



La langue, moteur de l'identité : récits d'enseignantes portugaises et brésiliennes en France

Ingrid Bueno Peruchi
Université Paris Nanterre
CRILUS / EA 369 «Etudes romanes»

Le problème de l'immigré est qu'il ne parvient pas à s'admettre lui-même. Il ne peut en effet s'avancer sur la scène du nouveau monde qu'à condition d'oublier son origine, quelle que soit sa couleur : sinon il y fait folklo [...]
(Melman, 2006 :5).

Cet article a pour but d'étudier le rôle de la langue portugaise, dans le contexte de son enseignement au niveau secondaire français (collège et lycée), dans la constitution identitaire des principaux acteurs impliqués dans cette pratique éducative, soit les enseignants et leurs élèves. Notre recherche sera menée à partir de l'analyse du discours de six enseignantes interviewées, qui nous ont témoigné leur ressenti sur les dynamiques diverses qui touchent à leur pratique pédagogique¹. Au sein de ce vaste corpus, notre analyse essayera de comprendre spécifiquement comment les acceptions et les imaginaires partagés sur la langue portugaise et son enseignement, conscients et souvent inconscients, affectent leur perception identitaire et celle des élèves. D'origine portugaise et brésilienne, ces enseignantes correspondent au profil le plus courant dans le domaine de l'enseignement scolaire du portugais, ayant toutes des histoires de vie marquées par l'expatriation, souvent économique, qu'elles ont elles-mêmes vécues ou héritées de leurs ascendants. Enseignantes de portugais Langue Vivante Étrangère (LVE), elles ont elles-mêmes le portugais comme langue maternelle, appris dans un pays lusophone ou au sein de la famille installée en France et ont débuté massivement leur carrière au cours des années 1980, à un moment historique où le public privilégié de la politique d'enseignement du portugais était constitué par les enfants issus de l'immigration portugaise en France.

Méthodologiquement, notre analyse de la matérialité discursive et les interprétations proposées s'inscrivent dans les principes théoriques de l'Ecole française d'analyse du discours, discipline qui présente aujourd'hui une certaine diversité, mais conserve des notions fondatrices

¹ Une recherche plus ample auprès des enseignants de portugais du niveau secondaire, portée sur la didactique, le profil des élèves, la formation de l'enseignant, la place de la culture et en particulier la place de la culture brésilienne dans l'enseignement, a été menée dans le cadre de ma thèse doctorale (Peruchi, 2010). Pour le présent article, nous prendrons en considération uniquement six d'un total de onze enseignants interviewés, correspondant aux enseignantes d'origine portugaise et brésilienne.

majeures qui seront au centre de notre analyse, telles que les conceptions de la langue et du sujet, ainsi que leur attachement au contexte historique. Selon Foucault (1969 : 153), le discours se définit comme

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.

Le discours comprend l'histoire, le social: il n'existe ou il ne trouve ses significations qu'à partir d'une époque donnée, d'un temps et d'un espace donné. Cette considération fondatrice, et aussi déstabilisante, nous amène à penser la place du sujet – elle exclut, en effet, le sujet idéaliste intentionnel, tout en présupposant le sujet théorisé à partir de la psychanalyse, celui qui n'est un qu'à partir d'une illusion nécessaire. Ce sujet, divisé par l'inconscient, n'est pas à la source du sens, et c'est précisément par son langage que l'inconscient se manifeste, à l'insu de ses intentions ou de sa raison, qui serait censée tout contrôler. Le discours est donc l'espace d'une parole hétérogène, où les déjà-dits, les sens communs, les clichés, se manifestent, «avant, ailleurs et indépendamment» (Pêcheux, 1975 : 147), l'espace où « 'd'autres mots' se disent : c'est la structure matérielle de la langue qui permet que, dans la linéarité d'une chaîne se fasse entendre la polyphonie non intentionnelle de tout discours » (Authier-Revuz, 1984 : 101). Cette conception de sujet ouvre une relation dynamique entre identité et altérité, selon laquelle le centre ne se situe ni dans le “je” ni dans le “tu”, mais dans l'espace discursif créé entre les deux. Ainsi, le sujet construit son identité dans l'interaction avec l'autre, par le discours, qui est le vecteur de l'inconscient et de l'idéologie (Orlandi, 1986 : 119). Ou, comme l'affirme Klemperer (cité par Tricot, 2008), « ce que quelqu'un veut délibérément dissimuler aux autres ou à soi-même, et aussi qu'il porte en lui inconsciemment, la langue le met au jour.».

