



Le lycée français de Rio de Janeiro : histoire d'un projet interculturel

Ana Luiza Grillo Balassiano

► **To cite this version:**

Ana Luiza Grillo Balassiano. Le lycée français de Rio de Janeiro : histoire d'un projet interculturel. Éducation. Université Paris-Nord - Paris XIII, 2014. Français. <NNT : 2014PA131036>. <tel-01275834>

HAL Id: tel-01275834

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01275834>

Submitted on 18 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UFR DES LETTRES, SCIENCES DE L'HOMME ET DES SOCIÉTÉS

N° attribué par la bibliothèque
/ / / / / / / / / / / / / / / /

THÈSE
Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS 13
Es Sciences de l'éducation
Par

Ana Luiza GRILLO BALASSIANO
Le 22 Janvier 2014
Titre :

Le Lycée Français de Rio de Janeiro : histoire d'un projet interculturel

TOME 1

Directeur de thèse :
Christine DELORY-MOMBERGER

JURY

Béatrice **Mabilon-Bonfils**. Professeur de sociologie. Université de Cergy-Pontoise. (rapporteure)
Maria da Conceição **Passégi**. Professeur en sciences de l'éducation. URFN. Natal, Brésil. (rapporteure)
Christine **Delory-Momberger**. Professeur en Sciences de l'éducation, Université Paris 13 – Nord (directrice)
Jean-Jacques **Schaller**. Maître de conférences HDR. Université Paris 13 Sorbonne. Paris Cité
Anne-Marie Milon **Oliveira**. Professeur en sciences de l'éducation. UERJ. Rio de Janeiro, Brésil
Gilvete de Lima **Gabriel**. Professeur en sciences de l'éducation. Université Fédérale de Roraima, Brésil

Je dédie cette thèse à mes enfants Marcel et Tamara

Remerciements

Je tiens à remercier tous les anciens élèves qui ont participé à ce projet. Je n'aurais pas pu faire cette thèse sans leur disponibilité pour me raconter leurs expériences scolaires. Sans leurs récits riches de diversité et d'émotions personnelles, je n'aurais pu développer cette étude.

Je remercie ma directrice Christine Delory-Momberger qui m'a accompagnée durant ces années de thèse. Ce cheminement intellectuel et humain et l'accueil qui m'a été fait m'a permis de faire une expérience interculturelle de recherche. Je la remercie encore pour sa compréhension, son écoute et surtout sa confiance.

Mes remerciements vont également aux membres du laboratoire EXPERICE, pour leur accueil et notamment à Jean-Jacques Schaller et Izabel Galvão pour les échanges que nous avons pu avoir. Mes remerciements vont aussi à Jerome MBiatong pour l'écoute attentive pendant le processus de construction de cette recherche.

Je remercie Christian Leray pour l'écoute quand cette thèse n'était qu'un début de projet il a cru à la pertinence de cette recherche franco-brésilienne.

Je remercie aussi Brigitte Bentolilla pour le travail attentif apporté à la révision de ce texte. Cela a été également une rencontre interculturelle tout au long de ce processus.

Je remercie également le Service Culturel du Consulat Général de France à Rio de Janeiro pour la mise en rapport qu'il m'a facilité contact avec le groupe d'anciens élèves habitant en France. Mes remerciements vont aussi pour les personnes qui travaillent à la Médiathèque Maison de France où j'ai pu consulter des œuvres de référence.

Je remercie le *Colégio Franco-Brasileiro*, particulièrement Celuta Reisman, le directeur qui m'a laissé en toute confiance consulter les archives scolaires. J'associe dans ces remerciements les enseignants, les élèves et les responsables de l'administration qui dans leur quotidien me laissaient toujours un mot d'encouragement dans mes « va-et-vient ».

J'adresse aussi mes remerciements à tous mes amis pour l'écoute de mon « voyage » interculturel. Mes plus sincères remerciements vont à tous ceux et à toutes celles qui m'ont aidée d'une manière ou d'une autre, depuis le début de mes recherches.

J'adresse aussi mon affectueuse gratitude à ma famille et particulièrement à mon mari Ronaldo, ainsi que mes enfants Marcel et Tamara pour m'avoir m'accompagnée dans mon parcours ici et à Rio. Paris est devenu « notre lieu ».

J'adresse enfin une affectueuse gratitude également à ma mère, Myrian Consuelo.

TABLES DES MATIÈRES

Dédicaces	2
Remerciements	3
TABLE DES MATIÈRES	5
TABLE DES TABLEAUX.....	9
TABLE DES FIGURES.....	10
TABLE DES ANNEXES.....	11
INTRODUCTION.....	12
CHAPITRE 1	30
LE CADRE CONTEXTUEL: L'ESPACE HISTORIQUE ET SOCIAL	
1.1 Les enjeux historiques et sociaux de la relation franco-brésilienne	30
1.1.1 La dispute franco-portugaise : le regard sur le Brésil	31
1.1.2 La France un modèle à suivre : les idéaux des Lumières.....	32
1.1.3 La Cour Portugaise à Rio : les missions françaises « civilisatrices »	33
1.1.4 L'influence française au XX ^{ème} siècle.....	34
1.1.5 Les accords Franco-Bréiliens : les enjeux de forces d'autres cultures	40
1.1.6 Le « monde » de la politique culturelle française au Brésil	44

1.1.6.1 Regards croisés : le débat de la laïcité française et brésilienne.....	55
1.1.6.2 Un regard sur des institutions scolaires françaises au Brésil	70
1.2 Brève histoire du Lycée Français de Rio de Janeiro	74
CHAPITRE 2	87
LE CADRE CONCEPTUEL DU « MONDE DE L'ÉCOLE »	
2.1 L'espace, la socialisation et l'expérience: catégories d'analyses du biographique....	89
2.1.1 L'espace : un terme polysémique.....	89
2.1.2 La socialisation comme une catégorie d'analyse	98
2.1.3 L'expérience comme une catégorie d'analyse	105
2.2 « Le monde de l'école » un espace collectif d'expérience personnelle	110
2.3 L'interculturalité : un ensemble d'expériences	122
CHAPITRE 3	130
Le cadre théorique et méthodologique de la perspective biographique.	
3.1 Le cadre théorique et méthodologique de la recherche biographique.....	131
3.1.1 Le projet épistémologique de la recherche biographique.....	131
3.1.2 La recherche biographique : la question méthodologique	134

3.1.2.1 Le matériel biographique	134
3.1.2.2 La recherche biographique: le processus d'analyse	141
3.1.3 La recherche biographique: le cas particulier en science de l'éducation	143
3.1.3.1 La biographie et le processus de formation.....	143
3.1.3.2 La biographie et le « monde de l'école »	145
3.1.3.3 La construction biographique de l'apprentissage.....	146
3.2 Le chemin de la recherche : un « parcours » personnel	147
3.2.1 L'apprentissage : une construction réflexive des connaissances	147
3.2.2 Le chemin de cette recherche dans mon parcours.....	149
3.3 Le chemin méthodologique de la recherche: Le Lycée Franco-Brésilien de Rio de Janeiro. Histoire dans projet interculturel	154
3.3.1 Les participants: le choix / la constitution du groupe d'interviewés.....	154
3.3.2 Les interviews : un processus de construction de l'altérité.....	157
3.3.3 La recherche vue sous l'angle de la recherche biographique	159
CHAPITRE 4	161
LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES INTERVIEWS	
4.1 Exposition et analyse des matériaux biographiques.....	162
4.1.1 L'ancien élève Bela.....	165

4.1.2 L'ancien élève Françoise.....	171
4.1.3 L'ancien élève Gilbert.....	179
4.1.4 L'ancien élève Jean.....	183
4.1.5 L'ancien élève Nicole.....	187
4.1.6 L'ancien élève Tamara.....	202
4.2. Que nous dit l'ensemble des récits.....	208
CHAPITRE 5.....	239
Quelques mots finaux	
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	251
INDEX DES AUTEURS.....	263
REFERENCES DES ARCHIVES CONSULTÉES.....	265
Tome 2: ANNEXES.....	267

TABLE DES TABLEAUX

Tableau : Analyse de l'entrevue avec Bela	169
Tableau : Analyse de l'entrevue avec Françoise	174
Tableau : Analyse de l'entrevue avec Gilbert	180
Tableau : Analyse de l'entrevue avec Jean	185
Tableau : Analyse de l'entrevue avec Nicole	190
Tableau : Analyse de l'entrevue avec Tamara	205

TABLE DES FIGURES

Figure 01	282
Figure 02	282
Figure 03	283
Figure 04	284
Figure 05	285
Figure 06	285
Figure 07	286
Figure 08	286
Figure 09	287
Figure 10	287
Figure 11	288
Figure 12	288
Figure 13	289
Figure 14	289
Figure 15	290

TABLE DES ANNEXES

Annexe A.....	269
Annexe B.....	273
Annexe C.....	276
Annexe D.....	279
Annexe E.....	281

INTRODUCTION

La recherche et la thèse sont envisagées ici comme un travail biographique. Ce travail représente une expérience singulière de l'altérité. En effet, nous analysons ici les relations des uns avec les autres dans un espace-temps déterminé, en tant qu'espace vécu. L'élaboration de la thèse évoque une temporalité précise dans notre parcours personnel de ces quatre ou cinq ans. Elle fait partie de nos expériences personnelles dans un processus « d'aller et venir ». Cette dynamique se produit à partir d'un désir, d'une imposition professionnelle ou d'une motivation.

D'un point de vue professionnel, cette étude a représenté un choix et une identité dans l'espace académique. Elle a permis aussi d'expérimenter le « lieu » du centre de mémoire du Lycée¹ comme un espace d'apprentissage du biographe. Ainsi, l'une des pratiques de cette recherche a été d'organiser des archives scolaires de l'école en créant un centre de documentation et de mémoire du Lycée.

D'un point de vue plus personnel, cette thèse a été un parcours croisé. Étant à Paris, j'ai pu connaître d'autres cultures, d'autres personnes. Et j'ai pu surtout vivre quotidiennement à l'étranger tout en tenant compte de l'altérité dans un espace-temps donné. Chaque retour représentait un autre moment vécu comme étrangère au regard des autres.

La pensée de Georges Mesmin (1973) qui dit qu'on ne « garde qu'en mémoire les lieux et les lieux sont des espaces vécus » m'a fait réfléchir sur les espaces vécus dans ces « va-et-vient ». Les quartiers, les stations, le métro, les musées, les cafés, les bibliothèques, l'école, les rencontres et la maison, enfin le quotidien d'une famille ont été

¹ À partir d'ici, à chaque fois que j'écris « Lycée », je fais une référence au Lycée Français, aujourd'hui *Colégio Franco-Brasileiro*.

une expérience biographique. Et je ne peux pas manquer de l'évoquer dans le parcours de cette thèse.

Pour ma part, écrire une thèse c'est avant tout savoir gérer le temps qui nous est imparti pour la mener à bien. Mais j'inclus aussi ce travail dans l'univers de nos propres expériences. Il est difficile mais nécessaire de savoir gérer notre vie personnelle dans ce parcours parfois solitaire. Et dans ce sens la thèse est un travail de construction progressive et riche de nos expériences. Ces expériences sont-elles même construites par cette pratique très particulière de l'écriture de la thèse.

Dans mon parcours académique à Paris, au Centre de Recherche des Sciences de l'Education de Paris 13 /Paris 8 - EXPERICE j'ai participé à des journées de séminaires et à des rencontres avec d'autres chercheurs. Ces moments ont été importants dans ce travail de reconnaissances. Les lectures régulières et les petites rencontres avec les collègues ont fait partie de ce travail biographique. Au sein de ce laboratoire, nous partageons un regard multiréférentiel en sciences de l'éducation, dans une perspective méthodologique qualitative qui cherche les significations produites par l'individu.

La rencontre avec la recherche biographique

En juillet 2006 lors de ma première participation au 2^{ème} CIPA à Salvador (2006), j'ai connu Christine Delory-Momberger et d'autres conférenciers français. J'ai commencé petit à petit à lire et à tenter d'aborder une recherche biographique.

J'ai entamé un processus d'engagement académique avec les groupes de recherche au Brésil à partir d'un regard frontière entre l'architecture et l'éducation. Mon intérêt était de comprendre l'architecture scolaire comme un « monument » construit et d'analyser ses implications dans la région où elle s'est inscrite.

En tant qu'architecte, mon approche était de comprendre cet espace scolaire comme un espace de relations sociales. L'architecture est ici comprise comme une « lecture » du monde où elle s'inscrit au moment de sa création. Pendant plus de vingt ans, j'ai travaillé comme architecte sur les chantiers de travaux publics en réorganisant les espaces physiques. La plupart de mes projets ont été liés aux espaces publics de culture et aux espaces scolaires. L'espace scolaire en tant qu'espace d'architecture m'a toujours motivée, même si les propositions du cours universitaire ne considéraient jamais ces espaces comme des espaces à interroger. L'institution école en tant que « lieu », qu'espace construit selon une telle perspective n'existait pas dans le débat académique et de formation des architectes. Ainsi, tout au long de mon parcours académique universitaire et professionnel, je me suis penchée sur cette lacune.

En 2000, j'ai donc proposé d'étudier l'architecture des lycées, en particulier celle du Lycée Français de Rio, dans un cours de formation. Pourquoi ce lycée? Parce que cette étude pourrait me rapprocher du débat de l'architecture scolaire et de l'espace des deux cultures: brésilienne et française. Et enfin, parce que ce « monument d'architecture scolaire » a une place historique importante dans le quartier, dans la ville de Rio. En effet, celui-ci mérite une étude plus approfondie sur les implications de l'identité de ce lycée dans la région de *Catete-Laranjeiras*, dans la ville de *Rio de Janeiro* au Brésil.

Ainsi, j'ai approfondi ces études sur cette thématique de l'architecture et l'histoire de la ville, en juin 2007, dans un cours d'été à la Sorbonne – Paris 1. Ce cours d'histoire et d'architecture exposait l'histoire de Paris et de la France à travers les monuments historiques et leurs implications identitaires dans la ville. Cette perspective a un regard sur l'espace, le monument, le bâtiment dans le contexte de sa création en donnant un sens historique et social. Ces « paysages », ces constructions, ces espaces de la ville gagnent alors un sens historique collectif tout en permettant à chacun de construire ses propres sens. Les espaces naturels ou construits se transforment en « lieu » pour ceux qui y ont vécu une situation donnée.

La même année (2007) à Tours, au Colloque International: *Le biographe, la réflexivité et les temporalités : articuler langues, cultures et formation*, j'ai présenté une communication intitulée : *Dans les narrations des étudiants et des professeurs: l'histoire du Lycée Français et la construction des rapports culturels franco-brésiliens*. Cette recherche sur l'architecture scolaire rendait compte de la richesse documentaire et des histoires racontées par les traces de cet univers scolaire du Lycée. Cette partie du colloque coordonnée par Christine Delory-Momberger a été un moment d'information majeure sur les lycées. Christine Delory-Momberger me disait que ce lycée lui faisait penser au Lycée Franco-Allemand. Aujourd'hui encore, cette observation m'interroge sur la représentation des lycées en dehors de la France dans le sens d'un espace interculturel.

Cette présentation a eu une importance particulière. Ainsi, ce même jour, lors d'une rencontre avec Christine Delory-Momberger et Christian Leray, j'ai pu mieux parler de mon projet de recherche plus large sur ce Lycée. Au congrès nous avons eu quelques brèves rencontres. Et une fois le projet défini, en septembre 2008, Christine Delory-Momberger a accepté de diriger la thèse.

La thèse et mon parcours professionnel

Tout au long de ces années au Brésil, je participe à différents groupes de recherches tout en m'investissant d'avantage dans le travail solitaire de construction de cette thèse. Je rencontre des groupes² qui travaillent sur la perspective du biographe lors de séminaires et de congrès comme le CIPA (j'ai participé au 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} CIPA avec des communications). Ces moments de Congrès ont été des espaces d'échanges très riches dans la construction de cette recherche. Chaque communication présentée était un moment de réflexion et de retour sur certaines pistes du travail pour mieux les élaborer. C'est dans cette pratique que cette recherche s'est construite.

² Le groupe GRAPHOS (UNEB). Je participe aussi aux groupes de histoire de l'éducation UERJ-LER ; USP-GHEER au Brésil. Et EXPERICE à Paris XIII.

Un autre moment important évoqué ici est la rencontre organisée au Brésil, à Rio dans le cadre de l'année de la France au Brésil (2009). Ce séminaire franco-brésilien *Apprentissage du français, identités plurilinguistique et interculturalité* s'est réalisé au Lycée avec la participation de chercheurs brésiliens et français autour de l'axe de science de l'éducation dans un regard croisé. Ce séminaire a produit une publication des communications organisée sous la forme d'un livre qui doit être publié début 2014 par UERJ / EDUERJ. Toutes ces activités représentent, pour moi, des espaces de formation tout au long de cette recherche.

Au Lycée, je m'occupe du projet des récits de vie scolaire des anciens élèves et des anciens enseignants. Aujourd'hui, nous réservons deux jours par semaine pour travailler le projet du CDM³ avec les récits des enseignants et des élèves qui vivent leur « monde scolaire » dans ce Centre de Documentation.

Dans la structure du Lycée Franco-Brésilien, la salle d'exposition du CDM représente un « espace biographique » collectif de l'institution. Ce « lieu » représente pour chaque individu de la communauté scolaire, en particulier pour un élève ou un ancien élève, l'expérience de s'imaginer dans son parcours scolaire. Ainsi, chacun donne un sens personnel à une situation vécue. Cet espace d'apprentissage se constitue par un contact avec d'autres réalités, et d'autres contextes socio-historiques, surtout pour les élèves d'aujourd'hui. Cette salle les fait réfléchir sur leurs parcours scolaires en biographiant le « monde de l'école ».

Ce projet en construction au Lycée, cité plus haut, se réalise aussi comme une expérience pratique de cette recherche. Dans un premier temps, les élèves observent l'espace scolaire passé à travers des objets, des photos et des témoignages d'anciens élèves. Ils sont ainsi confrontés à des points de vue différents. Ceci contribue à leur propre découverte et à la compréhension du monde scolaire. Ils s'inscrivent dans un contexte plus

³ A partir d'ici à chaque fois que j'écris CDM, il s'agit du centre de documentation et mémoire du Lycée.

large que celui limité par les savoirs scolaires. Dans ce "voyage" ils se rencontrent dans une collectivité scolaire et c'est le moment où ils « écrivent » leur monde scolaire avec leurs sensations des espaces vécus dans leur parcours scolaire. En observant ce qu'ils se disent entre eux, je me suis rendue compte comment le récit explicite le rapport entre l'individuel et le social à travers des histoires qu'ils mettent en évidence dans chaque énonciation. Ainsi, fréquenter cette salle en tant que « lieu » d'autres réalités les incite à une activité réflexive de leurs propres réalités. Pour Delory-Momberger (2009) les institutions intégratives, et en particulier, l'école est le lieu d'une expérience individuelle où chacun, élèves et la plupart des enseignants, construit une signification subjective.

Les centres d'intérêt de cette recherche

Dans cette introduction, je relève aussi les signes indicatifs qui ont orienté les centres d'intérêts de ma recherche. Le premier est la notion d'espace et en particulier l'espace scolaire. Tout d'abord, ma motivation d'architecte m'a incitée à réfléchir sur les implications de ces espaces dans la vie de chacun. Je me suis ainsi rendue compte que ces espaces n'existent qu'à travers les personnes. Le concept de l'espace de la ville est un fil conducteur complexe et polémique. Nous le comprenons comme un espace humain que chaque société considère à partir de ses conceptions sociales et culturelles. « C'est par sa façon dont elle occupe son territoire qu'une société traduit sa maîtrise des problèmes économiques et sociaux ou son impuissance à les résoudre » (Auzelle, 1970, p. 12). Ces réflexions se sont constituées surtout à partir de trois auteurs que je distingue car ce sont des auteurs auxquels je me réfère souvent.

L'un d'eux est le géographe brésilien Milton Santos (1926 - 2001), la plupart de ses recherches porte sur l'aspect humain de la discipline géographie. Son intérêt majeur est de comprendre l'individu dans son espace social. Selon le géographe, l'espace est un ensemble indissociable des systèmes d'objets et des systèmes d'actions. Il s'inspire de l'histoire, de la philosophie, de la sociologie (disciplines des sciences humaines et sociales)

pour nous proposer une théorie de l'espace humain. Son œuvre "*Pour une géographie nouvelle*" a un sens de travail transdisciplinaire où l'auteur réfléchit sur cet espace humain, qu'il dit être « la maison de l'homme et aussi sa prison ».

Pour Milton Santos, le concept de l'espace n'existe pas sans les êtres humains. Ce sont eux qui y habitent et le modifient pendant toute leur existence à travers leur technologie. En résumé, le processus des actions humaines donne forme au paysage. Cette notion d'espace en tant que concept hybride, change souvent. Elle se définit ainsi : « l'espace est un ensemble d'objets et un ensemble d'actions. »

L'autre référence est l'architecte Robert Auzelle (1913-1983). Il considère l'architecture comme « le lieu et l'instrument d'une communication ». Son œuvre *Clefs pour l'urbanisme* nous présente une perspective où il travaille l'école comme une ville et la ville comme une école. De cette manière, il observe l'école comme une ville à travers les générations, les diversités, les hiérarchies vécues dans un espace-temps déterminé. La ville à son tour peut être comprise comme une école. Et nous la regardons comme un espace d'apprentissage et de formation à travers des expériences vécues et un espace construit. Pour Robert Auzelle, l'architecte dans ce processus est considéré comme un éducateur.

Cette perspective est aussi partagée par Georges Mesmin, l'autre auteur de référence de mes études. Dans son œuvre *L'espace, l'enfant et l'architecture* il observe que l'espace n'est pas seulement celui de la géométrie spatiale. Il est plus que cette forme, il est vécu, chargé d'affectivité. Il protège ou non notre intimité. Il s'élargit ou se rétrécit selon les individus ou selon les différents moments vécus (Mesmin, 1971). Dans son œuvre, cet auteur se base sur Emmanuel Mounier. Et il montre que l'aventure humaine se déroule dans l'espace comme elle se déroule dans le temps. Il nous propose une éducation réussie. Celle-ci doit nous aider à trouver notre place, sans conflits graves et à nous « centrer » dans cet espace vécu (Mesmin, 1971, p. 15).

Pour cet auteur, la relation des individus dans l'espace des villes peut être lue comme un espace de formation. Dans cette perspective, pour lui aussi, l'architecte est un éducateur. « C'est même, après les parents, le premier éducateur car son enseignement se transmet au travers des formes qu'il a conçues et qui constituent l'environnement de l'enfant dès son plus jeune âge » (Mesmin, 1971, p.17).

De cette manière, Mesmin présente l'espace scolaire comme l'un des espaces de sociabilité des individus par rapport aux espaces de la maison et de la ville. Cet auteur articule la ville, l'école et la maison comme des espaces sociaux où l'école est une ville dans sa complexité et diversité et la ville est une école dans le sens d'un lieu où se développe l'apprentissage, les expériences. Dans ce sens, la maison-famille est comprise comme une cellule sociale collective.

Ce sont ces concepts qui m'ont aidée à réfléchir sur la notion d'espace. L'espace est un lieu d'expériences vécues. L'expérience de chacun se fait par rapport à l'autre et à l'espace (Georges Mesmin, 1971).

Cette notion d'espace - « lieu » pour Schaller (2010) s'inscrit dans la compréhension de « lieu apprenant » où les individus le transforment et ces transformations affectent ce qu'ils sont et ce qu'ils font » (Schaller, 2010, p.1). Selon cet auteur, cette conception du lieu est une manière d'aborder la recherche biographique indiquée par Delory-Momberger (2009) quand « elle se donne pour tâche de comprendre comment le marcheur construit le paysage, comment l'individu, au fil de ses expériences dans le temps, produit en lui-même l'espace du social » (Delory-Momberger 2009, p.10 *apud* Schaller, 2010, p. 1).

L'espace se rapproche ainsi de la recherche biographique comme concept des relations entre l'individu et l'espace. La recherche biographique se propose d'analyser « comment chaque individu se rencontre dans une situation à soi-même et à son histoire, comment il biographie le lieu et le moment, cet ensemble d'expériences et de fonctions auxquelles nous participons » (Delory-Momberger, 2009).

Je me permets de faire ici une parenthèse sur mes lieux dans le temps de cette recherche. Je suis Brésilienne, je vis et travaille à Rio. Et dans mon cas, le fait de réaliser ce doctorat à Paris a constitué presque une autre thèse. Cette recherche m'a fait expérimenter un regard encore plus croisé et fondamental pour la suite du travail. Faire une recherche est toujours un travail sur l'autre à partir de soi. Interroger « le monde scolaire » est une question qui m'accompagne dans mon parcours scolaire. Presque toute ma vie scolaire s'est déroulée dans la période de la dictature civile et militaire au Brésil où le « monde scolaire » était un lieu sacré et fermé sur lui-même. D'autre part, je participais à d'autres espaces de formation qui m'ont permis de connaître d'autres réalités et d'élaborer un esprit critique qui m'accompagne tout au long de ma vie. Comme architecte, j'ai toujours travaillé à partir d'un regard sur l'espace comme un lieu de rencontre où la « confrontation-contact » est un fait de notre existence.

La question problématique de la recherche

Cette recherche étudie le processus sociohistorique du Lycée, analysant comment les pratiques interculturelles ont été expérimentées au Lycée. Ainsi, cette étude s'articule autour d'une interrogation : Comment la « confrontation-contact » avec l'autre a été expérimentée dans l'espace scolaire? Cette problématique autour des expériences interculturelles définit « la confrontation-contact » avec l'autre.

Le Lycée Français, aujourd'hui, *Colégio Franco-Brasileiro* a même, à partir de son nom, une identité mélangée. Le nom ici a une signification identitaire très forte. Le « Franco » (comme il est appelé) avait un temps différent des autres « espace-temps » scolaires, car il formait des individus dans deux cultures (la culture brésilienne et aussi la culture française).

Cette analyse se fait à partir du matériel biographique construit par les entretiens non-directifs avec les anciens élèves du Lycée. Chacun des anciens élèves interviewés

donne une forme à ses expériences scolaires, à son « monde vécu » et en particulier à son « monde de l'école », c'est-à-dire que ces actes biographiques donnent des indicatifs sur comment les pratiques interculturelles ont été expérimentées au Lycée.

L'interculturalité est comprise comme un processus de dialogue, d'échange et de compréhension de l'autre, de la différence. Ainsi, elle est constitutive de nos propres identités, de nos propres appartenances. « Toute identité, notamment culturelle, se construit, à la fois par rapport à soi-même et à l'autre » (Leray, 2000, p. 3). Les identités sont alors construites et ont, de ce fait, une dimension historique.

Pour cet auteur, chaque individu développe une identité qui est en même temps relationnelle et situationnelle selon un espace-temps précis. Ceci se caractérise par des identités plurielles de l'individu. En ce sens, le concept d'identité est polysémique. Il peut inclure de nombreuses qualifications. Celles-ci sont variées: nationales, régionales, sociales, professionnelles, ethniques, religieuses, linguistiques, de genre. Cette complexité identitaire constitue l'individu au sein de l'espace social.

Les écrits de Delory-Momberger observent l'interculturalité comme un processus que l'on peut trouver à la fois dans un même endroit, au même moment, en présence de deux ou plusieurs cultures différentes. Il s'agit d'une situation d'interculturalité, définie comme une pluralité d'appartenances (Delory-Momberger, 1999). Cette perspective considère l'individu comme un être social constitué dans des échanges avec l'autre. Ces échanges se font à travers le langage et le discours. Le langage est une constitution du sujet en même temps que le sujet le constitue, c'est-à-dire que le langage constitue le sujet comme le sujet constitue le langage.

Cette recherche pose la question autour du processus d'interculturalité au Lycée. Son postulat peut s'énoncer ainsi: le « monde scolaire » est un espace où la « confrontation-contact » avec l'autre occupe une place dans l'expérience scolaire. Notre tâche est d'analyser comment « la confrontation-contact » a été expérimentée au Lycée à

partir des récits d'anciens élèves. La complexité d'appartenances et ses moyens de formation sont au centre de ce débat.

Le débat sur l'interculturalité à l'école est courant dans la recherche dès les années 1970 surtout, en France. Ce concept apparaît dans un contexte où la migration croît et où le « monde de l'école » est fortement questionné. En ce sens, l'analyse de cette question à travers les expériences des lycées français en dehors de la France, dans le cas plus particulier du Lycée de Rio, est un argument riche. Elle nous permet d'explorer cette problématique dans le domaine des appartenances individuelles, montrant comment chacun donne un sens aux situations de « confrontation-contact » dans son parcours scolaire.

En ce sens, cette recherche vise à montrer l'expérience comme une construction subjective dans la mesure où l'individu perçoit et catégorise le monde réel. Problématiser comment les anciens élèves du Lycée donnent un sens aux situations de « confrontation-contact », revient à observer la notion d'expérience comme un moyen par lequel chacun intériorise son « monde vécu »

Le corpus de la recherche : les chapitres

Chapitre 1 : Le cadre contextuel : l'espace historique et social

Le chapitre 1 expose d'une manière descriptive le cadre contextuel de la recherche. Nous nous baserons sur divers documents de l'institution scolaire et sur des documents trouvés aux archives françaises et brésiliennes.

Ce contexte scolaire d'un lycée international laïque à double section (une section nationale et l'autre française) représente une des actions de la politique culturelle française en Amérique Latine, en particulier au Brésil développée dans la III^{ème} République française. Dans cette perspective, le contexte historique franco-brésilien est présenté par

une brève introduction des relations franco-brésiliennes aboutissant sur le contexte de la politique culturelle française au Brésil.

Dans cette exposition de l'institution scolaire, nous observons les deux structures centrales du lycée: la double section (la section brésilienne et la section française) et la laïcisation. L'organisation du Lycée en deux sections était une particularité scolaire qui a fait vivre à la communauté scolaire des situations interculturelles. Car ce sont au moins deux cultures scolaires qui partageaient un même espace institutionnel. La question de la laïcisation se pose dans un contexte où les écoles confessionnelles, la plupart d'origine française, représentaient une opposition au modèle laïque.

Chapitre 2 - Le cadre conceptuel du « monde de l'école »

Ce Chapitre 2 divisé en trois parties, analyse le cadre conceptuel du « monde de l'école ». Dans la première partie, certains concepts clés sont présentés autour de la notion du « monde de l'école ». Ce sont les concepts : d'espace, de socialisation et d'expérience. La notion d'espace conduit à la réflexion d'espace en tant que « lieu ». La notion de socialisation comprise dans le processus historique de transformation de la société, met en évidence les activités socialisatrices de l'individu, acceptant la notion de l'homme comme un être social et singulier. Le troisième concept présente la notion d'expérience, comprise comme une catégorie du biographe, c'est-à-dire, le sens que chacun donne à une situation vécue.

Dans la deuxième partie, cette recherche montre le « monde de l'école » compris comme un lieu pluriel et singulier. Pluriel dans le sens où divers individus y participent. Singulier dans le sens où chaque « monde de l'école » représente comment chacun lui a donné un sens. Ainsi, l'histoire de l'école n'est pas dans sa totalité l'histoire des élèves. Ainsi, chaque personne inscrit ses expériences scolaires dans une histoire personnelle.

La troisième partie s'articule autour d'une interrogation : Comment la «confrontation-contact» avec l'autre a été expérimentée dans l'espace scolaire? Il est important ici de centrer l'étude sur le concept d'interculturalité.

Chapitre 3 - Le cadre théorique et méthodologique de la recherche biographique.

Le chapitre 3 est divisé en trois sections. La première présente le cadre théorique et méthodologique de la recherche biographique. La deuxième présente mon parcours personnel dans la recherche. Et la troisième présente le chemin méthodologique de cette recherche.

Pour présenter le cadre théorique et méthodologique, nous nous sommes basés sur une bibliographie de référence à partir de cette perspective. Ainsi, dans son œuvre - *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, (2009) Delory-Momberger remarque l'interface de l'individuel et du social qui

« n'existent que l'un par l'autre, qui sont dans un processus incessant de constitution réciproque, l'espace de la recherche biographique serait donc de rendre compte de la relation singulière que l'individu entretient par son activité biographique avec le monde historique et social et l'étude des formes construites qu'il donne à son expérience. Pour dire les choses d'une façon schématique, si l'objet de la sociologie est l'individu saisi dans ses structures et ses déterminations sociales, si celui de la psychologie est l'individu saisi dans ses affects et ses fonctionnements psychiques, l'objet que se fixe la recherche biographique est l'étude des modes de constitution de l'individu en tant qu'être social singulier» (Delory-Momberger, 2005, *apud* Delory-Momberger, 2009, p.27).

Ainsi, cette recherche explore les récits des anciens élèves du Lycée, en montrant comment ils ont construit leurs expériences interculturelles dans leur parcours scolaire au Lycée, c'est-à-dire, comment s'est faite la « confrontation-contact » avec l'autre dans leur parcours scolaire au Lycée.

Il faut faire une parenthèse pour expliquer que ces récits constituent le matériel biographique de cette thèse, mais qu'au long de cette recherche je me suis appuyée sur d'autres sources historiques rencontrées aux archives françaises et brésiliennes et particulièrement les livres d'inscriptions des élèves rencontrés au Lycée. Ces livres ont été centraux pour le débat sur comment s'est constitué le cadre d'élèves à différents moments. Ainsi, il a été possible de faire une relation entre l'espace « micro » du Lycée et l'espace « macro » de la société où l'individu s'inscrit.

La narration dans cette perspective « apparaît comme la médiation entre l'histoire du sujet et la mise en intrigue qu'il en fait » (Ricœur, 1983, p. 102). Cette mise en intrigue permet notamment d'articuler les concordances. Celles-ci tendent à l'unité. Les discordances s'apparentent à des ruptures. Raconter sa vie, c'est passer d'une expérience temporelle à une conscience et à une existence historique. Le récit en est l'intermédiaire (Ricœur, 1983).

Selon Ricœur (1983), le récit est une « mimésis de l'action », une description qui rend compte de la temporalité du sujet et de son historicité. Une personne peut se désigner comme l'auteur de son action si elle se situe dans un rapport à celles des autres (Ricœur, 1990). En ce sens, le récit représente un matériel d'excellence pour la recherche biographique car c'est l'analyse d'un récit qui donne les indicatifs de la singularité de l'individu par rapport à son monde social et historique.

Et, si le récit de vie représente une figuration narrative de l'activité biographique,

« ... les opérations de biographisation permettent aux individus d'actualiser et de s'approprier subjectivement, non seulement les séquences, les programmes et les standards biographiques formalisés, mais aussi les gestes, les rituels, les comportements, les codes des mondes sociaux et d'appartenance. » (Delory-Momberger, 2005, p. 15)

Ainsi, chaque individu a son propre savoir biographique qui correspond à l'organisation de ses connaissances. En effet, les expériences de chaque personne donnent lieu à ses savoirs biographiques et structurent sa perception. Ces savoirs se modifient tout au long de la vie, car ils sont souvent confrontés à de nouvelles expériences.

Dans cette perspective, « la dimension temporelle » permet de porter un autre regard sur soi et par conséquent sur l'autre avec ses différences et ses ressemblances. (Leray, 2008) Chaque moment présent de la vie est relié au passé et au futur. Et chacun de nous se situe dans une perpétuelle reconfiguration. (Delory-Momberger, 2005).

En ce sens, tout au long de ce chapitre, nous posons des questions sur : Comment construisons-nous notre expérience et notre savoir biographique? Selon quelles modalités nous approprions-nous des mondes sociaux? Ces réflexions nous aident à comprendre les modes de constitution de l'individu en tant qu'être social singulier. Notre existence et notre parcours sont constitués d'expériences vécues. Nous constituons quelque chose qui est de l'ordre d'un savoir. Et dans cette optique, nous transformons notre vécu, notre savoir de la vie et, nos expériences en une connaissance de nous-même et des autres dans différentes situations de la vie. Cette optique peut se comprendre par le sens des expressions populaires que Delory-Momberger (2008, p. 23) nous remémore: « on apprend dans la vie. La vie est une école». Ainsi, cette perspective nous invite à réfléchir sur les « lieux » de nos propres expériences. La vie et le parcours de chaque individu se réalisent toujours dans un processus d'altérité.

« À la manière des mots et des structures de la langue que nous avons appris et que nous sommes capables d'actualiser en fonctions des besoins de la communication, ces ressources biographiques constituent un langage de l'expérience que nous acquérons progressivement et auquel nous avons recours pour déchiffrer les expériences nouvelles et les intégrer à notre système de compréhension globale. » (Delory-Momberger, 2008, p. 23)

À partir de cette connaissance, nous reconnaissons « l'expérience comme familière, analogue, identique, nouvelle, étrangère et de vivre le monde de la vie quotidienne comme un monde ordonné et structuré ». (Delory-Momberger, 2008, p. 23). L'expérience, dans ce sens, est définie comme : connaissance, formation et apprentissage de l'individu par une activité interne de l'homme. Il ne s'agit pas d'un savoir externe mais d'un savoir de l'individu qui le constitue en tant qu'être singulier et social

La perspective méthodologique de ce travail étant la recherche biographique, elle comprend les récits de la vie comme une construction de l'individu par rapport à ses expériences vécues. Dans ce sens j'analyse les six entretiens non-directifs avec les anciens élèves du Lycée Français en leur posant une seule question plus large : Comment a été vécue l'expérience au Lycée ? Cette question centrale comprend que c'est à partir des structures de connaissances que les individus sont capables de catégoriser et d'intégrer (ou non) ce qu'ils perçoivent et ce qu'il leur arrive. Ces mêmes individus sont-ils capables d'accueillir et de reconnaître l'expérience comme familière, analogue, identique, nouvelle, étrangère, et de vivre le monde de la vie quotidienne comme un monde ordonné et structuré.

Finalement, ce chapitre se développe dans un premier temps, en exposant de manière synthétique les approches méthodologiques et théoriques de la recherche biographique. Ensuite, ce chapitre explicite les choix et aussi les limites du travail qui

s'attachent à montrer comment les anciens élèves du Lycée donnent un sens aux situations de « confrontation-contact » dans leurs parcours scolaires.

Chapitre 4 – La présentation et l'analyse des interviews

Ce chapitre 4 traite de l'analyse des récits de six anciens élèves du Lycée Français. Chaque récit représente comment chacun d'eux donne une forme, une signification à ses expériences scolaires, vécues au Lycée. Ce chapitre admet que les pratiques biographiques remarquent l'histoire de vie telle qu'elle apparaît dans la narration, c'est-à-dire, le récit est la fiction du sujet. Le narrateur reconnaît cette histoire comme vraie au moment où il l'énonce. Il se construit comme sujet (individuel et social) au cours de l'acte de son énonciation. La constitution du sujet est liée à celle de la langue. Elle est, aussi, le lieu où l'on fabrique une histoire et le sujet de cette histoire. (Delory-Momberger, 2006).

Dans ce chapitre, avant de présenter chaque récit, nous exposons une brève introduction du contexte historique et social où s'inscrit le narrateur. La présentation de chaque récit est le moment de réaffirmer comment chacun est un être singulier et social car le récit nous présente les goûts, les sens qu'ils ont donnés à leurs expériences scolaires d'une manière toute personnelle.

Chapitre 5 - Mots finaux : quelques idées suggérées par la recherche

Le chapitre 5 n'est pas une conclusion. Je ne fais que souligner ici quelques idées suggérées par cette recherche.

En premier lieu, la compréhension de cette perspective biographique se présente comme un espace-temps de formation personnelle interculturelle. Cette recherche devient

aussi une activité réflexive sur mes propres regards croisés. En effet, les récits sont ceux d'anciens élèves d'un lycée à double section.

Nous consacrons une part de la recherche à cette question : Comment la « confrontation-contact » avec l'autre a été expérimentée dans l'espace scolaire? Cette problématique met en évidence trois points centraux: le processus sociohistorique du Lycée, la « confrontation-contact » avec l'autre et comment les pratiques interculturelles ont été expérimentées dans l'espace scolaire.

CHAPITRE 1

LE CADRE CONTEXTUEL : L'ESPACE HISTORIQUE ET SOCIAL

« Rio, la capitale du Brésil copiait Paris »⁴

Ce premier chapitre est composé de deux parties. Dans la première partie je présente d'une manière plus large les enjeux historiques et sociaux de la relation franco-brésilienne aboutissant sur le contexte de la politique culturelle française, en Amérique Latine et en particulier au Brésil. Dans ce sens, j'analyse la constitution des lycées laïques et en particulier celle du Lycée Français à Rio. Dans la deuxième partie, je fais une présentation du Lycée Français de Rio, aujourd'hui *Colégio Franco-Brasileiro*.

1.1 Les enjeux historiques et sociaux de la relation franco-brésilienne

Les enjeux historiques et sociaux de la relation franco-brésilienne parlent d'une histoire d'environ cinq cents ans. Les français ont essayé plusieurs fois de constituer au Brésil des colonies françaises qui n'ont pas duré longtemps. Dans ces disputes entre colonisateurs portugais et français, l'idée d'un projet inachevé a toujours existé. Le transfert de la cour portugaise au Brésil en 1807 est un événement de l'histoire non seulement portugaise et brésilienne mais aussi française et anglaise. Il se fait sous protection anglaise, au moment de l'invasion du Portugal par Napoléon. En ce qui concerne la France, les missions avaient pour but de transformer la ville coloniale en une ville de la cour portugaise au Brésil. Cette transformation est reconnue dans la géographie de la ville

⁴ Phrase populaire du début du XX^{ème} siècle

et dans la genèse de la plupart des institutions fondées sur un modèle français. Les missions françaises sont invitées à participer à cette mutation, la ville de Rio s'est transformée en un projet français sous le joug portugais.

1.1.1 La dispute franco-portugaise : le regard sur le Brésil

Dans les siècles passés (du XVI^{ème} au XVIII^{ème}) la situation était autre. Le temps était marqué par la dispute franco-portugaise. D'une forme concise, je présente les circulations franco-brésiliennes, dès le XVI^{ème} siècle quand le premier Français est arrivé sur la côte sud, dans la région actuelle de l'état de Santa Catarina.

Ces rencontres ont quasi commencé avec l'arrivée du portugais Pedro Alvares Cabral (1500) au Brésil. Binot Paulmier de Gonneville a été l'un des premiers Français à accoster sur les terres du Brésil. En 1534, il est arrivé dans la région, actuel état de Santa Catarina. Il y est resté sept mois, puis il est rentré en France, avec un indien Carijó (De Oliveira Roman, 2007). Cet auteur observe que « d'autres indiens ont été ramenés en Europe et plus particulièrement en France. La plupart dans le but de distraire les européens avides d'exotisme, mais aussi pour les faire travailler comme serviteurs» (De Oliveira Roman, 2007, p. 12).

Dans cette perspective d'exotisme, le premier document iconographique sur le Brésil édité en France représente une fête organisée à Rouen en 1510. Cette fête avait pour but de présenter les indiens au Roi Henri II et à Catherine de Médicis.

Du XVI^{ème} siècle jusqu'au XVIII^{ème} siècle les tentatives françaises étaient de constituer des colonies au Brésil (dans le territoire qui était colonie de Portugal). Dans cette optique, la deuxième présence française au Brésil a eu lieu dans la moitié du XVI^{ème} siècle, avec Nicolas Durand de Villegagnon. Celui-ci décide de fonder la France Antarctique, c'est à dire, une Colonie huguenote à Rio. À cette époque, la capitale de la colonie était dans la région qui est aujourd'hui *Salvador* dans l'état de *Bahia*. Cette colonie a existé pendant quatre ans environ et a été détruite par les portugais colonisateurs du

Brésil. Cette expérience de la France Antarctique a été décrite par des récits très connus : « *Les singularités de la France Antarctique* » (1557) du cordelier André Thevet et « *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* » (1578), du calviniste Jean de Léry. Après la fin de la France Antarctique beaucoup d'autres tentatives ont été faites mais sans grand succès.

Au début du XVII^{ème} siècle La France Équinoxiale a été fondée par des missionnaires capucins, avec l'aide des capitaux des commerçants et le soutien du royaume. Elle s'implante dans la région qui est actuellement l'état du Maranhão. Une fois encore, les français perdent du terrain face aux portugais. Cette expérience a été aussi relatée dans les récits: « *Histoire de la Mission des pères capucins en l'île de Maragnan et terres circonvoisines* » (1614) et « *Voyage au nord du Brésil fait en 1613 et 1614* » publiés par les missionnaires Claude d'Abbeville et Yves d'Évreux.

Une dernière tentative d'implantation d'une colonie française au Brésil, a eu lieu à Rio, mais sans aboutir. Le corsaire René Dougat a laissé un journal de voyage racontant cette expérience. L'action des corsaires français a continué jusqu'à la fin du XVIII^{ème} siècle surtout sur la côte sud brésilienne.

1.1.2 La France un modèle à suivre : les idéaux des Lumières

Il faut remarquer qu'au milieu du XVIII^{ème} siècle, les rapports franco-brésiliens se sont modifiés. Dans cette période, le Brésil accueille des missions scientifiques ou encore des scientifiques non liés à une mission spécifique. Notons principalement la Mission Scientifique de Charles Marie de la Condamne en Amazonie entre 1743 et 1744. « Cet astronome a publié la « *relation abrégée d'un voyage fait dans l'intérieur de l'Amérique méridionale, depuis la côte de la mer du Sud jusqu'aux côtes du Brésil* » (De Oliveira Roman, 2007, p. 15).

Au milieu du XVIII^{ème} siècle, l'Amérique et en particulier le Brésil tenait la France, comme un modèle à suivre par des idéaux des Lumières propagé par ces

philosophes. L'influence française brillait par la propagation des idées des Lumières, des Encyclopédistes, et de la Révolution Française.

C'est à la fin de ce siècle, quand le déplacement de l'Université de Coimbra s'est opéré vers la France, en particulier vers Paris et Montpellier, que la circulation des étudiants de l'Amérique et en particulier du Brésil a commencé à s'y intensifier. Ainsi la circulation des individus a été aussi la circulation des idées révolutionnaires de la « Révolution Française et des droits de l'homme » et des échanges culturels. Au Brésil, l'influence de ces idées a fragilisé les autorités du pouvoir colonisateur car elle a inspiré des mouvements républicains du nord au sud du pays.

C'est à Montpellier que Joaquim José da Silva, Tiradentes, avec d'autres étudiants brésiliens ont rencontré l'humaniste Thomas Jefferson, le rédacteur de la déclaration de l'Indépendance américaine en 1776. Dès leur retour au Brésil, inspirés par ces idées révolutionnaires, ils créent le mouvement républicain connu comme l'*inconfidência mineira* (1789). D'autres mouvements se sont installés à Pernambuco sous le nom de *Confederação do Equador* (1817) et au sud, l'état de Rio Grande do Sul a connu la *Guerra dos Farrapos* (1835). Celle-ci a été la dernière tentative d'installer la République, qui s'est instaurée le 15 novembre 1989.

1.1.3 La Cour Portugaise à Rio : les missions françaises « civilisatrices »

Après le transfert de la Cour portugaise à Rio de Janeiro, en 1807, les missions françaises, dites « civilisatrices » se sont installées au Brésil et en particulier dans la capitale, la ville de Rio, tout au long du XIX^{ème} siècle et une partie du XX^{ème} siècle. Un grand nombre de savants, techniciens et d'artistes français viennent au Brésil et y créent des institutions artistiques et culturelles en suivant le modèle français

La mission artistique a introduit un art classique à l'image de la ville de Rio. Cette mission, sous la direction de Joaquim Lebreton, accueillait aussi l'architecte Grandjean de Montigny, le peintre Jean-Baptiste Debret et le sculpteur August Marie Taunay. « Cette

mission avait pour but de créer une Académie des Beaux-Arts, sur le modèle français. Elle fut fondée à Rio de Janeiro, en 1826, inaugurant l'enseignement artistique au Brésil » (De Oliveira Roman, 2007, p. 16). La ville de Rio de Janeiro se transforme en capitale de la cour portugaise. Tout l'environnement et la plupart des institutions scientifiques, artistiques et juridiques suivaient le modèle français.

Dès son retour en France, Jean Baptiste Debret a publié un ouvrage iconographique, en trois volumes, intitulé « *Voyage pittoresque et historique au Brésil* ». Cet ensemble fournit un regard sur les mœurs de la société brésilienne de l'époque et constitue en même temps une référence pour l'étude sociologique de la société brésilienne.

D'autres missions sont venues au Brésil, pour exemplifier, je veux citer ici celle du naturaliste Auguste Saint-Hilaire. Il s'est installé dans plusieurs régions du Brésil pour classer les oiseaux, les insectes et les plantes tropicales. Dès son retour en France, il a publié des œuvres sur la flore et la faune brésilienne. Ferdinand Denis historien a vécu cinq ans au Brésil (1816-1821), à partir de cette expérience il a publié avec Taunay l'œuvre intitulée *le Brésil, ou Histoire, mœurs, usages et coutumes des habitants de ce royaume*, publiée à Paris en 1822.

Il est important de considérer les missions françaises comme un mouvement conçu par l'état brésilien dès l'arrivée de la cour portugaise jusqu'à la république. Ce qui suggère une volonté des élites brésiliennes de se rapprocher de la France. Et d'autre part, ce qui signifie un regard étranger sur le Brésil explicité par ces hommes de lettres, des arts et de science. Les premières identités de la société brésilienne se sont exprimées à travers ce regard français.

1.1.4 L'influence française au XX^{ème} siècle

Un peu plus tard, tout au long du XIX^{ème} siècle et durant une partie du XX^{ème} siècle, cette recherche observe encore l'espace public de la rue comme un lieu de rencontres autant que de conflits. Dans ce sens, la Rue d'*Ouvidor* à Rio avec ses boutiques

est un exemple de commerce de produits français. Le mouvement de cette rue suggère comment une partie de la société brésilienne représentait un marché consommateur central dans la ville de Rio. Dans cette rue le commerce des librairies ajoutées aux cafés devenait un espace français. Ces librairies (Garnier et Briguier) et une grande partie du commerce étaient un espace de rencontre des groupes francophones⁵ d'excellence.

Il est important de ne pas perdre de vue un contexte brésilien plus général. Ce micro espace, c'est celui de la francophonie, d'une partie de la société brésilienne et en particulier de la société *carioca* de ce temps-là. À cette époque la plupart de la population ne savait même pas signer son nom. Cette diffusion de la langue et des livres était une question limitée à une élite brésilienne restreinte. Celle-ci avait le pouvoir et c'est elle qui aura ce regard francophone.

La thèse de Monica Lessa - *L'Influence intellectuelle française : contribution à l'étude d'une politique culturelle (1886-1930)* - explique l'importance de l'Alliance Française pour l'enseignement de la langue française à l'étranger. La diffusion du français va au-delà d'une problématique culturelle. Elle est également une question de politique commerciale comprise comme un marché consommateur de produits français. « Tout client de la langue française était un client naturel des produits français, était le slogan de ses actions » (Lessa, 1997).

Les livres utilisés au Brésil, plus de 80% des études des sciences étaient en français jusqu'à la fin de la I^{ère} Guerre Mondiale. Ces statistiques peuvent expliquer aussi le rapprochement du Brésil avec la France par rapport aux études scientifiques. De plus, à cette époque, le français était la langue des élites, du monde de la diplomatie, des arts, etc. Ces livres français ou d'origine française étaient les ouvrages scientifiques, techniques mais aussi les romans (surtout pour un public féminin) et les manuels scolaires. Le fait d'avoir la connaissance de la langue française et le savoir-faire français contribuait à se

⁵ Les francophones étaient un groupe constitué par des brésiliens qui avaient des identités françaises. Les francophones utilisaient le français comme deuxième langue et ils devaient être consommateurs de produits culturels français. Ils devaient se disposer aussi à soutenir politiquement la France.

conformer au monde civilisé, quant aux modèles et aux usages de l'époque (Petijean, 1996)

Rouanet (2010) suggère que « même quand les idées n'étaient pas françaises, souvent elles circulaient et étaient absorbées par l'intermédiaire de traductions françaises ou d'ouvrages français de diffusion » (p.44). La connaissance de la langue française représentait un accès à d'autres savoirs étrangers et pas seulement français. Elle permettait de se frayer un chemin dans le monde civilisé.

Ferdinand Buisson (1841-1931), intellectuel et éducateur français, a eu une influence déterminante dans les écrits et les activités de l'élite intellectuelle brésilienne. On note son importance chez Rui Barbosa (1849-1923) et chez Menezes Vieira (1848-1897).

Les écrits des intellectuels français suggéraient des innovations du système éducatif et scolaire. Ils fonctionnaient comme modèle pour ces intellectuels brésiliens. Ces ouvrages représentaient le bilan et l'analyse du système éducatif et des pratiques pédagogiques françaises pour cette élite brésilienne.

Bastos (2000) analyse dans un article la position de Rui Barbosa sur l'enseignement laïque et la question religieuse. Et ce qui m'a intéressée a été justement de comprendre l'interprétation de la laïcité de l'État.

« L'État est uniquement l'organisation légale des garanties de la paix commune et du respect mutuel entre les différentes croyances, convictions et tendances qui se disputent, par une propagande persuasive, la domination sur le monde. La vérité scientifique, la vérité morale, la vérité religieuse sont hors de sa compétence. C'est dans la région supérieure de l'esprit, c'est dans la sphère libre des consciences qu'elles se débattent, tombent ou triomphent ». (p.11)

En effet, Rui Barbosa, défendait le droit de la laïcité comme un avertissement contre l'être intolérant. Le droit de liberté ne devait privilégier aucune religion⁶.

Ces idées importées ou traduites presque toutes de France, ne s'étaient pas en réalité transformées en action. Quelques-unes ont fait partie d'un débat qui a duré longtemps, d'autres ont été réalisées dans la lecture et la réalité de la société brésilienne. « Les idées de F. Buisson que se sont appropriées Rui Barbosa, Menezes Vieira et d'autres, ne sont pas restées égales et inertes. Elles ont pris de nouvelles formes et traductions dans la réalité brésilienne, souvent en sens contraire de celui préconisé» (Bastos, 2000, p.23).

Le débat sur la laïcité continue encore aujourd'hui au Brésil comme une question complexe malgré l'instauration de la séparation de l'église catholique de l'État dès la première constitution républicaine. Cette question est profondément liée à l'histoire de l'éducation brésilienne car au contraire de la France, l'église étend son rôle politique à partir des écoles confessionnelles catholiques. Et dans cette perspective, Dumas s'est rapproché de cet espace catholique français au Brésil comme l'une des stratégies de la politique culturelle française.

Dans cette période, les voyageurs et la littérature propageaient la circulation des idées. Les voyages pédagogiques des pratiques éducatives et scolaires ne relevaient pas d'un choix personnel. Elles faisaient partie d'un contexte qui cherchait la modernité des idées civilisées, pour utiliser un terme de cette époque-là. « L'appropriation de ces idées doit également être comprise dans la perspective du transfert de connaissances ou d'un savoir-faire, prenant en compte la hiérarchie de développement d'un pays par rapport à un autre» (Bastos, 2000, p. 24)

Tous ces enjeux de la relation franco-brésilienne explicités dans cette recherche aident à réfléchir sur une question centrale : l'influence française au Brésil est un fait

⁶ Cette question fait partie d'un long débat dans l'histoire brésilienne jusqu'à aujourd'hui. La laïcité au Brésil s'est constituée non pas par un processus de la société mais par un décret (un acte de la constitution de la république)

reconnu malgré la faible migration française tout au long des siècles et en particulier au XIX^{ème} et au XX^{ème} siècle.

Quelques mots sur la migration

Dans cette perspective, deux questions se sont imposées : tout d'abord, il faut se pencher sur la circulation des individus pour comprendre la complexité de la question migratoire dans cette période étudiée. Puis, en second lieu il faut observer le moyen par lequel ces relations se sont développées. Il faut comprendre les enjeux politiques entre nations. Ce qui n'invalide pas de privilégier la compréhension que ces enjeux politiques dans un sens macro se développent par les actions des individus à partir d'un espace micro. Je cite alors deux regards analytiques sur la migration française au Brésil tout au long des derniers siècles.

« Selon les statistiques brésiliennes de 1820 à 1927 sont entrés au Brésil 1.500.000 Italiens, 1.250.000 Portugaises, 575.000 Espagnols et 200.000 Allemands. La plupart de ces immigrants s'installent dans les grands centres. La colonie française est, à côté de ces nombreuses colonies étrangères, peu nombreuse et composée essentiellement du personnel de plusieurs grandes entreprises, des congrégations religieuses enseignantes et de la Mission Militaire Française. [...] Le nombre d'immigrants français entre 1926 et 1938 est calculé en environ 2.300 personnes. De cette façon, l'ambassadeur français ne considère qu'il y a au Brésil, en 1937, quelques 10 ou 15.000 Français, nombre absolument dérisoire à côté des 1.200 .000 Allemands ou fils d'Allemands et des 1.500.000 Italiens ou fils d'Italiens » (Suppo, 1999, p. 31)

Un autre regard sur ces statistiques montre le Brésil comme étant le deuxième pays de l'immigration française en Amérique Latine (Mialhe, 2009). Cette affirmation, indique une manière plus particulière d'observer la question de l'immigration française par rapport à son influence au Brésil.

Une lecture attentive de l'œuvre - *Les Français au Brésil dans les XIX^{ème} et XX^{ème} siècle* - organisée par Laurent Vidal et Tania Regina de Luca suggère un micro regard sur la thématique de l'immigration française au Brésil. Les histoires des individus peuvent suggérer ce processus comme un mouvement complexe et lié à un contexte socio-historique bien précis.

Une thématique peu étudiée dans ce contexte macro est l'arrivée d'immigrants français au Brésil au moment de la prohibition de l'immigration française (1875-1908). Je cite ici le cas de Brigole, fondateur du Lycée Français de Rio. Etait-ce un immigrant ou une personne au service d'une mission ? Cette question n'a pas encore de réponse et ce n'est pas l'objectif de cette étude. Elle mérite à mon avis une recherche plus vaste. Le parcours de Brigole peut révéler une histoire des rapports franco-brésiliens. L'histoire des individus suggère le rapport individus et société.

Au Brésil, Brigole a participé à un réseau francophone (personnes et entreprises)⁷. Celui-ci vivait un Brésil presque colonial, ayant le cœur en France. Une phrase populaire de l'époque le disait bien: « Rio, la capitale du Brésil copiait Paris ». L'histoire est un terme polysémique. Elle représente une réalité passée comprise dans le sens d'une réalité commune autant qu'individuelle. Ce qui m'intéresse ici est de comprendre comment ce micro groupe francophone pensait la ville de Rio par rapport à ses identités étrangères.

La présence démographique française des immigrants français au Brésil n'était pas très significative, c'était plutôt une présence qualitative et non quantitative. Influence

⁷ Voir Balassiano, Ana Luiza Grillo. *O Liceu Francês do Rio de Janeiro (1915-1965): Instituições escolares e difusão da cultura francesa no exterior*. USP, 2012.

limitée surtout au monde culturel, puisque la présence économique française est restée discrète y compris dans les secteurs où « la France était en avance par rapport aux autres puissances, comme, par exemple, les chemins de fer, les télécommunications, l'énergie, le bâtiment et le secteur pharmaceutique » (Suppo, 1999, p. 53).

1.1.5 Les accords Franco-Brazilien : les enjeux de forces d'autres cultures

Dans le passage du XIX^{ème} siècle au XX^{ème} siècle au Brésil l'enjeu des forces d'autres cultures et surtout de la culture allemande sont des questions posées et incontournables. Dans ce sens, la politique culturelle française se montre au Brésil très proche des élites politiques et économiques. Celles-ci regardaient la France comme un modèle à suivre. Ces actions de la politique française se sont réalisées au cours d'échanges coordonnés par le Ministère Français des Affaires Étrangères (MAE).

Dans cette partie de la thèse, j'ai investi un regard plus théorique pour étudier les moyens par lesquels les accords franco-brésiliens ont abouti. De cette manière, cette étude s'est centrée sur deux points : le premier s'est basé sur des œuvres historiques contemporaines de cette période et le deuxième s'est fixé sur une bibliographie de référence sur les relations franco-brésiliennes.

La visite aux Œuvres historiques : *L'hommage français* de Paul Adam édité en 1918; *Le Brésil d'aujourd'hui* de Joseph Burnichon édité en 1910 et *L'effort français en Amérique Latine* de George Lafond, édité en 1917 suggèrent l'importance du Lycée dans ce contexte de propagande française. Jusqu'en 1925, le Lycée a été la seule école française laïque du Brésil. Cette institution est citée dans le discours français dans un débat sur la propagande française comme une question politique. Politique qui avait comme objectif de constituer un ensemble de pays alliés et de chercher aussi un marché consommateur. Le Brésil avait déjà toute une histoire d'influence française. L'élite brésilienne avait reçu pour la plupart une éducation française soit dans les écoles religieuses, soit chez eux avec les précepteurs, soit à l'étranger dans les lycées français ou dans les universités de France.

