


*La Base Nacional Comum Curricular (BNCC) et la disparition de  
la langue française dans l'éducation de base brésilienne /  
A BNCC e o desaparecimento da língua francesa na educação  
básica brasileira*


*Larissa de Souza Arruda*<sup>1\*</sup>

Professeure adjointe de langue française et de didactique de l'enseignement du FLE à l'Université Fédérale de Minas Gerais. Titulaire d'un master (2016) et d'un doctorat (2020) en Lettres Néolatines à l'Université Fédérale de Rio de Janeiro. Directrice-adjointe du laboratoire LENUFFLE (LEttrisme NUMérique de la Fluminense pour le Français comme Langue Étrangère de l'Université Fédérale Fluminense).

 <https://orcid.org/0000-0002-3772-3734>

*Rahissa Oliveira de Lima*<sup>2\*\*</sup>

Professeure du réseau public de l'État de Pernambuco et du réseau municipal de la ville de Paulista, titulaire d'un master en Théorie de la Littérature (2018) par l'Université Fédérale de Pernambuco (UFPE) et d'une licence Lettres Portugais/Français et Lettres - Traduction de Langues Modernes (Français), toutes les deux par l'UFPE. Membre du laboratoire LENUFFLE (LEttrisme NUMérique de la Fluminense pour le Français comme Langue Étrangère de l'Université Fédérale Fluminense).

 <https://orcid.org/0000-0002-0169-2198>

*Larissa Fontenelle Gontijo*<sup>3\*\*\*</sup>

Étudiante en Lettres Portugais/Français à l'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG). Elle fait partie du groupe Choix Goncourt Brésil UFMG et mène des recherches en littérature, arts et médias, se concentrant sur la littérature francophone contemporaine.

 <https://orcid.org/0000-0002-6961-3919>

*Fernanda Dias Bernardes*<sup>4\*\*\*</sup>

---

1\*

[larissa.arruda.ufmg@gmail.com](mailto:larissa.arruda.ufmg@gmail.com)

2\*\*


[rahissa.oliveira@gmail.com](mailto:rahissa.oliveira@gmail.com)

3\*\*\*

[lfontenelle@gmail.com](mailto:lfontenelle@gmail.com)

4\*\*\*

Étudiante en Lettres Portugais/Français à l'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG). Elle fait partie du groupe Choix Goncourt Brésil UFMG, travaille comme professeure de français dans le programme FRANMOBE au projet iUFMG, mène des recherches en Linguistique Appliquée, se concentrant sur les études décoloniales en portugais langue additionnelle et maternelle, et fait partie du bureau de l'APFMG 2021-2023 en tant que première bibliothécaire.

 <https://orcid.org/0000-0003-0448-5028>

**Reçu** le 15 nov. 2022. **Approuvé** le 17 nov. 2022.

**Comment citer cet article:**

ARRUDA, Larissa de Souza et al. Le monolinguisme de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) et la disparition de la langue française dans l'éducation de base brésilienne. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 11, n. Spécial, p. 211-239, nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8106249>

**RÉSUMÉ**

À partir de 2018, la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) entre en vigueur au Brésil, un document normatif qui établit de nouvelles réalités pour l'éducation dans le pays. Concernant spécifiquement les langues étrangères, la BNCC apporte l'enseignement obligatoire d'une seule langue, qui est l'anglais, ce qui constitue un recul pour la formation plurielle et intégrale des étudiants. Cet article, basé sur un aperçu historique des politiques publiques d'éducation pour l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), interroge les moments de présence et d'absence de cette langue étrangère dans les curricula de l'éducation nationale de base. À titre d'exemple, nous présentons la conjoncture préoccupante et actuelle de l'enseignement du FLE dans les États de Pernambuco et de Minas Gerais dans l'enseignement de base et nous réfléchissons à ses conséquences pour la formation des enseignants universitaires dans ces États. Avec ce travail, nous cherchons à élargir la réflexion sur les divergences dans la valorisation des différentes langues étrangères dans le pays et sur l'importance du plurilinguisme dans la formation du citoyen.

**MOTS-CLÉ :** Politiques publiques d'éducation ; Réforme des curricula; Français Langue Étrangère (FLE) ; Plurilinguisme.

