacité de, ils ne connaissent pas:::: qu'est-ce qu'on fait. Mais moi je trouve, je donne des cours de portugais à l'université de Zurich et je vois que par exemple les:::: nous avons maintenant des étudiants de la seconde génération qui ont eu des cours LCO portugais et je vois qu'ils ont beaucoup de problèmes de registre, de niveaux de langues, ce sont des choses qui ne sont pas travaillées ou des problèmes de méthode de travail, il y a des choses comme ça qui seraient importantes de travailler avec ces enfants. Ces étudiants parlaient très bien le portugais, mais c'était le portugais de la maison. Alors ils ne peuvent pas s'adapter à de nouvelles situations. S'ils doivent parler avec quelqu'un dans un autre milieu formel, ils ne peuvent pas le faire. Alors il y a des problèmes qui ne sont pas:::: j'ai l'impression que:::: on n'observe pas vraiment quels sont les problèmes et ce que les élèves ont besoin.

⁴³ N'oublions pas que l'émigration portugaise en Suisse est constituée encore aujourd'hui par une majorité de travailleurs peu qualifiés (voir chapitre 1).

Dans cet extrait, cette enseignante témoigne des limites auxquelles elle se heurte dans l'enseignement LCOP. Pour elle, les cours tels qu'ils sont donnés actuellement, ne se consacrent pas suffisamment à combler les réels besoins d'apprentissage des élèves. Elle relève également le manque de communication entre les parents et les enseignants (« *les parents ils ne savent pas ce qu'on fait* »). Ici, c'est bien de l'impossibilité de transformer des connaissances linguistiques en profit de distinction dont il est question. D'après Anita M., ces cours ne le permettent pas. D'une part, en raison de la méconnaissance du système scolaire des parents et de leur insécurité linguistique. Comme le relève Koven (2004), la plupart des portugais émigrés ont conscience de parler un portugais *old style*, composé d'emprunts linguistiques et marqué par un faible niveau de scolarisation au Portugal. D'autre part, les cours ne remplissent par leur mission d'apprentissage en raison des obstacles pédagogiques [« *on observe pas vraiment quels sont les problèmes et ce que les élèves ont besoin* »]. Sans jeter la pierre aux parents, aux élèves ou au système, Anita M relève tout de même un problème fondamental. A quoi sert l'enseignement LCOP, s'il ne sert pas à améliorer les compétences langagières des élèves ? Cette problématisation du manque de « substance » d'apprentissage durant ces cours, les élèves de la classe de portugais dans le Canton de Neuchâtel l'ont eux-mêmes relevée (Note de terrain, cours LCOP, Canton de Neuchâtel, septembre 2012) :

Les enfants devant moi ne font plus que de discuter pendant les 10 dernières minutes, pendant ce temps, l'enseignante discute avec un élève portugais plus âgé qui est là. Lorsque c'est l'heure, les élèves partent. Les deux garçons se retournent vers moi en rangeant leurs affaires et me disent : « C'est trop nul, on n'apprend rien à l'école portugaise ». Les garçons rentrent chez eux, sans avoir montré leur travail à l'enseignante.

A travers cette phrase « *c'est trop nul, on n'apprend rien à l'école portugaise* », les deux élèves en question éclairent la dimension fractale de la crise de légitimité de l'enseignement LCOP. L'existence d'une crise de légitimité localement située (à quoi servent ces cours ? Comment améliorer le potentiel des élèves ? Quel sens les parents donnent-ils à ces espaces d'apprentissages ?) au même titre qu'une crise de légitimité au niveau macrosocial (changement de discours politique et institutionnel).

Lorsque j'aborde la question des enjeux didactiques autour de l'enseignement du portugais pour les communautés portugaises à l'étranger, Pedro M. (membre de la direction de l'institut Camões) semble tout à fait conscient des enjeux didactiques spécifiques à ce public lusophone. En parlant des enfants fréquentant les cours LCOP, il relève les éléments suivants :

« And these children need a specific teaching in order to understand concept in a language that is not really a mother tongue neither a foreign language. And sometimes the portuguese teachers dont' understand this (...). Is not the fact that they are not good teachers, they are good teachers, but they don't have the intercultural linguistic abilites to be aware of these needs. So that's why we think that we have to have special programs and methodology for those children. »

« Et ces enfants ont besoin d'un enseignement spécifique pour comprendre des concepts dans une langue qui n'est pas vraiment une langue maternelle, ni une langue étrangère. Et parfois les professeurs de portugais ne comprennent pas cela (...). Ce n'est pas le fait qu'ils ne sont pas de bons enseignants, ce sont de bons enseignants, mais ils n'ont pas les capacités linguistiques interculturelles pour être conscients de ces besoins. C'est pourquoi nous pensons que nous devons avoir des programmes spéciaux et une méthodologie pour ces enfants. »

Les propos de Pedro M. reprennent globalement le concept du QuaREPE, c'est-à-dire cette idée selon laquelle l'enseignant et l'enseignement doivent s'adapter aux différents publics d'apprenants et que l'enseignant LCOP doit être capable de proposer différents niveaux, différentes activités, en fonction des diversités de maîtrise de chacun. Si cet idéal pédagogique ne se rencontre pas toujours sur le terrain, c'est – selon les propos relayés ici – en raison du manque de compétences linguistiques et interculturelles spécifiques des enseignants. La responsabilité revient donc à ces derniers. La dimension paradoxale du discours atteint son paroxysme lorsque Pedro M. affirme que les élèves ont besoin d'un enseignement spécifique dans une langue qui n'est ni une langue maternelle, ni une langue étrangère et de continuer en affirmant : « *Nous devons avoir des programmes et méthodologies spéciales pour ces enfants* ». Le programme spécial qui a été imposé aux élèves est TIMI, une méthode pour des élèves débutant en portugais.

Au-delà de la problématisation en termes d'enjeux d'apprentissage, une deuxième dimension apparaît comme problématique dans l'usage du manuel TIMI. En effet, plusieurs parents et membres de la communauté portugaise n'ont pas hésité à exprimer leur désaveu quant au choix de cette méthode. Loin des préoccupations pédagogiques, c'est davantage les questions identitaires qui sont l'objet de débat, comme dans le commentaire ci-dessous posté sur la page Facebook d'une association de parents portugais à Genève :

Aqui temos um dos livros tao esperados aqueles que justificam uma parte da taxa. Olhando para ele confeso que temos de nos sentir traidos da parte da associação e isso que sentimos titulo (Português lingua estrangeira/ Português lingua segunda. Aqui é explicito nossos filhos portugueses são estrangeiros a que por a mão nas nossas consciências participamos no roubo da nacionalidade dos nossos filhos.

Ici se trouve un des livres tant espérés, ceux qui justifient une partie de la taxe. En le regardant, j'avoue que nous devons nous sentir trahis de l'association entre la taxe et le titre du livre (portugais langue étrangère/portugais langue seconde). Ici, il est rendu explicite que nos enfants portugais sont étrangers, que par cette action consciente nous participons au vol de la nationalité de nos enfants

Dans cette prise de position exprimée à l'encontre de la méthode choisie, on observe très nettement la mise en exergue de l'argument nationaliste et identitaire. Le choix du gouvernement d'imposer une méthode d'apprentissage de portugais « langue étrangère » est perçu comme une négation du lien identitaire qu'entretiennent les émigrés avec leur nation d'origine. Pour certains membres de la communauté, il semble explicite que le choix de cette méthode est une manière de retirer la nationalité aux enfants portugais, l'État *vole* quelque chose qui appartient aux enfants portugais. De surcroît, l'auteur de ce commentaire ajoute encore qu'en acceptant de payer pour ce livre, ce vol se fait avec la complicité de la communauté portugaise [*« par cette action consciente nous participons au vol de la nationalité de nos enfants »*]. Ce commentaire est extrêmement intéressant dans la mesure où il comporte plusieurs dimensions en lien avec les rapports de domination. Il fait d'abord référence à la relation dialogique présente dans toute relation de pouvoir. En effet, la domination ne peut s'exercer que si les dominés acceptent leur position de servitude⁴⁴ (j'y reviendrai en détail dans la section 7.5). Par ailleurs, il souligne implicitement les possibilités de désobéissance sociale et de contestation (le fait de ne pas payer), bien que le verbe

⁴⁴ Pour une présentation plus fouillée de la notion de domination, se référer à la section 2.7.2 et à la section 7.5.

employé au présent dénote une forme de résignation [« *nous participons* »]. En définitive, ce commentaire accuse autant l'État portugais que la communauté portugaise qui, en continuant de payer, se rend complice de cette relation de domination.

Toujours sur cet aspect identitaire, Madalena R. (membre d'une association de parents portugais de Genève) explique que la communauté portugaise – à travers l'adoption d'un manuel de portugais langue étrangère – se sent rejetée par sa nation d'origine :

« On n'accepte pas comme langue étrangère, je suis née portugaise, je suis portugaise, je suis là depuis des années mais je suis toujours portugaise, je n'ai pas la double nationalité. Donc, nous dire que c'est une langue étrangère c'est nous dire encore plus vous n'êtes pas portugais. Les enfants naissent ici, mais on leur apprend, leur base c'est le portugais. Quand ils disent mais vous les parents, c'est à vous d'inculquer la langue portugaise mais ils se rendent pas compte c'est que moi-même j'ai suivi cette intégration, je suis arrivée en parlant que portugais, j'avais à peine quelques années, mais petite, et j'ai perdu ce portugais, parce que mes parents comme moi j'ai fait l'erreur, pour l'intégration, on sait qu'à l'école les enfants sont très durs entre eux, les immigrants sont considérés des fois comme la peste, je suis désolée. Nous les parents on veut pas que ses enfants souffrent comme ça, donc on leur parle en français. Mais on n'oublie pas le portugais ».

Dans cet extrait, la problématique de la nouvelle méthode ne réside pas dans la pauvreté des apprentissages langagiers, mais dans la dimension identitaire que l'État renie à travers une approche du portugais en tant que langue étrangère. En faisant du portugais une langue étrangère autant que le français en est une, le risque mentionné par cette maman c'est de se retrouver « apatride », ni d'ici, ni de là-bas. C'est d'ailleurs ce qu'elle mentionne quelques minutes plus tard : « Si on abandonne cette partie [donc les cours de portugais], on coupe le cordon, on ampute la personne d'une partie d'elle-même. Elle se sent abandonnée, moi-même mon fils, il me dit : mais maman sans la langue portugaise, ça veut dire que je ne suis ni portugais, ni suisse ? » La construction idéologique sous-jacente à ce discours s'inscrit pleinement dans une conception moderniste du lien entre langue, identité et nation et tend radicalement à essentialiser le lien entre ces trois éléments. De sorte que, dans les propos de cette mère, on ne peut pas être considéré comme portugais, si on ne parle pas le portugais (légitime).

Le passé migratoire et les enjeux liés à la migration sont également soulignés dans le premier extrait [« *nous les parents, on veut pas que ses enfants souffrent comme ça, donc on leur parle en français, mais on oublie pas le portugais* »]. La souffrance liée à l'expérience de la migration (qu'elle ait été vécue directement ou qu'elle fasse partie de l'histoire de la famille pour les enfants de deuxième génération) est un thème qui revient souvent dans le discours mais pas forcément sous la forme exprimée ici par Madalena R. Dans son discours, se perçoit la nécessité d'intégration et donc la nécessité d'apprendre également le français à ces enfants, pour une « meilleure intégration ». Cet apprentissage du français se fait en partie au détriment du portugais (qui se trouve en « compétition » avec le français langue de scolarisation et de socialisation). Derrière cette « souffrance » liée à la migration, derrière ce choix de devoir abandonner le portugais sans l'oublier, réside un désaveu plus profond : celui d'avoir dû quitter son pays, d'avoir dû quitter sa patrie parce que celle-ci n'était pas en mesure de subvenir économiquement aux besoins de sa classe ouvrière. Souffrance d'être immigrés et injustice de devoir émigrer, voilà en substance le discours d'une partie de la communauté portugaise (ce type de discours reviendra également au chapitre 7).

En ce sens, le débat sur le portugais langue étrangère ou langue maternelle ne se cristallise pas uniquement autour d'enjeux pédagogiques (en tous cas pas pour les parents). Ces débats sur la langue matérialisent en réalité le combat de la classe ouvrière contre l'État portugais qui se détourne désormais de ses citoyens émigrés pour lesquels l'enseignement de la langue portugaise ne constitue pas (plus) une priorité. En effet, dans une économie basée sur le capitalisme cognitif et au sein de laquelle la valeur et la puissance d'un État est indexée à sa capacité à produire de l'innovation et à emmagasiner ou à exporter du capital immatériel (dont les langues font partie), l'État vise avant tout à former une élite capable de faire rayonner le Portugal et de lui offrir un retour sur investissement. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'institut Camões ne cache pas son objectif de développer prioritairement des cours de portugais langue étrangère. Cette stratégie envisage la langue dans un cadre d'éducation bilingue ou plurilingue en termes de valeur économique plutôt qu'en tant qu'espace de reproduction d'un certain groupe culturel et langagier (Pujolar, 2007).

Pour comprendre ce qui se joue derrière cette stratégie de la politique langagière, nous devons revenir à Bourdieu (1982) : c'est la compétence à parler la langue légitime qui fonctionne comme un capital linguistique et qui peut produire un profit de distinction au cours de chaque échange social. Par définition, la langue légitime est une langue standard,

unifiée et codifiée qui se distingue des parlers régionaux ou des dialectes. Si les cours LCOP visent à transformer le capital linguistique des élèves issus de la migration portugaise en capital économique (cf. courrier de la présidente de l'institut Camões en début de chapitre), c'est justement le parler standard que les cours devraient renforcer. Or, en diminuant le nombre d'heures d'enseignement, en augmentant le nombre d'élèves par classe, en faisant payer ces cours, en utilisant des manuels inadaptés (soit trop faciles, soit trop difficiles), l'État portugais ne semble rien mettre en place pour que ces capitaux linguistiques puissent réellement être transformés en capitaux économiques. Dans le même ordre d'idée, si les cours de portugais sont intégrés dans l'horaire et fréquentés massivement par un public non lusophone, on est en droit de s'interroger sur le sort langagier réservé aux élèves lusophones. Où apprendront-ils à parler et à écrire la langue standard, celle qui peut leur apporter un « profit de distinction » sur le marché du travail ?

On découvre ici les intérêts sous-jacents aux mesures prises et annoncées dans la lettre envoyée par la présidente de l'institut Camões : l'enseignement de la langue portugaise n'est pas envisagé comme un levier de mobilité sociale à l'intention des classes ouvrières, mais bien comme un moyen d'affirmer la puissance du Portugal dans le monde à travers le développement de nouveaux locuteurs instruits et capables de produire de l'innovation « made in Portugal » (ou du moins en portugais), d'affirmer la représentation portugaise ou lusophone aux quatre coins du globe ainsi que dans les organisations supra-étatiques.

6.4 La commercialisation des savoirs au profit de l'économie néolibérale

Annoncée à la suite de l'adoption du QuaREPE dans le courrier de l'institut Camões, l'introduction de la taxe a mis fin à presque 40 ans de gratuité dans le domaine de l'EPE. Dans le courrier de la présidente de l'institut, elle est toutefois présentée comme une nécessité afin de garantir l'amélioration de la structure EPE et notamment pour développer les ressources nécessaires à la mise en place du QuaREPE

Le processus de qualification des apprentissages des élèves requiert davantage de moyens pour la production de ressources éducatives, évaluations, examens de certification et formation des professeurs. En ce sens, comme cela implique la

coopération des chargés de l'éducation, il est prévu d'instaurer un paiement d'une taxe annuelle de 120 euros qui donnera accès à la certification et aux manuels.

Il est donc important de souligner que la taxe d'inscription est intimement liée à la mise en place du QuaREPE, lui-même présenté comme un outil pour une meilleure adéquation à la réalité des apprenants du portugais. Cette amélioration du processus de qualification passe donc par une augmentation des coûts qui reviennent, dans le cas présent, à la charge des parents. La taxe finance ainsi la participation des élèves aux examens de certification de fin d'année et donne droit aux livres et supports de cours (la fameuse méthodologie TIMI). Sur le processus qui a conduit à la communication et à la mise en place de la taxe, je n'ai pas pu trouver de trace, c'est comme si cette décision avait été soudaine, peut-être trop soudaine d'ailleurs puisque le projet a dû être modifié par la suite⁴⁵.

Lorsque j'aborde la question de cette taxe et de ses conséquences sur la communauté portugaise avec les enseignants, trois aspects centraux ressortent. Premièrement, cette mesure déclenche un mécontentement général (et dans certains cas le mot est faible !), la plupart des acteurs interrogés (parents et enseignants) estiment que les cours de portugais doivent rester gratuits. Deuxièmement, une grande partie y voient une supercherie de la part de l'État portugais. Pour certains acteurs sociaux, cette taxe constitue avant tout un moyen de récolter de l'argent, mais en aucun cas un moyen d'améliorer l'enseignement. Troisièmement, la plupart des enseignants – même s'ils estiment que cette mesure est injuste – voient dans la taxe une opportunité d'être davantage pris au sérieux par les parents. A l'instar de Cecilia L. (enseignante LCOP) qui s'exprime ainsi sur ce sujet :

« Donc là, le fait de payer je pense que la seule chose positive c'est que s'ils payent ils seront plus conséquents. C'est ça la seule chose que je vois un petit peu positive. Parce que le fait de payer je vois pas comment ça peut améliorer la qualité, je vois pas. Parce que in fine l'argent c'est pas pour payer, c'est pas pour payer les professeurs tu vois. Donc, ils disent à l'origine que c'est pour le matériel et les conditions et tout ça. Mais donc c'est toujours les professeurs qui aura tous les niveaux dans la salle et c'est ça qui est difficile à gérer c'est pas vraiment le matériel, ça on se débrouille bien sûr. »

⁴⁵ Les débats et la résistance organisée autour de la taxe feront l'objet du chapitre 7.

En ce sens, si les enseignants ne semblent pas du tout convaincus par la plus-value pédagogique de la taxe, cette dernière est perçue comme un moyen de satisfaire un certain besoin de reconnaissance, au moins de la part des parents portugais. En payant, les parents accorderont peut-être plus de sérieux au suivi des cours LCOP [« *s'ils payent ils seront plus conséquents* »]. Ce qui en soi représente un aspect positif important pour les enseignants qui se sentent souvent considérés comme des enseignants de seconde catégorie, tant par le Portugal que par la Suisse ou encore par les parents eux-mêmes, à l'instar du témoignage de Christina (ancienne enseignante LCO) :

« J'avais l'impression qu'on était un peu comme une baby-sitter pour l'après-midi. Voilà, ils sont là, ils sont occupés et puis nous on est tranquilles avec certains parents, je dis pas avec tous, mais avec certains j'avais un peu l'impression. Et voilà::: on a fait notre devoir, on les as inscrits au cours, on a fait notre devoir, le reste c'est pas mon problème. (...) Je trouve que certains parents devraient donner un peu plus d'importance voilà. Et que nous des fois on se sent un peu:::: ouais on se dit ouais bon on est des profs de deuxième catégorie aussi. »

La taxe pourrait ainsi, du point de vue de certains enseignants, rendre les parents plus engagés dans l'enseignement du portugais et accorder plus d'importance à ces cours.

On observe donc qu'au même titre que le QuaREPE, la taxe met le doigt sur des discordances d'intérêts au sein même de la communauté portugaise. Si pour les professeurs, les intérêts financiers (sécurité financière, stabilité professionnelle) dominant à côtés d'autres enjeux pédagogiques (enseigner dans des conditions pédagogiques adéquates), du côté des parents, à nouveau, ce sont des enjeux de « portugalité » qui se jouent. Rester « portugais », être un bon citoyen « portugais », transmettre la culture « portugaise », tout ceci représente les véritables enjeux pour les parents, qui en dépit d'un désaccord, se montrent prêts à passer à la caisse pour maintenir coûte que coûte ce lien avec la nation d'origine. C'est aussi le point de vue de Larissa M (enseignante LCOP) :

« Ils veulent garder l'école à n'importe quel prix, je pense que:::: je veux pas parler pour tous mais je pense que::::certains m'ont dit que même s'ils devaient payer le professeur ils paieraient, ils cotiseraient pour le faire, donc la politique ça passe à côté, ça n'a rien à voir avec la vie en fait, ce sont des jeux qui se passent hors la réalité, donc euh:::: ce qu'on doit décider ici c'est voilà, c'est:::: toujours dans le

meilleur intérêt des élèves et voilà. Si par hasard la politique se raccorde avec ça c'est bon, si ça raccorde pas, on fait à côté, tu vois. »

On découvre ici l'idée que les dominés (les parents) perçoivent une structuration des rapports de domination et de force (matérialisée à travers la politique portugaise) comme inébranlable, les amenant à contourner l'obstacle considéré comme inflexible, pour parvenir à leur fins [*« certains m'ont dit que même s'ils devaient payer le professeur ils paieraient, ils cotiseraient pour le faire »*]. Dans les faits, le combat au sujet de la taxe a quand même été mené par une partie de la communauté portugaise, comme je l'analyse au chapitre 7.

Au moment où la recherche de terrain a été effectuée, la taxe n'était encore qu'un projet (dont la mise en pratique effective prendra 18 mois), dès lors les débats autour de celle-ci sont de nature hypothétique. Dans les hypothèses émises quant aux conséquences présumées de la taxe, on trouve l'idée selon laquelle celle-ci va conduire au démantèlement voulu, mais inavoué, des cours LCOP par l'État portugais. Pour certains enseignants, les 120 euros initialement prévus pour la taxe sont une supercherie mise en place par l'État pour éradiquer les cours LCOP. En effet, selon cette hypothèse, le financement conduirait à une diminution des inscriptions, la diminution présumée des inscriptions permettrait à l'État portugais de justifier la diminution des enseignants. Ce faisant, la dégradation des conditions d'enseignement ainsi provoquée conduirait encore à une baisse d'inscriptions et ainsi de suite jusqu'à la dissolution complète de ces cours. Cette stratégie est perçue comme une manière de tuer à petit feu l'enseignement du portugais à l'étranger. C'est notamment l'avis de Cristina M. (ancienne enseignante LCOP) :

« Alors moi actuellement je comprendrais si on me disait "voilà on n'a plus les moyens d'assurer cet enseignement on va arrêter". Je pourrais comprendre actuellement, oui. Mais qu'on le fasse peut-être d'une manière plus honnête, qu'on dise voilà "nous on décide d'arrêter pendant peut-être deux ou trois ans parce qu'on n'a pas les moyens de payer" mais pas qu'on fasse comme ça un peu::::: voilà avec des moyens comme ça, que l'enseignement se dégrade petit à petit, voilà c'est ça que je trouve dommage en tant qu'enseignante voilà, c'est ça. »

Le point de vue de Cristina exprime la prise de conscience de la nature « trompeuse » des récentes réformes incrémentales dont l'objectif est bien de substituer un système par un autre en rendant le premier obsolète, c'est ce qu'elle exprime en disant : « *voilà avec des moyens*

comme ça, que l'enseignement se dégrade petit à petit ». La mise en place de cette taxe d'inscription constitue, encore une fois, une mesure emblématique à la fois du tournant néolibéral des États à l'heure du capitalisme tardif et des nouvelles formes managériales du secteur public au sein d'une économie de la connaissance. Ainsi, les parents et les élèves sont perçus comme des consommateurs, des clients qui « payent » dans l'optique de mieux pouvoir « se vendre » (ou plutôt ici leurs enfants) ensuite sur le marché du travail (Laval *et al.*, 2012). Et c'est précisément sur cet argument que la lettre de la présidente de l'institut Camões capitalise, en expliquant que les luso-descendants ont un avantage car ils appartiennent déjà à cette communauté élargie. Finalement, ce que cherche à dire cette lettre c'est que pour transformer cet avantage préalable (celui d'appartenir à la communauté lusophone) en vrai profit de distinction, il est nécessaire de payer la taxe afin que ces cours soient de meilleure qualité et donc que les compétences acquises au sein de ceux-ci soient reconnues sur le marché du travail. On a ici donc tous les ingrédients faisant de la taxe d'inscription une réforme incrémentale : à savoir une réforme qui s'effectue en deux mouvements coordonnés. Le premier mouvement consiste à donner l'illusion de créer de nouvelles opportunités (ici le cadre européen des langues, mais également une évaluation des apprentissages soi-disant plus performante) afin que les acteurs eux-mêmes soient convaincus de la réforme. Le deuxième mouvement cherche quant à lui à créer une offre parallèle à la première, rendant celle-ci rapidement caduque pour les consommateurs. Dans le cas présent, le deuxième mouvement se matérialise à travers la création et l'investissement conséquent pour le développement de plateforme pour l'enseignement à distance (e-learning)⁴⁶. En suivant le raisonnement de la réforme incrémentale (Aghion et Coen, 2004), non seulement les acteurs vont adhérer au paiement de la taxe d'inscription (qui leur donne l'impression d'un enseignement de meilleure qualité) mais si l'implémentation des systèmes d'apprentissages à distance est réussie (en même temps que les conditions des cours LCOP se dégradent), alors bientôt ces mêmes acteurs risquent potentiellement d'abandonner l'enseignement LCOP traditionnel pour se tourner vers les plateformes de « e-learning ».

⁴⁶ Ces dernières années, l'institut Camões a en effet développé plusieurs modules d'enseignement du portugais à l'étranger sur internet

6.5 La précarité comme point d'ancrage au régime néolibéral

Je pose ici l'argument que la situation des enseignants LCOP et de la communauté portugaise est une situation précaire, à la fois par leur profession (pour les enseignants) et par leur statut d'émigré (pour les parents portugais). Cette précarité constitue le terreau pour l'instauration d'un processus de domination par les institutions de pouvoir et facilite donc l'implémentation des récents changements en matière d'enseignement LCOP. Cette domination s'exprime autant par un processus d'assujettissement que par celui de responsabilisation (Martucelli, 2004). De nombreuses études en sociologie se sont penchées sur la thématique de la précarité. En effet, depuis plusieurs années, tant les chercheurs en sociologie du travail (Castel 1995, Demazière 2006), en pauvreté (Paugam 1998), que les sociologues de l'action collective (Maurer 2001) se sont intéressés à ce concept. L'objectif de cette section n'est pas de faire état des derniers travaux et controverses sur la notion.

Toutefois, cette dernière s'avérant centrale pour comprendre mon argument, quelques points de repères conceptuels se doivent d'être explicités, notamment à travers l'acceptation de deux postulats. Le premier établit la précarité en tant que catégorie normative dont l'objectif est de désigner une situation anormale en regard d'une norme de stabilité ou de sécurité (Bouffartigue, 2008). Le second postulat définit la précarité comme notion recouvrant des situations sociales problématiques et s'étendant à des individus mal pourvus en termes de statut, de salaire et d'accès à l'emploi. Par ailleurs, elle englobe également le « risque » de dégradation de la situation sociale des populations ainsi que l'« incertitude » liée à leur parcours de vie (Bresson 2010). En tant que construction sociale, la précarité constitue une catégorie relative, intimement dépendante des conditions économiques, sociales et politiques des différents contextes et espaces au sein desquels elle émerge (Bouffartigue 2008 ; Boumaza & Pierru 2007). A plus d'un titre, les enseignants LCOP se retrouvent dans cette acception de la précarité. En effet, pour celles et ceux qui arrivent directement du Portugal afin d'enseigner le portugais langue d'origine en Suisse, leur statut migratoire en Suisse est provisoire (dans mon panel d'acteurs interrogés, c'est le cas de Paula, Larissa, Beatriz et Cecilia). Ils obtiennent un permis B qui se doit d'être renouvelé chaque année. Afin de pouvoir le renouveler, il est indispensable que leur contrat de travail soit reconduit par l'État portugais. Un renouvellement dépendant des critères d'évaluation du travail de l'enseignant durant l'année, mais également des mesures économiques et politiques de l'institut Camões. Enfin, l'accès à d'autres emplois pour cette population est soumis à de nombreuses

contraintes, la plus importante étant la barrière linguistique, puisque la majorité d'entre eux ne maîtrise pas le français. Ils sont donc sous le régime d'un contrat à durée déterminée, dont le prolongement se fait chaque année en fonction d'une évaluation de leur travail réalisée par le coordinateur de l'EPE à Berne. Leur stabilité professionnelle n'est à cet égard pas garantie. De surcroît, le licenciement massif avec effet immédiat d'une vingtaine d'enseignants au milieu de l'année scolaire 2011/2012 vient augmenter encore le sentiment d'insécurité et d'incertitude professionnelle. Enfin, en ce qui concerne la situation économique, les coupes budgétaires effectuées par le gouvernement portugais (remboursement des frais limités, suppression du 13^{ème} salaire) ajoutées à la dévaluation de la monnaie européenne par rapport au franc suisse indispose financièrement très sérieusement les enseignants LCOP. En ce qui concerne les parents, l'emploi du concept de précarité fait référence à des enjeux analogues. La population portugaise émigrée étant composée majoritairement de travailleurs peu qualifiés employés dans le domaine de l'industrie, la construction ou le service, ces derniers sont dépendants de ces emplois pour pouvoir rester légalement sur le territoire helvétique. Toutefois, par leur faibles revenus et leur instabilité (il s'agit souvent de contrat à durée déterminée), ces emplois placent le plus souvent les émigrés (surtout ceux issus de la première génération) en situation de précarité. En ce sens, je défends ici l'hypothèse selon laquelle la précarité dans laquelle se situe les enseignants LCOP et les parents portugais est une situation servant les intérêts du dispositif étatique néolibéral. En accroissant la productivité de la main-d'œuvre tout en réduisant le coût de son entretien par des politiques « sociales » visant à affaiblir le pouvoir de négociation des syndicats, à dégrader le droit du travail, à baisser les salaires, à diminuer le montant des retraites et la qualité de la protection sociale, l'État étend son pouvoir sur les enseignants LCOP (et donc le pouvoir sur la diffusion de la langue en tant que ressource matérielle et symbolique). En prenant appui sur les travaux dans le domaine de la sociologie de la domination (Bourdieu, 1970 ; Foucault 1971, Martucelli, 2004), j'avance que la précarisation des enseignants LCOP et de la communauté émigrée portugaise tend à servir les intérêts des gouvernements portugais et suisse tout en conduisant à une forme de consentement que j'analyserai plus avant dans le texte.