Les travaux de Denis Rolland (2000), de Gilles Mathieu (1991), de Paty et Petitjean (1985), d'Hugo Suppo (1999), ou ceux de Monica Lessa (1984) représentent des lectures de référence sur l'historiographie des relations culturelles franco-brésiliennes.

La thèse d'Hugo Suppo - *La politique culturelle française au Brésil entre les années 1920-1950* - analyse les archives diplomatiques françaises et en particulier les documents de la Mission en Amérique Latine. Dans un sens plus large, cet auteur remarque le rôle central de Guy Martière comme un « véritable pionnier dans l'étude des relations culturelles franco-brésiliennes » (p.17). Guy Matière observe dans son étude le rôle central du Ministère des Affaires Étrangères (MAE) dans la constitution des actions culturelles françaises au Brésil. Cette étude constitue un répertoire riche de sources historiques. Celles-ci suggèrent des noms, des institutions et des espaces de la relation franco-brésilienne dans les années 20 et 50 du XX^{ème} siècle. Cette œuvre met en relief un réseau de sociabilité autour des actions de la politique culturelle et en particulier du processus de constitution des lycées laïques. Cette analyse s'est faite par la lecture des documents du Ministère des Affaires Etrangères, la plupart était des lettres internes échangées.

La thèse de Monica Lessa intitulée *L'Influence intellectuelle française : contribution à l'étude d'une politique culturelle (1886-1930)* est une référence pour comprendre ce contexte culturel, en particulier, la place de l'Alliance Française.

Le livre *La crise du modèle français: Marianne et l'Amérique latine : culture, politique et identité* de Dennis Rolland (2005) indique une bibliographie de ce contexte, en grande partie française.

Une autre œuvre de référence est *Une ambition Sud-Américaine* de Gilles de Matthieu (1991). Cette œuvre présente les questions de la politique culturelle française, et en particulier le débat entre les écoles confessionnelles et les lycées laïques.

Ces deux derniers livres comme lecture de connaissance du contexte français de la politique culturelle française ont été centraux pour comprendre le processus de constitution du Lycée dans ce double regard : français et brésilien.

L'œuvre de Paty et Petitjean analyse ce contexte avec un micro regard. Cet auteur travaille dans la perspective du micro espace des individus. Dans ce sens, tout au long de cette étude de connaissances du contexte franco-brésilien, ses références aux réseaux sociaux m'ont intéressée.

Dans l'historiographie française ou même brésilienne la thématique des relations culturelles franco-brésiliennes s'avère complexe. Dans cette thèse, ces œuvres historiques ou bibliographiques m'ont intéressée pour observer cette politique culturelle par rapport au contexte de création et de constitution du Lycée Français de Rio. J'ai analysé les faits avec un regard plus attentif sur les individus dans leurs espaces d'action car « l'influence culturelle et scientifique se manifeste par des individus et aussi par des institutions » (Paty et Petitjean, 1985).

Au début du XX^{ème} siècle, la ville de Rio, capitale du Brésil, instaure un plan urbanistique inspiré des modèles français des boulevards parisiens.

« Les savoir-faire parisiens plus qu'une influence, était un objectif abouti. La volonté de rentrer dans le projet de modernité dans cette période, le parcours plus naturel était copier les modèles de grandes villes européenne. Dans cette perspective, la réforme urbaine de Pereira Passos a transformé l'espace urbain de la capitale fédérale brésilienne » (Tourinho, 2007, p. 8).

Pereira Passos, ingénieur et politique responsable de la préfecture de Rio, était étudiant à Paris quand il a assisté à la réforme urbaine de Paris dirigée par Haussmann dans la moitié du XIX^{ème} siècle. L'Avenue Centrale a été le symbole de cette réforme urbaniste, elle représentait un long couloir ouvert sur la plage vers la région de Gloria et Catete. Les équipements urbains de cette réforme étaient conçus sur le modèle français. L'exemple plus significatif est celui du Théâtre Municipal, une copie de l'Opéra Garnier de Paris. Les matériaux importés de la France comme certains verres et vitraux observés sur les façades, les terrasses de cafés, les librairies françaises, les boutiques indiquent une ambiance toute française construite d'une manière consciente au Brésil. Une phrase populaire de ce période disait : « Rio copiait Paris ».

Connaître les individus qui se rencontraient dans cette ambiance française donne une perspective de ce processus social, politique et culturel.

Paul Claudel, poète et ministre plénipotentiaire de la France et son secrétaire le musicien Darius Milhaud se rencontraient au café avec les groupes francophones et d'autres brésiliens qui y circulaient. En 1919, les rencontres musicales de Darius Milhaud avec Ernesto de Nazaré ont influencé son œuvre par la musique folklorique brésilienne.

Le Bureau du ministre Paul Claudel était à la Rue Paissandu très proche de la Rue du Catete où fonctionnait le Lycée dans ses premières années. Brigole et Paul Claudel se rencontraient souvent selon les actes de réunion du Lycée rencontrés aux archives scolaires.

À cette période, il faut remarquer un mouvement de transformation des relations franco-brésiliennes. L'État français propose de développer sa coopération scientifique avec le Brésil. Cet autre regard trouve « une autre dimension, celle d'une intervention qui voulait prendre dans le jeu d'influences des Etats européens la place de la France dans le monde, et en particulier en Amérique Latine par la voie culturelle » (Suppo, 1999, p. 54)

1.1.6 Le « monde » de la politique culturelle française au Brésil

À partir des années 1920 du siècle passé, la relation franco-brésilienne s'est faite à partir de l'existence d'organismes spécialistes du développement des échanges culturels, économiques et politiques. Cette politique culturelle française dans le cas tout particulier de l'Amérique Latine, et surtout du Brésil fait partie des stratégies pour un regroupement des académies des pays alliés. Elle visait en particulier à isoler les relations de l'Amérique avec les allemands dans une période de guerre. D'autres cultures comme la culture allemande, anglaise et américaine avaient déjà une place précise dans le quotidien d'une partie de la jeunesse brésilienne à partir de ces établissements scolaires. Ce qui explique le rôle important que la constitution des lycées a eu au Brésil, surtout à Rio et à São Paulo.

Les sources historiques des documents du Lycée suggèrent cette question. Je cite les écrits du président du Lycée Georges Thys à l'Ambassade de la France en 1925 rencontrés aux archives scolaires du Centre de Documentation et Mémoire du Lycée.

« Il sera certainement, à ce moment-là, le mieux installé de Rio de Janeiro, occupant alors la première place parmi les Établissements d'Instruction de la Capitale, malgré les efforts tenaces et incessants des allemands, des anglais et des américains, qui font tout pour arriver à prendre la direction de la jeunesse brésilienne ». ⁸

Dans une perspective historique, privilégiant le rôle des individus dans leurs réseaux sociaux, cette étude observe le rôle central de Georges Dumas dans ce contexte franco-brésilien. Dans ce sens, avant d'aborder la perspective historique de cette politique culturelle française au Brésil, je veux ici, présenter Dumas et le contexte où il s'est inscrit comme ambassadeur de la politique culturelle dans la « république des professeurs ». Universitaire et psychologue, Dumas rapprochait le monde intellectuel du monde de la diplomatie.

⁸ Lettres de George Thys à l'Ambassade de France en 1925. Archive du Centre de Mémoire du Lycée de Rio.

Tout d'abord, il faut comprendre le contexte français que Dumas représentait dans son rôle d'ambassadeur de la politique culturelle. La société française se trouvait dans une période de modifications profondes après la défaite de la guerre de 1870. C'est le temps de la III^{ème} république où la politique interne et externe de la France trouvaient des chemins et devaient se restructurer. Un fait essentiel à noter dans ce contexte est l'importance donnée au nouveau rôle social de l'intellectualité. Dans les années 1880, la politique scolaire lancée par Jules Ferry s'engage dans le contexte de la colonisation française. "Selon, l'idéologie officielle de l'époque la France ne colonise pas, elle civilise." (Suppo, 1999).

La défaite de 1870 et toutes ses modifications de la société et en particulier la dynamique créée par les professeurs de l'enseignement supérieur ont provoqué une situation de tension. En 1878 ce groupe de professeurs a créé une société de l'enseignement supérieur et celle-ci a exercé une vraie "pression réformatrice, laïque et anticléricale, dans le flux des idées républicaines triomphantes". C'est dans ce sens que naît la « république de professeurs ». Ce processus met en valeur le rôle de l'enseignement général et de la science dans la constitution des élites. Le triomphe des nouvelles élites modifie aussi un monde quasi dominé par les carrières juridiques. Et dans cette perspective, cela favorise une valorisation des carrières littéraires. (Suppo, 1999)

Observer le fait de la III^{ème} République connue comme « la république de professeurs » est un aspect central pour mieux comprendre la relation de Dumas dans ce contexte franco-brésilien. Christophe Charles cité par Suppo indique quatre modalités d'engagement des professeurs dans la vie publique.

« 1) La forme classique : avoir un mandat officiel. 2) La forme intellectuelle : signature d'un texte collectif. 3) La nouvelle forme : appartenir à un groupe organisé. 4) La forme exceptionnelle : participation dans le combat armé direct ou dans la résistance contre l'ennemi pendant les guerres » (Suppo, 1999, pp.73-74).

Dumas représente toutes les formes, excepté le rôle classique. Il était au service d'une politique comme beaucoup d'autres professeurs, intellectuels, scientifiques et artistes français⁹. Dumas joue encore le rôle de spécialiste et d'ambassadeur, deux formes qui se sont établies dans un pays nouveau comme le Brésil. Le point commun des rôles était des contacts avec l'étranger. Ces contacts se sont établis pour des raisons scientifiques (mission de recherche et d'étude) ou pour de raisons politiques (missions de propagande pendant la guerre, conférences).

La trajectoire de Georges Dumas illustre le moyen par lequel la « république de professeurs » s'est constituée et en particulier ses liaisons avec la politique externe de la France.

Dès ses premiers voyages au Brésil, Dumas a perçu l'importance de la place de la culture française pour les générations qui étaient au lycée, à l'université ou même celles influencées par la lecture de livres français. Ce qui peut expliquer la place des institutions scolaires laïques ou religieuses dans ses actions politiques au Brésil.

La priorité de la « république de professeurs » était « la conquête des âmes et des consciences et qui évite d'évoquer les intérêts économiques » (Suppo, 1999). Dans ce sens, elle a constitué des organismes pour développer ses actions politiques et culturelles. Ces groupes avaient comme objectif central de développer les relations avec les pays étrangers.

Le *Groupement* des universités et des grandes écoles de France pour le développement des relations avec l'Amérique latine a été créé à Paris en 1908. Un an après, Dumas a participé à la création de l'Union scolaire franco-pauliste qui a contribué à la rencontre des professeurs français à São Paulo. En 1910, le Bureau des écoles et des œuvres françaises à l'étranger s'est transformé par le décret du 15 janvier 1920, en service des œuvres françaises à l'étranger (SOFÉ).

⁹ Selon Suppo (1999), Dumas a effectué entre 1920 et 1938 17 missions en Amérique Latine où il a créé plusieurs institutions.

Le SOFE¹⁰ représente l'unique organisme pour " la diffusion de la culture française par l'entretien et le développement des œuvres d'enseignement (instituts français, lycées, collèges et écoles françaises, chaires françaises dans les universités, cours de français)". L'action du SOFE était liée à l'action politique. Dans ce contexte, le service d'information de la France défendait ses thèses politiques dans la presse française et dans la presse étrangère (Suppo, 1999).

Cette recherche remarque les enjeux politiques dans des journaux importants de Rio de Janeiro et São Paulo¹¹. Leurs lecteurs étaient des politiques et des hommes d'affaires, ce qui fait réfléchir à la question de la défense de la presse brésilienne.

Les francophones *cariocas* liés aux intérêts français ont participé à cette transaction immobilière d'achat et de vente du journal. Ce sont les frères Guinle et leur beau-frère Lineu de Paula Machado. Malgré tous les efforts français, le journal de Rio a été acheté par le gouvernement brésilien. La direction de Félix Pacheco a peu à peu refusé les articles français. A São Paulo la situation a été plus favorable aux intérêts français. Le Journal do Comércio de Sao Paulo s'est rapproché de la cause française. « Julio de Mesquita travaillait avec Dumas pour des colonnes françaises dans le journal *O Estado de São Paulo* » (Suppo, 1999).

L'analyse sur les individus suggère un réseau de sociabilité franco-brésilien. On peut citer entre autres : Paul Claudel, Louis Joue, Émile Coornaert, Alexandre Guinle, André Morize, Paul Hazard, Paul Valéry, Saint-Exupéry, Eve Curie, André Maurois, Jean Marx et Georges Dumas.

¹⁰ Le SOFE avait trois secteurs : la section universitaire des écoles, la section artistique et littéraire et la section des œuvres diverses. Dans cette dernière section, on trouvait l'Alliance Française, l'Alliance Israélite, le Comité des Amitiés protestantes françaises, les Comités catholiques des amitiés françaises, la Mission laïque, l'Action par le cinéma et la radiodiffusion, etc).

¹¹ *O Jornal do Comércio de Rio* et *O Estado de São Paulo* et *O Jornal do Comercio de São Paulo*. Ces journaux ont eu des colonnes françaises.

Ce groupe francophone a participé aux activités du Lycée de Rio dès son processus de constitution. Leur présence a été encore remarquée lors d'une situation financière délicate du Lycée de São Paulo. Je fais cette parenthèse pour préciser comment les enjeux de cette politique se déplacent. Et dans ce cas plus particulier, il est intéressant d'observer ces enjeux par rapport au Lycée de Rio.

Les « propagandistes », les « ambassadeurs » de la politique culturelle connaissent bien la région et le pays où ils sont installés. Dumas a fait plusieurs voyages au Brésil avant d'être reconnu comme ambassadeur.

J'observe dans ma recherche que Brigole le fondateur du Lycée, a un rôle de « propagandiste ». Les sources historiques révèlent ses actions de propagandiste liées d'une manière plus précise au domaine commercial. Il a été le directeur du groupe de la géographie commerciale dans la Société de Géographie du Brésil et celle de la France. Les sources indiquent son rôle de propagandiste des produits français et dans un regard plus complexe la fondation du Lycée s'inscrit dans ce contexte. Ces « propagandistes » « Ils parlent la langue, connaissent les mentalités, et comptent sur un réseau d'amitiés et de relations » (Suppo, 1999, p. 125).

La lecture de la thèse de Suppo (1999) suggère à partir des sources citées, un regard plus attentif sur les limites des actions des individus dans un contexte politique comme celui de la constitution des lycées laïques :

« Ce prétendu Lycée est une école, où on n'y fait pas d'humanités mais simplement un peu plus de français que dans les autres établissements brésiliens. Nous ne lui voulons que du bien mais Il n'a pas été fait suivant notre formule (nationale et française); il sera toujours concurrencé par le lycée modèle Pedro II qui est le seul Lycée sérieux du Brésil, et nous avons plus de confiance dans les lycées de São Paulo et de Porto Alegre tels que nous les avons conçus. »¹²

Ce passage dénonce déjà un lieu de conflit entre Brigole, Dumas et l'Ambassadeur Conty. Dumas était favorable à la fermeture du Lycée. Conty comprenait qu'il devait lutter pour son existence, dès sa création. Les actions se déroulaient sur un terrain qui n'était pas neutre.

Les choix se rapportent toujours aux individus et au moment précis d'un contexte spécifique. Dans cette perspective, Brigole et Conty s'allient à fin de privilégier l'ascension du Lycée. Dumas en tant qu'homme de la politique culturelle, devait mettre dans son agenda politique le Lycée de Rio.

A partir de la transformation en Société Anonyme, l'établissement scolaire a connu plusieurs transformations sous la coordination attentive de l'ambassadeur Conty. En 1926, la sortie de Brigole de la direction provoque une autre transformation. Celle de l'introduction de deux directeurs: un français et un autre brésilien en concrétisant l'idée de double section.

La politique entre nations s'inscrit encore dans un projet d'accord financier. Les documents historiques du SOFE indiquent les enjeux financiers comme un modèle de travail à l'étranger où le rôle des élites était fondamental.

¹² Archives CADN. Lettres de Dumas à L'ambassadeur conty. Registré par Suppo (1999, p.139)

« En 1922, [...] Le Service des Œuvres Françaises à l'Étranger (SOFE) garantit une subvention de 50.000 francs pour les années suivantes. Pendant dix ans le lycée perçoit également une allocation du gouvernement brésilien (environ 75.000 francs par an) ». (Suppo, 1999, p. 146)

Cette formule indiquait une institution financière française autorisée à fonctionner au Brésil par un accord signé par les deux parties. Dans ce sens, apparaît probablement le rôle des élites dans ces enjeux financiers. Le Crédit Foncier du groupe Bouilloux-Lafont fut l'un des plus importants actionistes et l'un des plus importants établissements bancaires français ouverts au Brésil dont le siège est à Paris. Dans le cas tout particulier du Lycée de São Paulo, la formule était d'une « société privée binationale où le Brésil aurait le directeur et la majorité du capital (environ 55%) » (Suppo, 1999, p. 116).

La politique française au Brésil fait partie d'un horizon géographique plus large. Celui de l'Amérique du Sud ou de l'Amérique Latine. L'intérêt géopolitique pour cette région apparaît à partir de la 1^{ère} guerre mondiale. Les « semaines de l'Amérique Latine » organisées dans les années 1916- 1917- 1918 à Lyon, à Paris et à Bordeaux par le Comité d'Action à l'Étranger suggèrent l'importance centrale de cette région continentale pour la France. De cette manière,

« Les adhésions du peuple brésilien à la cause française se multiplièrent dès les premiers mois de la guerre. L'élite entière, l'élite intellectuelle et sociale, prit position contre la barbarie allemande. Le peuple suivit l'élite, et ce fut un exemple exceptionnel d'unité sentimentale [...]. L'atmosphère, si l'on peut dire, devint complètement alliée ». ¹³

¹³ Communication de la 1^{ère} semaine de l'Amérique Latine organisée à Lyon (2-7/12/1916), publiée dans la Revue de la Bibliothèque Américaine (décembre de 1916 : 84) citée par Matthieu (1991 :58).

Cette influence française s'organise de façon toute particulière. Une influence qui se fait sentir surtout dans le monde culturel. Cette influence dans la société brésilienne et en particulier dans l'élite qui pouvait être consommatrice de ses produits et cherchait une identité dans le modèle français. Ce qui peut expliquer le rôle de la France dans la vie intellectuelle et artistique brésilienne et suggérer le choix culturel comme activité de la politique culturelle française.

Dans ce contexte Dumas a développé ses actions politiques au Brésil. Elles se constituaient en trois catégories institutionnelles d'action : les Lycées français laïques, les écoles confessionnelles et les instituts. Par actions culturelles, cette étude comprend,

« [...] les missions universitaires, les fondations des Instituts de Culture Françaises, la création et le maintien des institutions d'enseignement (écoles, lycées français, Alliance Française), les tournées artistiques, les expositions. Quand il était privé, cet ensemble était subventionné et contrôlé par l'État » (Suppo, 1999, p. 100).

Ce processus de propagande et de politique culturelle est en effet un ensemble. Ce mot propagande faisait partie des textes diplomatiques. Les sources historiques du Lycée montrent des documents où les textes mettaient en relief ce mot propagande. L'institution scolaire apparaît comme une institution au service de la propagande française.

Suppo (1999) enregistre un passage d'une lettre de L'ambassadeur Conty rencontré dans les archives de Nantes où il disait : « La décision exclusive de M.Klobulowski, Chefs des Services de la Propagande »¹⁴

Dans un autre document de la diplomatie française cité par Matthieu (1991) le Lycée apparaît comme un élément de propagande :

« Afin de constituer, dans un premier temps, un élément de propagande en faveur de la France puis, d'autre part, de répondre aux aspirations des classes dirigeantes de la région désireuses d'inculquer à leurs enfants une connaissance solide de la langue et de la culture françaises, la colonie de Rio de Janeiro fonde, en novembre 1915, la Société Franco-Brésilienne d'instruction moderne. Le 1er mai 1916, le Lycée français, placé sous la direction d'Alexandre Brigole, ouvre ses portes à une centaine d'élèves ».¹⁵

Et dans les archives scolaires du Lycée, j'ai trouvé une lettre du président Georges Thys envoyé à l'Ambassade de France où la question d'un élément de propagande apparaît dans la présentation de l'institution.

« La création du Lycée répondait à une double aspiration : d'une part il devait représenter, et représente en effet, pour la France un élément de propagande de tout premier ordre. D'autre part il donnait satisfaction au désir que nombre de brésiliens, appartenant

¹⁴ CADN, SO 1912-40. Amérique du Sud. Lycée, vol 137, lettre 173, Rio de Janeiro, 26 maio 1926. (Source enregistrée par Suppo, 1999, p. 111)

¹⁵ A.M.A.E. série B, Brésil n. 24 (source cité Matthieu, 1991, p. 120)

à l'élite du pays, ont de donner à leur fils une éducation modelée sur les méthodes françaises et ayant comme couronnement une connaissance approfondie de notre langue et une assimilation de notre culture ». ¹⁶

Ces aspects du Lycée en tant qu'élément de propagande suggèrent d'autres questions et en particulier celle qui évoque un conflit entre Brigole, fondateur du Lycée de Rio et Dumas, l' « ambassadeur » de la politique culturelle au Brésil qui ne croyait pas à la proposition du Lycée de Rio.

On peut dire que Brigole était aussi un propagandiste de ce contexte franco-brésilien. Il jouait le rôle d'un franco-brésilien comme lui-même s'est présenté dans la préface de son livre en hommage à Santos Dumont.

Cette recherche reprend l'affirmation de Georges Thys à partir du regard de l'aspiration de certains brésiliens de donner une éducation française à leurs fils et filles.

La mission scientifique de Dumas au Brésil en 1917 avait pour objectif d'étudier des moyens plus efficaces pour une action française au Brésil en tentant de trouver un espace favorable à la France.

C'était le moment de la quête des pays alliés. Et dans ce contexte on ne peut pas omettre la culture germanique au Brésil. Les conflits franco-germaniques avaient aussi des conséquences sur le territoire brésilien. Pour comprendre tout ce processus, il est important d'observer les conflits de la société française et brésilienne.

D'une part, les catholiques religieux brésiliens étaient en opposition aux français à cause de l'expulsion des congrégations religieuses de France au moment de la séparation de l'église et de l'état. D'autre part, les missions allemandes au Brésil insufflaient le culte

¹⁶ Document signé par Georges Thys (président du Lycée Français de Rio) et envoyé à l'Ambassade de France en 1925. Archives du Centre de Documentation et Mémoire (CDM) du Colégio Franco-Brasileiro à Rio.

de l'Allemagne en opposition à la culture française. Au troisième plan, il y avait les congrégations américaines. Sans être ennemies elles étaient bien sûr concurrentes. Dans ce contexte, il y a aussi un adversaire français: les congrégations qui s'exilent au Brésil et fondent des collèges religieux d'origine française.

Dans ce sens, Dumas a proposé deux actions pour lutter contre ce contexte concurrent anti-français. La première était de se rapprocher des congrégations religieuses françaises et la seconde était de créer des collèges français laïques. Cette question de la laïcité a été comprise dans une optique brésilienne. Ainsi, ces collèges doivent être « complètement laïques dans le centre du Brésil mais laisser une place au catholicisme, dans le nord, et au positivisme, dans le sud du pays » (Suppo, 1999).

Cette politique de création des collèges était liée aux professeurs français car ceux-ci étaient recrutés pour des missions à l'étranger. Ce recrutement s'est concentré sur des jeunes professeurs. Comme la plupart ne voulait pas s'expatrier, à chaque concours d'agrégation, les candidats devaient accepter de rester en mission dix ans à l'étranger.

Dumas a également proposé que la question financière de ces collèges soit assumée par les sociétés financières françaises au Brésil. Dans ce sens, les documents analysés suggèrent des accords entre ces institutions financières et l'état brésilien pour administrer les institutions créées lors de ces accords franco-brésiliens.

Il est important d'insister sur le fait que tout ce contexte doit être compris par rapport aux influences germaniques qui se développaient aussi au Brésil. Et dans cette période, l'élite brésilienne, était plus favorable à l'influence française qu'à l'influence allemande, dans une époque de guerre où la victoire française modifie beaucoup cette configuration des nations amies.

D'autre part, il faut souligner l'influence du catholicisme dans la société brésilienne. Les familles des élites brésiliennes voulaient donner la plupart une éducation catholique française (surtout pour les filles). Ainsi, cette question de deux catégories de

collèges : des collèges catholiques d'origine française et les lycées laïques nous a posé une autre question : celle de la laïcité.

1.1.6.1 Regards croisés : le débat de la laïcité française et brésilienne

La configuration des lycées dans leur principe de laïcité en s'opposant aux écoles religieuses m'a fait faire un détour théorique sur la question de la laïcité dans une perspective comparative entre la France et le Brésil car cette recherche circule dans ces deux espaces culturels. Le processus de la laïcité doit être compris dans un espace-temps déterminé. Ainsi, je fais une parenthèse avant d'approfondir la présentation des institutions scolaires françaises.

Le processus de constitution du concept de la laïcité

Guy Haarscher (1998) et Guy Coq (1995) ont été les deux auteurs sur lesquels je me suis basée dans cette recherche plus particulière.

L'histoire de ce mot *laïc* remonte aux textes bibliques rédigés en grec. Le mot *Laos* signifiait le peuple, en distinguant prêtres et Lévites par rapport aux autres juifs. Dans les premiers textes chrétiens ce mot signifie tout un peuple, alors on doit comprendre qu'à l'intérieur de l'église les mots laïque, l'ai, l'aigus désigneront, en opposition à clerc, toute personne ou institution ni ecclésiastique ni religieuse (Coq, 1995). Ce mot est ainsi identifié aux combats contre les clercs, en bref à un anticléricalisme. (p.15) Il peut-être lié à une opposition laïque / clerc qui nous oblige à faire la distinction après la Révolution Française.

La généalogie du mot engagé dans un contexte historique et social suggère l'apparition du mot laïcité en 1871 dans un journal :

« Le mot laïcité fait une apparition d'abord discrète. Littré le révèle en 1871, dans un journal, La Patrie (11 novembre 1871): « Au sujet de l'enseignement laïque [...] Le Conseil (général de la Seine) a procédé au vote sur la proposition de la laïcité qui a été repoussée. » Il aurait été utilisé peu de temps auparavant pendant la Commune de Paris. Dans son dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Ferdinand Buisson souligne la nouveauté de ce mot « laïcité », pour lequel il rédige un article assez long où, de manière remarquable, il exprime la nécessité de ce néologisme, et fait de la laïcité une présentation qui mérite d'être considérée comme classique. » (Coq, 1995, p. 16)

Buisson dans un regard plus large suggère la laïcité non seulement comme un anticléricalisme mais comme la reconnaissance de l'autonomie de la société et de l'État par rapport à toute religion. « La grande idée, la notion fondamentale de l'État laïque, c'est à dire la délimitation profonde entre le temporel et le spirituel, est entrée dans nos mœurs de manière à ne plus en sortir » (Coq, 1995, p. 16). À partir de cette idée, il faut faire une distinction entre l'autonomie et la séparation qui sont deux aspects constitutifs de la laïcité. Alors qu'en France cela n'est arrivé qu'en 1905, Buisson a « réfléchi sur l'idée que l'autonomie du pouvoir politique, de l'État, la soustraction de toutes les sphères de la vie sociale à tout pouvoir d'une ou de plusieurs religions, appelle l'idée de séparer les « Églises » et l'État. » (p.16)

Dans cette perspective, les idées autour de la laïcité posent plusieurs questions. Quel statut donner à la laïcité ? Le statut juridique existe déjà avec l'ensemble de lois, cependant il y a d'autres questions à problématiser : quel concept ? Quelle valeur ? Ou quel principe nécessaire à la vie collective dans un certain type de société ?

Pensant à un concept, cet auteur observe que la pensée serait nécessaire en tant qu'objet d'une théorie. Car l'idée de concept est toujours liée à une théorie. À partir de cette position, les études montrent que « la laïcité n'appartient pas à une théorie politique précise, c'est à dire à un système philosophique. [...] Les circonstances à travers lesquelles la laïcité s'est affirmée l'ont rendue solidaire d'un combat politique et philosophique. » (Coq, 1995, p. 17)

Cette question est très marquée dans les écrits de Voltaire, de Condorcet¹⁷, de Ferdinand Buisson, entre autres, qui ont mené le combat de la laïcité. Finalement, la question la plus importante qui se pose, selon Guy Coq est le fait de distinguer la laïcité du laïcisme. En effet, le laïcisme représente une doctrine qui ferait de la laïcité une philosophie complète et guidée par « la volonté d'expulser toute foi religieuse du cœur de l'homme. » (p. 17)

À partir de toute cette problématique, la question (laïcité et neutralité) demeure. Selon, Ferdinand Buisson la neutralité est « quasi synonyme de la laïcité. » (p.18). Ainsi, Buisson écrit lui-même dans *La Foi Laïque* étant remarqué par Guy le Coq (1995) et citant Platel, (1989) : « l'école n'est pas neutre tout court, elle l'est dans la mesure où elle peut l'être en restant laïque d'esprit, laïque de méthode, laïque de doctrine» (Coq, 1995, p. 18). Dans ce sens, il est plus proche de Jules Ferry qui a dit au Sénat « que nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas plus que la neutralité politique.» (p. 18). En 1903 Buisson a présenté son discours au congrès radical en disant que « Le premier devoir d'une République est de faire des républicains. » (p.18).

Dans cette perspective, cet auteur observe que la laïcité avait été souvent réduite à un cadre de coexistence/tolérance.

¹⁷ Voir: BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o Relatório de Condorcet. Educação e Sociedade, CEDES/Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, 2003; BOTO, Carlota. A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. 1. Ed. São Paulo: UNESP, 1996.

D'autre part, Guy le Coq a aussi un regard sur la sécularisation,

« Un mouvement historique de très longue durée au cours duquel les sociétés ont abandonné l'idée de se fonder sur une religion. [...] la sécularisation représente ainsi la conquête de l'autonomie du pouvoir politique ou de l'État, des sciences et des divers domaines de la culture, notamment la morale, par rapport au pouvoir des religions. » (Coq, 1995, p. 19)

Par contre, cet auteur cite l'article *Vers un mouvement du christianisme ? Introduction à la sociologie du Christianisme Occidental* de Françoise Champion (1985). Il observe que la « sécularisation vient à être identifiée à un vaste mouvement de recul de l'influence des religions sur l'humanité, à un repli de la croyance, menant pratiquement à un effacement des religions. » (p.19) Ainsi, la laïcité, en particulier dans le cas français,

« Elle désigne un lent processus au cours duquel l'humanité passe d'un stade où la société dans son ensemble repose sur le sacré - où les dieux sont le fondement de l'ordre social - à un stade où la société a conquis son autonomie par rapport à la religion. Elle est alors devenue une réalité humaine totalement remise à la responsabilité des humains. [...]. Est au moment où cette désacralisation du social et largement acquise que l'idée de séparer la société de toute religion va prendre sens » (Coq, 1995, p. 20)

Dans cette perspective, j'observe que la laïcité doit être toujours pensée dans une temporalité et d'une manière plus précise, c'est à dire dans un espace-temps. Pour analyser la genèse de la laïcité, deux points s'imposent : le premier nous fait examiner la marche de

notre histoire vers l'autonomie par rapport au divin et l'autre nous fait remarquer comment l'État se sépare des Églises.

Beaucoup d'auteurs ont écrit sur les événements ayant attiré à la laïcité dans l'histoire de la France. Parmi eux, Guy Coq qui considère la Révolution Française comme une « autonomie de la société. », à l'inverse des lois du 1905¹⁸. L'église a perdu son statut privilégié dans la société française de l'Ancien Régime. Une redéfinition de sa place s'est imposée. Dès lors, les évêques vont être confrontés à une alternative: Celle d'obéir à la nation et de rompre avec le pape; ou bien de demeurer fidèles au pape et d'entrer en conflit avec la nation. Dans ces conditions, l'histoire nous montre des conflits que nous n'approfondirons pas dans cette recherche. Mais toute fois, il nous paraît important de remarquer que « cette lamentable histoire du conflit entre la Révolution et l'Église, cette véritable guerre (qui) va hypothéquer pour longtemps les relations entre la société française et la religion. » (p. 24)

Guy Coq (1995) dans son livre *Laïcité et République* montre toute cette rupture et cette décentralisation de la place de l'église et il propose d'aller plus loin. Il s'appuie sur deux auteurs: Kantorowicz et Myriam Revault d'Allonnes et il montre le symbolisme autour de la personne du roi comme figure immortelle: « en sa personne, la nation trouve à se représenter comme corps, et dans son unité. » (p. 24). De cette façon, la mort du roi, et surtout l'exécution de Louis XVI nous donnent à penser comment cette exécution a produit une désarticulation du social. À partir de ce regard, « la naissance de la République, la mise en avant de l'unité nationale, le besoin français de cohésion autour de

¹⁸ Sans référence explicite à la laïcité, la loi de 1905 en fixe le cadre, fondé sur deux grands principes : la liberté de conscience et le principe de séparation. La République "ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte", mais, ce faisant, n'en ignore aucun. La loi de 1905 a supprimé le service public des cultes, mais la religion n'est pas une affaire purement privée, et l'exercice des cultes peut être public. Les dépenses relatives aux cultes sont supprimées des budgets publics, à l'exception de celles relatives aux aumôneries, et la délicate question de l'attribution des biens dont l'Église disposait donne lieu à de grandes difficultés avec l'Église catholique. In Conseil d'Etat rapport public 2004 : jurisprudence et avis de 2003. Un siècle de laïcité

l'État sont susceptibles de prendre un sens que ne soupçonne pas le regard superficiel. » (p.24)

D'autre part, Guy Haarscher (1998) dans son livre *La laïcité* observe le concept de laïcité dans une perspective, parfois, très large ou très étroite.

« Large : il concerne que l'État n'appartient pas à une partie de la population mais à tous, au peuple (Laos en grec), sans que les individus puissent être discriminés en fonction de leurs orientations de vie. Étroit : si le terme même et le combat contre le cléricisme religieux auquel il renvoie font fortement sens dans la tradition française, ou, en plus de l'affirmation de la liberté religieuse, il renvoie à une séparation de l'État et des confessions, de nombreux autres pays, qui respectent strictement la liberté de conscience et le principe de non-discrimination, l'ignorent. » (Haarscher, 1998, p. 3)

Dans ce contexte les nations peuvent être dites « laïques » dans le sens où elles respectent la liberté religieuse et, d'une manière générale, les droits fondamentaux, énoncés dans la Convention des Droits de l'Homme. Mais le concept et surtout le processus de laïcisation doivent être pensés surtout dans le cas *stricto sensu* de chaque société. C'est pourquoi, « l'absence de laïcité au sens large dans le monde doit être reliée à des conditions culturelles, politiques et socioéconomiques. » Comme l'indique Maurice Barbier : « il existe un lien intime entre la formation de l'État Moderne et la laïcité ». (Haarscher, 1998, p. 62).

De cette manière, il est important de remarquer que chaque société a des organisations fondamentales de vie sociale. A partir de là, différentes conceptions des droits de l'homme naissent et par conséquent différentes conceptions de la laïcité. Le

processus de laïcisation fait alors partie d'un processus historique occidental. Comme tout processus on doit d'abord le contextualiser dans son temps historique sans oublier ses particularités.

L'idéal laïque en trouvant la nécessité de la séparation des Églises et de l'État comme loi d'organisation constitutionnelle de l'État National parle d'une construction progressive d'un concept philosophique. Dans cette perspective, il permet la réalisation dans l'organisation sociale des principes de liberté individuelle et d'égalité en droit. Il est intéressant de bien noter deux points sur le processus du concept. Le premier repose sur les moments de lutte en faveur de l'émancipation individuelle et collective. Le deuxième repose sur l'application des lois et d'autres moyens juridiques.

Le processus de laïcisation comme tous les processus sociaux s'est constitué dans un espace de conflits, de tension sociale. L'un des premiers conflits traite de la religion. La laïcité dit alors que la religion est individuelle et transforme le lieu politique. Notamment dans les pays où l'église catholique a été la religion d'État. Haarscher (1998) cite Barbier (1995) et observe que la laïcité

« Consiste à faire passer la religion de la sphère publique à la sphère privée. On en déduit alors que la religion est seulement une affaire personnelle et qu'elle ne concerne que la vie privée ... En fait, ce raisonnement est inexact ... les expressions sphère publique et sphère privée sont à prendre dans leur sens juridique technique : la première renvoie au domaine de l'État, et la seconde à celui de la société civile... La religion échappe au domaine public de l'État, mais ... elle peut exister et agir librement dans la société » (Barbier, 1995, Haarscher, 1998, p. 63)

Dire que la religion relève de la sphère privée ne signifie pas qu'elle se réduise à un fait intérieur, silencieux. La liberté de culte place les religions à l'extérieur de la société (Haarscher, 1998). De cette manière, elle gagne une dimension sociale mais elle perd la dimension politique car l'État se transforme en espace de tous, de la *Res publica*.

Certains aspects doivent être relevés pour comprendre la question laïque et la relation à l'autonomie religieuse de chaque individu. La liberté religieuse est d'abord un droit fondamental mais cette autonomie doit respecter les règles de l'État. Quand une communauté religieuse a une loi religieuse qui entre en contradiction avec une loi de l'État, l'autonomie religieuse est limitée par cette loi majeure d'État.

La question laïque doit être analysée dans un contexte particulier. Elle nous fait réfléchir sur la condition de l'existence humaine dans le monde, et sur notre condition d'individu appartenant à une religion ou non.

Haarscher (1998) observe un autre aspect, celui de la laïcisation antireligieuse:

« On a souvent souligné le fait qu'en France, dans les années 1880 (laïcisation scolaire) et au début du XXème siècle (laïcisation de l'État lui-même), l'Église se trouvait confrontée à un courant libre penseur, rationaliste, non seulement anticlérical mais également antireligieux : le positivisme avait souvent pour conséquence non pas seulement d'imposer à la religion un retrait du politique, c'est à dire la fin de la confusion entre une croyance particulière et la « chose de tous », mais de la considérer comme une chose du passé, comme l'incarnation d'un Ancien régime.» (p.65)

Cette laïcisation avait entendu que l'État qui représentait tous les individus ne pourrait se construire qu'en éliminant la religion, « ce que Marx avait appelé, dans les années 1840 *l'opium du peuple* » (Haarscher, 1998, p. 67).

Une définition précise du concept de laïcité repose sur trois principes centraux : neutralité, liberté religieuse et pluralisme. Le premier impose des obligations du service public, c'est alors le devoir de l'État. « La neutralité est la loi commune de tous les agents publics dans l'exercice de leur service. » (Haarscher, 1998, p. 67) La liberté religieuse est un droit des individus mais qui doit aussi être observé par l'État car la laïcité ne peut ignorer le fait religieux et implique l'égalité entre les cultes. « Dans la ligne de sa jurisprudence classique sur les libertés publiques, le juge administratif s'efforce de concilier liberté religieuse et respect de l'ordre public » (Haarscher, 1998, p. 68). Laïcité et pluralisme reposent sur l'affirmation que toutes les religions ont droit à l'expression. Toute religion doit avoir un rapport *stricto* avec l'État, et l'État doit être neutre dans le sens public.

La lutte pour la laïcité implique la lutte contre le cléricisme. C'est une lutte contre les tentatives de soumettre les affaires publiques à l'influence des clergés ou des partis qui servent leurs intérêts. Être laïque consiste à être naturellement anticlérical, sans être nécessairement antireligieux. La laïcité vise à préserver l'égalité de traitement des citoyens, sans aucune discrimination religieuse ou non religieuse.

Le concept de la laïcité nous révèle beaucoup d'autres lectures et réflexions¹⁹. Mais le propos de cette étude est d'analyser la question de la laïcité dans le contexte de la III^{ème} République française. Car c'est dans ce projet de nation que les lycées français se sont fondés au Brésil, en particulier le Lycée Français de Rio de Janeiro en 1915, sur le principe de la laïcité.

¹⁹ En fait, le consensus laïque est un espace de lutte française de deux siècles au minimum, on retient la Révolution française, la Commune de Paris, la laïcisation de l'enseignement au début de la Troisième République, la Révolution Nationale et la Résistance.

La III^{ème} République Française et la consolidation de la laïcité

Cette recherche abordera la Révolution Française et la fin du XVIII^{ème} siècle avant d'observer les études sur la III^{ème} République, sur la laïcité et son rapport à l'éducation. Il s'agit, en effet, d'établir une relation entre le processus de la laïcité et l'éducation en France. Et, tout commence avec cette révolution. Auparavant, l'enseignement était une affaire d'Eglise.

Guy Coq (1995) au chapitre 3 – *Une longue querelle franco-française* – de son livre, nous présente une longue exposition de la querelle des deux écoles : la laïque et la confessionnelle dans la société française. Et ce n'est qu'à partir de la connaissance de ce moment de l'histoire que l'on peut réfléchir sur les idées de la laïcité, de la république liées à celles de l'éducation.

Cet auteur observe ce processus par rapport aux aspects : de l'école laïque et de l'école confessionnelle. Il note que les écoles chrétiennes fondées par Jean Baptiste de la Salle avaient développé un important réseau d'écoles dans la période révolutionnaire. Le clergé s'était engagé dans la création des écoles élémentaires. Ces espaces scolaires enseignaient « les rudiments en même temps que la foi chrétienne. » (p.41)

D'autre part, il y avait aussi les révolutionnaires comme Condorcet qui s'intéressait à l'enseignement, en effet,

« Ils sont soucieux de penser un enseignement en harmonie avec les idées de la Révolution. Telle est l'œuvre majeure de Condorcet. Cette nouvelle société fondée sur les lumières, dégagée de sa soumission à l'Eglise, ne saurait substituer sans un enracinement populaire qui passa par une éducation. » (p.42)

Ce projet d'une République fondée par l'école n'a pas abouti à cette époque. Il ne réussira que, presque un siècle après, avec la III^{ème} République de Jules Ferry. Il est important de noter que pour Guy Coq:

« La grande ligne de fracture de la guerre scolaire n'est pas, jusqu'à la III^{ème} République, identifiable à la lutte entre deux réseaux d'écoles. Elle est plutôt un affrontement entre l'Église Catholique porteuse d'une tradition enseignante multiséculaire, notamment appuyée sur des congrégations religieuses, et un État qui, de la révolution à Napoléon, de celui-ci à Guizot et à Jules Ferry, prétend s'intéresser de plus en plus à l'école. » (p.45)

Dans cette perspective, dès le rétablissement de la République en 1875 et lors d'un discours à Belleville, Gambetta établissait le lien entre les philosophes du XVIII^{ème} siècle, la Révolution Française et la laïcité. Il disait, alors:

« Nous voulons que l'État nous ressemble, que la France soit la nation laïque par excellence... Nous continuons l'œuvre de nos pères, la Révolution française préparée par les hommes de la France de la raison, du libre examen.»²⁰

Pendant le XIX^{ème} siècle, l'Église consciente de son déclin dans la sphère publique, tente de garder son influence au niveau de l'enseignement. En revanche, la III^{ème} République a consolidé la laïcité dans un processus commencé par la laïcisation scolaire.

²⁰ GAMBETTA, le 23 avril 1875 15 J. LECHAT, J. BERSANI, D. BORNE, A. MONCHABLON, 1789, *Recueil des textes et documents du XVIII^e siècle* In Moatti, Daniel « La laïcité ou l'histoire mouvementée d'un concept français », *Pyramides* [En ligne], 2011

Pour La III^{ème} République la laïcisation scolaire (1880) était une question d'État. Cette laïcité républicaine a été construite sur la base d'une école et d'un État porteurs d'une idée de citoyenneté. Haascher (1998) observe que

« L'idée républicaine de citoyenneté n'a rien d'ethnique, elle est basée sur les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité, c'est un projet qui fait de la nation française, prise bien entendu au mieux d'elle-même, une entité ouverte sur l'universel, accessible à tous ceux qui sont désireux de s'intégrer à un tel projet. » (p. 74).

Ainsi, ni la France ni aucune autre nation ne se présente de façon « pure » dans ses projets. Dans le cas particulier de la France, l'idée de l'intégration à la nation a d'autres éléments de réflexion comme : le projet de l'universalité de la langue française ou un nationalisme antiallemand.

Le projet d'universalisation de la langue française et la question anti-allemande ont été deux points sensibles dans le projet de constitution et création du Lycée.

Dans cette recherche, la problématique se précise surtout à partir du processus de laïcisation scolaire. Et ce qui nous intéresse c'est de penser cette relation éducation et laïcité, dans un projet républicain.

La III^{ème} République Française : la laïcisation scolaire

Jules Ferry, Ministre de l'Éducation de la III^{ème} République a donné la *gratuité* et *l'obligation* de l'enseignement primaire pour les 6 à 13 ans, ainsi que la *neutralité* de l'enseignement. En 1882 la loi dit que : « Les écoles primaires vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le

désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires » Dans les lieux publics les emblèmes religieux sont retirés des hôpitaux, des tribunaux et des écoles.

La loi de 1886, interdit l'enseignement primaire à toutes les nouvelles personnes des congrégations religieuses (congrégationnistes), et trois ans plus tard, en 1889, la loi supprime la dispense du service militaire accordée jusqu'ici aux séminaristes.

Émile Combes, Sénateur radical, avait été auparavant séminariste, et même professeur au petit séminaire, avant de faire médecine. Initié à la franc-maçonnerie il entretiendra durant toute sa carrière une véritable haine anticléricale. C'est dans son mandat qu'on retire le droit d'enseigner à tous les établissements ouverts par les congrégations, soit 125 écoles de filles, puis 3000 écoles ouvertes avant 1901, qui croyaient ne pas avoir à demander l'autorisation prescrite en 1901. Vingt mille religieux sont expulsés. Ces lois constituent une expression nette de la laïcité.

Aristide Briand, en 1905, est chargé de rédiger un texte qui tente d'organiser les institutions religieuses dans le cadre d'associations culturelles où seraient transférés les biens mobiliers et immobiliers servant au culte. Ce texte constitue la loi de séparation de l'Église et de l'État. « La République, dit ce texte, assure la liberté de conscience, le libre exercice des cultes, ne salarie ni ne subventionne aucun (...) bien(s) immobilier(s) et mobile. »

La consolidation de la III^{ème} République a constitué la laïcisation scolaire et dans ce processus la séparation de l'Église Catholique de l'État. La laïcité scolaire a été même dénoncée par le célèbre discours de Jules Ferry.

« Messieurs, le Gouvernement pense que la neutralité religieuse à l'école est un principe nécessaire... Je vous demande de vous tenir dans la doctrine qui est la doctrine de la liberté de conscience, de

l'indépendance du pouvoir civil, de l'indépendance de la société civile vis-à-vis de la société religieuse... Nous vous demandons de faire une loi qui établisse la neutralité confessionnelle des écoles. » (Jules FERRY, Discours à la Chambre des Députés, 23 décembre 1880)

L'école laïque, gratuite et obligatoire s'impose. L'enseignement primaire devient gratuit et obligatoire de six à treize ans par la promulgation de deux lois présentées par le Ministre de l'Instruction publique, Jules Ferry. Ferdinand Buisson, Inspecteur général, remplace l'enseignement religieux par des cours de morale et d'instruction civique. À partir de 1886, le personnel enseignant est laïcisé.

Cependant la constitution d'un État laïque en France en 1905²¹, les évêques dénoncent, en 1909, publiquement l'idée de neutralité de l'école comme un faux principe et désastreux dans ses conséquences. Cette dénonciation s'est affichée dans les églises de France et commentée par les prêtres. Même dans l'espace public de l'Assemblée nationale, ce document donne lieu à un grand débat virulent qui dénonce un espace de tension entre la laïcité et l'église. Les partisans du scientisme et du positivisme, la plupart est en faveur de la laïcité car c'est le progrès scientifique et technologique qui permettrait de résoudre les problèmes de l'humanité, à l'inverse de la religion fondée sur la croyance.

Les projets laïques même dans l'espace scolaire n'ont pas eu un regard unique. Ceci montre la complexité autour même du concept de l'éducation. Ferry et Buisson observaient deux conceptions divergentes de l'école laïque. Ferry a un regard beaucoup plus radical sur la neutralité, le contenu civique est alors réduit à peu de chose. Par contre,

²¹ La loi de 1905 en France a séparé l'Etat des religions, complétant ainsi un ensemble de lois de laïcisation : état-civil depuis la Révolution, hôpitaux, écoles, enterrements, etc. Les luttes plus vives ont eu lieu sur le terrain scolaire. Voir les ouvrages de Guy Coq, R. Rémond, Guy Haesche

Buisson défendait un contenu fort de l'enseignement, des valeurs républicaines qui apparaissaient alors radicalement antagonistes avec celles de l'Église. (Haarscher, 1998)

La laïcité brésilienne par rapport à la laïcité française : un regard croisé

Au Brésil, le catholicisme s'est maintenu comme religion officielle, pendant toute la période de l'Empire, les autres religions sont seulement tolérées.²² Ce n'est qu'avec la proclamation de la République que le Brésil est devenu un État laïque, où l'État s'est séparé de l'église.²³ (Viana, 2010).

Au Brésil, la séparation de l'église de l'État a laissé un espace libre à l'éducation privée en renforçant les forces catholiques. Et toujours en opposition aux autres espaces d'éducation les écoles liées aux ordres religieux ont eu un discours de négation de l'éducation publique, Mais elles se sont aussi opposées à l'école confessionnelle protestante et aux écoles secondaires laïques. Les ordres religieux français exilés au Brésil ont constitué un espace anti-laïque de l'éducation en fondant leurs écoles au Brésil.

Ces écoles françaises au Brésil ont représenté un espace important de diffusion de la culture française et surtout de la langue française. Ces congrégations en dehors de la France représentent un espace de diffusion de la culture française et pourtant « *l'anticléricalisme n'est pas un produit d'exportation.* » (Baillou 1984, p.269 *apud* Suppo 2000, p.328).

²² Voir l'article art.5^o de la Constitution de 1824

²³ Voir: LEONARDI, Paula. Além dos espelhos. Memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas francesas no Brasil. tese de doutorado. USP 2008; Brito, Angela Xavier de. A formação do espírito do Sion. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26 p. 91-118, set-dez 2008. <http://fae.ufpel.edu.br/asph>.

Aujourd'hui cette question a été très problématisée, surtout parce que l'église catholique a commencé à perdre son espace dans la société par l'expansion des religions évangéliques. Maintenant, au Brésil on assiste à des problématiques typiques du pluralisme religieux.

Cette question, fait partie d'un grand débat français quand un groupe de 40 professeurs français publièrent une lettre ouverte dans le journal *La vie Française*, dans les années de 1928, soutenant les congrégations religieuses au Brésil. Ce mouvement défendait l'ouverture des écoles de novices en France (Suppo, 2000). Ce regard nous donne des pistes pour réfléchir sur la question laïque française en dehors de la France. Cette perspective est très différente.

De cette manière, la diffusion de la culture française au Brésil par l'institution scolaire a deux espaces antagoniques. Le premier parle de l'école confessionnelle féminine et masculine, le deuxième des Lycées laïques (Rio de Janeiro, São Paulo et Porto Alegre).

La laïcité au Brésil a été faite par un décret, il n'y a pas eu de processus social. Elle reste même un peu invisible dans l'espace public. La particularité de ce concept doit être étudiée dans le processus historique, social et politique de chaque société.

Dans le cas particulier du Brésil, les écoles confessionnelles ont joué un rôle central dans la configuration de la place de l'église pour la constitution d'espaces publics en opposition à la culture laïque.

1.1.6.2 Un regard sur des institutions scolaires françaises au Brésil

Les collèges des congrégations religieuses

La présence des congrégations religieuses françaises en Amérique du Sud et en particulier au Brésil représente un espace de l'influence française transmise par ces collèges. Dans ce sens, l'élite brésilienne qui a étudié dans ces collèges reconnaît la culture française à partir de leurs regards. Et, à partir aussi de la pratique de la langue et de toute une vision du monde et des valeurs d'une France catholique. Ces institutions se sont beaucoup développées car au Brésil la séparation de l'église de l'état laisse une place libre pour le développement de ces collèges. Pour le catholicisme, l'éducation a été un lieu d'extension du domaine politique dans la société brésilienne.

La question liée aux collèges catholiques d'origine française et la place sociopolitique des collèges catholiques au Brésil ont poussé Dumas à se rapprocher des congrégations françaises. La politique de Dumas était d'aider le développement des collèges et des organisations sociales constituées par ces religieux. Cette aide s'exprimait aussi dans un appel collectif d'un journal français. Cette lettre convoquait à la formation de novices en France pour travailler ensuite dans les organisations à l'étranger. Cette question était nécessaire pour maintenir les congrégations liées à des éléments français car beaucoup d'entre eux mouraient de vieillesse et l'effectif ne se renouvelait pas. Cet appel révèle ce qui était central dans ce contexte de la politique: La question essentielle était la diffusion de la langue française et de la culture française. Et dans ce sens la question laïque était une question d'état et de chaque état. Dans cette perspective, à l'étranger, la France pouvait et devait faire des alliances avec les congrégations. Elle proposait ainsi, au fur et à mesure, une identité française pour les générations à venir.

Les lycées français laïques en dehors de la France : le cas du Brésil

À cette période du début du XX^{ème}, en Allemagne et aux Etats-Unis, on recrutait beaucoup plus de jeunes brésiliens qu'en France. Dans ce sens, la stratégie de Dumas a été de créer des lycées français laïques. Et cette urgence se faisait sentir pour préparer ces élèves au baccalauréat français en s'opposant au contexte américain et allemand.

Ainsi, cette recherche présente le Lycée de São Paulo selon sa formule d'un Lycée Franco-Brésilien où

« L'union Franco-Pauliste, filiale du Groupement, prétend cibler sur la clientèle brésilienne en créant un lycée franco-brésilien sous la forme d'une société privée binationale où le Brésil aurait le directeur et la majorité du capital (environ 55%). Après 7 ans l'élève passerait un double baccalauréat : brésilien et français, le

dernier devant un jury formé par une délégation de l'Université de Paris, et placé sous la Présidence des professeurs des Facultés françaises. La présence française serait garantie par trois agrégés français enseignant la langue, la littérature et l'histoire de France. Ainsi comme le Mackenzie Collège de São Paulo qui est rattaché à l'Université de l'État de New-York, le lycée français le sera de l'Université de Paris » (Suppo, 1999, p. 116).

Ce Lycée de São Paulo représentait le modèle créé par Dumas. À São Paulo, le nouveau lycée, à l'inverse de celui de Rio n'est pas un lycée français au Brésil, mais un lycée franco-brésilien où « les agrégés collaboraient avec des professeurs brésiliens pour former les élèves à la culture nationale en même temps qu'à la culture française suivant la méthode de l'enseignement français » (Suppo, 1999, p. 118).

Le lycée de Rio a été fondé par Alexandre Brigole et répondait à un double but:

« Afin de constituer, dans un premier temps, un élément de propagande en faveur de la France puis, d'autre part, de répondre aux aspirations des classes dirigeantes de la région désireuses d'inculquer à leurs enfants une connaissance solide de la langue et de la culture françaises, la colonie de Rio de Janeiro fonde, en novembre 1915, la Société Franco-Brésilienne d'instruction moderne. Le 1er mai 1916, le Lycée français, placé sous la direction d'Alexandre Brigole, ouvre ses portes à une centaine d'élèves ».²⁴

²⁴ A.M.A.E. série B, Brésil n. 24 (source cité par Matthieu, 1991, p. 120).

Dès que le Lycée de Rio s'est peu à peu transformé en une société anonyme les stratégies de Dumas se sont instaurées. L'une des questions centrales de cette action était le choix des professeurs agrégés pour travailler aux lycées. Ces professeurs en mission articulaient un rôle politique dans la diffusion de la culture française. Dans un regard micro, ils ont chacun à leur tour participé aux faits de la société brésilienne. Je cite trois professeurs qui sont venus travailler au Lycée de Rio. Fortunat Strowski a eu un parcours lié à l'Université du Brésil. Il est venu dans la période de la II^{ème} guerre. Robert Garric s'est lié au groupe coordonné par Alceu Amoroso Lima au Centre Dom Vital dans la première moitié du XX^{ème} siècle. Ce groupe s'inscrit dans le réseau de l'intellectualité catholique dans les années 1920-30. Le Forrestier est venu pour diriger la section française du Lycée de Rio dans un moment de transformation institutionnelle (1926-1936). À Rio, ces professeurs ont connu des conflits car le groupe catholique représenté par Alceu Amoroso Lima se démarquait. Dans ce sens, Dumas ambassadeur de cette idée a précisé la défense de cet ensemble de professeurs et c'est à partir d'un discours d'une France laïque, héritière de la révolution et berceau du libéralisme et au nom d'une certaine idée de l'Université, qu'il prend la défense des professeurs français à Rio qui subissent l'offensive des secteurs catholiques dirigés par Alceu Amoroso Lima (Suppo, 1999, p. 120). Dans cette perspective, un regard plus approfondi peut suggérer la distinction de ces professeurs envoyés à Rio et à São Paulo. Une question qui s'impose est celle qui met en relief le choc culturel de ces professeurs car la plupart ne connaissaient pas le pays, la région ni même la langue.

1.2 Brève histoire du Lycée Français de Rio de Janeiro

Afin de constituer, dans un premier temps, un élément de propagande en faveur de la France puis, d'autre part, de répondre aux aspirations des classes dirigeantes de la région désireuses d'inculquer à leurs enfants une connaissance solide de la langue et de la culture françaises, la colonie de Rio de Janeiro fonde, en novembre 1915, la Société Franco-Brésilienne d'instruction moderne. Le 1er mai 1916, le Lycée français, placé sous la direction d'Alexandre Brigole, ouvre ses portes à une centaine d'élève.²⁵

Cette présentation du Lycée Français²⁶ de Rio de Janeiro met en évidence des aspects structurels et historiques. Ces spécificités ont donné les premières pistes pour réaliser cette recherche. En premier lieu, les différentes temporalités de l'Institution sont à noter : Société Franco-Brésilienne d'Instruction Moderne « Lycée Français » A. Brigole & Cie (1915), Société Anonyme Lycée Français (1919) et Lycée Franco-Brésilien Société Anonyme (1943). Puis deux points sont à remarquer: l'autorisation officielle de fonctionnement des cours secondaires par le décret 901 (16 juin 1936) et la nouvelle dénomination - Colégio Franco Brasileiro, par le décret 11.472 (du 3 février 1942). Ces dénominations suggèrent des temporalités de la Société et du Lycée parfois mélangées.

²⁵ A.M.A.E. série B, Brésil n. 24 (source cité Matthieu, 1991:120)

²⁶ Chaque fois que nous avons cité l'institution nous l'avons fait à travers le lycée. Et dans les premières citations nous lui avons attribué sa première identité, celle de lycée Français.

Le *Colégio Franco-Brasileiro* est, aujourd'hui, une institution scolaire laïque qui comporte quatre niveaux scolaires : une école maternelle, une école primaire, un collège et un Lycée. L'ensemble est regroupé sous le nom de Colégio Franco-Brasileiro. Cette institution privée compte plus de 1.500 élèves. Dès 1984, un autre lycée s'est fondé à Rio. Le Lycée Molière²⁷, constitué par la section française du Lycée. L'Institution actuelle, le Colégio Franco-Brasileiro garde son histoire et sa proximité française. Elle propose un cours de français qui commence dès la maternelle et qui va jusqu'à la terminale. Les cours de français ont un emploi du temps d'environ trois à quatre heures par semaine en classe de 12 à 15 élèves. Tout un effort est fait pour préserver cette relation avec son histoire²⁸. A quelques exceptions près, les élèves du Lycée d'aujourd'hui viennent de familles aisées, cultivées et favorisées (professions libérales, cadres d'entreprise, fonctionnaires, enseignants, etc.). Le Lycée reçoit aussi quelques élèves de familles françaises qui sont au Brésil et veulent que leur fils puissent se sociabiliser dans un espace carioca sans perdre une approche française. D'autre part, l'institution reçoit aussi des jeunes boursiers de statut économique moins aisé.

Après cette petite introduction du Lycée, je fais un détour au sujet de son principe international de double enseignement, en français et en portugais. Et pour mieux comprendre ce que représentait ce lycée, une parenthèse doit être faite sur le contexte du Brésil et sur la ville de Rio, capitale du pays.

Tout d'abord, un bref regard géographique et historique de la ville du Rio de Janeiro au début du XX^{ème} siècle s'impose. Jusqu'en 1960, Rio de Janeiro est la capitale du Brésil. Le Brésil vit dans un état quasi colonialiste, d'un point de vue politique,

²⁷ En 1972, la **SFBE** (Société Française et Brésilienne de l'enseignement), grâce aux dons d'entreprises, une subvention de l'état français et à un emprunt auprès de l'ANEFE (Association Nationale des Ecoles Françaises) lance le projet d'un nouveau lycée. (histoires du Lycée Molière - <http://www.lyceemoliere.com.br/index.php/2012-08-09-21-47-43/presentation>)

²⁸ En 2009, à partir de cette recherche, le Centre de Documentation et Mémoire du *Colégio Franco-Brasileiro* a été créé avec une salle d'exposition inscrite dans l'espace scolaire. En ce moment on est en train d'organiser les archives et de créer une banque de données des histoires des ceux qui ont vécu cette expérience d'étudier au Lycée.