Parler d'identité ou d'identifications qui se construisent dans et par le discours renvoie aussi à la notion de préconstruit (Pêcheux, 1975), qui, dans le champ de l'analyse du discours, peut s'identifier à un processus de stéréotypie. Pêcheux le définit comme « une construction antérieure, extérieure, en tout cas indépendante par opposition à ce qui est 'construit' par l'énoncé» (Pêcheux, 1975:88-89), ayant pour effet de présenter une assertion comme un constat d'évidence éternelle.

1. L'enseignement scolaire du portugais

La communauté portugaise installée en France est à l'origine des raisons ayant justifié la mise en place des cours scolaires de portugais, qui commence dans les années 1970. Cette

communauté, bien que discrète, voire 'invisible' (Cordeiro, 1997 : 6), représente, dans l'histoire de l'immigration française de la deuxième moitié du XX^e siècle, la communauté la plus importante en nombre de nationaux, ce qui lui a valu des politiques – telles que les politiques éducatives – spécifiques, qui se sont généralisées ultérieurement à l'intention d'autres communautés. En 1973 sont institués les premiers cours, d'abord les ELCO (enseignement de langues et cultures d'origine) puis les LVE (langue vivante étrangère). Le premier modèle était cofinancé par le gouvernement portugais, destiné aux enfants portugais résidant en France et considérait la langue enseignée comme maternelle. Le second modèle, les LVE, était ouvert à tous les élèves et ne dépendait que de la responsabilité du système éducatif français. Si le premier modèle d'enseignement s'est concentré surtout sur les premières années de scolarisation, permettant ainsi l'alphabétisation de l'élève en portugais, le deuxième se présentait au niveau secondaire de l'enseignement, pouvant donc être proposé au collège et au lycée.

Les cours ELCO se justifiaient officiellement par une envie d'intégrer l'élève étranger à l'enseignement français, étant donné le nombre important d'élèves portugais en difficulté ou en décrochage. Dans la pratique, cependant, ces cours ont subi une vraie opposition de beaucoup d'enseignants français, qui considéraient qu'ils intensifiaient, au contraire, leur exclusion. Pour le gouvernement portugais, ils étaient pourtant importants afin de garder le lien avec les immigrés, tandis que pour le gouvernement français il s'agissait principalement de leur donner les conditions pour le retour au pays d'origine (Peruchi, 2010 : 113). Si cette modalité d'enseignement se justifiait donc par la présence de l'élève d'origine étrangère, les cours de portugais LVE, qui leur succèdent dans la progression scolaire, étaient compris au départ comme des cours de langue étrangère, mais ils ont vite constitué la suite désirable de l'étude de cette langue par les élèves portugais. Ce groupe d'effectifs bien déterminé finissait par imposer, par conséquent, l'enseignement d'une langue comprise comme langue maternelle.

2. Langue maternelle, langue d'enseignement dans la diaspora

Cette perception de l'enseignement d'une langue qui serait langue maternelle s'est largement affirmée, comme nous pouvons le constater par le discours de P4², de nationalité brésilienne:

Au collège, dans la banlieue sud de Paris, il s'agissait de la Quatrième, ils étaient 7 et j'en avais 2 en Cinquième. Ils étaient tous luso-descendants de 2^e génération, c'est-à-dire leurs parents étaient Portugais, vivant en France depuis de nombreuses

2 Nous indiquerons les enseignantes par la lettre 'P' suivie d'un numéro de classement correspondant à l'ordre chronologique de la date de l'entretien.

années. Ils étaient tous originaires du nord du Portugal et revenaient tous les étés au village. C'était vraiment très homogène.

L'enseignante présente, dans l'extrait, le profil des effectifs, correspondant à des élèves ayant une connaissance préalable du portugais en raison de leur histoire familiale et constituant un groupe qualifié comme « très homogène ».