Comme je l'ai mentionné quelques lignes plus haut, la soumission et la domination constituent une relation dialogique, à savoir qu'elle implique nécessairement la relation tant dans la soumission que dans la domination. Selon Bourdieu (1982), la société est un espace de différenciation dans lequel les rapports de domination ne sont pas révélés, car ils se

trouvent éminemment intériorisés par les individus. Cette intériorisation est en fait un mécanisme profondément social au travers duquel les individus se convainquent de leur légitimité à occuper telle ou telle position. La notion d'habitus est centrale ici pour comprendre le double processus d'intériorisation/extériorisation, autrement dit pour mettre en lumière la manière dont un individu internalise et légitimise l'ordre et la hiérarchie du social comme un « allant de soi ». Toutefois, l'analyse des rapports de domination entre enseignants LCOP et gouvernement portugais nécessite de faire un pas de côté par rapport à cette compréhension bourdieusienne du rapport dominant/dominé. Contrairement à Bourdieu, Martucelli (2004) questionne l'idée que la domination se produit par le biais d'une intériorisation inconsciente d'une idéologie dominante. A contrario, il avance que les contraintes asymétriques auxquelles sont soumis les acteurs dans une relation domination/soumission ne peuvent pas simplement être imputées à une volonté d'un des acteurs se trouvant au cœur de cette relation dialogique. Autrement dit, la soumission ne réside pas dans cette internalisation de l'extériorité mais bien à travers l'exercice d'une contrainte dont les possibilités pragmatiques de rébellion sont moindres. Cette inflexion par rapport à l'argument de Bourdieu est centrale pour comprendre l'argument que j'avance. Elle revient à dire que la servitude n'intervient pas ici par un consentement volontaire (La Boétie, 2004) quand bien même, à travers la notion d'habitus, ce consentement ne serait pas conscientisé (Bourdieu, 1979) mais bien au travers d'un *consentement critique* (Martucelli, 2004). Face à une contrainte extérieure jugée infranchissable et pour laquelle l'acteur éprouve un sentiment d'impuissance, l'individu se sent contraint de se soumettre. Il n'est pas ici question de dire que les dominés ne saisissent pas les enjeux de leur situation, bien au contraire, d'après Martucelli (2004) : « [...] les acteurs comprennent largement leur situation, mais cette compréhension et la manière dont elle fait percevoir un engrenage de rapports sociaux inamovibles ou lointains les persuadent qu'ils ne parviendront pas à les modifier » (Martucelli, p. 477, 2004). En ce sens, les dominés se trouvent bel et bien entravés au niveau de l'action et de la lutte politiques mais pas forcément au niveau de la pensée et du discours (Scott, 1990). Des traces discursives de ce consentement critique se retrouvent à maintes reprises dans le discours des acteurs sociaux. Rappelons-nous de Paula, venue en Suisse pour des raisons financières, qui me disaient ne pas être dans un syndicat, parce que selon elle : « *ils font rien les syndicats* » (Paula, enseignante LCOP). Elle m'expliquait également qu'elle n'a plus d'espoir en son pays qu'elle estime corrompu et qui octroie l'aide sociale à des individus qui possèdent plusieurs appartements :

« Donc voilà comment un pays peut avancer comme ça ? C'est impossible, c'est impossible. Il y a ceux qui payent les impôts, voilà ce sont les fonctionnaires parce que ça vient de l'État donc voilà. Donc c'est un pays, moi je suis déçue, je suis complètement déçue par rapport à mon pays et rapport à tout ce qui se passe euh::: c'est injuste, il y a des gens qui ont une villa, qui ont une piscine, on a eu même un président d'un club de foot qui déclarait le salaire minimum par mois, donc 300.- euros par mois, mais il avait même une piste pour son hélicoptère privé, mais il gagnait 300 euros par mois. »

Arrivée seule en Suisse dans l'espoir de s'ouvrir de meilleures perspectives professionnelles et financières, Larissa M. (enseignante LCOP) partage l'avis de sa collègue. Lorsque j'évoque avec elle sa participation à la cause politique pour la défense de l'enseignement LCOP en Suisse, son discours est clair : l'État portugais ne changera pas sa position, peu importe le nombre de pétitions qui remontent jusqu'au gouvernement⁴⁷: « [...] même si on signe, on peut signer 5000 ou 1 million de pétitions, ça sert à rien [...] ».

Lorsque les enseignants témoignent à plusieurs reprises de leur situation précaire, tout en continuant de travailler malgré le manque de reconnaissance, malgré un statut désécurisant et en dépit d'un salaire misérable, ils représentent de manière emblématique ce que Zarifian (2005) qualifie d'esprit de révolte sans révolte. A ce titre, la réunion de rentrée de l'ambassade portugaise était prototypique. Le premier enseignant évoquant sa misérable situation financière s'est dit « gêné » de devoir évoquer cela, alors que la deuxième personne à témoigner de ses difficultés financières n'a pas souhaité que son intervention soit consignée dans le procès-verbal. En résumé, la précarité dans laquelle se situent les enseignants LCOP et la communauté portugaise de Suisse constitue le terreau de la domination Étatique. Domination perçue non pas comme naturelle et allant de soi, mais comme un ordre social difficilement contestable. De cette compréhension du caractère inébranlable de l'ordre social découle une posture de consentement critique : un assentiment aux pratiques (les enseignants continuent d'enseigner) assorti d'un rejet moral [« *on accepte, mais on n'est pas d'accord* »]. Un constat analogue peut être fait du côté des parents d'élèves. Maria D.S. (parent d'élève du cours de portugais) s'exprime très clairement à ce propos :

⁴⁷ A ce moment de l'entretien, nous évoquions la pétition en circulation contre la taxe d'inscription (traitée au chapitre 7.4.2)

« Quand on a appris qu'il fallait payer cette taxe, j'ai demandé à ma fille si elle voulait continuer. Elle m'a dit qu'elle voulait absolument continuer le cours, elle est attachée à l'école portugaise. Comme mon fils, lui il a fait 12 ans à l'école portugaise. Alors j'ai dit bon, pas de problème, je préfère quand même payer que d'empêcher ma fille d'aller au cours et d'apprendre sa langue, ses origines. Mais je pense quand même que c'est pas juste, c'est pas honnête. Dans la constitution c'est écrit comme quoi, tous les portugais ont droit à leurs cours de langue maternelle. »

A travers ces lignes, cette mère de famille exemplifie de manière emblématique le consentement critique proposé par Martucelli (2004) : un assentiment aux pratiques [*« pas de problème, je préfère quand même payer »*] accompagné d'un rejet moral [*« C'est pas juste, c'est pas honnête »*].

Afin de comprendre comment cette relation de domination avec consentement critique s'instaure, il est primordial de saisir deux processus agissant de manière concomitante. L'assujettissement (Foucault 1994, Martucelli 2004) constitue, en premier lieu, le processus conduisant à la subordination du sujet. A travers l'exercice d'une contrainte sur les dominés, il s'agit de conduire ces derniers à se définir avec les catégories que l'assujettissement impose. L'objectif de contrôle des individus-sujets se réalise à travers le déploiement d'un dispositif de contrôle, de contrainte et de discipline. En ce qui concerne l'enseignement LCOP, autant les enseignants eux-mêmes que l'institut Camões s'accordent à dire que depuis le changement de tutelle (du ministère de l'éducation au ministère des affaires étrangères) on observe une intensification des procédures de contrôle, de recrutement et d'évaluation des enseignants : la surveillance et le contrôle imposés aux enseignants LCOP couplés au statut précaire conduisent indubitablement à la subordination des enseignants. En ce sens, s'il semble communément admis que la précarité est une arme d'assujettissement politique (Lazzarato, 2004), dans le cas présent, j'avance qu'elle est à la fois la cause et la conséquence de la domination.

Parallèlement à l'assujettissement, un processus connexe enferme également les enseignants LCOP dans leur posture de dominés, il s'agit de la « responsabilisation », second processus par lequel la domination s'inscrit également de manière subjective. Contrairement à la subordination du sujet, ici l'individu se retrouve acteur de ce qu'il vit et de ce qui lui arrive. Le mécanisme de responsabilisation répond à la dissolution de l'État-providence. En ce sens,

« la responsabilisation apparaît aujourd'hui comme un transfert à l'individu lui-même de tout ce qui lui arrive, en tant que conséquence « inévitable » d'une société devenue incertaine » (Martucelli, 2004, p.249). En d'autres termes, puisque les enseignants LCOP *choisissent* de postuler pour enseigner en Suisse, leur statut précaire n'est pas de la responsabilité de l'État, mais bien de leur propre choix. De la même manière, l'État portugais n'a forcé personne à émigrer et donc le mécontentement des parents face aux décisions en lien avec l'enseignement du portugais à l'étranger n'est pas de la responsabilité de l'État. En proposant aux problèmes de précarité rencontrés par les enseignants LCOP : « *si tu n'es pas bien, tu rentres* », comme unique alternative, l'État portugais exprime de manière emblématique le processus de responsabilisation au travers duquel la domination se produit et se légitimise.

Enfin, ces deux figures de la domination que sont *l'assujettissement* et la *responsabilisation* peuvent être conceptuellement associées aux deux idéologies se trouvant au cœur des tensions traversant le domaine de l'enseignement LCOP. L'assujettissement autant par sa forme que par son but visé peut être associé à l'idéologie héritée des États-Nations dont le leitmotiv était d'uniformiser et d'unifier par la contrainte (notamment à travers l'imposition d'une langue unifiée) afin que les citoyens incorporent eux-mêmes les catégories qui leur étaient imposées. La responsabilisation, deuxième figure à travers laquelle s'exerce la domination, matérialise quant à elle l'hégémonie néolibérale qui a gagné le terrain des politiques linguistiques et qui invite à lire la domination de l'État portugais sur les enseignants LCOP, non pas comme une mesure de coercition immorale mais bien comme la résultante d'un choix individuel éclairé. En ce sens, la situation dans laquelle se trouvent les enseignants LCOP et les parents portugais émigrés cristallise les formes de dominations plus générales qui s'exercent sur les minorités linguistiques à l'heure de l'idéologie néolibérale : « puisque toute difficulté est une *opportunité*, puisque toute épreuve est un *challenge*, chacun a de multiples occasions de se sentir responsable de réussir ou d'échouer dans la seule forme d'existence concevable : celle d'un travailleur de la connaissance et d'un entrepreneur de soi-même ». (Laval et al., 2012, p. 13) Cette nouvelle forme de gestion des travailleurs et de l'employabilité contient en son sein les ingrédients contradictoires et ambivalents véhiculés par la mondialisation, consolidant l'attachement des minorités à la Nation (*pride*) tout en les laissant se frayer seul leur chemin au sein d'une économie de plus en plus compétitive (*profit*) (Duchêne & Heller, 2012)

6.6 « *More students, less teachers* » ou l'hégémonie de la productivité : remarques conclusives

Ce chapitre avait pour objectif de montrer la manière dont la saillance de l'application des modes de gouvernance propre au néolibéralisme au sein de l'enseignement, et de l'enseignement de la langue portugaise en particulier, se répercute concrètement sur la communauté portugaise de Suisse. Les sous-sections ci-dessus ont tenté de décrire et mettre en lumière les conséquences concrètes des changements politiques récents dans le domaine de l'enseignement du portugais à l'étranger. Dans cette dernière sous-section, je vais tenter d'inscrire ces changements dans la réflexion plus générale de ma thèse, qui est celle de comprendre la manière dont la langue, les idéologies langagières actuelles et passées – matérialisées dans des politiques linguistiques – participent aux processus de contrôle et d'instrumentalisation des locuteurs portugais et à la distribution inégale des ressources langagières au sein de la communauté portugaise.

« *So we have more students. Less teachers, yes. But more students* », cette phrase déjà citée en amont de ce chapitre et extraite de l'entretien avec Pedro M. représente de manière emblématique le transfert des pratiques néolibérales propres au capitalisme d'entreprise tourné vers la productivité et la rentabilité (licenciement sans préavis, augmentation de la production couplée à une diminution des coûts de production) au sein d'une institution éducative. Ce faisant, l'État portugais passe du statut d'État protecteur au statut d'État producteur d'opportunités économiques (Da Silva & Heller, 2006) ou État entrepreneur (Laval *et al.*, 2012) avec pour conséquence le passage du locuteur « citoyen » au locuteur « client ». Autrement dit, alors que sous l'État-providence dominé par le fordisme, les modes de gouvernance tendaient vers un équilibre entre efficacité économique et progrès social, on observe désormais que « dans le cadre d'un capitalisme national, les gouvernants ne conçoivent plus aujourd'hui ces mêmes populations qu'en tant que « ressource » pour les entreprises et pour l'État et les appréhendent en termes de coûts/avantages » (Laval *et al.*, 2012, p. 22). Que ce soit en raison de la mise sous tutelle de l'EPE au ministère des affaires étrangères, en raison de la taxe d'inscription ou de l'adoption du QuaREPE, toutes ces mesures contribuent à faire de l'enseignement de la langue portugaise un « bien » qui se paie et plus un « droit » offert par l'État.

Ainsi, les récents changements opérés dans la politique linguistique du Portugal concourent à envisager la langue comme un bien ou une ressource symbolique (Bourdieu, 1972). Comme tout autre « bien de consommation », la langue portugaise doit se « vendre ». Dans une économie globalisée caractérisée par le capitalisme tardif, c'est de la capacité de l'État à vendre sa langue et plus généralement du capital immatériel que dépend sa place sur l'échiquier mondial. Sur le marché des langues, la prospérité est garantie à ceux qui sont en mesure de conquérir un maximum de locuteurs étrangers les mieux positionnés possibles et donc les plus aptes à démultiplier la langue en question (Porcher, 1995). Puisque vendre une langue est devenu une condition de prospérité économique, il semble tout naturel que les principes du marketing stratégique fassent incursion dans les politiques linguistiques. Comme Porcher (1995) le soulève au sujet de la politique linguistique francophone : « les biens symboliques (langue et culture) possèdent un point commun avec n'importe quel autre bien : ils se vendent et s'achètent, ont à séduire le client et surtout à convaincre celui-ci des profits qu'il peut en espérer » (Porcher, 1995, p.5). En tentant d'acquérir des nouveaux locuteurs étrangers à travers la promotion du portugais en tant qu'atout économique (n'oublions pas le slogan de la brochure « eu falo português » : Le portugais, un atout économique insoupçonné), c'est précisément la stratégie marketing que poursuit l'institut Camões. Celle-ci s'appuie principalement sur deux axes, le second étant le corolaire du premier, (1) augmenter le nombre de nouveaux « locuteurs » à travers l'instauration de cursus bilingues ou de cursus de portugais langue étrangère intégrés dans les curriculums (accroître le potentiel économique de la langue portugaise à travers de nouveaux marchés de locuteurs) et (2) se défaire de l'image du portugais comme « langue de la migration ». C'est de cette stratégie que découle la différence de « prix » pour l'apprentissage de la langue. A l'heure où gagner de nouveaux locuteurs semble une condition *sine qua non* pour garantir la prospérité de l'État portugais, l'apprentissage du portugais est pratiquement offert aux apprenants étrangers alors que, pour les locuteurs traditionnels issus des communautés portugaises émigrées, l'apprentissage de la langue d'origine se paie, quand bien même il est donné dans des conditions plus que discutables. C'est également de cette stratégie mise en place pour la langue portugaise que découle la brochure « *eu falo português* », une brochure de promotion à l'attention d'un public non-lusophones visé par l'État portugais : car l'étranger bien instruit semble bel et bien être le nouveau locuteur portugais désirable. Les gagnants de cette redistribution des ressources langagières, sont justement les nouveaux locuteurs visés par la stratégie de promotion de la langue portugaise : des étudiants en Asie et en Afrique qui voient de plus en plus de cursus bilingues ou de cursus portugais émerger

dans leur système éducatif. C'est peut-être aussi les étudiants ou élèves européens qui voient arriver des cours de portugais dans leur programme de langues étrangères (voilà qu'ils pourront ajouter une compétence en plus afin de potentialiser leur employabilité). En revanche, en voulant dissocier le portugais de son image de « langue de la migration », les élèves issus des communautés portugaises émigrées représentent sans conteste les grands perdants de cette distribution inégale des ressources. Il ne reste bientôt à ces derniers que deux options : soit un cours extracurriculaire donné par un enseignant sous-payé dans une salle de classe avec 20 ou 30 élèves de niveaux et degrés mélangés. Une classe où les élèves commenceront par apprendre à dire des phrases du type : « *Eu me chamo Luis e tu como tu te chamas ?*⁴⁸ », phrases qu'ils connaissent depuis tout petits. Soit une classe de portugais « langue étrangère » où ils suivront un cours de portugais, cette fois-ci intégré dans leur horaire, mais avec d'autres élèves qui n'ont jamais entendu un mot de portugais de leur vie.

De ces deux choix, aucun ne permet aux élèves issus des communautés portugaises de développer pleinement leurs compétences langagières dans la langue légitime au niveau qui pourrait être le leur. Comme l'expliquait Anita M. (membre du syndicat UNIA), de sa propre expérience, les élèves ayant suivi les cours LCOP n'ont pas de peine à s'exprimer dans la vie courante, mais ont de la peine à s'exprimer dans des registres plus formels. En d'autres termes, les cours LCOP pour les émigrés ne sont pas adaptés à leurs besoins (ou trop facile avec les manuels portugais langue étrangère ou trop compliqués avec les manuels du Portugal) et conduisent à terme à une dépréciation de leurs compétences linguistiques. Car au Portugal, c'est bien selon un cadre normatif monolingue qu'ils seront évalués et ce, tant par les non-émigrés que par leurs éventuels futurs employeurs (Koven, 2004). Comme Monica Heller (2008) l'explique avec les filières bilingues français-anglais au Canada, les locuteurs francophones issus des classes ouvrières se voient souvent reprocher que leur français n'est pas assez bon. Ils se retrouvent donc en compétition directe avec les personnes qui ont appris le français standard à l'école. Ce phénomène se rapproche de ce que Roberts (2013) nomme la « pénalité linguistique » (*linguistic penalty*), à savoir les désavantages linguistiques pénalisant les ressortissants des minorités linguistiques lors des entretiens d'embauches notamment. Avec la stratégie de la politique linguistique portugaise, c'est potentiellement le même sort qui guette les élèves portugais issus des communautés émigrées. Par ailleurs et dans le même ordre d'idée, Koven (2004, 2013) souligne que dans

⁴⁸ « Je m'appelle Luis et toi, comment t'appelles-tu ? » (traduction par l'auteur)

son étude, certains acteurs sociaux ont mentionné préférer parler portugais avec un locuteur étranger pour qui le portugais est une langue étrangère qu'avec un portugais émigrés parlant « mal » le portugais. Tel que décrit, ce phénomène conduit inéluctablement à la création de hiérarchies entre nouveaux locuteurs portugais et locuteurs portugais émigrés. Les premiers étant vraisemblablement plus désirables que les seconds.

Cette analyse ne doit toutefois pas masquer le fait qu'en dépit du pragmatisme opéré à travers les différentes mesures discutées, le discours officiel reste marqué par une forme d'ambiguïté constante vis-à-vis de l'enseignement du portugais et des communautés portugaises. Comme démontré à la fin du chapitre 5, l'analyse des discours institutionnels montre que l'État portugais tente de préserver ces locuteurs traditionnels (du moins discursivement), en cherchant un équilibre entre un discours prônant la valeur « économiciste » de la langue et son enseignement et un discours arguant la valeur « identitaire » et « nationaliste » de celle-ci. Le différentiel observé entre ces discours politiques (jonglant sur les deux types de légitimation) et les mesures concrètes à l'encontre des cours LCOP (qui, elles, tendent clairement en faveur de l'argument économiciste) peut être considéré, selon les termes de Pujolar (2007), comme la « vie secrète » des nations. C'est-à-dire l'ensemble des processus sociaux et politiques cachés et officieux tendant à légitimer le capital culturel et langagier de certains groupes au profit d'autres. En effet, comme Madalena (membre de l'association de parents portugais à Genève) l'a relevé durant notre entretien, le Portugal n'a pas arrêté d'investir pour le développement de la langue portugaise, il a simplement arrêté d'investir (ou est en train de diminuer l'investissement) pour le développement du portugais pour les émigrés. En ce sens, la question de cours de langue et culture d'origine dépasse largement la question de la crise économique du Portugal (malgré le discours des acteurs sociaux qui tendent à imputer toutes les restrictions à la crise) et des inéluctables restrictions budgétaires y relatives. Il s'agit avant tout d'une question idéologique. Mais ne nous trompons pas, quand bien même les nouvelles idéologies langagières prônant la valeur économique de la langue ne vont pas ouvertement reconnaître leur base nationaliste, il serait erroné de penser que les préoccupations nationalistes ne subsistent pas derrière le discours à portée internationale (Pujolar, 2007). Le discours néolibéral ne se substitue pas au premier, au contraire (Heller et Duchêne, 2012). L'examen des deux types de discours de légitimation montre qu'ils doivent être tout deux considérés comme deux facettes du même dispositif (au sens foucauldien du terme). Même s'il y a rupture dans les pratiques, j'avance ainsi qu'au niveau idéologique, ces changements sont à considérer comme un continuum au sein du dispositif

« politiques éducatives et langagières » mis en place, et dont l'intérêt est de contrôler l'accès, le développement et la production de la langue et de son enseignement afin de garantir à la fois la prospérité et la compétitivité économique de l'État et à la fois leur position dominante au sein de celui-ci.

Néanmoins, j'aimerais souligner encore que la mise en place de ce dispositif ne répond pas d'un plan machiavélique savamment orchestré par l'État. Cette théorie du complot nierait l'effet d'interdépendance qui existe dans l'économie globalisée. En ce sens, les États (à l'instar du Portugal) « ont autant participé, par leurs politiques d'ouverture et de dérégulation, à la mondialisation qu'ils y ont réagi en « s'y adaptant » par l'ensemble des « politiques de compétitivité » (Laval *et al.*, 2012, p. 22).

Finalement, à la continuité idéologique avancée, s'oppose tout de même une forme de rupture, du moins au niveau des pratiques d'enseignement sur le terrain (à travers les récentes décisions décrites ci-dessus). Les émigrés, qui jusqu'alors représentaient les piliers d'une politique tournée vers la « construction nationale », se retrouvent progressivement dépossédés des acquis qui étaient les leurs en matière d'enseignement. Perçues comme autant de coups de canif dans le contrat qui lie les communautés portugaises à leur nation d'origine, ces transformations donnent lieu à ce qu'Heller (2002) nomme une « zone de transition ». Des espaces propices à l'émergence de pratiques et/ou d'idéologies nouvelles dont le but est soit de combattre l'hégémonie des structures sociales imposées par les transformations (Heller, 2002) soit de s'adapter aux nouvelles lois du marché linguistique (Bourdieu, 1982). Dans les chapitre 5 et 6, j'ai montré que la marge de manœuvre au sein des « zones de transition » ou « points tournants » était limitée par les intérêts nationaux divergents. Dans cette section, j'ai tenté de mettre en lumière la façon dont l'action est en partie restreinte par la situation précaire des enseignants LCO et d'une partie de la communauté portugaise. Par ailleurs, j'ai également mis en lumière que le caractère incrémental de la réforme sur l'enseignement du portugais à l'étranger visait à flouter la logique complète du modèle auquel la réforme répond, rendant ainsi la contestation plus difficile. Toutefois, nous verrons dans le prochain et dernier chapitre dans quelle mesure et sous quelles conditions une certaine forme de revendication et de protestation est rendue possible et avec quelles conséquences pour qui.

Chapitre 7

De l'indignation à l'action collective : réflexion sur les logiques d'action et leurs portées au sein de la communauté portugaise

Introduction

Ce chapitre apportera des éléments de réponse à la question suivante : « De quelles manières les récentes décisions (analysées aux chapitre 6), reflets du tournant managérial s'opérant dans le champ des politiques éducatives et linguistiques, sont-elles contestées, négociées ou accommodées par les acteurs sociaux impliqués par cet enseignement ? Avec quelles conséquences et pour qui ? ». Partant du constat décrit aux chapitres 4,5 et 6 et 7 que les répercussions de la politique néolibérale de la langue et du champ de l'éducation créent une « zone de transition » propice à l'émergence de nouvelles pratiques ou idéologies (Heller, 2002), ce chapitre cherche à questionner les différents types de positionnement émergeant au sein de cette zone de transition. Il s'agit de rendre compte et d'analyser les formes d'action collective qui émergent sur le terrain de l'enseignement LCOP et, dans un même mouvement, de questionner leur non-émergence. Autrement dit, la compréhension des conditions permettant à l'indignation de se transformer en action de protestation sera placée au cœur des préoccupations de ce chapitre. Le champ de recherche sur l'action sociale et les mouvements sociaux est vaste et prolix tant à travers la diversité des paradigmes qu'au travers des différents terrains étudiés (manifestations, grèves, milieu ouvrier, régime totalitaire, etc..). Dans le cadre de ce travail, je prendrai principalement appui sur les travaux du sociologue américain Charles Tilly (1986, 2005) afin de problématiser les répertoires de l'action sociale ainsi que sur les travaux de l'économiste Albert Hirschman (1970), lesquels seront intégrés dans les concepts et théories clés de la sociolinguistique critique dans lesquelles s'inscrit ce travail.

Commune et concertée, poursuivant autant des motivations matérielles que symboliques (justice, équité, droits humains), l'action collective se définit par les agissements d'un groupe en vue d'atteindre des objectifs communs. Intéressons-nous maintenant tour à tour à comprendre ce qui amène les individus à adhérer à une action collective ou pas (pourquoi les individus se mobilisent) et de surcroît ce qui conduit une action collective à la réussite ou à l'échec (comment est-ce que les individus se mobilisent et avec quels résultats ?) Complémentaires, ces deux questionnements s'avèrent indispensables pour embrasser l'ensemble des enjeux inhérents à la mobilisation collective. Par ailleurs, tous deux répondent de différents cadres d'analyse ayant émergé dans le domaine d'investigation des mouvements sociaux que je présente ci-dessous.

Le premier cadre d'analyse s'attache à comprendre les raisons de l'engagement des individus dans la cause ou dans l'action collective à travers le modèle du *collective behaviour*. Même si Albert Hirschman, de par l'hétérogénéité de son travail et de ses publications, ne se rattache pas fondamentalement à la recherche sociologique sur les mouvements sociaux, son ouvrage portant sur les possibilités d'action face au mécontentement peut se ranger à côté d'autres travaux se réclamant du modèle du *collective behaviour*. En effet, dans son ouvrage « *Exit, voices and Loyalty: responses to decline in firms, organizations, and states* » (Hirschman, 1970), Hirschman propose un modèle d'analyse qui, bien qu'initialement prévu pour comprendre les réactions des consommateurs face aux dysfonctionnements, s'adapte tout à fait aux citoyens déçus, mécontents ou indignés face à un service public. En prenant appui sur l'argument développé au chapitre précédent, à savoir que l'État est passé du statut d'État Protecteur à celui d'État entrepreneur, la théorie de Hirschman présente une grille de lecture pertinente pour comprendre l'engagement des acteurs sociaux dans la cause LCOP. Et pour cause, si l'État se transforme en une entreprise dont les services publics (notamment l'enseignement) se voient pilotés selon les règles du *New Public Management* (Laval et al, 2012), ses citoyens se retrouvent, de manière concomitante ou alternée, soit dans le rôle de *consommateurs* – en consommant les prestations fournies par l'État, notamment l'éducation et l'enseignement – soit dans celui de *producteurs*. En effet, les impôts, la consommation de biens culturels et matériels, les devises, sont autant d'investissements qui permettent de faire fonctionner l'économie nationale. Ainsi, lorsque les prestations offertes par l'État suscitent le mécontentement de ses citoyens, ceux-ci se retrouvent, selon Hirschman (1970), devant au moins trois options : *la défection (exit)*, *la loyauté (loyalty)* ou *la prise de parole (voices)*. A ces trois options, Bagozzi (1988) en propose

une autre, qui nous semble particulièrement pertinente ici, à savoir *l'apathie* ou *la résignation*. Cette dernière catégorie vient nuancer l'option de *loyauté* en distinguant deux types de discours. Le premier, exprime une véritable loyauté et confiance sans limite envers l'entreprise ou l'institution, alors que le second témoigne d'une forme de mécontentement résigné, ou pour en revenir à Martucelli (2004), à une forme de *consentement critique*. L'emprunt de ces concepts issus de la pensée utilitariste ne doit pas être considéré comme une rupture épistémologique dans le cadre de ce travail, mais bien comme une tentative pragmatique de clarifier l'action individuelle et/ou collective utilisée ou pas pour contester les nouvelles conditions de l'enseignement LCOP. De ce fait, l'utilisation de cette typologie devient intéressante dans le cadre de mon analyse uniquement lorsqu'elle se trouve transformée en grille de lecture servant à élargir la compréhension des conditions sociales, économiques et culturelle inhérentes à l'action. Cette transformation induit donc un renversement de la pensée conduisant à envisager les différentes réactions au mécontentement non pas comme une simple équation « couts/gains » résultant de choix individuels mais comme une *pratique* au sens Bourdieusien du terme, à savoir une « action » modelée à la fois par les structures préexistantes et par les conditions de la vie économique (Bourdieu, 1979). Le terme *pratique* en ce sens englobe à la fois la structure et l'agentivité ; la structure est vue comme constituante mais non déterminante des actions des individus ou de leur capacité à modeler leur vie ou leur communauté. Autrement dit, les récentes décisions des politiques portugaises (structure) témoignant d'une politique étatique néolibérale tendant à distribuer l'enseignement des langues et donc les ressources langagières de manière inégale conduisent à l'émergence d'un éventail de discours (et dans certaines conditions d'actions collectives) en réaction à ces décisions (agentivité).

La question de savoir comment l'action collective se déclenche, se développe, réussit ou échoue, constitue la pierre angulaire du cadre théorique de la *mobilisation des ressources* né dans les années 70 aux États-Unis et notamment porté par les travaux d'Oberschall (1973), Gamson (1975) et Tilly (1986). Adoptant une approche dynamique de l'action sociale et des mouvements sociaux, l'action sociale collective doit être pensée comme un processus de construction de sens. Ainsi, et comme le souligne Neveu (2011), l'analyse de l'action collective se doit d'accorder une attention toute particulière à l'organisation, vue « comme élément qui structure le groupe, rassemble les ressources pour la mobilisation » (Neveu, 2011, p.50). A ce titre, Tilly (1976) tente d'apporter un cadre d'analyse intéressant en

proposant deux variables permettant de définir l'organisation de l'action sociale collective : la *netness* et la *catness* (dérivé de *category* en anglais). La *netness* représente la sociabilité volontaire qui unit le groupe ; à titre d'exemple, la foule dans un magasin représente le degré zéro de *netness*, alors qu'une association culturelle ou un syndicat représente un degré élevé de sociabilité volontaire. La *catness* indique l'appartenance à des catégories auxquelles les individus sont assignés en fonction de critères objectifs : être une femme, un homme, chômeur, ouvrier, etc.. (Tilly, 1986). Enfin, le *catnet* représente la combinaison entre ces deux variables (*cat* pour *catness* et *net* pour *netness*) qui se combinent pour former une sorte d'indicateur du degré d'organisation de l'action sociale collective. Plus le degré d'organisation est élevé (donc plus la convergence entre les deux catégories est forte), plus les objectifs communs portés par l'action collective ont des chances d'aboutir. Une action collective portée par un syndicat ouvrier représente un exemple de *catnet* élevé. La catégorie « ouvrier » ici constitue selon Tilly une identité catégorielle forte (*catness*) et elle converge dans le cas présent avec une sociabilité volontaire matérialisée à travers l'appartenance à un syndicat (*netness*).