économique et culturel. L'indépendance politique formelle en 1822 et la proclamation de la République en 1889 ne répondent pas à tous les problèmes de la nation. La ville de Rio de Janeiro a de graves problèmes sociaux avec environ un million d'habitants. Lors de la gestion de Pereira Passos, la capitale se modernise et prend un air français. La réforme Pereira Passos²⁹ transforme le centre du Rio, elle propose de donner aux étrangers une idée de modernité. Rio doit être la carte postale du Brésil.

La localisation du Lycée est un fait notable. En effet son quartier était de grande circulation et avait de grandes maisons à cette époque. Il vivait aussi de beaucoup d'immigrations urbaines. L'Ambassade de France de Rio de Janeiro était à la rue Paysandú. Le regard d'Escolano (1998) sur les relations entre espace et construction culturelle, toutes ces traces nous indiquent que la localisation du Lycée a contribué à la trame urbaine par l'identité que l'institution voulait construire.

Sous un autre angle, tout un environnement se définit comme français. Certaines personnes lisent et parlent en français, elles accompagnent la mode et les nouvelles qui viennent de Paris. Les annonces dans les revues et les journaux de cette époque représentent bien cet aspect de la société. Dans ce contexte, la vie sociopolitique brésilienne se fait autour d'un processus civilisateur.

Enfin sous un angle français et international, le Lycée se constitue dans un contexte de guerre. En 1915 on est au milieu de la I^{ère} Guerre Mondiale. À cette époque beaucoup d'institutions françaises s'implantent dans la perspective de chercher des alliés dans un climat entaché par un conflit mondial.

²⁹ Connue comme le Haussmannien brésilien. Il a étudié en France (1857-1860). Il a donc assisté à l'expérience française de la réforme Haussmann. Voir sur la réforme à Rio: Tourinho, Adriana de oliveira. A influência das reformas urbanas parisienses no Rio de Janeiro dos anos 20. *Anais das jornadas de 2007. Programa de Pós Graduação em história social da UFRJ, 2007*; SIQUEIRA (fotos) Cohen, Alberto e Fridman, Sergio A. (textos). O Rio de Janeiro de Ontem e Hoje 2. Rio de Janeiro: O Autor, 2004.

D'autres français comme Georges Dumas sont allés au Brésil, dans un contexte de propagande culturelle. Nous pouvons citer également Anatole France en 1909, Georges Clémenceau en 1910, Paul Adam en 1912. Lors de leur visite, ils participent à des conférences. Ils privilégient ainsi les relations françaises en Amérique Latine. Ils donnent une place importante aux identités latines en opposition aux identités américaines. Dans les écrits français, on note le terme « Latine » et non « Sud » pour identifier l'Amérique.

En comparaison à d'autres colonies d'étrangers, la colonie française au Brésil n'était pas nombreuse. Mais si l'on analyse cette question de plus près, le Brésil était l'un des pays comptant le plus d'immigrés français. Et c'est ce qui fait toute la différence. Cette immigration française était composée pour la plupart de grandes entreprises, de congrégations religieuses enseignantes et de la Mission militaire. On compte environ 2.300 immigrants français entre 1928 et 1938 (Suppo, 1999, p. 158).

Dans ce contexte, trois regards se juxtaposent : la volonté d'un processus de modernité au Brésil, la politique culturelle française en Amérique du Sud, dite Latine et les impacts de la I^{ère} guerre Mondiale. C'est une période où l'anti-germanisme dénonce les relations plus accentuées entre le Brésil et la France.

Dans cette perspective, Claude Alexandre Brigole³⁰ arrive à Rio de Janeiro entre la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle. Immigré d'origine française, il fonde le Lycée Français. Il est né le 27 décembre 1878³¹, en France, à Paris, dans le 13^{ème} Arrondissement, 19 Rue Baudricourt. En 1903,³² il est naturalisé brésilien et il meurt en 1950.

La *Société Franco-Brésilienne d'Instruction Moderne Lycée Français-A. Brigole & Cie*, fonde le Lycée. Ses activités débutent avec 200 élèves répartis en classes mixtes et en différents cours. Le lycée se situe Rue du Catete, près du Largo do Machado. A cette

³⁰ On trouve ce processus de naturalisation brésilienne aux archives nationales du Brésil à Rio et l'acte de naissance à l'Archive de Paris.

³¹ CODES BR.AN. Rio A90 PNE29598/1903. (Archive National du Brésil)

³² DOU 17/07/1903 (DO1903), p. 3363

époque le Brésil n'avait pas encore d'Ambassade Française. Paul Claudel était ministre plénipotentiaire.

Les trois premières années du Lycée (1916-1918) sont relatées par les écrits de la réunion générale de l'institution. Elles sont circonscrites dans la presse officielle du Brésil. Nous avons noté quelques passages pour mieux comprendre cet aspect de la vie de cette institution scolaire.

D'abord les annonces de chambres pour les étudiants et pour les professeurs indiquent que le Lycée n'accueille pas que des jeunes de la ville mais aussi d'autres régions. En croisant ces données avec les cahiers d'entrée des élèves nous observons des inscriptions d'élèves d'autres régions. Cette information est fort probable car à cette époque, Rio de Janeiro - capitale de la République - était l'un des villes choisies pour donner une éducation aux enfants. Cette institution était une référence pour les familles qui avaient un statut économique et pour celles qui considéraient l'éducation comme un investissement donné en héritage à leurs fils ou à leurs filles. Sur la concrétude des objets et espaces, nous remarquons :

« Un laboratoire de physique, un autre de chimie, [...] Un coffre-fort avec tout le nécessaire, une installation cinématographique, une librairie, une salle de concert et de rencontres avec trois cents chaises, cinquante objets d'art, deux pianos à queue et un placard; des arsenaux d'armes pour 150 élèves »³³

Ainsi, l'existence des laboratoires nous donne des pistes. Le Lycée avait non seulement une école primaire mais sans doute d'autres niveaux d'enseignement.

³³ DOU 04/03/1919, p. 2975

L'ensemble des pistes du statut du Lycée indique que les activités scolaires se déroulaient à travers des laboratoires, une salle de spectacle, une bibliothèque et des objets pour la maternelle. Les arts et le cinéma proposaient une dynamique différente dans l'éducation au lycée,

La photo la plus ancienne que nous avons trouvée³⁴ montre la diversité d'âges des élèves et aussi la présence de filles avec des garçons. Ceci constitue un aspect bien précis de possibilité de cours différents.

Une autre chose importante à remarquer est l'attention toute spéciale donnée à l'installation de l'électricité. En effet, ce moyen technique n'était pas disponible en ce temps-là à Rio. Toutes ces caractéristiques confèrent au Lycée un espace privilégié, surtout en tant qu'espace scolaire.

Dans les écrits sur les élèves, les documents mentionnent des fils de l'élite Brésilienne. Le Lycée est prêt à accueillir des jeunes brésiliens. Et dès le début de jeunes français peuvent aussi profiter de cette institution.

Dans les années 1918 et 1919 le Lycée s'est transformé en Société Anonyme avec les subventions des gouvernements Brésilien et français et, avec l'aide des municipalités de Paris et du Havre. Le Crédit Foncier du Brésil apparaît comme l'institution financière qui donnait des fonds à ce projet.

L'Ambassadeur Conty représentant la France au Brésil en 1919, trouve le Lycée dans une situation précaire. Georges Dumas avait déjà fourni des subventions mais les besoins se faisaient toujours plus importants. La stratégie de Conty était de considérer le Lycée de Rio comme principal instrument de propagande et de diffusion de la langue française. Tout devait être fait pour le sauver. (Suppo, 1999)

³⁴ Elle fait partie du livre de mémoire de Jean Havelange qui a étudié au Lycée. *João Havelange : o dirigente esportivo do século XX . Casa da Palavra,2010.*

Brigole a été l'unique directeur jusqu'en 1926. Dans cette décennie le Lycée passe de bons et de mauvais moments soutenus surtout par la volonté de l'ambassadeur Conty. Le Lycée réussit ainsi à dépasser ses problèmes.

Le projet d'architecture scolaire est signé par l'architecte Gabriel Marmorat sur un terrain situé au 13-15 Rue de Laranjeiras (tout près de la Rue de Catete). Ce projet de majestueuse architecture nous donne un exemple de réussite de projet d'institution scolaire. Cette construction s'est fondée sur les bases d'hygiène et de pédagogie moderne de cette période.

La façade témoignait de son identité française avec son portique d'entrée, un modèle d'arc de triomphe. L'inscription dans la pierre - en portugais - de l'autorisation du cours- suggère aussi les efforts de cette construction franco-brésilienne. Sur les façades internes on remarque deux inscriptions qui sont les dénominations successives de l'Institution : Lycée Français et Liceu Franco-Brasileiro. Ces inscriptions évoquent des temporalités diverses et ces traces nous font réfléchir sur la manière dont l'institution se présente à la ville. Les deux drapeaux français et brésiliens toujours présents sur le portique marquent aussi la double identité.³⁵

La structure interne du Lycée a été construite en préservant l'intérieur de l'école de tout contact avec l'extérieur. La « confrontation-contact » franco-brésilienne comptait beaucoup dans l'espace-temps du Lycée La culture française se faisait sentir aussi : dans les salles baptisées de noms de personnalités françaises, dans les statues et les symboles français. Un *coq* était au centre du drapeau du Lycée. La statue de *Marianne* était dans l'entrée centrale et dans les salles d'arts.

³⁵ Sur cette localisation, il est intéressant d'établir une relation avec une peinture rencontrée au Musée Impérial à Petrópolis où l'on voit ce terrain avec le drapeau français et brésilien. Ce qui dénote déjà l'intention d'une probable institution franco-brésilienne et une mission importante dans la région. Cette information de la peinture au Musée m'a été donnée par le professeur d'arts du lycée : professeur Elaine Souza.

En 1926 la structure du Lycée s'est transformée avec le départ de Brigole de la direction. L'arrivée de deux directeurs: Le Forestier et Renato Almeida marque cette transformation. Le Lycée a poursuivi cette ligne pédagogique, avec un directeur brésilien-Renato Almeida, un intellectuel symboliste influencé par Mallarmé et un directeur français Le Forestier, un jeune professeur français en mission au Brésil pour dix ans.

Cette double direction annonce le principe de double enseignement avec une section française et une autre brésilienne. Les professeurs natifs (français) étaient responsables de la supervision pédagogique du Lycée. Ainsi l'enseignement en langue étrangère est à la fois un enseignement de la langue et un enseignement dans la langue, touchant à d'autres matières, comme l'histoire et la géographie.

Dans cette nouvelle structure du Lycée un directeur français s'occupait des activités de la section française et aussi des activités pédagogiques des élèves et des professeurs brésiliens. Dans cette section française il y avait aussi des cours de français pour les élèves de la section brésilienne et des cours de portugais pour les élèves de la section française. La bibliothèque était aussi sous la responsabilité de ce directeur français. Le directeur brésilien était responsable des problèmes institutionnels par rapport aux lois du Brésil.

Un autre aspect important de cette transformation du Lycée a été la possibilité de passer le diplôme du Bac et l'accès aux Universités françaises. Ce fut un des efforts de Brigole dès 1919. Dans les notes de réunion interne du Lycée, ³⁶ il déclare que cette circulation par des voyages d'études est une pratique pensée dans le Lycée.

L'admission de professeurs a été un point de conflit car les professeurs récents n'avaient pas d'intérêt à s'expatrier même avec un meilleur salaire. La solution a été de créer un poste à l'étranger à chaque concours. A cette occasion on devait rester dix ans dans les Lycées à l'étranger.

³⁶ Cette question est en rapport avec les relations avec L'Allemagne et les Etats Unis qui dès cette époque avaient ce projet au Brésil.

Le Lycée comme une institution franco-brésilienne avait un double contrôle : de la France et du Brésil. Dans ce contexte, dans les années 30, Dumas en visite au Lycée donne son point de vue :

« Organisé sur le modèle français, il suit les programmes officiels brésiliens, et a deux Directeurs, français et brésilien. On reçoit la visite d'inspecteurs brésiliens. La langue des cours est le portugais, mais les heures de français occupent une place importante dès le début des études. Les petits, au jardin d'enfants, n'entendent parler que français, avec application de la méthode "directe". Durant les six années primaires qui suivent, on joint le français au portugais, à l'anglais, aux enseignements fondamentaux. Au cours des années secondaires, des classes de conversation et rédaction en français, de littérature française, s'ajoutent en supplément aux heures normales de français, toujours selon un procédé surtout pratique, expérimental. Le français reste obligatoire en cinquième orientée alors vers la comparaison des deux littératures [...]. Enfin, le directeur français, M. Le Forestier, ne parle aux élèves que le français. Excepté les cas de réprimande, qui sont rares; cela se passe alors en portugais, "pour qu'on ne puisse prétendre que l'on n'a pas compris". L'œuvre de rapprochement brésilien, de maintien du français au Brésil, a là un instrument précieux. » (Tronchon, 1938, pp. 53-54 *apud* Mattieu, 1991, p. 122).

Au Brésil, durant la dictature de Vargas³⁷ *désigné par un état antilibéral, autoritaire, qui cherche explicitement ses modèles chez Salazar et Mussolini* (Chartier, 2003), l'éducation représente un instrument idéal pour l'unité nationale et culturelle dans un pays d'immigrants. La question est de promouvoir une culture nationale. Et dans ce contexte les écoles étrangères comme le Lycée souffrent d'un contrôle rigoureux. La légitimité de l'appellation Lycée est débattue lors d'un procès administratif entre l'institution et le Ministère de l'éducation. Les institutions qui ont les trois classes du Lycée doivent prendre le nom de *colégio* et non pas de Lycée. Et dans ce cas le mot Lycée représente plus qu'une structure du système éducatif, il est lié à l'identité française par la force de la langue. Sans pouvoir revenir au nom de Lycée ce qui lui donne une identité c'est l'appellation « Franco-Brasileiro » ou « Lycée » tout simplement.

Dans ce cas particulier, le directeur français n'a pas pu continuer. Et c'est Renato Almeida qui a assumé toute la direction. Cependant, la Société a créé une autre fonction dans le cadre institutionnel : un directeur des études françaises qui continuait à s'occuper des mêmes activités.

La section française était une section plurielle car elle s'occupait des cours de sa section et des cours de français de la section brésilienne.

Chaque section dite « nationale » avait son équipe d'enseignants affectés et rémunérés par le pays d'origine. Dans la section brésilienne des professeurs étrangers (non français) ont migré dans la période entre-deux-guerres. Paulo Ronai a été l'un de ces professeurs étrangers. Il fut un important traducteur surtout d'œuvres en français au Brésil

³⁷ Le Brésil aussi s'est transformé car les temps n'étaient pas les mêmes. Suppo donne dans son étude un regard précis sur ces années qui commencent avec la Révolution de 1930 en inaugurant la II^{ème} République. « La Révolution de 1930 » est considérée par tous les historiens brésiliens comme *un « divisor de aguas »*. (Suppo, 1999, p. s/n). Dans les années suivantes, sept ans après (1937), Getulio Vargas, toujours à la tête du pays, donne un nouveau coup d'État en inaugurant son nouveau régime – Estado Novo. Il s'agit d'un régime nationaliste autoritaire. En 1939, une tension s'est formée avec le début de la II^{ème} Guerre mondiale. La dictature Vargas s'est montrée contradictoire, parfois elle était liée aux alliés, parfois elle était de l'autre côté. Finalement, la lutte contre les dictatures a imposé la fin du régime. Quelques années plus tard, Vargas est revenu lors d'élections présidentielles. Et le 24 août 1954 il s'est suicidé. Dix ans après le Brésil a connu une autre dictature (1964-1984).

Les équipements scolaires du Lycée sont composés de machines, de mobilier scolaire, d'équipements de laboratoire, de livres. Toutes ces traces témoignent de leur provenance de France. Ainsi, cette circulation de personnes et aussi d'objets est une des questions observée dans les documents internes du Lycée.

Sur le cas des professeurs, beaucoup d'entre eux sont venus très jeunes. Quelques-uns ont même fait leur vie au Brésil. Ils se sont aussi engagés dans la société brésilienne et ont contribué aux débats éducationnels, en particulier dans l'université du Brésil à Rio de Janeiro.³⁸

En consultant l'archive morte de l'institution nous pouvons donner quelques informations à propos des élèves du Lycée à des périodes précises. Dans l'entre-deux-guerres le Lycée a accueilli des jeunes de familles d'immigrés de toute l'Europe, en particulier, de l'Europe de l'est.

Au début les inscriptions de filles étaient en majorité de familles étrangères. Ceci correspond à une particularité de la société carioca et brésilienne. La plupart des filles va dans des écoles religieuses au Brésil. L'idée d'une seule école pour les garçons et les filles apparaît d'une forme plus concrète dans les débats des années 30 avec les pionniers de l'éducation (Chartier, 2005).

Plus précisément, l'identité des noms de familles, nous donne des pistes de familles d'origine juive. Celles-ci ont migré au Brésil dans l'entre-deux-guerres. La plupart de ces jeunes choisit la section brésilienne, dans une volonté de s'enraciner au Brésil, et surtout dans la société carioca.

³⁸ Voir FERREIRA, Marieta de Moraes. Os professores franceses e o ensino da história no Rio de Janeiro nos anos 30. In: IDEAIS de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto/Organizadores Marco Chor Maio e Gláucia Villas Bôas. Porto Alegre (RS): Ed. Universidade/UFRGS, 1999. p. 277-299. http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arg/1141.pdf

Principalement pendant la guerre, les correspondances des familles avec le directeur ont attiré aux bourses pour continuer à étudier au Lycée dans la section brésilienne. Le motif en était la mort du père, la perte d'emploi, etc. Ce qui met en évidence les moments de crises économiques et sociales.

D'autres groupes d'étranger sont consignés dans ces cahiers. Ils représentent les fils et filles des ambassadeurs et diplomates français, brésiliens et d'autres pays. Ces inscriptions ont eu lieu surtout quand Rio était la capitale du Brésil. La plupart a choisi la section française. Ce sont des indices d'internationalisation de cette section.

Dans ces cahiers un autre aspect remarquable de notre recherche nous a permis de comprendre la circulation des familles lors de l'inscription de leurs fils ou filles dans la section française du Lycée. Ce sont des pistes qui annoncent aussi le principe d'internationalisation dans la structure du Lycée.

Un autre axe de recherche a été celui des bourses données aux enfants de fonctionnaires brésiliens qui travaillaient dans les entreprises françaises installées à Rio. Ces jeunes étudiaient dans la section brésilienne.

Les années 1950 sont marquées par un moment précis d'intolérance religieuse. Et des groupes de familles juives surtout d'origine égyptienne, marquent une présence toute particulière au Lycée. La plupart de ces familles a choisi la section française. La connaissance préalable de la langue est peut-être l'une des pistes. Beaucoup de ces familles ont étudié dans les Lycées de l'Alliance Israélite Universelle.³⁹

Dans cette recherche, nous ne pouvons pas perdre de vue que ce Lycée de Rio (à double section et laïque) s'est constitué au Brésil, à Rio de Janeiro où le processus de la laïcité a été très différent de celui de la France.

³⁹ Voir les études de FRIDMAN, Fania. *Judeus franceses no Rio de Janeiro do século XIX*. In VIDAL, Laurent e LUCA, Tania Regina de (orgs). *Franceses no Brasil: séculos XIX-XX*. São Paulo: Editora UNEESP, 2009

Ces deux lycées existent jusqu'à aujourd'hui. Le lycée de São Paulo est encore un lycée bilingue. Quant à Rio, dès 1984 la section française s'est constituée au Lycée Molière et le Lycée *Franco-Brasileiro* ne fonctionne plus qu'avec la section brésilienne. Dénommé *Franco-Brasileiro*, le collège est lié au système éducatif brésilien en gardant son identité franco-brésilienne. La laïcité et le rapport avec la langue française restent les deux appartenances encore présentes de manière précise au Lycée.

La laïcité au Brésil et son rapport avec l'éducation a été une question peu discutée mais qui a traversé tout le processus de création et de constitution du Lycée Français à Rio. Au moment de sa fondation, cet établissement accueillait des garçons et des filles dans un même espace scolaire ce qui n'était pas permis dans les établissements scolaires catholiques. Sur les choix des professeurs agrégés, les sources mettent en évidence un groupe d'enseignants souvent lié au mouvement catholique coordonné par Alceu Amoroso Lima. D'autre part les récits révèlent l'importance d'un espace international et laïque dans la période de guerre. Ce lycée a accueilli surtout dans les périodes d'intolérance religieuse des professeurs et des élèves qui se sont exilés au Brésil. Paulo Ronai, David Perez et Fortunat Strowiski en sont des exemples de professeurs. Cette recherche souligne encore l'analyse des livres d'inscriptions au lycée de familles exilées surtout juives. Le Lycée est un établissement scolaire laïque et ceci peut expliquer la raison pour laquelle plusieurs familles juives ont choisi le lycée pour leurs enfants au Brésil.

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL DU « MONDE DE L'ÉCOLE »

Le collège et le lycée donnent à l'enfant l'expérience d'une petite société, déjà beaucoup plus complexe que l'école. Il a plus de liberté aussi pour choisir, parmi ses camarades, ceux dont il veut faire ses amis (Mesmin, 1974, pp. 104-194)

Dans ce chapitre 2 j'analyse le cadre conceptuel du « monde de l'école ». Dans la perspective de la recherche biographique pour Delory-Momberger (2008) l'école est un espace-temps fondamental de mobilisation et d'investissement biographiques. L'école n'est pas anonyme dans l'histoire des élèves, l'école a son histoire et chaque élève a la sienne. L'école est le premier espace de socialisation secondaire, le « lieu » où l'individu partage l'espace et le temps avec les autres qui ne sont pas de sa famille.

Ce chapitre se divise en trois parties. Dans la première partie, j'analyse quelques concepts clés de cette étude. Ce sont les concepts : d'espace, de socialisation et d'expérience.

Le premier concept que j'expose est la notion d'espace par rapport aux individus qui y vivent leurs expériences. Ce travail d'analyse aboutit au concept « d'espace apprenant ». Il nous incite à penser les espaces comme un « lieu » de relations multiples. Delory-Momberger (2009) souligne ici que « c'est de l'action que l'espace tire son « existence », c'est dans l'action qu'il prend sa forme et son sens » (p.59)

Le deuxième concept que cette recherche approfondit est la notion de socialisation comprise dans le processus historique de transformation de la société traditionnelle en société post-moderne. Cette étude met en évidence les activités socialisatrices de l'individu qui se transforment en même temps que se transforme la société, le monde vécu. Dans la contemporanéité l'apprentissage des rôles donne lieu à la construction des expériences.

Le troisième concept que cette étude travaille est la notion d'expérience. Expérience comprise comme une catégorie du biographe. Cette recherche étudie le concept d'expérience pour aboutir à la notion de l'expérience scolaire de l'individu. L'expérience est individuelle et sociale, elle travaille les relations entre l'individu et le « monde social ».

Dans la deuxième partie, j'étudie « le monde de l'école » compris comme un espace-temps scolaire pluriel et singulier. Pluriel dans le sens où divers individus y participent. Singulier dans le sens où chaque « monde de l'école » représente ses spécificités, ses identités, ses appartenances. Chaque étudiant comprend aussi « le monde de l'école », de son école. Avec un regard personnel, on intègre (ou non) des outils et des expériences dans son parcours scolaire. L'histoire de l'école n'est pas dans sa totalité l'histoire des élèves. Sur ce mode, chaque personne, inscrit ses expériences scolaires dans une histoire personnelle.

La troisième partie, s'articule autour de l'interrogation centrale de cette recherche: Comment la «confrontation-contact» avec l'autre s'expérimente dans l'espace scolaire? Il est important ici de centrer l'étude sur le concept d'interculturalité. Les expériences interculturelles sont définies comme un ensemble d'expériences, de rencontres et de relations sociales.

2.1 L'espace, la socialisation et l'expérience: catégories d'analyses du biographique

2.1.1 L'espace : un terme polysémique

Tout d'abord, je présente quelques réflexions sur le terme à partir d'une question : Quelles sont les significations du mot « espace », et de quel espace s'agit-il ? Ceci suggère déjà un concept polysémique. Le mot vient du latin « spatium » et qui signifie l'arène, le champ de course, mais aussi l'étendue, la distance, et encore la durée, le laps de temps et plusieurs autres notions qui s'inscrivent dans un processus historique du concept.

Les sciences sociales, en particulier la géographie réfléchissent sur le sens du concept d'espace et ne le comprennent que comme un substrat secondaire, rigide et absolu. L'espace n'est qu'une scène où se réalisent les actions de tous les processus sociaux. Ceux-ci se développent dans l'espace. Les concepts d'espace comme lieux viennent d'une perspective qui s'observe à partir de l'individu et des interactions de l'individu par rapport aux autres. Cette conception impose un détour sur la notion d'individu et de subjectivité car « l'espace » en tant que « lieu » place l'individu au centre de cette notion.

Quelques mots sur la notion d'individu

L'individu et la société comme l'écrit Norbert Elias sont dans un rapport de production et de construction réciproque : la société est toujours la *société des individus*, comme les individus sont des *individus de société* (Elias, 1991). Le concept de l'individu se transforme en même temps que se transforme la société. Ce qui est observé par Michel Wieviorka, cité par Delory-Momberger (2009) à propos de la perspective historique du processus de socialisation par rapport à l'individu. Il dit qu'auparavant, l'individu trouvait sa place dans la société, s'intégrait en s'adaptant. Aujourd'hui, il est sujet de son existence. Cet auteur écrit encore que la notion d'individualisme s'est transformée en raison « de la différenciation des fonctions, de la diversification des rôles, de la multiplication des réseaux, du rapport entre les places sociales et le vécu où le ressenti des individus se dissocie » (p.16). C'est à dire que la représentation de l'individu n'est plus en rapport

direct avec la représentation de son rôle ou de son ensemble. Il y a donc « un jeu entre des espaces qui ne se recouvrent plus totalement, et parmi lesquels un espace individuel semble être « mis en liberté » (p.16). Dans la modernité, à l'inverse des sociétés traditionnelles, la pluralité des fonctions et des espaces à laquelle l'individu participe, conduit son existence à un processus de « réflexivité ».

Dubet et Martuccelli (1996) écrivent que la figure de l'individu apparaît comme une conséquence, plus ou moins directe, d'un niveau croissant de différenciation sociale et de rationalisation. « De Simmel à Merton, de Durkheim à Parsons, ce lien entre l'individualisme et la complexité moderne s'impose à tous. L'individu moderne résulte de la pluralité des sous-systèmes d'action régis par des orientations et des règles de plus en plus autonomes » (p.514). Ces auteurs citent encore G. Simmel (1986, 1989) et disent que l'individualisation est alors, et toujours, un corollaire direct de la différenciation. L'acteur est conduit par des valeurs de plus en plus universelles, applicables dans des cas divers et particuliers. « Les codes sont remplacés par des orientations d'action intériorisées, par des sentiments et par des convictions » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 514).

A propos de l'individu par rapport à la subjectivité, il faut remarquer le principe d'intériorisation de l'homme moderne. C'est à dire que : « L'individu est le système, il n'existe plus une distance entre eux. Il n'est pas subordonné au système comme dans le modèle communautaire, l'individu n'est que le revers du système social, son versant subjectif » (Dubet, 1994). C'est donc sa subjectivité qui l'inscrit dans le système.

En ce sens, Dubet et Martuccelli écrivent (1996) aussi :

« L'individu est un «personnage social» chez lequel la subjectivité et la position sociale apparaissent comme les deux faces d'un même ensemble. L'individu est à la fois une «personne» (réciprocité des points de vue entre les sentiments et les identités sociales) et un

«rôle» (forte imbrication entre une tâche et une motivation). La personnalité, le système social et la culture sont intimement imbriqués, permettant d'établir des liens étroits entre les parcours individuels et les processus collectifs » (Dubet et Martuccelli, 1996, pp. 515-516).

La représentation moderne de l'individu insiste sur la distance par rapport au rôle. Dans la modernité, les personnes, ont autant de rôles que d'espaces sociaux. Cette distinction évoque le mode de socialisation d'une société moderne, avancée, caractérisée par une désarticulation des logiques et marquée par l'impossibilité de définir précisément des rôles.

Les systèmes deviennent plus complexes et la diversité des situations oblige chaque individu à gérer, de manière circonscrite, sa distance et son implication dans le monde. En ce sens, l'individu doit, à chaque interaction et à chaque moment, reconstruire une socialisation secondaire comme l'écrivent Dubet et Martuccelli (1996), en citant P. Berger et T. Luckman (1986).

Dans ce sens, il faut souligner la différence entre le mode de socialisation produit par la notion de «rôle» et celui produit par les idées de «distanciation» et de réflexivité. Gidens (1994) cité par Delory-Momberger (2009, p. 101), présente la réflexivité comme la capacité des acteurs humains à « comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font » (p.33).

La réflexivité est une des caractéristiques majeures de la vie sociale moderne. Elle se traduit par « l'examen et la révision constante des pratiques sociales à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques, ce qui altère aussi constitutivement leur caractère » (p.45). Il faut remarquer dans ce processus de subjectivation, la conversation entre le «Je» et le «Nous», le processus par lequel l'individu apprend à se regarder avec les yeux des autres. C'est à dire qu'« il n'y a pas d'identité du je sans identité du nous » (Elias, 1991, p. 241).

La notion d'individu ne considère pas l'homme en dehors du monde, de la société mais en relation profonde d'altérité avec l'espace – le « lieu ». « L'homme n'est pas soumis à un processus, il est un processus. » (Elias, 1991, p. 144). Ce qui nous amène à concevoir l'individu comme un être relationnel, en élaboration permanente dans son rapport aux autres et avec l'espace. Cette conception relationnelle conduit à la notion d'espace comme « lieu ».

L'espace se transforme en « lieu » : une action humaine

Cette recherche observe la notion d'espace à partir de l'étude des sciences sociales particulièrement dans le domaine de la géographie et de l'architecture. Ces deux sciences sont représentées ici par le géographe Milton Santos et par les architectes et historiens George Mesmin et Robert Auzelle. Ces études comprennent toujours « l'espace » dans une relation réciproque aux individus. L'espace se transforme en « lieu ». Et dans ce sens, il faut ajouter la notion « d'espace apprenant » (Shaller, 2010).

Le concept de “lieu” a été considéré pendant longtemps comme l'un des concepts des problématiques de la géographie. Il apparaît récemment comme une clé centrale pour comprendre les tensions du monde contemporain.

Dans les années 1970, la géographie humaine s'est efforcée de récupérer ce concept lié à la philosophie de la phénoménologie et de l'existentialisme. Il s'est inscrit comme un concept-clé de la géographie humaine. Le géographe Armand Fremont a introduit le concept d'espace vécu au début des années de 1970 dans le mouvement d'une nouvelle approche phénoménologique de la géographie. Ce groupe comprend l'espace vécu comme l'espace des pratiques et l'espace des relations sociales. Espaces comme objets de la perception et de la représentation mentale qu'un individu peut construire. « L'espace, la région, les lieux ne peuvent plus être considérés uniquement comme des réalités objectives. La région est aussi, elle peut-être même essentiellement, une réalité vécue » (Fremont, 1974, p. 231).

Le « lieu » est compris dans la géographie humaine comme un espace en profonde relation avec les individus. Ce qui privilégie les différents contextes que chacun de nous inscrit dans son parcours de vie. Dans ce sens, le concept de monde vécu explicite une relation de subjectivité que les individus développent avec le « lieu ». Il en résulte une appartenance à un groupe spécifique dans un espace déterminé. Cette constatation, suggère l'individu moderne lié à plusieurs appartenances et non pas à une seule. « On ne garde qu'en mémoire les lieux et les lieux sont des espaces vécus » (Mesmin, 1973, p.15), le concept de mémoire est lié à celui de « lieu » comme espace vécu et expérimenté.

L'origine du concept de mémoire vient du grec et désigne d'une part, *anamnèsis*, l'acte de se rappeler, de se souvenir et d'autre part *mnème*, l'image dont on se souvient, l'image-souvenir, l'impression laissée dans l'âme. Selon Ricœur (1983) la théorie platonicienne traite de la mémoire et du souvenir à l'intérieur d'une théorie plus ample sur la confiance des images : celles qui viennent des sens, les sensations, et celles qui viennent de la mémoire, les souvenirs. La mémoire établit aussi une dimension temporelle, elle renvoie toujours au passé, mais à un passé qui se (re)construit à tout moment par les nouveaux savoirs de l'expérience.

Le géographe brésilien Milton Santos (1926-2001), étudiant le concept de « lieu », présente la plupart de ses recherches à partir de l'aspect humain de la discipline géographique. Son intérêt majeur est de comprendre l'individu dans son espace social. Selon le géographe, l'espace est un ensemble indissociable de systèmes d'objets et de systèmes d'actions. Il s'inspire de l'histoire, de la philosophie, de la sociologie (disciplines des sciences humaines et sociales) pour nous proposer une théorie de l'espace humain. Son œuvre « *Pour une géographie nouvelle* » a un sens de travail transdisciplinaire où l'auteur réfléchit sur cet espace humain, qu'il dit être « la maison de l'homme et aussi sa prison ».

Pour cet auteur, le concept de l'espace n'existe pas sans les êtres humains qui y habitent et le modifient pendant toute leur existence à travers leur technologie. Cette conception, donne à l'espace à la fois une forme avec ses structures et une fonction. En

résumé, le processus des actions humaines donne forme au paysage. Cette notion d'espace en tant que concept hybride, change souvent. Elle se définit ainsi : « l'espace est un ensemble d'objets et un ensemble d'actions. » L'espace est le témoignage d'un moment précis, en rapport avec les moments passés et aussi une source d'influence pour d'autres moments futurs. Ainsi, les « lieux » ont toujours leurs significations modifiées, alors que les espaces continuent à être les mêmes (Santos, 1978).

Ce concept de « lieu » n'accepte pas de frontière démarquée et d'identité unique. Cette recherche observe un sens global pour chaque « lieu » car il existe plusieurs identités pour chaque « lieu ». Ce qui suggère diverses relations pour des individus qui se trouvent dans un même « lieu ».

Je cite l'architecte Robert Auzelle (1913-1983) comme une autre référence. Il considère l'architecture comme « le lieu et l'instrument d'une communication ». Son œuvre « *Clefs pour l'urbanisme* » présente l'école comme une ville et la ville comme une école. De cette manière, il observe l'école comme une ville à travers les générations, les diversités, les hiérarchies vécues dans un espace-temps déterminé. La ville à son tour peut être comprise comme une école. Et nous la regardons comme un espace d'apprentissage et de formation à travers des expériences vécues et un espace construit. Auzelle (1971, pp. 8-9) comprend la ville comme un « lieu de changement ». Changements matériels mais aussi changements spirituels. Il écrit que la ville, l'*urbis* « est une école permanente, espace unique d'hommes différents. » Il continue : « la ville est l'école, l'école permanente [...]. La ville est l'archive de pierre. Mémoire, en même temps que projet. Espace temporel ». Il conclut en disant que la ville est comme « la mère de l'histoire ».

Cette perspective est aussi partagée par Georges Mesmin. Dans son œuvre "*L'espace, L'enfant - l'architecture*" il observe que l'espace n'est pas seulement celui de la géométrie spatiale. Il est plus que cette forme, il est vécu, chargé d'affectivité. Il protège ou non notre intimité. Il s'élargit ou se rétrécit selon les individus ou selon les différents moments vécus. (Mesmin, 1971) « Notre destin est un destin spatial. L'aventure humaine

se déroule dans l'espace comme elle se déroule dans le temps. Nous ne pouvons pas échapper à cet environnement » (p.15). Dans son œuvre, cet auteur se base sur Emmanuel Mounier qui suggère l'aventure humaine se déroulant dans l'espace comme elle se déroule dans le temps. L'espace n'est pas un milieu objectif donné à tous, c'est une réalité psychologique vivante. Il ne s'impose pas à nous comme une contrainte absolue, il peut et doit être modelé au gré de notre personnalité. L'apprentissage de la possession de l'espace fait partie de l'apprentissage du bonheur (Mesmin, 1971, p. 16)

L'étude de cet auteur sur l'architecture scolaire incite à réfléchir sur le concept d'un espace vécu, ici considéré comme « lieu ». La pensée de l'espace s'intègre dans la perspective de la géographie humaine et en particulier dans les études du géographe brésilien Milton Santos. Dans ce sens, la relation entre espace et lieu signifie que le « lieu » se construit à partir de la relation trouvée avec l'espace et avec les autres qui s'y trouvent aussi.

Georges Mesmin (1971) présente la relation des individus dans l'espace des villes comme un espace de formation. Dans cette perspective, pour lui l'architecte est un éducateur. « C'est même, après les parents, le premier éducateur car son enseignement se transmet au travers des formes qu'il a conçues et qui constituent l'environnement de l'enfant dès son plus jeune âge ». (p. 17)

L'architecture est comprise comme la création des espaces « l'art de l'espace » et ses fonctions sont multiples. Fonction de protection, car tout individu a besoin d'un abri, de sécurité, de chaleur, d'intimité. Fonction de relation, car des hommes vivent en société et ont besoin de se rassembler en famille ou entre amis, de côtoyer leurs semblables, de participer à des célébrations ou à des jeux collectifs. Fonction d'éveil du sens esthétique et du sens civique, car le citoyen qui perçoit la beauté de sa ville s'y trouve mieux intégré et sera plus facilement disposé à travailler ou à s'y investir (Mesmin, 1971, p. 17).

L'espace scolaire est un espace qui se transforme en « lieu ». En ce sens, les études de Mesmin centrées sur l'espace scolaire travaillent les relations des élèves avec leurs

écoles par rapport aux autres espaces vivants. Mesmin traduit la première rentrée des classes comme « presque une reconversion. Sa première vision du monde va être remise en question [...] L'école est le premier contact avec la vie en société ». Ainsi, pour cet auteur, « ... à l'école nous faisons connaissances avec d'autres qui ne sont pas de notre cercle familial. L'école élargit donc ses perspectives, enrichit ses expériences » (Mesmin, 1971, p. 32) à chaque niveau scolaire.

Une autre question observée est l'esthétique des espaces et comment cet environnement constitue un lieu chaleureux ou non pour les individus. Dans cette perspective, il faut remarquer que l'espace de l'architecture traverse les siècles et représente les préoccupations, les valeurs fondamentales de son époque. L'architecture signifie aussi une lecture du monde, de la contemporanéité de sa création.

Pour Viñao (2005) l'espace de l'institution scolaire est un espace démarqué par les fonctions et un lieu spécifique à partir des relations qui s'y sont constituées. L'espace prend sens quand il est réfléchi à partir des relations quotidiennes. On ne peut pas ignorer que son architecture représente un langage qui transmet aussi une hiérarchie, des valeurs, des représentations mentales, des significations symboliques ou concrètes de l'époque de sa construction. Les bâtiments traversent les siècles, les espaces peuvent représenter un espace de conflits pour les nouvelles générations sans une connaissance claire du contexte historique.

Dans cette perspective Schaller (2010) cite la pensée de Bensa (2001) sur la perspective historique de chaque lieu :

« Le lieu est porteur d'histoire et d'historicité. Il témoigne de la relation de l'humanité sur une étendue terrestre. Ainsi, pour transformer des lieux, jusque-là oubliés ou profondément enfouis dans la banalité des activités quotidiennes, en points d'ancrage du discours de la collectivité sur elle-même, leur histoire doit-elle être montrée, narrée, jouée, au besoin même inventée. Pour que le lieu

garde vraiment trace du passé, il doit faire la liaison entre une matière et la localité singulière à laquelle il est identifié. Partout le « corps » du lieu doit administrer la preuve de son âme. Un lieu s'empare d'une portion d'espace, la délimite et la nomme de telle sorte qu'ensuite la puissance évocatrice de l'endroit puisse être racontée » (Schaller, 2010, pp. 1-2).

La notion de « lieu » implique une relation de l'individu avec lui-même et avec les autres. « Les individus transforment les lieux et ces transformations affectent ce qu'ils sont et ce qu'ils font » (Schaller, 2010). La notion de « lieu » n'existant pas sans les pratiques entre les individus, le « lieu » est toujours lié aux rapports entre les individus : Ce qui impose de travailler les notions d'identités dans la collectivité. « L'espace physique participe de l'être même de la pensée, il n'en est pas seulement le support ou le moyen, mais il se confond « corps et âme » avec elle. Le lieu ne se réduit pas à l'espace pur » comme dit Schaller (2010), quand il cite Frémont.

Confrontés à un espace, ces individus provoquent une biographie autant collective qu'individuelle. Chacun d'entre eux conserve une expérience et l'appréhende d'une manière singulière et de fait individuelle. D'un autre mode, cette relation suggère une appartenance au monde, signifiant ainsi la biographie d'une collectivité. Schaller (2010) dans ses études présente une notion toute particulière de « lieu apprenant » où les individus le transforment et ces transformations affectent ce qu'ils sont et ce qu'ils font » (Schaller, 2010, p. 1). Cette notion insiste sur la conception des réseaux quand ils s'inscrivent en se transformant dans les différents espaces de notre existence.

On comprend ainsi que vivre dans le monde est vivre avec les autres dans plusieurs espaces. Cette multiplicité d'espaces vécue dans notre existence humaine représente aussi la multiplicité de rôles développée par chacun de nous. De cette manière, l'individu n'est pas fixé à une seule identité mais il est lié à plusieurs appartenances. Cette perspective

d'altérité incite à ce que les individus « travaillent constamment à traduire leurs langages, leurs problèmes, leurs identités ou leurs intérêts dans ceux des autres. C'est à travers ce processus que le monde se construit et se déconstruit, se stabilise et se déstabilise » (Schaller, 2010).

Jean Jacques Schaller décrit la notion de « lieu » où « sont pris dans les réseaux d'intérêts et d'expériences les sujets qui s'y déploient: les lieux se forment et « apprennent » autant que se forment et apprennent les sujets qui les pratiquent » (p.1). Cet auteur cite Delory-Momberger (2009, p. 10) et observe que cette notion du « lieu » est proche de la recherche biographique indiquée par l'auteur, quand « elle se donne pour tâche de comprendre comment le marcheur construit le paysage, comment l'individu, au fil de ses expériences dans le temps, produit en lui-même l'espace du social» (Schaller, 2010, p. 1).

De cette manière, la recherche biographique suggère les possibilités de comprendre comment chaque individu se réfère à une *situation* de soi-même et de son histoire, comment nous biographions le « lieu » et « le moment ». Cet ensemble de tâches et de fonctions auxquelles nous participons (Delory- Momberger, 2009, p. 14). Les récits analysés dans cette recherche visent à comprendre la question suivante : comment la « confrontation-contact » avec l'autre s'expérimente dans l'espace scolaire.

2.1.2 La socialisation comme une catégorie d'analyse

Cette présentation de l'expérience sociale et en particulier de l'expérience scolaire expose le concept de socialisation et celui de subjectivation car ils sont centraux dans le processus d'expérience sociale de l'individu. Ces deux concepts révèlent une multiplicité de différentes notions selon le regard proposé par les auteurs. Dans cette recherche le concept de socialisation est celui de la pensée de deux auteurs: François Dubet et Danilo Martuccelli. La socialisation se constitue en un double mouvement à travers lequel une

société se dote à la fois d'acteurs capables d'assurer leur intégration et d'individus, de sujets susceptibles de produire une action autonome (Dubet & Martuccelli, 1996).

La socialisation est définie par cette tension qui articule à la fois des représentations de l'acteur et des représentations du système social. Cette tension définit la socialisation, articulant à la fois des représentations de l'acteur et des représentations du système social. La sociologie analyse cette tension par deux ensembles théoriques qui la définissent.

Le premier la comprend comme intériorisation normative et culturelle de l'homme et met en relief la «réversibilité» de la subjectivité des acteurs et de l'objectivité du système. Le second intègre la distanciation de l'activité des individus, « de l'écart entre l'acteur et le système » (p.511) et vient d'une conception « post-moderne » de l'individu.

Le sociologue Durkheim (1858-1917) élabore une première formulation de l'individualisation sociale. Vivant une Europe en crise et traversée par les guerres, il révèle dans ses études une tension entre les valeurs et les institutions qui étaient en profonde transformation dans un processus de modernisation. Il est le premier à expliciter le rapport entre la différenciation sociale et l'individualisation : dans une société complexe et hétérogène constituée de groupes toujours plus nombreux qui accomplissent des tâches de plus en plus spécifiques. Les individus accroissent leur singularité et sont contraints de développer leur « personnalité ». [...] En se rapportant aux nouvelles formes de la division sociale du travail, l'injonction collective faite aux individus d'être eux-mêmes et d'affirmer ce qui leur est propre (Delory-Momberger, 2009, p. 14).

L'un des traits de la sociologie consiste à associer la modernité à l'émergence de l'individu sous des formes diverses. Le passage de la société traditionnelle à la société moderne fait « de la formation de l'individu un des critères essentiels des sociétés modernes » (p.512). Toutes ces transformations sociales, historiques, politiques, culturelles et économiques rendent compte d'une question centrale de la sociologie: la formation de l'individu. En ce sens, cette recherche fait une parenthèse pour exposer une brève

présentation de cette transformation de l'homme communautaire en individu contemporain.

L'individu : de l'homme communautaire à l'individu contemporain

Selon Dubet et Martuccelli (1996), de façon générale, on peut considérer trois grands types d'hommes au centre des analyses sociologiques : premièrement l'homme communautaire deuxièmement l'acteur, l'homme moderne et troisièmement l'individu contemporain et sujet. Je présente successivement cet ensemble, d'une manière plus approfondie, en y observant les relations de l'homme avec l'autre et le groupe, avec la société et le système.

Le premier type, l'homme communautaire «est toujours soumis à la collectivité, moulé par elle, incapable de s'en détacher, traversé par la chaleur du groupe, par la rigueur des codes et dépourvu d'un espace d'initiative individuelle ». Ce type est celui de l'homme qui est tout entier dans la vie collective, « C'est le sentiment d'appartenance à la communauté qui domine l'action des individus » (Dubet, Martuccelli, 1996, p. 513).

Le deuxième type est l'acteur ou l'homme moderne qui provient d'une conséquence, presque directe, d'un niveau croissant de différenciation sociale et de rationalisation. La complexité de la société moderne s'explique parfois par les espaces sociaux auxquels l'individu appartient. L'homme doit accomplir un nombre croissant « de tâches et de rôles » (p.513). La notion de « rôle » est donc centrale dans tout ce processus. En fonction « de la diversité des sous-systèmes sociaux, les individus doivent acquérir des compétences multiples pour faire face à la diversité des actions qu'ils sont tenus d'accomplir » (Dubet, Martuccelli, 1996, p. 514). Citant, Simel (1986,1989), Dubet et Martuccelli (1996) écrivent que « la socialisation conduit vers une individualisation croissante dans la mesure où chaque individu fait partie de cercles d'action différents : l'individualisation est alors, et toujours, un corollaire direct de la différenciation » (p.514).

Le troisième type correspond à l'individu contemporain ou « post-moderne » qui se trouve distant du système qui n'a plus d'unité (Dubet, Martuccelli, 1996). Dans la sociologie classique, l'individu moderne se situe à partir de la relation entre deux dimensions : la subjectivité de son action, et la dimension objective de son statut. La modernité impose un autre regard sur ces deux dimensions où l'individu ne peut pas être compris en fonction du jeu de l'objectivité et de la subjectivité. Il est constitué « à travers sa plus grande distance au monde » (p. 517). En ce sens, la question de la socialisation est celle de la « réflexivité, de la critique, de la justification, de la distanciation » (Dubet, Martuccelli, 1996, p. 517).

L'individu dans la modernité, « est devenu l'homme pluriel décrit par Lahire (1998), qui n'est plus le représentant d'un groupe et de la logique sociale inhérente à ce groupe, mais le produit complexe d'expériences socialisatrices multiples» (Delory-Momberger, 2004). La socialisation n'est plus liée qu'aux institutions intégratives. Chacun dans ses différents groupes constitue ses expériences et ses appartenances socialisatrices. Les représentations de l'individu sont au cœur du processus de socialisation. L'individu est compris comme un homme social et en rapport avec l'espace et les autres. Lors de ces trente dernières années, les transformations sociales ont beaucoup accéléré le processus d'individualisation sociale.

En ce sens, plusieurs sociologues ont étudié cette mutation sociétale qui est plus visible à partir des années 1970. Au XIX^{ème} siècle et dans la première moitié du XX^{ème} siècle, les sociétés occidentales se sont construites autour de l'idée des états-nations, liés à un territoire géographique, une langue, une histoire et une culture dite nationale. Ces sociétés privilégient les institutions sociales qui font de l'intégration l'une de leurs fonctions centrales.

Ce sont les institutions comme : la famille, l'école, les organisations syndicales, les partis politiques et les espaces religieux qui sont les responsables d'une identité collective.

En opposition au modèle classique de l'action sociale collective, l'acteur social entre en scène, celui-ci donne sens à son expérience et se constitue sujet de sa propre action (Delory-Momberger, 2003). En ce sens, « la socialisation, [...] est aujourd'hui avant tout le processus où il acquiert et développe sa capacité à maîtriser son expérience, à être sujet de son existence » (Delory-Momberger, 2009, p. 14). Aujourd'hui les théories parlent « *d'autosocialisation* », un processus selon lequel les individus se préoccupent de leur individualisation en recherchant dans leurs expériences leur action sociale. (Delory-Momberger, 2004).

Dans cette perspective, une différence s'opère entre une socialisation où le « rôle » assume une place centrale et une socialisation qui repose sur la distanciation et la réflexivité. Dubet et Martuccelli s'appuient sur Berger et Luckman (1986) et écrivent (1996) que l'individu construit une socialisation à chaque interaction car l'idée d'une socialisation secondaire se vide. A chaque situation l'acteur construit sa socialisation, qui n'existe plus que dans les institutions, comme la famille, l'école et la religion. Les institutions n'occupent plus de place centrale dans le processus d'intégration. La socialisation reconnaît une certaine liberté et perçoit l'individu comme un être en processus de socialisation à tout moment et partout.

Ces théories insistent sur l'idée de la distanciation de l'individu du système et se rapprochent de la réflexion d'une correspondance entre la subjectivité et l'action sociale. En ce sens, l'individu ne se dissocie pas du système, « la société est la société des individus et l'individu est l'individu de la société (Elias, 1991). Mais, cette «distanciation» n'a pas qu'une seule interprétation.

Pour un premier groupe, « elle est la conséquence d'une société où les acteurs sont confrontés à un ensemble hétérogène des logiques d'action » (p.517). Cette autonomisation inscrite aux logiques des systèmes sociaux, n'a pas de principe unitaire central, elle se prolonge dans des tensions internes produites par les acteurs induits et par une diversité de rationalités sociales. L'individu est compris comme un sujet : « multiforme, fragmenté et

décentré, un «nœud» au milieu des réseaux de communication » (p.519). Revenant sur ce que Dubet avait écrit en 1994, Dubet et Martuccelli (1996) observent que le sujet doit articuler les différentes dimensions de l'action et construire une expérience. Ils s'appuient sur l'œuvre de Gidens (1991) et analysent que les situations de plus en plus complexes sont l'extension du degré de réflexivité personnelle des acteurs.

Pour un deuxième groupe, la distanciation doit être comprise en termes cognitifs. L'acteur agit au milieu d'une incertitude, vise à réduire la complexité et fait des choix dans des situations ambiguës et à travers des « préférences inconsistantes » (p.520). L'acteur devient organisateur d'informations. La notion de distance au système définit l'acteur dans une perspective autonome et comprend qu'il s'oriente moins en fonction des «normes» qu'en fonction des «opportunités». Cette «rupture» nous oblige à cesser de penser la socialisation comme un processus passif de transmission de normes et d'acquisition des rôles. C'est le cadre situationnel lui-même, et non pas l'intériorisation des normes, qui définit les attitudes.

Deux points de vue se détachent encore. Le débat porte sur l'intégration sociale et l'intégration systémique. L'intégration sociale représente le partage d'une culture commune aux acteurs et la possibilité de coordonner les actions par des normes établies sans une réciprocité des conduites. D'autre part, l'intégration de la société s'opère à travers des mécanismes impersonnels, sans un accord préétabli entre les individus (Dubet et Martuccelli, 1996).

D'après le premier point de vue, l'intégration sociale vise un ordre social. Elle existe à partir d'une socialisation qui harmonise les conduites. Dans ce cas, le lien entre acteur et système n'est pas donné d'emblée. Mais il se reconstruit à tout instant, au moment de la socialisation, dans et par l'individu. La socialisation parfois explique « les conduites et ce que les conduites doivent expliquer » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 522). Ce regard guide la pensée à l'intérieur du « monde de l'école » à partir du regard des individus qui le compose. Cette notion comprend que la socialisation contribue et devient

même fondamentale pour l'ordre social.

D'après le deuxième point de vue, l'intégration est une intégration systémique. Elle ne donne pas de rôle central ni à la socialisation ni à l'intégration sociale.

La société est comprise comme le résultat d'une agrégation,

« ... plus ou moins aléatoire, de différentes actions individuelles étayées par des motivations multiples, [...] dont l'accord n'est plus établi au niveau de la société toute entière, mais à partir de chaque système partiel en accord avec des réseaux communicationnels toujours conjoncturels » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 523).

La société moderne conduit à un transfert essentiel : l'intégration sociale vers des principes d'intégration systémique. Ce qui se fait à travers des moyens « de plus en plus impersonnels où les actions des individus ne sont pas fixées dans leurs arrangements culturels » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 523).

Dans les théories de la socialisation deux notions sont mises encore en évidence. L'une parle de l'intériorisation et l'autre parle de la distanciation. La première considère le regard de l'acteur et le système comme « deux faces » d'une même réalité. C'est à travers la théorie de la socialisation que l'intégration de la société se fait. En premier lieu, la famille, l'école, mais aussi la religion, sont caractérisées comme des institutions sociales, capables de transformer « des valeurs en normes, des normes en dispositions et des dispositions en personnalités individuelles » (p.524). La deuxième notion accepte l'idée selon laquelle l'intégration sociale ne se réalise que par des mécanismes impersonnels. La socialisation est comprise comme une « intériorisation d'un ensemble culturel. Les diverses versions de la «fausse conscience» et de la conscience comme reflet du monde social » (p.524) l'affirment.

Cette brève présentation de quelques idées théoriques de la socialisation qui s'appuient sur les études de Dubet et Martuccelli, (1996) intéresse ma recherche car elle

donne toute la complexité de la thématique dans l'étude de l'institution-école. Dans cette exposition je souligne, en particulier, deux points névralgiques : l'autonomie des élèves et la reproduction sociale. Dans cette perspective, le long parcours scolaire s'inscrit dans les expériences qui vont de l'enfance à la jeunesse. Il se superpose à nombre d'acquisitions et de défis que les élèves doivent affronter pour réussir à l'école. Le processus de construction d'identité, d'autonomie, le développement des relations avec les camarades de classe et les enseignants, l'acceptation et l'adhésion aux règles et aux codes de l'institution scolaire constituent un ensemble de conflits que chaque élève doit résoudre dans toute sa scolarité.

2.1.3 L'expérience comme une catégorie d'analyse

Le terme «expérience» vient du latin *experientia* qui signifie « connaissance acquise par une longue pratique jointe à l'observation ; épreuve, essai effectués pour étudier un phénomène ; action de faire quelque chose ». Ainsi, ce terme « expérience » est polysémique et ambigu. Il signifie pratique, expérimentation, tentative, connaissance. Il renvoie toujours à l'idée d'une action où plusieurs de ses sens dépendent du contexte dans lequel ils sont utilisés.

Dans cette perspective, on trouve différents sens pour le terme « expérience ». L'un parle d'une expérimentation scientifique et l'autre parle d'une action humaine ; le concept de l'expérimentation scientifique exprime un questionnement du « monde », articulant observation, expérience et théorie. L'expérience est au cœur de la méthode scientifique : elle en assure la validité, mais aussi la réfutabilité. Cette pratique contrairement aux expériences du monde quotidien, est construite par une logique scientifique pour aboutir ou non à une réponse prévue. Dans un autre sens, elle signifie les expériences que l'individu fait du monde au quotidien. C'est à dire, ce qu'il fait ou vit. D'une manière générale, cette notion renvoie à la « sensation » ou la « perception » que l'individu a du monde. Quand on ajoute la dimension temporelle, on se rapporte à un autre sens du terme « expérience » qui a un sens d'expression « j'ai une expérience ».

Cette notion du terme « expérience » est liée à un savoir qui est fruit d'un apprentissage, « j'ai une expérience » ou « j'ai vécu ». Elle fait allusion à la dimension spatiale et à la dimension temporelle de l'expérience. « L'espace n'est pas seulement un contenant, un réceptacle de nos états et de nos actions : il fait partie intégrante de notre expérience, il est constitutif de notre expérience » (Delory-Momberger, 2009, p. 50).

Le monde est un univers où l'homme existe à partir de traduction, d'interprétation, de représentation et donc de partialité (Mbiatong, 2010). Chaque individu fait l'expérience de sa vie et de soi-même dans le temps. Cette dimension temporelle est désignée par des mots et des images précises: ligne, parcours, cercle, carrière de la vie. « L'homme écrit dans l'espace la figure temporelle de son existence (p.27). À partir de cette nature constitutive de l'expérience humaine, le temps devient « temps humain » (Ricœur, 1983, p. 17). Le sens donné à notre parcours de vie ne se cristallise pas en formes fixées, à chaque moment les événements passés sont donc (ré) interprétés. Cette notion implique une reconnaissance de l'expérience comme « porteuse de notre histoire et de l'histoire des autres » (Mbiatong, 2010, p. 53)

Dans cette recherche, la notion de l'expérience par rapport au vécu est centrale. Elle met en évidence l'action de l'individu, une action en société et dans une temporalité. Delory-Momberger introduit le point de vue de l'« herméneutique pratique », analysant le biographique comme une « catégorie de l'expérience qui permet aux individus d'intégrer, de structurer et d'interpréter des situations du vécu » (p.22). « Le premier travail de l'homme est, donc, de lire et d'interpréter le monde; La question est de savoir où rencontrer les références pour le faire, tout le temps » (Delory-Momberger, 2008, p. 19).

Jodelet (2006) écrit que l'« expérience » renvoie à un état « ressenti par la personne qui correspond à son envahissement par l'émotion et aussi au moment où elle prend conscience de sa subjectivité et de son identité ». Cette expérience porte une nature « identitaire » car elle parle de sensations qui font partie du monde de la subjectivité ou de la personnalité propre à chaque personne.

Pour Mbiatong (2010), elle renvoie à une pratique individuelle par rapport à une connaissance singulière, personnelle d'un événement. Elle met l'individu en relation à un lieu, à soi et à l'autre. Elle est donc aussi un sentiment, une émotion. L'expérience est en même temps une action extérieure et interne de l'acteur. C'est à partir de cette « expérience interne » que l'individu découvre sa subjectivité, son rapport singulier au monde réel.

Le terme « expérience » comme une action personnelle est « à la fois une émotion, un sentiment qui fait découvrir à l'acteur une subjectivité personnelle et une activité cognitive, une expérimentation du réel par l'acteur » (Dubet, 1994, p. 273). L'expérience n'est pas seulement le fruit des expositions ou d'un savoir extérieur, elle est aussi le fruit des expériences internes. Chacun de nous intériorise le vécu selon ses interprétations, ses sentiments, ses histoires parmi d'autres dimensions qui font partie de ses représentations du monde réel. L'expérience devient unique dans le sens où elle représente chaque individu à un moment précis. Elle se construit toujours à partir de nos autres expériences personnelles qui font partie de nos savoirs d'expérience.

Dans cette perspective le terme « expérience » est défini comme : connaissance, formation et apprentissage. L'expérience définie comme « la connaissance » s'oppose parfois aux connaissances théoriques. Elle est différente d'une personne à l'autre. Ce qui donne un caractère singulier et unique et qui se complexifie dans les appartenances de chaque individu. Ce mode de compréhension de l'expérience renvoie à la notion des savoirs construits durant toute l'histoire d'une vie. Il ne s'agit pas d'un savoir construit de l'extérieur mais bien d'un savoir de l'individu.

En ce sens, la biographie en tant que pratique de formation ou source de la recherche met en évidence : la force de l'expérience au sein des histoires de vies et la constitution des savoirs par les individus. « Les notions d'expériences, de rapport au savoir, de biographie d'apprentissage mettent toutes en avant le rôle central de l'apprenant dans le procès de formation et dans l'appropriation des savoirs : l'apprenant est l'auteur et le

bénéficiaire du processus » (Delory-Momberger, 2004, p. 570). L'expérience se trouve donc au centre de la construction de soi.

L'individu trouve dans son expérience un lieu de connaissances, et c'est alors qu'il lui donne du sens. « La perception et l'intelligence de notre vécu passent par des représentations qui prêtent une figure narrative aux événements et aux situations de notre existence » (Delory-Momberger, 2009, p. 30).