De prime abord, le récit de l'enseignante nous interpelle par le nombre réduit d'élèves ayant choisi ce cours, puis par l'information concernant leur homogénéité, qui les différencie de l'ensemble des élèves. Nous pouvons nous interroger sur les raisons qui écarteraient les autres élèves français du choix de cette langue – son intérêt? son utilité? Même si cet enseignement optionnel était officiellement ouvert à tous, l'enseignante réaffirme que dans la pratique il était compris comme un enseignement à l'intention des élèves d'origine portugaise, vus comme différents, un groupe à part, même s'ils étaient nés et scolarisés dès leur plus jeune âge en France.

Cette perception d'une limite qui sépare ces élèves et les catégorise différemment est aussi celle partagée, de façon inconsciente, par l'enseignante elle-même. En effet, malgré le fait que les élèves soient « tous luso-descendants de 2e génération » ils sont compris comme des immigrés au même titre que leurs parents, car, selon son récit, ils « étaient tous originaires » du nord du Portugal, alors que les enfants étaient très souvent nés en France. Cette perception se confirme encore par le fait que ces élèves, selon elle, « revenaient » tous les étés au Portugal, un choix lexical qui implique qu'ils étaient partis tout d'abord de ce pays, ou que le Portugal était le point de départ de leur propre histoire.

Nous pouvons constater que cette perception ou cette catégorisation ne concerne pourtant pas uniquement les élèves - les enseignantes portugaises interviewées se voient souvent elles-mêmes de la sorte. Selon P11 :

Il y a beaucoup d'enseignants de portugais qui proviennent eux-mêmes de cette population-là, c'est-à-dire des enseignants comme moi, enfants de Portugais immigrés en France et qui ne se sont jamais posé le problème du portugais comme langue étrangère, comment enseigner la langue. Nous ne l'avons pas apprise en milieu scolaire et pas en tant que langue étrangère. Il faudrait penser le portugais comme une langue qu'il faut apprendre et découvrir les stratégies pour apprendre cette langue-là.

L'image et l'histoire de l'immigration portugaise touchent aussi bien à la vie des élèves qu'à celle des enseignants, souvent enfants d'immigrés. P11 exprime l'angoisse de l'enseignement de cette langue, qui est censée être une langue étrangère mais qui finit par être une langue maternelle, non seulement en fonction de ses effectifs, mais, désormais, en raison des enseignants eux-mêmes, qui ne sauraient concevoir ni appréhender cette langue, dans leur pratique professionnelle, comme

langue étrangère. Nous pouvons remarquer que l'enseignante exprime ce malaise non de manière personnelle, comme un récit des difficultés qu'elle aurait pu elle-même avoir rencontrées lors de sa pratique pédagogique, mais qu'elle généralise son vécu tout en l'identifiant à un groupe – « nous », les « enfants de Portugais immigrés en France ». Ce groupe, selon elle, ne saurait pas « comment enseigner la langue », affirmation qui laisse présupposer que ces enseignants de langue font autre chose que l'enseignement de la langue. Sa conclusion, « Il faudrait penser le portugais comme une langue qu'il faut apprendre » confirme cette interprétation et indique encore, par l'emploi du conditionnel, un simple souhait ou une intention incertaine, légère, qui pourrait être menée par l'action des enseignants en général mais qui, finalement, ne l'est pas.

Cette perception d'une langue qu'on n'enseigne pas est aussi partagée clairement par P1 :

Pour le portugais, les élèves qui choisissaient le portugais étant des élèves au départ (en tout cas dans les années 1970) parfaitement bilingues, on n'allait pas leur enseigner la 'langue' portugaise. Cela imposait de parler de culture car leur idée de la culture portugaise était limitée à l'expérience qu'en avaient eu leurs parents, elle-même très limitée étant donné leur peu de scolarisation au Portugal. [...] Les élèves viennent étudier une langue qui est la leur, en fait, même s'ils la parlent très mal, qui n'est pas une langue étrangère. Si on comprend les personnes qui nous parlent en portugais, pourquoi considérerait-on que c'est une langue étrangère ?