Le deuxième apport important de la théorie de la mobilisation des ressources vient de la structuration sociale dont dépendent les groupes à l'assaut d'une action collective. En d'autres termes, il s'agit d'identifier les liens qu'entretient le groupe avec les institutions de pouvoir (ou inversement). Certains groupes sont qualifiés de *participants*, ce qui signifie qu'ils disposent de connexions stables leur donnant des chances d'être entendus des institutions de pouvoir, alors que d'autres sont des *challengers*, c'est-à-dire des groupes isolés par rapport au pouvoir et dont les chances d'être écoutés s'avèrent plus restreintes. Par ailleurs, Tilly (1986) souligne également que chaque action sociale ou politique peut prendre la forme d'une variété de moyens : « Toute population a un répertoire limité d'actions collectives, c'est-à-dire des moyens d'agir en commun sur la base d'intérêts partagés. [...] Ces différents moyens d'action composent un répertoire, un peu dans le sens où on l'entend dans le théâtre et la musique, mais qui ressemble plutôt à celui de la *commedia dell'arte* ou du jazz qu'à celui d'un ensemble classique. On connaît plus ou moins bien les règles, qu'on adapte au but poursuivi » (Tilly, 1986, p. 541). Ce répertoire d'action est ainsi variable dans le temps et dans l'espace et peut schématiquement être catégorisé selon quatre critères : action individuelle versus action collective et pratique conventionnelle versus non conventionnelle (ou protestataire). Une action individuelle conventionnelle serait le fait de s'inscrire à un parti ou financer un parti politique, alors qu'une action collective non-

conventionnelle représente, par exemple, une manifestation, une grève, une pétition, etc... L'apport de la théorie de Tilly est intéressant dans la mesure où elle offre un cadre d'analyse nuancé permettant de comprendre le particularisme de chaque situation de mobilisation ainsi que les inégalités de réception qui sera faite de chaque mobilisation, comme l'explique Neveu (2011) : « Groupes et formes d'action sont inégalement acceptables pour les pouvoirs publics. Les violences paysannes ou commerçantes sont moins réprimées que celles des étudiants ; il est moins facile de dénigrer, dans l'opinion, des infirmières que de jeunes chômeurs issus de l'immigration. » (Neveu, 2011, p. 59). Autrement dit, la capacité à *dire* est fortement indexée à la capacité à *être entendu* par les autorités au pouvoir. Ainsi, la structuration sociale joue un rôle prépondérant sur la capacité que possède un groupe à faire entendre sa cause.

Ces deux approches, proposées par Hirshman et Tilly, doivent être perçues comme complémentaires afin de comprendre les enjeux en présence dans l'émergence ou la non-émergence de l'action sociale collective dans le cadre des récentes restructurations de l'enseignement LCOP. En d'autres termes, l'apport des concepts de Hirschman et Tilly peut être lu comme le positionnement des acteurs sociaux face au mécontentement et, dans le cas présent, face à ce qui ressemble de plus en plus à une distribution inégale des ressources langagières. Il est donc nécessaire d'envisager le positionnement, d'une part, comme étant dynamique, notamment à travers l'ensemble des stratégies adoptées par un individu ou une collectivité face à des contraintes sociales, et d'autre part, comme étant intimement lié à d'autres formes de ressources matérielles, sociales et culturelles (Heller, 2002). C'est donc avec ces outils analytiques que je vais tenter de faire la lumière sur les différentes réactions de la communauté portugaise face aux récentes décisions prises à l'encontre de l'enseignement LCOP

7.1 L'indignation : première étape vers la mobilisation collective

Comme une chanson populaire, un leitmotiv, un *fado* du XXIème siècle, l'indignation est dans toutes les bouches ou, du moins, résonne en creux dans tous les discours des membres de la communauté portugaise (ceux qui sont publics ou ceux que j'ai récoltés à travers mes entretiens). S'indigner, c'est avant tout être habité par un sentiment qui, à ce stade du moins, ne s'est pas transformé en action collective. Et ce sentiment est celui de se sentir *choqué par quelque chose*, provoquant dès lors une situation de rejet, de critique et de défiance à

l'encontre des autorités (Touraine, 2010). Terreau fertile à une possible prise de conscience collective, l'indignation est à l'action ce que l'existence est à l'essence dans la pensée existentialiste : elle constitue la prédisposition nécessaire à l'action. Ce sentiment d'être choqué par quelque chose a été exprimé à maintes reprises au sein de la communauté portugaise. Que ce soit à travers l'adoption du QuaREPE et le manuel de portugais langue étrangère qui l'accompagne, à travers l'adoption de la taxe, ou encore le licenciement des enseignants portugais en Suisse, chacune de ces mesures a conduit à faire monter le baromètre de l'indignation. *Humiliation, honte et déception* font partie de l'éventail lexical caractérisant les discours d'indignation analysés dans ce chapitre et matérialisé notamment ici, dans les propos de Cecilia (ancienne enseignante LCOP) qui se positionnait sur la question de la taxe d'inscription :

« C'est illégal selon la constitution portugaise, donc euh::: ils se sentent blessés les émigrants, ils se sentent pas fiers de devoir payer pour avoir l'enseignant de la langue, c'est une chose qu'ils pensent avoir droit sans payer et ils ont le droit, c'est dans la constitution qu'ils ont le droit à l'enseignement de la langue gratuite. »

Dans cet extrait, l'indignation provient donc du caractère illégal de la taxe en regard de la constitution de 1974. En ce sens, cette nouvelle décision vient bafouer non seulement la loi mais également les valeurs démocratiques portées par la révolution des œillets. Au choc et à la désapprobation le plus souvent exprimés, s'ajoute très souvent l'expression d'une forme accrue de défiance vis-à-vis de l'État portugais. Tout porte à croire que la langue et le retrait de la gratuité de l'enseignement LCOP sert de levier à l'expression de toutes les critiques à l'égard des différents gouvernements qui se sont succédés après Salazar et qui n'ont pas su redonner au Portugal son élan et sa splendeur passés.

A ce sujet, un enseignant de portugais travaillant en Suisse exprime son point de vue dans un article intitulé « le futur de la langue portugaise » et posté sur le blog « Mouvement civique de défense de l'enseignement du portugais en Suisse » (mai 2012). Dans l'introduction, il explique que les gouvernants d'aujourd'hui comme d'hier mettent leurs incompétences au service de la destruction de la « machine productive nationale ». Plus loin dans le texte, toujours au sujet des attaques vis-à-vis de l'enseignement LCOP, il écrit :

De facto, é inaceitavel a redução das condições de acesso à lingua portuguesa por parte dos filhos de milhares de cidadãos que, tendo sido maltratados por um bando de governantes incompetentes que conduziram o pais para a fronteira do abismo, se viram forçados a emigrar em busca de uma vida com um minimo de dignidade.

De fait, la réduction des conditions d'accès à la langue portugaise pour les fils de millions de citoyens est inacceptable, sachant qu'ils ont été maltraités par une bande de gouvernants incompétents qui ont conduit le pays à la frontière de l'abîme et qu'à cause d'eux, ils ont été forcés d'émigrer afin de pouvoir vivre une vie avec un minimum de dignité.

Dans cet extrait, qui fait suite aux licenciements survenus fin 2011 ainsi qu'à l'annonce de la taxe d'inscription, cet enseignant fait explicitement référence au fait que l'État, et plus précisément ses élus, par leur incompétence à gouverner, ont conduit les citoyens à quitter le pays. Il semble dès lors « inacceptable » qu'aujourd'hui ce même État, responsable d'une grande partie de l'émigration portugaise, retire, ou du moins dégrade grandement, les conditions pour l'enseignement du portugais aux émigrés. Ici encore, le sentiment de défiance envers les institutions est grand et est accompagné d'une très nette hostilité à l'égard des dirigeants du pays qualifié de « *bande de gouvernants incompétents* ».

L'expression de cette défiance atteint son paroxysme dans les propos de certains parents interrogés. Sur les six parents avec qui j'ai pu m'entretenir à la fin d'un cours de portugais, trois ont exprimé leur indignation quant à l'introduction de la taxe d'inscription et, sur les trois, deux ont tenu des propos clairement véhéments à l'encontre de l'État portugais. Les propos de Teresa ainsi que ceux de Maria D.S sont très clairs à ce propos. Maria D.S est arrivée en Suisse il y a 15 ans et à deux enfants. Le premier a suivi tout le cursus de cours LCOP jusqu'à la fin de l'école obligatoire. Sa fille, plus jeune, est scolarisée dans la classe de portugais. Lorsque j'aborde la question de la taxe d'inscription sa réponse est la suivante :

« C'est de l'argent que l'État allait gagner au noir, c'est ce que la prof vient de nous expliquer, donc c'est pas correct. Mais même s'il fallait payer je l'aurais fait. Je pense que c'est pas juste, c'est pas honnête. On paye nos impôts ici, on va au Portugal pendant nos vacances, vous savez c'est :::: c'est ::::: c'est inadmissible.

Dans la constitution c'est écrit comme quoi tous les étrangers ont droit à leur cours de langue maternelle. »

On retrouve ici, dans les propos de Maria, l'idée selon laquelle l'État *viole* la constitution et bafoue ses citoyens émigrés. Teresa, en Suisse depuis 22 ans et dont les deux enfants sont nés sur le territoire helvétique, exprime des propos analogues à Maria :

« L'État là-bas, je trouve que ça serait mieux d'être franc avec nous et de dire, écoutez 120 euros, on a tout de suite vu que c'était pour payer la dette du Portugal. Et écoutez, ça fait 22 ans que je suis ici, ça me fait mal. Notre pays, la crise est ce qu'elle est, mais nous on n'y peut rien. »

A travers les termes « c'est inadmissible » et « ça fait mal », exprimés tour à tour par Maria et Teresa, on retrouve pleinement le sentiment d'indignation, amplifié encore par l'impression de duperie qui se joue à travers cette taxe : « *C'est de l'argent que l'État allait gagner au noir, c'est ce que la prof vient de nous expliquer* » et « *on a tout de suite vu que c'était pour payer la dette du Portugal* ». Il semblerait que les propos de ces deux mères de famille soient influencés par le discours tenu par l'enseignante LCOP à propos de la taxe. Même si les propos de Teresa ne sont pas clairs à ce sujet (« *on a tout de suite vu que* »), ceux de Maria ne laissent pas l'ombre d'un doute en affirmant que c'est l'enseignante qui leur a expliqué la supposée pratique frauduleuse autour de la taxe.

Ces quelques extraits ont pour but de montrer que l'indignation est un sentiment communément partagé par l'ensemble de la communauté portugaise (même si nous verrons certaines exceptions dans la suite du chapitre). Les arguments qui soutiennent cette indignation sont les suivants : illégalité perçue de la taxe d'inscription, sentiment d'être victime de l'État, hypocrisie liée à l'utilisation financière de cette taxe. Comme je l'ai montré avec le support de différentes données, cette indignation s'exprime publiquement dans certains cas alors que, dans d'autres, elle s'exprime dans la confidentialité d'un entretien. Parfois elle conduit à un sentiment de déception, parfois elle aboutit à un sentiment de révolte et, parfois encore, la déception et la révolte se transforment en une forme d'action collective dans l'idée de traduire l'indignation en contestation. Les sous-sections suivantes analysent la manière dont cette transformation est rendue possible et les raisons qui conduisent à

l'émergence ou la non-émergence d'une action collective en vue de contester les nouvelles conditions imposées par l'État portugais pour l'enseignement du portugais aux émigrés.

7.2 La défection

La première option à laquelle un individu mécontent peut se soumettre est la défection (« exit »). Elle se traduit à travers le changement de service, l'abandon de la carte d'un parti, le non renouvellement d'un abonnement, le choix d'une autre lessive, etc. En d'autres termes, il s'agit de couper le lien avec l'entreprise, la marque ou l'institution source de mécontentement pour en choisir une autre (Hirschman, 1970). Cette option n'est rendue possible que lorsqu'il existe un marché de concurrence : si Monsieur X n'est pas satisfait de son opérateur téléphonique, alors il changera d'opérateur. Cette explication de la défection, bien qu'elle puisse paraître simpliste de prime abord, n'est pas dénuée d'intérêts pour peu que l'on pousse l'analyse un peu plus loin. L'enseignement du portugais à l'étranger est un service public dispensé par l'État, en tant que tel, et contrairement à l'exemple de l'opérateur téléphonique, l'État portugais est en situation de monopole : il n'existe pas, en Suisse, d'autre structure d'enseignement du portugais vers laquelle les parents ou les enseignants mécontents peuvent se tourner. Toutefois, comme on va le voir dans mes données, cette situation de monopole n'empêche pas pour autant la défection de certains membres de la communauté. C'est le cas, par exemple, de Christina M. (ancienne enseignante LCOP) qui a préféré quitter l'enseignement plutôt que de continuer à enseigner dans une structure dont la gestion était devenue, selon ses propos, complètement déraisonnable :

« Donc euh:::: voilà tout ça ajouté aussi à ces trajets que nous on devait faire et qu'un moment donné ils étaient plus remboursés non plus, ça enlève un petit peu la motivation parce qu'on a beau aimer notre métier, ouais moi je le faisais avec plaisir mais bon on a aussi une vie à côté et on travaille pas que pour le plaisir donc euh::::. Voilà. A moi c'est un peu ça qui m'a::: voilà et parce que les méthodes de recrutement elles ont aussi changé avec euh:::: le cet institut donc fallait chaque année euh::: on devait aller à Lisbonne faire une évaluation psychologique, faire un test écrit, un test de connaissance et moi je trouve que ça c'est aberrant (...) Alors euh::: voilà. Alors dans des conditions pareilles j'ai dit moi j'arrête, c'est pour cela que maintenant je::: voilà j'enseigne le français donc j'ai abandonné l'enseignement du portugais, ouais. »

Ici, la défection trouve sa motivation dans la dégradation lente mais néanmoins progressive de la structure LCOP. Les questions autour des conditions de travail, du salaire et des processus de recrutement discutées au chapitre 7 prennent ici tout leur sens. Par ailleurs, comme le traduit ce témoignage, lorsque la personne a la possibilité de choisir une autre option, en l'occurrence ici, un autre moyen de gagner sa vie, la défection s'en trouve facilitée. L'extrait ci-dessous situe le discours explicitement dans une balance coûts/gains. En effet, le mécontentement exprimé par Christina ne résulte ni plus ni moins d'une insatisfaction qui peut être interprétée comme le résultat d'une augmentation des coûts (déplacements, évaluations psychologiques, rapports administratifs toujours plus importants) et d'une réduction des gains liée à la participation d'un individu à ce système d'interaction (salaire à la baisse, conditions d'enseignement toujours plus difficiles). Cette expression utilitariste de la défection, ne doit pas pour autant masquer l'analyse des conditions inhérentes à la possibilité de défection. Les capitaux économiques et sociaux permettant la défection ne sont pas partagés par tous les enseignants LCOP (ou parents d'élèves) qui se retrouvent dans une relation de soumission face à leur employeur ou face à un service unique rendant la défection difficile.

Par ailleurs, il est nécessaire de souligner que, de l'avis de certains enseignants, c'est l'institution elle-même qui invite les enseignants mécontents à la défection. Rappelons-nous de Paula (enseignante LCOP) dont les problèmes financiers n'ont trouvé auprès de l'ambassade portugaise comme seule réponse qu'un : « *si t'es pas bien, tu rentres* ». Difficile de trouver moins allégorique que cette injonction qui sonne comme un appel à la défection. Parmi toutes les enseignantes interrogées, Christina est la seule qui a choisi ou qui a eu l'opportunité de se détourner de l'enseignement du portugais, quand bien même les autres ont exprimé la même indignation face aux dégradations de leurs conditions de travail. En ce sens, la défection doit s'envisager de manière critique en soulevant la question des conditions matérielles permettant de la réaliser. Comme le souligne Hirschmann (1970), la défection est plus facilement l'apanage des personnes de classe sociale aisée qui trouveront toujours le moyen de substituer un service par un autre. La défection s'observe également dans le témoignage d'un parent d'élève qui – en raison de l'adoption de la taxe d'inscription – explique dans un commentaire posté sur le blog « mouvement civique pour la défense de l'enseignement du portugais en Suisse » qu'il retirera ses enfants des cours de portugais :

Mas como pode isto estar a acontecer?
Os meus filhos irão aprender comigo,
não vão mais para a escola. Mas
também lhes garanto uma coisa, o meu
dinheirinho fica por aqui. Estes srs
deveriam ser sovados qd aparecessem
cá.

Mais comment cela a-t-il pu arriver ?
Mes enfants apprendront avec moi, ils
n'iront plus à l'école. Mais je vous
garantis aussi une chose, mon argent
restera ici. Ces messieurs devraient être
sovados quand cela se passera.

Exactement comme l'explique Touraine (2010), l'indignation s'exprime ici à travers une forme de choc suscitant le questionnement (« *comment cela a-t-il pu arriver ?* »). Par ailleurs, ce parent d'élève exprime très clairement sa défection : désormais c'est lui ou elle qui enseignera le portugais à ses enfants (« *Mes enfants apprendront avec moi, ils n'iront plus à l'école* »). A côté du capital économique, et éventuellement social, qui permet à un enseignant de quitter l'enseignement LCOP, on comprend également que, pour les parents, le capital culturel est crucial dans la prise de décision en faveur d'une éventuelle défection. Enseigner le portugais à ses enfants demande d'avoir du temps et les compétences linguistiques nécessaires pour le faire, or comme je l'ai montré dans les chapitres précédents, ces deux critères ne sont pas partagés par la majorité des parents portugais. L'autre aspect intéressant de ce témoignage vient de la forme de chantage qui est exprimée ici, notamment en lien avec les devises, chantage qui pourrait se traduire de la manière suivante : puisque l'État décide de diminuer les prestations de l'enseignement LCOP (entreprise), alors je retire mes enfants de cette structure (consommateur) mais j'arrête également d'envoyer mon argent là-bas (producteur). Revenons à la question de l'État portugais : en prenant le tournant managérial, l'État passe du statut de protecteur à celui d'entrepreneur. Le statut du citoyen-consommateur incarne la notion de fierté (« *pride* ») puisque celui-ci va consommer ce que la nation produit (la langue, la culture, etc..) alors que le citoyen-producteur, en permettant à l'économie nationale de fonctionner, incarne celle de « *profit* ». Or, nous l'avons vu, pour garantir sa prospérité, un État doit pouvoir inscrire ses citoyens autant dans la cause de fierté que dans celle du profit (Duchêne & Heller, 2012). Dans cette prise de position exprimée par ce parent portugais, on retrouve ces deux dimensions : le consommateur qui se détourne des prestations de l'État, en même temps que le producteur refuse de contribuer au maintien (économique) de l'édifice étatique, soulignant ainsi la dimension complémentaire de ces deux dimensions du discours étatique. Enfin, ces différentes marques de défection sont, selon

Tilly (1986), des actions individuelles conventionnelles (se retirer de l'institution). En trop grand nombre, de telles actions comportent le risque de ne pas pouvoir améliorer la structure décriée dont certains acteurs sont toutefois tributaires.

7.3 Loyauté, résignation et consentement critique

Pour Hirschman (1970), la loyauté témoigne d'un sentiment de fidélité à la marque ou à l'institution permettant d'accepter la diminution de ses mérites. L'individu qui, en dépit de son insatisfaction, hésite à quitter l'institution à laquelle il est attaché, incarne de manière emblématique la posture de loyauté. Peu précise, cette catégorie a été l'objet de vives critiques, notamment en raison de sa portée d'interprétation trop générique. En effet, telle que décrite par son auteur, la loyauté désigne autant les individus qui restent fidèles par conviction que ceux qui restent fidèles faute d'autres options plus satisfaisantes. C'est cette précision que propose d'apporter Bajoit (1988) en proposant une catégorie supplémentaire et voisine à la loyauté, celle de la *résignation*. Cette dernière peut être considérée comme le comportement d'acteurs sociaux qui « ne sont ni assez convaincus par les finalités de l'action du groupe pour être loyaux, ni assez audacieux pour s'en aller, ni assez solidaires pour courir le risque de protester » (Bajoit, 1988, p. 329).

Cette distinction se retrouve très distinctivement sur le terrain de la communauté LCOP. Les réactions *loyales* n'ont pas été nombreuses et ont avant tout été récoltées dans le cadre confidentiel des entretiens. Pour être précise, il s'agit de points de vue exprimés par deux parents du cours de portugais de Neuchâtel et une enseignante LCOP ; dans les trois cas, les acteurs se sont positionnés en réaction à l'annonce de la taxe d'inscription. Joanna a quitté le Portugal pour la Suisse en 2009, elle est la mère d'un des enfants de la classe de portugais que j'ai observée dans le cadre de ma recherche : « Je suis d'accord. C'est normal. Surtout que notre pays c'est de mal en pire. C'est pas grand chose mais ça peut aider pour le matériel et des choses comme ça. » Manuela, quant à elle, est en Suisse depuis 21 ans, son fils est scolarisé dans la même classe de portugais, pour elle aussi, cette taxe est perçue comme normale : « Pour moi je trouve que c'est comme l'italienne, ils paient là-bas. C'est si c'est 100 francs ou 150 francs, je trouve que c'est bien pour les profs. Je trouve que c'est important qu'ils pratiquent la langue, c'est déjà ça, même une heure par semaine. »

Chez Joanna, le paiement de la taxe est perçu comme normal, comme une juste contribution des émigrés au fonctionnement de l'économie du pays. Sur fond de crise économique,

l'introduction d'une taxe d'inscription semble, dans cet extrait, se justifier. Le même type d'argument, lié à la nécessité de solidarité avec le pays en crise, se dessine dans le discours de Manuela, même s'il apparaît de manière moins explicite. En faisant référence aux pratiques de l'école italienne (ayant également introduit une demande de financement aux parents en raison de la crise), Manuela semble trouver l'effort de solidarité légitime. Par ailleurs, il y a cette idée selon laquelle, la taxe d'inscription va servir aux enseignants de portugais (« *je trouve que c'est bien pour les profs* ») et que, de surcroît, elle va permettre de maintenir l'enseignement LCOP (« *Je trouve que c'est important qu'ils pratiquent la langue, c'est déjà ça, même une heure par semaine* »). Autrement dit, la taxe est perçue comme le moyen d'améliorer les conditions des enseignants et surtout de maintenir l'enseignement LCOP, considéré comme primordial pour les parents d'élèves mais également pour les enseignantes, comme en témoigne ici le discours de Beatriz (enseignante LCOP) :

« J'ai parlé avec les parents, j'ai fait des réunions, j'ai expliqué comment ça se passe, pourquoi ils vont payer, j'ai dit même que je suis d'accord avec le paiement parce que je pense qu'avec le paiement les choses sont bien justes et sérieuses. Même vous les parents, si vous payez le cours, vous pouvez parler, vous pouvez donner votre opinion sur le cours, vous pouvez participer (...). Je pense, c'est pour ça qu'avec cette taxe il y a un futur pour nous. Parce que si on dit aux parents, vous payez ou votre fils a pas le cours de portugais. Je pense qu'ils vont payer la majorité. »

Je l'ai montré au chapitre 6, la logique des intérêts, entre enseignants LCOP et parents, n'est pas la même. Même si les entretiens que j'ai menés avec les parents du cours de portugais ont été de courte durée, on observe très nettement l'attachement à cet enseignement. Du côté des enseignants, l'investissement dans l'enseignement LCOP est avant tout un projet professionnel et le départ du Portugal vers la Suisse a avant tout été motivé pour des raisons financières (très fortement chez Larissa et Paula, modérément chez Cecilia, Beatriz et Christina). Toutefois, les récentes mesures de l'État portugais à l'encontre de l'enseignement LCOP tendent à remettre sérieusement en cause ce projet professionnel et, en ce sens, la taxe d'inscription est perçue comme salvatrice dans le discours de Beatriz [« *Je pense, c'est pour ça qu'avec cette taxe il y a un futur pour nous* »]. Par ailleurs, la loyauté exprimée ici par Beatriz, s'appuie sur les intérêts des parents qui semblent montrer un attachement sans limite

à cet enseignement [« *Parce que si on dit aux parents, vous payez ou votre fils n'a pas le cours de portugais. Je pense qu'ils vont payer la majorité.* »]. La confiance exprimée ici envers l'institution à propos de cette taxe indique qu'il s'agit d'un vrai discours de loyauté envers l'état, qui peut être envisagé selon ce que Bourdieu nomme un " savoir agir sans réfléchir " (Bourdieu, 1980), c'est-à-dire d'une forme de connivence entre structure mentale et structure du champ. Dans le cas présent, les réactions *loyales* témoignent d'un habitus incorporé par la classe dominée, obligée de se soumettre à la classe politique à travers un consentement loyal inconscient.

Par ailleurs, l'argument autour de la crise et de ses répercussions sur l'enseignement LCOP est très présent dans les discours (et pas seulement dans les discours de loyauté) et renvoie à ce que Klein (2007) a nommé la « stratégie du choc » ; c'est-à-dire une instrumentalisation de la crise économique (ou d'autres crises ou cataclysmes en tous genres : guerre civile, catastrophe naturelle, coup d'état) comme levier pour l'instauration de réformes néolibérales. Bien que la thèse défendue par Klein (2007) ait été critiquée pour son net parti pris (elle se présente elle-même comme une militante altermondialiste), l'idée que la crise économique serve de terreau à un élan de solidarité citoyenne faisant l'impasse sur la portée idéologique de certaines décisions politiques est loin d'être inopérante. De fait, ce type de discours, mélangeant réforme de l'enseignement LCOP et crise financière, s'observe très clairement sur le terrain comme je l'ai déjà montré au chapitre 6. Si, dans les deux extraits ci-dessus, ce mélange conduit à une réaction de loyauté envers l'institution, les deux témoignages qui suivent attestent de réactions quelque peu différentes. C'est le cas par exemple de Luis qui explique que « ça va coûter un peu plus, ça dérange mais c'est faisable. C'est plus important de payer que de plus avoir de cours ». Ou encore de Rita : « On était déçu de savoir qu'on aurait une taxe l'année prochaine, parce que l'école a toujours été comme ça, après, je préfère payer que l'école arrête, c'est clair. » L'indignation se traduit ici se manière modérée à travers la déception ou le fait que le paiement *dérange* dans un domaine où la gratuité prévalait jusqu'ici. Néanmoins le fait de payer est perçu comme un cout moins élevé que la disparition potentielle de l'enseignement LCOP. Dans la balance couts/gains, c'est clairement l'enseignement LCOP qui l'emporte. C'est ici que le paradigme utilitariste atteint ses limites. Comme l'explique Bajoit (1988), le fait que les choix des individus soient orientés en fonction de l'équilibre couts/gains est intéressant seulement dans la mesure où l'on s'intéresse à comprendre les raisons qui poussent un individu à donner plus de poids à un élément plutôt qu'à un autre. Autrement dit, il s'agit de faire une première

inflexion par rapport à ce paradigme en accordant une vigilance analytique aux croyances, au sens et aux idéologies (ici citoyennes et langagières) qui sous-tendent ces choix. Dans le cas de Luis et Rita, le maintien de la langue domine très nettement sur les couts occasionnés pour celui-ci. En ce sens, l'idéologie identitaire et langagière matérialisée ici à travers la transmission de l'héritage culturel et langagier portugais semble primordial pour les parents portugais pour qui cette mission se place bien au-dessus des contingences financières ou encore des modes de gouvernances de l'État (la conduite qu'il devrait avoir envers ses citoyens émigrés). En ce sens, la réaction de Luis et Rita incarne de manière emblématique la réaction de *résignation* qui se distingue ici de la *loyauté* en raison de la coexistence à la fois d'un discours d'indignation et à la fois de résignation (même si l'indignation est relativement faible dans les propos exprimés). Certes, la portée des idéologies dans la balance de l'équilibre couts/gains est importante, elle ne doit pas pour autant effacer de l'analyse la question des conditions matérielles et symboliques inhérentes aux choix possibles face au mécontentement. Et c'est là la deuxième inflexion importante par rapport au paradigme utilitariste. La défection, nous l'avons vue, est l'apanage des acteurs sociaux disposant de capitaux sociaux, économiques et culturels, leur permettant d'envisager d'autres alternatives (réorientation professionnelle pour une enseignante, enseignement du portugais à domicile pour un parent d'élève). Or, tous n'ont pas ces différentes options, restreignant dès lors le catalogue des possibles. Dans le cas présent, j'ai présenté des acteurs montrant clairement une obédience à la *résignation*. Attitude également observée auprès des enseignants LCOP interrogés dans le cadre de mon étude, mais qui – a contrario des deux parents d'élèves précités – semblent plus au clair sur les desseins de l'État Portugais et pour qui l'indignation apparaît plus distinctivement dans les discours. Sur les cinq enseignantes interrogées, toutes ont exprimé des points de vue oscillant – en fonction de la thématique (taxe, QuaREPE, conditions de travail) – de la *loyauté* au *consentement critique*, en passant par la *résignation*. En ce qui concerne le fait de protester contre la taxe d'inscription et les conditions de travail précaires, nous avons notamment le cas de Paula F. (enseignante LCOP) qui – ne croyant plus aux gouverneurs de son pays, ni même aux syndicats – se montrait très sceptique à l'utilité d'entreprendre ou de se joindre à une quelconque forme d'action sociale collective ; ou encore Larissa M. (enseignante LCOP) qui faisait explicitement référence à une dictature cachée en parlant du Portugal : « Ben::: ça sert à quoi une pétition? Un papier là-bas, c'est un pays différent, ça sert à quoi? Ici c'est carrément une démocratie, une démocratie directe, un des rares pays qui a une démocratie directe, là-bas non, c'est une dictature cachée, voilà. »

Les propos tenus par ces deux enseignantes mettent en lumière un discours qui se distingue légèrement de celui de Luis et Rita. Ici, l'indignation s'accompagne d'une défiance accrue envers l'institution et envers l'État portugais. Le discours politique sur le dysfonctionnement perçu de l'État associé à la résignation témoigne d'un positionnement que j'ai mis en lumière dans le chapitre 7, à savoir le *consentement critique* (Martucelli, 2004). Parmi les enseignants qui font preuve de *consentement critique* ou de *résignation* on trouve également certains discours ambivalents, notamment autour du rôle de cette taxe. Si la plupart des enseignants interrogés se montrent critiques quant à l'utilisation de cette taxe, au moins une partie d'entre eux sont convaincus que l'instauration de la taxe ne va pas modifier leurs conditions de travail, ni leur salaire (contrairement à ce que pensent certains parents, notamment ceux qui sont loyaux). Par ailleurs, la lecture du courrier envoyé par la présidente de l'institut Camões (chapitre 6) indique en effet que la taxe n'aura pas pour fonction de diminuer les effectifs de classe ou d'améliorer les conditions salariales des enseignants. En ce sens, on peut avancer que la perception des enseignants LCOP se rapproche du discours de l'institut Camões. Toutefois, il est intéressant de constater qu'en dépit de l'indignation affichée à l'encontre de cette taxe, certains enseignants y voient quand même le moyen d'en tirer un certain profit. Dans le chapitre 6, j'ai montré que les enseignants LCOP se sentent considérés comme des enseignants de seconde catégorie, autant aux yeux de l'institution suisse qu'aux yeux des parents d'élèves peu conséquents quant à l'assiduité de fréquentation du cours par leur progéniture. En ce sens, la taxe est perçue comme une répercussion secondaire qui pourrait être positive pour les enseignants, comme en témoigne ici Cecilia (enseignante LCOP) :

« Il y a des parents qui après la moitié de l'année, ils décident d'arrêter, d'arrêter de venir au cours. Donc tu sais, au milieu de l'année, ils disent "oh ils ont d'autres activités, ils sont fatigués, l'école suisse est aussi exigeante, ils ont beaucoup de travail, ils ont de la peine à l'école suisse", donc peut-être c'est trop de faire l'école donc on va s'arrêter et voilà. Tu sais et après, si tu payes, tu te sens engagé, c'est une responsabilité. Si tu ne payes pas, ils sont flexibles. »

Même son de cloche chez Beatriz qui, comme nous l'avons vu plus haut, témoigne d'une loyauté envers l'institution, notamment en ce qui concerne cette taxe :

« A cause de la crise on dit que les parents vont commencer à payer le cours. Euh:::: ils ont déjà obligé de faire l'inscription par l'internet, ils ont déjà fait au mois de mai, juin euh:::: ils ont dit qu'à partir d'octobre novembre on sera obligé de payer. Je pense que c'est très bien qu'ils payent parce qu'on:::: si le cours il est gratuit "oh je vais pas, je suis fatigué, j'ai pas envie d'aller, j'ai pas envie de faire les devoirs". Si les parent paient le cours je pense que les choses seront plus sérieuses, même pour nous, pour notre travail, je pense qu'il va être bien reconnu. »

On retrouve ici l'amalgame – déjà observé dans d'autres extraits de discours (notamment ceux des parents loyaux) – entre crise et taxe d'inscription [« *A cause de la crise on dit que les parents vont commencer à payer le cours* »]. Par ailleurs, comme chez Cecilia, l'extrait ci-dessus met en lumière l'idée que la taxe est ici construite comme avantageuse, au moins sur un point : celui de l'engagement des parents et donc celui des élèves. Le positionnement exprimé ici par ces deux enseignantes peut être lu comme une tentative de s'adapter au nouveau marché (Bourdieu, 1982) en tentant de se positionner avantageusement au sein de celui-ci, notamment en convainquant les parents que le paiement des cours est une chose positive. Alors certains enseignants, à l'instar de Beatriz, peuvent tenter de tirer parti de cette réforme, ou du moins de saisir le train de la réforme et d'y embarquer les parents de manière positive [« *Même vous les parents, si vous payez le cours, vous pouvez parler, vous pouvez donner votre opinion sur le cours, vous pouvez participer* »].