De ce point de vue, chaque expérience trouve son lieu et un sens dans la manière de se construire. Ces modes de construction représentent un parcours de vie pour soi-même. C'est à dire qu'à chaque instant nous reconstruisons notre propre parcours. Cette expérience biographique construite par les individus est le lieu de l'expérience et de la production de soi. Le sujet devient une personne autonome qui s'approprie le monde réel à partir d'une subjectivité.

L'expérience est une construction subjective dans la mesure où l'individu perçoit et catégorise le monde réel. L'expérience a ainsi une perspective singulière, elle n'existe qu'à partir de nos propres compréhensions et interprétations du monde vécu. L'expérience existe quand « nous la soumettons à des opérations d'étiquetage, de classement, de *typisation* qui vont venir l'intégrer et la ranger dans la réserve de nos savoirs disponibles » (Delory-Momberger, 2005, pp. 88-89).

Ainsi, dans les sociétés post-modernes, l'individu établit par lui-même des liens et des modèles de coordination entre les « possibles biographiques » multiples et multiformes des mondes sociaux auxquels il participe.

Pour Delory-Momberger (2005) l'idée du savoir d'expérience nous renvoie à une construction subjective parce que l'action de percevoir et de catégoriser le réel provient de l'individu, lui-même. L'individu est le seul acteur de son expérience, sans pour autant se fermer au monde et aux autres. Ce sont toujours les expériences du monde social qui constituent chacun de nous.

Dans ce sens, le savoir d'expérience est une construction sociale qui se situe dans l'interaction entre le sujet et le "monde" qui l'entoure. Ces savoirs disponibles font référence à ce que Schutz nomme « stock de connaissances » ou « connaissances disponibles ». Il vient de la société, il est socialement distribué et fondé sur le langage. La narration qui se fait par le langage est comprise comme une figuration de soi et comme une élaboration de l'expérience. Elle permet d'élargir le sens du vécu, de le reconstruire et de faire ainsi des expériences. L'homme se reconstruit à chaque moment de sa parole, il met en évidence sa propre interprétation du monde.

Ainsi, Delory-Momberger s'associe à ce que Mbiatong (2010) écrit « ce que le sujet intègre à sa propre histoire, ce sont d'emblée les ressources du contexte où son expérience a lieu » (p.61). Le processus de subjectivation n'exclut pas le processus de la socialisation. Mais au contraire, les deux font partie d'un même ensemble, d'un processus où ils travaillent en corrélation de l'un avec l'autre. L'action de subjectivation renvoie à un processus antérieur à celui de la socialisation.

L'expérience se constitue à travers une perception individuelle du monde. Elle est porteuse des interprétations de notre relation aux autres et à la réalité, de nos perceptions du monde qui nous entourent et de toutes nos cultures. L'individu est bien compris non pas comme un être qui se replie sur lui-même mais comme un individu qui se constitue par rapport aux autres individus et à l'espace.

Cette relation directe à l'espace renvoie à une notion d'espace en tant que lieu quand Mesmin (1971) dit qu'on ne garde qu'en mémoire les lieux et les lieux sont des espaces vécus. Jean Jacques Schaller (2007) affirme que « les lieux, se forment et apprennent » à leur tour, autant que se forment et apprennent les sujets qui les pratiquent. Les individus transforment les lieux et ces transformations affectent ce qu'ils sont et ce qu'ils font » (p.86).

Cette notion de l'expérience renvoie à une interprétation particulière: celle du savoir de l'expérience. Il s'agit d'un savoir personnel qui considère l'individu comme

acteur de son expérience. L'expérience met en évidence la place de l'individu et de sa parole. Dans cette perspective, cette recherche analyse les récits des anciens élèves pour répondre à la question centrale : Comment la «confrontation-contact» avec l'autre a été expérimentée dans l'espace scolaire?

2.2 « Le monde de l'école » un espace collectif d'expérience personnelle

Quelques mots sur « le monde de l'école »

L'école représente pour chaque génération une période de 10 à 15 ans. Pour d'autres cette période se prolonge jusqu'à la vie adulte dans les universités. Ces périodes accompagnent les différents moments de la vie de l'individu. Les expériences de l'enfance, de la jeunesse et parfois de la vie adulte. L'école en tant que premier espace de socialisation secondaire représente l'une des principales mises à l'épreuve du monde social et culturel d'origine et du système de représentations dont l'individu est porteur (Delory-Momberger, 2008).

Pendant longtemps l'école a été l'institution qui transmettait les connaissances, les savoirs, les normes et les valeurs de la société où elle était inscrite. Au début du XX^{ème} siècle, dans son cours d'Education Morale (1092-1903) à la Sorbonne⁴⁰, Durkheim écrit que :

« C'est dans nos écoles publiques que se forme la majorité de nos enfants, ce sont eux qui sont et qui doivent être les gardiens par excellence de notre type national [...] nous n'avons pas à chercher ici ce que doit être l'éducation morale pour l'homme en général, mais pour les hommes de notre temps et de notre pays » (Durkheim 1902-1903, p. 162).

⁴⁰ L'oeuvre Education Morale est l'ensemble des écritures du cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903.

Pour Durkheim, l'école dans la modernité, l'école publique laïque et française, travaille les valeurs laïques et universelles de la société. Et c'est cette filiation qui évoque les valeurs et les normes à suivre. « [...] il faut que le citoyen ait le goût de la vie collective : car c'est seulement à cette condition qu'il pourra s'attacher, comme il convient, à ces fins collectives qui sont les fins morales par excellence » (Durkheim 1902-1903, p. 162). De ce mode, Durkheim est le sociologue qui emphatise la fonction toute particulière et spécifique de l'institution scolaire : la socialisation. Dans ce sens, il souligne le rapport étroit entre l'institution-école et la société où l'école s'inscrit. Pour le sociologue Durkheim, l'école comme institution socialisatrice est l'espace où « l'habitude de la vie commune dans la classe, l'attachement à cette classe, et même à l'école dont la classe n'est qu'une partie, constituent donc une préparation toute naturelle aux sentiments plus élevés que nous voulons provoquer chez l'enfant. Il y a là un précieux instrument dont on se sert trop peu et qui peut rendre les plus grands services » (Durkheim 1902-1903, p. 160)

Cette notion de socialisation de l'institution-école rend compte que l'internalisation des codes et des valeurs permet l'intégration de l'individu dans la société où il s'inscrit. De cette manière, l'institution-école forme des individus, des citoyens en même temps qu'elle assure l'intégration à une société moderne.

Pour Dubet et Martuccelli (1996), cette société moderne se transforme en une société laïque, remplaçant l'espace de la religion pour la sacralisation de l'éducation. Une grande confiance se lance vers l'éducation comme un « mode de formation des individus et comme clé de l'intégration sociale » (Dubet, Martuccelli, 1996, p. 160).

D'autre part, ces auteurs analysent deux autres notions de l'école dans une perspective historique. La notion de l'école comme appareil émerge en France quand la massification scolaire dénonce les illusions de l'école républicaine, de l'école comme institution. Dans ce sens, « la liberté de l'acteur apparaît comme une illusion face aux « lois » de système. Cet aveuglement n'est que la distance de l'acteur au système ». La

notion de l'école multiple part de l'acceptation de la « diversité et l'autonomie des fonctions de l'école » (p.530).

De ce mode, l'idée d'institution se décompose en plusieurs fonctions analytiquement indépendantes : « une fonction d'intégration qui procède du modèle «classique» de la socialisation par intériorisation; une fonction de distribution qui conduit à considérer l'école comme un «marché»; une fonction de subjectivation tenant au rapport particulier que les individus construisent avec la culture scolaire » (Dubet & Martuccelli, 1996).

A partir de cette autonomisation progressive, « la socialisation ne peut plus être perçue en terme d'apprentissage de rôles, mais en terme de construction d'expériences ». (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 530). Dans cette perspective, l'unité de la socialisation doit être construite par les individus-élèves et sans leur être donnée.

C'est à partir des années 1960 et 1970 du XX^{ème} siècle que la recherche en éducation se propose d'analyser le quotidien des pratiques culturelles de l'institution-école. Ce sont surtout les chercheurs de la sociologie de l'éducation qui s'occupent d'interroger ce quotidien scolaire. « Le monde de l'école » apparaît comme un monde beaucoup plus diversifié où la « confrontation contact » entre les élèves et entre les professeurs et les élèves devient plus visible. De cette manière, les sociologues mais aussi d'autres chercheurs s'interrogent sur l'école comme une institution socialisatrice centrale dans le parcours de notre existence.

Dans les sciences sociales et humaines, je cite les architectes Robert Auzelle et Georges Mesmin qui s'interrogent sur les espaces scolaires à partir d'établissements scolaires anciens.

En ce sens, Mesmin (1971) comprend l'espace construit en relation étroite avec les individus qui y vivent leurs expériences, l'espace se transforme en « lieu ». À propos des

espaces scolaires, cette relation se complexifie dans les différentes étapes du système éducatif. De ce mode, il écrit que :

« L'école maternelle est encore très proche de l'atmosphère familiale. L'enfant y trouve des attentions, une chaleur affective que l'école primaire ne pourra plus lui prodiguer aussi largement. [...] À l'école primaire, le climat est déjà un peu différent. L'enfant doit se plier à la discipline collective; il entre en compétition avec ses camarades, en classe pendant la récréation [...] le maître sait être un véritable éducateur, l'école devient un second foyer, où l'enfant apprend à comparer son "moi" à celui des autres. [...] Le collège et le lycée donnent à l'enfant l'expérience d'une petite société, déjà beaucoup plus complexe que l'école. Il a plus de liberté aussi pour choisir, parmi ses camarades, ceux dont il veut faire ses amis. C'est là que naîtront, pour beaucoup, les plus solides amitiés de la vie » (Mesmin, 1971, pp. 103-104).

C'est à dire que dès les premières classes maternelles jusqu'à l'adolescence, l'expérience scolaire se transforme par l'identification, la distance et l'objectivation. Cette expérience intègre des personnes, des comportements et des savoirs.

Cet auteur analyse les espaces scolaires en deux étapes. La première étape observe l'architecture des établissements scolaires anciens de la France où «les classes sales et vétustes sont violemment critiquées et très mal tolérées. Elles sont considérées comme de véritables prisons. Les murs aux couleurs sombres, font l'objet de descriptions d'horreur » (Mesmin, 1971, p. 45).

La deuxième étape observe les établissements scolaires qui se sont installés dans des bâtiments pas conçus pour être une école. Pour Georges Mesmin les établissements

scolaires anciens de la France sont de véritables « casernes ». « Les bâtiments ne sont pas conçus à l'échelle des enfants qui doivent les fréquenter. Les écoles sont déjà des lycées, les lycées sont déjà de véritables facultés. L'enfant se sent perdu dans ces ensembles scolaires qui excèdent largement les dimensions au-delà desquelles il ne peut plus y avoir d'intimité » (Mesmin, 1971, pp.107-108).

Cette situation se reproduit de plusieurs manières dans les établissements scolaires qui ont une architecture ancienne. Dans cette perspective, l'apprentissage existe dès qu'on donne un sens aux choses, cet auteur comme d'autres architectes et historiens comprend que travailler le processus historique de la construction des espaces c'est aussi analyser et interroger ce « monde de l'école ».

Ainsi, dans le quotidien scolaire interroger la perspective historique des espaces construits signifie établir un rapport avec cet espace vécu. Il est important d'observer l'architecture dans son contexte de création. Cette démarche donne une valeur historique⁴¹ et un sens de compréhension à l'espace construit.

D'autre part, cet auteur valorise l'environnement construit dans un quotidien scolaire qui privilégie quelques groupes et non pas l'ensemble de la communauté scolaire. Il faut porter ici une attention particulière sur les espaces de l'architecture qui s'inscrivent dans les villes et en particulier les espaces de l'architecture scolaire compris selon Mesmin (1971) et aussi Auzelle (1970) comme une ville. D'autre part, les villes sont aussi comprises comme une école, où les individus se forment et apprennent dans les différents espaces vécus.

La perspective de comprendre l'intérieur de l'institution-école comme objet de recherche est récente. Plusieurs chercheurs (Chervel, Dubet, Frago, Julia, Perrenaud)

⁴¹ Cette observation indique le rôle de l'architecture dans un sens complexe représentant les idées, les projets inscrits dans un contexte sociohistorique d'une société. Et le « monde de l'école » représentant la relation des individus les uns avec les autres et avec cet espace. Dans ce sens, ces relations se sont modifiées par rapport aux individus qui y vivent dans un temps précis.

développent leurs études à partir du regard spécifique de l'histoire, de la sociologie, de l'anthropologie. Ces recherches ont comme point commun : le soin de déchiffrer l'intérieur du « monde de l'école ». Chacun travaille ses interrogations, elles constituent un espace de recherche fait de plusieurs regards dans et sur l'institution-école. La plupart de ces auteurs se rendent compte que « le monde de l'école » devient une des « boîtes noires » à déchiffrer dans les différents contextes où il s'inscrit.

Dans cette recherche, il faut souligner ici que cette interrogation du « monde de l'école » se développe dans un moment de questionnement de ce même « monde de l'école ».

Vinão Frago (1998), parmi d'autres chercheurs, s'interroge sur l'intérieur du « monde de l'école », questionnant la raison pour laquelle l'espace et le temps scolaires deviennent objet d'analyse historique, à la fois spécifique et global. La réponse donnée par l'auteur, lui-même, indique « un intérêt scientifique plus grand pour l'espace et le temps en tant qu'éléments intégrateurs et formateurs de la vie sociale » (p.92). Intérêt qui « fait intervenir la physique, la philosophie, l'anthropologie, la sociologie et l'histoire, pour ne citer quelques-uns des champs de recherche où les publications ont été nombreuses » comme cet auteur le souligne (p.92). Intérêt qui élargit les champs de travail dans le sens tout particulier de l'institution scolaire.

L'école est inscrite dans une histoire propre de la « culture scolaire ». En ce sens l'école est refermée sur elle-même avec ses règles, ses normes et ses codes. L'institution-école est ainsi le « lieu » où les élèves doivent avoir un certain nombre d'attitudes et de dispositions qui sont dictées par la « culture scolaire ».

Sur le même mode, pour Frago (1998) la « culture scolaire » représente comme l'ensemble des idées, des principes, des critères, des normes et des pratiques accumulées au fil du temps dans les institutions éducatives : des façons de penser et d'agir qui apportent à leurs membres des stratégies et des règles applicables aussi bien dans les salles de classe

qu'en dehors (dans le cadre scolaire et dans le monde des enseignants) afin de s'intégrer à la vie quotidienne de l'école (Frago, 1998, p. 97)

Julia (2001) définit aussi la « culture scolaire » comme un ensemble de normes qui caractérisent des connaissances à enseigner et des conduites à inculquer, et un ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces connaissances et l'incorporation des comportements ; normes et pratiques coordonnées à des finalités inscrites dans un temps précis.

Ainsi, la « culture scolaire » se constitue de normes et de pratiques qui sont déterminées par les finalités de l'institution. La « culture scolaire » a une pluralité d'appartenances dans son objectif mais aussi dans les pratiques qui y sont réalisées. Celles-ci se sont imposées et diversifiées par le contexte historique où l'école s'inscrit. (Julia, 2001).

Pour Chervel (1998) l'une de fonctions de l'école est de former les individus. Et dans cette perspective elle est un lieu de reproduction des savoirs qui sont imposés par la société où elle est inscrite et par la culture à laquelle elle est affiliée. Mais cet auteur observe aussi une autre réalité : l'école peut constituer une autre culture qui pénètre et transforme la culture initiale. Dans ce sens cette « culture » se modifie quand les règles et les normes s'établissent à partir des représentations et des actions de chaque professeur ou de chaque élève de la communauté scolaire. Et même sans se transformer, on ne doit pas ignorer les résistances qui peuvent survenir.

Perrenaud (1990) remarque que la culture scolaire est aussi la culture de toutes les autres cultures qui constituent les identités de chacun (la culture de la famille, la culture du quartier, les cultures du statut social et historique). Ainsi, Perrenaud (1990) revisite Perrenaud (1984) et il écrit que la culture scolaire,

« C'est s'intéresser de près au travail scolaire quotidien, à la discipline, aux usages du temps et de l'espace, aux normes

vestimentaires, à l'hygiène, au bruit, à la langue et aux formes des échanges les plus anodins. C'est réfléchir au curriculum réel, au curriculum caché, aux normes non écrites qui balisent le parcours scolaire» (Perrenaud, 1990, p. 4).

En ce qui concerne les usages du temps et de l'espace, pour Frago (1998), « ni l'espace, ni le temps, ne fonctionnent comme de simples structures neutres où se déroulent les processus éducatifs. L'on enseigne et l'on apprend toujours dans des lieux et des moments concrets » (p.95). Ce qui correspond, comme il le dit : « à diverses façons d'apprendre et d'enseigner » (p.95).

En ce sens, « l'organisation, la disposition, la distribution et l'usage que l'on fait de ces lieux et de ces temps, constituent des éléments fondamentaux de l'organisation scolaire». La manière de travailler l'espace et le temps, « conditionne l'enseignement de différentes disciplines, permet, ou empêche la réalisation de certaines activités » (p.95). L'espace et le temps scolaires modèlent non seulement, ce qu'il appelle « le climat » et « la culture scolaire » des institutions scolaires, mais jouent aussi un rôle éducatif important (Viñao Frago, 1998).

Cet auteur (Viñao Frago) écrit que « cette architecture temporelle possède une triple structure : générale, qui touche les différents niveaux, cycles ou cursus depuis la petite enfance jusqu'aux doctorats et « masters » universitaires (avec l'âge minimum d'accès, les rites de passage et les examens) » (Viñao Frago, 1998, p. 96).

En ce sens, cette temporalité travaille d'une manière étroite avec le parcours de notre vie personnelle. Mais cette constatation met encore en évidence deux autres signes du temps, inscrites dans le « monde de l'école », ce sont : « l'annuelle avec son calendrier

scolaire⁴² et l'hebdomadaire et quotidienne avec ses tableaux d'horaires, ses programmations de salles et de disciplines » (p.97).

De la même manière cet auteur met en évidence la distribution et l'utilisation du temps, indiquant non seulement « un rapport étroit avec l'ordre, l'importance et la distribution quotidienne et hebdomadaire des disciplines, mais aussi avec la méthodologie employée » (p.95).

Le temps scolaire est un temps programmé. Un point d'analyse important à identifier est la distribution du « temps libre » employé à l'école par rapport au temps de classe et aussi par rapport à la façon dont les élèves l'utilisent.

La dimension spatiale est l'organisation des espaces construits par rapport à leur fonction spécifique et à leur processus historique. Cette analyse de l'espace construit comme une action historique explique souvent les différents modèles éducatifs utilisés, soit dans les siècles passés soit dans la contemporanéité.

De ce mode, la notion de « monde de l'école » est comprise comme un espace-temps scolaire en même temps pluriel et singulier. Pluriel dans le sens où une diversité d'individus et de générations y participe, chacun avec ses singularités. Singulier dans le sens que chaque « monde de l'école » représente aussi ses spécificités et ses identités.

L'école n'est pas anonyme dans l'histoire des élèves, l'institution-école fait sa propre histoire et chacun de ses élèves fait aussi sa propre histoire. En ce sens, chacun élabore ses expériences et en particulier ses expériences scolaires d'une manière personnelle. Les expériences scolaires font partie de l'histoire des individus mais elles correspondent à une période intermédiaire dans l'histoire de chaque individu. Ces

⁴² Le calendrier scolaire européen est différent du calendrier brésilien. En Europe l'année scolaire traverse deux années civiles car l'année scolaire commence au mois de septembre. D'autre part au Brésil, l'année scolaire commence au début de l'année civile et termine la même année.

expériences scolaires se manifestent pendant la vie de différentes formes par des représentations et des projections collectives et individuelles.

D'autre part, l'école est aussi porteuse d'une histoire qui traverse l'espace-temps de chaque élève. Mais dans l'histoire de chaque élève, l'école est le présent et le futur. En ce sens, l'école est aussi un espace-temps de projets pour ses élèves et leurs familles où elle propose ses orientations, ses modèles de parcours et de finalisation.

L'école est définie comme un « lieu » en dehors de la famille. Le premier espace de socialisation secondaire. En ce sens, l'école s'inscrit en étrangère. Dans l'espace-temps de l'école, on vit la présence de l'autre et aussi l'expérience de l'autre.

Cette expérience de l'altérité souligne dans l'école une compréhension de cet espace-temps comme un espace social commun à tous. Ainsi les règles viennent de l'extérieur et sont appliquées pour tous de la même manière. Du point de vue des élèves, ils intègrent et interprètent ce « monde » d'une manière personnelle. Ces moyens d'interpréter les expériences scolaires sont au centre de la recherche biographique en éducation.

Cette question traverse tout le parcours scolaire et provoque une des tensions du « monde de l'école ». C'est la tension formulée dans la proposition d'un élève idéal type en opposition à celui qui ne correspond pas à cette formule typique.

De ce mode, Delory-Momberger (2011) travaille « le monde de l'école » sur la condition biographique et pour cette perspective « l'école produit des figures et des parcours qui prennent la forme de profils biographiques et de biographies typiques s'imposant à ses usagers ». La figure la plus visible est celle de la figure de l'élève. Chaque élève comprend « le monde de l'école », de son école à partir des moyens qu'il a intégrés (ou non) ses expériences de son parcours scolaire.

Dans ce sens, il existe une tension entre ce que l'école biographie et ce que l'élève biographie de l'école du « monde de l'école ». Pour cet auteur, cette tension apparaît

quand elle analyse la «construction-élève» dans l'espace scolaire. « Celle-ci désigne une position et une fonction dans l'institution-école. Elle - l'institution- dessine aussi une construction biographique particulière qui entre en confrontation avec les constructions biographiques individuelles » (p.1).

L'école institue des trajectoires idéales-typiques qui correspondent à des figures également idéales-typiques de la réussite (scolaire et sociale), pour lesquelles certains savoirs disciplinaires jouent un rôle indicatif et sélectif majeur. Ces savoirs disciplinaires de l'école se constituent dans un contexte historique et culturel inscrit dans un système éducatif plus complexe. Le rapport de l'école au savoir inclut une dimension fonctionnelle et structurelle de sélection qui passe par un ensemble de rites et de processus qui constituent le quotidien de l'expérience scolaire des élèves.

Sur un autre aspect du « monde de l'école », Delory-Momberger (2011 ; 2008) met en évidence l'espace rituel performatif de l'école. L'institution-école est « un espace du discours et de la « mise en signes » (enseigner, *insignare* = faire connaître par un signe), où le mot vaut acte et où l'acte ne vaut que par les signes qu'il permet de mettre à jour » (p116). Ce qui caractérise un mode d'apprentissage, tout particulier, et révèle une prédominance d'un savoir autoréférentiel : « le savoir de l'école est un savoir investi pour lui-même, en dehors de toute finalité pratique » (p.11).

Dans le cas de l'enseignement-apprentissage quelque soit la nature des travaux ou des pédagogies, celui-ci se constitue par une réflexion ou une connaissance et non par une pratique. Il en résulte un espace privilégié à la ritualisation du quotidien scolaire. De cette manière, l'organisation de la « classe » et du « cours » s'inscrivent dans un ensemble de moments ritualisés et de dispositifs scéniques qui ont de significations pour ceux qui se rapprochent du type idéal de l'élève pensé dans la spécificité de l'institution scolaire. Et dans le processus de l'apprentissage scolaire, ce sont eux qui réussissent.

Pour Delory-Momberger (2008) la dimension « d'agir rituel qui est au cœur de la culture et des pratiques scolaires, en particulier des actes d'enseignement-apprentissage »

(p.114). Cet auteur comprend que ces ritualisations scolaires sont plus que « le moyen ou l'instrument par lequel le professeur enseigne et les élèves apprennent, elles sont le fait même de l'enseignement et de l'apprentissage scolaires » (p.114) Et ces ritualisations font partie même de l'organisation spatiale et temporelle de l'école. « L'organisation de la « classe » et du « cours » obéit à une succession de moments ritualisés et de dispositifs scéniques qui répètent pour ceux qui y participent des scénarios reconnus et partagés » (p.114). Ce « mode indirect d'appréhension du monde et du rapport au savoir » révèle la distance de l'institution-école du monde réel.

De cette manière, cet auteur conclut que :

« L'école n'est que très rarement le lieu d'une expérience et d'une « connaissance » directes du monde : non seulement le monde n'y est présent que sur le mode du discours-sur-le-monde, mais ce discours lui-même est un discours second, un « vice-discours » (p.115).

C'est à l'école où les individus-élèves commencent en même temps différents apprentissages et où ils doivent s'approprier des savoirs spécifiques. Delory-Momberger (2008) écrit en conclusion qu'apprendre c'est s'approprier tous les savoirs possibles. C'est réviser, modifier et transformer un moyen d'être au monde, un ensemble de relations avec les autres et avec soi-même. C'est d'une manière sensible, lancer des regards nouveaux sur son passé et sur ses origines. Projeter ou rêver, d'un autre mode, son futur, se biographier d'un autre mode.

A partir du contexte présenté dans ce chapitre, cette recherche se rend compte que la socialisation est une construction des expériences. De ce mode la socialisation comme fonction de l'école doit être construite par les expériences scolaires. En ce sens, le monde de l'école est perçu à partir de l'analyse des récits de vie du parcours scolaire. Il est compris en tant qu'expériences scolaires. Il intègre les éléments du système articulé non par les lois ou les stratégies mais par une logique narrative particulière de chaque élève.

De ce mode, cette recherche se concentre sur le processus historique et social de l'espace-temps scolaire du Lycée Français. Pour répondre à la question posée aux anciens élèves du lycée : Comment la "confrontation contact" avec l'autre s'expérimente dans l'espace scolaire ? Ce travail présente la recherche biographique comme perspective théorique-méthodologique d'analyse.

En ce sens, cette recherche biographique se propose d'analyser «comment chaque individu se rencontre dans une situation, à soi-même et à son histoire, comment il biographie le lieu et le moment, cet ensemble d'expérience et de fonctions auxquelles nous participon (Delory-Momberger, 2009).

2.3 L'interculturalité : un ensemble d'expériences

Cette recherche s'articule autour d'une interrogation : Comment la «confrontation-contact» avec l'autre s'expérimente dans l'espace scolaire? Dans ce sens, cette étude centre son objet autour de la notion d'interculturalité et plus précisément des expériences interculturelles, définies comme un ensemble d'expériences, de rencontres et de relations. « La confrontation-contact » avec l'autre.

Dans cette perspective, plusieurs auteurs (Delory-Momberger, 2009 ; 2006 ; 2005 ; 1999) ; Leray, 2000 ; 2007; Carlo, 1998; Elias, 2000 ; 1994) ont approfondi leurs études sur l'interculturalité.

Les écrits de Delory-Momberger observent l'interculturalité comme un processus que l'on peut trouver à la fois dans un même lieu, à un même moment, en présence de deux ou plusieurs cultures différentes. Ici, la situation d'interculturalité est définie comme pluralité d'appartenances (Delory-Momberger, 1999). Cette perspective considère l'individu comme un être social constitué d'échanges avec l'autre à travers le langage et le discours. Le langage constitue les sujets tout comme ceux-ci le constituent.

L'interculturalité est comprise comme un processus de dialogue, d'échange, elle est bien plus que la compréhension de l'autre, du différent. Elle est fondamentale pour la constitution de nos propres identités. « Toute identité, notamment culturelle, se construit, à la fois par rapport à soi-même et à l'autre » (Leray, 2000, p. 3).

Dans cette perspective, chaque individu développe une identité qui est en même temps relationnelle et situationnelle selon un espace-temps précis. Ce qui caractérise les identités comme étant plurielles. Le terme même est polysémique et peut inclure des qualifications nombreuses et variées: nationales, régionales, sociales, professionnelles, ethniques, religieuses, linguistiques, génériques. Les identités sont construites et ont, de ce fait, une dimension historique. La complexité identitaire et ses moyens de formation sont alors au centre de ce débat.

Chartier (2001) analyse l'importance d'identifier une réalité sociale déterminée qui s'est construite et pensée à différents moments. Bakhtine, (1981) donne des pistes pour réfléchir sur la relation dialogique en comprenant l'altérité comme une condition de l'identité. Dans ce sens, l'individu ne signifie pas un « je » fermé sur « soi-même » mais un « je » qui se reconnaît dans l'altérité. (Balassiano, 2005 ; Chartier, 2001 ; Bakhtine, 1981 ; Toledo, 2005).

L'espace-temps de cette recherche, l'espace scolaire du Lycée présentent des identifications d'un « lieu ». La « confrontation-contact » avec l'autre, le différent est signalée par les identifications collectives du Lycée : le principe de double section et la proposition d'un lycée laïque. Cette configuration de l'institution suggère des pistes pour comprendre comment ces personnes ont vécu leurs expériences interculturelles au Lycée de deux sections.

Le terme « interculturel » n'a pas de définition unique. Il m'intéresse ici de comprendre comment cette expérience interculturelle se révèle dans les récits des anciens

élèves du Lycée. Dans cette perspective, on trouve la notion de l'individu singulier qui est toujours en rapport avec l'autre.⁴³

Ce contexte comprend que toute culture fondamentalement pluriculturelle se construit grâce au contact de différents groupes culturels qui produisent leurs façons de penser, de sentir et d'agir. L'interculturalité devient un processus d'échanges entre cultures.

La perspective interculturelle correspond ainsi à un projet politique d'organisation de dialogue entre différents groupes culturels qui ont chacun leurs propres singularités. Avant de parler d'interculturalité, il faut réfléchir sur le concept de culture. Le mot « culture » apparaît dans la langue française vers la fin du 13^{ème} siècle désignant une pièce de terre cultivée ou un culte religieux. Aujourd'hui, le terme « culture » admet une pluralité de sens et de multiples usages.

Dans le dictionnaire *Le Petit Larousse de l'édition de 2008* le mot « culture » signifie l' « ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe, une société (culturel : relatif à la culture d'une société ou d'un individu, à son développement) ». La culture comprise comme un univers de sens et de significations (Geertz, 1973), les individus interprètent constamment le monde où ils vivent et, en l'interprétant, ils lui donnent du sens.

Dans son œuvre *L'interculturel*, Carlo (1998) analyse le terme multiculturalisme comme un concept complexe et dont l'origine naît du processus historique et social de la présence des diverses ethnies et cultures dans un même espace.

Le multiculturalisme n'étant pas un phénomène inédit dans l'histoire de l'humanité pose une question dans le présent : la rapidité de son évolution et la portée de son

⁴³ Voir : ELIAS, Norbert. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro, Zahar, 2000; ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro, Zahar, 1994

extension. Dans ce sens, l'altérité est devenue donc un sujet incontournable pour comprendre un monde où les échanges et la circulation augmentent tous les jours.

Cette circulation de choses, de projets, d'informations, de personnes a transformé l'espace et le temps qui n'est plus le même. De cette manière, pour gérer toute cette diversité et cette hétérogénéité de l'espace socio-culturel, Carlo (1998) suggère trois grands modèles : le modèle assimilationniste, le modèle intégrationniste et le modèle multiculturel, pluriculturel ou interculturel. Il est important de remarquer que les trois mots du dernier modèle ne sont pas du tout synonymes car chacun a ses particularités.

La première distinction se trouve entre le terme multiculturel et le terme interculturel. Le premier a ses origines dans le monde anglo-saxon et exprime une perspective descriptive. L'autre – l'interculturel a ses origines françaises, il est plus centré sur l'action (Carlo, 1998). Cet auteur, citant Pretuccelli (1992), définit alors le terme interculturel comme :

« Une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle, tandis que le multiculturel, tout en reconnaissant la pluralité des groupes et se préoccupant d'éviter l'éclatement de l'unité collective, n'a pas de visée clairement éducative » (Carlo, 1998, p. 40).

En France, ce concept a son origine dans le cadre du français langue maternelle, au début des années soixante-dix, et s'inscrit dans une pédagogie de compensation destinée aux enfants de migrants (Carlo, 1998). Cette situation suggère que les individus se sont trouvés en situation de choc culturel. « L'histoire de vie ne fait pas qu'inter-relier différentes voies et/ou voix, elle est aussi un creuset interculturel en tant qu'espace-temps où les langues, les cultures, toutes les rencontres d'une vie se fondent. » (Leray, 2000, p. 5).

Face à ces nouvelles perspectives, les études de sciences sociales analysent l'objet *culture* de points de vue divers. De cette manière, la question sur les interprétations que

chacun donne à l'autre nous suggère de comprendre la logique d'une autre culture. Et notre seul regard ne sera certainement pas suffisant. Dans cette perspective Carlo (1998) écrit que « les potentialités de la sémiologie dans le domaine socioculturel ont été sollicitées, mais pas encore pleinement exploitées. » (p.47).

Ainsi, cet auteur en citant Levi-Strauss (1996) analyse la culture

« [...] comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques entretiennent les uns avec les autres » (Carlo, 1998, pp. 47-48).

Dans son sens anthropologique et sociologique, le mot « culture » a un sens à la fois plus large. Il sert à désigner l'ensemble des activités, des croyances et des pratiques communes à une société ou à un groupe social particulier (Robert, 1968).

La culture est toujours comprise par rapport aux expériences de l'individu et celles-ci en rapport à l'autre. Dans cette perspective, la notion de culture scolaire est un de mes centres d'intérêt dans cette recherche. Elle est liée à un espace-temps particulier, celui du Lycée Français. Cette notion s'intègre à celle du « monde de l'école ».

La culture représente toujours des cultures. Et dans le cas de la culture scolaire, malgré les principes et les codes, il y a aussi ce qui échappe. Ce qui constitue une partie du « monde de l'école ». De cette manière, les symboles inscrits dans l'architecture scolaire échappent aux individus. Les monuments et en particulier les espaces anciens des

établissements scolaires doivent être reconnus dans leur contexte historique, politique et culturel pour continuer vivants, c'est à dire, contemporains aux nouvelles générations.

Petrucelli (1996) dans l'œuvre *Cultures, Culture* coordonnée par Louis Porcher cite la pensée de L. Porcher où la compétence culturelle est « la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer » (p. 32). En quelque sorte, la culture en acte est contraire à la culture- objet. D'où, il est important d'avoir une compétence culturelle.

L'analyse des groupes et des sociétés occidentales marquées par la modernité, observe que la culture se diversifie et se complexifie de plus en plus. Ce sont les processus d'acculturation, des métissages rencontrés dans une perspective macro ou micro de l'histoire. Les histoires de vie, les parcours des individus suggèrent des traces pour penser à partir d'une vision plurielle. Ce qui démontre que la culture est mouvante. « L'individu sélectionne les traits culturels selon ses intérêts et les contraintes de la situation. » (Petrucelli, 1996, p. 33).

Dans cette perspective, la langue est composante de l'héritage culturel. Sa maîtrise est essentielle pour accéder aux autres domaines de la connaissance et de la culture universelle. Cette notion comprend l'individu comme un être social constitué dans les échanges avec l'autre à travers le langage et le discours. Le langage est, donc, une constitution des sujets en même temps qu'ils le constituent.

La constitution du sujet est liée à celle de la langue autant qu'elle est le lieu où l'on fabrique une histoire et le sujet de cette histoire. L'individu se construit alors comme sujet (individuel et social) au cours de l'acte de son énonciation.

Leray (2003) défend l'idée que la langue est l'un des premiers vecteurs identitaires du sujet. Identité est le résultat des identifications de l'hétérogénéité du sujet et des langues.

Paul Ricœur (1990) observe qu'une personne ne peut se désigner elle-même comme l'auteur de son action qu'en la situant par rapport à celles des autres, c'est-à-dire dans un rapport d'interaction langagière. (Leray, 2007). Dans le cas particulier de la France, la langue française revêt un caractère important en tant que langue maternelle pour les français ou en tant que langue étrangère pour la plupart des étudiants du Lycée.

Dans cette trame, l'interculturalité correspond à une politique d'organisation du dialogue entre des groupes différents. Dans les sociétés occidentales, l'interculturalité trouve une place importante car ce sont des sociétés pluriculturelles où la « confrontation-contact » se manifeste de manière diverse. Lors des deux derniers siècles, les transformations des sociétés contribuent au changement de conception de l'individu et de son rôle dans la société.

La grâce divine n'est plus le centre de la société et l'individu a une part de responsabilité quant à son rôle dans le monde et dans sa vie. Cette transformation représente un changement de rôle des individus. Et elle contribue à d'autres constructions identitaires au sein de la société.

Analysant l'espace-temps de cette recherche, j'ai pu étudier les entraînements culturels dans l'espace-temps scolaire qui suggèrent une réflexion sur l'impact des implications de l'espace-temps scolaire pour la constitution des identités et du processus interculturel.

Quand les individus parlent du vécu interculturel, ils parlent des moments plus ou moins difficiles de leurs parcours, des choix qui se sont imposés ou non. Dans les narratives biographiques, ils parlent d'un passé et ils le reconfigurent au présent. C'est la construction d'un passé au moment présent. Dans ce sens, cette perspective permet de réfléchir comment cette compétence interculturelle dans « le monde de l'école » se réalise ou non.

Cette recherche privilégie la notion de « vécu interculturel » au sens d'un parcours, marqué par des expériences. Je m'intéresse à l'individu, dans son rapport à la collectivité, en permanente interaction avec les autres.

Dans ce cadre conceptuel du « monde de l'école », ce « monde » est un « lieu » où la « confrontation-contact » avec l'autre occupe une place importante dans les expériences des élèves. Ainsi, cette recherche travaille la perspective méthodologique de recherche biographique pour répondre à la question centrale : Comment la « confrontation-contact » avec l'autre s'expérimente dans l'espace scolaire.

CHAPITRE 3

Le cadre théorique et méthodologique de la perspective biographique.

Le biographe est l'étude des modes de constitution de l'individu en tant qu'être social singulier (Delory-Momberger, 2003, 2005, 2010).

Ce chapitre présente le cadre théorique et méthodologique de la recherche biographique. Il est divisé en trois sections. La première présente le cadre théorique et méthodologique de la recherche biographique. La deuxième présente mon parcours personnel dans la recherche. Et la troisième présente le chemin méthodologique de cette recherche. La recherche biographique a pour objectif de comprendre les phénomènes à partir de la signification que chaque individu leur attribue. Cette opération perçoit l'individu comme un être social singulier qui se constitue au fur et à mesure de ses propres interprétations du « monde vécu ». On peut dire que l'individu donne forme à ses expériences par une activité incessante d'interprétation et de configuration de son « monde vécu ». Pour la recherche biographique la notion de l'individu-sujet est celle de l'homme qui fait ses propres choix et qui prend ses décisions. Cependant les structures sociales existent et déterminent significativement la manière « d'être au monde ». Le biographe part d'une histoire de l'individu. Cette méthode considère l'homme comme une personne autonome qui exprime son expérience par la parole, au moment de l'acte de l'énonciation.

La notion de l'expérience dans la perspective de la recherche biographique s'oppose au concept d'habitus de Bourdieu où toute l'expérience de l'individu se constitue à travers la socialisation. Le biographe montre que l'expérience n'est pas seulement liée à des activités externes au sujet, elle provoque en même temps, une « expérience interne ». Cette activité de biographe conduit à la découverte de sa subjectivité, c'est-à-dire le

rapport singulier du sujet au « monde réel ». Cette notion de l'expérience est « à la fois une émotion, un sentiment qui fait découvrir à l'acteur une subjectivité personnelle et une activité cognitive, une expérimentation du réel par l'acteur » (Dubet, 1994, p. 273).

De ce mode, s'explique le fait que dans une même situation vécue chaque individu construit une expérience propre. Chacun intériorise son vécu, dans sa manière d'interpréter, selon ses représentations, ses émotions, son histoire de vie, etc. Le sujet devient un acteur autonome, en s'appropriant de la culture et de sa propre histoire à travers sa subjectivité.

3.1 Le cadre théorique et méthodologique de la recherche biographique

3.1.1 Le projet épistémologique de la recherche biographique

Le projet fondateur de la recherche biographique vise à répondre à la constitution de l'individu en tant qu'être social singulier. C'est l'une des questions de l'anthropologie sociale.

Cette question qui pose comment les individus deviennent des individus évoque une série de questions qui représente les relations entre : l'individu et ses inscriptions historiques, socioculturelles, linguistiques, économiques et politiques ; l'individu et les représentations qu'il a de lui-même et des autres ; l'individu et la dimension temporelle de son expérience et de son existence. Un tout premier point d'observation présente l'individu comme un être social singulier.

L'objet de la recherche biographique se fait alors par l'exploration de processus incessants de constitution réciproque de l'individu au sein de l'espace social. Il montre aussi comment l'individu : donne une forme à ses expériences, donne un sens aux situations et aux événements de son existence, agit et se construit à partir de ses environnements historiques, sociaux, culturels et politiques. L'objet de cette recherche est

aussi en conjonction avec le moyen par lequel l'individu contribue à produire, reproduire et faire exister la réalité sociale. Cette action se fait à travers des codes, des répertoires, des figures du discours et d'autres langages culturels et sociaux que l'individu configure dans ses opérations biographiques. Cette interface de l'individuel et du social n'existe que l'un à travers l'autre et dans un processus incessant de constitution réciproque.

On considère ici que l'espace de la recherche biographique revient à analyser la relation singulière entre l'individu et le monde historique et social. Relation qui se constitue par son activité biographique. La singularité rend l'homme capable de créer, de réfléchir, d'interpréter et d'interroger le sens de sa vie, de son « monde vécu ». Cet homme est alors capable de volonté, d'interpréter et de choisir les événements de son existence auxquels il donne un sens. Le désir d'être de l'individu se manifeste dans une manière d'agir par soi-même. Ainsi, la recherche biographique est « l'étude des modes de constitution de l'individu en tant qu'être social singulier » (Delory-Momberger, 2003,2005, 2010). De cette manière, la recherche biographique est l'étude, l'apprentissage d'une singularité sociale.

La temporalité et la biographisation de l'expérience

La notion de « l'expérience interne » dans la recherche biographique doit être observée dans le sens de la temporalité et de la biographisation. Ces questions expliquent l'une des particularités de la recherche biographique.

Ainsi, la temporalité de l'expérience se constitue comme une particularité de la recherche biographique qui la différencie d'autres approches, notamment sociologiques. Cette distinction se perçoit dans la mesure où la recherche inscrit la dimension du temps dans l'interface de l'individuel et du social. La recherche biographique montre comment l'inscription singulière de l'expérience individuelle en un temps biographique est à l'origine d'une perception et d'une élaboration singulière des espaces sociaux.

Il faut souligner l'aspect biographique de cette dimension du temps dans la recherche biographique, c'est-à-dire, dans ce qui comprend « le récit de vie ». La recherche biographique, comme écrit Delory-Momberger, (2010, p. 3) « de longue tradition herméneutique et phénoménologique»⁴⁴ constitue une « réflexion de l'inscription de l'agir et du penser humains dans des figures orientées et articulées dans le temps, qui organisent et construisent l'expérience selon la logique d'une raison narrative ». Selon cette logique, chaque instant de la vie d'un individu est le moment d'une histoire : « histoire d'un instant, histoire d'une heure, d'une journée, histoire d'une vie » (p.2)

Dans ce sens, les individus organisent et construisent l'expérience selon une logique de narrative d'intelligibilité, c'est-à-dire, dans une raison narrative ou un raisonnement narratif. De ce mode, « les ressorts du processus par lequel les individus donnent forme à leur expérience doivent être recherchés dans une activité incessante d'interprétation et de configuration » (Delory-Momberger, 2010, p. 4). Quelque chose arrive, se structure dans une succession et une superposition, se configure et se (re)configure dans un ensemble d'épisodes et d'expériences. Dans le quotidien de l'existence humaine certaines de ces opérations de configuration et de reconfiguration ont une dimension automatique et n'exigent pas d'élaboration mentale car ces opérations sont des actions sociales et culturelles qui se répètent.

Ainsi, pour cet auteur l'activité biographique n'est pas fixée à un seul *discours* oral ou écrit mais cette activité relève d'une attitude mentale et comportementale, d'un mode de compréhension et de structuration de l'expérience et de l'action, agissant d'une manière constante entre l'homme et « son vécu » et le monde qui l'entourne. De cette façon, le terme biographie et biographique désignent non pas la réalité du vécu, mais des représentations et des constructions de ce que l'individu perçoit de son existence. L'utilisation de ces termes souligne combien la « compréhension narrative de l'expérience

⁴⁴ Delory-Momberger (2010) souligne ces auteurs: (Dilthey, 1988, 1992 ; Gadamer, 1996 ; Ricoeur, 1983-1985, 1990) et phénoménologique (Schapp, 1992 ; Schütz, 1981, 1987 ; Schütz & Luckmann, 1984 ; Berger & Luckmann, 1994) » en tant que représentants de la tradition hermeneutique et phenomenologique.

ressortit d'une *écriture*, c'est-à-dire à un mode d'appréhension et d'interprétation du vécu ayant sa dynamique et sa syntaxe, ses motifs et ses figures » (Delory-Momberger, 2010, p. 2).

3.1.2 La recherche biographique : la question méthodologique

3.1.2.1 Le matériel biographique

L'objet conceptuel de la recherche biographique est l'individu comme un être social singulier, biographique et qui a sa propre expérience, une « expérience interne ». Ainsi, une question se pose ici : Comment trouver le matériel de la recherche ? Ces matériaux sont des actes de biographisation des individus qui peuvent se dérouler de plusieurs formes mais la plus courante est celle de la parole de soi, plus particulièrement, le récit. Elle prend une forme plus socialisée, quand l'individu parle ou écrit, il s'adresse toujours à l'interprétation d'un contexte donné, faisant « appel aux systèmes de signes les plus élaborés et le mieux partagé dans une communauté linguistique donnée » (Delory-Momberger, 2010, p. 3).

La parole désigne plusieurs formes de discours : descriptif, explicatif, argumentatif, etc. La recherche biographique privilégie le récit et l'acte de l'énonciation. Le récit sous la forme d'un texte, il présente les opérations de mise en intrigue, de configuration, de thématisation de ce que l'individu interprète de lui-même dans son monde social, culturel et historique. Enfin, la recherche biographique fait une distinction de la narrative car cette forme de discours a une relation étroite avec la dimension temporelle de l'existence et de l'expérience humaine. Dans un regard empirique, la recherche biographique montre le processus de « configuration et de métabolisation qu'un sujet produit par un discours sur son propre parcours et sur son histoire » (Delory-Momberger, 2010, p. 3).

La construction du matériel biographique : l'interview biographique

Dans ce sens, le chercheur ne peut qu'accéder à des actes de biographisation de l'individu à travers la parole de soi au moment de l'interview. Ainsi, le fait d'interviewer a pour objectif : d'écouter et de recueillir, dans sa singularité, la parole de l'individu. L'interview de la recherche biographique cherche à comprendre la configuration singulière des faits, des situations, des significations et des interprétations que chacun donne à sa propre existence. Ainsi, cette parole s'inscrit dans une histoire sociale et politique. La parole est aussi faite des représentations et d'autres discours.

Enfin, elle est une parole d'une époque et d'une société. La recherche biographique reconnaît alors cette activité de raconter comme une dimension constitutive de l'individualité car ces actions révèlent à l'individu sa singularité. L'interview de la recherche biographique vise à apprendre et à comprendre la configuration singulière des faits, des situations, des significations d'interprétations que chacun donne à sa propre existence, fondant, ainsi, un sentiment que l'individu a de soi-même comme un être singulier.

Ainsi, la singularité de l'existence humaine conduit à la compréhension de l'interview comme un double processus heuristique qui agit sur le chercheur et l'interviewé. En ce sens, l'interviewé prend la place d'un intervieweur de soi-même et la place de l'intervieweur est de créer les conditions et de comprendre le travail d'interviewé sur soi-même. Cette situation d'un double processus est la genèse d'autres questions sur la compréhension de ce qui doit être interrogé. Delory-Momberger (2013) s'interroge sur l'identité de l'interrogateur. Qui est l'interrogateur dans une interview biographique, celui qui raconte ou celui qui écoute ? Celui qui fait son récit ou celui qui le recueille ? Ainsi, qui est l'interrogateur de cet interview ? Selon cet auteur, la manière de travailler cette perspective est celle qui correspond à l'action de « suivre les acteurs ». Cette question réside dans le fait que le chercheur doit alors comprendre les singularités de modes d'existence de l'interviewé. C'est-à-dire comprendre les modes de constitution du « monde intérieur du monde extérieur », de l'appropriation par l'individu des « lieux » où il est inscrit.

Les interviews en tant qu'un texte écrit sont les récits de vie des personnes qui ont accepté de participer à une recherche. D'autre part, il faut considérer que le chercheur, de son côté, fait aussi une configuration de ce qu'il écoute. Le chercheur en tant qu'individu social singulier fait de l'écoute du récit une activité étroitement liée à cette condition de l'individu : un être social singulier.

Avant de traiter le matériel biographique, je fais ici une parenthèse pour présenter le récit à partir de sa propre construction, privilégiant le rapport entre cette construction et la constitution de l'individu.

Une brève présentation de la construction du récit

La question centrale du récit comme matériel biographique repose sur la compréhension de ce que représente « l'acte de vivre » et « l'acte de raconter », c'est-à-dire que le récit présente non pas un passé vécu mais la construction d'un passé vécu. Cette construction se produit par une activité narrative. Ainsi, le récit se construit à travers un processus qui opère les trois éléments: le « monde vécu » qui se configure, l'activité de se raconter et le texte produit par l'activité narrative. Pour exposer les considérations sur le récit, ce travail s'appuie sur les études de Paul Ricœur, en particulier, sur son œuvre *Temps et Récit* (1983-1985).

Le récit en tant que matériel propre de la recherche biographique est un discours spécifique : la narration⁴⁵. La dimension spécifique de la narrative est de raconter à partir d'une reconstruction des subjectivités de la production de soi. Une histoire est l'organisation des événements non pas dans un ordre sériel mais dans une totalité intelligible. Cette organisation des histoires se présente dans une temporalité, créée par une

⁴⁵ La discipline narratologie étudie la forme et l'organisation interne du texte. Cette discipline s'est développée dans les années cinquante du siècle passé à travers l'analyse structurelle. Celle-ci met en évidence le fonctionnement interne du texte pour en dégager la structure logique. Une manière plus récente d'aborder l'analyse des narratives met l'accent sur l'inscription du sujet dans son discours. Ce discours prend le sens d'une réinterprétation de l'histoire du narrateur racontée par lui-même. Dans les dernières décades les études de Paul Ricœur orientent l'analyse sur le rôle du récit dans les sciences sociales.

« logique narrative » qui a un commencement et une fin (Ricœur, 1983). Les épisodes se présentent dans une temporalité au cours de notre existence, qui transparaît dans des mots comme : parcours, chemin, fil, trajectoire.

Le récit est une construction singulière d'un temps passé mis en intrigue par le narrateur. Ce sujet choisit d'ordonner la succession d'événements qu'il raconte selon un ordre chronologique et un ordre subjectif. « La mise en intrigue est l'opération qui tire d'une simple succession une configuration » (Ricœur, 1983, p. 127).

En ce sens, raconter sa vie est une action qui renvoie l'individu à lui-même, à son histoire singulière. Cette question : « Qui suis-je ? » exige de répondre en constituant des paramètres et en se situant dans une temporalité. L'herméneutique de soi renvoie l'homme à une construction narrative. « L'expérience humaine est médiatisée par des systèmes symboliques et parmi eux des récits » (Ricœur, 1983, p. 113). De cette forme, l'individu s'interprète et se comprend dans le processus de construction narrative. C'est-à-dire que le fait de se raconter est une configuration⁴⁶ et une interprétation de soi. Celle-ci s'opère dans la production d'une certaine figure de soi. Cette production correspond à une élaboration de soi à travers les diverses appartenances sociales de l'individu. L'acte de raconter son histoire introduit l'individu dans une temporalité qui lui est propre. Ce temps intérieur lui donne la liberté de choisir, d'interpréter, de penser ce qu'il voudrait ou devrait dire. Ainsi, la narration est une forme de figuration de soi et une forme d'élaboration de l'expérience. La narration présente le monde social et l'individu comme un être social. Et il le reste. : « Le récit construit l'identité du personnage, que l'on peut appeler son identité narrative.» (Ricœur, 1990, p. 175).

Cette construction n'est pas fixe, ainsi, le sens de son vécu se reconfigure et l'individu vit des expériences à travers un nouveau regard. En ce sens, au moment de

⁴⁶ Le terme de configuration pour Ricœur (1983-1985) signifie l'action de choisir et d'opérer une construction qui donne un sens à la vie du narrateur. Cette construction du récit comporte des éléments descriptifs, des personnages dans une intrigue avec un ordre subjectif.

l'énonciation, le narrateur construit l'ensemble des moments de sa vie. Il raconte tout son parcours de vie : le soi enfant, adolescent, adulte. Le récit donne une organisation cohérente à l'ensemble des expériences d'une vie racontée.

Dans ce sens, l'expérience et la construction du monde social et culturel (au sens anthropologique) dans lesquelles chaque individu s'inscrit sont objet d'une activité constante d'interprétation et de configuration. L'individu ne cesse de rapporter à soi-même des situations sociales et culturelles de son environnement, faisant de ces situations son expérience propre. Ainsi, les contextes et les environnements de l'individu inscrits dans son « monde » historique, culturel et social sont toujours biographiés. Le récit en tant que construction singulière de l'individu dans son monde historique et social se comprend à partir de l'interface de l'individuel et du social qui n'existent pas l'un sans l'autre. Les individus donnent des formes à leurs expériences dans un mouvement de constante interprétation des relations entre leur « monde intérieur » et un « monde social ».

L'activité réflexive de l'individu produit les conditions de l'agir. Le sujet réflexif cherche à se penser autrement, à s'ouvrir vers d'autres possibles. Pour produire l'histoire de soi, l'individu construit son histoire car « raconter, réciter, c'est refaire l'action » (Ricoeur, 1983, p. 122). C'est montrer « son lieu » au monde. On raconte une histoire non pas parce qu'on a une vie, mais on a une vie parce qu'on la raconte (Delory-Momberger, 2009). De cette façon, les représentations mises en narratives sont le produit de diverses activités de l'individu avec soi-même. Cette action a comme objectif d'établir une interprétation de sa vie à un moment donné. Ces activités de choisir, de négocier, d'interpréter, de vouloir dire une chose ou une autre correspondent à un regard singulier. Dans ce « va-et-vient » de l'individu le « je » se construit, dans cette confrontation de l'individu avec soi-même. Il devient ici un sujet de sa propre histoire.

Pour Delory-Momberger (2003) raconter des histoires est le moyen par lequel nous pouvons accéder à notre vie et percevoir ce que nous vivons. C'est à travers l'écriture d'une histoire ou d'une multiplicité d'histoires que nous existons, cependant le récit n'est

pas la vie, il en est la signification dont nous sommes conscients au moment de l'énonciation. Cette élaboration sous forme de récit exprime des situations, des événements, des rencontres, des émotions que la vie donne à vivre. Dans ce sens, les actes biographiques ne sont pas le cours réel d'une existence mais une construction narrative à partir de laquelle chacun de nous donne une forme et un sens à une histoire. C'est le passé vu par le présent et non le passé en lui-même que l'homme construit au moment de son énonciation, écrit Delory-Momberger (2009),

En reprenant Ricoeur (1983-1985), les événements, les actions et les personnes de notre vie se transforment en épisodes, en intrigues et en personnages à travers le récit. Ainsi, cet auteur écrit encore que « le récit est une matière mouvante, transitoire, vivante, qui se recompose sans cesse dans le présent du moment où elle s'énonce » (p.12). Cette pratique de raconter « donne sens à un vécu multiforme, hétérogène et polysémique. [...] C'est le récit par la création des personnages et de l'intrigue qui « assigne des rôles aux personnages de nos vies, qui définit entre eux des positions et des valeurs » (Delory-Momberger, 2004, p. 13).

Le récit se constitue alors dans un système organisé d'un mode cohérent à partir d'un processus de configuration et de reconfiguration des personnages et des événements vécus par le narrateur. D'autre part, il faut souligner que cette cohérence se reconstruit dans une configuration à chaque moment où l'individu est en acte d'énonciation. L'activité de la narration, pendant tout le temps, réinterprète, reconsidère, réélabore des intrigues sur des mêmes personnages, des mêmes scénarios et des mêmes situations interprétées par le narrateur. Ainsi, le récit évoque une interprétation des expériences vécues par l'individu. Un regard attentif aux narratives, nous mène à construire plusieurs réalités dans un processus d'analyse. Chaque reconstruction du récit par l'acte de l'énonciation est une part propre au narrateur et une part en rapport au monde où il s'inscrit. Dans ce sens, le récit de l'individu se reconfigure dans une nouvelle intrigue.

Enfin, il s'agit de se raconter et de s'inscrire dans les parcours portés par les mondes sociaux sur le mode d'une temporalité et d'un temps qui nous renvoie à nous-mêmes. Le récit de vie est une construction singulière à double sens : le premier sens est l'individu qui le construit et le deuxième sens est l'individu qui se construit au moment de l'énonciation. Le temps a été compris de telle sorte qu'à chaque moment « correspond un dispositif social construit, un cadre, mais aussi une psychologie, un rapport à soi-même ». (Hess, 1999). Hess (2006) observe, ainsi, que le terme de moment est polysémique et on peut identifier trois principales instances de ce terme : le moment logique, le moment historique et le moment en tant que singularisation anthropologique d'un sujet ou d'une société. Le moment historique est identifiable dans une dynamique temporelle. Le moment anthropologique sera d'avantage identifiable dans la spatialisation.

Le récit se constitue dans une logique de construction où chaque individu se biographie par rapport à son inscription dans le monde social et culturel au moment de l'énonciation. L'acte d'énoncer est étroitement lié au récit par la parole orale ou écrite et constitue l'individu, en fondant la capacité d'être sujet de son histoire à travers la parole. La parole se présente alors dans le style du récit et dans l'expression du langage. Pour Schapp (1992) et aussi pour Delory-Momberger (2004) qui le cite : l'individu a accès à son vécu à travers la médiation des mots et des représentations qu'il formule sur lui-même. Cet accès est étroitement lié à l'ensemble de mots et de représentations qui donne forme à des « histoires ». Le vécu n'est pas le passé vécu mais la construction faite et présentée par la parole à travers les mots.

En ce sens, la constitution du sujet en tant qu'individu social singulier est liée à celle de la langue autant qu'elle est le lieu où se fabrique une histoire et le sujet de cette histoire. (Delory-Momberger, 2006). De cette manière, la langue est l'un des vecteurs identitaires qui témoigne de la diversité sociolinguistique des différents groupes. La construction identitaire n'est pas seulement fixée aux lignes d'un territoire, mais elle s'inscrit dans une histoire mélangée de langue et culture. Ce qui corrobore à l'entendement du discours et particulièrement à la narrative liée au champ sociohistorique du sujet

(Leray, 2003), il faut signaler ici que la perspective sociohistorique intègre l'individuel au social.

Dans une perspective méthodologique, les récits biographiques ont pour objet la mise en scène d'un « Je » dont le chercheur vise à saisir les dynamiques explicatives des multiples trajectoires (personnelle, professionnelle, etc) composant son cheminement personnel (Delory-Momberger, 2000).

Ainsi, le biographique permet de montrer comment le sujet se rapporte à une situation, à soi-même et à son histoire, comment il biographie le lieu et le temps. Du point de vue particulier de la narration, le récit est la construction personnelle de l'individu au moment où il l'énonce. D'autre part, la proposition de la recherche biographique est « d'explorer les formes et les opérations selon lesquelles les individus *biographient* leurs expériences » (Delory-Momberger, 2010, p. 3) et construisent « le monde intérieur du monde extérieur » comme ont écrit Alheit & Dausien (2000, p. 276) cités par Delory-Momberger (2010). Enfin, nous pouvons dire que le récit constitue un matériel d'excellence pour la recherche biographique

3.1.2.2 La recherche biographique : le processus d'analyse

La perspective d'analyse à propos du biographique questionne comment l'individu exprime des situations, des événements, des rencontres, des émotions que la vie lui donne à vivre. La recherche biographique part de l'idée que la biographie n'est pas le cours réel de notre existence mais une construction narrative à partir de laquelle nous donnons une forme et un sens à une histoire. En ce sens, certaines questions méthodologiques de la recherche biographique sont au cœur de son activité (Delory-Momberger, 2010, 2009).

Dans un premier temps, ces questions portent sur «le traitement et sur l'interprétation des documents recueillis »; en continuation, c'est la «généralisation et la formalisation des résultats » qui constituent l'un des questionnements méthodologiques de la recherche biographique. Ainsi, cette étude doit construire des instruments et des

méthodes qui permettent de répondre méthodologiquement à la question qu'elle pose théoriquement (Delory-Momberger, 2010). De ce mode, cet auteur présente les procédures de « reconstruction du cas » comme l'une de pistes pour réaliser cette activité méthodologique de la recherche biographique.