La langue portugaise étant comprise comme une langue que l'on maîtrise déjà, il n'y aurait pas, selon l'enseignante, intérêt de prévoir un apprentissage linguistique. Sachant pourtant que toute langue, maternelle ou étrangère, s'étudie dans des contextes scolaires, ce qui est une évidence pour toute personne ayant déjà été scolarisée mais surtout pour des personnes ayant choisi d'être enseignants de langue, cette perception de la langue portugaise semble incongrue et injustifiable, si ce n'est par le fait que cette langue joue un rôle majeur dans leur construction identitaire, elles sont le témoin vivant de leur identité qui ne serait, finalement, autre que portugaise. Ainsi, « même s'ils la parlent très mal », information qui pourrait justifier l'importance d'un enseignement structuré de la langue, c'est « une langue qui est la leur », c'est leur langue, c'est leur appartenance, c'est leur identité, il vaudrait donc mieux éviter de la contester ou de la problématiser.

Devant cette absence, le cours de langue serait ainsi transformé en cours de culture, précisément « portugaise ». Cette culture est comprise comme une entité autre que les connaissances acquises par les expériences personnelles des élèves, autre que les mœurs ou la compréhension de ce que veut dire être Portugais. Différemment de la langue, la culture est directement associée à la scolarisation: toute connaissance de l'élève, acquise hors du contexte scolaire et au sein de sa famille serait « limitée », voire « très limitée », un euphémisme qui éviterait d'exprimer un total refus de ces connaissances qui ne correspondraient pas à une supposée authentique culture portugaise. Il s'agit, de toute évidence, de l'enseignement d'une culture

encyclopédique, une culture cultivée, qui s'exprime par les arts, l'histoire des grands leaders de la nation ou encore par la littérature, reconnue comme patrimoine de l'expression d'un peuple dans son histoire.

Nous pouvons encore constater, par le discours suivant de P11, que cette appréhension de la langue et cette conception de culture va au-delà de la perception des enseignantes interviewées ou de leurs élèves, tous deux d'origine étrangère. Elle se concrétise aussi par la constitution des manuels pour l'enseignement de la langue portugaise de l'époque. Selon P11 :

[Le livre *Passatempo*] montrait bien que le portugais n'était pas une langue que l'on apprenait. Le livre des élèves n'était qu'un recueil de textes sans aucun fait linguistique. L'enseignant lui-même faisait ce qu'il voulait du point de vue linguistique.

En effet, jusqu'à la fin des années 1990, les quelques livres produits en France pour l'enseignement scolaire du portugais étaient des anthologies de textes littéraires, catégorisés par des thématiques spécifiques et contenant une sélection d'extraits d'œuvres littéraires d'écrivains des différents pays de langue portugaise. Dans l'ensemble, pratiquement aucune structuration de la langue n'était ni indiquée ni proposée, ce qui pouvait, peut-être, correspondre à une liberté pédagogique donnée à l'enseignant, ou bien à l'image figée selon laquelle cette langue n'avait pas à être enseignée. La culture littéraire, et les connaissances implicites de la société présentée qu'elle permet, demeurait le but formatif principal.

Conscients et rassurés, par le renforcement provoqué par les forces institutionnelles de l'enseignement de la discipline, que l'enseignement-apprentissage de la langue ne constituait pas le but pédagogique central, la correction de l'expression des élèves paraissait aux enseignants déplacée. Selon P4 :

Il leur paraissait presque inconvenant qu'on corrige leur portugais, ce n'était pas une langue que l'on apprend à l'école, c'était leur langue, une langue qu'on apprend à la maison. Pour l'écrit, c'était encore possible, mais à l'oral il leur paraissait incongru que je les corrige, ils avaient la légitimité de la langue qu'on parle à la maison.

L'intervention dans la pratique langagière des élèves ne serait, en effet, pas uniquement déplacée, mais correspondrait à un sentiment plus profond, à une interdiction implicite: elle serait « inconvenant(e) » et « incongru(e) ». Cet interdit se justifie en raison d'une « légitimité », qui se serait développée par le fait qu'il s'agit d'une langue, selon l'enseignante, « qu'on parle à la maison », c'est-à-dire, d'une langue qui exprimerait leur intimité, leur histoire, leur identité, enfin. Ici encore, nous pouvons identifier un processus de généralisation qui situe les parents et les enfants dans une même catégorie, dans une même image stéréotypée, car si pour les parents ayant immigré

le portugais exprime leur identité la plus profonde, l'élève se retrouve face à la pratique des deux langues, le portugais et le français, employées dans des contextes différents mais contribuant, aussi bien l'une que l'autre, à sa construction identitaire.