Toutefois, que ce soit à travers *la loyauté*, *la résignation* ou *le consentement critique*, ces trois alternatives constituent un continuum en termes de lien social avec l'institution et permettent de maintenir une forme de contrôle social de l'institution sur ses acteurs (Tilly, 1986). A contrario de la défection qui, elle, à travers la rupture des liens, permet d'échapper au contrôle et à la soumission de l'individu à l'institution décriée.

7.4 De l'indignation à la protestation

La troisième option proposée par Hirschman (1970) face au mécontentement est celle de la *protestation (voices)*. Cette réaction présuppose que l'acteur ne coupe pas le lien avec l'institution incriminée, en revanche : « [...] il cherche à réduire ou à supprimer son mécontentement en essayant de changer le système d'interaction de l'intérieur. Il continue de coopérer, mais il entre en conflit plus ou moins ouvert [...] » (Bajoit, 1988, p. 328). En ce

qui concerne ce travail, j'ai montré dans les sous-sections précédentes que mes entretiens m'ont permis de récolter principalement des positionnements de défection, de loyauté, de résignation ou de consentement éclairé. Cette section montre que l'indignation, commune à tous les positionnements (sauf la loyauté), a servi – dans certains cas – de moteur à la protestation. A ce stade, il est primordial d'apporter quelques précisions sur les formes diverses qu'a pris la protestation.

Premièrement, la protestation s'est articulée en deux vagues successives. La première est née suite aux dégradations progressives et au non remplacement des enseignants de portugais en Suisse (dont l'évènement marquant a été le licenciement d'une vingtaine d'enseignants en décembre de cette même année, voir chapitre 6.1). La deuxième est consécutive à l'annonce de la taxe d'inscription en mars 2012. Comme je m'attacherai à le montrer tout au long de cette section, la protestation a été observée principalement à travers des textes institutionnels et autres données sémiotiques et non pas auprès des acteurs interviewés (à l'exception de Madalena, membre de l'association de parents portugais de Genève dont les propos seront également utilisés). Le tableau ci-dessous offre une vue d'ensemble des différents espaces discursifs au sein desquels s'est matérialisée la protestation⁴⁹ :

Tableau 5: espaces discursifs première vague de protestation

Première vague de protestation sur « les conditions de l'enseignement LCOP »
Journal télévisé télé Lancy (Genève) sur la création de l'association de parents portugais
Journal télévisé de la RADIO TELEVISION PORTUGAISE (RTP)
Pétition publique « Pour un salaire digne des professeurs de portugais en Suisse » ⁵⁰

Tableau 6 : espaces discursifs deuxième vague de protestation

Deuxième vague de protestation contre la « taxe d'inscription »
--

⁴⁹ Les liens internet de ces différents textes sont consultables à l'annexe 4

⁵⁰ Petição publica “Para um salário condigno dos professores EPE Suíça”.

Page internet (Facebook) de l'association de parents et éducateurs portugais de Genève
Journal télévisé de la RADIO TELEVISION PORTUGAISE (RTP) sur la manifestation « ensemble pour les droits de la communauté portugaise en Suisse »
Document de presse UNIA sur la manifestation : « Ensemble pour les droits de la communauté portugaise en Suisse »
Pétition publique « Contre la taxe de 120 euros et pour le maintien de l'enseignement du portugais dans les communautés portugaises » ⁵¹
Débat parlementaire sur la pétition ⁵² « Contre la taxe de 120 euros et pour le maintien de l'enseignement du portugais dans les communautés portugaises »
Projet de loi 675/XII : « Révocation de la taxe pour l'enseignement du portugais à l'étranger » ⁵³
Projet de résolution 1125/XII : « Recommandation au gouvernement pour la garantie d'un enseignement gratuit du portugais aux communautés portugaises » ⁵⁴

7.4.1 Première vague de protestation

La première vague de protestation, s'est articulée autour d'une problématique relativement hétéroclite : conditions de travail en dégradation, surnombre d'élèves dans les classes, non-remplacement des enseignants de portugais partant à la retraite ou en congé maternité, rumeur sur la « fin de l'enseignement du portugais en Suisse ». Le début de l'année 2011 marque donc une forme de convergence de différentes actions perçues comme autant « d'attaques » à l'encontre de l'enseignement LCOP en Suisse, convergence dont la prise de conscience va graduellement conduire certains acteurs sociaux à se mobiliser. Les parents

⁵¹ Petição pública “Contra a propina de 120 euros e pela manutenção do Ensino do Português nas Comunidades Portuguesas”.

⁵² DAR I série N.º10/XII/4 2014.10.09, pp. 60-66).

⁵³ Projeto lei 675/XII “Revoga a Propina do Ensino de Português no Estrangeiro”.

⁵⁴ Projeto de Resolução: Recomenda ao Governo que garanta o ensino gratuito do português nas Comunidades Portuguesas.

d'élèves seront les premiers à le faire (du moins publiquement), notamment à travers la création d'une association de parents d'élève dans le canton de Genève et dont le but est de se mobiliser pour faire entendre les intérêts des parents portugais pour le maintien de l'enseignement LCOP en Suisse. C'est ce qu'explique ici sa secrétaire lors du reportage réalisé par la télévision de Lancy en avril 2011.

« Du fait qu'il y a beaucoup de soucis financiers du côté de l'État portugais, c'est ça qui a causé entre autre que les :::: professeurs qui partaient à la retraite n'ont pas été remplacé, ceux ::::: les :::: maîtresses qui étaient enceinte n'ont également pas été remplacées et donc on a voulu euh :::: se mobiliser pour euh :::: ne pas laisser tomber nos enfants car c'est c'est vraiment un grand avenir pour le futur qu'ils connaissent notre culture :::: notre langue »

Comme on peut le lire dans cet extrait, l'argument des soucis financiers de l'État est ici à nouveau mobilisé pour justifier le non-remplacement des enseignants qui partaient à la retraite ou en congé maternité. Toutefois, le discours se veut ici informatif, on n'observe aucune trace d'indignation personnelle ou collective dans cet extrait. Au contraire, l'accent est davantage mis sur la mission importante à laquelle doivent répondre les parents : transmettre la culture et la langue à leurs enfants [*« on a voulu euh :::: se mobiliser pour euh :::: ne pas laisser tomber nos enfants »*]. Par ailleurs, l'association souhaite répondre à un meilleur besoin de communication et d'information auprès des parents, en ce sens, elle souhaite servir de trait d'union entre le consulat, la coordination de l'enseignement du portugais à Berne et les parents, comme l'explique ici la secrétaire de l'association :

« Il y a notamment beaucoup de bruits qui courent que les cours vont être arrêtés, y'aura plus de cours de portugais, ça crée des soucis aux parents, euh :::: s'ils ne sont pas informés ça va du bouche à oreille, ça crée des grands mécontentements, vis-à-vis de ces parents et donc on est là pour centraliser l'information, c'est-à-dire ce qu'on reçoit, soit du consulat, soit de la coordination à Berne et pour informer plus clairement et au fur et à mesure. »

A ce stade, la création de l'association par les parents d'élève représente une première forme d'action collective conventionnelle en vue de répondre au mécontentement exprimé ci-dessus. Par ailleurs, elle incarne un degré de *catnet* (Tilly, 1986) que l'on peut décrire comme

suit : la catégorie « parents d'élève portugais » agit ici comme liant *collectif* relativement fort (rappelons que la vitalité communautaire est particulièrement forte au sein de la communauté portugaise). L'effet agrégateur de la catégorie peut apparaître d'autant plus fort puisqu'il s'est construit dans l'adversité (ici les mesures prises à l'encontre des cours de portugais). D'autre part, la création de l'association représente une manière institutionnalisée de sociabilité volontaire unissant le groupe des parents d'élève afin de conduire des actions ciblées et efficaces en vue de faire valoir leurs intérêts. Par ailleurs, en tenant compte du fait que les émigrés portugais sont représentés politiquement via un secrétaire d'État des communautés émigrées, on peut en déduire que les parents d'élèves représentent une catégorie considérée comme digne d'être entendue par la classe politique. En ce sens, et selon Tilly (1986), les parents sont davantage à envisager comme des *participants* que des *challengers*.

La première action qui a été menée par l'association de parents a été de trouver des remplaçants pour les enseignants LCOP qui se trouvaient soit en arrêt maladie, soit en congé maternité soit encore à la retraite. Cette action collective s'est réalisée avec la complicité des médias qui ont permis - selon les propos de Madalena (membre de l'association de parents d'élève portugais à Genève) – d'accélérer la réaction de l'état portugais face au mécontentement des parents d'élèves :

« On s'est rendu compte qu'au niveau national qu'il y avait 1000 enfants qui n'étaient pas du tout en fait heu ::::: qui ne suivaient pas ces cours. Donc on s'est dit qu'est-ce qu'on va faire ? Parce que mon fils à ce moment-là se trouvait aussi à un moment compliqué parce que la prof était déjà à la retraite, y'avait un risque qu'en février il se retrouve sans cours. Donc avec quelques mères on a eu envie de réunir des parents dont les enfants, et on a invité les télévisions portugaises, donc ça a fait un bruit énorme. (...). Donc en trois semaines, ce qui n'avait pas été réglé depuis début septembre a été réglé en trois semaines parce qu'il y avait la pression médiatique. »

Ici, la mobilisation des médias afin de défendre l'intérêt des parents d'élève relève de ce que Neveu (2011) appelle une gestion réfléchie des rapports aux médias. Même si ce terme fait référence non seulement au recours au média met également à la « mise en scène médiatique » (dont il n'a pas véritablement été question ici), le témoignage de Madalena explicite clairement que le recours aux médias, et en particulierité la télévision portugaise, a

été instrumentalisé pour faire entendre leur voix de manière efficace, directement auprès des autorités portugaises. Par ailleurs, cette méthode a été plébiscitée parce que, d'après Madalena, le Portugal est très sensible à sa politique extérieure et qu'il ne souhaite en aucun cas souffrir d'un dégat d'image en raison des émulations causées par la communauté portugaise en Suisse : « Tout ce qui est communication et l'image du Portugal, le gouvernement portugais, c'est important pour eux. Donc l'image extérieure, malheureusement, y'a que ça qui les intéresse. ». En plus du reportage réalisé par TV Lancy, la couverture médiatique de la situation des cours de portugais en Suisse sera également, et grâce à l'association de parents, assurée par la télévision nationale portugaise (Radio Télévision portugaise, RTP). En effet, durant le téléjournal du 25 février 2011 (RTP2), l'envoyé spécial de la télévision portugaise en Suisse informe de la mise en circulation d'une pétition en vue de saisir le président du gouvernement afin que celui-ci se plie à ses obligations envers les émigrés portugais, en faisant référence à l'article 74 de la constitution. Dans les faits, il semblerait que, du moins dans le canton de Genève, le recours aux médias ait porté ses fruits puisque, selon les dires de Madalena, des solutions ont été trouvées pour la plupart des élèves. En ce qui concerne la pétition dont il est fait mention au journal télévisé de la télévision portugaise, aucune trace de celle-ci n'a pu être retrouvée au sein de l'assemblée parlementaire. Cette absence de trace institutionnelle signifie que, soit elle a été abandonnée par ces instigateurs, soit elle n'a pas reçu suffisamment de signatures pour être adressée aux autorités. Toutefois, la trace de deux autres pétitions a pu être retrouvée, l'une porte sur les conditions de vie des enseignants portugais en Suisse et l'autre sur les cours de portugais en Suisse, toutes les deux sont visibles sur le site internet « pétitions publiques »⁵⁵. Par ailleurs, la seconde, portant sur les cours de portugais en Suisse est – aujourd'hui encore – toujours ouverte à la récolte de signatures (alors que l'autre a été clôturée avec seulement 108 signatures). Les deux textes s'articulent tendanciellement autour des mêmes thématiques et mêmes arguments (sauvegarde du niveau de vie des enseignants et maintien de la structure de l'enseignement LCOP). Il se peut, bien qu'il ne s'agisse ici que d'une hypothèse, que la première pétition ait été fermée pour que les signataires se concentrent sur un seul texte. La mise en place d'une pétition constitue une action collective conventionnelle dont le but est ici de faire remonter les revendications des signataires jusqu'au ministère des affaires étrangères. Si l'on analyse le texte de la pétition plus en détail (il s'agit ici de la

⁵⁵ <https://peticaopublica.com/>

pétition encore en circulation), on remarque que celle-ci commence par présenter l'urgence de la situation dans laquelle se trouvent les enseignants LCOP en Suisse :

Os professores de português deixaram de ter condições salariais para viverem na Suíça e poderem continuar com os cursos de português!

Os docentes de Língua e Cultura Portuguesas, colocados na Suíça vêm, por este meio, exigir que o governo, em carácter de urgência, tome as medidas necessárias para que os docentes não sejam abandonados à sua sorte por viverem num dos países mais caros do mundo sem terem um salário que lhes permita fazer face às condições exigidas para nele viverem.

Les professeurs de portugais n'ont plus les conditions salariales pour vivre en Suisse et continuer les cours de portugais !

Les enseignants de langue et culture portugaise, envoyés en Suisse, exigent, à travers ce moyen, que le gouvernement, dans la situation urgente, prenne les mesures nécessaires pour que les enseignants ne se retrouvent pas abandonnés à leur sort dans l'un des pays les plus chers du monde sans avoir un salaire qui leur permette de faire face aux conditions exigées pour vivre dans ce pays.

Si le texte de la pétition ne fait pas écho aux premières revendications de l'association des parents de Genève (remplacement des enseignants ayant cessé leur activité), elle fait écho aux problèmes et enjeux principaux rencontrés par les enseignants LCOP, notamment les enjeux financiers. Je ne reviendrai donc pas sur les enjeux en tant que tel, mais bien sur l'argumentaire utilisé ici pour protester contre l'écologie des ressources imposées par l'État portugais. Dans l'extrait ci-dessus, l'argument principal est développé autour de la situation précaire des enseignants LCOP : « *Les professeurs de portugais n'ont plus les conditions salariales pour vivre en Suisse et continuer les cours de portugais* » ; à travers cette phrase, les mandataires de la pétitions tentent de rallier un maximum d'acteurs à la cause des enseignants LCOP, et notamment les parents d'élèves en explicitant que, dans ces conditions de vie, les enseignants ne pourront plus continuer à faire leur travail et finiront par éventuellement choisir la voie de la *défection* (à l'instar de Christina).

Or, nous l'avons vu maintenant à plusieurs reprises, la crainte de voir disparaître cet enseignement a été exprimée à plusieurs reprises par les parents d'élèves interrogés (mais également par l'association de parents d'élèves portugais), crainte qui peut se transformer soit en *résignation* ou *consentement critique* (comme montré dans la section précédente) soit en *action*, notamment ici à travers la signature de la pétition. Le fait de faire miroiter la fin probable de l'enseignement LCOP est donc ici utilisé afin de mobiliser le plus grand nombre de parents autour de la cause des enseignants LCOP. Plus loin dans le texte, la pétition demande également au gouvernement de prendre des mesures afin que :

Sejam salvaguardadas as futuras gerações que, valorizam as suas origens, querem aprender a sua Língua e Cultura, e querem mantê-la viva para serem o orgulho da nossa nação !

Soient sauvegardées les futures générations qui valorisent leurs origines, qui veulent apprendre leur langue et leur culture d'origine et qui veulent la maintenir vivante afin d'être la fierté de notre nation !

Cet argument doit être lu comme une forme d'entextualisation de l'argument nationaliste et du discours dominant dans les années post-dictature à l'égard des communautés émigrées. Si la problématique des conditions de vie des enseignants est formulée pour atteindre le plus grand nombre de signataires parmi les parents, ce deuxième argument est plus directement orienté vers le gouvernement.

En utilisant l'argument nationaliste, les mandataires de la pétition font appel pour ainsi dire à une figure de dialectique bien connue, à savoir celle de l'utilisation de l'argumentaire de l'adversaire afin de défendre ses propres intérêts. C'est ce qui est évoqué dans le recours aux discours politiques autour de la fierté de la nation portugaise, notamment à travers les communautés. La juxtaposition des deux textes ci-dessous permet de saisir pleinement cette dimension de l'argument. Le premier extrait est tiré du programme du Xème gouvernement constitutionnel (p. 65) tandis que le second est le texte déjà cité de la pétition :

Le gouvernement attribue une importance fondamentale à la préservation et à l'expansion de la langue portugaise dans

Soient sauvegardées les futures générations qui valorisent leurs origines, qui veulent apprendre leur langue et leur

le monde et en particulier dans les communautés portugaises. [...]. Le conseil des communautés portugaises, dont la structure et le mode de fonctionnement seront revus, joue un rôle pertinent dans toute l'action visant à appuyer et valoriser l'homme portugais à l'étranger.

culture d'origine et qui veulent la maintenir vivante afin d'être la fierté de notre nation !

L'idée est ici de dire que si les communautés sont importantes pour valoriser l'homme portugais (comme dans les discours institutionnels), alors il est important de maintenir et améliorer la structure LCOP. Le même type de stratégie dialectique s'observe à travers l'utilisation que font les protestataires du mythe de la fierté portugaise. Réinscription du discours autour du passé conquérant et glorieux de la nation portugaise, fortement ancré dans la politique de Salazar. L'expression « *la fierté de notre nation*⁵⁶ » sert ici à ancrer les revendications dans le discours nationaliste cher à Salazar tout comme dans les politiques contemporaines qui continuent à renforcer le sentiment de fierté (« pride ») à côté des arguments néolibéraux (« profit »). Un exemple de célébration contemporaine de la notion de fierté peut se lire ici dans le document officiel publié à l'occasion de la journée de célébration du Portugal, de Camões et des communautés portugaises :

Neste 10 de junho que celebra o Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas há novas razões para reforçar o orgulho de sempre.

En ce 10 juin qui célèbre la journée du Portugal, de Camões et des communautés portugaises, il y a de nouvelles raisons pour renforcer la fierté de toujours

« *La fierté de toujours* » évoquée ici à l'occasion de la commémoration du 10 juin ressemble à un clin d'œil au texte de Salazar sur « la fierté d'être portugais » (*Discursos*, 1943, p. 402-403):

⁵⁶ En portugais dans sa version originale "o orgulho da nossa nação". (traduction par l'auteure)

Se por outro lado contemplamos a História maravilhosa deste pequeno povo, quase tão pobre hoje como antes de descobrir o mundo; as pegadas que deixou pela terra de novo conquistada ou descoberta; a beleza dos monumentos que ergueu; a língua e literatura que criou; a vastidão dos domínios onde continua, com exemplar fidelidade à sua História e carácter, alta missão civilizadora - concluiremos que Portugal vale bem o orgulho de se ser português.

Si de l'autre côté, nous contemplons l'histoire merveilleuse de ce petit peuple, presque autant pauvre qu'avant la découverte du monde, les traces qu'il a laissé sur les terres conquises ou découvertes, la beauté des monuments qu'il a érigé, la langue et la littérature qu'il a créé, l'immensité des domaines où il poursuit, avec une fidélité exemplaire à son histoire et à son caractère, une haute mission civilisatrice - nous concluons que le Portugal vaut bien la fierté d'être portugais.

Les différents arguments utilisés à travers le texte de la pétition ont permis d'enregistrer 990 signatures à ce jour (décembre 2017). Après avoir passé en revue la totalité des signataires, j'ai constaté qu'aucune des enseignantes interrogées dans le cadre de mon travail n'a effectivement signé le document (ce qui montre une convergence entre les propos tenus et les actes puisqu'aucune d'elle n'a véritablement dit s'engager dans la cause). L'autre point intéressant de la pétition réside dans la possibilité laissée aux signataires d'ajouter un commentaire en plus des informations d'identifications classiques (nom, prénom, adresse email). L'analyse de ces 240 commentaires, montre différents types de réactions témoignant d'un engagement très différent dans l'action politique. La première chose frappante, à la lecture des commentaires, est que la grande majorité d'entre eux ont été écrits par des parents qui se déclarent solidaires de la cause des enseignants. La solidarité s'exprime soit à travers l'indignation pour les conditions de vie des enseignants en Suisse, comme par exemple ici : « Monsieur le premier Ministre, venez vivre en Suisse avec 2'300 francs et ensuite nous

parlerons ⁵⁷» ; soit à travers une phrase visant à marquer son soutien à la cause, comme par exemple : « Soutien aux professeurs ⁵⁸» .

Le lien perçu comme indéfectible entre identité nationale et cours de portugais revient régulièrement dans l'argumentaire des différents commentaires comme dans l'extrait ci-dessous. Ici l'identité nationale, le fait d'être portugais, est fortement corrélé à la maîtrise de la langue dans une vision propre aux discours de type « défense et sauvegarde des langues » minoritaires et dont la conséquence est l'essentialisation de la langue et la culture, faisant de ces deux notions les seules manières d'être un vrai portugais et d'être reconnu comme tel par les membres de la communauté (Patrick, 2007).

« É uma vergonha o que estão a fazer aos emigrantes e aos professores. Todos juntos somos mais fortes. Porque eu sou e quero que os meus filhos sejam PORTUGUESES”

C'est une honte ce qu'ils font aux émigrés et aux enseignants. Tous ensemble nous sommes plus forts. Parce que je suis et je veux que mes enfants soient PORTUGUESES ».

En plus des éléments d'analyse cités plus haut, ce commentaire est intéressant dans la mesure où il matérialise la distinction déjà soulevée dans ce travail entre « *enseignants portugais* » et « *émigrés portugais* ». Suite de quoi, le commentaire rappelle combien le fait de retirer les cours de portugais aux émigrés constitue – dans la représentation collective – une forme de vol identitaire. Cette forme de nationalisme linguistique s'exprime également très clairement dans le commentaire suivant :

Temos que mostrar o nosso nacionalismo sem vergonha. O povo português por todo o mundo tem que ser responsável e orgulhoso pela sua nação, só assim seremos fortes e respeitados. Na união, honestidade e no

Nous devons montrer notre nationalisme sans honte. Le peuple portugais du monde entier doit être responsable et fier de sa nation, seulement ainsi nous serons forts et respectés. Dans l'union, l'honnêteté et

⁵⁷ En portugais dans le texte: « Senhor Primeiro Ministro, venha viver para a Suíça com 2300.00 francos por mês e depois nós falamos » (traduction par l'auteure)

⁵⁸ En portugais dans le texte: « Apoio aos professores » (traduction par l'auteure)

respeito, a cada minuto da nossa vida.

Viva PORTUGAL.

le respect à chaque minute de notre vie.

Vive le Portugal .

Tous ces commentaires montrent très nettement des arguments fortement ancrés dans l'idéologie des États-Nations articulée autour du triptyque : langue – nation – citoyen (Hobsbawm, 1980). Les discours montrent que « parler portugais », ou plutôt pouvoir bénéficier de l'enseignement du portugais en tant que langue d'origine, constitue la seule manière de transmettre la nationalité portugaise à ses enfants.

Bien que cette pétition soit intéressante et représentative d'une certaine tendance au sein de la communauté portugaise, il n'en demeure pas moins qu'à l'heure actuelle elle n'a toujours pas été soumise aux autorités gouvernementales compétentes. En ce sens, il s'agit d'une action de protestation toujours en cours. Toutefois, cette première vague de protestation a donné lieu à d'autres actions concrètes, notamment à travers le syndicat UNIA (union syndicale de travailleurs suisses) qui, au vu des diverses réactions de la communauté portugaise, propose de prendre le relai pour donner un écho de plus large portée aux revendications de la communauté portugaise de Suisse.

C'est ainsi qu'en mars 2012, soit quelques mois à peine après le licenciement des enseignants LCOP (mais avant l'annonce de la taxe !), le syndicat organisait une manifestation à Berne dans laquelle il invitait la communauté suisse et portugaise à manifester pour les droits de la communauté portugaise de Suisse comme nous le précise, ici, Anita, collaboratrice chez UNIA. En parlant du licenciement des enseignants LCOP fin 2011, elle dit : « [...] les membres étaient vraiment, ils ne savaient pas quoi faire, on était un peu désorientés. Et nous avons, le syndicat, moi et les membres dans les régions, nous avons fait une manifestation, nous avons::: j'ai parlé avec le représentant du gouvernement, on a fait des actions euh::: des protestations».

Cette manifestation a fait l'objet d'une couverture médiatique à la fois suisse (notamment dans la presse écrite⁵⁹) et portugaise (journal télévisé national). Cette manifestation organisée par un syndicat suisse peut être considérée comme un *événement* marquant dans le cadre de l'action sociale collective menée par la communauté portugaise de Suisse et ce à

⁵⁹ Article sur la manifestation dans le journal 24h <https://www.24heures.ch/suisse/portugais-manifestent-maintien-cours-langues/story/18760112> (dernier accès 10 /12/ 2017).

au moins deux égards. Premièrement, c'est la première fois que l'action sociale de la communauté portugaise est soutenue par une institution suisse (ici le syndicat UNIA). Deuxièmement, parce que l'action sociale collective qui a débuté à travers une participation conventionnelle (notamment à travers la pétition) prend ici la tournure d'une action collective à participation non-conventionnelle (Tilly, 1986) articulée autour d'une logique protestataire et dont l'objectif est de bousculer l'ordre établi.

Dans la documentation de presse qui a succédé la manifestation, le discours d'indignation face aux récentes mesures du gouvernement s'appuie une nouvelle fois sur des arguments « nationalistes » de type « droit linguistique » comme on peut le lire ici, dans le propos de la secrétaire générale du syndicat des enseignants portugais de Suisse : « Tous les enfants et les adolescents de nationalité portugaise – y compris ceux nés à l'étranger – ont droit à des cours gratuits de langue et de culture d'origine (LCO). Il incombe à l'État portugais de maintenir cette offre. » (Documentation de presse, « Manifestation du 17 mars 2012 », Berne). L'argument de la « Constitution portugaise » selon lequel les enfants issus de l'émigration ont le droit à un enseignement gratuit de leur langue maternelle revient très fréquemment dans les discours, au sein desquels il est mobilisé comme une base légale légitimant l'argument du *droit linguistique*, de la même manière que les minorités linguistiques nationales l'utilisent pour faire valoir leur droit à exister au sein des frontières de leur État, je reviendrai sur ce point dans la conclusion de ce chapitre.