Delory-Momberger (2010, p. 4) reprend la perspective de Reichertz (1997), en montrant que cette méthode de l'herméneutique objective se propose de « reconstruire les structures de signification objective des textes » Reichertz (1997, p. 31). Cette herméneutique constitue une lecture d'interprétation des documents biographiques. Cette méthode propose par l'analyse des structures textuelles un moyen par lequel l'individu construit les ensembles d'actions, d'évènements et d'expériences de sa vie. Toutes ces activités tendent à « des figures qui à leur tour permettent d'intégrer des éléments nouveaux, dans un processus jamais achevé de synthétisation de l'expérience » (Delory-Momberger, 2010, p. 4).

De ce mode, l'herméneutique objective conduit à un type d'analyse développée par Fritz Schutze nommée analyse narrative. Cette activité méthodologique correspond à un mouvement « de constant va-et-vient », qui se complexifie à travers un ensemble constitué de trois éléments « de nature et fonctions » différentes : l'entretien narratif, le recensement des données biographiques de l'entretien, le contexte dans lequel s'inscrivent les parcours biographiques de la personne interviewée. Dans cette perspective, le rôle du chercheur correspond à articuler ces éléments décrits à fin de reconstruire le cas (Delory-Momberger, 2010, p. 4). Au contraire de la perspective weberienne, les types « ne sont pas des figures projectives à valeur heuristique mais des constructions à fort degré de probabilité qui synthétisent des profils expérientiels » (Delory-Momberger, 2010 ; 2009). Cette reconstruction du cas révèle que la reconstitution de la vie vécue est toujours l'interprétation de l'individu au moment où il la fait.

Dans la recherche biographique la compréhension du chercheur des actes biographiques des autres est, ainsi, un autre point de questionnement. Cette compréhension

s'inscrit dans un enjeu entre le chercheur et l'interviewé et entre le chercheur et lui-même. « Je ne peux que reconstruire le « monde de vie ⁴⁷ » du récit que j'écoute, en rapport à ma construction biographique et en le comprenant dans les échos d'intelligibilité de mes propres expériences biographiques » (Delory-Momberger, 2008, pp. 59-60).⁴⁸ Le récit de l'autre peut s'élargir à partir de notre écoute. La figure de l'autre est aussi une construction à partir du regard du chercheur. Le processus de signification du récit est, ainsi, en rapport étroit avec les systèmes de représentations propres à chaque individu-chercheur. C'est à partir des catégories historiques, culturelles et sociales que chacun représente pour soi-même son « monde vécu », reçoit et comprend le récit de l'autre.

3.1.3 La recherche biographique : le cas particulier en science de l'éducation

Delory-Momberger (2008, 2010) souligne qu'en science de l'éducation la recherche biographique s'est constituée à partir du processus de biographisation et de processus de formation. Trois espaces de recherche présentent le rapport entre le biographique et l'apprentissage : l'espace de la biographie comme processus de formation, l'espace du monde de l'école et l'espace de la construction biographique des apprentissages.

3.1.3.1 La biographie et le processus de formation

Ainsi, cet auteur montre que l'Allemagne des années 1980 représente l'un des moments fondateurs de la recherche biographique à partir des réflexions et des recherches qui considèrent les histoires de vie comme des récits d'apprentissage, en offrant un rapport à la formation (Delory-Momberger, 2010). Dans ces représentations biographiques, cet auteur écrit que « le sujet met en scène et expérimente le processus de formation par lequel il se produit lui-même » (p.5). Theodor Schulze, l'un des auteurs cités, souligne

⁴⁷ Cette expression, selon Delory-Momberger, vient de la sociologie allemande. *Lebenswelt* qui désigne non pas la réalité vécue mais le système construit par les représentations biographiques.

⁴⁸ L'activité de recevoir le récit de l'autre dans un processus relationnel est appelé « hétérobiographie »

différentes formes d'apprentissage. L'apprentissage *auto-organisé* est celui acquis par l'expérience propre de l'individu. L'apprentissage de l'occasion est l'apprentissage *discontinû*. L'autre est l'apprentissage écologique qui conduit aux relations du monde qui les environne. Il y a encore l'apprentissage oppositif : résultat de situations contradictoires, de rupture ou de crise. L'apprentissage symbolique et l'apprentissage affectif qui nous mènent au monde des sentiments et des émotions et finalement, l'apprentissage réflexif qui se réalise dans un retour sur les expériences biographiques (Delory-Momberger, 2010). Schulze a construit un modèle d'apprentissage biographique, où le narrateur fait la reconstruction de sa vie sous « la forme de la mise en relation d'expériences et d'évènements qui conduit à l'apparition de la genèse et du développement de son parcours formatif » (Delory-Momberger, 2010, p. 5).

Ainsi, cet auteur écrit que le courant « des histoires de vie en formation »⁴⁹ se développe en France et dans les pays francophones dans la même période. Gaston Pineau (1983) la définit comme « un procès d'appropriation de son pouvoir de formation ». Il faut souligner un aspect essentiel de ce courant qui se fixe dans la reconnaissance des savoirs subjectifs et non formalisés que les individus mettent en œuvre dans l'expérience de leur vie et dans leurs rapports sociaux. Selon, Delory-Momberger ces savoirs « intérieurs » jouent un rôle important dans la manière dont les sujets investissent les apprentissages, et leur conscientisation permet de définir de nouveaux rapports au savoir et à la formation.

D'autre part, Pierre Dominicé (1990) a développé à l'Université de Genève sous le terme de biographie éducative une étude de recherche-formation qui propose théoriquement d'atteindre une connaissance du processus de formation dans ses modes de constitution et dans ses effets de transformation. En résumé, pour l'auteur, il s'agit de comprendre les processus à travers lesquels les adultes se forment. Cette approche suggère

⁴⁹ Selon Delory-Momberger (2010), Pineau & Jobert (1989) ; Pineau & Le Grand (1993) ; Legrand, 1993 ; Lainé, 1998, Dominicé, 1990, 2001; Delory-Momberger, 2000,2004, 2003 sont des auteurs références de ce courant des histoires de vie.

que c'est à partir d'un point de vue subjectif que les adultes s'expriment sur leur propre itinéraire de formation.

3.1.3.2 La biographie et le « monde de l'école »

Le « monde de l'école » et les apprentissages constituent un ensemble privilégié de la recherche biographique en éducation. Il est important de souligner que les récentes recherches en sciences de l'éducation et en sciences sociales donnent une importance à l'expérience scolaire. La recherche biographique propose de montrer la manière par laquelle les individus signifient leurs expériences scolaires. Ces expériences s'inscrivent dans un parcours biographique individuel par rapport à des relations d'altérité dans un monde social et culturel donné. Tout parcours individuel est un parcours en rapport aux autres car l'individu est avant tout un être social.

Dans cette perspective, certaines questions montrent la complexité du regard qui repose sur l'individu. Comment les personnes rencontrent le monde social et culturel de l'école ? Quel sens et quelle forme ces expériences donnent à l'histoire de l'individu ? Quelle signification l'individu prête aux figurations qu'il a de lui-même ? Toutes ces questions sont posées au long de la recherche biographique qui interroge « le monde de l'école ».

Ainsi, L'espace-temps scolaire, en tant que "monde de l'école" constitue un réseau de subjectivités formées dans une pluralité de contextes quotidiens. L'individu en est le centre. La communauté scolaire, les enseignants, les étudiants et tous ceux qui y travaillent sont présents à l'école avec toute la complexité de leur quotidien. Chaque élément de savoir et de sens, explicite ou implicite, formel ou informel, se retrouve au sein de ce « monde scolaire ». Dans ce sens, l'école est un lieu où la « confrontation-contact » avec l'autre est une réalité quotidienne.

Le regard sur l'espace est un fait important. L'espace scolaire est compris comme les espaces de classes et les espaces libres. Et tous ses symboles correspondent à une identité dans un regard. L'espace est toujours créé par ceux qui y circulent. De cette manière la compréhension de l'action est toujours liée au temps et à l'espace. « Agir, c'est indissociablement agir dans l'espace et dans le temps, c'est à la fois donner corps au déroulement temporel de l'existence et mettre en intrigue les espaces dans lesquels nous vivons. » (Delory-Momberger, 2009, p. 59)

A partir de cette perspective, cette recherche travaille ici l'espace de l'école sur six entretiens non-directifs avec d'anciens élèves du Lycée. Le récit que chacun des anciens élèves a produit sur lui-même se constitue en un matériel biographique où la recherche a privilégié d'observer comment la «confrontation-contact» avec l'autre a été expérimentée au Lycée.

3.1.3.3 La construction biographique de l'apprentissage

La construction biographique de l'apprentissage constitue le troisième espace entre la biographie et l'apprentissage. En ce sens, cette perspective comprend que l'acquisition des savoirs et des compétences relève d'une logique biographique. Ainsi, cette construction fait qu'une nouvelle connaissance occupe (ou non) sa place et sa forme au sein d'autres expériences antérieures de formation et s'intègre à la structure de connaissance que constitue l'expérience constituée. L'appropriation des nouvelles connaissances se fait dans une activité incessante d'interprétation et d'intégration dans les systèmes de connaissances déjà formés. Ainsi, cet auteur reprend la pensée d'Alheit & Dausien, (2006) dans le sens où chaque situation de formation et d'apprentissage est révélatrice d'une expérience biographique singulière.

Enfin, l'acquisition des savoirs et les actes d'apprentissage constituent un ensemble d'objets propres à l'école. A partir de cette exposition, je souligne l'importance de faire attention à la manière dont les narrateurs (les anciens élèves) sont représentés quand les personnes biographient leurs expériences scolaires, comme est le cas de cette recherche ici.

3.2 Le chemin de la recherche : un « parcours » personnel

3.2.1 L'apprentissage : une construction réflexive des mes propres connaissances

Avant d'exposer le chemin de cette recherche dans mon parcours, il me semble important de souligner dans ce chapitre certains points qui ont été élaborés tout au long de cette recherche comme un travail de construction réflexive de mes propres connaissances théoriques sur la recherche biographique.

Le premier point observe la tradition herméneutique et phénoménologique de la recherche biographique. D'une manière plus large, l'herméneutique est une théorie de l'interprétation des signes comme éléments symboliques d'une culture. C'est-à-dire qu'interpréter et donner un sens constitue une action centrale. La phénoménologie se présente en particulier à partir du travail d'Alfred Schütz qui observe comment les individus construisent et reconstruisent le « monde vécu ». Selon cet auteur, pour comprendre l'individu, il faut comprendre le moyen par lequel il comprend le « monde vécu ».

Le matériel de la recherche biographique se constitue d'actes biographiques que chaque individu du groupe (choisi par le chercheur) met à disposition de l'analyse. Et à partir de la tradition herméneutique et phénoménologique, ces actes biographiques représentent le sens, l'interprétation que chacun donne à ses expériences vécues. Tout cet ensemble est travaillé non pas comme un ensemble de données à analyser mais comme une perspective étroitement liée à la compréhension de l'individu comme un être individuel et social, qui donne sens à ses expériences, à partir d'un mouvement interne d'interprétations de son « monde vécu ».

Le deuxième point traite de la compréhension de ce qui vient à être la constitution de l'individu dans le regard de cette recherche. L'individu est un être social mais il est aussi un être singulier. Cette singularité rend l'homme capable de créer, de réfléchir, d'interpréter et d'interroger le sens de sa vie. Cet homme capable de volonté, choisit les

événements de son existence auxquels il donne un sens. Le désir d'être se constitue dans une manière d'agir développée par l'individu et par ses actions. Cette recherche adopte la posture d'accepter l'homme-individu comme un être singulier, biographique et qui a sa propre expérience, une « expérience interne ».

La construction du sujet ne cesse de se faire dans un mouvement constant d'interprétation de sa vie, de son histoire, de son devenir. Cette construction est en rapport étroit avec les expériences vécues. Le sujet se constitue quand il prend en compte des éléments précis de son histoire et de son existence. À travers l'appropriation de son histoire, l'ensemble des faits donne un sens personnel à l'homme. En ce sens, le sujet ne cesse pas de se reconstruire durant toute son existence. De cette manière, la perspective biographique montre les possibilités de comprendre comment chacun de nous se rapporte à une situation, à soi-même et à son histoire : comment nous biographions le « lieu » et le moment. (Delory-Momberger, 2009).

En ce sens, l'espace du biographique se complexifie dans l'orientation et la dimension temporelle du terme. « Il n'est plus limité au seul point de vue rétrospectif de la remémoration ou de la reconstruction du passé, il est aussi le modèle d'intelligibilité de l'expérience présente comme il permet de donner une forme à l'avenir proche ou à l'avenir lointain » (p.34). Cette approche met en évidence la dimension socialisatrice de l'activité biographique. L'individu exerce cette activité, et il se comprend alors dans un monde social où il s'inscrit. De ce mode, les histoires que nous racontons sur nous-même, c'est à dire l'histoire plus récente ou celles qui font référence à un passé lointain, nous conduisent à articuler notre espace-temps individuel avec l'espace-temps social. Construction qui ne peut pas être faite que par la séquence narrative que nous construisons au moment de l'énonciation.

L'activité biographique est alors ce qui permet à l'individu d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements qu'il a vécus dans un espace-temps précis au

moment où cette activité se fait. Et nous la faisons à tout instant dans un processus de reconfiguration de nos propres expériences.

Ainsi, cette recherche ici vise à comprendre quel sens les anciens élèves donnent à leurs expériences scolaires, à la « confrontation-contact » avec l'autre. Dans ce sens, cette recherche s'inscrit dans le terrain de sciences de l'éducation interrogeant le « monde de l'école ». Et comme écrit Delory-Momberger (2010), le « monde de l'école » se constitue « d'un espace de vie et d'expérience particulier, dans la mesure où il engage des institutions et des environnements, des démarches et des dispositifs, des rôles et des rapports sociaux, des tâches et des objets spécifiques » (p.6).

3.2.2 Le chemin de cette recherche dans mon « parcours » personnel

Mes appartenances sociales singulières au Lycée

Travailler la perspective de la recherche biographique dans mon parcours professionnel et personnel m'a fait développer une série de réflexions sur ma propre activité tout au long de ces années de recherche. Vivre presque dans « deux mondes », suggère de reconnaître et intégrer (ou non) d'autres réalités, d'autres logiques. Cette question m'a accompagnée tout le temps, soit dans l'écoute des récits des anciens élèves, soit dans mon parcours intérieur dans le temps de cette activité académique.

Tout d'abord, il faut expliciter mes appartenances académiques dans le Lycée. Je suis coordinatrice d'un laboratoire de mathématiques et aussi responsable du CDM du Lycée. La coordination de ce laboratoire a surgi à partir d'un projet personnel sur la problématique de l'apprentissage⁵⁰ du savoir mathématique que j'ai réalisé dans un cours de formation dans l'année 2000. Ainsi, dès cette date, je travaille dans ce laboratoire. Et l'organisation et la coordination du CDM se sont développées à partir de mes recherches aux archives scolaires en 2008.

⁵⁰ Voir, Balassiano (2000)

Un autre point que je privilégie dans cette présentation de mes appartenances au Lycée est étroitement lié à mes expériences en tant qu'ancienne élève de l'Alliance Française de Rio dans les années 1969-1980. Pendant ces dix ans comme élève de l'Alliance Française, j'ai participé à des activités culturelles au Lycée avec le groupe de la section française de l'institution scolaire. Et en ce sens, je peux dire que j'ai aussi un rapport de formation avec cette institution dans mon parcours de vie.

D'autre part, ce Lycée a été l'école que j'ai choisie pour l'éducation de mes deux enfants. Et choisir le Lycée parmi d'autres institutions scolaires a été étroitement lié à son projet d'une institution laïque, car la plupart des institutions scolaires particulières sont des écoles religieuses catholiques. Une autre particularité a été la possibilité d'un apprentissage dès la classe maternelle de la langue française.

Ainsi, le Lycée Franco-Brasileiro n'est ni un espace et ni une institution qui me sont inconnus au niveau d'une recherche académique et d'un parcours personnel. En 2000, j'ai commencé à travailler cette appartenance au Lycée dans la coordination d'un projet *de laboratoire de mathématique*⁵¹. Ce projet vise à travailler la déconstruction du savoir mathématique comme un savoir fermé, la perspective est de travailler ce savoir comme un « savoir de la vie ». La mathématique est dans la nature, dans les arts, dans notre vie quotidienne. D'autre part, le Lycée a été déjà aussi objet de recherche en tant qu'architecture scolaire. De 1998 à 2000, j'ai développé un travail de recherche sur l'architecture scolaire et en particulier sur l'architecture des lycées français. Dans ce travail, je prends comme modèle cette architecture pour articuler les sens des pratiques culturelles qui y sont programmées. L'architecture scolaire est révélatrice, ainsi, d'une manière d'interpréter un contexte historique et social où elle s'inscrit, en donnant un sens historique aux constructions de l'architecture scolaire.

⁵¹ Ce projet travaille avec les étudiants de l'école primaire. Dans ce laboratoire, la méthodologie du projet vise à possibiler l'autonomie de l'individu et de l'apprentissage. Voir Balassiano, 2000.

Durant cette période, j'ai pu observer les documents internes de l'institution et je me suis rendue compte de la richesse des interrogations possibles dans l'interprétation et dans l'analyse. Il faut souligner que cette constatation n'est pas un cas particulier de ce Lycée mais qu'elle représente la diversité des projets qui sont inscrits dans « le monde de l'école ». A partir de cette recherche, je prends en compte la diversité des documents et des objets qui se produisent dans le quotidien scolaire administratif et pédagogique. Les documents administratifs sont toujours gardés même s'ils ne le sont pas d'une manière tout à fait organisée. Au Brésil, les documents pédagogiques d'une institution et de ses élèves n'ont pas de culture de sauvegarde. C'est tout récemment que certains professeurs se préoccupent individuellement de sauvegarder et de travailler d'une manière réflexive cet ensemble de matériel.

Dans ce sens, j'ai commencé à organiser cet ensemble de documents dans la perspective de le sauvegarder et aussi de le travailler comme source de savoir et de connaissances d'une réalité politique, sociale, culturelle et historique. En même temps, je réfléchissais aussi sur les premières études de l'architecture scolaire du lycée. Cette étude s'est réalisée dans un postulat où l'école est un espace pluriel et public comme celui de la ville. Ainsi, la ville avec toute sa complexité est une école car elle est un espace d'apprentissage d'expériences culturelles de l'existence humaine.

Pour développer cette perspective de travail dans la période de 2000 à 2005 je participais à des études et à des recherches dont le travail d'archives était l'objet central. En même temps, ces études me conduisaient à regarder les documents manuscrits dans une « micro » perspective, c'est à dire de les regarder comme une action humaine et non pas seulement comme un document dans une logique institutionnelle ou administrative. À cette époque, mes recherches se sont approfondies sur le regard de l'institution-école à partir des récits d'enseignants et d'élèves. Cette recherche s'est interrogée sur la relation étroite entre le quartier et l'institution-école à partir des significats donnés par les individus qui y ont vécu leurs expériences scolaires. Cette étude s'est développée à l'école normale de *Rio de Janeiro- Instituto de Educação* située dans le quartier de *Tijuca*.

De cette manière, en 2006 et 2007, je reviens avec ce projet au Lycée, en faisant déjà mes premières incursions dans l'archive scolaire pour préparer un projet de thèse. Ce projet⁵² montre le processus de constitution et de création du Lycée Français de Rio de 1915 à 1965 quand l'institution scolaire accomplit cinquante ans d'existence. En 2008, je continue la recherche au lycée mais avec un autre regard. Cette recherche a comme objectif de montrer comment la confrontation-contact s'est développée dans l'espace scolaire.

La thèse : des actions pratiques au Lycée

Ainsi, pendant tous ces années de la recherche (2008-2013), j'ai travaillé des actions pratiques de cette thèse ici.

La première action parle du projet développé au Lycée en référence au centre de mémoire et de documentation. Pour cette première organisation, j'ai travaillé presque deux ans (de mai 2007 à novembre 2009). Cette organisation continue et d'autres projets sont en train de se développer comme : le projet avec les élèves qui sont en classe terminale, le projet de travailler le journal de classe avec les professeurs.

Dans ce moment, au Lycée, je m'occupe du projet d'interviewer les anciens élèves et les anciens enseignants. Aujourd'hui, nous réservons aussi deux jours par semaine pour travailler le projet du CDM avec les récits des enseignants et des élèves qui vivent leur quotidien scolaire au Lycée.

Dans la structure du Lycée Franco-Brésilien, la salle d'exposition du CDM représente un « espace biographique » collectif de l'institution. Ce « lieu » représente pour chaque individu de la communauté scolaire, en particulier pour un élève ou un ancien élève, l'expérience de s'imaginer dans son parcours scolaire. Ainsi, chacun donne un sens personnel à une situation vécue. Cet espace d'apprentissage se constitue par un contact avec d'autres réalités, et d'autres contextes sociohistoriques, surtout pour les élèves

⁵² Voir Balassiano, 2012.

d'aujourd'hui. Cette salle les fait réfléchir sur leurs parcours scolaires en biographiant le « monde de l'école ».

Ce projet en construction au Lycée, cité plus haut, se réalise aussi comme une expérience pratique de cette recherche. Dans un premier temps, les élèves observent l'espace scolaire passé à travers des objets, des photos et des témoignages d'anciens élèves. Ils sont ainsi confrontés à des points de vue différents. Ceci contribue à leur propre découverte et à la compréhension du monde scolaire. Ils s'inscrivent dans un contexte plus large que celui limité par les savoirs scolaires. Dans ce "voyage", ils se rencontrent dans une collectivité scolaire et c'est le moment où ils « écrivent » leur monde scolaire avec leurs sensations des espaces vécus dans leur parcours scolaire. En observant ce qu'ils se disent entre eux, je me suis rendue compte comment le récit explicite le rapport entre l'individuel et le social à travers des histoires qu'ils mettent en évidence dans chaque énonciation. Ainsi, fréquenter cette salle en tant que « lieu » d'autres réalités les incite à une activité réflexive de leurs propres réalités

La deuxième action parle du projet organisé lors de l'année de la France au Brésil (2009) où la recherche biographique de différents regards a été présentée au Lycée pour un public à majorité enseignante des écoles brésiliennes. L'importance donnée à cette rencontre se situe dans la manière dont cette perspective a touché les professeurs. En ce moment, au Brésil, ces enseignants se sentent parfois désorientés par la complexité et par la pluralité des différences culturelles des élèves. D'autre part, ils s'interrogent aussi d'avantage sur leurs pratiques scolaires. « Le monde de l'école » est en ce moment un « lieu » plus d'interrogations que de réponses.

Dans ce sens, même si cette recherche ici parle d'un autre moment et d'un « micro » espace, je comprends que les interrogations posées peuvent contribuer à la réflexion des espaces scolaires interculturels au Brésil, ici en France et parfois dans d'autres cultures qui ne sont pas celles d'ici ou du Brésil.

La troisième action parle du temps où j'ai vécu ici à Paris. D'un point de vue plus personnel, cette thèse a été un parcours croisé. À Paris, j'ai pu connaître d'autres cultures, d'autres personnes. Et j'ai pu surtout vivre quotidiennement à l'étranger tout en tenant compte de l'altérité dans un espace-temps donné. Chaque retour représentait un autre moment vécu comme étrangère au regard des autres. Tout mon parcours académique réalisé ici à Paris s'inscrit dans les annexes de cette recherche.

Une fois cette présentation faite, je décris les étapes de cette recherche, ici.

3.3 Le chemin méthodologique de la recherche : Le Lycée Franco-Brésilien de Rio de Janeiro : histoire d'un projet interculturel

3.3.1 Les participants: le choix et la constitution du groupe d'interviewés

Qui, comment et quand j'ai été choisir ces individus et leurs récits ont été des interrogations importantes dans cette étude. Le choix n'a pas été fait a priori, il s'est constitué durant le processus d'investigation à mesure qu'émergeaient les interrogations qui ont été construites durant l'approfondissement de l'analyse des sources référentes au fonds scolaire, en particulier, le livre d'inscription d'entrée des élèves. A partir des livres des entrées des élèves, j'ai perçu un cadre très divers entre ces anciens élèves. La première distinction se fait par les cours suivis. Quelques élèves font leur classe dans la section française, d'autres dans la section brésilienne. Dans la section française, la pluralité culturelle était énorme. Une autre remarque se fait sur la période, la période entre-deux-guerres, quand le lycée a reçu beaucoup d'immigrés. Dans ce sens, j'ai observé la diversité des appartenances qui se présentaient dans l'ensemble des élèves. J'ai cherché à relater cette question dans le choix du groupe des anciens élèves du Lycée qui se sont proposés pour faire partie de cette recherche.

Le choix et la sélection des personnes interviewées ont indiqué certaines conditions relatives aux limites qui puissent répondre à une investigation historique. Avant le choix, la reconnaissance de chacun, la localisation des mêmes personnes et les possibilités de les

interviewer ou pas, à partir de leur disponibilité à accepter de faire partie de l'étude et de contribuer avec leurs récits m'ont conduit au choix final des anciens élèves.

Ce fut un travail qui a demandé un effort et du temps pour constituer un groupe d'interviewés, qui s'est constitué avec quelques discussions informelles et des entretiens de soutien comme l'a suggéré Delory-Momberger dans ses orientations (2010), en comprenant que le déplacement de la personne interviewée était implicite. Au début, l'étude n'allait privilégier que des entretiens avec un groupe déterminé d'individus, mais avec la maturité de la recherche l'importance du contrepoint avec d'autres pairs a été perçue pour que ce travail puisse mieux comprendre la diversité des élèves et leurs appartenances socioculturelles.

Le processus de constitution du Centre de Documentation et de Mémoire de l'Institution durant le développement de la recherche m'a amenée à organiser et à inventorier le fonds, a créé un lieu pour l'écoute de ceux qui retournaient à l'école à la recherche de leurs appartenances. Le retour de ces personnes à l'Institution m'a permis une rencontre où s'est constituée une ébauche de points d'écoute et d'une liste d'interviewés possibles pour la recherche.

Pour les personnes qui résident au Brésil les premiers contacts se sont réalisés à travers le Centre de Documentation et de Mémoire du Lycée car beaucoup d'anciens élèves reviennent visiter le lycée. Et je suis la personne qui les accueille. Dans cet espace les personnes sont touchées par l'émotion de revisiter leur école. Ces anciens élèves ont circulé dans tous les espaces du Lycée. Dans la salle d'exposition du Centre de Documentation et de Mémoire, ils ont beaucoup apprécié les images et les objets scolaires. Dans chaque espace de l'architecture scolaire ils se sont arrêtés et ont imaginé un voyage dans le temps, le temps de leurs expériences scolaires, mais aussi le temps de leur enfance, de leur jeunesse. Chaque espace de l'école a restitué une histoire personnelle, c'est la construction du passé dans le présent de chaque ancien élève. Dans ce sens, cet espace a été important pour que je puisse contacter des anciens élèves qui résident au Brésil à Rio.

D'autres possibilités d'entretiens se sont constituées à partir de contacts avec le Département des Migrations du Consulat Français à Rio de Janeiro, lequel m'a indiqué le contact avec un groupe d'ex-élèves résidents en France. Ce qui m'a permis de contacter et de réaliser trois entretiens pour la recherche.

Le groupe des anciens élèves du Lycée : un carrefour culturel

Ainsi, s'agissant des récits, le groupe de six anciens élèves sélectionnés a été partagé entre les élèves de la section française et de la section brésilienne dans diverses temporalités étudiées. De ce groupe trois personnes interviewées étaient de la section française, dont deux françaises et une étrangère. Et trois autres personnes étaient de la section brésilienne, fils d'étrangers migrants. Observant la situation de famille, ce groupe a signalé des fils de diplomates français et des représentants de l'Alliance Française (décade 1950-1960), des fils d'entrepreneurs à succès (décade de 1920-1930), des fils de petits commerçants de classe moyenne carioca (décades 1940-1950-1960). La diffusion de l'identité de ce groupe d'interviewés n'a pas été permise ni l'enregistrement des entretiens de certains à cause de la position sociale des familles. Ainsi, j'ai donc réalisé l'entretien par notes que j'ai transcrit après en reconstituant le récit de chacun des interviewés.

A partir de ce cadre constitué et de la question formalisée, j'ai préparé le document et le texte pour les présenter aux anciens élèves lors de futurs interviews. Le document rédigé en français et en portugais présentait dans un premier temps mes identifications personnelles et mes identifications de doctorante à l'Université de Paris 13/ Nord. Dans un deuxième temps je présentais les objectifs de l'interview dans la perspective d'une recherche biographique comme méthodologie de cette recherche. Dans un troisième temps, j'exposais les points d'accords avec moi et chacun des anciens élèves. Sur ce point, il faut souligner qu'il n'y a qu'une personne qui ne m'a pas autorisée à donner son identité réelle. Nous avons donc décidé de n'identifier aucun individu de cette recherche. Et les identifications de nom et prénom ne sont pas réelles, c'est à dire que cette recherche préserve ainsi les identifications des personnes qui ont participé à cette recherche en nous

racontant leurs expériences scolaires dans leur parcours au lycée. En effet, ce document explicite une brève présentation de la recherche pour obtenir le consentement des personnes à participer à la recherche dans l'un des entretiens.

Le groupe d'entretiens est constitué de personnes qui vivent : au Brésil à Rio et en France à Paris. Dans ce choix la diversité des personnes présentait une constitution d'un matériel très riche pour travailler la recherche. Ainsi, j'ai tracé une perspective de contacter : des personnes de générations différentes, des hommes et des femmes, des immigrés, des français, des brésiliens, des personnes de culture religieuse différente (catholiques, juifs et protestants), des fils ou filles de professeurs de français de l'Alliance Française, des fils ou filles de diplomates, de professions libérales, de commerçants, des boursiers. En effet, j'ai construit un cadre d'anciens élèves proche de la diversité que j'ai constaté dans l'analyse de documents historiques.

3.3.2 Les interviews : un processus de construction de l'altérité

Les interviews se sont développées de 2009 à 2011. De ce groupe constitué, j'ai contacté douze personnes, huit personnes ont été d'accord de participer à cette recherche. Et à la fin, ce groupe s'est constitué de six personnes. Les communications se sont faites par courrier électronique et/ou par téléphone.

Je n'avais obtenu ni l'adresse électronique, ni le téléphone de deux personnes de ce groupe. J'ai constitué ainsi des stratégies pour les rencontrer. Je savais que l'une de ces personnes faisait une exposition et je suis allée la voir au vernissage. Ce jour-là, j'ai pu lui parler et elle m'a donné son adresse électronique et son portable. Et ensuite, nous avons beaucoup échangé de communications pour aboutir au jour de la rencontre chez elle dans l'espace de son atelier.

J'ai rencontré l'autre personne dans une conférence culturelle où elle se présentait. De la même façon, j'ai pu parler à cette personne qui était l'une des conférencières, elle

m'a donné aussi son adresse électronique et après de nombreux échanges nous nous sommes rencontrées plus d'une fois pour faire l'interview.

A partir du site des anciens élèves dirigé par le groupe qui habitent en France, j'ai envoyé un courriel au contact du site en y explicitant la recherche et la volonté de faire une interview avec eux. Cette première communication a eu une réponse immédiate avec une copie pour les personnes qui habitaient en France où je leur disais que je serai pendant six mois à Paris (de septembre 2010 à février 2011).

De cette manière, j'ai commencé à échanger avec neuf personnes qui ont montré beaucoup de disponibilité pour participer à cette recherche. Il faut souligner que même ceux qui n'étaient pas disponibles à participer m'ont répondu. Après ce premier échange réalisé avec presque toutes les personnes, j'ai commencé à créer des échanges plus individuels avec cinq personnes qui se sont proposées de participer à la recherche. À la fin de tous ces échanges, trois personnes ont participé à cette recherche.

Beaucoup de courriels ont été échangés avec les personnes pour traiter des actions pratiques de la participation dans la recherche et des rencontres. L'espace-temps de ces communications ont été aussi un espace-temps de construction de traces d'un récit. Ainsi, tous ces communications ont été gardées et travaillées dans l'analyse de la recherche. Après toutes les communications par courriel, la communication s'est faite par téléphone pour bien préciser les rendez-vous. Chacun a bien choisi l'espace et l'heure des rencontres.

Tous les rencontres ici ou à Rio ont été faites dans l'espace choisi par chaque personne. Certaines ont choisi la maison, d'autres ont choisi le bureau, d'autres l'espace du lycée et il n'y a qu'une personne qui a choisi un café pour nos rencontres. Le premier entretien a eu lieu le novembre 2009. Les autres ont suivi un calendrier ajusté à nos propres projets et le dernier a eu lieu en septembre 2011. En totalité cette recherche a recueilli les propos de six anciens élèves du lycée.

Après avoir réalisé tous les entretiens une première phase s'est constituée autour du recueil des discours des anciens élèves et de la transcription. Ainsi, entre janvier 2010 et novembre 2011, j'ai transcrit les entretiens.⁵³ De tous ces entretiens il n'y a qu'une seule personne qui a exprimé sa volonté de le relire un autre jour. Elle a explicité d'autres choses comme elle a retiré aussi d'autres faits. Les autres personnes disaient que cette activité a provoqué un véritable bouleversement dans leur façon de penser leurs expériences scolaires. La plupart de personnes se sont rendues compte des bons mais aussi des mauvais moments passés au Lycée. A partir de cette constatation, je modifie la stratégie de ne pas parler, en leur demandant de mieux expliciter les bons et les mauvais moments au lycée. C'est à dire que sur cette question plus précise, certains ont construit une configuration plus claire de leurs expériences scolaires.

Cette intervention proposée je l'ai faite en respectant la volonté des entretiens car le postulat central de cette recherche est de comprendre l'individu comme sujet de ses propres choix dans l'univers social où il s'inscrit.

3.3.3 La recherche vue sous l'angle de la recherche biographique

La réalité interrogée dans cette recherche est celle du « monde de l'école ». « Le monde de l'école » constitue un « lieu » de vie et d'expérience singulier, car chaque élève-individu le vit et l'interprète d'une manière propre. L'école en tant qu'institution sociale a une culture donnée mais comme écrit Hanna Arendt (1972), la culture scolaire est tout ce que l'école veut faire mais aussi ce qui échappe à son contrôle. C'est à dire que ce que l'école a comme projet n'est pas le projet de tous ses élèves et parfois de toute la communauté scolaire. Ainsi, l'objet de cette recherche est centré autour du processus historique et social de l'espace-temps scolaire du Lycée. La question définit comment « la confrontation-contact » avec l'autre s'expérimente dans l'espace scolaire. Cette recherche reprend la perspective du biographique dans le sens où chaque individu se rapporte à une situation de soi-même et de son histoire, la reconfigurant au moment de l'énonciation. De

⁵³ J'ai transcrit les interviews au fur et à mesure qu'elles se réalisaient.

ce mode, l'individu-sujet met en évidence l'ensemble des composantes d'un groupe, d'une collectivité car cette construction biographique singulière est l'interprétation du monde social et culturel (au sens anthropologique) où il s'inscrit.

Il faut souligner ici que cette étude adopte l'idée d'espace comme « lieu ». Dans le chapitre 2, j'explique déjà que l'espace se transforme en « lieu » à partir d'une compréhension de l'espace comme espace d'altérité dans un mouvement réciproque entre l'individu et l'espace. L'espace-scolaire du Lycée est compris comme l'espace des classes, des laboratoires, de la salle des professeurs, des salles de la direction, de la salle de spectacle, de la bibliothèque, de l'infirmerie et tous les espaces libres (les espaces de la récréation, des couloirs, des escaliers). Tous ces espaces exposés signifient des appartenances à un parcours personnel et social. Ce sont les individus, circulant dans des espaces qui les créent. Ainsi, l'espace se transforme en « lieu ».

En ce sens, l'espace-temps scolaire, en tant que "monde de l'école" se constitue d'un réseau de subjectivités formées d'une pluralité de contextes quotidiens où l'individu est central. Les enseignants, les étudiants et tous ceux qui y travaillent sont présents à l'école avec toute la complexité de leur quotidien. Chacun des éléments de savoir et de sens, explicite ou implicite, formel ou informel, se retrouve au sein de ce « monde scolaire ». L'école est un « lieu » où la « confrontation-contact » avec l'autre est une réalité quotidienne. Le « monde de l'école » se déroule dans un parcours scolaire personnel et ce « monde » s'inscrit aussi dans une histoire singulière, celle du sujet et celle de l'institution.

Cette recherche qui détient des actes biographiques comme matériel de cette opération, expose comment les anciens-élèves du Lycée donnent un sens aux situations et aux événements de leur expérience-scolaire, en particulier, des expériences interculturelles vécues au Lycée.

CHAPITRE 4

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES INTERVIEWS

L'homme est à inventer chaque jour. (Sartre, Jean Paul)

Ce chapitre expose les matériaux biographiques recueillis à partir des interviews réalisés avec les instruments présentés dans les chapitres antérieurs. Ces matériaux biographiques sont certains segments du texte des transcriptions des interviews individuelles et des annotations faites pendant les rencontres avec des anciens élèves du Lycée. Il faut souligner que d'autres documents (institutionnels ou rencontrés aux archives historiques) ont eu pour objectif de servir à construire le cadre contextuel de la recherche.

Ce chapitre se compose de deux parties. La première se constitue en trois sections pour chacun des participants de cette recherche (les anciens élèves du Lycée). La première section expose la présentation de chacun et le moment de l'interview. Ensuite la deuxième section fait la synthèse du matériel biographique de chacun des participants. Les thématiques évoquées dans les interviews sont présentées à travers différents cadres qui exposent la logique d'analyse. La troisième section fait l'analyse interprétative de l'ensemble donné. La deuxième partie du chapitre se constitue de l'analyse de l'ensemble de données.

Avant de commencer la présentation des matériaux biographiques, il semble important de revenir sur certains points qui ont formulé cette recherche : elle a pour objet le processus historique et social de l'espace-temps scolaire du Lycée Français, aujourd'hui Lycée Franco-Brésilien. La question centrale de la recherche est la suivante : Comment la « confrontation-contact » avec l'autre a été expérimentée dans l'espace scolaire ? Répondre à ces questions a pour objectif : d'analyser le processus sociohistorique du

Lycée, d'observer la « confrontation-contact avec l'autre et d'analyser comment les pratiques interculturelles ont été expérimentées dans l'espace scolaire.

Pour l'analyse des matériaux biographiques nous avons observé ce qui avait d'essentiel dans la proposition de chaque récit. Les cadres présentés ont le but d'orienter les lecteurs dans la perspective du chemin d'interprétation réalisé en observant les segments de texte qui ont conduit l'analyse.

4.1 Exposition et analyse des matériaux biographique

Cette exposition se fait en respectant le principe de l'anonymat et de la confidentialité. La présentation de chaque interviewé porte un texte de l'énonciation de son auteur. Ce choix veut le présenter à partir de chacun en exposant la centralité de son récit. Ensuite, une brève présentation de chaque ancien élève. Cette présentation construite par le chercheur met en évidence les points qui ont servi à interpréter leurs récits.

Les cadres présentés⁵⁴ exposent la construction de l'analyse. Les deux premiers inscrivent les narrateurs⁵⁵ dans leurs particularités et aussi de façon plus générale dans le monde sociohistorique. Les autres cadres observent les narrateurs dans les thématiques exposées par leurs récits. Après cette présentation plus générale, je travaille chacun de ces interviews, dans le regard central de la question de cette recherche : Comment la « confrontation-contact » avec l'autre a été expérimentée dans l'espace scolaire ?

⁵⁴ Les cadres sont dans un autre format de lettre pour une logique de visibilité.

⁵⁵ Les prénoms sont tous imaginaires pour conserver les identités des anciens élèves du Lycée.

Cadre 1 : des inscriptions des anciens élèves au Lycée / le contexte macro historique

Prénom	nationalité	période	Cours	Section	Le contexte
Bela	brésilienne	1930-1940	École primaire Collège	brésilienne	dictature Vargas II ^{ème} Guerre mondiale
Françoise	Française	1963-1974	École primaire	française	dictature militaire-mai 68
Gilbert	Brésilien	1938-1951	École primaire Terminale	brésilienne	II ^{ème} Guerre mondiale dictature Vargas
Jean	Brésilien	1920-1932	École primaire Terminale	Lycée Français	politique culturelle française au Brésil
Nicole	Française	1968-1973	École primaire Collège (6 ^{ème})	Française	mai 68 dictature militaire
Tamara	Egyptienne	1957-1965	Collège-Lycée	Française	Démocratisation dictature militaire décolonisation

Cadre 2: des inscriptions des anciens élèves dans l'espace-temps de la recherche

Prénom	Résidence	Profession	1 ^{er} communication- rencontre
Bela	Rio-Brésil	Artiste plastique – Professeur	07/2011- 09/2011
Françoise	Paris-France	Gestion administrative	08/2010 -12/2010
Gilbert	Rio-Brésil	Ingénieur	05/2009-10/2009
Jean	Rio-Brésil	Avocat	03/2009-10/2009
Nicole	Paris-France	Architecte	08/2010-02/2011
Tamara	Rio-Brésil	Journaliste	01/2009-11/2009

Ces deux cadres présentent d'une manière synthétique deux points importants dans cette recherche qui vise à travailler les interviews comme le matériel de cette recherche.

Dans le premier cadre j'expose les périodes d'étude au Lycée pour chacun des anciens élèves. Je précise au fur et à mesure la longue période où les sections (française et brésilienne) constituaient le corpus du Lycée. Un autre point se réfère à la nationalité des anciens élèves des deux sections. Et je tiens compte également du cours où chacun était inscrit dans sa scolarité. Le deuxième cadre se réfère au lieu de résidence et

d'appartenances plus particulières de chacun. Et pour finaliser, j'expose les professions de chacun des anciens élèves. La raison s'exprime dans le sens où chacun s'inscrit dans un univers social, culturel, historique, politique et aussi professionnel. Chacun a des savoirs, des compétences et des apprentissages qui sont propres à chaque univers d'activité.

Ainsi, dans les cadres suivants je présente l'analyse de chacun des anciens élèves interviewés. Cette analyse se fait autour de la question suivante : Comment la « confrontation-contact » avec l'autre a été expérimentée dans l'espace scolaire ?

Je présente chacun par le titre « d'ancien élève » car c'est cette appartenance qui les a fait participer à cette recherche.

4.1.1 L'ancien élève Bela

J'ai gagné le concours... avec mon dessin: un garçon et une fille avec l'uniforme du Franco en face de la Tour Eiffel avec les drapeaux brésilien et français... (Bela)

Le premier récit est de Bela. C'est une femme juive brésilienne. Elle est fille d'immigrés d'Europe de l'est. Elle est née au Brésil dans les années 30. Artiste plastique renommée internationalement, elle est professeur de littérature et de langue anglo-germanique et des Beaux-Arts. Elle est fille d'artisans. Bela a étudié au Lycée dans le 2ème cycle dans la section brésilienne. Dans les années 1960 elle a travaillé comme professeur d'anglais au Lycée pour une courte période. Elle a vécu l'expérience de la II^{ème} guerre mondiale au Brésil, chez elle avec ses parents et sa sœur. Elle attendait ses grands-parents qui étaient en Europe et qui ne sont jamais venus au Brésil. Elle ne les a pas connus. Ils sont morts dans un camp de concentration du nazisme. Cependant, la lecture faite est celle d'une recherche d'horizon lointain. Le récit nous présente un souvenir métaphorique où: « la guerre que mon père nous montrait était liée aux bateaux que nous attendions arriver avec nos grands-parents ».

Notre rencontre chez Bela dans son atelier

Notre première rencontre a eu lieu lors d'un vernissage où je suis allée à sa rencontre en 2011. J'ai trouvé son histoire d'ancienne élève du lycée dans un livre d'autobiographie où elle a été l'une des interviewés. Dans ce vernissage je lui ai parlé très rapidement du projet et de la volonté de faire une interview avec elle sur son parcours scolaire au Lycée. A cet instant précis, elle a accepté et m'a donné son adresse électronique et son numéro de portable. Ainsi, nous avons échangé quelques communications avant de nous rencontrer Une date pour commencer notre interview. Ces communications ont créé un espace de reconnaissance et de confiance car elle m'envoyait des invitations pour ses activités dans le domaine de la culture, de cours de formation et de rencontres dans le milieu artistique.

Toutes ces activités représentaient une "lecture du monde". Et en retour, moi je lui envoyais des photos et des "histoires" du Lycée en me référant au CDM. Pour fixer une date précise, nous avons beaucoup échangé lors de notre première rencontre car elle a posé des questions très particulières. Mais ces changements n'ont pas nui à notre travail. Avant de faire l'interview, nous avons eu certaines "rencontres virtuelles" et quant à moi, dans la mesure du possible, je suis allée à certaines de ses invitations. Même sans se parler sur l'objet de la recherche, ces rencontres ont été pour moi un espace de connaissance d'une "lecture du monde" qu'elle avait de par son activité artistique. Ces travaux ont une forte présence dans l'attention donnée aux espaces, aux relations et aux contextes.

Enfin, le jour de notre rencontre pour l'interview chez-elle, dans son bureau de création a été un vrai moment de création dans la façon dont elle le montrait par les mots qu'elle utilisait. Elle se donnait une petite pause de réflexion. Elle disait qu'elle voulait faire un retour sur elle-même pour nous parler de son vécu au Lycée. "Bon, je dois penser, revenir à mes histoires, à mes songes ... je ne m'arrêterai jamais de penser au temps du Lycée". Et de cette manière, elle a commencé à raconter son parcours, en faisant certaines

pauses, en donnant l'impression qu'elle était dans un processus d'interprétation et de connaissance de ce qu'elle nous racontait. Son récit était marqué par un regard lié à des contextes bien précis comme celui de la guerre et de la dictature de Vargas. Elle présente ce contexte par rapport à son parcours personnel. Cette observation a été l'un des traits observés dans sa production artistique, où le contexte sociohistorique, socioculturel et sociopolitique sont des traits bien nets. À partir de son interview d'autres contextes ont été pensés comme ceux du regard d'une enseignante car Bela se raconte aussi comme enseignante du Lycée, dans une période courte mais décisive de sa vie personnelle. À la fin, son récit personnel l'a même surprise.

Les cadres des annotations de l'interview avec Bela (cadre 1-2)

Les thématiques	Éléments de réflexions	Segments du texte de Bela
<p>“Le monde de l'école”</p> <p>Contrôler</p> <p>Formel</p> <p>Espace de liberté culturelle (politique)</p> <p>laïcité</p>	<p>Le Lycée un espace de liberté. Liberté politique.</p> <p>école publique dictature Vargas</p> <p>1) Le cours de français Pratique culturelle. Un mode français. mode d'apprendre et d'enseigner</p> <p>2) contrôle. Accepté dans le sens d'être lié à une identification française. ordre - hiérarchies.</p> <p>3) diversité des élèves Riches, non riches, migrants, juifs, protestant.</p> <p>Les identités religieuses sont plus culturelles que religieuses.</p> <p>Echos de son « monde culturel familial ».</p>	<p>« à l'école publique, on n'avait pas de sécurité. C'est le temps de la dictature Vargas - La II^{ème} guerre – l'action allemande »</p> <p>1) « le cours de français : beaucoup de copies, des lectures et des dictées.</p> <p>2) « le contrôle était partout, cela faisait partie du monde français, qu'on devait accepter ». « mon oncle disait à mon père, Bela doit étudier au Lycée, école de tradition française et de bonne éducation »</p> <p>3) « il y avait des filles très riches avec leurs poupées de porcelaine » « j'avais une amie portugaise qui habitait près de moi » « il y avait une présence juive mais on ne faisait pas de différence au Lycée ». « la synagogue un « lieu » de rencontre en temps de guerre.</p>

Les thématiques	Éléments de réflexions	Segments du texte de Bela
<p>concours prix guerre</p> <p>Travail Reconnaissance</p>	<p>4) le concours. Le contexte de la guerre.</p> <p>Les arts comme un savoir de l'école.</p> <p>La thématique. La guerre</p> <p>Le regard sur la guerre. La mer. Les bateaux.</p> <p>concours : activité artistique en situations extrêmes. Un souvenir – la guerre et l'activité artistique. La guerre et son réflexe chez-elle (au Brésil – dictature Vargas) la région de Flamengo-Catete - Laranjeiras. Régions des immigrés et des ambassades.</p> <p>5) Bela professeur d'anglais du Lycée / artiste plastique reconnue à l'étranger par ses élèves. L'espace de l'internationalisation du Lycée.</p> <p>La formation des élites. La « confrontation-contact » un espace de liberté, de reconnaissances, de chocs d'autres cultures.</p>	<p>4)« j'ai acheté avec ma sœur un papier propre et des crayons, je me rappelle que tout ça a été très cher... mais je les ai achetés et ... j'ai gagné le concours... avec mon dessin: un garçon et une fille avec l'uniforme du Franco en face de la Tour Eiffel avec les drapeaux brésilien et français... je suis allée à l'Ambassade pour recevoir le prix : un paquet très beau avec des bonbons ... j'ai gardé ce paquet beaucoup de temps... il faisait partie de mon souvenir.</p> <p>5) « Cette expérience m'a faite reconnaître à l'étranger non seulement comme artiste des beaux-arts mais aussi comme prof du Lycée par mes anciens étudiants qui, à un moment donné, ont occupé des postes importants dans la politique internationale ».</p>

L'analyse de l'interview avec Bela

Dans le récit de Bela deux points sont centraux : la présence de la guerre et l'importance donnée à l'éducation et à la culture comme un ensemble indissociable. « Nous n'avions pas de beau fauteuil chez-nous mais nous avons un piano et aussi de beaux livres. »

Dans le récit de Bela, le contexte de la guerre au Lycée est formulé d'une forme quasi silencieuse. Au-delà de la guerre, son récit présente le contexte politique interne. La dictature de Vargas était plus proche de sa vie bien qu'elle ait des parents en Europe. Elle a donc laissé transparaître que des stratégies existaient sans faire de bruit.

Dans ce contexte de dictature et de guerre, ce récit montre des particularités. Celles-ci relatent cette expérience vécue d'une jeune juive à Rio, dans le quartier de Flamengo, près de la résidence officielle du gouvernement brésilien. Bela a étudié au Lycée pour deux raisons : la tradition d'une éducation française et la « liberté » qui n'était pas possible dans les écoles publiques dans le période de la dictature de Vargas. Cette dernière, la plus forte, fait référence aux temps de tensions au Brésil, pour les personnes d'appartenances juives. Tout son récit est encadré dans cette tension dictature Vargas / II^{ème} guerre / liberté / sécurité dans l'espace scolaire.

Cette narration nous parle aussi de la présence des juifs mais qui ne faisait pas de différence de condition au Lycée. Ici, elle donne un sens à son inscription au Lycée, elle est comme une autre. Ce qui n'arrivait pas dans l'école publique – là elle était une fille juive. Cette situation est révélatrice de la condition individuelle de chaque personne qui est toujours liée à un contexte sociohistorique. L'individu est, alors un être social singulier. Cette condition juive, chez elle était plus une question culturelle que religieuse. Bela, racontait que la synagogue était pour sa famille un lieu de rencontre surtout par temps de guerre car ses parents y allaient pour avoir des nouvelles de l'Europe. Ici, elle indique un contexte social et familial de sa condition singulière.

Sur le « monde de l'école », Bela nous raconte dans son récit une expérience décisive dans sa vie. Elle a participé à un concours de dessin sur la France récemment libérée (on était dans les années 1945). Il était exposé sur le mural scolaire. Et, elle nous a conté ce moment plein d'émotion,

« j'ai acheté avec ma sœur un papier propre et des crayons, je me rappelle que tout ça a été très cher... mais je les ai achetés et ... j'ai gagné le concours... avec mon dessin: un garçon et une fille avec l'uniforme du Franco en face de la Tour Eiffel avec les drapeaux brésilien et français... je suis allée à l'Ambassade pour recevoir le prix : un paquet très beau avec des bonbons ... j'ai gardé cet paquet beaucoup de temps... il faisait partie de mon souvenir. »

Dans cette narration le contexte qu'elle vivait de la guerre même au collège est clair. Le moment de ce concours dans son récit est révélateur de sa trajectoire d'artiste plastique et du contexte des expériences personnelles qu'elle vivait.

Une autre place est réservée aux copains du Lycée. Il parle d'une fille portugaise qui est devenue sa meilleure amie. Elle était aussi fille d'immigrés. Elles avaient un statut économique proche et bien différent de la plupart des élèves du Lycée. Dans cette perspective, ce récit dénonce qu'il y avait au Lycée beaucoup de familles de statut économique très élevé, surtout dans la section française; « les petites filles qui venaient avec leurs poupées de biscuit.»

L'apprentissage du français est présenté avec beaucoup de copies, de lectures et de dictées faites avec des professeurs très sérieux. Ainsi, elle a présenté l'ordre scolaire, le respect des hiérarchies, l'organisation comme des signes très présents des pratiques culturelles.

« Le contrôle était partout aussi, cela faisait partie du monde français, de l'éducation française et qu'on devait accepter. »

Ce récit nous présente aussi un autre regard du Lycée au moment où elle a été prof d'anglais pendant une période très courte. « Cette expérience m'a faite reconnaître à l'étranger non seulement comme artiste des beaux-arts mais aussi comme prof du Lycée par mes anciens étudiants qui, à un moment donné, ont occupé des postes importants dans la politique internationale ».

Ce récit de Bela révèle que l'individu se configure à chaque moment par la lecture, la réflexivité que celui-ci fait de ses expériences vécues.

4.1.2 L'ancien élève Françoise

Le jour anniversaire du Lycée nous participions à la fête dans l'auditorium. Ces concours étaient une chose importante dans l'école, comme les médailles du comportement et celles de meilleur élève de la classe... (Françoise)

Le deuxième récit est d'une femme de nationalité française. Elle s'appelle Françoise. Elle est née en France dans les années 60. Elle a fait des études en Gestion Administrative. Elle vit et travaille à Paris, mais voyage beaucoup à cause de ses affaires. Elle travaille dans une entreprise qui a des relations professionnelles avec le Portugal et le Brésil. Elle est fille de diplomate français qui a été en mission au Brésil, à Rio dans les années 60-70. Françoise a un frère, elle est la plus jeune. Elle a fait toute son école primaire au Lycée dans la section française. Dans son parcours scolaire elle a vécu des

expériences dans d'autres pays d'Europe et aussi d'Afrique. Elle est arrivée à Rio à l'âge de cinq ans environ. Son séjour a duré presque cinq ans dans cette ville. Pendant la dictature militaire, elle a habité *Flamengo*, à Rio dans un immeuble du gouvernement français. La vue de l'appartement donnait sur la *Baie de Guanabara* et au fond le *Pain du Sucre*. « Un paysage que je n'oublie pas » disait Françoise dans notre rencontre chez elle.

Notre rencontre chez Françoise

Notre rencontre s'est faite chez elle où elle m'a reçue dans son bureau. Il était décoré de miniatures d'arbres du Brésil et d'une vaste collection de musiques brésiliennes. Cette recherche sur l'école à partir des anciens élèves était inimaginable pour elle jusqu'à notre rencontre.⁵⁶

Notre rencontre a été aussi confirmée après quelques communications par courriel. Françoise a répondu sur la disponibilité de participer à cette recherche, cependant elle affirmait qu'elle ne savait pas comment elle pourrait aider ou même participer à cette recherche. Elle m'a envoyé son numéro de portable pour que je puisse la contacter pour fixer notre rendez-vous. Dans cet échange, malgré l'incertitude de savoir comment elle pouvait aider, elle a marqué un temps d'émotion. Enfin, après diverses communications nous nous sommes rencontrées chez elle un samedi. Elle habite un beau quartier de Paris. Elle avait créé toute une ambiance brésilienne avec de la *bossa nova*. Je note l'invitation de Françoise chez elle comme une situation qui n'est pas formelle.

Le jour de notre rencontre, le 19 décembre était un jour très froid et neigeux comme tous les autres. À deux heures de l'après-midi, nous nous sommes rencontrées. Françoise m'a invitée à entrer et à boire un café, à la manière brésilienne. Un des objectifs de notre rencontre c'est le regard de l'autre. Dans ce cas, Françoise s'est préoccupée de garder un ton *carioca* tout le temps de l'interview. Elle m'a aussi interrogée sur cette recherche et

⁵⁶ Cette idée révèle un peu son profil d'élève idéale, car à partir de son regard peu de questions se posaient .

sur ce « monde franco-brésilien ». Ces interrogations révèlent aussi une manière d'interpréter le monde où elle s'inscrit, le "monde" de la diplomatie.

Elle était curieuse d'en savoir plus sur ce travail académique et sur le "monde de l'école". Elle travaille dans une société franco-portugaise et elle voyage beaucoup. Après cette présentation, je me suis mise à l'écoute de ce qu'elle disait sur son parcours scolaire au Lycée. À chaque situation qu'elle racontait, elle faisait un temps de silence et continuait son histoire. Elle faisait toujours référence aux images de Rio et de son parcours scolaire. À un moment de l'interview elle nous parlait de ses tableaux d'honneur, elle nous a présenté un album de photos qu'elle a créé avec ses souvenirs d'enfance à Rio, au Brésil. Elle nous a envoyé ces photos après par courriel. Après cette rencontre, Françoise nous a écrit d'autres courriels en nous racontant ses expériences. En nous racontant son parcours au Lycée, Françoise a donné un sens et une signification à une histoire dont elle n'avait même pas "conscience" dans toute sa complexité.

Les cadres des annotations de l'interview avec Françoise (cadre 1 - 2)

Les thématiques	Éléments de réflexions	Segments du texte de Françoise
<p>première école-amitié d'enfance</p> <p>langue-culture</p> <p>« Le monde de l'école »</p> <p>pratique culturelle</p> <p>prix médailles</p> <p>langue étrangère - cultures</p> <p>chanter les hymnes du Brésil et de la France une fois par semaine.</p>	<p>École primaire – 1^{ère} école Tout un cycle scolaire s'est conclu au Lycée</p> <p>La première école, les premiers camarades, la conversation, la découverte des mots, de la lecture, de l'écriture. Françoise a eu cette activité en français et en portugais en même temps.</p> <p>Dans son récit elle met en relief l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle reconstruit son parcours par un fil conducteur du langage.</p> <p>.1) Quels sens donne-t-elle aux concours, aux médailles ? Françoise donne une place spéciale car cela fait écho à son parcours de bonne élève. La famille participait aux fêtes Elle gagne des médailles La fête est l'anniversaire du Lycée. Les autres sont exclus de cette commémoration. Seuls les meilleurs y participent. Appartenances – intégration</p> <p>2) et les modes d'enseigner et d'apprendre ? Langue étrangère – relation professeur une dame sérieuse. Elle raconte plus son « voyage » de connaître d'autres langues que les modes formels et sérieux de professeur.</p> <p>3) chante les hymnes, Un événement. Elle présente en douceur certains chocs culturels.</p>	<p>« J'ai commencé à lire en portugais et en français en même temps. Je me rappelle de la musique que l'on chantait ... »</p> <p>« mon travail exige des communications en portugais. Je vais souvent au Portugal et quelques fois au Brésil »</p> <p>« on me dit que j'ai une façon de parler brésilienne avec une certaine musicalité ».</p> <p>1) « Le jour d'anniversaire du Lycée nous participions à la fête dans l'auditorium... Ces concours étaient une chose importante dans l'école, comme les médailles du comportement et celles de meilleur élève de la classe... »</p> <p>2) je me rappelle d'un professeur de portugais. Très sérieuse et très formelle</p> <p>3) « un jour par semaine, toute l'école chantait les deux hymnes : le brésilien et le français [...]. nanana....ce n'est pas cette musique ? »</p> <p>« les brésiliens savaient plus la marseillaise que les français ».</p>

Analyse de l'interview avec Françoise

Le récit de Françoise nous a évoqué de bons souvenirs du Lycée. C'était une bonne élève, qui a obtenu des médailles. Le Lycée a été sa première école. Tout un cycle scolaire s'est conclu au Lycée (école primaire).

Ainsi, une place spéciale est donnée aux concours et médailles. Il fait écho à son parcours de succès au Lycée. « Le jour d'anniversaire du Lycée nous participions à la fête dans l'auditorium... Ces concours étaient une chose importante dans l'école, comme les médailles de conduite et celles de meilleur élève de la classe... ».

Le récit de Françoise nous fait observer une lecture d'intégration à l'autre, au Brésil par la communication et la langue. « J'ai commencé à lire en portugais et en français en même temps. Je me rappelle de la musique que l'on chantait ... ». Le fait d'apprendre en même temps à lire et écrire en portugais et en français lui a donné un sens d'intégration langagière. Elle met en relief l'apprentissage d'une nouvelle langue avec le portugais du Brésil. Et en même temps, elle met en évidence la communication en dehors de la classe (avec sa famille) avec le français.

Ce regard peut être analysé par le concept d'« apprentissage de langue étrangère ». En effet, apprendre une langue n'est pas seulement apprendre la grammaire et savoir écrire. C'est aussi apprendre à communiquer dans la langue de l'autre. Une interprétation d'une situation d'intégration dans ce milieu culturel et social s'impose. L'espace scolaire et sa scolarité au lycée sont mis en évidence par une expérience de l'autre et une intégration des connaissances. Le terme communication dans son récit a pris cette valeur de l'accès à un autre code de connaissances.

Cette perspective considère l'individu comme un être social constitué dans les échanges avec l'autre à travers le langage, le discours. Le langage est une constitution des sujets en même temps qu'ils le constituent.