Bien que fondée sur une perception jugée incorrecte de la réalité, pouvant conduire à des préjugés, cette généralisation « apparaît aussi comme facteur de cohésion sociale, un élément constructif dans le rapport à soi et à l'Autre » (Amossy ; Pierrot, 2009 : 43), permettant de donner une cohésion sociale à un groupe et, ainsi, de le protéger contre les menaces, à l'exemple de l'assimilation ou, au contraire, du refus manifesté par le pays d'adoption.

L'interdit propre à la correction de la langue est important, finalement, car la correction, contrairement à un perfectionnement linguistique, mettrait en place un malaise insupportable, par la prise de conscience de la méconnaissance, qui serait identifiée à un sentiment de non appartenance à un groupe, le groupe national portugais, compris comme fermé et homogène. Ainsi, la contestation de la langue qu'ils conçoivent comme la leur est vécue comme une contestation de leur identité, portugaise par essence.

Si la correction n'avait donc pas sa place dans les cours de portugais, lorsque l'enseignant était brésilien, et parlait donc une langue différente de celle parlée au Portugal, un conflit entre élèves et enseignant se mettait souvent en place. Selon P4 :

Le fait que je sois brésilienne posait des problèmes, pas tant au niveau de l'accent, mais au niveau de la légitimité de la norme. En effet, les élèves parlaient en français chez eux mais leurs parents parlaient en portugais et c'était un portugais souvent très influencé par le français. Quand je les corrigeais, ils me disaient : Mais non, ça c'est au Brésil. Je me souviens très bien d'un élève qui m'a dit : Mais, Madame, *cenouras* c'est un mot brésilien, au Portugal on dit « *carrotas* ». Je lui ai affirmé que non, qu'il cherche dans un dictionnaire et il verrait qu'au Portugal on disait bien *cenouras*. « Je vous assure, Madame, *cenouras*, c'est dans les novelas qu'on dit comme ça. Au jour le jour, au Portugal, on dit « *carrotas* ».

Un refus de la légitimité professionnelle de l'enseignante peut être vérifié par rapport à celle qui est imaginé, désirée comme 'leur' langue, langue qui marque leur identité par une supposée intégration à une unité nationale particulière. Ainsi, l'appartenance pressentie de l'enseignante à une autre nation, bien que lusophone également, est comprise comme un facteur d'illégitimité de son expression, et, par conséquent, de son enseignement. Les élèves seraient tentés de comprendre le registre linguistique différent comme une expression linguistique erronée, par rapport à celle qui serait la langue correcte, 'leur' langue portugaise. C'est certainement cette perception implicite qui a poussé une autre enseignante brésilienne à enseigner la norme portugaise de la langue, confirmant, ainsi, le sentiment de dégénérescence de la langue portugaise au Brésil. Selon P6 :

Parce que les élèves étaient 100% portugais, je n'enseignais qu'à partir de la grammaire de la langue portugaise du Portugal. Je n'essayais pas de parler avec l'accent mais j'enseignais la norme portugaise. Car je pensais que c'était dans leur intérêt. Ce qui n'est pas exactement le cas lorsque dans un lycée, dans la section internationale portugaise - où il y a parfois autant d'élèves de norme portugaise que de norme brésilienne - l'enseignant français de norme portugaise, ou les enseignants nommés par le Portugal, ne font absolument aucun effort et marquent comme des fautes des pratiques grammaticales qui sont acceptées au Brésil.

Le discours de l'enseignante indique une réticence dans l'enseignement de sa norme, aussi légitime soit-elle. La critique qu'elle fait aux professeurs de nationalité portugaise et française de norme portugaise montre les tensions socialement existantes entre une norme qui est finalement comprise comme correcte, et l'autre, comprise comme une déviation. Cette 'vérité' qui n'a pourtant pas de bases scientifiques est elle-même intégrée inconsciemment par l'enseignante, ce que nous pouvons remarquer par la dénégation exprimée et par le qualificatif employé afin de défendre le portugais brésilien.

Selon Eckert-Hoff (2003 : 290-291), la psychanalyse définit fréquemment que la dénégation met à l'évidence, en même temps, ce qui est dit et ce qui ne l'est pas, bien qu'à l'insu du sujet. En s'appuyant sur Freud, qui voit dans la négation un moyen de prendre connaissance de ce qui est refoulé, l'auteure soutient qu'elle permet un accès à la vérité de l'inconscient et la capture des moments d'identification.