En juin 2012 la Radiotélévision portugaise s'est emparée de la thématique pour relayer l'information au téléjournal de la chaîne principale portugaise. Le dossier télévisé rapporte les principaux propos qui se sont tenus lors de la manifestation organisée par UNIA à Berne en mars 2012. Sur fond de musique folklorique portugaise et au milieu des drapeaux rouges et vert, on aperçoit des manifestants brandissant des panneaux sur lesquels il est écrit :

« É mais que português. É cultura. »

« C'est plus que du portugais. C'est de la culture »

« Políticos mais respeito pela nossa cult(ura ?) no estrangeiro. »

« Les politiciens ont plus de respect pour notre (cult)ure à l'étranger »

«O portugues e a minha lingua materna ! « Le portugais est ma langue maternelle »
»

Cette mise en scène d'une certaine forme de « portugalité » fermement ancrée dans une vision traditionnaliste et nationaliste du pays (danse, musique, drapeau et langue) représente une manière de résister au risque de marginalisation de la communauté portugaise. En accentuant leur attachement aux symboles nationaux, c'est un peu comme si la communauté portugaise tentait de montrer à l'État portugais qu'elle aussi est encore et toujours portugaise et que, de ce fait, elle mérite l'attention de l'État et des politiques. Par ailleurs, à travers le texte [« *le portugais est ma langue maternelle* »] brandi sur un panneau, on observe une claire volonté de s'opposer aux discours politiques diffusant l'idée que le portugais est de moins en moins une langue maternelle pour les filles et fils émigrés. Par ailleurs, la mise en scène de la manifestation atteste de ce que Neveu a appelé « la manifestation de papier » (2011), à savoir une manifestation qui, à travers la mise en scène folklorique de ses revendications, cherche d'une part à affirmer la force du groupe (présenté à la fois comme homogène et représentant d'une image d'Épinal) et d'autre part à s'attirer une couverture médiatique bienveillante et de grande ampleur dans le but d'amplifier sa force de frappe auprès des autorités concernées mais également auprès des futurs sympathisants. Le reportage s'ouvre ensuite par les propos d'un manifestant répétant – au nom de la communauté portugaise – l'indignation déjà relayée par les réseaux sociaux :

« A comuniade lusa está indignada com a insensibilidade e o desinteresse do governo relativamente ao ensino da lingua e da cultura de Camões e Pessoa aos filhos dos emigrantes portugueses. »

« La communauté lusophone est indigné de l'insensibilité et le désintérêt du gouvernement au sujet de l'enseignement de la langue et la culture de Camões aux enfants des émigrés portugais. »

La protestation ne s'arrête toutefois pas au constat de l'indignation, constat maintes fois relayé par ailleurs dans d'autres espaces. Au contraire, au sentimentalisme des discours identitaires et nationalistes (sentiment de trahison, déception) fait place un discours plus pragmatique dans lequel se mêlent arguments politique et économique. L'attaque ouverte faite à l'enseignement LCOP fait émerger un ressentiment à l'égard du gouvernement

portugais et de sa politique économique qui « force » ses citoyens à quitter le pays. Si jusqu'à récemment les émigrés portugais semblaient se contenter de leur situation, il semblerait qu'en touchant à l'enseignement de la langue, le gouvernement fasse surgir une rancune latente entre État portugais et émigrés. Rancune incarnée à travers l'accusation qui est faite à l'encontre des différents gouvernements d'être responsables de l'émigration d'un grand nombre de portugais. En effet, plusieurs témoignages pointent directement les politiciens du doigt comme étant coupables de l'émigration et de la crise politique. Cette interprétation rend donc leur désengagement en faveur de l'enseignement de la langue aux émigrés comme intolérable. A ce sujet, un manifestant de la manifestation de Berne en mars 2012, tient les propos suivants :

« Os nossos governantes, infelizmente como têm feito há quarenta anos, pela incapacidade intelectual governativa, têm levado não somente a emigração e os portugueses, porque nós somos o fruto disso, somos o fruto da incompetência dos nossos governantes, a sair fora do país, e não somente a sair, como não apostam em nós. »

« Nos gouverneurs, malheureusement comme ça a déjà été le cas il y a quarante ans, en raison de l'incapacité intellectuelle à gouverner, non seulement ont conduit à l'émigration des portugais, car nous sommes le fruit de cela, nous sommes le fruit de l'incompétence de nos gouvernants, donc non seulement à nous faire sortir du pays, mais en plus à ne pas nous soutenir. »

Ces propos véhéments au sujet de la politique des gouvernements qui se sont succédés depuis la chute du régime de Salazar atteignent leur paroxysme dans les propos de Madalena R. (membre de l'association de parents d'élèves portugais à Genève). Lorsqu'elle parle de l'évolution de la politique linguistique au Portugal, elle fait explicitement référence à un *avant*, une période où la pureté linguistique et culturelle était imposée de manière dogmatique à travers un gouvernement totalitaire : « A ce moment- là [juste après la révolution des œillets], le Portugal n'était pas aussi corrompu et on avait réussi à libérer un pays et je me répète, Salazar avait des difficultés, le salazarisme avait des difficultés, enfin avait un régime très strict, mais beaucoup était sincèrement réaliste, il aurait dû rester. Il n'avait pas tout faux, je suis désolé, il n'avait pas tout faux ».

Même si Madalena R. est la seule qui a évoqué explicitement le salazarisme, nombre des discours contestataires semblent se référer à un *avant*, une sorte d'âge d'or durant lequel l'État-Providence semblait chérir et protéger davantage ses concitoyens de l'étranger. Que ce soit à travers ces propos radicaux de Madalena R. ou à travers les propos précédents accusant les différents gouvernements de forcer les citoyens à émigrer, la situation de l'enseignement LCOP fait ressurgir les désillusions profondes qui ont suivi la révolution portugaise. Comme le souligne Venâncio (2006), la révolution de 1974 a créé, au sein de la population portugaise, une dynamique marquée par l'enthousiasme et l'euphorie pour un changement démocratique et un élan vers la modernité. Toutefois, cet idéal révolutionnaire s'est rapidement heurté à la réalité politique faite de luttes de partis, de poursuite du pouvoir politique en vue du contrôle et des colonies africaines (Venâncio, 2006). Cette désillusion postrévolutionnaire ressort très nettement dans les propos de protestation soit à la travers la mention [*« Nos gouverneurs, malheureusement comme ça a déjà été le cas il y a quarante ans, en raison de l'incapacité intellectuelle à gouverner »*] où il est explicitement fait référence aux modes de gouvernance désastreux qui ont suivi la révolution, soit à travers les propos de Madalena [*« A ce moment- là [juste après la révolution des œillets], le Portugal n'était pas aussi corrompu et on avait réussi à libérer un pays [...] »*]. La désillusion provient donc du fait que la révolution a été portée par un peuple plein d'enthousiasme et solidaire avec les idées révolutionnaires qui malheureusement ont été déçues très rapidement. En ce sens, on comprend que le terrain de la langue, et à plus forte raison ici celui l'enseignement de la langue d'origine aux émigrés, cristallise des tensions et des enjeux qui dépassent la simple question linguistique. Derrière la contestation pour le maintien des cours de langues et culture d'origine, il y a trois générations de citoyens désenchantés par les promesses révolutionnaires.

C'est pourquoi, afin de faire réagir le gouvernement Portugais et d'attirer l'attention vers elles, les communautés portugaises de suisse durcissent le ton en intégrant l'argument économiciste comme argument de contestation. Concrètement celui-ci se manifeste de deux manières. Premièrement à travers un discours de type « retour sur investissement » : si les enfants apprennent le Portugais, ils pourront revenir au Portugal, investir là-bas, construire une maison, etc. Et à plus forte raison, dans un discours de « menace économique » qui érige « les devises » envoyées chaque année par la communauté émigrée portugaise comme monnaie d'échange pour les cours LCOP :

« Os portugueses mandam cento e tal milhões para Portugal. Eu gostava de diver aos “sôres” deputados se será melhor não receberem quase nenhum e isso será o nosso cavalo de batalha se realmente não derem solução a este problema. »

« Les portugais envoient des centaines de millions vers le Portugal. J’aimerais bien voir ces messieurs les députés, s’ils trouveraient mieux de ne recevoir plus rien ! Et ça sera notre cheval de bataille si réellement ils ne donnent pas de solution à ce problème »

Dans la documentation de presse qui a suivi la manifestation, le même type d’argument est également utilisé par les protestataires (Documentation de presse, « Manifestation du 17 mars 2012 », Berne) :

Le gouvernement portugais n’a pas de réponse aux problèmes sociaux rencontrés par les migrante-s. C’est donc à nous de mener ensemble une politique qui réponde aux intérêts de ces personnes. Ainsi, les cours de langue et de culture d’origine (LCO) sont des éléments centraux de l’identité des portugaises et portugais de l’étranger. Or, jusqu’ici, le gouvernement portugais n’a jamais accordé une pensée aux migrant-e-s. A ses yeux, ces personnes ne sont qu’une source de devises. Il ne le dit toutefois pas ouvertement, pour éviter que les portugaises et portugais de l’étranger ne se réveillent et ne se rebellent contre le gouvernement.

Les deux types d’arguments économiques avancés ci-dessus tentent, à travers deux démonstrations différentes, de montrer l’importance de la communauté portugaise pour le développement économique du Portugal. D’une part, à travers l’idée d’un « retour sur investissement » dont l’objectif est d’entextualiser les discours politiques sur la langue. Comprenant que l’État portugais mise sur la valeur marchande de la langue portugaise, les communautés s’approprient ce discours pour essayer de montrer qu’eux aussi peuvent être les entrepreneurs portugais de demain. Ils tentent à travers cette pirouette de se faire une place dans le nouveau cadre de la politique linguistique. C’est une tentative désespérée de revendiquer la légitimité d’être un locuteur portugais désirable aujourd’hui, comme on peut le lire dans cet extrait d’entretien avec Madalena R (membre de l’association de parents d’élèves portugais de Genève) :

« Si vous faites des recherches des articles donnés par la présidente⁶⁰, elle le dit elle-même, ces cours de langue ne nous sont bénéficiaires en rien, on a que des pertes. Ils n'imaginent pas que ces cours de langues c'est un investissement, chaque enfant. »

Cette volonté de montrer que les communautés émigrées comptent et doivent encore compter aux yeux du gouvernement et qu'elles aussi peuvent être une source de développement économique pour le pays est utilisée ici dans le discours de Madalena pour légitimer le maintien de ces cours. Toutefois, de manière générale, ce type d'argumentaire n'a que peu été mobilisé dans les discours de contestation. Néanmoins, les acteurs sociaux semblent conscients que le gouvernement, malgré la crise, continue à investir dans d'autres pays (RTP, Telejornal « manifestação na suíça », junho 2012).

« O governo português, que não veja só, que não veja só Angola, África e os outros países de língua portuguesa. Que nos veja a nós, que nós mandamos para lá também as nossas receitas e dinheiro todos os meses. »

« Le gouvernement portugais ne doit pas voir seulement l'Angola, l'Afrique et les autres pays de langue portugaise. Ils doivent nous voir nous, nous qui envoyons là-bas nos recettes et notre argent tous les mois. »

L'autre facette de l'argument économique réside dans la question des devises. La communauté portugaise menace de ne plus envoyer d'argent dans les banques portugaises si l'enseignement LCOP n'est pas maintenu. Ce type d'argument économique est une réinscription des intérêts économiques sous-jacents aux discours nationalistes des années postrévolutionnaires portugaises. En effet, comme je l'ai montré au chapitre 5, les devises envoyées par la diaspora portugaise dans les années 70 représentaient jusqu'à 10% du PIB (Vidigal & Pena Pires, 2014), rendant dès lors l'économie portugaise partiellement dépendante économiquement de sa diaspora. Le nationalisme de longue distance entretenue par les gouvernements de l'époque nourrissait donc des intérêts économiques bien réels. Même si aujourd'hui les sommes envoyées par les communautés portugaises représentent un pourcentage bien moins important du PIB portugais (environ 2%), les émigrés tentent de

⁶⁰ Ici, l'auteur du propos se réfère à la présidente de l'Insitut Camões

réinscrire cet argument dans le discours de contestation actuel afin de donner davantage de poids à leurs intérêts.

Toutefois, et malgré la couverture médiatique que la manifestation a eu en Suisse et au Portugal et la mobilisation du syndicat UNIA dans la cause de l'enseignement LCOP, aucun résultat palpable n'a été observé suite à cette mobilisation, comme en témoigne Anita (collaboratrice UNIA) : « Rien, nous sommes euh::: oui nous avons eu beaucoup de personnes qui sont venues de toute la Suisse. On a parlé avec l'ambassade, le représentant de l'ambassadeur. Moi j'ai été à Lisbonne, j'ai parlé avec une secrétaire, deux secrétaires du gouvernement et de ce secteur. Un jour nous étions à Zurich avec le secrétaire pour la migration, le secrétaire d'État pour la migration pour la communauté portugaise, José Cesario. Et c'est tout, vraiment, ça n'a rien changé. ».

7.4.2 Deuxième vague de protestation

La deuxième vague de protestation a sans conteste été provoquée par l'annonce de la taxe d'inscription. Après la manifestation suisse portée par le syndicat UNIA, la contestation va se matérialiser à nouveau sous la forme d'une pétition (annexe 8). Initiée par le mouvement de défense de l'enseignement du portugais en Allemagne, la pétition a recueilli des signatures en Suisse, en Allemagne, en Hollande et au Luxembourg. L'objectif de cette pétition, qui ne concerne cette fois que la taxe d'inscription, est de faire monter le débat jusqu'à l'assemblée de la république afin de discuter des alternatives à cette décision qualifiée d'illégale (toujours en référence à la constitution portugaise de 1976). Signée par 4513 membres de la communauté portugaise, elle a été reçue par l'assemblée de la république en mai 2014 et a fait l'objet d'un débat à l'assemblée de la république en octobre de la même année. Afin de saisir tous les enjeux politiques et idéologiques entourant les débats à propos de la pétition et, plus généralement, à propos de la taxe d'inscription, je propose ici de clarifier les processus parlementaires et législatifs qui ont précédé et suivi le dépôt de la pétition :

Tableau 7: calendrier et vue d'ensemble du processus législatif autour de la pétition contre la taxe de 120 euros

Mars 2012	Les parents et enseignants LCOP sont informés de l'instauration de la taxe pour la rentrée 2012/2013 à travers un courrier.
-----------	---

Octobre 2012	Décret- Loi n.º 234/2012 du 30 octobre : changement du régime juridique de l'EPE (base juridique légitimant l'instauration d'une taxe).
Mars 2013	Ordonnance n° 102/2013 du 11 de mars : entrée en vigueur de l'ordonnance sur la taxe d'inscription. Le prix de celle-ci est fixé à 100 euros au lieu des 120 euros annoncés par la présidente dans le courrier de mars 2012.
Mai 2013	Le 28 mai 2013, la pétition « Contre la taxe de 120 euros et pour le maintien de l'enseignement du portugais dans les communautés portugaises ⁶¹ » est rendue à l'assemblée de la république.
Juin 2013	Le 5 juin 2013 elle est reçue à la commission des affaires étrangères et des communautés portugaises.
Mai 2014	Le 27 mai 2014, elle fait l'objet d'un rapport final de la commission des affaires étrangères et des communautés portugaises. Il est mentionné que la pétition est recevable et qu'en ce sens la pétition et le rapport sur la pétition doivent être transmis à la présidente de l'assemblée de la république afin de fixer un débat parlementaire à ce sujet.
Octobre 2014	Le 3 octobre 2014 : le parti communiste portugais (PCP) dépose le projet de loi 675/XII en vue de révoquer la taxe pour l'EPE Le 3 octobre 2014 : Le Bloc de gauche (BE) dépose le projet de résolution 1125/XII: Recomenda ao Governo que garanta o ensino gratuito do português nas Comunidades Portuguesas
Octobre 2014	Le 9 octobre 2014 : les deux projets législatifs font l'objet d'un débat parlementaire.

⁶¹ En portugais dans le texte original: “Contra a propina de 120 euros e pela manutenção do Ensino do Português nas Comunidades Portuguesas”.

Octobre 2014	Le 11 octobre 2014 : les deux projets législatifs sont soumis à votation à l'assemblée de la république.
--------------	--

La lettre reçue en mars 2012 de la présidente de l'institut Camões a été analysée dans le chapitre 7, je ne reviendrai donc pas sur ce premier évènement en lien avec la taxe d'inscription. Toutefois, l'entrée en vigueur, en octobre 2012, du décret-loi n° 234/2012 est intéressante car il répond au caractère illégal décrié par un certain nombre d'acteurs interrogés. Alors que tous ont mentionné la constitution de 1974 comme l'obstacle majeur à l'introduction d'une telle taxe, le gouvernement s'est rapidement attelé à modifier le décret-loi 165/2009 sur le régime juridique de l'enseignement du portugais à l'étranger. Le défi pour le gouvernement était donc d'introduire la taxe d'inscription dans le régime juridique assez rapidement afin que celui-ci entre en vigueur pour la rentrée 2012 (comme annoncé dans le courrier de la présidente). Toutefois, la justesse du calendrier n'a pas permis au gouvernement de légiférer pour l'échéance désirée. C'est seulement à l'automne 2012 que les changements du régime juridique pour l'EPE ont été approuvés par le législatif à travers le décret-loi n° 234/2012 (Decreto-Lei n.º 234/2012 du 30 outubro 2012). Dans le préambule, on trouve la référence à la possibilité désormais légale d'instaurer une taxe d'inscription pour l'EPE :

Por outro lado, garante -se a possibilidade de cobrança de taxas tendo em vista a introdução neste tipo de ensino de novos fatores que promovam a sua qualidade, designadamente a certificação das aprendizagens, a formação de professores e os hábitos de leitura de crianças e jovens.

D'autre part, la possibilité d'imposer la taxe en lien avec ce type d'enseignement garantit de nouveaux facteurs afin de promouvoir sa qualité, notamment la certification des apprentissages, la formation des professeurs et les habitudes de lecture des enfants et des jeunes

L'annonce du changement de régime juridique dans le courant du mois d'octobre 2012, a été relayé sur le blog suisse « mouvement civique de défense de l'enseignement du portugais LCOP en suisse » et a soulevé de nombreuses réactions des internautes. La plupart des

arguments présents dans les discours d'indignation précédemment vus sont repris ici par des internautes anonymes, comme dans ce commentaire anonyme : « J'enverrai une couronne de fleur en hommage à cette langue qui a sombré⁶² »

Ce commentaire anonyme fait montre de ce que Neveu (2011) désigne comme une posture invitant à penser les interstices existants entre les différentes postures proposées par Hirschmann (1970), ni vraiment résignée, ni loyale, ni protestataire. Neveu (2011) nous invite à « repenser un ensemble de comportements (humour noir, coulage de la production, incivilités, activités culturelles subverties à des fins politiques, voire rapport autodestructeur au boire) comme le nuancier, allant du désespoir au rire, de formes contraintes de refus du projet totalitaire » (p.30). Ici, l'humour noir utilisé pour critiquer la décision du gouvernement peut être classé dans ce type de comportement allant de la dérision à la soumission feinte et laissant place à une forme de refus, une sorte de « résistance par le bas » ou de politique du « ventre » exprimant un panel de tactiques disponibles quand une trop grande inégalité des rapports de force rend la protestation difficile (Neveu, 2011).

Quelque mois après l'entrée en vigueur du décret-loi et l'ordonnance y relative, la pétition « Contre la taxe de 120 euros et pour le maintien de l'enseignement du portugais dans les communautés portugaises ⁶³» est reçue par l'assemblée de la République. Je propose ici d'analyser les différents arguments discursifs mobilisés dans le document. Ils sont au nombre de quatre et structurent la pétition en quatre paragraphes (le cinquième étant consacré à la formulation d'une demande). Le premier argument interpelle les autorités sur la question du *vice de forme* et s'attaque principalement à la manière dont la taxe a été introduite :

Preocupados pela intenção do Governo em estabelecer uma propina de 120 euros por inscrição de cada aluno que queira frequentar os cursos de língua e cultura portuguesa no estrangeiro, sem consulta prévia aos organismos directamente envolvidos e aos representantes das comunidades

Préoccupés par l'intention du gouvernement d'établir une taxe de 120 euros pour l'inscription de chaque élève qui souhaite fréquenter les cours de langue et culture portugaise à l'étranger, sans consultation préalable des organismes directement impliqués et des représentants des communautés

⁶² En portugais dans le texte original « Enviarei uma coroa de flores em homenagem a essa falida lingua »

⁶³ En portugais dans la version originale: "Contra a propina de 120 euros e pela manutenção do Ensino do Português nas Comunidades Portuguesas"

portuguesas (tais como: as associações e comissões de pais, os conselheiros das comunidades, os representantes sindicais e os professores) consideram que a concretização de tal medida é manifestamente um acto de injustiça e uma medida ilegal, uma vez que o direito dos filhos dos emigrantes ao ensino de português se encontra consagrado constitucionalmente no art. 74. (1 e 2.1) da Constituição da República Portuguesa e há anos que milhares de crianças e jovens portugueses têm tido o direito à frequência do EPE gratuitamente

portugaises (tels que : les associations et les commissions de parents, les représentants syndicaux et les professeurs), nous considérons que la concrétisation d'une telle mesure est manifestement un acte d'injustice et un acte illégal, puisque les droits des fils d'émigrés à l'enseignement du portugais sont consacrés dans la constitution à l'art. 74 (1 et 2.1) de la constitution de la République portugaise et qu'il y a des années que des milliers d'enfants et de jeunes portugais ont droit à fréquenter l'EPE gratuitement.

Ce premier argument, tourne principalement autour de revendications factuelles : d'une part, les mandataires de la pétition regrettent que, sur la forme, les organisations concernées n'aient pas été consultées et, d'autres part, la mesure est jugée injuste et illégale au vu de la constitution. Cet argument juridique, comme nous l'avons vu, a maintes fois été utilisé pour témoigner de l'indignation quant à l'instauration de la taxe, que ce soit par les parents ou par les enseignants interrogés dans le cadre de mon travail.

Le second argument, tend, quant à lui, à ancrer la protestation contre la taxe d'inscription, dans un continuum d'attaques progressives faites à l'encontre de l'enseignement LCOP. Cet argument s'attaque à « la dégradation progressive » à laquelle l'EPE doit faire face depuis une décennie. En explicitant que l'instauration d'une taxe arrive déjà dans un climat d'insécurité et de fragilité, la taxe constituerait le coup de grâce porté à cet enseignement :

Há cerca de uma dezena de anos que os sucessivos governos têm vindo criando cada vez mais dificuldades à frequência do EPE, reduzindo sistematicamente o orçamento para ele previsto;

Depuis presque une dizaine d'années les gouvernements successifs ont créé toujours plus de difficultés pour la fréquentation de l'EPE, réduisant systématiquement le budget prévu,

aumentando constantemente o número de alunos necessários à constituição e funcionamento dos cursos; desvalorizando a situação profissional dos professores; transferindo do ME a responsabilidade do EPE para o MNE, mais concretamente para o Instituto Camões, uma instituição que tradicionalmente estava mais vocacionada para o ensino de português a estrangeiros. A fragilização e instabilidade constante introduzida na rede de ensino pela política dos sucessivos governos fomenta o desinteresse de pais e alunos, faz diminuir o número de professores e, na situação actual, a introdução de uma propina de 120 euros seria um golpe mortal da rede do EPE visando o seu fim definitivo.

augmentant constamment le nombre d'élèves nécessaires à la constitution et le fonctionnement d'un cours, dévalorisant la situation professionnelle des professeurs, transférant la responsabilité de l'EPE du ME aux MNE, plus concrètement à travers l'institut Camões, une institution qui traditionnellement était consacrée à l'enseignement du portugais aux étrangers. La fragilisation et l'instabilité constante introduite dans le réseau de l'enseignement par les politiques des gouvernements successifs augmente le désintérêt des parents et des élèves et fait diminuer le nombre de professeurs et, dans la situation actuelle, l'introduction de la taxe de 120 euros serait une attaque mortelle du réseau de l'EPE visant sa fin définitive.

Cet argument reprend à peu près tous les éléments qui ont été développés plus en amont dans ce travail : de la dégradation des conditions de vie des professeurs aux conditions d'enseignement pour les élèves en passant par le passage de tutelle du ministère de l'éducation au ministère des affaires étrangères. En ce sens, la taxe d'inscription est construite comme la mesure de *trop*, celle qui conduit une partie de la communauté portugaise à passer de l'indignation à l'action collective.

Le troisième argument introduit est celui de la « mise en danger nationale » que fait courir le gouvernement s'il venait à priver les enfants portugais de l'apprentissage de leur langue d'origine :

A liquidação indirecta deste direito constitucional terá consequências muito graves para a existência futura das Comunidades Portuguesas, uma vez que sem portugueses (a falar a nossa língua e a dar testemunho da nossa cultura) não existem Comunidades Portuguesas dignas desse nome e ligadas verdadeiramente ao nosso país. Além disso, poderá criar a Portugal graves problemas de soberania, na medida em que o país se arrisca no futuro a ter milhões de cidadãos portugueses que, de facto, são apenas estrangeiros com passaporte português, incapazes de compreender a situação política, económica, social e cultural de Portugal, embora com o direito de intervenção na eleição e composição dos nossos órgãos de soberania e nas suas decisões.

La liquidation indirecte de ce droit constitutionnel aura des conséquences très graves sur l'existence future des communautés portugaises, puisque sans portugais (parlant notre langue et témoignant de notre culture) il n'y a pas de communautés portugaises dignes de ce nom et véritablement liées à notre pays. De plus, cela pourra créer de graves problèmes de souveraineté, dans la mesure où le pays se risque, dans le futur, à avoir des millions de citoyens portugais qui, de fait, sont à peine des étrangers avec le passeport portugais, incapables de comprendre la situation politique, économique, sociale et culturelle du Portugal, mais avec le droit d'intervenir dans les élections et la composition de nos organes de souveraineté et de décisions.

Cet argument de la « mise en danger » de la souveraineté nationale est inédit dans les discours observés jusqu'à maintenant. Pour les signataires, le fait de priver les élèves de cet enseignement, les rendrait étrangers à leur propre pays, tout en leur laissant le droit d'intervenir dans la politique de celui-ci, concourant donc à un véritable risque de souveraineté. En somme, les initiants du projet mettent en garde contre la probabilité que, dans le futur, le pays pourrait être dirigé par des étrangers et conduire à la « chute » du Portugal. Alors que del Valle (2007) a montré que l'Espagne produit un discours faisant la promotion de « l'unité » hispanophone (dans une vision proche de la lusophonie) afin de neutraliser les risques de fragmentation propres aux enjeux nationaux espagnols (notamment avec les minorités linguistiques contestataires, basque et catalane notamment), il est intéressant de noter qu'ici le discours unitaire est porté par la minorité linguistique afin (1)

de souligner le lien et l'unité (incarné par et au travers de la langue) entre communauté portugaise et nation, et (2) de neutraliser le risque de fragmentation de la nation.

Le quatrième et dernier argument tourne autour de la question de la « reconnaissance » que le gouvernement portugais devrait avoir à l'égard des communautés portugaises :

Os cursos de língua e cultura portuguesa deveriam ser vistos como uma demonstração de reconhecimento do nosso governo pela estreita ligação que os portugueses no estrangeiro mantêm relativamente à língua e cultura da sua pátria. Tanto o programa do actual governo como várias entidades políticas têm mencionado a importância e, até a prioridade, de manter vivas nas comunidades a nossa língua e cultura.

Assim, os cursos de LCP deverão ser vistos como um investimento para o futuro e não para um indesejável encargo económico a ser suportado, ainda que apenas parcialmente, pelos encarregados de educação. É inaceitável que crianças e jovens portugueses fiquem excluídos de frequentar os cursos se os pais, por impossibilidade económica ou outras razões, não pagarem as referidas propinas.

Les cours de langue et culture portugaise devraient être vus comme une démonstration de reconnaissance de notre gouvernement pour l'étroite connexion que les portugais de l'étranger maintiennent avec la langue et la culture de leur patrie. Tant le programme actuel du gouvernement que les autres entités politiques ont mentionné l'importance, et même la priorité de maintenir la langue et la culture portugaise vives au sein des communautés.

Ainsi, les cours de LCOP devraient être vus comme un investissement pour le futur et non comme une charge économique à supporter et indésirable, bien que partiellement payée par les parents. Il est inacceptable que les enfants et les jeunes portugais soient exclus de fréquenter les cours si les parents n'ont pas la possibilité économique ou, pour d'autres raisons, ne peuvent pas payer ladite taxe.

L'idée véhiculée, derrière la reconnaissance que le gouvernement devrait exprimer, semble, en plus des liens culturels avec la nation, être incarnée par les liens économiques que les émigrés maintiennent avec le Portugal. Autrement dit, il s'agit également de poser sur la table la question des devises. Par ailleurs, on retrouve ici également l'entextualisation explicite des discours gouvernementaux afin de contester la mise en œuvre de la mesure qui semble, telle que formulée dans la pétition, aller à l'encontre du programme gouvernemental dont le but est de renforcer et maintenir la culture et la langue portugaises au sein des communautés émigrées. Enfin, le dernier élément conteste la distribution inégale des ressources langagières incarnée à travers la mise en œuvre de la taxe qui, potentiellement, privera certains enfants de l'accès à l'apprentissage formel de la langue portugaise.

Le dernier paragraphe de la pétition conclue le texte en expliquant qu'en vertu des arguments susmentionnés, les signataires du texte demandent qu'un débat parlementaire soit mené à ce sujet et que des solutions alternatives soient envisagées.

Conscient du mécontentement d'une partie de la communauté portugaise, les partis de l'opposition, en particulier le parti communiste portugais et le bloc de gauche, soumettront deux projets législatifs le 3 octobre 2014 (soit un peu plus d'une année après la réception officielle de la pétition par le gouvernement) mais avant le débat parlementaire (qui aura lieu le 9 octobre). Le projet déposé par le PCP demande, à travers un projet de loi, la révocation du décret-loi de 2012 instaurant la taxe. De son côté, le bloc de gauche propose une résolution visant à garantir la gratuité de l'enseignement du portugais à l'étranger. Sur le fond, les arguments des textes proposés tant par le PCP que par le BE sont substantiellement les mêmes. :

- Les récentes mesures prises à l'encontre de l'enseignement LCOP compliquent le cahier des charges des enseignants sans améliorer leur qualité de vie ;
- Les enseignants LCOP se voient contraints de « recruter » un maximum d'élèves afin de garantir leur place de travail ;
- Tous les changements récents ont contribué à faire baisser à la fois le nombre d'enseignants LCOP et à la fois le nombre d'élèves et d'heures d'enseignement attribuées ;
- L'instauration d'une taxe d'inscription produit des inégalités entre les élèves.

Après ces différents arguments, le parti communiste portugais termine son projet de loi sur les propos suivants (Projet loi n°675/XII-4, 2014, p.3) :

“O Grupo Parlamentar do PCP tem vindo a contestar estas medidas e a manifestar a sua veemente oposição à política do atual Governo para o EPE. Contestamos a redução indiscriminada da rede e do número de professores contratados. Contestamos o facto da nossa língua materna estar a ser ensinada a portuguesas e lusodescendente como língua estrangeira e, obviamente, contestamos a cobrança da propina.”