Dans le récit de Françoise une place spéciale est réservée à la langue étrangère – le portugais et le temps vécu au Brésil, à Rio. Des traits précis montrent qu'elle parle et comprend bien le portugais. Françoise remarque qu'elle parle aujourd'hui encore avec un rythme propre aux cariocas. Le récit relate l'époque où elle vivait à Rio. C'est l'époque où elle commence à communiquer en portugais avec l'autre. L'autre qui n'est de pas sa famille et qu'elle côtoie au Lycée. Cette place donnée à la communication en portugais dans sa construction du récit fait écho à son parcours professionnel. En effet, elle travaille dans une entreprise qui a des relations professionnelles avec le Portugal et le Brésil.

Dans le regard sur le « monde de l'école », en particulier, les professeurs et les copains. Françoise ne nous présente qu'un seul professeur de portugais qui était une femme très sérieuse. Une question qui n'a pas constitué une situation de tensions ou même d'apprentissage. Et le regard sur les classes, il n'y a pas de place pour des copains, elle ne nous a parlé d'aucune amie.

Sur l'espace du Lycée, ce récit fait référence à des espaces très grands et toujours fermés. Françoise nous présente aussi deux mondes séparés. Celui de la section française et celui de la section brésilienne. À son avis, elles représentaient deux écoles distinctes. Les rencontres avaient lieu à des moments précis. Dans le quotidien de l'école, dans les "espace-temps" libres, c'est à dire dans les moments de la rentrée ou de la récréation ou une fois par semaine au moment de chanter les hymnes du Brésil et de la France. Et à certains moments de fête collective dans la salle de spectacle.

Ainsi, à propos de la rencontre de la section brésilienne et de la section française elle nous a raconté les moments où les élèves chantaient l'hymne français et brésilien, une fois par semaine. « Une chose surprenante à noter, c'était de voir les brésiliens chanter avec plus de force l'hymne français que le brésilien. Les français ne savaient même pas par cœur l'hymne en entier ». Ces évocations, nous la comprenons comme un certain choc culturel qu'elle a évoqué d'une manière particulière. Et dans l'ordre elle nous a présenté les fêtes du Lycée, ce récit nous parle de la fête du jour de l'anniversaire du Lycée où elle

allait recevoir ses prix. Et toute sa famille était présente aussi. Dans l'interview, elle fait beaucoup de références à sa condition de « bon élève » qui gagnait des prix. C'est à dire, que Françoise en racontant ses expériences scolaires se voit bien intégrée à la « culture scolaire » alors qu'elle n'a aucune référence à l'autre, aux élèves.

Des « chocs culturels » Françoise nous parle de la musique *Atirei o pau no gato* (J'ai jeté un morceau de bois sur le chat), « et comme je ne comprenais pas, cela m'étonnait ... cette musique » et un autre du mouvement de *furar a fila* (faire un trou dans la queue) expression qui évoquait la queue pour aller à la cantine, « Je pense qu'il n'y a même pas de mot en français pour dire ça... ». Ces situations sont liées à son époque au Lycée. Une époque où la musique et des activités plus ludiques faisaient partie du temps scolaire de l'école primaire.

Le contexte qu'elle a vécu au Brésil, Françoise a fait mention de la dictature par une seule phrase : « mon père disait qu'on vivait des temps difficiles au Brésil, et ma mère nous accompagnait toujours à l'entrée et à la sortie du Lycée ».

Elle se raconte en donnant une place quotidienne à sa famille à deux moments précis : au moment de la rentrée au Lycée et aux moments des fêtes. Il faut comprendre que son histoire est l'histoire d'une petite fille à l'école primaire.

Les exemples du récit construits par Françoise indiquent les "reconfigurations heureuses" possibles d'un parcours. Celles-ci sont scolaires et interculturelles, parce qu'acceptées, et souvent, appropriées par l'expérience. Ce parcours apporte une lueur d'espoir. Il est moins critique sur les relations entre les individus. Il révèle des choses positives des deux côtés. Cette expérience interculturelle somme plus qu'elle ne sépare.

Et cette perspective fait même un lien avec son parcours professionnel car elle vit entre deux « mondes » : francophone et portugais-brésilien comme elle l'a suggéré dans son interview.

4.1.3 L'ancien élève Gilbert

« je ne savais presque rien sur l'autre section [...] on respirait la France avec sa culture et son regard bien posé » (Gilbert)

Le troisième récit est de Gilbert. C'est un homme juif brésilien. Il est fils d'immigrés orientaux. Il est né à Rio dans les années 30. Avocat, il a étudié au Lycée, dans la section brésilienne les trois cycles (école primaire, école secondaire et Lycée). Son frère a aussi étudié au Lycée. Il habitait dans le même quartier du Lycée.

Notre rencontre au CDM du Lycée

Gilbert est l'un des anciens élèves qui visite le Lycée de temps en temps. Au temps où je travaillais à l'organisation du CDM du Lycée, nous nous sommes rencontrés plusieurs fois. Pour lui, l'espace du CDM est un "lieu" de mémoire où il se retrouve sa subjectivité dans chaque photo, chaque objet, chaque espace qu'il reconnaît. Ainsi, j'inscris dans le matériel biographique de Gilbert toutes ces rencontres informelles. Après quelques rencontres, je lui ai proposé de participer en tant qu'ancien élève à cette recherche. Et, en acceptant après le protocole de participation nous avons trouvé une date pour cet interview. Gilbert a préféré le faire au CDM du Lycée (à cette époque il y avait déjà une salle réservée). J'accepte car cette recherche entend que chaque personne interviewée doit choisir l'espace où elle va raconter ses expériences scolaires. Et ce choix correspond aussi au fait d'observer le processus de constitution du récit. Le 09 novembre 2009, nous nous sommes rencontrés. Un autre aspect de notre rencontre est un cahier de photos et des diplômes qu'il donne au CDM du Lycée ce jour-là. À cet instant précis, il disait, "chez moi, je ne garde que les photocopies de ces documents. Aujourd'hui, je me rends compte qu'ici il va être utile, chez-moi il ne sert qu'à moi". Et à partir de cette prise de parole, on a commencé notre interview.

Les cadres des annotations de l'interview avec Gilbert

Les thématiques	Éléments de réflexions	Segments du texte de Gilbert
<p>« le monde scolaire »</p> <p>Tradition française section brésilienne</p> <p>Rigueur du temps scolaires</p> <p>Rigueur du savoir scolaire</p> <p>Espaces de socialisation</p> <p>Diversité de groupes</p> <p>Silence des contextes</p> <p>école renfermée sur elle-même</p>	<p>l'autre est la section française. Deux écoles isolées.</p> <p>La « confrontation-contact » se donne dans les temps et espaces libres.</p> <p>Pratiques culturelles</p> <p>Rigueur savoirs scolaires et temps scolaires</p> <p>L'identité du Lycée – une tradition française. La section brésilienne.</p> <p>Espaces de relations, de socialisation. Reflets d'une génération ?</p> <p>Laïcité – diversité de cultures Silence de l'identité juive</p> <p>Une question en dehors du Lycée ?</p> <p>Le silence d'un contexte plus large est dénoncé par un regard où il y avait de moments difficiles par rapport aux moments de « joie » au Lycée</p> <p>école totalement renfermée sur elle-même.</p>	<p>« je ne savais presque rien sur l'autre section ... »</p> <p>« Le Lycée était une rigueur aux savoirs et temps scolaires, un ordre, un contrôle extrême et une culture où tout avait un air bien français ».</p> <p>« on respirait la France avec sa culture et son regard bien posé ».</p> <p>« j'ai connu la France par les livres que j'ai lus, par des images, des films auxquels j'ai assisté »</p> <p>« je me suis fait beaucoup d'amis qui se rencontrent jusqu'à aujourd'hui. ... Le Lycée était un moment de joie »</p> <p>« Il y avait une diversité de cultures ... Le Lycée était une école française ... »</p> <p>« Il y avait beaucoup de juifs mais au Lycée cela n'avait pas d'importance ».</p> <p>« Les professeurs dans leur fonctionnement étaient d'une rigueur extrême »</p>

L'analyse de l'interview avec Gilbert

Le récit de Gilbert met en relief la tradition française au Lycée et lui donne une place importante dans son parcours personnel. « J'ai connu la France par les livres que j'ai lus au Lycée et je gardais ces images dans ma tête jusqu'au jour où j'ai été la connaître Quand je me suis marié, j'ai choisi de faire notre voyage de noces à Paris ... »

Gilbert a présenté le Lycée dans son récit comme une école de tradition. Le « monde scolaire se présente avec : une rigueur aux savoirs et temps scolaires, un ordre, un contrôle extrême et une culture où tout avait un air bien français. « On respirait la France avec sa culture et son regard bien posé ... ».

Le récit de Gilbert parle d'un espace scolaire où « je me suis fait beaucoup d'amis qui se rencontrent jusqu'à aujourd'hui. ... Le Lycée était un moment de joie » Il y avait beaucoup de juifs mais au Lycée cela n'avait pas d'importance. « Il y avait une diversité de cultures ... Le Lycée était une école française ... »

Les professeurs dans leur fonctionnement étaient d'une rigueur extrême mais cela marquait aussi la tradition du Lycée. Ce récit présente une série de professeurs par des photos avec des petites notes sur le moment de la photo (les promenades avec le Lycée, les moments de fêtes) ; Une place importante a été donnée à un cahier de photos faites à la fin du cycle du collège où il y avait une photo de chaque personne (élève, professeur, directeur et personne de l'administration) et aussi des papiers scolaires et un grand diplôme du collège.

L'idée de présenter des photos et d'en prendre avec lui nous fait relire ce récit comme celui de quelqu'un qui veut garder ses parcours en leur donnant une idée de continuité plus d'une fois. Dans les études de migration ou de personnes qui gardent une pluralité d'appartenances la plupart non révélée pour des raisons diverses une caractéristique centrale est celle de garder une matérialité pour l'avenir. Gilbert représente bien ce personnage dans la construction de son récit. « Le monde de l'école » est présenté

par ses amis. Il nous laisse une liste de personnes qui font partie de son groupe d'amis du Lycée. L'album qu'il a donné au CDM révèle bien le sens de l'amitié qu'il a constitué dans son parcours scolaire. Et une question reste: comment était ce groupe dans l'intégration du Lycée?

Il y a aussi le sens d'avoir deux écoles : la section française et la section brésilienne. Il ne savait presque rien de l'autre section. Ils se rencontraient durant les loisirs, dans les fêtes scolaires ou au moment de chanter les deux hymnes une fois par semaine. C'étaient des rencontres un peu tendues car les uns ne comprenaient pas les autres. Dans les loisirs, il y avait toujours des conflits mais qui ne duraient qu'à cette occasion.

Le sens d'une école totalement enfermée sur elle-même est exposée au silence d'un contexte plus large comme celui de la II^{ème} guerre et de la dictature. En famille il dénonce aussi un silence des moments difficiles. En se racontant, il fait un rapport entre les temps difficiles et des moments de « joie » au Lycée. Un temps de silence, de « voyage » se fait. C'est le moment de la réflexivité dans un discours narratif de soi-même.

Pour d'autres raisons, qu'il n'a pas dites, son fils n'a pas étudié au Lycée par contre ses petits-fils étudient au Lycée. Il donne le sens d'une tradition qu'il veut retrouver. Comme il le dit lui-même, la tradition française représente une fierté. Et il a hérité de cela dans son parcours. Et l'idée d'une continuité est tout le temps présente avec son petit-fils ou avec les rencontres avec ses amis. Et ainsi, il retrouve le sens de l'importance donnée à l'éducation, à la culture et à la tradition française comme une appartenance personnelle de sa propre famille. La tradition et le regard sur l'éducation est dans ce sens un savoir interne, personnel et non pas appris à l'école mais dans la famille.

Le récit de Gilbert souligne que l'espace-temps du Lycée était un espace fermé sur lui-même mais pas compris comme une prison. Comme cela a été le cas pour Nicole. C'était bien, un espace de joie où il a trouvé une identité et où il s'est reconnu dans un milieu social, « je me suis fait beaucoup d'amis » et nous nous rencontrons souvent jusqu'à

aujourd'hui. Dans cette construction, il nous a donné une idée de continuité qu'il souhaite par l'entrée de ses petits-fils au Lycée.

4.1.4 L'ancien élève Jean

Par ce Lycée sont passés des hommes d'Etat, des avocats, des ambassadeurs, des médecins, des architectes, des ingénieurs, des professeurs, des journalistes, des artistes, des musiciens (Jean)

Le quatrième récit est de Jean. C'est un homme brésilien. Il est né en 1915 à Rio. Avocat de profession et chef d'entreprise, il a été président et membre d'organisations nationales et internationales. C'est une personne très connue dans le "monde international" et jusqu'à aujourd'hui il participe aux relations internationales dans le « monde » du sport. Actuellement, il vit à Rio. Il est fils d'immigrés belges. A l'époque du Lycée, il habitait dans une grande maison à Cosme Velho. Il a étudié au Lycée dès l'âge de 4 ans jusqu'à l'âge de 16 ans. Puis il est entré à l'Université à *Niteroi* (une ville près de Rio). Jean a étudié au Lycée dans l'une des premières classes. Il y est rentré à l'école maternelle et il y est resté jusqu'à la terminale. C'est une personne connue au Lycée et il est invité à participer à des commémorations internes de l'institution. Il rend visite au Lycée et il a déjà fait certains discours pour les élèves et la communauté scolaire. Il est aujourd'hui le plus âgé des anciens élèves qui ait fait tout son parcours scolaire au Lycée (1920-1932). Ainsi, il est la seule personne encore en vie qui a connu l'expérience du Lycée Français. Il a participé à l'inauguration du bâtiment et il a connu les premiers enseignants du Lycée. Nous l'avons choisi comme l'un des interviewés pour tout ce qu'il peut nous raconter dans un espace-temps lointain qui correspond à la genèse de l'institution scolaire.

Notre rencontre dans son bureau au centre de ville

Ainsi, pour commencer cette rencontre, je téléphonais à son bureau en lui demandant un rendez-vous. J'ai expliqué à sa secrétaire ma condition d'enseignante du Lycée et la volonté de l'interviewer en tant qu'ancien élève du Lycée. Quelques jours après, lui-même m'a téléphoné en disant qu'il acceptait de donner "son témoignage", comme lui-même, le disait. Nous avons eu quelques rencontres en particulier pour cette recherche mais il a aussi participé à d'autres moments à l'école où nous avons utilisé d'autres procédés pour continuer à réaliser une écoute de ses récits. Certains de ces moments ont été filmés et je les ai écoutés après pour en faire la transcription. Dans ce temps de nos rencontres, il a publié un livre d'autobiographie que j'ai lu d'une manière attentive, ainsi, cette lecture a représenté aussi un autre espace de la reconnaissance du sens que Jean donne à son expérience scolaire au Lycée car il réserve quelques pages et des photos de son parcours scolaire. Ce livre représente l'histoire qu'il veut laisser car il est le narrateur, c'est sa "parole", son témoignage de presque un siècle vécu, comme il nous l'a dit.

Notre rencontre a eu lieu dans son bureau au Centre de la ville de Rio. Il a compris ce récit comme un devoir à accomplir de quelqu'un qui a pu étudier au Lycée. Il s'agit de récit d'une personne qui vit son expérience comme exemplaire. Et ce parcours devient donc un modèle à suivre. Les moments difficiles qu'il a passés se sont transformés en exemple. De cette façon le récit prend une logique de cause à effet. Dans ce sens, le récit de sa vie représente une contribution personnelle à l'univers scolaire.

Au début de sa scolarité il n'y avait pas deux sections – il n'y avait qu'une section. Ce récit de Jean donne une importance particulière au Lycée. C'est une école de tradition française au Brésil. Elle est fondée, au début du siècle passé, par un migrant français- le professeur Brigole-. Jean a connu le fondateur du lycée, il est entré au Lycée dans les années 1920.

Dans les pages suivantes je présente les cadres des éléments de réflexions des thématiques exposées par le récit de Jean.

Les cadres des annotations de l'interview avec Jean

Les thématiques	Éléments de réflexions	Segments du texte de Jean
<p>“Le monde de l'école”</p>	<p>Avant le Lycée Français Pas de section. Ecole Française.</p> <p>La tradition française se présente aussi dans les mobiliers, les livres, l'architecture du Lycée.</p> <p>La tradition par les artistes français qui ont visité le Lycée.</p> <p>La formation des élites. Il raconte l'histoire collective.</p> <p>Le concours. Les prix.</p>	<p>« J'étais à l'inauguration du Lycée de la rue de Laranjeiras ».</p> <p>« le Lycée était une école de tradition française »</p> <p>Tous les matériaux, les livres venaient de la France</p> <p>« La salle de spectacle a été inaugurée par la Comédie Française ... »</p> <p>« Par ce Lycée sont passés des hommes d'Etat, des avocats, des ambassadeurs, des médecins, des architectes, des ingénieurs, des professeurs, des journalistes, des artistes, des musiciens ... »</p> <p>« Les prix que j'ai reçus me donnaient plus de motivation pour continuer à grandir et faire des efforts »</p>

cadre 1 : Jean

L'analyse de l'interview avec Jean

Ce récit nous parle de la première période du Lycée. Dans ce récit « le monde scolaire » a connu des périodes bien précises où il présente les deux Lycées. Le Lycée qui

existait à la rue du *Catete* et le Lycée qui a été construit à la rue de *Laranjeiras*. Cette nouvelle construction représente une marque importante dans l'histoire de l'institution. Les espaces étaient énormes et magnifiques. Presque tout est venu de la France et de l'Europe.

Jean présente le Lycée dans sa tradition française. Celle-ci se traduit par une éducation traditionnelle dans les valeurs humanistes de la culture française. « La salle de spectacle a été inaugurée par la Comédie Française ... » L'ordre, la rigueur, le respect et la culture étaient les bases du Lycée. La rigueur et l'ordre dans le savoir-faire, dans les comportements, dans les temps et les savoirs scolaires. « Les prix que j'ai reçus me donnaient plus de motivation pour continuer à grandir et faire des efforts. »

Le récit de Jean nous montre une vaste liste d'anciens élèves qui ont eu une trajectoire de réussite dans presque tous les domaines de la société brésilienne. « Par ce Lycée sont passés des hommes d'Etat, des avocats, des ambassadeurs, des médecins, des architectes, des ingénieurs, des professeurs, des journalistes, des artistes, des musiciens ... ». Et, il établit aussi une vaste liste de professeurs. Il leur dédie une place importante dans son propre parcours de vie.

Il fait écho au regard étranger. Il donne une attention spéciale à la condition de vie et de formation au Brésil. Et dans cette perspective, il montre l'importance de l'éducation qu'il a reçue au Lycée. Jean parle, ainsi, comme un fils d'immigrés. Son récit dénonce aussi la manière dont il se voit au Lycée, au début du XXème siècle. Le Lycée était alors pour lui l'école étrangère qui formait l'élite du pays.

C'est un « homme du monde », comme il nous disait, il a connu diverses réalités. Son regard est toujours le regard d'un étranger, c'est à dire de quelqu'un qui accepte les rencontres, les échanges. Il faut resituer ce récit dans le contexte d'une personne qui a presque cent ans mais qui est lucide et participe des activités du monde des entreprises.

Pour lui, le sens du Lycée dans sa vie est celui d'une école étrangère, française. Se reconnaître comme un étranger fait partie de sa constitution en tant qu'individu- homme des relations internationales.

4.1.5 L'ancien élève Nicole

...ma première école ... une école au sens formel a été le Franco. Avec ses surveillants, sa discipline, ses tableaux d'honneurs et ses uniformes. (Nicole)

Le cinquième récit est de Nicole une dame française, née en France dans les années 50. Architecte, travaille en urbanisme à la Région Ile-de-France et habite dans la région parisienne. Elle est fille de professeur. Son père était en poste à Rio. Il a été directeur d'une filiale de l'Alliance Française de Rio de Janeiro. Elle est l'aînée de trois frères. Nicole a fait toutes ses études à l'étranger y compris le bac. Puis elle a fait l'école d'architecture à Paris. Dans son parcours scolaire Nicole a vécu des expériences dans d'autres pays d'Amérique du Sud, d'Europe et d'Afrique. Elle est arrivée à Rio à l'âge de dix ans. Elle a étudié au Lycée dans la section française (la fin du primaire et de la 6^{ème} à la seconde entre 1968 et 1973).

Avant d'habiter à Rio, Nicole habitait un pays d'Europe du Nord. Elle est arrivée à Rio à l'âge de dix ans. Elle y est restée avec sa famille pendant six ans. En 1968, elle connaît le Brésil et Rio, pendant les années de la dictature militaire. En France, ici, elle y était au moment de mai 68. Elle a étudié dans la section française. A Rio elle habite d'abord dans un appartement puis dans une grande maison à l'Alto *da Boa Vista*. Elle n'est jamais retournée à Rio à l'inverse de ses frères qui sont retournés au Brésil plus d'une fois. Son espace-temps scolaire avant le Lycée s'est passé dans un pays du Nord de l'Europe. Nicole est venue d'une très petite école où « la culture scolaire » avait une autre réalité que celle du Lycée de Rio.

Notre rencontre dans un café

Notre rencontre a été confirmée après quelques communications par courriel. Nicole a été l'une des premières anciennes élèves à me répondre sur sa disponibilité de participer à cette recherche. Dans cette communication, Nicole s'est présentée par ses appartenances professionnelles en tant qu'architecte, en ce qui concerne une référence au Lycée, elle n'a fait allusion qu'à sa scolarité. Ses communications étaient assez formelles, elle ne démontrait pas de sentiment ni d'émotion sur son temps scolaire. Elle ne m'envoyait que la période où elle a étudié au Lycée. Elle m'informait plus sur son parcours professionnel et en particulier sur ses filiations et sur ses projets de la ville de Paris. Enfin, après ces communications nous nous sommes rencontrées dans un café près de son travail autour de la gare de Montparnasse

Avant notre rencontre et comme je le faisais à chaque rencontre, j'avais un « programme de questions-réponses » que je pouvais utiliser au fur et à mesure du déroulement de l'interview. Dans ce cas, je gardais comme stratégie certaines appartenances car les questions posées aux interviewés constituent une forme de "contenu" de l'interview. Le fait de se présenter comme architecte Nicole m'a laissé une place pour entamer notre dialogue avant de se raconter sur son parcours scolaire au lycée.

Le jour de notre rencontre, le 17 janvier de 2011 était un jour très froid et avec beaucoup de neige. Pour moi, il est important de faire ces références climatiques car cette situation ne fait pas partie de mon « univers » *carioca*, au Brésil. Dans le métro, pour aller à sa rencontre, je pensais à comment devait être cette dame : nous avons échangé des informations pour que nous puissions nous rencontrer dans le hall du bâtiment de la compagnie où elle travaille.

À sept heures du soir, le 17 janvier de 2011, je l'attendais et elle est arrivée à l'heure, descendant de l'ascenseur qu'elle m'avait indiqué. Ainsi, nous nous sommes présentées. Avant, même d'aller au café qui est en face de ce bâtiment, Nicole m'a posé plusieurs questions en même temps. Et je les ai écrites:

« Vous avez des parents français? Vous avez étudié au Lycée?
Pourquoi vous intéressez-vous à cette recherche? Où avez-vous
appris le français? Combien de temps allez-vous rester ici à Paris?
Où travaillez-vous? Quelle est l'importance de cette recherche? »

Ces interrogations sont aussi révélatrices de la manière d'interpréter le monde où elle s'inscrit. Ainsi, j'ai commencé à répondre à ces questions dans un ordre qui me semblait plus intéressant pour que nous puissions créer un "lieu" de dialogue et de confiance entre nous. J'ai parlé calmement en faisant attention à ses gestes sur ma réponse. Ainsi, j'ai commencé à dire où j'ai étudié au temps du collège à l'Alliance Française. À cet instant, j'ai perçu qu'elle avait fait une relation mais je ne savais pas à quoi. Et, là, j'ai me suis tue un instant, pour privilégier d'autres interrogations. Et elle m'a demandé à quelle Alliance j'ai étudié, ma réponse l'a transformée. Cette situation l'a ramenée au passé. Elle me parlait rapidement, avec un sourire, de son père qui a été directeur de cette alliance où j'ai fait mon cours. À ce moment précis, notre rencontre s'est faite dans un « retour » dans le temps, le temps des émotions. La première partie de notre rendez-vous a été en dialogue sur ce temps de l'Alliance Française. Après cette présentation, un "climat" de confiance s'est établi et je me suis mise à l'écoute de ce qu'elle racontait de son parcours scolaire au Lycée. Pendant tout le temps, Nicole s'est exprimée avec quelques pauses de silence en réfléchissant à haute voix sur les contextes vécus.

Les cadres des annotations de l'interview avec Nicole (cadres 1 à 6)

Les thématiques	Éléments de réflexions	Segments du texte de Nicole
<p>difficulté de s'intégrer à la culture de l'autre.</p> <p>résistance d'appartenances.</p> <p>adolescence – temps de transformations.</p>	<p>Dans ce cas particulier il s'agit de la culture brésilienne, Un regard plus précis s'est opéré sur la « culture scolaire » du Lycée.</p> <p>Dans ces premiers registres, elle nous présente déjà le regard à partir duquel elle formule sa réflexion. C'est la comparaison avec un autre type d'école non formelle.</p> <p>Elle se sentait toujours de passage et en ce sens Nicole présente une narrative de résistance d'appartenances.</p> <p>Il faut aussi penser sur le moment de la vie de l'individu. A ce moment, elle était adolescente, elle vivait un moment de transformations. Elle ne savait pas si elle devait continuer à jouer ou à penser au jeune admirateur.</p> <p>Tout ce processus est lié à la subjectivation de l'individu. L'interprétation se fait par rapport à son monde social. Nicole a un parcours scolaire jusqu'à la terminale en dehors de la France. Elle était toujours de passage. L'activité d'interpréter, de donner un sens se fait toujours en comparaison avec l'autre.</p>	<p>« En Finlande, nous ne fréquentions pas l'école franco-finlandaise mais une « petite école » organisée par des parents souhaitant que leurs enfants suivent les programmes français par correspondance. Nous étions entre dix et 20 selon les années dans des locaux prêtés par Michelin avec un ou deux tuteurs »</p> <p>« Ma première école ... une école au sens formel a été le Franco. Avec ses surveillants, sa discipline, ses tableaux d'honneurs et ses uniformes »</p> <p>« Il y avait des gens de passage comme nous »</p> <p>« Je voyais les jeunes filles du Brésil plus adultes que moi... à ce moment-là j'avais encore des tresses et je voulais jouer à chat perché... et les filles brésiliennes non, elles avaient déjà d'autres choses à faire comme bien s'habiller pour le regard de garçons, par exemplemais moi-même, j'avais un admirateur brésilien qui me dédiait des poèmes »</p>

Les thématiques	Eléments de réflexions	Segments du texte de Nicole
<p>« Le monde de l'école »</p> <p>La constitution des sections. Reconnaître un carrefour d'élèves.</p> <p>Le regard sur la culture de l'autre. Comment les savoirs scolaires se sont représentés ?</p> <p>Quelles thématiques donnent un sens ?</p>	<p>Chacun donne un sens à son monde de l'école.</p> <p>1) Comment s'est formée la section française.</p> <p>Dans cette section française un carrefour de personnes. À la section brésilienne aussi, mais d'une autre manière.</p> <p>2) Comment s'est constitué le cours. Y-a-t-il une place pour l'apprentissage de la langue-culture brésilienne ?</p> <p>Les classes du Lycée n'avaient pas de programme qui motivait les élèves. L'espace scolaire très rigide et formel.</p> <p>la culture brésilienne peu travaillée. Cette section dans ce qui concerne le regard sur le Brésil n'a pas donné en sens positif à Nicole. Elle se sent plus distante de l'apprentissage.</p> <p>3) Et les pratiques comment ont-elles été interprétées ? Plus d'une fois, elle faisait la comparaison avec la France. Chaque section une méthode, une « culture scolaire ». Et sans donner un sens, pas d'intégration de l'élève.</p>	<p>1) « Dans la section française il y avait peu de brésiliens de souche la plupart était des étrangers francophones ... Il y avait les gens de passage comme nous, des fils de diplomates, des fils de professeurs et de cadres d'entreprises étrangères représentées au Brésil. Il y avait tout de même des familles qui avait fait le choix de s'installer au Brésil – et dont les enfants avaient la double culture. Parmi ces familles installées au Brésil y avait beaucoup de juifs (originaires d'Egypte et du Liban) dans ce temps-là. Il y avait des catholiques mais aussi des protestants, je n'ai pas souvenir de familles musulmanes qui devaient être ultra minoritaires ».</p> <p>2) « Ce que j'ai le plus regretté, en ayant fait 6 ans d'études au Brésil, c'est d'avoir appris si peu sur le Brésil au collège »</p> <p>3) « Les cours de portugais et d'histoire et de géographie du Brésil existaient, mais ils étaient peu importants dans notre emploi du temps ... et d'une manière un peu enfantine en comparaison à l'enseignement de l'école française ... tout était à apprendre par cœur.... »</p>

Les thématiques	Eléments de réflexions	Segments du texte de Nicole
<p>Les savoirs des arts liés à une activité de sensibilisation et de « lecture de monde ».</p> <p>Le choc social et culturel</p>	<p>4) les activités de création et d'art un espace où elle a pu se libérer.</p> <p>5) Les activités des arts donnent un sens particulier, où elle pouvait réfléchir ses propres appartenances et constitutions en tant que fille française qui était toujours en dehors de la France.</p> <p>6) manque d'intégration conduit à penser le choc culturel. Choc de cultures brésiliennes et françaises dans son espace francophone, choc culturel entre « le monde de l'école » et « le monde de la vie ».</p> <p>Le choc venait aussi de ce que pensait le professeur. L'école est un « monde enfermé en lui-même »</p> <p>Le choc venait aussi des pratiques culturelles de l'école très rigides.</p> <p>Relations tyranniques des jeunes, ses camarades, avec la bonne.</p> <p>Le choc personnel suggère un « monde diverse » à l'école. L'école a aussi « un monde structuré ». La pluralité de choc et comment s'est établie la « confrontation-contact ».</p>	<p>4) « Le professeur de théâtre était assez formidable La représentation se passait au théâtre de la Maison de France »</p> <p>5) « Je m'évadais dans mes dessins et dans mes histoires. [...] je dessinais beaucoup les paysages de Rio et j'écrivais l'histoire d'une petite fille brésilienne des favelas que j'avais baptisée Adriana ...»</p> <p>6) « ... qui ne ressemblait pas du tout au monde que je fréquentais dans le Franco... »</p> <p>« L'indignation du professeur venait du fait que personne n'avait été choqué de ce que ce jeune couple, héros du film, vivait ensemble sans être marié formellement »</p> <p>« En Finlande, la petite école que nous fréquentions était, sans punitions, sans notes ».</p> <p>« Le choc de découvrir des relations très tyranniques, voire méprisantes de certains de nos camarades avec leurs bonnes »</p> <p>« j'ai découvert au Brésil les grandes fortunes et des modes de vie que je ne soupçonnais même pas en Europe. [...] dans ma classe il y avait quelqu'un qui rentrait lundi matin de week-end de la fazenda familiale avec l'avionnette privée de la famille »</p> <p>« les anniversaires chez des camarades qui habitaient des appartements immenses très luxueux ».</p>

Les thématiques	Éléments de réflexions	Segments du texte de Nicole
<p>La «confrontation-contact » avec l'autre.</p> <p>La représentation de l'espace. Espace « lieu »</p> <p>« espaces par rapport aux autres et pas rapport à nous-mêmes ».</p> <p>Architecture scolaire, objets scolaires symbole d'une « culture scolaire »</p> <p>Architecture scolaire « lecture » d'un monde d'éducation.</p>	<p>7) L'espace se transforme en « lieu » espace de relations.</p> <p>Les espaces des arts sont bien représentés comme « lieu », elle se rencontre dans ces salles.</p> <p>D'autre part, les autres espaces se sont présentés comme un espace sans « âme ».</p> <p>Autre choc culturel, celui de l'alimentation des élèves à la cantine. Deux points : alimentations et paiement.</p> <p>Un regard plus détaillé des espaces physiques aussi, peut se penser par son identification professionnelle d'architecte.</p> <p>Espace de récréation – espace de rencontres.</p> <p>L'architecture et le mobilier scolaire liés à une culture scolaire.</p> <p>Et sans identification aux élèves.</p> <p>L'interprétation du monde est celui qui se relie à nos appartenances. Ainsi, le regard d'un savoir d'espace qui est propre à l'architecture.</p>	<p>7) « j'aimais beaucoup la salle de théâtre où j'ai passé les meilleurs moments de ma scolarité dans les répétitions de théâtre pour le spectacle de fin d'année. C'était aussi très vieillot, mais il y avait du bois, de l'espace et surtout de la passion, grâce à Mme Gahoui, à Molière et à notre enthousiasme ».</p> <p>« Les salles de chimie et physiques, le bureau de la surveillante, le préau avec le kiosque où moi je n'achetais jamais rien car mes parents ne nous donnaient pas d'argent de poche, tout me paraissait très laid, très sombre, très exigu et comme une prison »</p> <p>« l'espace était très fermé. Le souvenir que j'ai de cet établissement est d'un cloisonnement de multiples petits espaces très minéraux. [...] la cour de récréation égayée par quelques arbres si importants, car ils apportaient un peu d'ombre et de fraîcheur mais aussi parce qu'ils étaient nos points de repère et de réunion. Je me souviens des grands couloirs et escaliers, tous, peints au sol avec une couleur rouge sang qui me paraissait hideuse. Et les salles de classes avec de grandes fenêtres, du mobilier en bois assez vétuste ».</p>

Les thématiques	Eléments de réflexions	Segments du texte de Nicole
<p>Pratiques culturelles</p>	<p>8) Les pratiques traduisant le rapport (ou non) entre « le monde de l'école » et « le monde vécu »</p> <p>« le monde de l'école » est un « monde fermé sur lui-même. Mais Il y a les échappées comme les professeurs qui boycottaient la cérémonie de l'hymne national.</p> <p>Et même à la sortie, où parfois « le monde vécu » entre dans l'école.</p> <p>la culture de l'école n'est pas la culture acceptée par toute la communauté.</p>	<p>8) « Les professeurs français boycottaient la cérémonie de l'hymne national disant que cela rappelait la France de Pétain ».</p> <p>« C'était des petits signes imperceptibles, quoique inquiétants mais qui ne pesaient pas directement sur notre vie quotidienne».</p> <p>« L'hymne on le chantait une fois par semaine»</p> <p>C'était l'époque de la dictature ... on en parlait pas au collège, dans les cours ou entre nous mais, à notre arrivée en 1968, à la sortie du collège nous avons été témoins de manifestations et de répressions policières.</p> <p>« Alors que le collège était un cocon très étanche nous isolant de la société brésilienne, du contexte politique, de la culture brésilienne, alors que je ne me souciais pas du tout du foot, celui-ci a fait irruption dans notre vie scolaire. Nous avons eu droit comme tous les écoliers brésiliens d'admirer « la coupe » gagnée par Pélé au Mexique ». Une par une, les classes ont défilé en file indienne dans la salle du théâtre nous était révélée l'espace d'un soupir à chacun d'entre nous. Je me suis donc trouvée contre mon gré à participer au culte du saint « futebol ».</p>

Les thématiques	Éléments de réflexions	Segments du texte de Nicole
<p>Le Lycée - deux écoles</p> <p>« deux cultures scolaires »</p> <p>« le monde de l'école » est étroitement lié à la subjectivité de chacun des individus de la communauté scolaire.</p>	<p>« confrontation-contact » n'est pas une question de section. Dans la section française il y avait toute une diversité qui était aussi propre à son temps historique.</p> <p>Les espaces livres constituent des espaces où chacun peut se situer d'une manière plus singulière.</p> <p>Deux types de « culture scolaire » qui se mélangent dans les appartenances.</p> <p>« la confrontation- contact » se donne par la parole. Le processus de se connaître à partir de l'autre.</p> <p>Nicole n'est pas retournée au Brésil. Elle fait ses études universitaires à Paris. Elle ne parle pas de non intégration. Elle a un regard assez critique, peut-être à cause de sa formation en tant que personne de passage, elle doit se reformuler à tout l'instant.</p> <p>Les pratiques interculturelles ont été expérimentées par des situations d'interdiction, d'insécurité.</p> <p>Les appartenances viennent d'une réflexivité personnelle.</p>	<p>« Il y avait « deux écoles »... « les français » n'avaient pas d'activités communes avec les « brésiliens ». Seulement les adolescents se retrouvaient en cours de récréation et dans les fêtes et des petits flirts et des amitiés se nouaient ... »</p> <p>A propos de ce que je ressentais comme choc culturel je ne pouvais pas en parler avec mes camarades du collège »</p> <p>Je ne suis pas retournée à Rio ... l'un de mes petits frères est retourné plus d'une fois ...et ma sœur</p> <p>j'ai fait toutes mes études en dehors de la France y compris le bac. Puis j'ai fait l'école d'architecture à Paris.</p> <p>Le « Brésil a constitué pour moi le traumatisme d'une privation de la liberté d'aller et venir en sécurité et un grand choc culturel et social ».</p>

Analyse de l'interview avec Nicole

Le récit de Nicole montre une difficulté à s'intégrer à la culture de l'autre. Dans ce cas particulier il s'agit de la culture brésilienne, Un regard plus précis s'est opéré sur la culture scolaire, sur le « monde de l'école » du Lycée. Plusieurs raisons l'explicitent dans le récit.

La première raison repose sur le fait qu'elle ne correspondait pas au type d'élève idéalisé par le Lycée. Elle est venue d'une autre réalité scolaire, une autre « culture scolaire » que celle du Lycée. Pour Nicole, c'était donc un « choc culturel » qui devait s'ajouter à l'âge qu'elle avait (10-11 ans). À cet âge-là nous sommes en période de transformation du corps, de la pensée d'enfant vers une pensée adulte. C'est le moment d'un autre sens des responsabilités. C'est un moment personnel de transformation plein de doute et de questions. Le temps des premiers amours qu'on ne veut pas abandonner. Et dans son récit, Nicole finit par nous parler d'un amour, c'est à dire qu'elle était comme tout adolescent dans un période de bouleversement, de découverte.

Le désir de préserver son identité antérieure crée des tensions dans le déroulement de sa scolarité. Apprendre présuppose d'accepter le remaniement d'une configuration antérieure du savoir. Ainsi, elle s'est confrontée à une situation de tensions identitaires. Elle est divisée entre son passé dans une autre école, dans un autre pays, une autre culture et sa nouvelle vie au Brésil. Ces tensions ont bien sûr affecté sa relation avec l'école et avec les autres jeunes étudiants.

Elle était dans la section française qui se présentait comme un carrefour d'individus comme elle nous le dit elle-même:

« ...dans la section française il y avait peu de brésiliens, la plupart était des étrangers francophones. Il y avait des gens de passage comme moi, des fils de diplomates, des fils de professeurs et de cadres d'entreprises étrangères représentées au Brésil».

L'histoire de Nicole nous montre son sentiment de « résistance identitaire ». Elle emploie des termes forts comme : « des gens de passages comme moi ». Quand nous sommes de passage, parfois nous ne cherchons pas d'identité, d'appartenance. Un sujet en *situation* de choc culturel comme Nicole est en proie à une tension. Les codes culturels en présence menacent ainsi sa construction identitaire. Et le sens qu'elle peut donner à son espace sociohistorique et à elle-même est fragile.

Ce passage géographique de Nicole est aussi culturel. Il va d'un pays à l'autre (et pas seulement de l'origine antérieure au Brésil). Une nécessité s'est imposée à elle de chercher une lecture du monde plus précise. Elle s'est explicitée à partir d'un regard français et des identités de sa famille. Sa famille et surtout son père marquent une présence dans son récit,

« Ce que j'ai appris sur le Brésil je le dois à mon père et à sa curiosité et à son amour pour ce pays. Il nous a fait voyager dans le pays à chaque vacance (*Minas Gerais, Cabo Frio, Sao Paulo et sa côte, le Sertao et Sao Salvador*), il a ramené à la maison, de la musique, de la littérature brésilienne et de nombreux amis brésiliens merveilleux. »

Elle a trouvé son identité française en s'appuyant sur les figures de la famille. Elle n'a pas vécu d'expériences de vie en France jusqu'à l'âge du *Bac*. « Les réserves de connaissances disponibles » sont transmises souvent par les parents et apparaissent aussi dans la construction du récit.

Nicole ne fait que des références positives de cette société où elle habitait avant d'arriver au Brésil. Cette activité s'explique par des expériences passées que l'on utilise

dans le savoir d'expérience. Et dans ce sens, l'interview était le moment de raconter son parcours au Lycée. C'est à dire que cette activité est liée à notre propre subjectivité au moment de l'énonciation. Mais une subjectivité qui nous inscrit en tant qu'être social car nous nous racontons toujours par rapport à un autre, à un monde social. Dans le cas tout particulier de Nicole, en effet, l'enfance correspond à une période où la liberté existe d'une manière plus simple. Elle fait des comparaisons d'un passé agréable, positif par rapport à celui du Brésil. Elle se trouvait dans une situation de rupture, de transition où elle est encore liée au passé. Cette situation la tourmente encore beaucoup.

Le récit de Nicole présente des critiques de l'école. Elle laisse transparaître que l'école française à Rio ne motivait aucune étrangère de passage à bien connaître le Brésil et Rio. « Nos cours de sciences naturelles ne nous parlaient que des plantes et animaux de France. Les cours de portugais et histoire et géographie du Brésil existaient, mais ils étaient peu importants dans notre emploi du temps ».

Le regard sur l'espace de l'institution scolaire posé par la narrative de Nicole repose sur certains points que j'expose d'une manière synthétique. Dans un premier moment, les sensations singulières sont présentées. Les classes du Lycée n'ont pas de programme qui puissent motiver les élèves. L'espace scolaire est très rigide et formel ne donnant pas de place à la reconnaissance de l'autre. Les sensations que l'espace lui donne est une sensation d'emprisonnement, de cloisonnement que son regard d'architecte sait montrer. Les équipements scolaires, les salles de classes suggèrent aussi une atmosphère presque insupportable de prison. Des termes plus légers et lumineux sont choisis pour présenter le seul espace où elle se reconnaissait – le théâtre. « La salle de théâtre où j'ai passé les meilleurs moments de ma scolarité dans les répétitions de théâtre pour le spectacle de fin d'année ».

La cour de récréation appelée au Brésil *patio das arvores* elle ne parle pas de la beauté des arbres. Elle pose une autre fois son regard d'étrangère en parlant du soleil qui est l'une des caractéristiques des pays tropicaux. Mais, elle donne aussi des pistes pour

les rencontres en utilisant le mot « réunion ». Ainsi, dans un deuxième moment, elle expose les relations aux autres et avec l'espace. Quand l'autre était son camarade, il est aussi présenté par un regard critique de la situation racontée. Les camarades qui allaient à la cantine pour acheter des petits goûters, une activité interdite dans sa famille ou les modes tyranniques de traiter leur bonne ou la manière enfantine d'apprendre par cœur. L'espace en relation positive, ce sont les espaces des activités de création et d'art comme un « espace-lieu » où elle a pu se libérer. Dans ces espaces aussi, elle présente un rapport étroit avec les professeurs. Ainsi, le jour de notre interview, Nicole racontait:

« Je suivais un cours privé d'arts plastiques de Mme Dupont qui était française et professeur du Lycée. Elle donnait aussi des classes de dessins dans son atelier. [...] Le professeur de théâtre était assez formidable [...] La représentation se passait au théâtre Maison du France ».

En résumé, c'est l'espace des activités des arts où l'élève peut s'exprimer avec plus de liberté et se considérer aussi comme un individu sans projection déjà programmée. Et comme écrit Dellory-Momberger (2010) le monde programmé et réglé de l'école offre peu de place à ces processus de constitution et de reconstitution de l'individu. Le projet de chaque élève en tant qu'individu social singulier n'est plus en lien avec le projet que lui propose l'école.

La question sur comment se sont constituées ses expériences scolaires au Lycée a été posée dans un regard critique du « monde de l'école » où s'inscrivent des relations avec un savoir, un apprentissage, un autre qui peut-être le camarade, le professeur ou l'espace construit.

La *situation* de « choc culturel » dans laquelle Nicole se trouvait explique l'ensemble de critiques dénoncées dans la construction de sa narrative. Elle ne se sentait pas de ce monde-là. Elle avait un regard d'étrangère. Elle ne se reconnaissait pas dans cet espace-temps social. Le récit conte comment Nicole a commencé à écrire des romans sur le Brésil et à dessiner les paysages de Rio. Elle nous a révélé ses stratégies d'existence. Peut-être, a-elle commencé un projet biographique en tentant de se retrouver dans ce contexte brésilien?

Le « choc culturel et social » est un point fort dans ce récit. Cette situation de choc dénonce aussi un choc entre « le monde de l'école » et « le monde la vie ». Le premier regard s'opère sur les pratiques des professeurs. Celui qui a une mentalité en opposition à la réalité vécue par la jeunesse. Mais aussi le choc entre des modes d'enseigner, d'apprendre et des savoirs scolaires. Un deuxième regard repose sur les autres comme Nicole, en tant que collègues de Lycée. Le regard s'opère sur les pratiques culturelles : les modes de se connecter aux autres, leurs habitudes, leurs réalités. Ce choc entre ses camarades dénonce la perspective de la complexité de la communauté scolaire, ainsi, « le monde de l'école » est aussi une représentation sociale et singulière. Elle se constitue par l'ensemble des expériences que chacun garde en soi-même. Elle se reconfigure au fur et à mesure que l'individu se reconfigure aussi dans tous les moments de son existence.

Cette narrative de Nicole évoque aussi d'autres regards sur les pratiques culturelles et qui se sont étroitement liés aux singularités de chaque élève. Ainsi, la « culture scolaire » n'est pas acceptée pour tous et c'est à partir de cette culture qu'on peut s'inscrire ou non dans le projet proposé par l'institution scolaire en tant qu'individu-élève. Il faut noter que cette figure d'élève se configure aussi selon les périodes et les générations et que « l'école se trouve au centre de multiples jeux de représentations dans la manière dont les élèves construisent pour eux-mêmes et pour les autres leur histoire, leur devenir » (Delory-Momberger, 2010).

Ainsi, les rencontres entre les anciens élèves exposent certaines questions du Lycée. La principale est celle qui dénonce la centralisation d'une éducation et d'une culture française dans la circulation des anciens élèves. Ils vivent partout car le Lycée recevait des élèves de plusieurs cultures, comme nous raconte Nicole : « mes camarades sont dispersés dans le monde entier, en France, en Suisse, en Israël, aux USA, au Vietnam, etc. ». L'internationalisation de l'institution scolaire se constituait par la section française du Lycée. Cette section a joué un rôle important dans les passages des individus qui ont souffert de migrations forcées, comme le cas raconté par Nicole. C'est l'histoire d'une femme du Vietnam du sud qui a vécu, en France avec sa famille, au moment de la guerre, quelques temps après elle a tenté de vivre en France mais le temps passe et le retour n'a pas lieu jusqu'à aujourd'hui.

Raconter est une activité de construire un passé dans le présent en observant une projection dans le futur. Cette construction se fait à travers des sens que l'on donne à des expériences passées ajoutées à celles qui s'inscrivent pendant ce processus de réflexion interne.

La situation clé racontée par Nicole est celle d'un « choc culturel », son cas particulier représente la situation d'une étrangère. Dans notre analyse, cette problématique peut se reconstituer dans la perception de l'autre, le différent comme une étrangère. Dans ce sens, la résistance à la connaissance d'autres perspectives enferme l'individu dans sa propre réalité, dans un monde sans connexion. Cette situation ne peut se prolonger car l'individu se construit par rapport aux autres. Dans le cas tout spécifique de l'apprentissage, cette situation se révèle comme un motif pour se penser : comment travailler dans une classe où les uns et les autres ne trouvent pas leur place en tant qu'étranger ? Cette question, nous conduit aussi à penser les pratiques culturelles dans l'espace scolaire, ainsi que les codes et les inscriptions qui nous entourent dans l'espace de la classe et plus largement dans l'espace scolaire.

Enfin, cette analyse indique que les pratiques interculturelles ont été expérimentées dans des situations d'interdiction, d'insécurité. Le « monde de l'école » se présente comme un « lieu » de l'interdiction, de prison. Il est enfermé dans ses propres valeurs qui ne sont pas présentées de forme claire.

4.1.6 L'ancien élève Tamara

Nous étions du groupe d'outsiders de la section française" [...] Ici, au Lycée le français devient ma première langue. (Tamara)

Le sixième récit est de Tamara. C'est une femme juive égyptienne. Elle est née en Egypte dans les années 40. Journaliste, elle vit et travaille à Rio. Elle travaille dans la communauté juive. Et dans un sens plus large, elle défend le mouvement inter-religieux. Elle est fille de commerçant. Sa famille a immigré au Brésil en fuyant de l'Egypte dans un contexte d'intolérance religieuse. Tamara est arrivée à Rio dans les années 50. Elle est entrée dans la section française du Lycée, pour étudier la fin du cycle de collège et elle est restée jusqu'au 2^{ème} cycle (le Lycée). En Egypte, elle a étudié dans une école française.

Notre rencontre au Lycée

Notre rencontre s'est faite en deux temps. Le première rencontre a été au Lycée et l'autre dans son bureau à Rio. Elle voulait retourner au Lycée. Et cette expérience a représenté pour elle une grande opportunité.

Notre première rencontre a eu lieu en 2009 (le 29-30 avril) dans le séminaire *Seminário Franco-Brasileiro: Aprendizagem do Francês, Identidades Plurilíngues e Interculturalidade* au Lycée. Elle y est allée comme l'une des anciennes élèves invitées.

J'ai trouvé son histoire d'ancienne élève du lycée dans les archives du lycée. Au moment de l'assassinat du diplomate Vieira de Mello en Irak, Tamara a écrit dans un journal à grand tirage au Brésil un article sur les rencontres des amis du Lycée. En ce sens, Tamara a été l'une des anciennes élèves choisie pour être interviewée car sa situation d'ancienne élève égyptienne étudiant dans la section française au Brésil me paraissait être une histoire interculturelle faisant partie de ses expériences. Son histoire est celle d'une famille égyptienne qui est partie de son pays à cause de l'intolérance religieuse et qui s'est installée au Brésil, à Rio.

Cette histoire personnelle constituait aussi d'autres conditions sociales et collectives importantes pour l'étude de l'interculturalité comme une catégorie d'analyse. Ainsi, au moment de chercher les interviewés, je l'ai invitée à participer et elle a accepté avec plaisir et nous avons eu plus d'une rencontre toujours dans des espaces académiques ou culturels où elle était l'une de conférencières. Elle est journaliste et participe en tant que personne clé au mouvement inter-religieux, surtout dans l'espace de l'éducation au Brésil. En ce sens, je l'ai rencontrée lors d'un événement culturel dans une synagogue. Dans nos rencontres, elle se présentait toujours en nous racontant son parcours dans un regard collectif. Cependant ses gestes, ses regards révèlent une intériorité qui lui est propre. Tamara a souhaité que nos rencontres se fassent au Lycée où elle pouvait

Les espaces, les images sont des dispositifs qui nous font faire l'expérience d'une situation émotionnelle et subjective en rapport à un "vécu passé". Là, les espaces se transforment en "lieu", c'est à dire en un espace de relations. Relations avec les autres et avec l'espace. Cette perspective de participer à la recherche au Lycée et surtout comme ancienne élève de la section française représente pour Tamara la possibilité de se réinscrire dans un "lieu" où elle se considérait comme un "outsider". Elle étudiait dans une section étrangère dans un pays où elle était aussi étrangère. Dans la section française, elle se considérait également comme une étrangère. Car dans cette section la plupart des élèves étaient français ou de famille française. Tamara considérait la langue française comme une seconde langue, la langue de l'autre quand elle vivait en Égypte. Au Brésil le français est

devenu langue de médiation mais aussi la langue de l'autre, de l'étranger. Cette place qui n'est pas sa place est un aspect de son récit, qui se transforme dans son engagement pour la cause du dialogue inter-religieux.

Les cadres des annotations de l'interview avec Tamara (cadre 1)

Les thématiques	Éléments de réflexions	Segments du texte de Tamara
<p>« le monde de l'école »</p> <p>section française l'internationalisation du Lycée</p> <p>pratiques culturelles</p> <p>débats cinéma lectures et débats</p>	<p>cette condition de se présenter représente déjà une réflexion et interprétation sur sa propre condition.</p> <p>d'autres expériences culturelles.</p> <p>Le « nous » fait référence aux camarades d'autres cultures différentes de la culture française.</p> <p>L'unité française de la section française.</p> <p>1) La condition langagière. langue étrangère vers la langue maternelle. Langue culture.</p> <p>2) mouvement dans les années soixante. Cet espace a été isolé et réprimé par la dictature militaire un ou deux ans après.</p> <p>Un mouvement d'utopie, de transformations du monde où les jeunes comme leur groupe et d'autres se sont engagés.</p> <p>3) la laïcité au Lycée.</p> <p>La « confrontation-contact » avec l'autre est un mouvement intérieur ou antérieur ? à son inscription au Lycée. Le Lycée est un espace pour vivre une autre réalité possible ? La « confrontation-contact » une expérience pour se reconfigurer, donner un sens aux autres pour soi-même.</p>	<p>« Nous étions du groupe d'outsiders de la section française »</p> <p>1) « Ici, au Lycée le français devient ma première langue »</p> <p>2) le ciné Payssandu était notre « lieu » de liberté, de penser [...] C'est l'espace des grands débats sur des grandes thèmes de l'humanité ».</p> <p>« Nous sommes tous engagés par les lectures des philosophes qui étaient en vogue »</p> <p>3) « Au temps du Lycée, il y avait un silence de l'identité juive »</p>

L'analyse de l'interview avec Tamara

Le récit de Tamara présente la laïcité et la section française comme deux aspects centraux du « monde de l'école ». Dans ce récit, la liberté est mise en relief. Toutefois, dans un premier temps, elle n'affiche pas sa condition juive. Et ce n'est qu'adulte qu'elle se rend compte que beaucoup se conduisaient de la même façon (quelques-uns ont même étudié avec elle au Lycée sans déclarer leur condition juive), « ... quand nous étions à l'école on ne disait pas que l'on était juif ... »

Tamara dans son récit a explicité sa condition d'« outsider » au Lycée car elle n'était ni française ni brésilienne. Et dans la section française malgré toute sa condition langagière française elle se vivait aussi comme un « outsider ». Ainsi, par cette condition, elle se rapprochait plus des brésiliens qui étaient aussi des « outsiders ». Ce qui suggère le regard très français de cette section, c'est à dire, c'était un espace international mais toujours dans une ligne, dans un schéma qui était le français, la France.

Sur la condition langagière, ce récit nous présente un regard tout à fait particulier, « le français ma deuxième langue en Egypte est devenue la première au Brésil, et particulièrement au Lycée ». Ce qui peut être entendu dans la perspective que la langue s'étudie -comme culture- et que chacun peut donc s'approprier son identité langagière par des références particulières.

Ce binôme langage-identité, Leray (2003) remarque bien la langue comme l'un des premiers vecteurs identitaires du sujet. Identité dans ce cas employée comme le résultat des identifications de l'hétérogénéité du sujet et des langues.⁵⁷

⁵⁷ Voir: LERAY, Christian (2003) A lingua como vetor identitario. O caso particular do gaulês na Bretanha. In Identidade et Discurso : (des) construindo subjetividades. Maria José Coracini (org). Campinas :Editora da Unicamp, p.119-137 ; LERAY, Christian (2007), Le creuset interculturel des histoires de vie singulières et collectives In Colloque international. Le Biographique, la réflexivité et les Temporalités. Articuler langues, cultures et formation. Tours. Juin 2007 ; BENTOLILA, Alain Le Propre de l'homme, parler, lire et écrire. Plon, 2000.

Le récit de Tamara parle d'un contexte sociohistorique qui nous révèle un mouvement de rêve, de transformation du monde où les jeunes (comme elle et d'autres) se sont engagés par les lectures des philosophes qui étaient en vogue. Ce récit nous présente l'espace du Ciné *Paysandú* à *Flamengo* comme un lieu de formation et surtout comme le cinéma français qui faisait partie des rencontres des jeunes Lycéens. Dans ce sens, le récit de Tamara nous fait penser au mouvement qui s'est installé dans les années soixante. Celui-ci a été isolé et réprimé par la dictature qui a pris le pouvoir au Brésil dans les années soixante.

Le récit de Tamara parle du « monde de l'école », de la section française avec un regard de quelqu'un qui rencontre son « lieu » malgré la condition d'outsiders. Elle se voyait comme un « outsider » mais qui cherchait à rencontrer les autres et elle a trouvé une identité dans cette situation. Cela fait écho à sa condition d'exilée car sa famille avait abandonné toute une vie à cause d'une dictature – celle de l'intolérance religieuse.

Cet exemple parle des enjeux des individus qui ont vécu les expériences de la migration, et qui ont une question centrale à se poser : Quel chemin choisir ? Qui être ? Car l'histoire passée, la vie, la culture se vivent en silence, la plupart du temps. Comme ce fut le cas pour Tamara au Lycée, même si elle se sentait dans un espace de liberté. Dans ce sens, elle a cherché un chemin et un visage. Il a pris le chemin de la section française en situation d'outsider. Et sur son chemin, elle a cherché et trouvé l'autre qui était aussi un « outsider ».

Malgré l'expérience de la perte de repères symboliques, linguistiques, culturels liés à l'immigration, Tamara a vécu cette expérience comme la possibilité de récupérer son histoire personnelle mais aussi de réinventer une identité de "citoyenne du monde". Ce récit a mis en relief que tout d'abord elle connaissait sa place, « nous étions les outsiders de la section française ».

Son identité étrangère, sa condition d'immigrée, son origine non déclarée et sa condition d'outsider ont donné à Tamara le sens de l'émancipation. Cette compréhension est liée à l'idée de « liberté » d'un « monde interculturel ». Elle est envisagée comme une issue possible.

4.2 Que nous dit l'ensemble des récits ?

L'analyse de chaque récit nous a donné des axes pour réfléchir sur « le monde de l'école » dans la perspective des expériences interculturelles dans le regard des anciens élèves du Lycée. Ainsi, un premier regard s'est imposé : qui sont ces anciens élèves du Lycée ? Chaque récit parle d'un individu social singulier en nous donnant aussi des indicatifs plus larges du groupe des « anciens élèves du Lycée » dans les différents contextes explicités.

En ce sens, tous les élèves qui sont passés au Lycée sont des « anciens élèves du Lycée Français », mais ils n'ont pas été à l'école de la même façon. Chacun donne un sens personnel à ses expériences scolaires.

La première différence concerne la section où ils ont étudié. Quelques-uns ont suivi les cours dans la section française et d'autres dans la section brésilienne. Nous avons rencontré dans les deux sections des français, des brésiliens et d'autres étrangers.

Ceux qui avaient étudié dans la section française ont effectué, la plupart, seulement une partie du cycle scolaire au Lycée. Ces anciens élèves sont divisés en plusieurs groupes, la plupart reconnus comme : étudiants de passage - étranger (français et Ils sont restés un temps déterminé par rapport au parcours familial lié à des responsabilités professionnelles ou gouvernementales de leur parent. Ceux qui ont choisi la section française étant brésiliens, sont de deux groupes : le premier était de famille des diplomates et ils vivaient presque tout le temps à l'extérieur, le deuxième était de familles qui

voulaient donner une éducation complètement liée à l'étranger, ce qui anticipait le passage du *Bac* français. Ceux du dernier groupe faisait presque tous le cycle au Lycée dans la section française, sauf, parfois, ils choisissaient de terminer leur scolarité en France en faisant le bac aussi ; d'autres y sont venus comme « étudiant immigré » car leur famille étaient en processus migratoire. Ils avaient, parfois, une relation avec la langue – le français.

Ceux qui avaient étudié à la section brésilienne ont effectué, la plupart, le cycle complet de scolarité au Lycée. (Jardin d'enfance, école primaire, collège et Lycée), c'est-à-dire ceux qui ont accompli à peu près douze ans de classes. Ceux qui ont effectué une seule partie au Lycée dans la section brésilienne sont en majorité des personnes immigrées qui étaient en voie de s'établir au Brésil, et ils ont choisi la section brésilienne. Peu de français ou de francophones ont fait la scolarité dans la section brésilienne.

Ces anciens élèves ayant effectué le *début* du Lycée, quelques-uns sont venus d'autres institutions scolaires (publiques ou privées, liées aux ordres religieux catholiques) et d'autres ont débuté leurs études au Lycée. Ces autres, qui n'ont fait que le cursus au Lycée, n'auront pas connu d'autres systèmes scolaires. Par contre, ceux qui ont effectué une seule partie de leur vie scolaire au Lycée ont vécu d'autres expériences scolaires plus diverses car ils ont étudié la plupart à l'étranger. Quelques-uns ont étudié dans des Lycées étrangers mais d'autres venaient d'autres expériences scolaires non lycéennes.