La dénégation employée, « je n'essayais pas de parler avec l'accent », voudrait ainsi exprimer, en même temps que ce qu'elle dit, le désir refoulé de l'enseignante de parler en norme portugaise, d'être enfin complète dans son approche de la norme portugaise, ce qui, inconsciemment, pourrait lui sembler un moyen efficace de fuir ou d'éviter les conflits que la norme brésilienne engendrait. Cette 'autre voix' dans ce qui est dit peut se confirmer peu après par la justification énoncée, « car [...] c'était dans leur intérêt », qui semble vouloir exaucer une faute ressentie en conséquence de son choix personnel³. Ce sentiment conflictuel finit encore par s'exprimer au sein même de la critique qu'elle énonce, car, selon elle, les pratiques grammaticales de la norme brésilienne, considérées comme des fautes par ses collègues, sont pourtant « acceptées » au Brésil, ce qui revient à dire qu'elles sont bel et bien des déviations, mais tolérées, au lieu d'être des pratiques grammaticales légitimes même si différentes de celles du Portugal.

Ce refus d'élèves et de certains enseignants, Français et Portugais, selon P6, de la norme brésilienne de la langue portugaise, trouve aussi ses racines dans une mémoire historique partagée, celle de l'histoire de la colonisation. Selon P1, de nationalité portugaise :

3 Ce sentiment fautif qui doit se justifier pour se faire exaucer peut se manifester aussi par une prise en compte de la chercheuse qui mène l'entretien, qui est de nationalité brésilienne.

Je n'ai jamais eu de problèmes à enseigner le Brésil. Mais à certains collègues, qui parlent avec la norme brésilienne, les élèves leur refusaient le droit d'enseigner la langue portugaise. Je pense que c'était aussi l'attitude des parents des élèves. Je ne veux pas être 'méchante', mais comment une ancienne colonie pourrait...je ne sais pas. De parler du Brésil comme un pays indépendant qui n'est plus portugais... c'est peut-être là qu'est le problème. Un Portugais n'a aucun problème pour parler du Brésil, au contraire cela le grandit. Mais quand un Brésilien vient lui enseigner sa langue...

L'enseignante, de nationalité portugaise, confirme les difficultés vécues par les enseignants brésiliens. Elle emploie des dénégations – d'abord pour exprimer que le fait d'être portugaise est un gage d'un cours bien réussi, même quand il s'agit de parler du Brésil (ou pas vraiment), ensuite pour expliquer ce comportement de refus des élèves. Elle dit alors « je ne veux pas être 'méchante', mais comment une ancienne colonie pourrait...je ne sais pas », tournure permettant aussi d'exprimer qu'elle sait, même si c'est 'méchant' de le penser, qu'une ancienne colonie ne pourrait pas s'arroger le droit d'enseigner la langue de la métropole, langue originaire, seule correcte. Cette interprétation se confirme par la phrase finale, moment où la langue portugaise est définie comme une entité qui appartient exclusivement au Portugais (« sa langue »). L'étude du Brésil, quant à elle, intéresse les élèves visiblement dans la mesure où elle peut grandir les Portugais et leur nation. L'énoncé « le Portugais n'a aucun problème pour parler du Brésil », qui comporte une double négation, pourrait montrer, au contraire, le refus de parler de ce pays, si ce n'est pour parler de la colonisation, qui exprimerait la grandeur des Portugais.

Cet imaginaire colonial était, par ailleurs, largement cultivé dans le Portugal d'où les immigrants des années 1960/70 sont originaires. La dictature salazariste, ayant perduré des années 1930 aux années 1970, véhiculait l'histoire glorieuse d'un passé et d'un présent du Portugal comme un grand empire colonial. Ce récit de la nation, très présent, entre autres, dans l'enseignement (Peruchi, 2010), qui se manifeste bien comme un appareil idéologique d'État (Althusser, 1970), a laissé des effets inconscients indélébiles sur les membres de la société portugaise, qui auraient la responsabilité d'avoir civilisé, voire « créé », selon le terme employé par Gilberto Freyre⁴, un monde dont ils seraient le centre. En tant que centre, en tant que père symbolique de toutes ses autres régions du monde qui leur appartenaient encore en partie dans les années 1970, la possibilité d'envisager qu'un 'colonisé' enseigne au 'colonisateur' semblerait insoutenable.