“Le groupe parlementaire du PCP conteste cette mesure et manifeste sa véhémence opposition à la politique du gouvernement actuel en lien avec l’EPE. Nous contestons la réduction indiscriminée du réseau et du nombre d’enseignants engagés. Nous contestons que notre langue maternelle soit en train d’être enseignée aux portugais et aux luso-descendants comme une langue étrangère et, évidemment, nous contestons l’adoption d’une taxe. »

Le débat parlementaire qui a suivi le dépôt de ces deux projets de loi a eu lieu le 9 octobre 2014. Des députés du parti socialiste, du parti communiste, du bloc de gauche et des verts ont clairement exprimé leur soutien aux signataires de la pétition, tout en proposant, comme alternative, les deux projets législatifs mentionnés plus haut. Le reproche qui est fait aux partis au pouvoir, c’est-à-dire au PSD (parti social-démocrate) et au CDS-PP (parti populaire conservateur), reprennent peu ou prou les arguments déjà observés dans mes données : manque de clarté quant à l’utilisation des revenus de la taxe d’inscription, péjoration des conditions d’enseignement en dépit de l’instauration de la taxe, diminution constante des élèves et des enseignants dans le réseau EPE, inégalités de traitement entre les élèves portugais du Portugal et les élèves portugais de l’étranger, comme on peut le lire dans cet extrait du discours du député M. Paulo Pisco, membre du parti socialiste (débat parlementaire, 9 octobre 2014):

Afinal, para que serviu a introdução da propina, se o ensino não melhorou rigorosamente nada, antes pelo

A la fin, à quoi a servi l’introduction de la taxe si l’enseignement ne s’est pas rigoureusement amélioré, bien au

contrário? Serviu, sobretudo, para causar muitas perplexidades.

Perplexidade porque as condições de trabalho para alunos e professores deveriam melhorar e, afinal, houve uma perda de qualidade a todos os níveis, porque a formação de professores é uma ficção e passou a haver muito mais alunos por professor, mais alunos e níveis de ensino numa mesma sala de aula e menos horas lecionadas. Perplexidade porque o ensino público no estrangeiro deveria tornar-se mais universal e, afinal, ficou mais inacessível e fez desistir da aprendizagem vários milhares de jovens. Perplexidade porque afastou o Estado do seu dever de promover a língua e a cultura, como estabelece a Constituição da República.

Perplexidade, ainda, porque o Governo prometeu que o ensino do Português seria a âncora das políticas para as comunidades e, afinal, está a afundá-lo de uma forma que levanta muitas interrogações quanto ao seu futuro. E, afinal, para onde foram os cerca de 4 milhões de euros que o Governo já arrecadou com as propinas que as famílias estão a pagar para ter um

contraire ? Elle a servi surtout à causer de nombreuses perplexités.

Perplexité parce que les conditions de travail pour les élèves et les professeurs devraient s'améliorer et, à la fin, il y a eu une perte de qualité à tous les niveaux, parce que la formation des professeurs est une fiction et, maintenant, nous avons beaucoup plus d'élèves par professeur, plus d'élèves et de niveaux différents dans la même classe et moins d'heures enseignées. Perplexité parce que l'enseignement public à l'étranger devrait être plus universel et, à la fin, il est devenu plus inaccessible et a conduit des milliers de jeunes à abandonner leur apprentissage. Perplexité parce qu'elle éloigne l'État de son devoir de promouvoir la langue et la culture, comme établi dans la constitution de la République.

Perplexité, aussi, parce que le gouvernement a promis que l'enseignement du portugais serait le point d'ancrage de la politique pour les communautés, et à la fin, il l'enfoncé d'une manière qui soulève plus de questions encore pour son futur. Et au final, où sont passés les presque 4 millions d'euros que le gouvernement a déjà collecté avec la taxe que certaines

ensino pior? Aparentemente esfumaram-se, foram engolidos pela incompetência e pela falta de visão do Governo para criar um País mais forte e mais coeso, em que as comunidades são respeitadas e também contam.

familles ont déjà payé pour avoir un enseignement pire qu'avant ? Apparemment, ils ont disparu, ont été engloutis par l'incompétence et le manque de vision du gouvernement pour créer un pays plus fort, avec plus de cohésion, et dans lequel les communautés comptent et sont respectées.

Ici, l'argument selon lequel la taxe n'a pas contribué à améliorer les conditions d'enseignement mais qu'au contraire elle accompagne la lente dégradation des conditions d'enseignement revient en force dans l'argumentaire du député. Même si ces arguments n'étaient pas présents dans le texte de la pétition, ils ont été rapportés par les différents acteurs interrogés, notamment pour ceux qui se rangeaient du côté de l'indignation ou de la défection. Plusieurs enseignants et certains parents semblaient être convaincus de l'utilisation financière opaque qu'il serait fait de cette taxe. Quoiqu'il en soit, que la mise en place de la taxe soit tournée en dérision ou en sarcasme ou que son utilisation soit plus simplement pensée comme frauduleuse, les arguments du parti socialiste ici présentés reflètent de manière cohérente les arguments récoltés sur le terrain de l'enseignement LCOP en Suisse.

Du côté du PSD et du CDS-PP, partis au pouvoir, la réponse est simple : augmenter la qualité de l'enseignement a un cout, évaluer l'enseignement à un cout et ce cout supplémentaire doit être absorbé en partie par les familles. Par ailleurs, au même titre qu'un individu paie pour bénéficier d'un enseignement en allemand au Goethe institut, il semble cohérent de faire payer pour obtenir un cours en portugais, comme le soulève ici le député M. José Lino Ramos, membre du parti CDS-PP (débat parlementaire, 9 octobre 2014) ::

Um ensino do Português mais exigente, mais válido, sujeito a certificação e avaliação é o nosso melhor testemunho. É com a formação dos professores, com

Un enseignement du portugais plus exigeant, plus valide, sujet à certification et à évaluation est notre meilleur témoignage. Et avec la

a certificação dos currículos e dos manuais e com a avaliação dos alunos feita de acordo com padrões de referência internacionais e com exigência que se defende o ensino do Português no estrangeiro. A avaliação é o passaporte para a certificação, e a certificação é um garante de uma vida profissional melhor.

A possibilidade de uma propina tem apenas e só em vista a introdução, neste tipo de ensino, de novos fatores que promovam a sua qualidade e a sua excelência, designadamente a certificação das aprendizagens, a formação de professores e os hábitos de leitura de crianças e jovens. Acreditamos que um aumento de exigência se repercute numa melhor qualidade do ensino. [...] Alguns defendem a gratuidade, nós preferimos defender a qualidade. [...]

formation des professeurs, avec la certification des curriculums et les manuels et avec l'évaluation des élèves faite en accord avec les cadres de références internationaux et avec une demande qui défend l'enseignement du portugais à l'étranger. L'évaluation est le passeport pour la certification et la certification est une garantie d'une vie professionnelle meilleure.

La possibilité d'une taxe a pour objection l'introduction, dans ce type d'enseignement, de nouveaux facteurs qui favorisent sa qualité et son excellence, à savoir la certification de l'apprentissage, la formation des enseignants et les habitudes de lecture des enfants et jeunes. Nous croyons qu'une augmentation des exigences se traduit par une meilleure qualité de l'enseignement. [...] Certains défendent la gratuité, nous préférons défendre la qualité. [...]

Rien d'étonnant de retrouver, dans les arguments des partis au pouvoir, la mise en œuvre discursive d'une économie de la connaissance faisant complètement abstraction des inégalités qu'une telle économie du savoir engendre. La langue se doit d'être une compétence évaluable sur le marché international et cumulable à d'autres compétences pour accroître son employabilité sur le marché du travail. En disant vouloir privilégier la qualité à la gratuité, Monsieur le Député ne répond toutefois pas à la question des conditions de travail en dégradation, mises en lumière dans mes données et portées dans le débat par le parlementaire précédent. Dans le discours ci-dessus, beaucoup de poids semble être accordé

à l'amélioration de la qualité à travers l'adoption du QuarEPE (même s'il n'est pas cité comme tel, il s'agit bien de cet instrument) et aux formations continues pour les enseignants. Pourtant, aucun des enseignants interrogés n'a mentionné ce point comme étant une nouveauté de la politique de l'institut Camões. La seule enseignante qui a fait référence à la possibilité de suivre des formations continues est Beatriz (enseignante LCOP):

« (...) Normalement je travaille avec des enfants de première à quatrième année mais cette année c'est un peu différent parce qu'on a beaucoup de classes et beaucoup d'années alors je travaille de première année jusqu'à neuvième année cette année. Alors j'ai été obligée de faire une petite formation pour travailler avec les grands parce que j'ai pas l'habitude, parce que ma formation c'est pour l'école primaire. Mais l'année passée j'ai fait une petite formation, une spécialisation pour travailler avec les grands. (...) J'ai choisi parce qu'au Portugal les profs ont fait beaucoup de formation continue, je pense comme en Suisse, ici il y a rien pour les profs de portugais. Il y a l'instituto Camões, on peut faire des formations à distance, on paie des formations et on fait et ça veut dire qu'on fait. »

Force est de constater que ce témoignage n'indique pas que les revenus engendrés par la taxe permettent d'offrir des formations aux enseignants LCOP. Toutefois, la taxe étant en cours d'instauration lors de mes entretiens, il m'est difficile d'affirmer avec précision des éléments quant aux subventionnements ou non des formations continues pour les enseignants LCOP. Néanmoins, il semble certains que de l'avis des enseignants interrogés, ce n'est pas tant la formation qui semble nécessaire, mais bien des meilleures conditions de travail (moins d'élèves et de niveaux différents par classe).

De manière générale, le débat parlementaire reflète les tensions idéologiques déjà soulignées dans le chapitre précédent. D'une part, une vision de la langue comme un droit linguistique, comme un lien national auquel tous les citoyens ont droit ; idéologie utilisée à la fois sur le terrain et à la fois dans la sphère politique par les partis d'opposition. D'autre part, une vision de la langue en tant que marchandise qui a un « prix » et dont la valeur tant symbolique que réelle sur le marché international est en pleine ascension. En ce sens, les défenseurs de cette idéologie doivent tenter de légitimer un plus grand investissement pour un développement de la langue portugaise pour les nouveaux locuteurs dans une logique de profit, tout en conservant les faveurs des locuteurs traditionnels, à savoir les communautés portugaises, dans une logique de fierté et d'appartenance nationale.

La session parlementaire qui s'est tenue deux jours après le débat a permis de soumettre à votation les deux projets législatifs déposés par le bloc de gauche et le parti communiste portugais. Les deux projets ont été soutenus par le parti socialiste, le parti communiste, le bloc de gauche ainsi que les verts et rejetés par le PSD et le CDS –PP. Ces deux partis, représentant à eux deux 132 sièges à l'assemblée, soit une large majorité (l'assemblée étant constituée de 230 sièges au total), aucun des deux projets n'a pu passer la rampe.

7.5 Failles, limites et enjeux autour de l'action collective

Les sections qui ont précédé ont tenté de mettre en lumière et d'analyser les différentes réactions des acteurs sociaux face aux changements des conditions de l'enseignement LCOP en Suisse. Par ailleurs, il s'agissait par ailleurs de souligner et d'analyser les conséquences que ces postures diverses ont eues pour les différents membres de la communauté portugaise. L'objectif de cette dernière section sera de répondre à la question suivante : « Qu'est-ce que l'analyse des différentes réactions aux changements ainsi que leurs conséquences nous apprennent sur la communauté portugaise en 2017 » ? J'aimerais répondre à cette question en effectuant un rapide détour par la politique portugaise actuelle.

Les débats parlementaires dont il a été question autour de la taxe d'inscription ont eu lieu en 2014, soit une année avant la fin de la XII^{ème} législature au sein de laquelle la droite conservatrice et rigoriste était majoritairement au pouvoir (PSD et CDD-PS). Dans ce contexte, et bien que proposée et soutenue par les partis d'opposition de l'époque (PS, PCP et BE), la pétition contre la taxe n'a abouti à aucune inflexion de la part du gouvernement. Près d'une année après, en octobre 2015, ont eu lieu les élections législatives portugaises qui ont marqué le grand retour d'un gouvernement fermement orienté vers l'aile gauche de l'hémicycle. En effet, la nouvelle assemblée parlementaire, dont le mandat législatif s'achèvera en 2019, est constituée d'une majorité de sièges à gauche (122 sur 230). Si, une année plus tôt, avec les intérêts de la communauté portugaise chevillés au corps, cette gauche a défendu la gratuité de l'enseignement du portugais pour les filles et fils d'émigrés, que reste-t-il aujourd'hui de ce combat ?

Rien ou pour être précise, presque rien. Pour comprendre ce qui se cache derrière ce « presque rien », il est nécessaire d'apporter quelques précisions fort utiles pour étayer mon propos. Premièrement, si le PS a soutenu le bloc de gauche et le parti communiste lors des débats parlementaires, il n'est pas à l'origine des deux projets législatifs visant à garantir la

gratuité de l'enseignement du portugais à l'étranger. Avec ses 86 sièges sur les 122 obtenus par la gauche, il est dès lors moins surprenant que le parti socialiste n'ait rien mis en œuvre pour abroger le régime juridique et l'ordonnance de loi statuant sur l'instauration de la taxe. De là à dire que le parti socialiste s'est emparé du débat de la taxe pour gagner quelques électeurs supplémentaires et garantir le soutien avec les autres partis de gauche, il n'y a qu'un pas. Toutefois, cette situation ne peut qu'évoquer ce que Larissa avait mentionné en parlant du gouvernement portugais (enseignante LCOP) :

« Oh le pouvoir, le pouvoir c'est partagé entre deux grands partis, qui se::::: qui s'alterne et chacun ramasse le plus possible, c'est ça le pouvoir. Voilà, c'est pas un pouvoir qui va, qui sert à servir les gens, non, non, c'est à servir eux-mêmes, c'est ça le pouvoir, donc même si le Portugal est en crise, y'a toujours des candidats pour euh::::: le pouvoir, y'a toujours des candidats, tous veulent y être. »

Pourtant, il est important de souligner que la nouvelle législature a tout de même vu des changements s'opérer dans le domaine de l'enseignement LCOP. En 2016, le régime juridique pour l'enseignement du portugais à l'étranger a en effet subi quelques altérations. Si les dernières modifications du régime juridique avaient justement permis de statuer sur la possibilité d'instaurer une taxe (décret-loi 234/2012 du 30 octobre 2012), les modifications de 2016 ne s'attaquent pas du tout à cette problématique, mais elles offrent en revanche une meilleure stabilité de l'emploi pour les enseignants LCOP qui voient la limite d'années accordées pour les missions à l'étranger se flexibiliser. Ce changement a été présenté, sur le site du syndicat des professeurs à l'étranger, comme une victoire proclamée à travers les propos : « Nous avons lutté et nous avons réussi⁶⁴ ». Réussite nuancée par la précision que d'autres combats restent encore à mener, notamment celui de la revalorisation salariale des enseignants de portugais de l'étranger. Toutefois, le débat sur la taxe d'inscription à quant à lui disparu de l'agenda politique du syndicat des enseignants de portugais de l'étranger. Ce détour par l'actualité politique de la question me permet de mettre en lumière deux éléments centraux que l'action collective menée par la communauté portugaise permet de révéler sur cette celle-ci :

Premièrement, les discours produits pour légitimer, sauvegarder et défendre l'enseignement du portugais en Suisse révèlent que, au-delà de la rhétorique de l'homogénéité

⁶⁴ En portugais dans la version originale : « *Lutámos e conseguimos* »

communautaire, se trouve une tension latente au sein même de la diaspora portugaise en Suisse. Derrière l'image d'une communauté portugaise unie pour défendre ce qu'elle considère comme étant un droit, se cache une réalité plus complexe au sein de laquelle l'existence de hiérarchies entre les locuteurs portugais et de rapports de forces entre dominants et dominés sont complètement effacés. Il n'y a pas une communauté portugaise, il y a des individus d'origine portugaise dont les intérêts convergent ou divergent en fonction des enjeux dont il est question. En ce qui concerne la problématique de l'enseignement LCOP, mes données ont montré que les enseignants LCOP ne sont pas forcément considérés comme des membres de la communauté portugaise à part entière. Pour la plupart, ils sont construits par les parents d'élèves, comme les « vrais » portugais qui viennent enseigner en Suisse, les détenteurs et les transmetteurs d'une forme de « vraie » culture et savoir-être portugais et, en ce sens, leur travail et leur place en Suisse est précieuse. Cette analyse vient souligner ce que Koven (2004) relevait également sur les luso-descendants habitant en France. La plupart considère que la langue portugaise légitime est seulement parlée par les gens qui n'ont jamais ou presque quitté le territoire portugais (2004).

Du côté des enseignants portugais, la distinction entre la communauté portugaise (les émigrés) et eux (les expatriés) s'est également parfois fait sentir dans les discours. Là où la distinction s'est avérée la plus nette, c'est justement dans l'investissement dans la cause de l'enseignement LCOP. De manière générale, les parents qui se sont mobilisés dans l'action collective l'ont fait pour défendre les enseignants LCOP (meilleures conditions de vie, meilleur salaire, meilleures conditions de travail) et pour contester la taxe d'inscription. Toutefois, derrière l'apparente dévotion de l'engagement en faveur des enseignants se loge également des intérêts privés : si les enseignants sont trop mécontents de leurs conditions de travail, alors ils risquent de ne plus enseigner en Suisse et, dans ce cas, les parents seront perdants. Du côté des enseignants, l'investissement n'est pas tout à fait le même, les intérêts non plus. Nous l'avons vu, la plupart des enseignants choisissent d'enseigner à l'étranger pour des raisons financières (et non par vocation ou sens du devoir envers les communautés émigrées). En ce sens, la contestation s'articule surtout autour des enjeux professionnels qui les affectent directement. Il est dès lors peu surprenant de constater que la taxe d'inscription (qui finalement impacte davantage les parents que les enseignants eux-mêmes) ne soit plus à l'agenda politique du syndicat des professeurs. En revanche, comme je l'ai mentionné dans le chapitre dédié à la première vague de protestation, il existe toujours une pétition ouverte à la récolte de signatures réclamant de meilleures conditions salariales pour les enseignants

LCOP en Suisse. A l'heure où les parents semblent avoir abandonné le combat pour l'abolition de la taxe d'inscription (le site de l'association de parents de Genève n'est plus actif depuis 2013), cette pétition est la preuve que les enseignants se mobilisent toujours pour défendre leurs intérêts. La perception de cette distinction entre communauté portugaise d'une part et enseignants LCOP d'autre part est clairement explicitée dans un commentaire posté sur le site pour la pétition en ligne :

Concordo com esta petição!! Pois todos saímos de Portugal à procura de melhor vida!!! mas tambem pedimos aos professores que nos ajudem a lutar por um ensino mais adequado,(mais horas do mesmo, propinas sim mas com condições) não se esqueçam que lutamos em conjunto.

Je suis d'accord avec cette pétition !! Car nous sommes tous partis du Portugal pour chercher une vie meilleure !!! Mais nous demandons aussi aux professeurs qu'ils nous aident à lutter pour un enseignement plus adéquat (plus d'heures, taxe oui mais avec des conditions) n'oubliez pas que nous luttons ensemble.

Dans ces quelques lignes, écrites certainement par un parent d'élève fréquentant les cours de portugais, se trouve condensée toute l'ambiguïté du combat pour la sauvegarde de l'enseignement LCOP. En disant « *n'oubliez pas que nous luttons ensemble* », ce commentaire souligne le fait qu'en effet, chacun lutte, en vérité, pour ses propres intérêts. On observe donc des formes de l'exercice du pouvoir localement situé (les enseignants vs les parents d'élèves) dont les intérêts sont parfois contradictoires ou du moins divergents (Pennycook, 2002).

Deuxièmement, dans cette lutte pour la sauvegarde de ses intérêts, force est de constater que le groupe enseignants est mieux « doté » que les parents d'élèves. Si nous en revenons à Tilly (1986), la *catnet* des enseignants est solide (réseau professionnel avec forte tradition syndicale) et les enseignants représentent une catégorie politiquement intelligible (participants), également plus à même de produire des textes, des arguments et de mobiliser les personnes utiles afin de lutter pour leurs droits. Pour les parents, bien que la première vague de protestation ait contribué à créer une dynamique prolifique (notamment avec la création de l'association de parents portugais de Genève), on observe un essoufflement de

l'action collective. Essoufflement que l'on peut mettre en lumière avec la *catnet* (Tilly, 1986) de l'association de parents. Comparativement au syndicat des professeurs, l'association de parents est moins organisée et dispose de moins de ressources et de visibilité que celle d'un syndicat. En ce sens, et en suivant Tilly (1986), il n'est pas surprenant que le groupe tende à se disloquer avec les années. Par ailleurs, et comme le souligne Habermas (1991), la sphère publique, de par son ambition démocratique à vouloir se constituer en levier de changement politique, est un lieu où l'exercice critique de la raison prédomine. Ainsi, petit à petit, les individus dont la force argumentative du discours est faible désertent l'exercice de la politique publique et des espaces qui la constitue. Dès lors, on comprend que certains groupements d'action collective détiennent les conditions d'accès et d'intervention à l'intérieur du champ politique alors que d'autres pas ou plus difficilement. Les capitaux culturels, sociaux et économiques rendant une protestation digne d'être écoutée sont par définition partagés par les acteurs sociaux les plus privilégiés (maîtrise d'un niveau de langage à l'écrit, capacité d'élocution, rhétorique politique nécessaire dans les rapports institutionnalisés entre professionnels). En ce sens, il est aisé de comprendre la raison pour laquelle la longévité de la protestation, et donc potentiellement sa réussite, sera fortement indexée à la fois à l'organisation de la collectivité portant l'action (est-elle reconnue par les autorités ?) ainsi qu'aux individus qui la constituent et dont les différents capitaux leur permettent d'envisager l'action collective et les protestations comme un moyen d'action parmi d'autres pour négocier l'action publique locale (Barrault-Stella, 2013). Dès lors, le commentaire invitant les enseignants à aider les parents dans la défense de leurs intérêts : « *nous demandons aussi aux professeurs qu'ils nous aident à lutter pour un enseignement plus adéquat* » prend tout son sens. En plus de la prise de conscience de la distinction entre intérêts des enseignants et intérêts des parents, ce commentaire prend toute la mesure des conditions d'action limitées dont les parents d'élèves disposent.

L'abandon progressif de l'action collective portée par les parents s'explique également par la prise de conscience de la quasi impossibilité de changer la structure sociale, rendant dès lors la protestation inutile (comme nous l'avons vu dans les postures de résignation ou consentement critique). Autrement, l'essoufflement de l'action collective peut être lu comme l'acceptation des structures sociales (incorporée par les dominées) au sein du champ politique. Une forme d'« auto-élimination » du champ politique par l'incorporation de la domination à la fois de la structure étatique et à la fois de la classe dominante au sein de la communauté portugaise. Par ailleurs, comme Barrault-Stella (2013) le relève, les parents des

milieux les plus modestes et les moins impliqués politiquement sont davantage préoccupés par des enjeux pratiques. Leur forte inclinaison à miser sur l'école pour assurer une ascension sociale à leurs enfants conduit ces parents à envisager les enjeux idéologiques comme secondaires, au profit « d'un goût de la nécessité » (Bourdieu, 1979), c'est-à-dire un désinvestissement de la question politique pour un investissement dans ce qui est considéré par les classes populaires comme une opportunité d'ascension sociale. En ce sens, plutôt que de « perdre » du temps et de l'argent dans des espaces sociaux et politiques où, de toute façon, les acteurs les moins favorisés ont intégré l'idée qu'ils ne sont pas dignes d'être écoutés, les membres de la communauté portugaise les plus défavorisés préfèrent payer plutôt que de contester.

A travers l'analyse des réponses apportées aux politiques linguistiques, j'ai précisé la manière dont les discours et les pratiques des acteurs sociaux peuvent à la fois incarner une forme de résistance mais aussi une forme d'accommodation aux idéologies linguistiques dominantes (Jaffe, 1996). La ferveur des réactions observées sur le terrain de l'enseignement de la langue et culture d'origine, ainsi que la diversité des acteurs engagés dans le processus de contestation, témoigne que la lutte langagière est plus que tout une lutte politique (Patrick, 2007). Ainsi l'action collective dont il a été ici question peut être comprise comme « une lutte symbolique pour la conservation du monde social » (Bourdieu 1981, p. 8). Une lutte dont le but est d'obtenir le pouvoir sur les pouvoirs publics (Bourdieu, 1981). Par ailleurs, l'analyse a montré que le discours politique de contestation utilise l'idéologie nationaliste pour contester la nation. En ce sens, il se rapproche des discours du type « droit linguistique » utilisés par les minorités ethniques et linguistiques nationales pour faire valoir leur droit au sein des États-nations. En effet, une des caractéristiques des discours contemporains sur les droits linguistiques s'appuie sur la conception moderne occidentale des « langues », du « droit » et de la « nature » pour plaider en la faveur de la protection de la langue et de la culture (Patrick, 2007). Toutefois, comme Patrick (2007) le relève, les risques inhérents à ce genre de discours sont nombreux. Premièrement ces discours tendent à donner une image « romantique » des langues et des cultures dont la volonté de « sauver » la langue en danger conduit souvent à essentialiser la langue et la culture dans une vision figée et parfois déconnectée de la réalité. Deuxièmement, les enjeux langagiers sont souvent envisagés comme déconnectés du contexte politique, économique et historique dans lesquels ils ont lieu. Troisièmement, la notion de mobilité des locuteurs est souvent effacée du discours. Et enfin, la construction de la nation tout comme la codification du langage qui l'accompagne

(processus d'unification et d'homogénéisation) risque de marginaliser et d'exclure certains groupes minoritaires plus faibles.

En ce qui concerne la défense de l'enseignement LCOP, l'analyse montre que le discours contestataire tombe au moins dans un des écueils propres au discours de « droit linguistique ». Le discours de défense de l'enseignement LCOP (qu'il soit porté par les enseignants ou les parents ou les deux) appuie sa contestation sur une image largement romanticisée de la langue et de la culture, matérialisée à travers une célébration exacerbée des valeurs telles que l'authenticité, l'origine et l'identité conduisant à absorber toutes sortes d'inégalités sociales, linguistiques et politiques à l'intérieur de la communauté. Tant à travers le vocabulaire qu'à travers les références culturelles et historiques utilisées (Salazar et Camões notamment), la contestation témoigne d'une idéologie de la nation héritée de la tradition Herdérienne, c'est-à-dire une nation hypostasiée qui se définit à partir de critères objectifs telle que la langue, la culture et l'histoire (Cahen & Landwehrlen, 2010). Cette représentation mythique de la nation, telle qu'elle est véhiculée dans les discours de contestation, constitue une forme de réinscription d'un discours national largement diffusé durant les années Salazar. Une telle vision comporte le risque inhérent de passer à côté d'une interrogation sur le fondement de la nation mais également sur les idéologies sous-jacentes aux concepts de nation ainsi que ses implications politiques (Cahen & Landwehrlen, 2010). C'est ce que Dirlík (2004) appelle le discours de « réification de l'identité culturelle de la diaspora » ou l'illusion communautaire dont résulte une forme d'ethnisation et/ou de radicalisation. Par conséquent le discours de contestation tend à vouloir montrer une illusoire unité communautaire dont les besoins en langue portugaise seraient identiques. Si une certaine forme d'unité il y a, elle provient sans aucun doute du désir maintes fois répété de maintenir la langue portugaise vivante auprès des enfants émigrés. Toutefois, les moyens pour le faire ne sont pas égaux, certains n'auront aucune peine à quitter l'institution et trouver d'autres moyens de transmettre la langue à leurs enfants alors que, pour d'autres, les cours LCOP constituent peu ou prou le seul espace dans lequel leurs enfants peuvent apprendre le « vrai » portugais, qui plus est à moindre coût. Dès lors, cette réification diasporique passe nécessairement par un phénomène d'effacement (Irvine & Gal, 2000), c'est-à-dire un processus par lequel les idéologies rendent certaines personnes ou activités invisibles. En d'autres termes, l'argument principal de contestation pour la sauvegarde de l'enseignement LCOP traduit une vision romantique et essentialisée des discours, semblable à ceux portés par les minorités ethniques et linguistiques des États-nations dans les discours de « mise en

danger linguistique ». Dans le contexte précis de notre recherche, s'agissant de discours issus des minorités linguistiques issus de la migration, l'argument du droit linguistique s'apparente à un discours de réification culturelle et identitaire de la diaspora, c'est-à-dire un discours prônant une idéologie linguistique totalisante au sein de laquelle les éléments qui ne rentrent pas dans cette vision sont ignorés.

Comme nous le rappellent Duchêne & Heller (2012), de tels discours doivent nous rendre attentifs aux raisons qui conduisent à associer de manière quasi organique les idéologies de la langue aux idéologies culturelles et nationales. Un premier élément de réponse à cette interrogation consiste à expliquer cette association parfois radicale entre identité, culture et langue, comme une tentative de contrer l'avènement et l'hégémonie des pratiques néolibérales dans des espaces qui jusqu'ici étaient construits comme relativement protégés des enjeux économique-politiques (Del Percio & Duchêne, 2011).

L'analyse des politiques linguistiques du Portugal (chapitre 4) et celle de la Suisse (chapitre 5) ainsi que la mise en acte d'une politique néolibérale (chapitre 6) et l'analyse des réactions à celle-ci (chapitre 7) me permet d'avancer que le discours de contestation de la communauté portugaise, fondé majoritairement sur l'argument de droit linguistique, constitue une tentative de résistance afin de ne pas devenir une minorité linguistique transnationale formée à la fois par un nationalisme qui l'exclue (Heller, 2009) et par des processus de globalisation qui l'effacent peu à peu du discours linguistique et politique. Cette « zone de transition » créée par les différentes mesures politiques entreprises à l'égard de l'enseignement LCOP et les réactions qui en découlent, c'est-à-dire les stratégies mises en place afin de créer de nouvelles idéologies, doit être comprise comme une non concordance entre statut conféré par l'État portugais aux émigrés et statut escompté par ceux-ci. Plusieurs témoignages indiquent que l'action collective menée autour de l'enseignement LCOP relève, d'une certaine manière, de la désillusion d'une partie de la population portugaise en lien avec les idées révolutionnaires et avec la classe politique de manière générale. Le différentiel entre le rôle que les émigrés souhaitent jouer au sein de la nation, et à plus forte raison entre les égards dont ils estiment avoir droit de la part de l'État et les égards réellement conférés par l'État, devient intolérable, donnant ainsi lieu à des mobilisations en vue de transformer le régime linguistique et influencer les « choix stratégiques dans le domaine des politiques ». Ces zones de transitions ou points tournants (Cahen & Landwehrlen 2010, Cardinal &

Sonntag 2015) conduisent à la formation de coalitions politiques ou publiques autour des choix stratégiques de politique linguistique et dont le but est de remettre en question les institutions et traditions étatiques sous-tendant les régimes linguistiques. Dans le cas du Portugal, la contestation à l'égard de la nouvelle politique linguistique dont les orientations néolibérales présentent des conséquences pour l'enseignement LCOP doit être lue comme un refus de ce qui peut être considéré comme une forme de rupture avec la tradition étatique et nationale. Tout comme elle constitue, aux yeux de la diaspora portugaise, un mode d'affirmation, de recherche de reconnaissance et de traitement équitable qui tienne compte des enjeux liés à sa transnationalité. (Patrick, 2007).