La distinction entre ces différents types de sections faisait partie de l'identité scolaire du principe de double section. Ce fait, se traduisait par des modèles de système scolaire dans un même espace de gestion. Les deux sections avaient aussi chacune sa partie dite internationale en donnant le cursus de langue étrangère, histoire et géographie de l'autre section. Dans les récits, ces deux sections sont apparues comme deux écoles complètement séparées. Chacune voyait l'autre en terrain étranger.

Un autre fait de cette internationalisation (surtout dans la section française) était l'entrée et la sortie des étudiants liés plus à leur parcours familial qu'au calendrier scolaire d'une année.

« Il y avait les gens de passage comme nous, des fils de diplomates, des fils de professeurs et de cadres d'entreprises étrangères représentées au Brésil. » (Nicole)

La rentrée des étudiants étrangers non seulement français (si on comprend étranger ceux qui n'étaient pas brésilien) conduisait à un contexte de plusieurs langues-cultures. Ainsi, la langue-culture qui faisait l'unité scolaire était la langue française dans « ce monde scolaire ». Ce fait a suggéré à plusieurs étudiants non français un regard d'une école française, ou plus d'un espace français ou même international.

Par contre, ces récits nous ont aussi fait faire la distinction religieuse des étudiants en donnant des indicatifs de la diversité religieuse mais comme une valeur non relevant du « monde de l'école ». Cette diversité religieuse, surtout dans la période entre-deux-guerres est apparue après pour quelques-uns comme une chose « non dite », surtout pour l'identité juive. Ce fait se rapportait au contexte plus large que celui du Lycée. Dans les années soixante et soixante-dix, cette visibilité est apparue dans les fêtes religieuses comme la *barmitzva* où les jeunes non-juifs étaient invités.

« Parmi ces familles installées au Brésil il y avait beaucoup de juifs (originaires d'Égypte et du Liban) dans ce temps-là. Il y avait des catholiques mais aussi des protestants, je n'ai pas le souvenir de familles musulmanes qui devaient être ultra minoritaires. Mais il n'y avait pas de ségrégation, nous étions tous invités aux *barmitzvas* par exemple (Nicole)

« Dans le Lycée il y avait des juifs, cependant c'est seulement quand j'ai été adulte que j'ai compris ça...quand nous étions à l'école on ne disait pas qu'on était juif » (Tamara)

« Quand j'étudiais au Lycée, il avait beaucoup de juif comme moi, jamais je n'ai senti d'intolérance ... » (Gilbert)

« C'est seulement dans la vie adulte que je me suis rendue compte qu'il y avait d'autres juifs au Lycée » (Tamara)

Une distinction a été faite par deux récits qui parlent d'activité religieuse à l'école. Cela nous a fait réfléchir sur l'idée de comment est entendue la laïcité dans « le monde scolaire » qui était au Brésil.⁵⁸ L'un des récits, celui de Tamara, dit que « la laïcité et la section française sont deux aspects centraux du « monde de l'école ». Pour cette personne, ces deux spécificités ont un sens personnel dans son existence, c'est à dire, elles représentent un ensemble d'expériences vécues.

Dans ces récits analysés nous avons remarqué aussi les traces qui parlent des autres, de leurs copains. Quelques-uns ont fait référence aux copains par rapport à la diversité scolaire.

« Dans la section française il y avait peu de brésiliens, la plupart était des étrangers francophones ... » (Bela)

« Il y avait tout de même des familles qui avait fait le choix de s'installer au Brésil – et dont les enfants avaient la double culture » (Nicole)

Cet aspect d'analyse expose une diversité qui fait se rencontrer les groupes par des appartenances culturelles.

⁵⁸ Voir: FAUSTO, Boris.(sob direção). Historia geral civilização brasileira. Tomo III O Brasil Republicano. Vol 9: sociedades e instituições (1889-1930) Paulo sergio Pinheiro [et al] . Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2006.

Ces récits, nous donne des pistes pour comprendre qu'il y a un carrefour culturel religieux au Lycée surtout dans les années 1960-1970 mais aussi dans l'entre-deux-guerres et dans les années 50. Ce qui est remarquable est comment cette pluralité religieuse s'est exprimée au Lycée. Tout d'abord, nous devons nous pencher sur les périodes car chaque période est liée à un contexte où il y a eu plus ou moins de visibilité. Aussi, l'appartenance religieuse ne représente pas une expérience identique pour tous. Ce qui nous a intéressé c'est l'expérience de « confrontation-contact » avec l'autre qu'ils ont vécue. Ainsi, ces récits révèlent une expérience interculturelle également par rapport aux croyances religieuses.

Par rapport à la question religieuse, les cursus de religion se sont mis en place pour ceux qui voulaient les suivre (années 60-70). La première communion des jeunes filles et des garçons avait lieu d'une manière collective. Le cursus de la religion protestante existait aussi.

« Il y avait des études particulières pour ceux qui étaient protestants comme moi au Lycée et aussi pour les catholiques ... Je ne sais pas s'il y avait des protestants ou des juifs, on ne parlait de ça à l'école. ... je me souviens de la messe, de la première communion »
(Françoise)

Ces récits nous ont indiqué que toutes les questions religieuses apparaissaient en dehors du Lycée. Par contre, il y avait une demande de quelques familles pour exercer certaines pratiques religieuses à l'intérieur du Lycée.

Ainsi, le groupe des anciens élèves du Lycée à partir des indicatifs des entretiens sont formés par des brésiliens, des français et d'autres cultures. La plupart des jeunes

(jusqu'aux années 1950) étaient fils ou filles d'étrangers ou de familles d'immigrants. Ces jeunes étaient des catholiques, des protestants et des juifs.

Le regard sur le statut social et économique s'est modifié comme la société brésilienne aussi. Les premiers étudiants venaient des familles de l'élite brésilienne, des diplomates et d'importants chefs d'entreprises.

Les années ont passé et les familles de petites commerçants surtout immigrées s'ajoutaient aux fonctionnaires publiques et aux familles de professions libérales. Ces anciens élèves, en particulier les brésiliens de la section brésilienne sont parfois représentés aussi par des générations familiales, démontrant un besoin de maintenir une certaine tradition familiale par rapport aux études, c'est à dire qu'ils ont construit un récit d'une école presque idéalisée.

Ces récits en tant qu'une construction de soi-même conduisent les anciens élèves à exposer leurs expériences scolaires par les sens donnés dans leur parcours scolaire. Ainsi, apparaissent les constructions et les représentations d'élèves dans le milieu scolaire. La construction *élève* établit une injonction biographique particulière, qui entre en confrontation avec les figures de soi et l'expérience des étudiants considérés cette fois en tant qu'individus singuliers (Delory-Momberger, 2009).

Cette confrontation entre la figure personnelle de l'élève et celle que l'école a construit d'un élève idéal est perçue à partir des moyens par lesquels chacun a construit son « monde de l'école ».

Les récits de Nicole et Françoise présentent des lectures tout à fait opposées sur les pratiques culturelles de prix, médailles et concours au Lycée :

« L'un des bons souvenirs étaient le concours. Je gagnais des diplômes, des médailles et le jour d'anniversaire du Lycée nous participons à la fête dans l'auditorium... Ces concours étaient une

chose importante à l'école, comme les médailles du comportement et celles de meilleur élève de la classe... » (Françoise)

« En ..., la petite école que nous fréquentions était très maternante, sans punitions, sans notes [...] ses tableaux d'honneurs... » (Nicole)

Dans cette perspective, pour quelques-uns comme Françoise cela a occupé une place importante dans son parcours non seulement scolaire mais comme une marque significative dans son histoire personnelle. Elle a construit son regard en donnant de l'importance aux concours, aux manières de se comporter comme aussi au savoir scolaire. Son parcours scolaire au Lycée a eu donc une signification positive dans sa vie. Pour ceux, dont l'école a créé de bons souvenirs et ils ont répété *bon souvenir* plusieurs fois.

Cependant, cette réalité n'était pas totalement la même pour tout le monde, d'autres ont eu des pratiques plus malheureuses et dans ce cas le silence représentait une situation qui n'avait pas trop de sens dans une expérience personnelle. Mais plutôt que sans signification, ces expériences ont été douloureuses contribuant à un éloignement de l'école.

Ces deux perspectives différentes nous donnent des pistes pour réfléchir comment le type d'élève idéal démontré à l'école peut marquer d'une forme positive mais aussi d'une manière désastreuse les identités scolaires. Dans ces récits les traces indiquent bien celui qui s'approche du type idéal, qui gagne les concours, les médailles, qui participe aux commémorations du jour d'anniversaire de l'institution et celui qui ne gagne pas, donc à qui on interdit de participer.

Le récit de Nicole annonce dans d'autres passages que l'expérience scolaire a été un espace qui n'a pas été intégré. La présence de la famille dans cette histoire est un trait bien marqué, qui peut être montré dans une phrase : *Ce que j'ai appris sur le Brésil je le dois à mon père et à sa curiosité et à son amour pour ce pays*. Par contre, dans le récit de

Françoise la famille apparaît à l'école en la félicitant pour les prix et les médailles dans les fêtes scolaires.

Être élève, comme rappelle Patrick Bouvard, cité par Melin (2008) c'est être confronté à un statut qui se comprend dans le cadre de l'intégration avec l'institution qui le définit. « La figure de l'élève répond à une conception homogène et univoque de celui qui rentre dans les cadres normatifs définis par l'institution et qui exprime un certain nombre de valeurs sociales. » (p.97) L'école traditionnelle en n'acceptant pas d'autre comportement qui s'oppose à son projet scolaire et qui échappe au contrôle institutionnel, tend à mettre en déséquilibre la figure instituée de l'élève et celle à soi-même. Et c'est quand l'intolérance des individus est là que les difficultés apparaissent.

Alors, la figure de l'élève, « elle impose un modèle extrêmement contraint qui demande à chaque individu-élève de manifester dans son corps, dans sa parole, dans ses façons d'être et de faire son adhésion au système de l'école. » (Delory-Momberger, 2009). De cette manière ces modèles à suivre apparaissent aussi dans la construction des récits.

« ... Alors ma première école ... une école au sens formel a été le Franco. Avec ses surveillants, sa discipline, ses tableaux d'honneurs et ses uniformes ... » (Nicole)

« Le contrôle était partout aussi, cela faisait partie du monde français, de l'éducation française et qu'on devait accepter. ...» (Gilbert)

Ces extraits suggèrent le contrôle, la discipline, l'homogénéité par les uniformes et donc n'avaient pas de place pour les singularités. Cette question, dénonce que l'espace physique de la classe est un espace codifié et marque d'une façon très précise les

positions, les attitudes, les déplacements. Dans cet espace les territoires des élèves ou de l'enseignant sont bien marqués.

Les choses se passent dans un rituel déjà prévu et par contre, certains objets ont une valeur sacrée comme le bureau de l'enseignant, le tableau, etc. La transgression de ces règles, comme observe Delory-Momberger (2009) est très vite ressentie et éventuellement sanctionnée. La scolarisation des corps et de l'espace est une condition majeure de l'ordre scolaire.

La manière de se tenir dans l'espace de la classe, la temporalité et les rythmes scolaires, les formes de relations aux enseignants, la tenue des cahiers, des classeurs, du matériel scolaire, les exercices et les devoirs, les notes et le système d'évaluation – tout ce qui constitue l'ordre scolaire – est un véritable « choc » pour ceux qui ont vécu une expérience scolaire dans d'autres codes sociohistoriques et socioculturels.

L'ordre scolaire dans la plupart des écoles ne laisse la place libre à la parole que quand il s'agit de l'enseignement-apprentissage. L'élève est donc interdit de parole sauf s'il est en dehors de la classe.

« Les gestes et les actes des élèves vont tous vers l'accomplissement des finalités scolaires. L'élève est là pour apprendre, pour faire son *métier* d'apprenti dans les différentes matières (dans les *disciplines*) de l'école. Et ce métier de l'élève consiste à faire les gestes, à prendre les attitudes (d'attention, de participation) et à exécuter des tâches (leçons, exercices, devoirs) qui manifestent son adhésion à la culture scolaire et sa capacité à en acquérir à la fois les objets (connaissances) et les modalités

d'acquisition (outils d'apprentissage). Du point de vue de l'évaluation, ce métier de l'élève est évalué sur des critères quasi exclusifs de réussite/échec dans les disciplines scolaires et il appelle des modes d'étiquetage et un système d'attribution de qualités (les appréciations portées sur les devoirs, celles du bulletin scolaire) très fortement articulés sur les résultats obtenus dans les apprentissages ». (p.4)

Ainsi, Delory-Momberger (2009) en analysant les biographies scolaires observe que comme tous les milieux et environnements sociaux,

« L'école produit des figures et des parcours biographiques *typiques* qui ont une fonction de modèles pour ses usagers. La première des constructions biographiques produites par l'école et bien sûr celle de l'*élève*. Cette construction de l'élève est assurément en rapport avec un certain état de la société et des rapports sociaux, ce qui fait aussi qu'elle connaît des variations selon les pays et les cultures scolaires ». (p. 8)

Ces intrigues indiquent aussi que l'espace-temps de la classe était un espace entendu à partir d'une seule voix, d'un seul geste. En parlant de cet espace d'apprentissage - la classe, il nous a donné des indicatifs d'un espace de confrontation, de différence de codes par le professeur étranger de n'importe quelle section.

L'indication d'un seul conflit dans ce sens, représentait non seulement sa parole mais la voix d'un groupe, d'une collectivité. Cependant, ces conflits ont été des marques personnelles qui représentent la *situation* de chacun d'eux.

Il est important de remarquer que ces conflits survenus avec le professeur étranger signifiaient une condition de confrontation-contact avec une culture, une identité différente de l'autre. Ainsi, une situation d'interculturalité.

C'est à dire, les codes scolaires d'enseignement et apprentissage de chaque culture scolaire ont été mis en confrontation. Ces signes ont été remarqués dans les récits par quelques interprétations personnelles de parcours scolaire :

«... étaient présentés d'une manière un peu enfantine en comparaison à l'enseignement de l'école française ... tout était à apprendre par cœur. » (Nicole)

« Le professeur de portugais, une femme était très sérieuse elle voulait tout contrôler » (Françoise)

« ... les professeurs français avaient une rigueur extrême, cela nous énervait à ce moment-là » (Gilbert)

« ...on faisait beaucoup de copie, de dictée ... je ne comprenais pas la raison de tant de travail » (Bela)

«... nous étions les « outsiders » de la section ... » (Tamara)

Ces signes marques dénoncent un conflit culturel non seulement avec l'école du Brésil et de la France mais aussi avec d'autres expériences scolaires car les expériences vécues de chaque individu vont se modifiant dans le temps et l'espace, à tout instant. La plupart des personnages de ces récits ont vécu d'autres expériences scolaires, même étant

dans la section française les expériences ont été très personnelles. Et dans un sens plus large : « le monde de l'école » est aussi singulier même en gardant des éléments qui sont propres à chaque système éducatif et à chaque société dans un contexte sociohistorique précis.

Le « choc », c'est à dire, le conflit fait partie de la réalité vécue par des expériences interculturelles, et peut-être plus visible au Lycée que dans d'autres espaces scolaires. Le principe de la double section a provoqué d'une manière plus concrète ces conflits.

La culture d'une école est liée à une histoire et à des contextes qui sont ceux d'une culture nationale, d'un air culturel et aussi des individus qui habitent cet espace précis. Cette question de plusieurs codes faisait partie du quotidien scolaire car les personnes n'étaient pas seulement encadrées, dans ce cas particulier, par deux cultures : française et brésilienne. Chaque culture a ses particularités mais les individus sont aussi chargés comme toujours de leurs expériences familiales et sociohistoriques liées à des contextes plus précis.

Le récit de Nicole, son expérience dans une autre société, en particulier dans un autre code scolaire et d'où elle gardait de bons souvenirs, nous donne des pistes pour comprendre comment cette expérience au Lycée a été d'une réalité conflictuelle.

Le récit de Bela met en relief l'apprentissage du français, avec beaucoup de copies, de lectures et de dictées avec des professeurs très sérieux, qu'elle ne comprenait pas. Il souligne quels sont les codes croisés qui placent les individus dans cette situation de se voir dans l'autre, le différent et dans ce sens se reconnaître dans le milieu social.

Le récit de Gilbert dénonce la rigueur comme presque un conflit interne. Mais aujourd'hui il comprend les raisons et remarque que cela a représenté un sentiment de ce temps-là.

D'autre part le récit de Françoise met en relief un air sérieux du professeur de portugais que nous pouvons lire comme un air étranger à ces appartenances.

Le plus remarquable dans ces signes a été les expériences vécues en conflit dans un regard croisé, c'est à dire, le conflit existait par rapport à ce qui lui paraissait différent, étranger. Ils ont les sentiments de quelqu'un qui est étranger. Dans ce sens, nous avons entendu que les récits dénoncent cette condition d'étranger, d'immigré, de ceux qui ont vécu l'expérience d'étudier au Lycée dans chacune des sections (française ou brésilienne)

Par rapport, encore à cette question en analysant les documents scolaires des années de 1950-1970 nous avons noté des pistes qui peuvent indiquer comment la direction pense ces conflits. Le document adressé aux responsables, indique une médiation car la réponse privilégie une question interculturelle en remarquant une "confrontation-contact" entre mondes et identités différents.

Probablement, cette diversité du modèle d'enseigner et d'apprendre, des particularités de chaque culture, des codes linguistiques, suggèrent la création d'un espace-temps d'apprentissage non seulement de savoirs scolaires mais aussi d'un apprentissage de l'autre et donc de soi-même. Donc, comme a observé Christian Leray,

« si on pense au choc culturel entre les individus, nous devons aussi remarquer que ces chocs ne sont pas liés à deux personnes ou à des groupes, ils sont même avant tout liés à notre propre existence toute particulière et s'il existe des valeurs universelles, chacun les exprime selon sa culture, ses repères culturels en acceptant que chacun puisse désigner le même point à l'horizon en pointant différemment le doigt ». (Leray, 2008, p.25)

Ainsi, dans cette perspective, l'analyse suggère que le principe de deux sections qui donne une expérience scolaire de circuler entre des codes divers (et aussi modelés d'enseignements différents) à notre avis indique l'une des spécificités du Lycée.

Cette particularité de la possibilité de circuler dans deux espaces langagiers a été observée dans une diversité qui a dénoncé plus d'une fois la singularité de chaque récit et comment chacun d'eux a expérimenté une *situation* vécue.

Le récit de Tamara parle de la condition langagière, par rapport à un regard tout à fait particulier, « le français ma deuxième langue en Egypte est devenue la première au Brésil, et particulièrement au Lycée ». Ce récit met en relief sa condition d'« outsider » au Lycée car elle n'était ni française ni portugaise. Et dans la section française malgré toute sa condition langagière française elle se sentait aussi comme un « outsider » et par cette condition, elle se rapprochait plus des brésiliens qui étaient aussi des « outsiders ».

D'autre part le récit de Françoise nous invite à réfléchir sur un autre moment, cet entretien a eu sa première expérience scolaire tout petite au Lycée, il a été sa première école et elle a étudié là de l'école maternelle à l'école primaire, donc un autre temps aussi de représentation de l'école. Le récit donne des pistes d'un espace scolaire plus proche de la narratrice, ses expériences sur les savoirs scolaires ont commencé dans cet espace-là donc à la rentrée, elle ne connaît pas d'autres expériences scolaires et elle y a terminé tout un cycle.

« Le choc culturel » était aussi présent, dans les paroles de la musique, les premières musiques qu'elle a écoutées en portugais, d'une autre manière car elle était dans un autre temps scolaire. Cette expérience vécue avec la langue portugaise ne se ferme pas dans le temps-scolaire car elle travaille avec des entreprises brésiliennes. Et dans son récit ce passage de sa carrière professionnelle a occupé une place remarquable par son expérience d'avoir étudié et d'avoir appris le portugais au Lycée.

Les rêves de connaître la France ont été remarqués aussi par l'apprentissage et la lecture en français, comme explicite la « parole » suivante de Gilbert : « J'ai connu la France par les livres que j'ai lus au Lycée et je gardais ces images dans ma tête jusqu'au jour que je suis allé la connaître Quand je me suis marié, j'ai choisi de faire notre premier voyage à Paris ... »

Les langues ne sont pas des instruments neutres, elles sont investies affectivement et elles entrent dans des univers de sentiments et d'émotions, pas forcément positifs ou harmonieux – liés à des personnes, à des situations de la vie, à des lieux, etc. Elle permet aussi de réfléchir à ce que l'interculturalité – le fait de vivre dans plusieurs langues et plusieurs cultures – produit sur les individus : non seulement une addition de systèmes linguistiques et de répertoires culturels, mais aussi une *recomposition et une complexification identitaire et réflexive*.

Bourguignon (2009) en citant Danielle Lévy, remarque que les langues « ... sont donc elles-mêmes objet de représentations, de valorisations, de projections, d'imaginaire, en termes d'affectivité positive ou négative, de plus ou moins grande difficulté d'acquisition et d'usage, de reconnaissance sociale, de distribution *situationnelle*. »⁵⁹

La confrontation-contact entre les copains du Lycée, a été bien explicitée dans ce qui concerne les espaces libres, comme a observé Delory-Momberger (2009) ce sont dans ces espaces dits libres que l'élève peut expliciter sa singularité. Sur les espaces libres, les récits parlent d'un lieu où ils exerçaient leurs discours, ils bavardaient. Ceci explique les conflits: pas seulement la confrontation, mais la rencontre aussi, le contact.

⁵⁹ « La didactique des langues ne saurait ignorer le plaisir et la souffrance du sujet dans les langues, l'amour ou la haine des langues, la facilité ou la difficulté à les connaître, à les reconnaître ou à les faire siennes. » Danielle Lévy, « Soi et les langues » In Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2008, p.75.

« Seulement les adolescents se retrouvaient en cours de récréation et dans les fêtes et des petits flirts et des amitiés se nouaient [...] moi-même, j'avais un admirateur brésilien qui me dédiait des poèmes [...] Le premier grand amour de ma meilleure amie fut un mystérieux inconnu de la section brésilienne »(Nicole)

« J'enviais les petites françaises avec leur poupée de biscuit ...et moi n'avait qu'une poupée de tissu ... » (Bela)

« Je voyais les jeunes filles du Brésil plus adultes que moi... à ce moment-là j'avais encore des tresses et je voulais jouer à chat perché... et les filles brésiliennes non, elles avaient déjà d'autres choses à faire comme bien s'habiller pour le regard de garçons, par exemple. ...Ma première impression en arrivant au Franco et en entendant mes petites camarades parler de leurs bonnes et chauffeur qui les attendaient à la sortie de l'école ... et j'ai eu le choc de découvrir des relations très tyranniques, voire méprisantes de certains de nos camarades avec leurs bonnes » (Nicole)

« Les français étaient très mal élevés ... ils ne parlaient pas avec nous ... il y avait même des rixes. Entre nous... mais cela ne durait que le temps de la récréation ... ». (Gilbert)

« Une chose qui m'étonnait était *furar a fila* pour aller à la cantine. Je pense qu'il n'existe même pas un mot en français pour dire cela » (Françoise)

Dans leurs espaces libres de la récréation, dans les fêtes, entre enseignements français et enseignements brésiliens, entre enseignants français, enseignants brésiliens et autres étrangères, les élèves sont confrontés à des modes (et donc à des modèles) pédagogiques, didactiques, relationnels différents, qui impliquent des *manières d'être* et des *manières de faire* différentes. Alors comme observe Claude Bourguignon en présentant le Lycée International de Saint Germain en Laye,

« Il faut se mettre soi-même en position de participer par la parole et par l'action aux contextes dans lesquels on se trouve. Ils éprouvent et réalisent ainsi la dimension interculturelle du locuteur/acteur plurilingue et pluriculturel, qui vit ses activités quotidiennes dans deux ou plusieurs langues et en distribue l'usage selon les contextes, les situations, les interlocuteurs » (p.4)

« Le monde de l'école » compris dans le sens où chacun a donné à ses expériences scolaires une valeur centrale dans la construction de chaque récit. Ce « monde de l'école » est beaucoup plus que celui de l'enseignement et de l'apprentissage du savoir scolaire, il est le « reflet » d'un monde historique et social. Mais en même temps, «le monde de l'école » est toujours en rapport à la subjectivité de chaque élève. Donc, l'élève est toujours un individu social singulier qui joue en rapport avec le monde social où il vit ses expériences du quotidien.

Dans cette perspective la marque de la guerre au Lycée est apparue dans le récit de Bela par un concours qu'elle a gagné sur un dessin de France liberté. Cette construction plus particulière du récit de Bela nous a donné des indicateurs pour réfléchir une autre question du « monde de l'école ». Ceci lui a donné la possibilité de se reconnaître à partir d'elle-même et donc de faire sa relecture du monde social qu'elle a vécu.

Bela comme je l'ai déjà dit, mais il faut rappeler son histoire, est une artiste plastique renommée internationalement d'origine juive qui a vécu l'expérience de la II^{ème} guerre mondiale au Brésil, chez elle avec ses parents et sa sœur. Au Brésil, toute la famille attendait sans cesse les grands-parents qui étaient en Europe : ils ne sont jamais venus au Brésil et elle ne les a pas connus. Ils sont morts dans un camp de concentration du nazisme. Donc, ce concours la touchait dans une relation plus particulière car elle vivait cette expérience de la guerre et toutes ses barbaries dans son espace privé, chez elle mais en même temps elle vivait l'expérience scolaire d'une petite fille. Dans la trame de son récit, elle a déclaré que sa famille croyait en l'éducation et en la culture en tant que moyen de liberté et que le seul héritage auquel son père croyait était la connaissance.

Par contre, il y a eu aussi ceux qui ne se reconnaissaient pas dans « ce monde de l'école » et ont construit un récit en mettant toujours en évidence les différences et en donnant plus d'importance aux connaissances passées ou à celles qui venaient de leur famille. Le récit de Nicole a pu bien expliciter ce sentiment de résistance à l'autre qu'elle a vécu au Lycée. Le désir de préserver quelque chose de son identité antérieure crée néanmoins des tensions dans la bonne marche de son parcours scolaire. Apprendre indique accepter le remaniement d'une configuration antérieure de savoir. Et cette situation de confrontation à des tensions identitaires s'est exprimée entre ce qui s'était passé dans une autre école et un autre pays, et ce qu'elle se considérait être le Brésil. Ces tensions ont affecté sa relation avec l'école. Il a fallu tout le temps analyser le quotidien même sans s'en rendre compte. Elle le faisait pas ses dessins et par ses écrits, ce qui met en évidence un moment de transition. Les activités artistiques nous révèlent des expériences d'autres regards et ainsi nous avons aussi nos propres regards dans d'autres perspectives.

Dans cette même proposition nous pouvons observer l'interprétation de Tamara aussi par rapport aux activités de cinéma au Lycée. Assister à un film avec un débat, disait Tamara était un espace d'effervescence de la pensée.

Pour Catani et Vincentini (2008),

« C'est l'impression d'un regard qui organise le monde à partir d'une idée sur ce monde. Une idée historique, sociale, esthétique, éthique, poétique, existentielle. Des regards et des idées mis en images en mouvement, par le biais desquels nous comprenons les choses et leur attribuons un nouveau sens." (p. 71)

Ainsi, ces activités à l'école suggèrent une perspective de l'éducation comme une voie de construction du sujet.

Ces exemples nous indiquent aussi les transformations de l'espace-scolaire, des activités par rapport au contexte social et historique qui leur sont parfois aussi imposées, mais il y a toujours des stratégies pour les suivre ou pas. La section française, n'étant pas une école du système brésilien mais une section des Sociétés (Société Anonyme Lycée Français fondée en 1919. Elle s'est transformée en Lycée Franco-Brésilien Société Anonyme en 1943) et fonctionnait dans le même espace physique du Lycée. Elle avait plus de flexibilité surtout concernant la période de dictature brésilienne (*Estado Novo*⁶⁰ et la dictature militaire). « Il y avait même des situations de conflit de la pensée avec la direction brésilienne surtout par des règles très renfermées par rapport aux étudiants ».

Le champ et la nature des expériences sont limités et en partie définis par le cadre et les conditions dans lesquels celles-ci ont eu lieu: les expériences racontées par les anciens élèves se déroulent dans les mondes historiques et sociaux auxquels ils ont participé.

Ils représentent la temporisation biographique du monde social selon leur âge, leur milieu familial et social, leur activité professionnelle, les activités de loisirs et de convivialité. Les individus sont liés à un grand nombre d'espèces sociales et des champs

⁶⁰ Dictature du *Estado Novo* est une autre nomenclature pour parler de la dictature Vargas. Les deux nomenclatures existent.

institutionnels : famille, école, institutions de formation, marché du travail, profession, et entreprise, institutions sociales et culturelles, associations et réseau de sociabilité. Chaque espace social (famille, école, ...) et champs institutionnels spécifient ainsi des structures d'action et des trajectoires biographiques qui font partie des savoirs transmis et sont actualisés et vécus dans l'expérience quotidienne de chacun de nous.

Dans ces récits, l'espace de la famille par rapport au Lycée : quelques-uns ont mis en relief la tradition familiale au Lycée, ce sont ceux qui ont un rapport favorable à leurs expériences scolaires. Par contre, il y en a d'autres qui ont tu cette situation, dénonçant peut-être un conflit avec « le monde de l'école ». Cela nous fait comprendre comment les conflits scolaires se mélangent et même d'une forme presque invisible, ils se présentent dans des expériences plus particulières chez-nous. Cette réflexion sur les frères et sœurs dans le même Lycée est une lecture presque invisible à haute voix dans les récits mais qui appartient à mesure qu'il se rapportait à des moments précis aux relations familiales.⁶¹

Ces récits nous ont présenté comment chacun d'eux a donné une forme à la réalité subjective de ses expériences vécues dans l'espace scolaire du Lycée Français. Dans cet interface de l'individuel et du social que nous avons analysé dans les entretiens des anciens élèves du Lycée Français de Rio. En comprenant que chaque histoire reçue n'est pas le passé dans la mémoire mais une construction qu'ils font au moment de l'énonciation.

Dans cette perspective Le *biographique* est défini comme l'interface qui permet à l'individu, dans les conditions de son inscription sociohistorique, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son vécu. L'activité de *biographisation* apparaît comme une *herméneutique pratique*, selon laquelle l'individu construit les formes et le sens de ses expériences au sein du monde historique et social. (Delory-Momberger, 2009)

⁶¹ Le moment de choisir les anciens élèves quand il y avait plus d'un ancien élève dans une même famille, je leur ai demandé de faire deux entretiens mais où ils ne m'ont présenté qu'un seul ancien élève.

Chacun d'eux a introduit son parcours scolaire dans sa propre vie, d'une manière tout à fait particulière. Ici, le regard sur le différent est partout mis en relief. Ces signes apparaissent dans plusieurs représentations d'approches ou d'éloignement. Tous ces regards sur la réalité vécue suggèrent une situation de confrontation-contact dans l'espace scolaire. Le temps qu'ils ont construit. Ces récits et le temps qui les font exister. Il y a aussi une temporalité qui fait que ces choses peuvent aussi constituer un autre regard. Et c'est ce qui fait du récit une construction d'un passé et non pas le passé lui-même.

« Dans sa dimension et son orientation temporelle d'abord : il n'est plus limité au seul point de vue rétrospectif de la remémoration ou de la reconstruction du passé, il est aussi le modèle d'intelligibilité de l'expérience présente comme il permet de donner une forme à notre avenir proche ou lointain. Dans ses fonctions ensuite : ce que cette approche fait apparaître en effet, c'est la dimension *socialisatrice* de l'activité biographique. » (Delory-Momberger, 2009, p. 9)

Certaines expériences ont été bien intégrées sans aucune résistance dans le parcours scolaire de quelques-uns, parce qu'elles reproduisaient des expériences antérieures plus faciles à reconnaître. D'autres expériences ont demandé un travail d'interprétation - un travail biographique, parce qu'elles ne correspondaient pas précisément aux schémas de construction que les expériences passées ont permis de s'approprier.

Par contre, d'autres situations ne deviennent pas des expériences, elles ne constituent pas d'apprentissage, elles n'ont pas trouvé de signification dans leur biographie d'expérience: c'est le cas par exemple de situations de concours et médailles pour Nicole. Ou encore des événements quelques fois discutables, qui dépassent, provisoirement ou durablement, notre capacité d'intégration biographique : c'est le cas de

Françoise qui ne reconnaît que la messe de première communion comme une perspective religieuse dans le Lycée.

Notre regard sur la "confrontation-contact" dans l'espace scolaire nous a incité à discuter des questions centrales: la première indique la nécessité de s'interroger sur les différences entre ce qu'on articule à l'école en tant que connaissances et le type de connaissances produites en dehors des classes. Ensuite, la question se pose sur les influences de l'une vers l'autre, car l'école est reconnue par eux comme un espace fermé sur lui-même.

Ces signes des récits nous ont donné des indicatifs sur le fait que l'espace de l'interculturalité au Lycée a été vécu chaque jour dans un « choc interculturel » expérimenté de manière singulière par chacun d'eux. Cette singularité se rapporte aussi à l'espace-temps de chacun d'eux car l'individu n'existe que par rapport à l'autre et dans un espace-temps déterminé (le monde sociohistorique).

Le premier choc a été celui de la culture brésilienne avec la culture française qui apparaissait d'une forme plus précise à partir même du principe du double enseignement. Une première remarque concerne la coexistence et le croisement de tous les instants, dans l'espace scolaire, d'au moins de deux cultures et chacune avec ses particularités.

La coexistence devait exister dans les espaces et les temps libres de l'espace scolaire. Les deux sections fonctionnaient dans un même espace physique et les rencontres imprécises avaient lieu tout le temps dans les couloirs, dans les escaliers, dans les jardins, dans la cantine, etc. De la même façon, dans les moments de fêtes scolaires ou de spectacles dans l'auditorium ou dans l'espace de récréation, une fois par semaine, pour chanter les deux hymnes : le brésilien et le français. Dans les classes, cette coexistence était aussi importante pour eux que la classe avec le professeur étranger.

Ceux qui ont vécu un processus de résistance de cette situation de « choc culturel » ce sont ceux qui ont beaucoup plus présenté de différences entre les cultures en suggérant

tout un « univers de choc ». Cette expérience interculturelle devenait une expérience pleine de douleur. Ils font plus souvent une construction plutôt que de mettre en avant les aspects positifs de leur propre culture ou de celle de l'autre. Cependant, cette expérience leur donne, parfois, un regard beaucoup plus critique du monde qui les entoure et un regard plus large aussi.

Par contre, un autre regard est celui qui met en avant les similitudes culturelles comme un trait plus important à noter que les différences. Cette vision d'assimilation, parfois excessive, est celle de ceux qui ne se rendaient pas compte ou de ceux qui voulaient s'intégrer d'une forme totale (et cela n'est pas possible). Sans percevoir que chaque regard est lié à une culture. Et cela implique de reconnaître que les différences existent.

Une forme d'intégrer la culture de l'autre s'approche du regard qui accepte la culture de l'autre en observant les différences mais aussi les similitudes. Ce processus entend que chaque culture a ses singularités et que pour la comprendre nous devons la reconnaître par son regard et non par le nôtre. Dans cette perspective l'individu apprend un nouveau code relatif à une autre *situation*. La culture est ici comprise en tant que processus et non pas en tant qu'une trace fixée. Le cas de Françoise comme celui de Tamara ont explicité cette manière de lire leur expérience de « confrontation-contact ».

Il est important d'observer notre capacité à expérimenter une situation différente de celle impliquée par notre propre passé culturel. C'est-à-dire, il nous faut comprendre l'autre dans la perspective de l'autre. L'intégration impose une redéfinition permanente de notre identité, c'est à dire, d'expériences vécues.

Nous pouvons indiquer Françoise par exemple, par sa manière de nous rencontrer chez-elle, en essayant de nous présenter sa connaissance de la culture brésilienne (ce qu'elle a compris) comme par exemple : une musique de *Chico Buarque de Holanda*, des miniatures de plantes vertes du Brésil, des photos qu'elle avait du Lycée, des promenades avec sa famille, etc.

Et Tamara qui avait souffert d'une rupture culturelle au moment de son départ d'Égypte a essayé de s'intégrer à sa nouvelle condition par celle qu'elle avait déjà - la condition langagière française – mais dans une autre réalité elle s'est reconnue encore comme un « outsider ». La différence qu'elle éprouvée se rapportait au sentiment de liberté. Ce sentiment qu'elle a retrouvé au Brésil a donné à son expérience de rupture un sens d'intégration, qu'elle a cherché par la formation d'un groupe d'outsiders.

Un aspect important est notre capacité d'expérimenter une situation différente de celle impliquée par notre propre passé culturel, c'est-à-dire, comprendre l'autre dans la perspective de l'autre. L'intégration impose une redéfinition permanente de notre identité, c'est à dire, d'expériences vécues.

De plus, les récits des anciens élèves de la section brésilienne suggèrent un investissement qualitatif soit en matériaux pédagogiques, soit en livres et en espace dédié à la culture française. Pour exemplifier, nous pouvons citer : le cours de français avancé et de littérature qui même comme activité optionnelle n'avait pas de taxe à payer ; le cours de théâtre en français qui dans ce sens présentait le savoir-faire français par les œuvres théâtrales et donc soit comme acteurs ou comme public le théâtre donnait une perspective de la culture française, les programmes de cinéma français et les bourses d'étude adressées à Paris pour ceux qui voulaient suivre l'université française.⁶²

Une volonté institutionnelle de provoquer cette intégration se révèle et elle est « bien vue » par les anciens élèves. Ces récits dénoncent « les chocs culturels » et en même temps les comprennent comme une partie de la culture française qu'ils ont du intégrer dans ce regard croisé.

⁶² Le livre biographique *Homens de valor*, nous parle du médecin brésilien Aikerman qui a fait ses études Lycéennes et universitaires à Paris. Au Brésil il a fondé le centre de Neurologie et dont le médecin Paulo Niemeyer a aussi intégré l'équipe de médecins de la Santa Casa de Rio de Janeiro, quelques années après. Le compte- rendu du président du Lycée a fait mention aussi des jeunes qui ont reçu de bourses pour étudier à Paris. Dans la documentation plus récente des années 50-60 du lycée, nous avons aussi rencontré des pistes d'autres bourses. L'arrêt de ces bourses a eu lieu surtout dans la période de la II^{ème} Guerre. À ce moment-là, les demandes de bourses étaient faites pour continuer à étudier au lycée car les lettres nous ont donné des pistes sur de familles qui ont perdu leur statut économique. (Balassiano, 2010)

Un autre indicatif de cette exposition dans la langue de l'autre était explicité par le directeur français qui était le responsable pour toutes les activités culturelles du Lycée. Ce qui nous a donné des pistes pour l'immersion dans un « monde français » qui occupait une place centrale dans l'espace scolaire et qui les situait dans un apprentissage interculturel dans le quotidien scolaire.

Dans cette perspective, le principe que les « histoires » que nous racontons sur nous-mêmes et que, pour certaines, nous dédions à d'autres, a pour effet de relier, d'articuler notre espace-temps individuel à l'espace-temps social.

Cette « volonté institutionnelle » dont nous avons parlé et qui a été acceptée par la plupart des anciens élèves de la section brésilienne nous a fait réfléchir sur la situation de se reconnaître ou non dans le statut réglé par l'espace scolaire. Dans ce cas particulier, ce principe de la diffusion de la culture française par le Lycée même avec les transformations liées au contexte sociohistorique, socioculturel et sociopolitique de la France et du Brésil a été le « fil conducteur » de cette institution.

Dans l'espace scolaire la diffusion de la culture française, représentant l'une des particularités centrales de la structure et de la pédagogie du Lycée, se faisait par l'apprentissage de la langue française comme langue étrangère. Cette structure institutionnelle exposait non seulement les élèves (et les adultes aussi) au plurilinguisme et à la pluriculturalité au sein même de l'établissement.

Pour comprendre ce qui signifiait cet apprentissage de langue étrangère dans un milieu interculturel, nous avons observé ce que nous a dit Bourguignon (2009) dans le *Séminaire franco-brésilien d'Apprentissage du français, identités plurilingues et interculturalité*⁶³ sur l'apprentissage de français langue étrangère.

Le plurilinguisme « scolaire » n'est pas fermé à la salle de classe, mais plutôt aux espaces et aux temps libres où les élèves d'une manière plus spontanée, se communiquent

⁶³ Ce séminaire a été réalisé en 2009, au Lycée Franco-Brésilien dans le cadre de l'année France-Brésil.

entre eux. Et ajoute que « l'illustration, très démonstrative, de ce qu'est *parler une autre langue*, qui n'est pas appliquer des règles de grammaire et utiliser le répertoire lexical d'un autre système, mais qui est *communiquer et agir dans et avec la langue de l'autre*⁶⁴ »

Sa deuxième remarque tend à observer cet apprentissage des langues. Il n'est pas qu'un objet d'enseignement, il est aussi le véhicule, l'instrument de transmission et de communication, l'outil avec lequel nous *travaillons* d'autres matières d'enseignement-apprentissage. Nous devons citer le théâtre, les ateliers d'expression et de création, les chorales et d'autres manifestations culturelles.

Bourguignon (2009) a observé que l'apprentissage d'une langue est aussi lié à l'expérience des manières de faire et des manières d'apprendre, à des types d'exercices et des formes d'évaluation, des comportements d'élèves et des postures d'enseignants, etc.

Ce qui nous fait réfléchir sur la culture de l'école qui est liée à une histoire et à des contextes d'une culture nationale et d'une aire culturelle. Tout ce qui constitue un ordre de l'enseignement-apprentissage différent de ce que les élèves connaissent est un véritable « choc ». Il faut reconnaître que ce choc culturel peut être entendu ou non dans « le monde de l'école » et dans le parcours scolaire de chacun. Il faut donc se mettre à la place de l'autre et agir dans un autre code. Cet « aller et venir » fait que chacun d'eux éprouve une situation d'interculturalité. « Vécue de manière concrète et quotidienne par les élèves, cette *interculturalité scolaire*, ... constitue sans aucun doute une entrée privilégiée dans une interculturalité plus générale, celle des langues et des cultures » (Bourguignon, 2009 :12).

Cet apprentissage de langues représente, alors, une découverte de l'autre, de mœurs, de savoir-faire d'une autre culture. Et dans ce cas, il fait partie aussi des différents codes d'apprentissage qui nous transfèrent dans une autre situation d'interculturalité.

⁶⁴ C'est cette conception communicationnelle et fonctionnelle de la langue qui inspire l'ouvrage à ce jour le plus complet (en français) sur le plurilinguisme et l'enseignement : G. Zarate, D. Lévy, C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2008.

La structure en deux sections donnait une appartenance interculturelle. Les élèves devaient passer d'un code linguistique mais aussi d'un code sociohistorique à partir de l'autre dans tout le temps-scolaire. Et en temps libre ils vivaient aussi une situation interculturelle mais plus complexe car ils étaient en dehors de la classe et chacun pouvait s'explicitier dans les codes qu'il voulait ou qu'il pouvait. Cette communication plus libre, parfois n'était ni en français ni en portugais mais dans un « mélange langagier » qui représentait les appartenances identitaires de chacun deux. Et dans ce sens, aussi, cette interculturalité scolaire quotidienne les a placés dans une interculturalité plus large.

Les expériences interculturelles, le fait de vivre dans un milieu où les codes sont multiples, produit, ainsi, sur les individus : non seulement une addition de systèmes linguistiques et de répertoires culturels, mais aussi comme observe Bourguignon en citant Muriel Molinié (2008) « une *recomposition et une complexification identitaire et réflexive* ». ⁶⁵

Les récits de chacun d'eux nous suggèrent que leur vécu d'expérience interculturelle a élargi et diversifié leurs appartenances et leurs ressources identitaires, a complexifié leur individualité par leur expérience vécue dans un espace-temps interculturel. « Nous sommes partout »

Ces récits nous ont relaté des réflexions plus vastes que celles du savoir scolaire académique. Ils nous ont parlé de leur angoisse, de leur surprise, du choc en présentant un regard sociohistorique de leurs expériences vécues au Lycée.

Dans ce sens apparaît dans les récits qui explorent leurs expériences scolaires beaucoup plus de références sur les activités dites culturelles comme celle du théâtre, du cinéma et aussi des beaux-arts en explicitant la lecture qu'ils ont faite de leurs expériences dans un contexte sociohistorique. En même temps les activités liées aux classes ne

⁶⁵ Cf. Muriel Molinié, « Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue », in P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (coord.), *Plurilinguisme et enseignement. Identités en construction*, Paris, Riveneuve éditions, 2008, pp. 47-59.

représentaient qu'un regard collectif mais sans beaucoup de sens dans l'intrigue que chacun d'eux avait construite.

Dans cette perspective nous pouvons conclure en citant quelques situations que les récits ont mises en rapport avec leurs expériences vécues au Lycée. Dans la perspective du « monde de l'école », de la « culture scolaire ». Cette thématique nous fait réfléchir sur un espace scolaire qui ne fait pas référence au monde réel, à la réalité concrète d'un contexte sociohistorique. Le contexte de la II^{ème} Guerre n'est apparu que dans les trames familiales, après la guerre apparaît un appel à un concours sur le mural scolaire, dans les deux moments dictatoriaux au Brésil (l'*Estado-Novo* et la dictature militaire). Quand il y a eu des professeurs qui ont été prisonniers du gouvernement la culture scolaire a continué avec ses médailles, ses prix, ses emplois du temps scolaires, ses classes, ses évaluations comme si l'espace-temps ne se transformait pas.

A partir de cette réflexion, nous ajoutons ce qu'observe Galvão (2007) sur le silence de l'école.

« C'est dire que, par le silence qu'elle entretient sur les dynamiques sociales à l'œuvre en dehors de ses murs, l'école ne fait pas que reproduire les inégalités sociales : elle produit et accentue aussi ces mécanismes inégalitaires. L'assouplissement des frontières du monde scolaire suppose de choisir de renoncer à cette attitude d'aveuglement en déclinant des actions visant la *déconstruction* des catégories sociales qui stigmatisent. Ce travail de réflexion sur la construction de la différence, sur les mécanismes qui renforcent la stigmatisation de certains groupes, peut être mené en s'appuyant sur les connaissances formalisées. » (p.71)

L'autre principe de la structure du Lycée concerne le principe de la laïcité. Dans le regard sur la culture religieuse, les récits ont fait circuler des pistes de moments de tension par les juifs qui ne parlaient pas de leur identité au Lycée. Ceci peut-être lié au contexte historique de la II^{ème} guerre. Ces individus nous ont laissé l'impression que la religion n'occupait pas une place centrale dans leurs identités.

Dans les années 1960-1970 deux récits (de la section française) soulignent un autre regard étranger : les classes de religion au Lycée (catholiques et protestants). Ces classes étaient libres. Il est intéressant que cette marque est présente chez les anciens élèves français alors que chacun a suivi une classe liée à la croyance religieuse de leur famille.

Cette expérience d'interculturalité au Lycée s'est faite aussi à partir du terrain de la croyance religieuse plurielle parce que ce principe de la laïcité garde un autre principe : celui de la pluralité religieuse.

Ce principe de la laïcité au Lycée représente un terrain plus complexe sur l'éducation au Brésil, ainsi, jusqu'à aujourd'hui les écoles confessionnelles occupent une place importante dans le débat éducationnel. Dans les écoles publiques ce débat d'une éducation religieuse représente actuellement un débat à plusieurs voix.

La culture scolaire identitaire de l'institution était celle liée à un double code scolaire français et brésilien, à une éducation traditionnelle : c'est à dire celle qui respecte l'ordre scolaire, la discipline, les hiérarchies entre les enseignants et les élèves.

Ce principe vécu dans un double code français et brésilien annonçait un regard qui circulait d'un code à l'autre, et qui codifiait la capacité de flexibilité dans leur parcours personnel par rapport à l'espace social que chacun vit.

Dans cette perspective, la langue n'est pas seulement objet d'enseignement, elle est aussi le véhicule, l'instrument de transmission et de communication, l'outil avec lequel on *travaille* d'autres « langages » d'enseignement-apprentissage. « J'apprends la langue en

étant acteur (ici acteur cognitif) dans la langue que j'apprends. » (Bourguignon, 2009). Dans le cas particulier du Lycée l'apprentissage de français par le théâtre faisait partie d'une longue expérience de non seulement l'apprentissage de la langue mais aussi de l'apprentissage des codes culturels français. Les ateliers de beaux-arts étaient aussi un autre langage pour la diffusion de la culture française car les symboles, les statues sont présentées en faisant le lien avec les réseaux culturels français.

Le plus significatif de cette expérience vécue était le sens d'internationalisation donné à l'institution. Dans l'idée que le « monde de l'école » vécu était une réalité du monde dans le sens plus large d'appartenances langagières, religieuses, géographiques, sociaux, politiques et culturelles liées à un contexte historique.

L'interculturalité vécue dans un espace où nous avons plusieurs lectures de monde comme celle explicitée au Lycée et observée par Bourguignon en citant Dahet,

« ...ouvre en effet à une capacité renouvelée d'élaboration des représentations et des connaissances du monde que n'offre pas un monolinguisme condamné en quelque sorte à la « pensée unique » : « Seul en charge de l'interprétation du monde et de la reproduction de la société, l'unilinguisme conduit chacun à s'enfermer dans son propre langage et à se nourrir d'une seule valeur. [...] En exposant le sujet à d'autres modes de structuration des identités et du monde, le plurilinguisme offre une alternative à la pensée unique. C'est son enjeu épistémologique. [...] Les connaissances plurilingues désignent les limites des connaissances qu'une langue peut

percevoir. Elles permettent de penser la relativité des points de vue et la cohérence de chacun d'eux. »⁶⁶

Finalement, cette réflexion a suggéré que la spécificité du Lycée repose dans l'école de l'autre. Les signes les plus significatifs, à notre avis, reposent sur l'expérience interculturelle que ces anciens élèves ont vécue au Lycée. En occupant dans leur récit une place centrale, nous pouvons suggérer que leurs expériences interculturelles ont même provoqué un regard plus large sur leur place personnelle.

⁶⁶ P. Dalhet, « Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers », in P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (coord.), 2008, 28-29 apud Bourguignon, 2009.

CHAPITRE 5

... il faut concevoir les faits sociaux dans leurs relations, et l'« individu » comme un être relationnel, en élaboration permanente dans son rapport aux autres. (Norbert, Elias, 1970)

Quelques mots finaux

Nous arrivons au moment de la conclusion de notre thèse qui pose la question de la « confrontation-contact » avec l'autre dans l'espace scolaire du Lycée. Cette étude a pour objectif d'analyser le processus sociohistorique du Lycée et comment les pratiques interculturelles ont été expérimentées dans l'espace scolaire. La problématique de cette recherche repose sur les "mondes de l'école", c'est à dire comment différents désirs, choix et appartenances se conjuguent dans l'espace scolaire compris comme « lieu », c'est à dire comme un espace « vécu ». Un espace de relations.

Cette perspective d'altérité incite à ce que les individus « travaillent constamment à traduire leurs langages, leurs problèmes, leurs identités ou leurs intérêts dans ceux des autres. C'est à travers ce processus que le monde se construit et se déconstruit, se stabilise et se déstabilise » (Schaller, 2010).

Jean Jacques Schaller décrit la notion de « lieu » où « sont pris dans les réseaux d'intérêts et d'expériences les sujets qui s'y déploient: les lieux se forment et « apprennent » autant que se forment et apprennent les sujets qui les pratiquent » (p.1). Cet auteur cite Delory-Momberger (2009, p. 10) et observe que cette notion du « lieu » est proche de la recherche biographique indiquée par l'auteur, quand « elle se donne pour tâche de comprendre comment le marcheur construit le paysage, comment l'individu, au fil

de ses expériences dans le temps, produit en lui-même l'espace du social» (Schaller, 2010, p.1).

Ainsi, cette recherche considère l'espace-temps scolaire comme espace-« lieu ». Dans la perspective de la recherche biographique pour Delory-Momberger (2008) l'école est un espace-temps fondamental de mobilisation et d'investissement biographiques. L'école n'est pas anonyme dans l'histoire des élèves, l'école a son histoire et chaque élève a la sienne. L'école est le premier espace de socialisation secondaire, le « lieu » où l'individu partage l'espace et le temps avec les autres qui ne sont pas de sa famille.

En ce sens, cette recherche s'est réalisée à partir de l'analyse de six interviews avec des anciens élèves du Lycée. Chacun des anciens élèves a assumé la position de narrateur de sa propre histoire. Pour ma part, j'ai ici un statut d'observatrice biographique et j'assume aussi la posture d'un individu social singulier.

Ainsi, une première remarque est la compréhension que cette perspective biographique nous a fait travailler dans un espace-temps aussi de formation personnelle interculturelle. Nous avons aussi transité comme les élèves du Lycée d'une section à l'autre. Et dans cette marche vers les codes, les règles, la formation, les lectures, les espaces de recherche et les rencontres chacun se reportait à sa double place.

La deuxième remarque est la compréhension que ce chapitre n'est pas une conclusion, dans le sens d'une finitude, mais seulement quelques idées que cette recherche nous a apportées.

Une des idées principales de ce travail a été de consacrer cette recherche à une question : Comment la « confrontation-contact » avec l'autre a été expérimentée dans l'espace scolaire. Elle nous a incités à analyser au moins trois points centraux: le processus sociohistorique du Lycée, la « confrontation-contact » avec l'autre, le différent et comment les pratiques interculturelles ont été expérimentées dans l'espace scolaire. Cette question

centrale nous a faits travailler avec six interviews non-directifs avec d'anciens élèves du Lycée.

Au moment de la construction de l'interview, une première question s'est posée : comment et qui choisir dans un univers plus vaste et inconnu. Une autre question est venue ensuite : la temporalité de l'espace scolaire liée au principe de double section car cette particularité a existé seulement jusqu'aux années 1980.

Dans cette perspective, dans un deuxième temps, consultant les livres d'inscriptions au Lycée, nous avons observé non seulement des français ou des brésiliens mais aussi des étrangers de passage et surtout des étrangers en processus de migration. Ce sont ces trois grands groupes d'anciens élèves du Lycée que nous avons eu envie d'analyser dans cette recherche.

La question principale de la « confrontation-contact » dans une institution scolaire franco-brésilienne, nous a incités à explorer les récits des individus-élèves des deux sections. Nous avons cherché cet échantillon de personnes anciens élèves dans les associations des anciens élèves français et brésiliens indiqués surtout par le Consulat Français à Rio de Janeiro et aussi par le Lycée.

Pour répondre à ce travail, nous avons choisi six individus, trois de chaque section qui ont étudié au Lycée. Un ancien élève a étudié au début de la constitution (1920-1936), son récit a été important dans la mesure où il nous a indiqué les transformations des premières années vers la double section. Deux anciens élèves ont étudié dans les années 40 (pendant la II^{ème} Guerre et la dictature Vargas au Brésil). Un ancien élève a étudié dans les années 60. Deux autres dans les années 1960-1970 (pendant la dictature militaire au Brésil).

En répondant à une seule question, on revient au point central : Comment l'expérience a-t-elle été vécue au Lycée ? Les six anciens élèves nous ont parlé de cette expérience en nous donnant des indicatifs du « monde de l'école » que chacun d'eux a

perçus par rapport à leur monde social et à leur trajectoire personnelle. Ces traces des récits ne voulaient pas dire comment a été le passé mais comment il leur a donné un sens dans le temps de leur énonciation. De cette manière, ces récits représentent la construction d'une trame que chaque ancien élève nous a présentée dans une narration de cause à effets.

Chacun de nous dans « le monde de l'école » constitue un réseau d'expériences formées par rapport aux nombreux contextes quotidiens auxquels nous participons. Parfois, les enseignants et tous ceux qui font partie de la communauté scolaire ne laissent pas leur quotidien en dehors. Ainsi, dans ces récits on retrouve chaque élément de savoir et de sens, explicite ou implicite, formel ou informel.

Dans cet espace-temps scolaire du Lycée mélangé par au moins deux cultures a des traces d'un réseau multiple par lequel, ils entrent en relation de « confrontation-contact » les uns avec les autres.

A partir de l'analyse de chaque récit, nous avons fait une brève esquisse du Lycée Français au *Colégio Franco-Brasileiro* à partir de plusieurs regards. Ce sont les regards croisés des récits observés les uns après les autres comme dans un kaléidoscope.

Ces récits nous parlent de deux écoles : la section française et la section brésilienne. Deux espaces tout à fait distincts. Elles se rencontraient dans les temps libres, dans les fêtes scolaires ou au moment de chanter les deux hymnes une fois par semaine. C'étaient des rencontres un peu tendues car les uns ne comprenaient pas les autres. À la récréation il y avait, toujours, des conflits mais qui ne duraient que sur le moment.

Le Lycée qui existait Rue du *Catete* et le Lycée qui a été construit Rue de *Laranjeiras*. Cette nouvelle construction a été une marque importante dans l'histoire de l'institution et même de la ville de Rio. Les espaces étaient énormes et magnifiques. Presque tout est venu de la France et de l'Europe. La salle de spectacle a été inaugurée par le Théâtre de la Comédie Française.

C'est un immigrant français professeur Brigole qui a fondé le Lycée. Par la suite, grâce aux efforts de la France et à l'action de l'ambassadeur Conty, le Lycée est devenu une institution réglementée par le gouvernement français.

Il évoque aussi de l'importance de l'éducation au Lycée pour l'étranger. Le Lycée formait l'élite du Brésil. Les anciens élèves sont représentés dans presque tous les domaines de la société.

L'espace scolaire a été représenté comme un « monde » où l'ordre, la rigueur, le contrôle étaient reconnus comme une tradition française.

Cette tradition française est reconnue dans l'importance donnée à l'internationalisation du Lycée par la section française. Importance dans les moments particulièrement graves des dictatures, des moments d'intolérance religieuse.

Les histoires racontent aussi un « lieu » d'un mouvement d'utopie, de transformation du monde expérimenté par les jeunes engagés aux lectures des philosophes qui était en vogue (années 1960-1970). Les traces d'un récit (de Tamara) nous a présenté l'espace du Ciné Paysandú comme un « lieu » de formation et surtout du cinéma français qui faisait partie des rencontres de ces jeunes Lycéens.

Chaque récit nous parle de l'existence du Lycée lié aux contextes sociohistoriques bien précis. Ces récits observent la présence de la guerre (La grande guerre mondiale, la guerre de l'intolérance religieuse – Egypte) et aussi la présence des politiques dictatoriales brésiliennes. (Dictatures de Vargas et Dictature Militaire). Ces récits révèlent les regards individuels qui sont toujours un regard social singulier. Ces sont les histoires de leurs expériences en rapport étroit avec un « monde social et historique » où ils se sont inscrits. Ces récits parlent d'un silence à l'école mais à mots couverts et nous suggèrent des stratégies internes.

Dans ces conditions sociohistoriques, les récits indiquent la place de la laïcité au Lycée et de l'internationalisation par la section française.

Ces récits mettent en relief la condition d' « outsiders » au Lycée de quelques individus comme pour le cas particulier de Tamara : elle n'était ni française ni portugaise. Et dans la section française malgré toute sa condition langagière française elle se sentait aussi comme un « outsider » et par cette condition, elle se rapprochait plus des brésiliens qui étaient aussi des « outsiders ». Ainsi, par ces traces une place importante a été donnée à la condition langagière par rapport aux conditions sociales et historiques. « Le français ma deuxième langue en Egypte est devenue la première au Brésil, et particulièrement au Lycée. » Et elle fait référence aussi à l'apprentissage de la langue liée aux faits culturels de la communication.

Dans cette même thématique langagière, il y a le récit de Françoise qui donne une place spéciale à l'apprentissage de la langue portugaise et au temps vécu au Brésil, à Rio dans sa trajectoire personnelle.

Par contre, il y a le récit de Nicole qui nous parle d'un Lycée sans identité, sans rencontre. Ce qui a eu une conséquence dans sa propre projection sur le Brésil « Au Brésil je me sentais dans un pays qui n'avait pas d'histoire... j'avais une énorme nostalgie de l'Europe. Le Brésil a constitué pour moi le traumatisme d'une privation de la liberté « d'aller et venir » et un grand choc culturel et social ... » Les expériences interculturelles ont donné à Nicole un regard assez critique de la société et donc d'elle-même. Dans son parcours scolaire, il est important de remarquer qu'elle a vécu des expériences les plus diverses sans jamais avoir étudié dans une école française en France. Par rapport au contexte social, Nicole était presque toujours une immigrée.

Ces récits, comme tous les récits nous présentent une interprétation des expériences vécues par eux-mêmes, articulées selon des relations de cause à effet. « Les récits transforment les événements, les actions et les personnes du vécu en épisodes, en intrigues

et en personnages. ... Par le récit les hommes se font les propres personnages de leur vie et à celle-ci une histoire. » (Delory -Mombberger, 2009 :28-9)

A partir d'analyse des narratives des anciens élèves, cette recherche incite à penser une interprétation métaphorique de « l'école de l'autre » parce que c'est de cette manière que nous avons entendu la manière par laquelle ils nous ont présenté leurs insertions dans l'espace scolaire.