Ce rapport donc complexe à la langue, ce sentiment identitaire qu'elle permet d'affirmer face à la différence linguistique et culturelle du pays d'accueil mais aussi des autres pays lusophones, est encore repérable dans l'ambiance de la classe de portugais. Selon P4 :

4 Gilberto Freyre a écrit « O mundo que o português criou » (Le monde que le Portugais créa), en 1940. Des liens se sont développés entre Freyre et Salazar, en raison de la vision positive de l'écrivain sur la colonisation, qui servait aux intérêts du dictateur.

La position que les élèves voulaient voir assumée par les enseignants du portugais, qu'on soit Portugais ou Brésilien d'ailleurs, c'était celui de tuteur, avec des rapports très affectifs. Nous n'avions jamais de problèmes d'insultes ou d'agression, comme cela pouvait arriver à l'égard d'autres enseignants.

Et selon P11 :

Ils sont là parce que les parents les ont poussés à être là, pour certains, d'autres sont là pour retrouver des Portugais et pouvoir leur parler, car parfois ils proviennent de classes différentes et c'est l'endroit où ils se rencontrent en tant que lusodécendants et ainsi, ils peuvent partager des choses ensemble. Ça peut être l'occasion de parler du Portugal, mais pas d'apprendre la langue portugaise car, selon eux, ils la connaissent déjà.

La salle de classe se transforme ainsi en lieu de rencontre entre égaux, entre les membres d'une même communauté qui se veut homogène, lieu où l'on peut exprimer son intimité par la langue maternelle, où l'on peut parler du Portugal, de sa culture, de ses mœurs entre personnes qui partageraient une même expérience. Mais, si pour beaucoup d'entre eux la salle de cours est ce lieu de réconfort identitaire, un monde à part, pour d'autres – pour les mêmes raisons sans doute – elle se matérialise comme le lieu de leur exclusion par rapport au milieu scolaire. Ainsi, beaucoup ne fréquenteraient ces cours qu'en raison de l'exigence des parents, qui veulent que l'enfant garde des liens avec son pays d'origine ou, à la limite, avec eux-mêmes, avec leur histoire, leurs mœurs, avec leur langue, avec leur façon de penser. Cette obligation peut être source de souffrance pour l'enfant, non seulement par le fait de devoir jongler entre deux langues et cultures, assumant parfois un rôle de guide ou de médiateur de la famille non-francophone dans la société d'accueil, mais aussi par la dévalorisation implicite de cet enseignement, qui pourrait engendrer une discrimination. Ainsi, comme l'affirme P6 :

Quand on arrivait dans un lycée, on n'était pas bien reçu, parce que le proviseur n'avait pas envie d'avoir des enseignants de portugais. Quand je travaillais au Lycée, j'étais la seule enseignante à avoir cours le mercredi après-midi car il était plus facile pour le lycée de rassembler des élèves qui venaient de filières différentes. Bien sûr, un élève n'est pas très content d'avoir cours le mercredi après-midi ou bien il venait après le cours de sport. Quand les autres rentraient chez eux après le match de foot, eux ils avaient cours de portugais. C'est assez dévalorisant.

Conclusions

La langue portugaise apparaît comme centrale dans la constitution identitaire, dépassant le cadre éducatif ou didactique, aussi bien pour les enseignantes expatriées qui enseignent leur langue maternelle que pour leur public. C'est en effet la langue maternelle qui, selon la psychanalyse, se