Conclusion

« *Minha patria é a lingua portuguesa* »⁶⁵

Écrite entre 1913 et 1935, cette phrase révèle à quel point la langue a toujours occupé un rôle central dans la culture portugaise (qu'elle soit savante ou populaire). Non seulement en tant que support à la culture, mais également en tant qu'objet culturel *per se*. Presque un siècle plus tard, cette phrase de l'écrivain portugais Fernando Pessoa⁶⁶ (sous le nom d'emprunt de Bernardo Soares) permet de capturer tous les intérêts encore en tension derrière la question langagière. Parce qu'elle suggère que l'appartenance à la patrie est médiée par la langue, tout comme elle laisse entendre que la langue constitue une patrie déterritorialisée et unificatrice, dénuée d'enjeux nationalistes, cette phrase encapsule l'ambivalence des discours gouvernementaux portugais à l'égard de la politique linguistique au même titre qu'elle permet de saisir les discours identitaires portés par une partie de la communauté portugaise.

Ce travail a tenté de mettre en évidence la tension permanente qui sous-tend les discours contemporains sur la langue portugaise et son enseignement aux émigrés. Articulés à la fois à des enjeux identitaires et économiques, les discours des acteurs sociaux comme les discours gouvernementaux cristallisent un malaise plus général lié aux formes de dominations qui s'exercent sur les minorités linguistiques à l'heure de l'idéologie néolibérale. Ainsi, cette recherche se veut une contribution à la sociolinguistique critique, à l'étude des idéologies langagières institutionnelles et individuelles dans le contexte de la migration économique. Elle participe également à une meilleure compréhension de l'opérationnalisation du *New Public management* dans le domaine de l'enseignement et des langues ainsi que la manière dont ce nouveau mode de gouvernance est contesté, négocié ou accommodé sur le terrain des communautés émigrées.

A travers l'étude des textes gouvernementaux portugais et suisses ainsi que des discours portés par les acteurs de la communauté portugaise, mon travail a tenté de montrer que les

⁶⁵ « La langue portugaise est ma patrie » (traduction par l'auteur).

⁶⁶ Soares, B., & Quadros, A. (1980). *Livro do desassossego*. Publicações Europa-América.

enjeux langagiers et sociaux rencontrés par les émigrés portugais traversent les frontières des États-nations, raison pour laquelle je me suis efforcée de les envisager dans une perspective transnationale illustrant toute la complexité de leur participation simultanée à divers États-nations.

D'un Portugal local à un Portugal global: enjeux en tensions

Une partie de mon analyse s'est portée sur les discours gouvernementaux suisses et portugais et sur la manière dont le débat autour de la langue portugaise a été élaboré depuis les années 50. A l'appui de l'étude d'un nombre important de textes institutionnels portugais, j'ai pu montrer que les modes de gouvernance hérités de l'idéologie des États-nations, dominants dans les années 70-80, ont concouru à faire du citoyen émigré portugais le pilier de la construction nationale, notamment à travers la réinscription de ce dernier dans l'idée de « fierté » nationale (Duchêne et Heller, 2012). C'est particulièrement vrai dans les années post-dictature, époque durant laquelle, l'émigré et la langue portugaise étaient envisagés comme des moyens pertinents pour soutenir la politique et l'économie du pays fraîchement démocratisé. Durant cette époque, le citoyen était envisagé comme un *producteur* de l'économie nationale. La « fierté » associée aux symboles culturels et nationaux ne renvoie donc pas à un âge d'or des valeurs humanistes et universalistes mais plus prosaïquement à un mode de gouvernance encore largement dominé par l'autonomie économique des différents États.

L'avènement du capitalisme tardif a contribué à un affaiblissement des modes de gouvernances nationaux au profit de la macro-gouvernance financiarisée (Canut et Duchêne, 2011) créant dès lors un besoin de renouvellement des modes de production économiques au sein des états. Ce renouveau va conduire à un changement de paradigme : de protecteurs, les États passent au statut d'entrepreneurs (*corporate state*) et, par un effet de percolation, les citoyens deviennent des consommateurs (Heller 1999, 2006 ; Laval et al. 2012). Dans cette perspective, l'analyse réalisée dans le cadre de mon étude a permis de souligner qu'à partir des années 90, la langue auparavant construite comme mode d'appartenance et comme facteur de productivité nationale se retrouve désormais construite avant tout comme une donnée purement économique. Ainsi, la langue portugaise n'est progressivement plus considérée en fonction de ses vertus citoyennes, culturelles et identitaires, mais bien pour sa portée économique : une langue propice aux échanges commerciaux dans des pays

émergents et économiquement puissants. Toutefois, comme le montre Duchêne et Heller (2012), l'État a autant besoin de faire perdurer l'image de la langue comme symbole de la cause nationale (*pride*), que de l'inscrire dans une vision internationale et économique (*profit*). C'est justement dans cette complexe articulation entre les deux types de discours que se joue la *crise de légitimité* de l'enseignement LCOP.

Par ailleurs, à l'appui d'une nécessaire analyse des textes gouvernementaux du pays d'accueil, j'ai mis en lumière que la politique suisse en matière des langues de la migration est également traversée par une série de paradoxes tant discursifs qu'actionnels. Les langues de la migration, bien que soutenues discursivement par les autorités supracantoniales depuis 1972, restent encore très marginalisées, notamment au niveau local. Si les récentes menaces pesant sur l'enseignement LCO en Suisse ont forcé les autorités à prendre position quant à un éventuel financement, j'ai défendu l'argument selon lequel le discours « scientifique » sur la question des langues de la migration en Suisse permettait de légitimer le statu quo en matière de financement. En dépit d'un discours capitalisant volontiers sur la richesse de la diversité linguistique helvétique, les langues de la migration restent construites comme des langues que l'on *hérite* et non des langues que l'on *apprend* dans le système scolaire régulier (Jaffe, 2007).

Ainsi, en montrant à travers l'analyse des textes institutionnels que les discours sur les langues ne font pas que statuer sur une réalité préexistante mais ils concourent au contraire à sa construction, mon travail s'inscrit dans une continuité de la recherche en sociolinguistique critique. (Canut et Duchêne, 2011). A travers les différentes définitions de l'objet « langagier » (y compris son enseignement) employées dans les discours, les politiques linguistiques contribuent non seulement à définir la langue mais également à créer ou effacer certains de ces usagers (Jaffe, 1999).

S'il est difficile de prévoir la manière dont la politique linguistique du Portugal va évoluer dans les prochaines années, l'analyse proposée dans ce travail suggère que la mue amorcée par le gouvernement portugais n'est pas prête de s'arrêter. A ce titre, le projet de « carte de citoyen lusophone » lancé par le gouvernement actuel (2015-2019) et présenté comme un moyen de renforcer le sentiment d'appartenance et le dialogue entre les membres de la CPLP, dans une époque marquée par la crise et la globalisation, témoigne à nouveau de la volonté de renforcer une appartenance transnationale médiée par la langue.

Par ailleurs, ce qui apparaît de manière transversale et diachronique dans tous les textes gouvernementaux, c'est la distinction délibérée s'opérant dans les constructions discursives entre *politique linguistique internationale* d'une part, et *politique linguistique pour les communautés émigrées* d'autres part. Une rupture analogue a été observée dans la politique suisse, où les langues de la migration et des migrants sont toujours présentées comme une catégorie à part des langues étrangères. On assiste ainsi à une *totalisation* de la catégorie « communauté portugaise » soutenue à travers des discours politiques essentialisant réduisant les acteurs sociaux à une catégorie arbitraire et réifiante (Hily et Oriol, 1991). Cette fossilisation du tracé des limites du groupe agit à un double niveau : d'une part elle circonscrit la place des communautés portugaises au sein des politiques, d'autre part, elle délimite les catégories de locuteurs portugais au sein de celles-ci. De ce durcissement des frontières discursives et symboliques naît un terrain fertile pour le passage de l'opposition sémantique et discursive à l'opposition physique (Hily et Oriol, 1998).

Construire des nouvelles relations d'inégalités sur le terrain langagier

L'analyse des différentes mesures politiques prises à l'encontre de l'enseignement du portugais à l'étranger a permis de mettre en exergue une série de réformes incrémentales. Ces dernières représentent en définitive le mode opératoire utilisé pour opérationnaliser le tournant managérial de l'État, transformant le locuteur « citoyen » en « client » (Pujolar, 2007). Ces nouvelles pratiques visant à faire de la langue portugaise un bien de consommation, permettent également de définir le locuteur apprenant idéal, un apprenant qui choisit d'apprendre la langue en fonction de ses intérêts propres à l'idéologie néolibérale et non pas en fonction d'intérêts identitaires et nationaux. Dans cette perspective, tant l'adoption du manuel de portugais langue étrangère que celle des nouveaux accords orthographiques doivent être envisagées comme des mesures permettant, d'une part, l'opérationnalisation d'une vision économique de la langue et, d'autre part, l'effacement linguistique et social de certains groupes de locuteurs et/ou d'apprenants non-désirables.

En prenant appui sur les analyses des chapitres 4 et 5, j'ai pu montrer que le gouvernement portugais souhaite se défaire du portugais en tant que langue de la migration à travers la mise en place systématisée d'un enseignement du portugais langue seconde/langue étrangère. De son côté, la Suisse renforce sa position en faveur d'un enseignement des langues de la migration en dehors de l'école régulière. Ces injonctions politiques paradoxales exemplifient

les tensions entre intérêts nationaux et contribuent à placer les intérêts des membres de la communauté portugaise en marge des deux États-nations. Ils sont les *autres* de la nation d'origine au même titre qu'ils sont les *autres* de la nation d'accueil (Schnapper, 2001). En ce sens, tant les réponses gouvernementales portugaises que suisses aux enjeux traversés par l'enseignement LCOP (financement, conditions de travail, conditions d'enseignement), témoignent d'un processus multicentré de domination symbolique de la communauté portugaise à l'intérieur duquel les intérêts de la macro-gouvernance prévalent sur les intérêts citoyens (Canut et Duchêne, 2011). Ce travail contribue donc à montrer la manière dont les choix éducatifs et langagiers participent au processus de contrôle et d'instrumentalisation des locuteurs portugais et servent de terreau à une distribution inégale des ressources langagières au sein de la communauté portugaise (Bourdieu 1982 ; Jaffe, 2007).

La stratification sociale de la contestation

L'examen des différentes réactions de la communauté portugaise face aux changements politiques récents a montré que les discours de contestation ne sont que très rarement dirigés à l'encontre de la société d'accueil (la Suisse) mais s'attaquent avec force indignation à la nation d'origine. Cette analyse permet de montrer que si les langues font débat, notamment au sein des communautés émigrées, c'est justement parce qu'elles matérialisent le sentiment d'appartenance identitaire à une époque où le capitalisme tardif vient flouter les règles d'appartenance nationale. Ainsi, les revendications linguistiques des communautés émigrées montrent que, davantage qu'une question langagière, le débat relève d'une question nationale non résolue entre émigrés et nation portugaise (Hovanessian, 1998).

Par ailleurs, les débats sur la langue et l'enseignement LCOP, qu'ils soient contestataires ou simplement indignés, se déploient dans une conception moderne de l'identité nationale. Au sein de celle-ci, la langue est définie comme une réalité objective et autonome agissant comme liant national et permettant de gommer les inégalités sociales à l'intérieur de la nation qu'elle est censée définir (Blommaert, 2006, Pujolar, 2007). Ce type de discours donnant lieu à un argumentaire de type « droit linguistique » est confronté à la vision pragmatique de la langue prônée par l'institut Camões, une langue conférant des avantages sociaux et économiques à ceux qui la possèdent. Derrière l'apparente antinomie caractérisant ces deux postures se cache néanmoins une continuité idéologique propre aux discours sur la langue, qu'ils soient économiques ou identitaires. Dans les deux cas, en effet, la langue ou les

langues sont construites comme des « allant de soi », alors que ce travail a cherché à montrer au contraire que les discours sur la langue sont des constructions idéologiques, des « inventions » sélectives, partielles et partiales, imbriquées dans des intérêts économiques, sociaux et politiques (Jaffe 1999).

L'examen détaillé des différents types de réaction de la communauté portugaise face à ces changements politiques récents m'a permis de montrer que les discours et les pratiques des acteurs sociaux peuvent à la fois incarner une forme de résistance mais aussi une forme d'accommodation aux idéologies linguistiques dominantes (Jaffe, 1999). Par ailleurs, et dans un second niveau d'analyse, les réponses apportées aux politiques linguistiques suggèrent que la sphère publique est un lieu de stratification sociale au sein duquel les acteurs s'engagent à armes inégales pour défendre leurs intérêts. Ce faisant, l'analyse de l'action sociale démontre l'existence d'une forme de structuration sociolinguistique entre émigrés et enseignants LCOP, ces derniers se révélant être des partenaires évoluant dans des constructions idéologiques distinctes – à la fois solidaires et en compétition – dans la lutte symbolique pour la distribution des ressources. L'analyse de la portée de l'action sociale, notamment en lien avec la taxe d'inscription, a permis également de dévoiler une forme d'instrumentalisation de la diaspora portugaise servant de caution numérique d'une part à la classe politique minoritaire au gouvernement et d'autre part à la cause des enseignants LCOP. En ce sens, la communauté portugaise se révèle être la grande perdante à la fois de la nouvelle politique linguistique de l'État et de la contestation qu'elle a pourtant largement contribué à réaliser.

Pour une nécessaire redéfinition du locuteur portugais légitime

Comme je l'ai montré dans les deux derniers chapitres analytiques, le discours de contestation porté par une partie de la communauté portugaise exprime une forme de cristallisation autour de l'argument identitaire et citoyen. Cette cristallisation, voire dans certains cas cette radicalisation, peut être interprétée comme une tentative de contrer l'avènement et l'hégémonie des pratiques néolibérales dans des espaces qui jusqu'ici étaient construits comme relativement protégés des enjeux économique-politique (Del Percio & Duchêne, 2011). Ainsi, l'argument identitaire et du droit linguistique incarne une tentative pragmatique de défendre les intérêts de la communauté sur la base d'un ancien discours gouvernemental dont les traces se retrouvent encore aujourd'hui (même si leur mention

devient de plus en plus incidente et de moins en moins opératoire). Le droit linguistique (inscrit dans la constitution) représente ainsi un argument tangible, énonçable et intelligible en termes d'action sociale. Toutefois comme le démontre Bourdieu (1982), et à plus forte raison les résultats mitigés de l'action collective portée par ce type de discours, ce genre d'argument promet une lutte difficile car il considère que la langue menacée (ici son enseignement) possède une valeur intrinsèque indépendante du marché linguistique (en l'occurrence, ici, une valeur citoyenne et identitaire), alors qu'en vérité une langue n'est défendable qu'en fonction de la place qu'elle occupe au sein du marché linguistique.

Je propose ici une seconde grille de lecture, complémentaire à celle décrite ci-dessus. Il s'agit d'envisager ce type de discours essentialisant le lien entre langue et identité à travers le prisme de la double hiérarchisation à laquelle sont confrontés les émigrés portugais. En effet, ces derniers sont des locuteurs des langues de deux États-nations socialement stratifiés où le contrôle du monolinguisme standard délimite les hiérarchies. Plusieurs auteurs ont ainsi relevé les idéologies reliant la citoyenneté portugaise au monolinguisme (Da Silva 2011; Koven 2004). En effet, tout comme il est attendu d'un chinois qu'il parle chinois (Francis et al, 2009) il est attendu d'un descendant portugais qu'il parle portugais comme un monolingue, peu importe l'endroit où il a vécu. Ainsi, bien que les membres de la communauté portugaise vivent des expériences transnationales, l'association entre la langue et les États-nations n'est pas déterritorialisée mais reste profondément orientée par des conceptions mononationales du lien entre langue, nation et identité (Koven, 2004). Ce phénomène est d'autant plus marqué au Portugal où le statut des émigrés qui y retournent (pour y vivre ou pour les vacances) est ambiguë (Gonzalves, 1995). Pour de nombreux non-émigrés, le capital économique et symbolique acquis en dehors du pays est considéré comme une sorte de trahison, le vrai statut social restant défini par le capital acquis au pays (Gonzalves, 1995). En ce sens, et même si la chute de Salazar a conduit à légaliser l'émigration, le citoyen quittant son pays reste encore potentiellement perçu comme un traître dont les intérêts personnels ont prévalu sur les intérêts nationaux. Cette ambiguïté vis-à-vis de l'émigré portugais est par ailleurs intimement indexée à la capacité des locuteurs de s'exprimer en portugais. Le fait d'afficher un langage insécuré et empreint d'alternances codiques conduit à mettre en danger la légitimité de l'identité du locuteur et, à plus forte raison, celle de ses enfants nés en dehors des frontières nationales. Dans cette perspective, l'usage du français est considéré comme un abandon de sa vraie identité et de sa nation

d'origine, comme de nombreux extraits de données, notamment aux chapitres 7 et 8, le montrent.

Par ailleurs, l'intégration sociale et professionnelle des adultes immigrés en contexte francophone, tout comme la réussite scolaire de leurs enfants, est fortement corrélée à la maîtrise du français. Ainsi la langue portugaise, et plus largement les langues de la migration, restent des espaces au sein desquels les hiérarchies sociales et les frontières nationales restent fortement enracinées (Koven, 2004). Tout le paradoxe contenu dans ces injonctions que le double cadre normatif monolingue impose aux émigrés est illustré de manière emblématique dans le propos de Madalena R. (déjà relayé au chapitre 7) :

« On n'accepte pas comme langue étrangère, je suis née portugaise, je suis portugaise, je suis là depuis des années mais je suis toujours portugaise, je n'ai pas la double nationalité. Donc, nous dire que c'est une langue étrangère c'est nous dire encore plus vous n'êtes pas portugais. Les enfants naissent ici, mais on leur apprend, leur base c'est le portugais. Quand ils disent mais vous les parents, c'est à vous d'inculquer la langue portugaise mais ils se rendent pas compte c'est que moi-même j'ai suivi cette intégration, je suis arrivée en parlant que portugais, j'avais à peine quelques années, mais petite, et j'ai perdu ce portugais, parce que mes parents comme moi j'ai fait l'erreur, pour l'intégration, on sait qu'à l'école les enfants sont très durs entre-eux, les immigrants sont considérés des fois comme la peste, je suis désolée. Nous les parents on veut pas que ses enfants souffrent comme ça, donc on leur parle en français. Mais on oublie pas le portugais »

Envisagé de la sorte, le discours identitaire doit être pensé non seulement en termes de réponse face à la rupture incarnée par les nouveaux modes de gouvernance capitalistes mais également en termes de continuité au sein de l'histoire migratoire portugaise et des idéologies qui y sont associées.

Néanmoins, si la relation entre État portugais, diaspora portugaise et nation d'accueil reflète les tensions inhérentes aux changements sociaux plus vastes, il n'en demeure pas moins que la communauté portugaise a un rôle à jouer afin de s'extirper de cette crise de légitimité. A travers l'action sociale collective portée par les parents portugais, ceux-ci ont exprimé ce que Jaffe (1999) nomme « *resistance of reversal* » : une forme de résistance qui tente de contester les résultats de la domination linguistique sans pour autant remettre en doute l'idéologie en fonction de laquelle une langue est définie, comparée, qualifiée et classée. Le

discours de contestation portée par une partie de la communauté émigrée, et notamment les parents, n'a en effet aucunement remis en cause le cadre langagier normatif auquel les émigrés se plient non seulement mais qu'ils reproduisent également à travers leurs discours. Ce faisant, l'ordre social, et à travers lui les inégalités sociales, peut tranquillement se reproduire sur le terrain de la langue sans être fondamentalement remis en question. Ainsi, les plus démunis en capitaux culturels, sociaux et économiques, continueront de payer pour un enseignement de leur langue maternelle donné dans des conditions discutables alors que les plus instruits pourront jouir des intenses négociations menées par l'institut Camões pour développer des cursus bilingues au niveau secondaire ou tertiaire.

Si l'enseignement LCOP, pour toutes les raisons évoquées dans les chapitres de ce travail, traverse une crise de légitimité, une des façons d'en sortir consiste à se focaliser non pas sur la notion de *crise*, mais bien sur la notion de *légitimité*. Alors que jusqu'à présent les discours de contestation se sont limités à résoudre la *crise*, il est nécessaire de questionner conjointement la légitimité de l'enseignement LCOP dans sa globalité. Car en effet, tous les débats portant sur qui devrait parler quoi, comment et selon quelles modalités, sont en réalité des débats au sujet de qui décide de ce qui compte comme capital culturel et langagier légitime (Bourdieu, 1982). Dès lors, les possibilités de résolution de la crise ne passent pas par la crise elle-même (bien que certains enjeux sociaux méritent également d'être questionnés en urgence) mais par le questionnement du caractère arbitraire des normes langagières et culturelles associées à la langue portugaise en contexte de migration et reproduites tant par les politiques que par les acteurs sociaux eux-mêmes.

Il s'agit donc de porter une réflexion sur des formes alternatives de transmission de la langue et de la culture portugaise. Un apprentissage qui ne serait pas forcément une transmission d'un héritage figé, mais qui tiendrait compte des trajectoires identitaires multiples, et qui, par conséquent, incarnerait davantage un lieu de construction et d'élaboration d'un héritage linguistique, identitaire et culturel en constante mutation. Comme il existe des manières alternatives d'être un « canadien francophone » au Canada (Heller, 1999), la « portugalité » des élèves de la communauté portugaise en Suisse semble pouvoir elle aussi s'inscrire dans de nouveaux cadres de références : plus flexibles, moins réifiants et tenant davantage compte de la réalité transnationale au sein de laquelle la nouvelle génération de portugais issus de l'émigration évolue. Plus que la contestation, il s'agit peut-être d'envisager des pratiques de subversions afin de modifier les valeurs associées à la langue portugaise et *in fine* de redéfinir

le cadre de sa légitimité en fonction des contraintes sociales, économiques et politiques, imposées par le capitalisme tardif.

A la fois reconnus et marginaux, primordiaux et secondaires, hiérarchisés et hiérarchisants, la langue portugaise et son enseignement à l'étranger sont traversés par une série de contradictions discursives que j'ai essayé de mettre en lumière dans ce travail. A la lumière de ces différentes tensions et contradictions, la zone de transition s'avère être en définitive une véritable *crise de légitimité* de cet enseignement dont la légitimation se retrouve ballotée entre intérêts et idéologies divergents et parfois concurrentiels. Par ailleurs, en montrant que les intérêts de l'État peuvent être convergents avec les intérêts des acteurs sociaux, tout comme les acteurs sociaux eux-mêmes poursuivent des intérêts parfois contradictoires (parents et enseignants LCOP notamment), j'ai tenté de montrer que la politique de transformation néolibérale de l'État portugais appliquée au champ de l'éducation ne répond pas à un plan savamment orchestré par la méchante machine étatique. En effet, l'école ou les politiques éducatives ne doivent pas être perçues comme des victimes passives des féroces capitalistes et, a contrario, il est nécessaire d'envisager « les responsables politiques, les groupes professionnels, les parents d'élèves, les étudiants, comme autant d'« acteurs » qui interviennent à divers titres, par leurs conduites, dans ces transformations, les approuvent ou les combattent, les accélèrent ou les freinent » (Laval *et al.*, 2012, p. 18).

Bibliographie

Abdallah-Preteuille, M. (1994). « L'interculturalisme comme mode de traitement de la pluralité », in *Multiculture et éducation en Europe*, sous la direction de Allemann-Ghionda. Berne : Peter Lang.

Aghion, P., & Cohen, E. (2004). Education et croissance, rapport du Conseil d'Analyse économique. *La Documentation Française*.

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. New York: Verso.

Angermüller, J., Jeanpierre, L. & Ollivier-Yaniv, C. (2008). Analyser les pratiques discursives en sciences sociales , *Bulletin de méthodologie sociologique* , 97/2008 ,

Angermuller, J. (2007). Qu'est-ce que le poststructuralisme français : A propos de la notion de discours d'un pays à l'autre. *Langage et société*, 120,(2), 17-34. doi:10.3917/lis.120.0017.

Bachmann. C, Lindefeld J., & Simonin J., (1991). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier.

Bajoit, G. (1988). Exit, Voice, Loyalty... and Apathy: Les réactions individuelles au mécontentement. *Revue française de sociologie*, 325-345.

Baganha, M. I. B. (2003). From Closed to Open Doors: Portuguese Emigration under the Corporative Regime. *E-journal of Portuguese History*, 1(1), 5.

Baganha, M. I. (2003). "Portuguese Emigration After World War II", in Pinto, Costa Antonio (éd.), *Contemporary Portugal : Politics, Society and Culture*. Boulder : Social Science Monographs, p. 139–156.

Bakhtine, M. (1970). *Problème de la poétique de Dostoïevski*. Lausanne : Edition l'Age d'Homme.

Barrault-Stella, L. (2013). Des négociations collectives de l'action publique entre concertation et contestation. *Revue internationale de politique comparée*, 20(4), 103-121.

Barrault-Stella, L. et al., (2016). Distances à la politique: des banlieues populaires aux beaux quartiers. *Savoir/Agir*, (2), 83-98.

Bauman, R., & Briggs, C. L. (2003). *Voices of modernity: Language ideologies and the politics of inequality* (No. 21). Cambridge University Press

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, 9(35), 226-257.

Berger & Luckmann (1967). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.

Blackledge, A. (2005). *Discourse and power in a multilingual world* (Vol. 15). John Benjamins Publishing.

Blackledge A., Creese A., Baraç, T., Bhatt A., Hamid S., Wei L., & Yağcıoğlu D. , (2008). Contesting 'language' as 'heritage': Negotiation of identities in late modernity , *Applied Linguistics*, 29,4: 533-554.

Blackledge A., et Creese A. (2011). « Pride, profit and distinction : Negotiations across time and space in community language education » : 116-141, in M. Heller et A. Duchêne (dir), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. London, Routledge.

Blommaert J.(dir.)(1999). *Language ideological debates*. New York : Mouton de Gruyter.

Blommaert, J. (2006). Language ideology. In *Encyclopaedia of language and linguistics* (pp. 510-522). Elsevier

Bloomaert, J. & Verschueren J. (1992). The role of language in European nationalist ideologies. *Pragmatic2*, 335- 375.

Bolzmann, C. *et al.* (2010). *Les Portugais en Suisse*. Distribution: OFCL, Diffusion des publications fédérales.

Bouffartigue, P. (2008). Précarités professionnelles et action collective. La forme syndicale à l'épreuve. *Travail et emploi*, (116), 33-43.

Boumaza, M., & Pierru, E. (2007). Des mouvements de précaires à l'unification d'une cause. *Sociétés contemporaines*, (1), 7-25.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Les éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1981). La représentation politique [Éléments pour une théorie du champ politique]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 36(1), 3-24.

Bourdieu P. (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.

Bourdieu, P. (éd.)(1993). *La misère du monde*. Paris, Seuil

BOURDIEU Pierre (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Le Seuil.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.

Boutet J. (2001). La part langagière du travail: bilan et évolution , *Langage et société*, 4 : 17-42.

Bright, W. (Ed.). (1985). *Sociolinguistics: proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964* (Vol. 20). Walter de Gruyter GmbH & Co KG

- Bresson, M. (2010). *Sociologie de la précarité: Domaines et approches*. Armand Colin.
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of pragmatics*, 32(10), 1439-1465.
- Burawoy, M. & Von Holdt, K. (2012). La domination culturelle. Quand Gramsci rencontre Bourdieu. *Michael Burawoy et Karl Von Holdt, Conversations with Bourdieu: The Johannesburg Moment, Johannesburg, Wits University Press*
- Cameron, D. et al. (1992). *Researching language: Issues of power and method*. London: Routledge
- Cameron, D., & Panovic, I. (2014). *Working with written discourse*. Sage.
- Candelier, M. (2003). *Evlang-l'éveil aux langues à l'école primaire-Bilan d'une innovation européenne*. Paris : De Boeck.
- Canut, C. & Duchêne, A. (2011). Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question, *Langage et société*, 2011/2, n°136, pp. 5 – 12.
- Canut, C., & Duchêne, A. (2011). Appropriation politique et économique des langues. *Langage & société*, 2011/2, n°136.
- Cahen M.(2010), « Lusitanidade e lusofonia : considerações conceituas sobre realidades sociais e políticas », *Plural Pluriel – revue des cultures et de langue portugaise*, 7 : 3-17.
- Cahen, R., & Landwehrlen, T. (2010). De Johann Gottfried Herder à Benedict Anderson: retour sur quelques conceptions savantes de la nation. *Sens Public*.
- Calvet, L. J. (1999). Aux origines de la sociolinguistique la conférence de sociolinguistique de l'UCLA (1964). *Langage et société*, 88(1), 25-57.
- Cameron, D. (2012). *Verbal Hygiene (2nd edition)*. London & New York.

Cardinal, L., & Sonntag, S. (2015). Traditions étatiques et régimes linguistiques: comment et pourquoi s'opèrent les choix de politiques linguistiques?. *Revue internationale de politique comparée*, 22(1), 115-131.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Fayard.

Cesaire, A. (1955). *Discours sur le colonialisme*. Paris: Presence africaine.

Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Sage : London.

Corkill, D. & Almeida, J.-C. (2009). Commemoration and propaganda in Salazar's Portugal: The Mundo Português Exposition of 1940. *Journal of Contemporary History*, 44 (3): 381-399.

Cotelli, S. (2009). « Sociolinguistique historique: un tour d'horizon théorique et méthodologique », p. 3-24, in D. Aquino-Weber, S. Cotelli et A. Kristol (dir.), *Sociolinguistique historique du domaine galloroman: Enjeux et méthodologies*. Bern/New York: Lang

Coupland, N. (2003). Sociolinguistic authenticities, *Journal of Sociolinguistics*, 7, 3 : 417-431.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.