Cette « école de l'autre » a mis en relief le « choc culturel » comme une pratique quotidienne de l'espace scolaire. Cette pratique se déroulait dans le temps libre parce le temps de classe était autre : il était celui de l'ordre, de l'homogénéité. Il n'y avait pas place de pour les pratiques interculturelles sauf entre le professeur et la classe. Cet indicatif nous parle aussi de deux mondes : le monde de la classe et le monde du professeur.

Cette « école de l'autre » a mis en évidence deux sections presque isolées, l'une de l'autre dans la plupart des récits. Ces différences bien marquées ont donné des indicatifs pour les conflits dont certains nous ont parlé. Ils se trouvaient dans un grand inconfort quotidien, face à la gestion difficile des différences culturelles qu'ils n'ont pas intégrées. La communication entre eux n'avait pas lieu, l'un ne se reconnaissait pas en l'autre.

Au moment de parler de l'institution, ils l'ont fait dans un regard croisé, c'est à dire, les brésiliens ont évoqué la tradition française comme le prestige du Lycée. Les français n'ont pas reconnu le Lycée comme l'école française. Dans ce sens ils se reconnaissaient dans une école étrangère en se reconnaissant comme l'autre dans leur section.

Les étrangers (ni brésilien, ni français) et les brésiliens qui ont étudié dans la section française se perçoivent comme les outsiders de la section. Ils n'avaient pas de place, probablement par rapport aux français.

Dans un regard du Brésil, ils reconnaissaient le Lycée comme une école française. Ils ont mis en relief le prestige, la rigueur et la culture de cette institution. Dans un regard français, ils ne se reconnaissaient pas dans une école française. Ces divers regards indiquaient le Lycée comme l'école des cultures, de ceux qui trouvaient probablement dans leurs valises d'appartenances l'idée de l'importance de l'éducation et de la culture plurielle.

Ce principe de double section en donnant la possibilité de passer d'un code culturel à l'autre expose les individus à d'autres manières de structuration des identités et du monde. Ce principe a permis aux individus de comprendre que chaque position nous donne une image. Dans ce kaléidoscope d'images chacun trouve ses propres images. C'est cette reconnaissance de l'altérité et cette capacité de se situer soi-même dans une relation vécue du même et de l'autre qui ont donné au Lycée sa particularité. Les expériences vécues dans l'espace interculturel du Lycée quand elles ont placé ces anciens élèves en situation du « choc culturel », a représenté en chacun d'eux un sentiment et par contre une action. Dans cette analyse elles ont été interprétées par les idées d'intégration, de résistance, de liberté, de désir.

L'idée de résistance, de ne pas se rencontrer avec l'autre qui est le différent provoque des situations douloureuses. Il faut un apprentissage personnel pour se reconnaître dans une telle situation. Dans les récits nous avons vu les personnages qui ont vécu cette expérience et qui ont donné beaucoup d'importance aux expériences artistiques comme un moyen de se rencontrer. Ils ont même indiqué la force du journal qu'ils écrivaient.

Cette particularité peut nous faire penser au « monde de l'école » en posant une seule question : quelle est la valeur que l'on attribue à ces regards artistiques et culturels dans le monde de l'école ? Nous savons que dans les institutions à double enseignement une structure du programme scolaire existe. Mais comment ? C'est une autre question plus large. Dans ce processus de résistance, ils sont obligés de faire tout un apprentissage

personnel pour comprendre ce qui leur est arrivé. Cet apprentissage leur donne un horizon plus large de compréhension de soi et de l'autre. Ceci constitue la compréhension de la relativité de points de vue et non pas un seul regard, une seule vérité.

L'interprétation de cette expérience comme un processus d'intégration en lui-même, tend à ajouter les aspects qu'il voit comme le plus positif. Et il fait souvent de manière plus simple ce passage d'un univers à l'autre. Ainsi, il se retrouvait dans le milieu social qui l'accueille. Enfin, une autre question nous interroge : Comment ce « monde de l'école » accueille les jeunes ou pas ?

Par contre, la lecture comme liberté est liée aux individus qui ont eu des expériences de rupture très grave tout en connaissant déjà leur place dans un autre milieu social, leurs appartenances et leur compréhension dans ce cas tout particulier du principe de la laïcité. Ces faits sont liés à l'expérience interculturelle de la liberté. Encore une fois, nous pouvons aussi penser sur l'espace de l'école comme un espace laïque : comment ? où ?

Ce terrain est plus vaste et complexe mais il est important et actuel dans un monde mélangé de cultures. Ce monde comme chacun de nous a ses particularités qui sont reflets d'une histoire, d'une culture et des enjeux sociohistorique et politique de chaque société.

La lecture du désir a été entendue par ceux qui ont interprété leurs expériences par un sentiment d'intégration mais dans un univers plus vaste qu'ils connaissent par les autres et qu'ils voulaient expérimenter sans savoir quand et comment. Ces sentiments de désir, leur ont donné une expérience étrangère, nouvelle mais comprise comme une chose que pour entendre nous devons connaître et dans ce sens « ils ont connu le monde » comme nous a dit un des anciens élèves.

Cette situation d'étranger qu'ils ont vécu d'une forme plus ou moins douloureuse leurs a donné une vision de l'autre non comme quelque chose d'abstrait mais au contraire quelque chose de leur propre identité.

À l'époque contemporaine et en ce qui concerne la « confrontation-contact » avec l'autre dans l'espace scolaire, entendu comme un milieu interculturel, cette recherche nous a suggéré une réflexion sur l'impact des implications de l'espace-temps scolaire pour la constitution des identités. Un regard plus précis nous a aussi fait comprendre que les identités font aussi partie aussi d'un processus de connaissances et de cette manière elles ne sont pas fixées mais elles représentent un moment donné.

Le Lycée, par rapport à la société qui se constituait au Brésil, signifiait l'école d'un petit groupe, mais par ses particularités ne signifiait pas l'école d'un seul groupe.

Ainsi, après presque un siècle d'existence sa place même qui n'est pas tout à fait française continue dans les cahiers des étudiants du temps présent. Ces cahiers impriment l'histoire laissée par Brigole, son fondateur. On a une histoire Ainsi, une première remarque est la compréhension que cette perspective biographique nous a fait travailler aussi dans un espace-temps de formation personnelle interculturelle. Nous avons aussi transité comme les élèves du Lycée d'une section à l'autre.

Les contributions de cette thèse

La première contribution de cette recherche est d'ordre personnel. Travailler cette méthodologie biographique qui cherche à trouver les sens, les goûts, les modes de constitution des expériences des individus qui se constituent en tant qu'individu social singulier incite le chercheur en tant qu'individu social singulier à créer un processus interne d'altérité sur les demandes qui l'entourent.

La deuxième contribution est encore d'ordre personnel, mais dans le regard de l'interviewé. La manière de traiter l'interview dans les codes de la perspective biographique, provoque aussi une réaction chez les participants. Ils se sentent actifs dans le processus du récit, ils se rendent compte d'une réflexivité que ce processus leur demande.

Ainsi, cette activité de la perspective du biographe provoque aussi un processus de formation interne d'altérité sur les demandes qui entourent les interviewés, chacun à son tour.

La contribution principale dans le sens académique est de percevoir que le biographique peut exposer plusieurs « mondes » social, historique, politique et culturel qui se rencontrent dans l'espace scolaire quand il est observé comme un « lieu », c'est à dire comme un espace de relations, de « confrontation-contact » avec l'autre.

Cette thèse contribue au débat des espaces interculturels qui se constituent quotidiennement dans les écoles françaises non seulement en dehors de la France mais ici même. D'autre part, elle contribue aussi au débat qui expose la diversité des « mondes de l'école » dans une seule école soit ici, soit au Brésil ou n'importe où.

Enfin, il faut souligner que la contribution majeure est celle qui œuvre à la compréhension que l'individu se constitue dans une activité incessante d'expérience interne en tant qu'individu social singulier. La contribution de cette recherche peut conclure que l'acteur social n'est pas séparable en nous d'une personne ou d'un sujet qui a une histoire particulière, qui s'est construit selon des voies singulières, qui développe une image de soi qui lui est propre (Delory-Momberger, 2009 :52).

Les limites de la recherche

Les limites de cette recherche sont au minimum de trois ordres. Le choix et la sélection des personnes interviewées ont indiqué certaines conditions relatives aux limites qui puissent répondre à une investigation historique. Avant le choix, la reconnaissance de chacun, la localisation des mêmes personnes et les possibilités de les interviewer ou pas, à partir de leur disponibilité à accepter de faire partie de l'étude et de contribuer avec leurs récits m'ont conduit au choix final des anciens élèves.

Une autre limite parle de la condition interculturelle à partir de laquelle elle s'est développée. Limite langagière : lire, écrire, interpréter la langue de l'autre est en synthèse se regarder à travers l'autre. Comprise comme limite dans le sens d'une frontière ouverte elle nous renvoie à un univers d'interrogations à partir d'autres codes culturels. Ainsi, comme le travail de cette thèse a posé aussi la question du processus « interculturel » nous avons été immergés dans un processus qui a demandé un travail parfois solitaire de reconfiguration de nos propres questions sur la « confrontation-contact » avec l'autre.

D'autre part, une autre limite s'est présentée dans la pluralité de thèmes qu'on a rencontrés dans le travail d'interview et que nous sommes obligés de sauvegarder pour l'instant. Cette question nous renvoie à penser d'autres modes de travail de ces traces, avec l'autorisation des individus-participants à cette recherche.

Des pistes pour d'autres recherches

À partir des matériaux biographiques qui reposent sur le sens donné aux parcours scolaires, à partir d'un regard sur « la confrontation-contact » avec l'autre, nous nous rendons compte de la richesse de thématiques que l'on peut exposer, interpréter sur les différents « mondes vécus ».

D'un point de vue plus personnel, cette recherche nous renvoie à travailler d'autres « espace-temps » scolaires dans un projet quotidien de la « confrontation-contact » avec l'autre. Et dans ce sens, en conjonction avec la communauté scolaire. Ainsi, à partir de cette recherche et de l'activité du CDM du Lycée nous sommes en train de constituer un projet scolaire de biographisation du Lycée. Ce projet à notre avis peut constituer une pratique sociale et culturelle de l'institution scolaire. Un espace comme un « lieu-apprenant socioculturelle ».

Ainsi, cette recherche ne se termine pas ici, elle n'est qu'une interprétation possible dans cet instant final.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Articles de périodiques

Barbuy, H. M. S. (1996) O Brasil vai a Paris em 1889: um lugar na Exposição Universal. *Anais do Museu Paulista* 4,1, 211-261.

BOTO, C. (2003). Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o Relatório de Condorcet. *Educação e Sociedade, CEDES/Campinas*, v. 24, n. 84, 735-762.

Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17, 51, 523-536.

Delory-Momberger, C. (2011). Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. *Educação em Revista.*, 27, 01, 333-346.

Delory-Momberger, C. (2006). Formation et socialisation les ateliers biographiques de projet. *Educação e Pesquisa*, 32, 2, 358-371.

Delory-Momberger, C. (1999). L'histoire de vie : un carrefour interculturel. *Pratiques/Analyses de formation, Paris* 8, 75-86.

Galvão, I. & Schaller, J.-J. (2007). A questão da diversidade na experiência escolar de jovens na Guiana Francesa. *Educação e Pesquisa*, 33, 1, 95-116.

Galvão, I. (2007). Frontières du monde scolaire et reconnaissance de la diversité : réflexions à partir de la Guyane. *Revue l'Orientation Scolaire et Professionnelle, INETOP/CNAM*, 36, 1, 71-81.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-44.

Lessa, M. L. (1994) A Aliança francesa no Brasil: Política Oficial de influencia cultural (1889-1930). *Revista do Departamento de História, Universidade Federal de Minas Gerais*, 13, 13, 78-9

Rouanet, S. P. (2010) Quelques remarques sur l'influence de la philosophie française au Brésil. *Revue Synergie numéro spécial 2*, 41-46

Suppo, H. (2000). A política cultural da França no Brasil entre 1920 e 1940: o direito e o avesso das missões universitárias. *Revista de História (USP)*, 142-143, 309-345.

Ouvrages et chapitres d'un ouvrage collectif

Arendt, H. (1972). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo : Perspectiva. 350 p.

Auzelle, R. (1971). *Clefs pour l'urbanisme*. Paris : Seghers. 185 p.

Bakhtin, M. (1981). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro : Forense Universitária. 366 p.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1986). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis : Vozes. 247 p.

BOTO, C. (1996). *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. 1. Ed. São Paulo: UNESP. 207 p.

Catani, D. & Vincentini, P. P. (2008). *L'identité professionnelle et sociale des enseignants au Brésil après 1960*. In C. Carpentier. *L'école dans un monde en crise : entre globalisation et héritage* (pp. 199-214). Paris : L'Harmattan. 286 p.

Carlo, M. de (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International. 128 p.

Certeau, M. de (1982). *A operação historiográfica*. In M. de Certeau. *A escrita da história* (pp.78-93). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 414 p.

Chartier, R. (2001). *Cultura Escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier*. Porto Alegre : Artmed. 192 p.

Chervel, A. (1998) *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin. 238 p.

Coq G. (1995). *Laïcité et république. Le lien nécessaire*. Paris : Éditions du Félin. 336 p.

Cohen, A. (2001). *Ouvidor, a Rua do Rio*. Rio de Janeiro: A A Cohen 121 p.

Dalhet, P. (2008). *Les identités plurilingues: enjeux globaux et partages singuliers*. In P. Martinez, D. Moore & V. Spaëth (coord.). *Plurilinguismes et enseignement – identités en construction* (pp. 23-45). Paris : Riveneuve éditions. 211 p.

Delory-Momberger, C. (2009). *La Condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre. 122 p.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía e Educacion. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. 122 p.

Delory-Momberger, C. (2008). *Biografía e Educação. Figuras do individuo-projeto*. Natal, RN : EDUFRN ; São Paulo : Paulus. 122 p.

Delory-Momberger, C. (2005). *Histoires de vie et recherche biographique en éducation*. Paris : Anthropos. 177 p.

Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos. 130 p.

Delory-Momberger, C. (2000, 1ère éd. ; 2004 2ème éd.). *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos. 289 p.

Delory-Momberger, C. & Hess, R. (2001). *Le Sens de l'histoire. Moments d'une biographie*. Paris : Anthropos. 416 p.

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan. 174 p.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil. 273 p.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil. 348 p.

Elias, N. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro : Zahar. 224 p.

Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro : Zahar. 204 p.

Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard. 301 p.

Escolano, A. (1998). A arquitetura como programa: espaço, escola e currículo. In A. Escolano, A. V. Frago. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. (pp.19-57) Rio de Janeiro : DP&A. 151 p.

Fausto, B. (2006). História geral civilização brasileira. Tomo III *O Brasil Republicano: sociedades e instituições (1889-1930)*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil. 718 p.

FERREIRA, M. de M. (1999). Os professores franceses e o ensino da história no Rio de Janeiro nos anos 30. In Marco Chor Maio & Glaucia Villas Bôas. *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil* (PP. 277-299) Porto Alegre (RS): Ed. Universidade/UFRGS. 351 p.

- Geertz, C. (1973). *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro : Zahar 224 p.
- Gidens, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo : Unesp. 156 p.
- Gidens, A. (1991). *A transformação da intimidade*. São Paulo : Unesp. 228 p.
- Haarscher, G. (1998). *La Laïcité*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF), que sais-je ? 128 p.
- Hess, R. & Weigand, G. (2006). De la dissociation à l'autre logique. In P. Boumard, G. Lapassade & M. Lobrot. *Mythe de l'identité. Éloge de la dissociation* (S. V-XXXIII). Paris : Anthropos 168 p.
- Hess R. (1999). Les écrits biographiques dans l'exploration interculturelle In J. Demorgon & E-M Lipiansky, *Guide de l'interculturel en éducation*, Ch. 19. Paris : Retz. 304 p.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. In HAAS, V. (sous la direction). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentation* (pp.235-255). Rennes : PUR, didact. 273 p.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris : Nathan. 372 p.
- Le Coeur, M. (2005). Os Liceus na cidade: o exemplo parisiense (1802-1914) In M. Bencostta & M. L. Albino (org). *História da educação, arquitetura e espaço escolar* (pp. 48-94). São Paulo : Cortez. 288 p.
- Leray, C. (2003). A Língua como Vetor Identitário: o caso particular do gaulês na Bretanha. In: M. J. R. F. Corracini (Org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades* (pp.119-138). Campinas: Ed.Universitária Argos e Unicamp. 385 p.

Lessa, M. L. & Suppo, H. (2009). A emigração proibida: o caso França Brasil entre 1875-190 In: L. Vidal & T.R. de Luca (orgs). *Franceses no Brasil: séculos XIX-XX* (pp.67-104). São Paulo : Editora UNEESP. 486 p.

Mesmin, G. (1971). *L'espace, l'enfant - l'architecture*. Tournai : Casterman. 190 p.

Macedo, J.M. de. (1963) *Memórias da Rua do Ouvidor*. Rio de Janeiro: Coleção Saraiva. 218 p.

Matthieu, G. (1991). *Une Ambition Sud-Américaine. Politique Culturelle de la France (1914-1940)*. Paris : Editions L'Harmattan. 254 p.

Mialhe, J. L. (2009). A emigração francesa para o Brasil pelo porto de Bordeaux. Séculos XIX-XX. In L. Vidal & T. R. de Lucca (orgs). *Franceses no Brasil: séculos XIX-XX* (pp.43-65). São Paulo : Editora UNEESP. 486 p.

Petitjean, P.(1996). Entre Ciência e Diplomacia: a organização da influência científica francesa na América Latina, 1900-1940.1996. In A. I. Hamburger, M. A. Dantes, M. Paty, & P. Petitjean (orgs). *A ciência nas relações Brasil-França (1859-1950)* (pp.89-120). São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp. 359 p.

Petitjean, P.(1996). Ciências, Impérios, Relações Científicas franco-brasileiras. In A. I. Hamburger, M. A. Dantes, M. Paty, & P. Petitjean (orgs). *A ciência nas relações Brasil-França (1859-1950)* (pp.25-40). São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp. 359 p.

Petitjean, P. (1996). Le Groupement des Universités et Grandes Écoles de France pour les relations avec l'Amérique Latine, et la création d'Instituts à Rio, São Paulo et Buenos Aires (1907/1940). In *Communication verbale et paraverbale* [actes du II congrès latino-americano de história da ciência e da tecnologia, 30 juin - 4 Juliet 1988] (pp.428-442). São Paulo: Nova Stella. 442 p.

Perrenoud, P. (1990). *La construction del éxito y del fracasso escolar*. Madrid : Ediciones Morata. 286 p.

- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Paris : Droz. 326 p.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie : autoformatation et autobiographie*. Paris : Edilig, Montréal - Albert Saint- Martin. 419 p.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil. 424 p.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. Tome I: l'intrigue et le récit historique. Paris : Le Seuil. 404 p.
- Rolland, D.. (2005). *A crise do modelo francês: a França e a América Latina: cultura, política e identidade*. Brasília : Editora Universidade de Brasília. 581 p.
- Santos, M. (1978). *Por uma geografia nova*. São Paulo : Hucitec. 235 p.
- Santos, M. (1984). *Pour une géographie nouvelle. De la critique de la géographie à une géographie critique*. Paris : Publisud. 235 p.
- Scapp, W. (1992). *Empêtrés dans des histoires. L'être de l'homme et de la chose*. Paris : Cerf. 282 p.
- Toledo, M. R. de A. (2005). Mikail Bakhtin: itinerários de formação, linguagem e política. In L. M. F. Filho (org.) *Pensadores sociais e história da educação* (119-137). Belo Horizonte : Autentica. 342 p.

Congrès

Balassiano, A. L. G. (2013, 30 avril). *A política cultural francesa para o Brasil: o caso dos liceus laicos*. Communication présentée à la table ronde Modelos Franceses de Formação no Brasil: o religioso e o laico au I Séminaire Educação e religião , Grupo de estudos historia da educação e religião (GEHER), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

Balassiano, A. L. G. (2012, 12-15 juillet). *Festas escolares e a tradição da premiação no Liceu Francês RJ*. Communication présentée au IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - rituais, espaços e patrimônios escolares, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Balassiano, A. L. G. (2011, 18-20 mai). *Le Lycée Français à Rio de Janeiro et la question des émigrés*. Communication présentée au colloque la recherche biographique en éducation: enjeux et perspectives, laboratoire CIREL, sciences de l'Éducation, Université de Lille 3, Lille, France.

Balassiano, A. L. G. (2007, 25-27 juin). *Dans les narrations des étudiants et des professeurs: l'histoire du Lycée Français et la construction des rapports culturels franco-brésiliens*. Communication présentée au colloque international le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation, Université François-Rabelais, Tours, France.

Delory-Momberger, C. (2011, 18-20 mai). *Recherche biographique et récit de soi dans la modernité avancée*. Communication présentée au colloque la recherche biographique en éducation: enjeux et perspectives, laboratoire CIREL, sciences de l'Éducation, Université de Lille 3, Lille, France.

Delory-Momberger, C. (2010, 13-16 septembre). *Le Biographique : quel espace de recherche dans les sciences de l'éducation*. Communication présentée au Congrès international de l'AREF : Actualité de la Recherche en Education et en Formation. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Leray, C. (2007, 25-27 juin). *Le creuset interculturel des histoires de vie singulières et collectives*. Communication présentée au colloque international le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation, Université François-Rabelais, Tours, France.

Schaller, J.-J. (2010, 13-16 septembre). *Le « lieu apprenant » : une articulation entre démarche clinique et démarche critique*. Communication présentée au Congrès international de l'AREF : Actualité de la Recherche en Education et en Formation. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Thèses

Balassiano, A. L .G. (2012). *Liceu Francês do Rio de Janeiro (1915-1965): instituições escolares e difusão da cultura francesa no exterior*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

Balassiano, A. L .G. (2005). *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: memórias e trajetórias profissionais (1971-1996)*. Memoire de Master 2 de sciences de l'éducation. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora-Minas Gerais, Brasil.

Leonardi, P. (2008). *Além dos espelhos. Memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas francesas no Brasil*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

Lessa, M. L. (1997). *L'Influence intellectuelle française. Contribution à l'étude d'une politique culturelle (1886-1930)*. Thèse de Doctorat du Histoire. Université de Paris X, Nanterre, Paris, France.

Mbiatong, J. (2010). *La construction du savoir d'expérience professionnelle: le cas d'encadrants de chantiers d'insertion dans le département des Ardennes*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation. Université de Paris XIII, Paris, France.

Suppo, H. (1999). *La politique culturelle française au Brésil entre les années 1920-1950. Thèse de doctorat d'histoire des relations internationales*. Université de Paris III, Université Sorbonne Nouvelle, USN, Paris, France.

Sites internet

Articles de périodiques

Alheit, P. & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida [en ligne]. *Educação e Pesquisa*, 32, 1.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011&lng=en&nrm=iso (page consultée le 25 mars 2011).

Brito, A. X. de (2008). A formação do espírito do Sion. *História da Educação. ASPHE/fae/ufpel*, 12, 26, 91-118.
<http://fr.calameo.com/read/000724963770af9d15ccd> (page consultée le 10 octobre 2011).

Delory-Momberger, C. (2009). Biographie, socialisation, formation - Comment les individus deviennent-ils des individus ? [en ligne]. L'orientation scolaire et professionnelle 33/4 | 2004, document 4, mis en ligne le 28 septembre 2009. *Revue OSP*
<http://osp.revues.org/251> ; DOI : 10.4000/osp.251 (page consultée le 10 juillet 2012).

Dubet F. & Martuccelli D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école [en ligne]. *Revue française de sociologie*, 37-4.
Http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1996_num_37_4_4471 (page consultée le 29 novembre 2012).

Frago, A. V. (1998). L'espace et le temps scolaires comme objets d'histoire [en ligne]. *Revue électronique Histoire de l'éducation*, 78
http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP_RH078_5.pdf (page consultée le 18 février 2012).

Leray, C. (Mars 2000). Le creuset interculturel de l'Histoire de Vie. *Ecarts d'identité*, 92
http://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/6_92_2.pdf (page consultée le 10 mai 2011).

Santiago, S. A França entre a Brazil railway e o contestado, entre o café e o modernismo. *Revista confraria número 13 s/ data*.
www.confrariadovento.com/revista/numero_13/ensaio02.html (page consultée le 8 juin 2011)

Schaller, J.-J. (2007). Un lieu apprenant : de l'habitus à l'historicité de l'action [en ligne]. *L'orientation scolaire et professionnelle* 36,1. *Revue OSP*
<http://osp.revues.org/1317> (page consultée le 12 à juin 2012).

Tourinho, A. O. (2007). A influência das reformas urbanas parisienses no Rio de Janeiro dos anos 20. [en ligne]. *Revue électronique*.
<http://revistadiscentepghis.files.wordpress.com/2009/05/adriana-tourinho-a-influencia-das-reformas-urbanas-parisienses-no-rio-de-janeiro-dos-anos-20.pdf> (page consultée le 15 mars 2011).

Ouvrages et chapitres d'un ouvrage collectif

Durkheim, É. (1902-1903). *Cours d'Education Morale (1092-1903)* – Sorbonne. [en ligne]. Livre en format PDF éditions électronique réalisé à partir du livre d'Emile Durkheim (1902-1903). *Cours d'Education Morale (1092-1903)*. Paris, Librairie Felix Alcan 1934.
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.html (page consultée le 10 juin de 2009).

Thèses

Bastos, M. H. C. (2000). *Le parcours des idées pédagogiques, des pratiques éducatives et scolaires (1860-1900)* [en ligne]. Bilan de projet (pos-doctotat). Département de Mémoire de l'Education – SHE/INRP – Paris : France.
<http://www.docstoc.com/docs/37713486/Objet> (page consultée le 12 novembre 2012).

De Oliveira Roman, A. B. (2007). *Les femmes brésiliennes dans les représentations dans la presse féminine française durant l'Année du Brésil en France : une représentation stéréotypée et sexiste* [en ligne]. Mémoire de Master 2 Recherche politiques et industries de la culture, de l'information, de la communication et des arts – Spécialité : Médias, territoires, arts - Parcours : Médias et Société. Université Paris VIII – Vincennes - Saint-Denis, Paris, France.
http://memsic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/33/49/36/PDF/mem_00000534.pdf (page consultée le 03 décembre 2012).

INDEX DES AUTEURS

A

Alheit, 141,146
Arendt, Hanna, 159
Auzelle, Robert, 17, 18, 92, 94,113, 115

B

Baillou, 69
Balassiano, Ana Luiza Grillo, 74,123,149,150,152,231
Barbier, 60,61,63
Bastos, Maria Helena Camera 36,37
Bakhtin, Michel, 123
Bensa, Alban 96
Berger, Peter, 92, 103, 134
Boto, Carlota, 57
Brito, Angela Xavier de, 70
Bourguignon, Jean-Claude, 222,224,232,233,234,237

C

Carlo, Maddalena, 58,123,125,126, 127
Catani, Denice, 226
Chartier, Roger, 84,85,124
Chervel, Andre, 116, 117
Coq Guy, 56,57,58,59,60,65,66,69,81 .
Cohen, Alberto, 77

D

Dalhet, Patrick, 239
Dausien, Betina 141,146
Delory-Momberger, Christine, 14, 16, 18, 20, 22,25, 27,28,29,88,90,92,99,100,102, 103, 107, 108, 109, 110,111,,120,121,122,123,131,133, 134,135,136,139,140,141,142,143,144,145,147,149,150,156,2002,214,216,217, 218,223,228,229,240,241,246.
De Oliveira Roman, 31,32, 34
Dominicé, Pierre, 145
Dubet, François, 91,92,99,100,101,102,103, 104, 105,106,108,113,116,132
Durkheim, Emile, 90,99,111

E

Elias, Norbert, 89, 91,92,102,122,123,124,239
Escolano, Augustin, 76

F

Fausto, Boris, 211
Ferreira, M.M., 84
Frago, Viãno, 115,116,117
Fremont, Armand 92

G

Geertz, Clifford, 124
Gidens, Anthony, 91,103

H

Haarscher, Guy, 55, 60, 61, 62, 63, 69
Hess, Rémi, 140
Weigand, G. 140

J

Jodelet, Denise, 255
Julia, Dominique, 115,116

L

Lahire, Bernar, 101
Leonardi, Paula, 69
Leray, Christian, 15, 21, 26, 122, 123, 125, 128, 141, 206, 220
Lessa, Monica Leite, 35,41
Luckmann, Tomas, 92, 103, 134

M

Mbiatong, Jerome, 106,107,109
Martuccelli, Danilo,112
Matthieu, Gilles, 41
Mesmin, Georges, 12,18,19, 87, 92,94,95,96, 113, 114, 115
Mialhe, Jorge Luis, 39, 255
Muriel Molinié, 234

P

Paty,Michel 41,42
Petijean, Patrick, 42,43,
Perrenoud, Philippe,
Petruccelli, 127
Pineau, Gaston, 145

R

Ricoeur, Paul, 134,140
Rolland, Denis, 42
Rouanet, Sergio Paulo , 36

S

Schaller, Jean-Jacques, 20, 07,98, 99, 111, 240
Schapp, Willians, 140
Santos, Milton, 18,19,54,93,94,95,96
Suppo, Hugo, 35,39,41,42,44,46,47,48,49,50,
51,52,53,55,70,71,73,74,78,80,84,98,197,199,236,
Simel, George, 100

T

Toledo, Maria Rita de Almeida, 124
Tourinho, Adriana de Oliveira, 43,77
Tronchon,82

V

Vincentini, Paula, 226

LES ARCHIVES CONSULTÉES

Brésil:

Archive du *Colégio Franco-Brasileiro* (CDM)

Archive de la Ville de Rio de Janeiro (AGCRJ)

Archive Nationale (AN)

France:

Archives du Ministère *des Affaires Étrangères* (AMAE)

Archive Nationale de Paris

Musée National de l'Éducation – Rouen

Archive des Oeuvres Rares de la Bibliothèque de Paris

Archive de la Bibliothèque de l'Alliance Israélite Universelle

Oeuvres historiques⁶⁷

Brésil:

Uma Parisiense no Brasil de Adèle Toussaint. Tradução de Maria Lucia Machado. Rio de Janeiro : Ed. Capivara, 2003.

France

Bibliothèque Historique de Paris: œuvres rares

Le Brésil au XX^{ème} siècle – Pierre Denis. Paris: Librairie Armand Colin.1911.

L'effort français en Amérique Latine – George Lafond Paris, Payot. 1917.

L'Hommage français – Paul Adam. Bloud e Gay Editeurs, 1918.

Le Brésil d'aujourd'hui –Joseph Burnichon. Editora Paris, 1910.

Guide de L'Émigrant au Brésil Paris Librairie Charles Delagrave-Sant'Anna Nery-1889.

⁶⁷ J'ai fait tout au long de cette recherche des lectures sur le Brésil et la France racontés par les regards croisés. J'ai choisi certaines lectures du début du XX^{ème} siècle pour faire une lecture attentive du contexte sociohistorique, socioculturel et sociopolitique où s'inscrit l'institution scolaire.

Résumé

Cette recherche étudie le processus sociohistorique du Lycée, analysant comment les pratiques interculturelles ont été expérimentées au Lycée. Ainsi, cette étude s'articule autour d'une interrogation: Comment la «confrontation-contact» avec l'autre a été expérimentée dans l'espace scolaire? Cette problématique autour des expériences interculturelles définit «la confrontation-contact » avec l'autre. Le Lycée Français, aujourd'hui, *Colégio Franco-Brasileiro* a même, à partir de son nom, une identité mélangée. Le nom ici a une signification identitaire très forte. Le « Franco » (comme il est appelé) avait un temps différent des autres « espace-temps » scolaires, car il formait des individus dans deux cultures (la culture brésilienne et la culture française). Cette analyse se fait à partir du matériel biographique construit par les entretiens non-directifs avec les anciens élèves du Lycée. Chacun des anciens élèves interviewés donne une forme à ses expériences scolaires, à son « monde vécu » et en particulier à son « monde de l'école », c'est-à-dire que ces actes biographiques donnent des indicatifs de comment les pratiques interculturelles ont été expérimentées au Lycée.

Mots-clés : interculturalite, recherche biographique, recherche biographique en éducation, monde de l'école, les relations franco-brésiliennes.

Title: The lyceum franco-brazilian of Rio de Janeiro: history of an intercultural project

Abstract

This research examines the socio-historical process of the Lyceum, analyzing how intercultural practices were experienced there. Therefore, this study focuses on one question: How the "confrontation - contact" with each other has been tested in the school's environment? This question about intercultural experiences defines "confrontation - contact" with the other. French High School, today, *Colégio Franco-Brasileiro*, has, also seen in his name, a mixed identity. The name here has a very strong identity meaning. "Franco" (as it's called) was in a different time, if we compare with others schools spaces, because "Franco" used to form individuals in two cultures (the brazilian culture and the French culture). This analysis was done from the biographical material constructed by non-structured interviews with old students of the school. Each of them gives form to his school experiences, his "life-world" and especially his "world school", which means that these acts biographical shows how practices intercultural were experienced in Lyceum.

Keyword: intercultural, biographical research, biographical research in education, world of school the franco-brazilian relations.

Discipline: sciences de l'éducation

Laboratoire de rattachement : Centre de recherche interuniversitaire, expériences, ressources culturelles, éducation (EXPERICE) Université Paris 13 / Nord et Paris 8/St. Denis



UFR DES LETTRES, SCIENCES DE L'HOMME ET DES SOCIÉTÉS

N° attribué par la bibliothèque

/ / / / / / / / / / / / / / / /

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS 13

Es Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement
par

Ana Luiza GRILLO BALASSIANO

Le 22 janvier 2014

Le lycée franco-brésilien de Rio de Janeiro : histoire d'un projet interculturel

TOME 2

Directeur de thèse :
Christine DELORY-MOMBERGER

JURY

Béatrice **Mabilon-Bonfils**. Professeur de sociologie. Université de Cergy-Pontoise. (rapporteure)
Maria da Conceição **Passeggi**. Professeur en sciences de l'éducation. URFN. Natal, Brésil. (rapporteure)
Christine **Delory-Momberger**. Professeur en Sciences de l'éducation, Université Paris 13 – Nord (directrice)
Jean-Jacques **Schaller**. Maître de conférences HDR. Université Paris 13 Sorbonne. Paris Cité
Anne-Marie Milon **Oliveira**. Professeur en sciences de l'éducation. UERJ. Rio de Janeiro, Brésil
Gilvete de Lima **Gabriel**. Professeur en sciences de l'éducation. Université Fédérale de Roraima, Brésil

TABLE DE MATIÈRES

Annexe A : L'intégral du message électronique des participants	269
Annexe B : Présentation du projet aux futurs participants	273
Annexe C : Formulaire de consentement	276
Annexe D : Lettre de permission	279
Annexe E : Les images	281

ANNEXE A

L'INTEGRAL DU MESSAGE ELECTRONIQUE DES PARTICIPANTS

De : Pierre (prenon imaginaire)

Envoyé : lundi 11 octobre 2010 18:31

À : 'grillobalassiano'; 'cdm@liceufranco.g12.br'

Objet : RE: lycée Franco-Brésilien

Prezada Ana Luiza,

Je trouve très bonne l'idée de faire le CDM et c'est avec plaisir que je vous donnerai toutes les informations que j'ai, même si c'est essentiellement

Vous pouvez me contacter au (celular) ou (casa).

Abraços,

Pierre

De : grillobalassiano [mailto:grillobalassiano@uol.com.br]

Envoyé : lundi 11 octobre 2010 12:12

À : Pierre

Objet : Fwd: lycée Franco-Brésilien

Importance : Haute

Bonjour, Pierre

Marie France m'a envoyé votre mèl car je fais une recherche de doctorat sur l'histoire du Lycée. A partir de la recherche et des archives qu'on a rencontré, le Lycée a créé un Centre de Documentation et Mémoire, le quel je suis responsable de son organisation. Maintenant je suis à Paris pour chercher des sources et pour un stage de doctorat. Je vous remercie si vous pouvez me contacter pour que je puisse présenter ma recherche, le projet du CDM et si vous pouvez m'aider sur quelques sources - je vous remercie.

Cordialement,

Ana Luiza GRILLO BALASSIANO

cdm@liceufranco.g12.br

Bonjours à tous,

Merci Monsieur Pierre (prénom imaginaire) pour les "réseaux du Franco" et je vous remercie à tous qui peuvent me contacter pour qu'on puisse parler sur le projet qui est en train de se construire par les témoignages d'anciens élèves et bien sûr de professeurs aussi...

cordialement

Ana Luiza Grillo balassiano

Em 02/12/2010 14:01,

Bonjour à tous,

Je vous fais suivre un courrier d'Ana Luiza Grillo Balassiano concernant des recherches qu'elle effectue sur les anciens du Franco. Elle est à Paris et souhaiterait s'entretenir avec vous, de préférence de vive voix.

Ce courriel est donc majoritairement destiné aux parisiens (et assimilés) et il est fort probable que j'en ai oublié certains. Mais j'ai aussi inclus les provinciaux, en copie.

Alors n'hésitez pas à faire suivre et bien sûr à contacter Ana Luiza.

Merci pour elle

Abrços.

Pierre

Bonjour Pierre,

Je vous envoie mon projet de recherche. Je travaille l'histoire du Lycée par les regards des anciens élèves car je comprends qui sont les individus et leurs expériences qui nous donnent les traces de ce qu'on peut raconter comme l'histoire d'une institution dans un espace-temps bien marqué.

En travaillant sur ces sources au Lycée Franco-Brésilien, je me suis rendu compte qu'on a des archives qui doivent être ouvertes pour qu'on puisse encore donner aux nouvelles générations ce qu'a représenté ce lycée dans les parcours individuels de chacun mais aussi des histoires croisées des relations franco-brésiliennes dont le Franco témoigne. Alors le CDM a été constitué par des efforts du Lycée Franco-Brésilien à partir de ma recherche et, en ce moment je suis responsable pour l'organisation et la diffusion même du CDM qui se construit à chaque jour avec une nouvelle source, une nouvelle trace et des narratives de la communauté passée et de la communauté d'aujourd'hui.

On a déjà des cahiers d'entrée des élèves et des photos digitalisés et un site sur le CDM est encore en construction.

Je vous envoie aussi quelques photos de la salle d'exposition qui est toujours (pendant le calendrier scolaire) ouverte à visite.

Je vous remercie si vous pouvez me mettre en contact avec des copains, car pendant que je suis ici (à Paris), je dois aussi m'occuper de prendre les récits des anciens élèves qui veulent participer de ce projet.

Cette recherche est liée au doctorat en science de l'éducation. Je suis boursier CAPES (USP - Université de Paris 13).

Cordialement,

Ana Luiza Grillo Balassiano

Résidence 01 43 61 30 83

Portable 06 65 31 41 39

grillobalassiano@uol.com.br

ANEXE B

PRESENTATION DU PROJET AUX FUTURS PARTICIPANTS

(version française e version portugaise)

version française

Monsieur ou Madame

Je suis Ana Luiza Grillo Balassiano, doctorante de Paris 13 en Science de l'éducation ; Christine Delory-Momberger est le directeur de ma thèse Le Lycée Français de Rio de Janeiro : un projet interculturel. Cette étude travaille la perspective de la recherche biographique, en privilégiant comme matériel de la recherche (source) les narratives individuelles. Ainsi je vous invite à participer de cette recherche à travers une interview non-directive où vous allez me raconter comment a été votre parcours scolaire au Lycée.

Le sujet de ma recherche s'intéresse à savoir comment la « confrontation-contact » avec l'autre a été expérimenté dans l'espace scolaire. Pour « confrontation-contact » j'entends tout en processus de dialogue interculturel. A partir des interviews, je veux analyser comment s'est développé le processus interculturel au Lycée. Les participants seront les anciens élèves du Lycée de la section brésilienne et de la section française.

Cette étude ne comporte aucun risque connu. L'anonymat de personnes interviewées sera respecté en tout ordre. En aucun cas, les données individuels ne seront communiqués à qui que ce soit. Un rapport global faisant état des résultats finals de la recherche sera mis à votre disposition

Je vous remercie à l'avance de votre réponse, en disant que votre collaboration serra important pour qu'on puisse mettre en débat « les mondes de l'école », en particulier des écoles à double section et laïque.

Une fois vous acceptant participer, je veux savoir si je peux graver l'interview. Je préfère que vous choisissiez le « lieu » de notre rencontre.

Cordialement,

Ana Luiza GRILLO BALASSIANO

Sr ou Sra

Eu sou Ana Luiza Grillo Balassiano, doutoranda de Paris 13 em Ciencia da Educaçao Christine Delory-Momberger é a orientadora de minha tese Le Lycée Français de Rio de Janeiro : un projet interculturel. Este estudo trabalha na perspectiva da pesquisa biografica, privilegiando como material da pesquisa (as fontes) as narrativas. Esta pesquisa se interessa em saber como se da a «confrontação-contato» com o outro no espaço escolar. Por «confrontação-contato» entendo todo um processo de dialogo intercultural. A partir das entrevistas analisarei como se deu o processo intercultural no Liceu.

Assim, passo a convidá-lo (ou a convidá-la) para participar desta pesquisa através de uma entrevista nao diretiva onde voce ira me narrar seu percurso escolar no Liceu. Os participantes desta pesquisa serão os antigos alunos do Liceu da sessao brasileirs e da sessao francesa.

Este estudo nao corre nenhum risco. O anonimato dos entrevistados sera respeitado em qualquer tempo. Os dados individuais em nenhum caso serao comunicados a quem quer que seja.

Um relatorio completo do estado dos resultados finais da pesquisa serao colocados a sua disposiçao. Desde ja agradeço sua disponibilidade, dizendo que sua colaboracao sera importante para qu se possa colcar em debate os “mundos da escola”, em paricular os das escolas de duplas sessoes e laicas.

Uma vez aceitando participar, eu gostaria de saber da possibilidade de gravar a entrevista. Eu prefiro que a escolha do lugar fique à seu critério;

Cordialmente

.Ana Luiza GRILLO BALASSIANO

ANNEXE C
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement

Autorisation

J'ai été informé des objectifs qui ont conduit M. Ana Luiza GRILLO BALASSIANO, étudiant en doctorat (UFR des lettres, sciences de l'homme et de la société, département des sciences de l'éducation, université Paris 13) à me demander ma participation à la recherche : Le Lycée Français de Rio de Janeiro : un projet interculturel. Par la présente, je donne mon consentement à participer à ce travail de recherche.

Nom et Prénom

Date

Signature

Formulário de Autorização

Autorização

“Eu fui informado (a) o que conduz sra Ana Luiza GRILLO BALASSIANO, estudante de doutorado (UFR des lettres, sciences de l’homme et de la société, département des sciences de l’éducation, université Paris 13) à solicitar minha participação na pesquisa: Le Lycée Français de Rio de Janeiro : un projet interculturel. Pelo presente, eu dou meu consentimento para participar deste trabalho de pesquisa.

Nome :

Data :

Assinatura :

ANNEXE D

LETTRE DE PERMISSION DU *COLÉGIO FRANCO-BRASILEIRO*



LICEU FRANCO - BRASILEIROS S. A.
COLÉGIO FRANCO-BRASILEIRO

Registro para o 1º Grau Decreto nº 350
Registro para o 2º Grau Decreto 11.472 - Diário Oficial de 03/02/1943
CNPJ 33.547.449/0001-23 - Estadual ISENTA - Municipal 00.710.822
RuadasLaranjeiras,05,11,13e15-Tel.:2557-4198-Fax:2285-7731
CEP 22240-000 — RiodeJaneiro-RJ

LETTRE DE PERMISSION

Le Lycée Franco-Brésilien accorde à Ana Luiza Grillo Balassiano le droit d'utiliser comme source de recherches pour sa thèse de doctorat, concernant l'histoire du Lycée Français, aujourd'hui, "Colégio Franco-Brasileiro", les archives du Lycée (photos, textes, lettres, journaux, invitations, tout ce qui se rapporte à l'histoire du Lycée) qui se trouve 13, Rue das Laranjeiras, dans la ville de Rio de Janeiro, au Brésil.

Cordialement,
Celuta Reissmann

CELUTA REISSMANN
Diretora Pedagógica Reg. MEC 17330

23. Ofício de Notas-MATRIZ - Notario: GUIDO MACIEL
Av. Nilo Pecanha, 26 - LOJA A - RJ - Tel: 2544-7474
Reconheço por semelhança a(s) firma(s) de:
[0002131] - CELUTA REISSMANN
Rio de Janeiro, 19 de Julho de 2010 às 14:54:29
Em Testemunho da Verdade:
ANTONIO LUIZ DA SILVA LIMA - ESCRIVENTE AUTORIZADO - 94-10096
Usuário do sistema: ANTONIO LUIZ DA SILVA LIMA - 94-10096
Total - R\$ 4,97

Ofício de Notas
Silva Lima
SELO DE DISCALIZAÇÃO
ANTONIO LUIZ DA SILVA LIMA
SFT13349

ANNEXE E

LES IMAGES

(ARCHIVE DU CENTRE DE DOCUMENTATION ET MÉMOIRE DU *COLEGIO FRANCO-BRASILEIRO*)



Claude Alexandre Brigole,
Georges Dumas e
Renato Almeida.

figure 1: Claude Brigole, Georges Dumas et Renato Almeida (CDM)
Le fondateur M. Brigole, M. Dumas, l'homme de la politique française et
Renato Almeida, directeur de la section brésilienne.



figure 2 : La façade du Lycée (CDM)

Les inscriptions sur les murs de la façade suggèrent l'histoire du Lycée Français au Lycée Franco-Brazilien

LYCEE FRANÇAIS DE RIO DE
JANEIRO

FONDE LE 13 NOVEMBRE 1915 SUR
L'INITIATIVE DE M^R ALEXANDRE BRIGOLE

SOUS LE PATRONAGE DE LEURS
EXCELLENCES

MONSIEUR ETIENNE LANEL
MINISTRE PLENIPOTENTIAIRE

MONSIEUR PAUL CLAUDEL
MINISTRE PLENIPOTENTIAIRE

MONSIEUR ALEXANDRE CONTY
AMBASSADEUR

PRESIDENTS DU CONSEIL
D'ADMINISTRATION

MM. EMILE GRANDMASSON

PAUL MEGHE

GEORGES THYSS.

figure 3 : Les inscriptions de la fondation du Lycée (CDM)

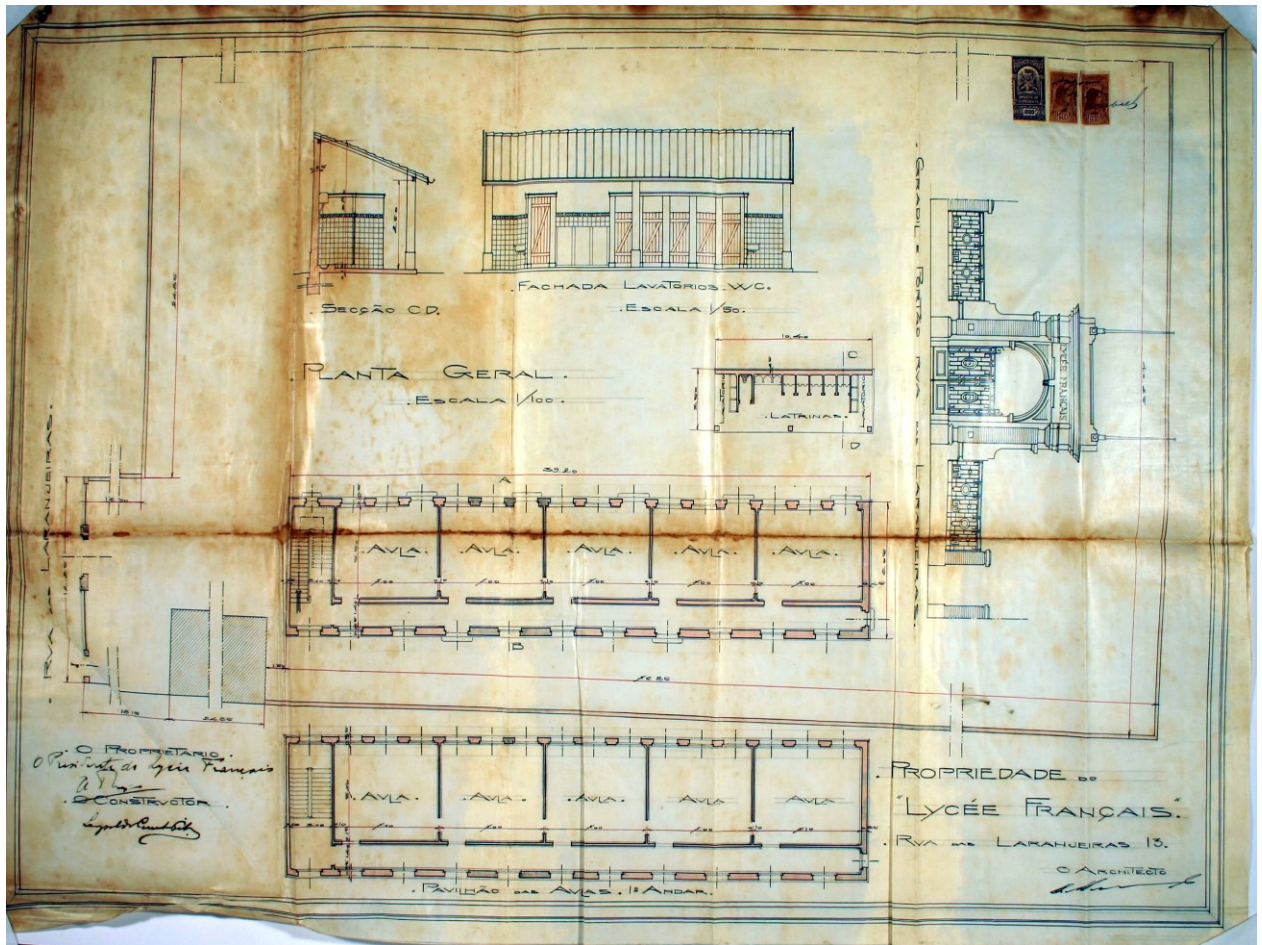


figure 4 : Le Projet d'architecture du Lycée (AGCRJ)

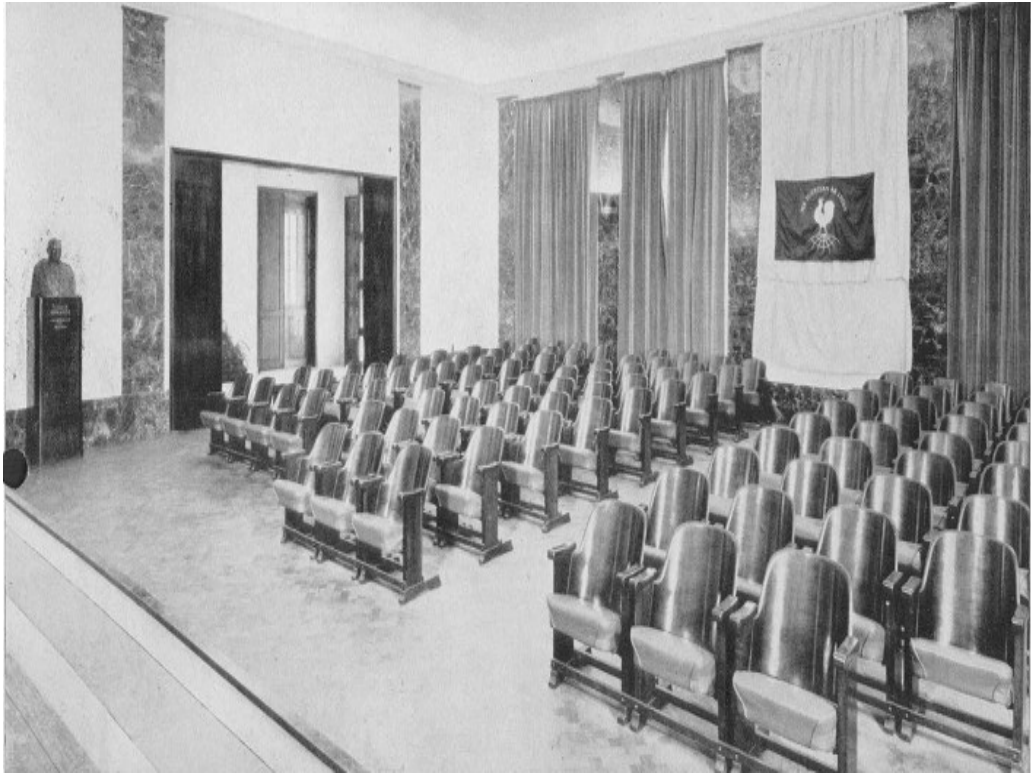


figure 5 : La salle de spectacle du Lycée (CDM)



figure 6 : la bibliothèque



figure 7 : la rentrée des élèves (CDM)



figure 8 : la façade du Lycée -années 1950-1960 (CDM)



figure 9 : classe de maternelle



figure 10 : salle de geographie



figure 11 : la récréation



figure 12 : la récréation – *Cour des arbres/patio das árvores*(CDM)



figure 13 : théâtre au Lycée

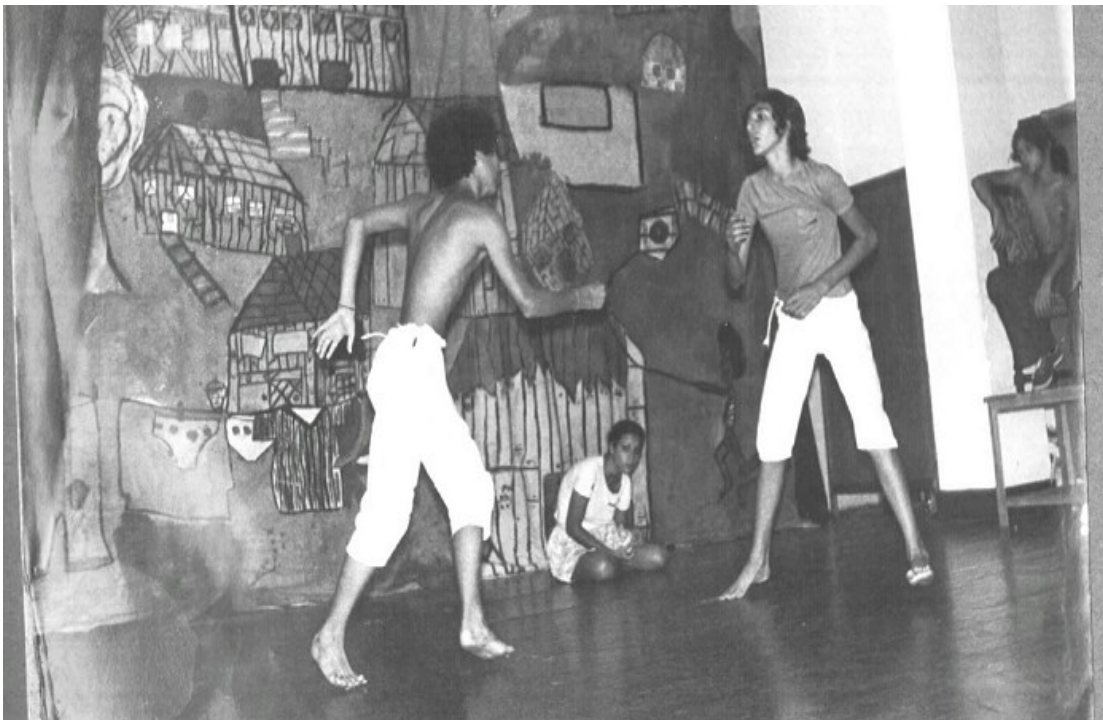


figure 14 : Capoeira

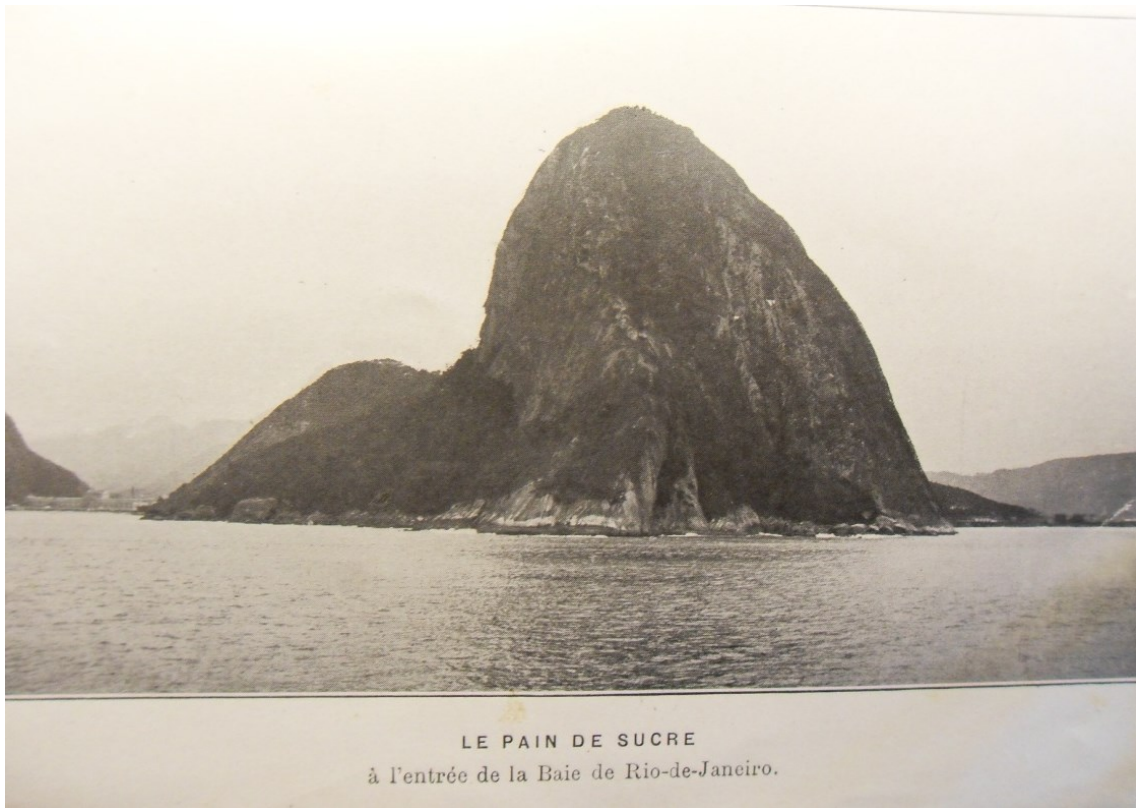


figure 15 : le Pain de Sucre - la plage du Flamengo (CDM)
La carte postale écrite en français suggère la force de la langue française au Brésil à cette époque. Ce paysage est une référence pour les français à Rio, jusqu'à aujourd'hui.

Résumé

Cette recherche étudie le processus sociohistorique du Lycée, analysant comment les pratiques interculturelles ont été expérimentées au Lycée. Ainsi, cette étude s'articule autour d'une interrogation: Comment la «confrontation-contact» avec l'autre a été expérimentée dans l'espace scolaire? Cette problématique autour des expériences interculturelles définit «la confrontation-contact» avec l'autre. Le Lycée Français, aujourd'hui, *Colégio Franco-Brasileiro* a même, à partir de son nom, une identité mélangée. Le nom ici a une signification identitaire très forte. Le « Franco » (comme il est appelé) avait un temps différent des autres « espace-temps » scolaires, car il formait des individus dans deux cultures (la culture brésilienne et la culture française). Cette analyse se fait à partir du matériel biographique construit par les entretiens non-directifs avec les anciens élèves du Lycée. Chacun des anciens élèves interviewés donne une forme à ses expériences scolaires, à son « monde vécu » et en particulier à son « monde de l'école », c'est-à-dire que ces actes biographiques donnent des indicatifs de comment les pratiques interculturelles ont été expérimentées au Lycée.

Mots-clés : interculturalite, recherche biographique, recherche biographique en éducation, monde de l'école, les relations franco-brésiliennes.

Title: The lyceum franco-brazilian of Rio de Janeiro: history of an intercultural project

Abstract

This research examines the socio-historical process of the Lyceum, analyzing how intercultural practices were experienced there. Therefore, this study focuses on one question: How the "confrontation - contact" with each other has been tested in the school's environment? This question about intercultural experiences defines "confrontation - contact" with the other. French High School, today, *Colégio Franco-Brasileiro*, has, also seen in his name, a mixed identity. The name here has a very strong identity meaning. "Franco" (as it's called) was in a different time, if we compare with others schools spaces, because "Franco" used to form individuals in two cultures (the brazilian culture and the French culture). This analysis was done from the biographical material constructed by non-structured interviews with old students of the school. Each of them gives form to his school experiences, his "life-world" and especially his "world school", which means that these acts biographical shows how practices intercultural were experienced in Lyceum.

Keyword: intercultural, biographical research, biographical research in education, world of school the franco-brazilian relations.

Discipline: sciences de l'éducation

Laboratoire de rattachement : Centre de recherche interuniversitaire, expériences, ressources culturelles, éducation (EXPERICE) Université Paris 13 / Nord et Paris 8/St. Denis