constitue comme un « médiateur affectif et/ou culturel qui a valeur structurante dans la formation de la personnalité en tant qu'elle véhicule tout notre subjectif » (Lhomme-Rigaud ; Désir, 2005 : 91), ce qui justifierait la place qu'elle occupe. En contexte de migration, et devant les menaces d'assimilation ou de rejet de la nouvelle société, plus que le vecteur de l'identité, elle devient le moteur de l'identité, d'une identité, en somme, qui doit être préservée. Cette langue, que l'on s'efforce de garder malgré l'omniprésence de la nouvelle langue, devient figée, aussi bien par l'impression qu'on la maîtrise déjà et que toute correction ou apprentissage qui pourrait en découler est à éviter, que par le rejet de ses variétés, qui mettraient en évidence qu'elle n'est pas une, immuable et questionnerait la primauté d'une langue portugaise rêvée comme unique et supérieure. Ainsi, l'analyse des récits sur la langue portugaise et son enseignement a permis de comprendre qu'elle enferme les acteurs de la pratique pédagogique, enseignants et élèves, dans une catégorie, celle des «immigrés» ; que la salle de cours devient le lieu sûr de l'identité qui se revendique comme portugaise ; que toute menace à cette unité ou homogénéité doit être écartée, à l'exemple des enseignants de norme brésilienne ; que l'enseignante – ainsi que la mère – est appelée à être tutrice, guide, dans un rapport fortement affectif. Si la langue, comprise comme maternelle, est déjà connue, les cours sont le lieu de l'apprentissage de la culture, comprise comme les grandes réalisations de la nation portugaise, ce qui n'a d'autre effet que le renfort d'une identité portugaise rêvée, une identité qui s'enfermerait dans les contours, dans les frontières imaginaires de la nation.

La conception de la langue qui surgit des récits est révélatrice de cet enfermement, d'une part imposé par l'extérieur, la société, mais surtout souhaité par élèves et enseignants eux-mêmes. Les enseignants insistent sur le caractère d'une langue « qu'on n'apprend pas », une expression lui servant d'épithète et constituant un préconstruit, tel que l'a théorisé Pêcheux (1975) : un élément préalable au discours, non asserté par le sujet énonciateur et dont on a oublié l'origine discursive (Amossy et Pierrot, 107), engendrant un effet de vérité, une image figée, un stéréotype.

Références Bibliographiques

ALTHUSSER, L., [1976]. «Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche)», in: *Positions* (1964-1975), Paris, Les Éditions sociales, p.67-125.

AMOSSY, R.; PIERROT, A. H., [2009]. *Stéréotypes et clichés*. Langue, discours, société. Paris : Armand Colin. 3^e éd.

AUTHIER-REVUZ, J., [1984]. «Hétérogénéité(s) énonciative(s)», *Langages*, 19^e année, n°73, Les Plans d'Énonciation. p. 98-111

CORDEIRO, A., [1997]. «Les apports de la communauté portugaise à la diversité ethnoculturelle de la France». *Revue Hommes et Migrations*, n° 1210/ 1997, p. 5-17.

ECKERT-HOFF, B., [2003]. « A denegação como possibilidade de ‘captura’ do não-um no tecido do dizer » .In : CORACINI, Maria José (dir.). *Identidade e discurso : (des)construindo subjetividades*. Campinas : Editora da UNICAMP/ Chapecó : Argos Editora Universitária.

FOUCAULT, M., [1969]. *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

KLEMPERER, V., [1996]. *La langue du Troisième Reich*, Paris, Albin Michel.

LHOMME-RIGAUD, C. ; DESIR, P., [2005]. «Langue et migration», *L'Esprit du temps – recherches en psychanalyse*, n°4, 2005/2.

MALDIDIER, D., [1990]. *L'inquiétude du discours*. Textes de M. Pêcheux. Paris : Éditions des Cendres.

MELMAN, C., [2006]. « C'est inadmissible », *La Célibataire – revue de psychanalyse*, Les incidences subjectives de l'immigration, n°12, vol.1. Paris : EDK, printemps 2006, p.5-8.

ORLANDI, E. P., [1986] « A análise do discurso : algumas observações ». *DELTA*, n°1, vol.2/1986.

PECHEUX, M., [1975]. *Les Vérités de La Palice*. Maspero : Paris.

PERUCHI, I. B., [2010]. Entre migration et plurilinguisme: la place du Brésil et de sa culture dans l'enseignement du portugais en France (1973-1998). Thèse de Doctorat. Paris: Université Paris Ouest Nanterre La Défense/Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

TRICOT, M., [2008]. «Malaise dans la civilisation. L'œuvre au noir de la pulsion de mort», *Che vuoi*, 2008/1 (N° 29), p. 31-40. Disponible à l'adresse <<https://www.cairn.info/revue-che-vuoi-2008-1-page-31.htm>>, consulté le 27 oct 2017.