Cummins, J. (1981). Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education. *Journal of education*, 163(1), 16-29.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. *Language processing in bilingual children*, 70-89

Dasen, P. (2002). « Approches interculturelles : acquis et controverses », in *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Raisons éducatives », p. 7-28.

Da Silva, D. B. (2010). O passado no presente: história da promoção e difusão da língua portuguesa no exterior. *Anais do XIV CNLF*, 3018.

Da Silva, E. (2011). *Sociolinguistic (re)constructions of diaspora portugueseness: Portuguese-Canadian youth in Toronto*. Thèse de doctorat, université de Toronto.

Da Silva, E., & Heller, M. (2009). From protector to producer: the role of the State in the discursive shift from minority rights to economic development. *Language Policy*, 8(2), 95-116.

De Freixo, A. (2015). Ecos do luso-tropicalismo: a presença do pensamento de Gilberto Freyre no discurso da lusofonia. *Textos e Debates*, 2(27).

De La Boétie, É. (2004). Sage révolutionnaire et poète périgourdin.

Del Percio, A. (2013). *Capitalizing on national diversity. Modern ideologies of multilingual switzerland and the regimentation of the nation's promotion under late capitalism*. Thèse de doctorat, université de St-Gall.

Del Valle, J. (2007). La lengua, patria común: la "hispanofonía" y el nacionalismo panhispanico (pp. 31-56). *Iberoamericana*.

Del Valle, D. (2008), « Embracing diversity for the sake of unity : linguistic hegemony and the pursuit of total Spanish » : 242 – 267, in A. Duchêne et M. Heller, *Discourses of endangerment*. London : Continuum

Demazière, D. (2006). *Sociologie des chômeurs* (No. 179, p. 121). Éditions La Découverte.

Dirlik, A. (2004), Intimate others: [private] nations and diasporas in an age of globalization, *Inter-Asia Cultural Studies*, 5, 3 :491-502.

Doudin, P.-A. (1998). *Scolarisation des enfants portugais en Suisse/Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz*. Bern: CDIP/EDK

Dubois, L., Leblanc, M. & Beaudin, M. (2006). La langue comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre les communautés linguistiques. *Langage et société*, 2006, n°118, pp. 17 – 41.

Duchêne, A. (2008). *Ideologies across Nations: The Construction of Linguistic Minorities at the United Nations*. Berlin: Mouton de Gruyter

Duchêne, A. (2009). « Discours, changement social et idéologies langagières », p. 131-150, in D. Aquino-Weber, S. Cotelli et A. Kristol (dir.), *Sociolinguistique historique du domaine galloroman: Enjeux et méthologies*. Bern/New York: Lang

Duchêne, A. (2011). Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs, *langage et société*, 2011/2, n°136, pp.81-108.

Duchêne, A. & Heller, M. (dir.)(2012). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. London, Routledge.

Duchêne, A., Moyer, M., & Roberts, C. (2013). Language, migration and social inequalities. *A critical sociolinguistic perspective on institutions and work*. Clevedon: Multilingual Matters.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2001). Participant observation and fieldnotes. *Handbook of ethnography*, 352-368.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, Polity, 7.

Fibbi, R., Lerch, M., & Wanner, P. (2007). Naturalisation and socio-economic characteristics of youth of immigrant descent in Switzerland. *Journal of ethnic and migration studies*, 33(7), 1121-1144

- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris, éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours : leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 septembre 1970*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1994). « La gouvernementalité ». Dits et écrits, III. Paris : Galimard, pp. 625-635
- Francis, B., Archer, L., & Mau, A. (2009). Language as capital, or language as identity? Chinese complementary school pupils' perspectives on the purposes and benefits of complementary schools. *British Educational Research Journal*, 35(4), 519-538.
- Freyre, G. (1958). *Integração portuguesa nos trópicos* (Vol. 6). Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais.
- Gamson, W. A. (1975). *The strategy of social protest* (No. HN64. G35 1975.).
- Garcez P. M.(1995). The debatable 1990 Luso-Brazilian orthographic accord, *Language problems & language planning*, 19,2 : 151-178.
- Gee, J. P., Hull, G. A., & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Westview Pr.
- Gellner E., (1983). *Nations and nationalism*. Ithaca: Cornell University.
- Giddens A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Goffman E. (1975). *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*. Les Editions de Minuit.
- Gonçalves, A. (1995). *Imagens e clivagens: Os residentes face aos emigrantes*. O Porto: Edições Afrontamento

Gonzalez, P. & Malbois, F. (2013). "L'ethnographie institutionnelle de Dorothy E. Smith ou le tranchant critique d'une sociologie pragmatique.", *Traverses*, 04.06.2013

Gramsci, A. (1978). *Cahiers de prison*, 10, 11, 12, 13, Gallimard. p. 184-185.

Green, J., Franquiz, M., & Dixon, C. (1997). The myth of the objective transcript: Transcribing as a situated act. *Tesol Quarterly*, 31(1), 172-176.

Griffin, R. (1996). Staging the Nation's Rebirth. Fascism and Theatre: *Comparative Studies on the Aesthetics and Politics of Performance in Europe, 1925-1945*, 11.

Grin, F. (2001). "On effectiveness and efficiency in education. Operationalizing the concepts». In *Zukunftsfragen der Bildung*. PP. 87-97.

Grin, F. (2005). Linguistic human rights as a source of policy guidelines: A critical assessment. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3), 448-460.

Grin, F. (2006). "Economic Considerations in Language Policy". In: Ricento, Thomas (Ed.). *An Introduction in Language Policy*. Maiden/Oxford: Blackwell. P 77-94.

Grin F. (2010). L'aménagement linguistique en Suisse. *Télescope*, 16(3), 55-74.

Grin, F., & Vaillancourt, F. (1997). La langue comme capital humain. *Options politiques*.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies* (Vol. 1). Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*. Paris : L'harmattan.

Habermas, J. (1991). The structural transformation of the public sphere. *An Inquiry*.

Hamers, J. F., & Blanc, M. (1989). *Bilingualism and bilinguality*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Harvey, D. (2005). *Neoliberalism: A brief history*. Oxford : Oxford University Press
- Heller M., (1999), « Alternative ideologies of la francophonie », *Journal of Sociolinguistics*, 3,3: 336-359.
- Heller, M. (2002). *Elément d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. A&C Black.
- Heller, M. (Ed.). (2007) *Bilingualism: A social approach*. Palgrave Macmillan.
- Heller, M. (2008). *Doing ethnography*. The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism, 249-262. Blackwell Publishing.
- Heller M.,(2008). « Language and the nation-state: Challenges to sociolinguistic theory and practice », *Journal of Sociolinguistics*, 12, 4: 504-524.
- Heller M., (2010). « Language as Resource in the Globalized New Economy» : 349 – 365, in N. Coupland, *Handbook of Language and Globalization*. Oxford: Blackwell.
- Heller M., (2011), Du français comme “droit” au français comme “valeur ajoutée”: de la politique à l'économique au Canada , *Langage et société*, 2 : 13-30.
- Heller M. & Boutet J., (2006), Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue (s) et identité dans la nouvelle économie, *Langage et société*, 4 : 5-16.
- Heller, M. & Martin-Jones, M. (eds) (2001). *Voices of authority, education and linguistic difference*. Westport: Ablex Publishing
- Hily, M. A., & Oriol, M. (1991). Communauté: discours savants, usages populaires. *Migrants-Formation*, (86), 12-18.

Hirschmann, A. O. (1970). *Exit, voice and loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge.

Hobsbawm E. (1992). *Nations et nationalisme depuis 1780*. Paris, Editions Gallimard.

Hood, C. (1991). A public management for all seasons?. *Public administration*, 69(1), 3-19.

Hornberger, N. H. (1998). Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives. *Language in society*, 27(4), 439-458.

Hornberger, N. H. (2005). Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *The Modern Language Journal*, 89(4), 605-609.

Hornberger N. H. & Johnson D. C., (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice, *Tesol Quarterly*, 41, 3: 509-532.

Hovanessian, M. (1998). La notion de diaspora. *Journal des anthropologues*, (1), 11-30.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 269-293, 269-293.

Irvine J.,(1989). When talk isn't cheap: language and political economy, *American Ethnologist*, 16, 2 : 248-267.

Irvine J. T. & Gal S. (2000), « Language ideology and linguistic differentiation»: 35-83, in P. Kroskrity (dir.), *Regimes of language*. Santa Fe, New Mexico, School of American Research Press.

Jaffe A., (1996), «The second annual Corsican spelling contest: Orthography and ideology», *American Ethnologist*, 23, 4: 816-835.

Jaffe A., (1999). Ideologies in action: Language politics on Corsica. New York : Mouton de Gruyter.

Jaffe A., (2007a), « Discourses of endangerment: Contexts and consequences of essentializing discourse », p. 57-75, in A. Duchene & M. Heller (dir.), *Discourses of endangerment*. London, Continuum.

Johnson S. (2002). On the origin of linguistic norms: Orthography, ideology and the first constitutional challenge to the 1996 reform of German, *Language in Society*, 31: 549-576.

Jost, H. U. (2009). Origines, interprétations et usages de la «neutralité helvétique». *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, (1), 5-12.

Klein, N. (2008). *La stratégie du choc. La montée d'un capitalisme du désastre*. Random House of Canada.

Klimt, A. (2000). European spaces: Portuguese migrants' notions of home and belonging. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 9(2), 259-285.

Klimt, A. (2002). Investigating portugueseness: reflections on recent ethnographic approaches. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 11(2), 277-293.

Klimt, A., & Lubkemann, S. (2002). Argument across the Portuguese-speaking world: a discursive approach to Diaspora. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 11(2), 145-162.

Koven M., 2004, « Transnational perspectives on sociolinguistic capital among Luso Descendants in France and Portugal », *American ethnologist*, 31, 2: 270-290.

Koven M., 2013, « Speaking French in Portugal: An analysis of contested models of emigrant personhood in narratives about return migration and language use », *Journal of Sociolinguistics*, 17, 3: 324-354.

Kroskrity, P.V.(2000). *Regimes of Language. Ideologies, Politics and Identity*. Santa Fe, School of American research press.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns* (No. 4). University of Pennsylvania Press.

Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.

Lazzarato, M. (2004), « La forme politique de la coordination », *Multitudes*, 3/2004 (no 17), p. 105-114.

Léonard, Y. (1999). Le Portugal et ses «sentinelles de pierre». L'exposition du monde portugais en 1940. Vingtieme siecle. *Revue d'histoire*, 62(1), 27-37.

Eagleton, T. (1991). *An introduction to Ideology*. London : Verso

De La Boétie, É. (2004). Sage révolutionnaire et poète périgourdin.

Lourenço, E. (1985), « Identidade e Memoria, O Caso Português », in Ferreira, Eduardo de Sousa, Opello Jr, Walter C. (eds), *Conflitos e Mudanças em Portugal : 1974-1984*, Lisbonne, Teorema, 1985, p. 18.

Lourenço, E. (1999). *A nau de Ícaro: seguido de, Imagem e miragem da lusofonia*. Lisboa : Gradiva.

Lucchini, S. (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Editions Modulaires Européennes : Fernelmont.

Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues: à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, 57(4), 299-315.

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual review of anthropology*, 24(1), 95-117.

Martin-Jones, M. (2007). "Bilingualism, education and the regulation of access to language resources", p. 161-182, in M. Heller, *Bilingualism as a social approach*, Palgrave.

Martin-Rojo L., (2001). New Developments in Discourse Analysis: Discourse as Social Practice. *Folia linguistica*, 35, 1-2: 41-78.

Martín Rojo, L. (2015). *Five Foucauldian postulates for rethinking language and power* (Vol. 176). Working Papers in Urban Language & Literacies.

Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497.

Maurer, S. (2001). Les chômeurs en action (décembre 1997-mars 1998). *Mobilisation collective et ressources compensatoires*. Paris: L'Harmattan.

May, S. (2005). Language rights: Moving the debate forward. *Journal of sociolinguistics*, 9(3), 319-347.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Moore, H. (2002). "Who will guard the guardians themselves?" National inter est versus factional corruption in policymaking for ESL

Moyer, M. & Martin Rojo, L. (2007). "Language, Migration and citizenship : new challenges in the regulation of bilingualism." p. 137-160, in M. Heller, *Bilingualism as a social approach*, Palgrave

Neveu, E. (2010). Médias et protestation collective. Dans *Penser les mouvements sociaux: Conflits sociaux et contestations dans les sociétés contemporaines* (pp. 245-264). Paris: La Découverte.

Neveu, E. (2011). *Sociologie des mouvements sociaux*. Paris: La Découverte

Oberschall, A. (1973). *Social conflict and social movements*. Prentice Hall.

Office fédéral de la statistique (2012), *Population résidante permanente étrangère selon la nationalité*.

Ogay, T. (2006). « Écoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants », pp. 35-53, in *Formation et Pratiques D'enseignants En Questions* (No. 4).

Patrick D., 2007, « Indigenous language endangerment and the unfinished business of nation states»: 35 – 56, in A. Duchêne et M. Heller, *Discourses of endangerment*. London, Continuum.

Paugam, S. (1998). Les formes contemporaines de la pauvreté et de l'exclusion: le point de vue sociologique. *Genèses*, 138-159.

Pavlenko, A & Blackledge, A. (eds) (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.

Pennycook, A. (2002). Mother tongues, governmentality, and protectionism. *International Journal of the Sociology of language*, 11-28.

Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Peter Lang.

Pereira, V. (2002). La politique de l'émigration sous Salazar: étude de l'État portugais et des Portugais en France. *Recherches en anthropologie au Portugal*, 8(1), 1-16.

Pereira, V. (2002). La politique de l'émigration sous Salazar: étude de l'État portugais et des Portugais en France. *Recherches en anthropologie au Portugal*, 8(1), 1-16.

Pennycook, A. (2002). Mother tongues, governmentality, and protectionism. *International Journal of the Sociology of language*, 11-28.

Pietikäinen S.,(2012), « Experiences and expressions of multilingualism: visual ethnography and discourse analysis in research with Sámi Children», p.163-178, in S Gardner et M. Martin-Jones (dir), *Multilingualism, discourse, and ethnography*. New York, Routledge.

Piguet, E.(2004). *L'immigration en Suisse. Cinquante ans d'entreouverture*. Lausanne, Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.

Pinto, J. F. et al. (2005). *Do império colonial à comunidade dos países de língua portuguesa: continuidades e descontinuidades*. Universidade da Beira Interior.

Pons, F., Doudin, P. A., & Pini, G. (2000). Identité culturelle et scolarité d'élèves portugais en Suisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), 583-604.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*. CNDP.

Pujolar J. (2007). « Bilingualism and the nation-state in the post-national era », p. 71-95, in M. Heller, *Bilingualism: a Social Approach*. New York, Palgrave.

Pujolar J., (2007a). « The future of Catalan: language endangerment and nationalist discourses in Catalonia », p.149 – 168, in A. Duchêne et M. Heller, *Discourses of endangerment*. London, Continuum.

Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of sociolinguistics*, 4(2), 196-213.

Ricento, T. K., & Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *Tesol Quarterly*, 30(3), 401-427

Roberts, C. (2013). The gatekeeping of Babel: Job interviews and the linguistic penalty. *Language, migration and social inequalities: A critical sociolinguistic perspective on institutions and work*, 81-94.

Rollo, M. F. *et al.* (2012). *Ciência, cultura, e língua em Portugal no século XX: da junta de educação nacional ao instituto camões*. Lisboa : Instituto Camões e Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Rozenholc, C. (2006). Etienne PIGUET, L'immigration en Suisse. Cinquante ans d'entreouverture. *Revue européenne des migrations internationales*, 22(2), 181-184.

Rumsey, A. (1990). Wording, meaning, and linguistic ideology. *American anthropologist*, 92(2), 346-361.

Saïd, E. (1978). *L'Orientalisme: l'Orient créé par l'Occident*. Paris: Seuil.

Salazar, A. (1943). Os princípios e a obra da Revolução no momento interno e no momento internacional» — Ao microfone da Emissora Nacional, em 27 de Abril —«*Discursos*», Vol. III, págs. 402-403

Santos, V. (2004). *O discurso oficial do estado sobre a emigração nos anos 60 e 80 e imigração dos anos 90 à actualidade* (Vol. 8). ACIDI, IP.

Schieffelin, B. B., & Doucet, R. C. (1998). The 'real'Haitian Creole: ideology, metalinguistics, and orthographic choice. *Language ideologies: Practice and theory*, 16, 285.

Schnapper, D., Costa-Lascoux, J., & Hily, M. A. (2001). De l'État-nation au monde transnational. Du sens et de l'utilité du concept de diaspora. *Revue européenne des migrations internationales*, 17(2), 9-36.

Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*. Yale university press.

Seba M. (2012). « Ortography as social action: scripts, spelling, identity and power», p. 1-20, in A. Jaffe, J. Androutsopoulos, M. Sebba et S. Johnson (dir.), *Orthography as social action: Scripts, spelling, identity and power*. New York, Mouton de Gruyter.

Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. *The elements: A parasession on linguistic units and levels*, 193-247.

Skutnabb-Kangas, T. (1976). Bilingualism, semilingualism and school achievement, *Linguistische Berichte*, 45, 55-64.

Skutnabb-Kangas, T., & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family* (Vol. 15). Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

Skutnabb-Kangas, T., & Cummins, J. (1988). Concluding remarks: Language for empowerment. *Minority education: From shame to struggle*, 390-394.

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., & Rannut, M. (1995). *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin/New York: Mouton De Gruyter.

Smith, D. E. (Ed.). (2006). *Institutional ethnography as practice*. Rowman & Littlefield.

Steiner, M. (2010). Cours de langues et cultures d'origine et école ordinaire. *Babylonia*, 1, 18-23.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Procedures and techniques for developing grounded theory*. Thousand Oaks.

Torgal, L. R. (2005). De l'Empire atlantique eurafricain à la communauté des pays de langue portugaise Réalité, mythe et utopie. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 77(1), 61-67.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Procedures and techniques for developing grounded theory*. Sage publications.

Stroud, C. (2007). "Bilingualism: colonialism and postcolonialism", p. 25-49, in M. Heller, *Bilingualism as a social approach*, Palgrave.

Skutnabb-Kangas, T., and P. Toukoma (1976). *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant: Family*. Helsinki. The Finnish National Commission for UNESCO.

Tabucchi, A. (2000). Suspecte lusophonie. *Le Monde*, 18.

Tilly, C. (1986). *La France conteste: de 1600 à nos jours*. Fayard.

Tilly, C., (2005a), « Invention, Diffusion, and Transformation of the Social Movement Repertoire », *European Review of History*, 12 (2).

Tilly, C. (2005). Ouvrir le répertoire d'action. Entretien Movement Repertoire, *European Review of History*, 12 (2)

Tollefson, J. W. (1991). Planning language, planning inequality. *New York*, 12.

Tollefson, J. W. (2002). *Limitations of language policy and planning*. na.

Tollefson, J. W. (2006). Critical theory in language policy. *An introduction to language policy: Theory and method*, 1, 42-59.

Tölölyan, K. (1991). The nation-state and its others: in lieu of a preface. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 1(1), 3-7.

Tölölyan, K. (1996). Rethinking diaspora (s): Stateless power in the transnational moment. *Diaspora: a journal of transnational studies*, 5(1), 3-36.

Touraine, A. (2010). *Après la crise*. Le Seuil.

Van Dijk, T. A. (1999). *Critical discourse analysis and conversation analysis*. Sage publications.

Venâncio, F. (2006). Les déçus de la révolution portugaise dans la chronique de journal, 1974-1980. *Italianistica ultraiectina*, 1.

Vidigal, I., & Pires, R. P. (2014). Remessas 2013. *Observatorio da Emigração*

Watts, R. (1999). The ideology of dialect in Switzerland. *Language ideological debates*, 67-103

Wei L., & Wu C-J., 2009, « Polite Chinese children revisited: creativity and the use of codeswitching in the Chinese complementary school classroom », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12, 2: 193-211.

Wodak, R. (2002). Aspects of critical discourse analysis. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 36(10), 5-31.

Woolard, K. & Schieffelin, B. (1994). Language ideology. *Annual review of anthropology*. 23:55-82.

Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. *Language ideologies: Practice and theory*, 3(11).

Woolard, K. (2010). Language ideology: issues and approaches. *International Pragmatics association, Pragmatics* 2:3, pp. 235-249.

Zarifian, P. (2005), « Tensions et esprit de révolte dans les entreprises de services », in Denis J.-M. (eds), *Le conflit en grève ? Tendances et perspectives de la conflictualité contemporaine*, Paris : La Dispute

Annexes

Table des annexes

Annexe 1 : convention de transcription

Annexe 2 : les textes institutionnels produits par le gouvernement portugais

Annexe 3 : les textes institutionnels produits par les gouvernements suisses

Annexe 4 : sites internet utilisés pour récolter des données sémiotiques (vidéos, prise de position, commentaires, etc.)

Annexe 5 : Fiche informative

Annexe 1 : convention de transcription

Chevauchements

[]

A: *il fait beau* [aujourd'hui]

B: [oui]

oui et aujourd'hui sont prononcés ensemble

[]

et [[.....]]

[[]] quand deux chevauchements sont proches l'un de l'autre, pour ne pas les confondre

Enchaînement très rapide entre deux locuteurs

= à la fin de A

A: *il fait beau aujourd'hui*=

B: *c'est vrai*

les deux tours de parole se suivent sans pause

Rallongement de voyelles

:

::: selon longueur du rallongement

Exemple: *il fait beau*::: (comprendre il fait [bôô])

Arrêt brutal d'un mot ou d'un énoncé (faux départ) ou interruption de L1 par L2

-

Exemple: *il fait b- moche aujourd'hui*

A: *il fait beau auj-*

B: *et tu pars quand?*

Comportement non verbal. etc.

(chuchotement)

(soupir)

(rire)

Commentaires du transcripteur

(())

Exemple ((semble gêné)) ((ralentit nettement le débit))

Inaudible

x: pour une syllabe

xx: pour deux syllabes

Quand longue séquence difficilement audible, une * au début de la séquence et une * à la fin avec indication (* très inaudible*)

Mot ou énoncé incertains

<demain> si suivi de <devant>: devant est une alternative

Indication d'intonation

‘ intonation montante (pas nécessairement une question)

, intonation descendante

. intonation descendante avec légère pause

(autrement dit: garder la ponctuation habituelle, sauf points d'exclamation)

Pauses

/

//

etc.

(15 sec) quand longue pause, on indique le nombre approximatif de secondes

Annexe 2 : les textes institutionnels produits par le gouvernement portugais⁶⁷

Décrets-lois		
1952	Décret-loi n° 36/680	Ministère de l'éducation
1971	Décret-loi n° 408/71	Ministère de l'éducation
1973	Décret-loi n° 45/73	Ministère de l'éducation
1976	Décret-loi n° 587/76	Ministère de l'éducation
1976	Décret-loi n° 541/76	Conseil des ministres
1977	Décret-loi n° 264/77	Conseil des ministres
1979	Décret-loi n° 7/79	Conseil des ministres
1979	Décret-loi n° 541/79	Conseil des ministres
1980	Décret-loi n° 373/80	Ministère des affaires étrangères
1980	Décret-loi n° 50/80	Ministère de l'éducation et des sciences
1992	Décret-loi 52/95	Conseil des ministres
1992	Décret-loi n° 135/92	Conseil des ministres
1994	Décret-loi n° 48/94	Conseil des ministres
1997	Décret-loi n° 170/97	Ministère des affaires étrangères
1998	Décret-loi n° 13/98	Conseil des ministres
2006	Décret-loi n° 165/2006	Conseil des ministres
2007	Décret-loi n° 119/2007	Conseil des ministres
2009	Décret-loi n° 165/2009	Ministère des affaires étrangères
2012	Décret-loi n° 21/2012	Ministère des affaires étrangères

Lois		
1977	Loi n° 74/77	Assemblée de la République
1986	Loi n° 46/86	Assemblée de la République

⁶⁷ L'entièreté de ces documents sont consultable sous www.gouvportugal.org

2005	Loi n° 49/2005	Assemblée de la République
2008	Loi n° 12a/2008	Assemblée de la République

Résolutions		
2008	Résolution n° 188/2008	Conseil des ministres
2011	Résolution n°8/2011	Conseil des ministres

Ordonnances		
2013	Ordonnance n° 102/2013	Ministère des finances et des affaires étrangères

Programmes gouvernementaux	
1974-1976	Programmes gouvernementaux provisoires (I à VI)
1976 - 2016	Programmes gouvernementaux constitutionnels (I à XXI)

Autres textes institutionnels	
2014	Débat parlementaire du 9 octobre 2014 ⁶⁸
2014	Projet de loi 675/XII
2014	Projet de résolution 1125/XII
2017	Discours officiel publié par José Luís Carneiro, secrétaire d'Etat des communautés portugaise à l'occasion de la journée du Portugal, de Camões et des communautés

⁶⁸ L'entièreté du débat est consultable à cette adresse <http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/12/04/012/2014-10-11/32?pgs=32-33&org=PLC> (dernier accès 02/01/2018)

Annexe 3 : les textes institutionnels produits par les gouvernements suisses

Législation fédérale	
2007	Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques
2007	Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)
2010	Ordonnance sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques

Législation cantonale		
1990	JU	Loi sur l'enseignement obligatoire
1993	JU	Ordonnance scolaire
2011	VD	Loi sur l'enseignement obligatoire
2012	VD	Règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire
2013	VS	Loi sur l'enseignement primaire
2015	VS	Ordonnance concernant la loi sur l'enseignement primaire
2014	FR	Loi sur la scolarité obligatoire
2016	FR	Règlement d'application de la loi sur la scolarité obligatoire
2015	GE	Loi sur l'instruction publique
2015	GE	Règlement de l'enseignement primaire
2017	NE	Loi sur l'organisation scolaire de 1984 (état août 2017)

Recommandations de la conférence intercantonale des directeurs de l'instruction publique (CDIP)	
1972	Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants
1974	Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants

1985	Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère
1991	Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère

Autres textes institutionnels

2006	Rapport de la Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil national
2009	Concept cantonal de l'enseignement des langues (canton de Fribourg)
2012	Etudes et Rapport 34B : Coordination de l'enseignement des langues en suisse (CDIP)
2014	Etudes et Rapport 36B : Les cours de langue et de culture d'origine (LCO) : un choix de bonnes pratiques en Suisse
2017	Projets de promotion de l'acquisition par les allophones de leur langue première (CDIP)

**Annexe 4 : sites internet utilisés pour récolter des données sémiotiques
(vidéos, prise de position, commentaires, etc.)**

Site internet du syndicat des professeurs à l'étranger	http://www.fenprof.pt/SPE/
Pétition publique « Cours de portugais en Suisse »	http://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=PT75994
Radiotélévision portugaise Télé-journal du 25.02.2011 (RTP2) Télé-journal du 17.02.2012 (RTP)	https://www.rtp.pt
Page internet (Facebook) de l'association de parents et éducateurs portugais de Genève	https://www.facebook.com/apeepeg.associacao
Blog « mouvement civique de défense de l'enseignement du portugais en Suisse »	http://movimentocdes.blogspot.ch/
Télé Lancy « réunion de l'association des parents d'élèves portugais »	https://www.lancytv.ch/2011/04/14/lancy-tv-sujet-reunion-de-lassociation-des-parents-deleves-portugais/
Site internet de l'institut Camões	http://www.instituto-camoes.pt/

Annexe 5 : Fiche informative

Fiche informative au sujet du projet de recherche “Tensions, défis et transformations sociales au sein des cours de langue et culture d’origine en Suisse »

Quel est le sujet de la recherche?

L'étude s'intéresse à la thématique des cours de langue et culture portugaise (LCP) et cherche à comprendre la réalité de cet enseignement dans le contexte Suisse. Pour réaliser cette recherche, je souhaite accompagner une classe de cours LCP dans le canton de Neuchâtel (septembre 2011- septembre 2012). L'objectif de ce travail est a) de comprendre les défis et tensions auxquels les cours LCP sont soumis dans un contexte actuel marqué par les transformations sociales et économiques et b) comprendre la signification culturelle, sociale et linguistique de ces cours pour les parents, les enseignants et les élèves.

Ambassade du Portugal en Suisse et la Haute École Pédagogique du canton de Fribourg

Le projet est financé par la haute école pédagogique de Fribourg et le travail de recherche a officiellement été approuvé par l'ambassade du Portugal de Suisse via sa coordinatrice pour l'enseignement du portugais, Madame Mariana Gois Neves.

Plan des activités de recherche

Le projet prévoit les activités de recherche suivantes:

Participation aux leçons et aux réunions (si possible, les leçons en classe et les réunions seront enregistrées sur un support audio):

- Visites régulières en classe de portugais (le vendredi de 16.00 à 17.00 une fois par mois)
- Participation aux réunions de parents

Entretiens avec les personnes concernées par les cours de portugais (enregistrés sur support audio):

- Entretiens avec l'enseignante de portugais (Mme Carla Freira)

- Entretiens avec les parents (selon accord)

Garantie de l'anonymat

Dans la cadre de ma recherche, je m'engage à garantir l'anonymat de l'école, du nom des professeurs, des parents, des élèves et de toutes les personnes impliquées en général. Mise à part Madame Mariana Steiner, aucune personne n'aura accès aux notes et aux enregistrements. Aucune information ne sera révélée avant, pendant et après la réalisation du travail de recherche.

Questions

Je me tiens à disposition pour tout éclaircissement ou questions concernant mon travail de recherche.

Contact

Mariana Steiner
Doctorante et formatrice
Domaine: inégalités sociales, diversité et système scolaire
Haute école pédagogique
Rue de Morat 34
1700 Friburg
E-mail: steinerm@edufri.ch
Mobile: 076 438 65 31

Curriculum Vitae

Mariana Steiner

12 juin 1984

Célibataire

Formations	
2011 – 2018	Inscrite à l'université de Fribourg en tant que Doctorante
2006 – 2009	Masters of Science in Sciences de l'éducation Université de Fribourg
2003 – 2006	Bachelor of Arts in pre-primary and primary education HEP Fribourg
1999 – 2002 :	Maturité gymnasiale Gymnase de Bienne

Expérience professionnelles	
2009 – [...]	Professeure HEP HEP Fribourg
2008 – 2009	Collaboratrice chez EDUCA.CH Berne

Langues	
Français	Langue maternelle
Portugais	Langue maternelle
Anglais	Compréhension orale et écrite [C1] / Expression orale et écrite [B2]
Allemand	Compréhension orale et écrite [C1] / Expression orale et écrite [B2]
Espagnol	Expression orale et écrite [B2]

Je déclare sur mon honneur que ma thèse est une oeuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé, et qu'elle n'a pas été présentée devant une autre Faculté.

Lieu et date : Fribourg, le 26 février 2018

Signature : _____