**RESUMO**

A partir de 2018, entra em vigor no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece novas realidades para a educação no país. No que concerne especificamente às línguas estrangeiras, a BNCC traz a obrigatoriedade do ensino de uma única língua, sendo esta a inglesa, configurando um retrocesso para a formação plural e integral dos estudantes. O artigo em questão, a partir de um apanhado histórico de políticas públicas educacionais para o ensino de francês língua estrangeira (FLE), questiona os momentos de presença e ausência de tal língua estrangeira nos currículos da educação básica nacional. Para exemplificar, trazemos a preocupante e atual conjuntura do ensino do FLE nos estados de Pernambuco e Minas Gerais no ensino básico e refletimos sobre tais consequências para a formação universitária docente em tais estados. Com este trabalho, buscamos ampliar a reflexão sobre as discrepâncias na valorização de diferentes línguas estrangeiras no país e sobre a importância do plurilinguismo na formação do cidadão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas educacionais; Reformas curriculares; Francês Língua Estrangeira (FLE); Plurilinguismo.

## 1 Introduction

Loin de la modernité solide, qui a été caractérisée par l'ordre et la stabilité, d'après Bauman (2001), la modernité contemporaine est liquide, fugace, comme un fleuve qui coule, imprévisible. Notre société actuelle est marquée par des ruptures, un effondrement des barrières, une liquéfaction de tout ce qui était autrefois solide. Nous pouvons considérer que tous les domaines de la société sont marqués par de telles transformations, y compris le domaine de l'éducation.

Au cours de l'histoire de l'éducation brésilienne, plusieurs changements ont eu lieu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Aujourd'hui, nous sommes en train de vivre les impacts de la *Reforma do Ensino Médio* (Réforme du Lycée) du fait de la Loi n° 13.415/2017 (BRASIL, 2017) et de la mise en service de la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) approuvée en 2018. Comme nous le verrons en détail dans la suite de ce travail, de tels changements de politiques éducatives ont créé (et vont continuer à créer) un impact vraiment négatif dans l'enseignement des langues dans notre pays, car ces nouvelles règles imposent une orientation hégémonique vers le choix de la langue anglaise dans l'éducation de base en ce qui concerne les langues étrangères.

Si nous remontons dans le temps, nous verrons que l'enseignement des langues étrangères a déjà été très apprécié au Brésil. L'ascension d'une seule langue avec un espace privilégié dans l'éducation de base dénonce un véritable effondrement de l'enseignement plurilingue. Nous soutenons cette thèse dans un moment historico-politique de déconstruction d'une éducation plurielle, critique et publique au Brésil. Cet article naît, donc, de l'urgence de la défense du plurilinguisme et de la diversité dans notre pays. Valoriser l'autonomie de la communauté scolaire afin de pouvoir choisir quelle(s) langue(s) sera(ont) étudiée(s) par les étudiants permet de respecter les particularités sociales, culturelles, socio-historiques et affectives des communautés avec chaque langue étrangère.

Dans un premier temps, nous ferons un panorama historique de la présence du français dans les politiques éducatives. Dans un deuxième temps, nous aborderons l'offre actuelle du Français Langue Étrangère (FLE) dans les états de Minas Gerais et de Pernambuco. Finalement, dans un troisième temps, nous nous concentrerons sur une brève analyse de la BNCC et de la *Reforma do Ensino Médio* et leurs propositions sur l'étude de Langue Étrangère (LE).

## 2 La place du français dans l'histoire des politiques linguistiques éducatives

Selon la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948), l'éducation est un droit inaliénable. Cela signifie qu'au-delà d'être, en théorie, un bien commun à tous et à toutes, elle ne peut pas, ou ne devrait pas, être gérée selon des intérêts économiques ou politiques. Malgré cela, ce que l'on voit dans la pratique est que, à chaque changement de gouvernement au Brésil, les lois qui orientent l'éducation changent selon chaque inclination politique.

En vu de cela, faire une analyse historique de la place occupée par la langue française dans les politiques linguistiques éducatives brésiliennes se montre nécessaire si l'on veut comprendre la situation actuelle de négligence dans l'enseignement pas seulement du français, mais aussi des autres langues étrangères au-delà de la langue anglaise, comme l'italien, l'allemand, ou même l'espagnol.

Selon Rajagopalan (2013), même si le binôme « langage et politique » est un thème de plus en plus fréquent dans les discussions, il y a une imprécision vis-à-vis du terme politique linguistique. Jean-Pierre Cuq, dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, énonce que

La politique linguistique est l'ensemble des choix d'un État en matière de langue et de culture. Elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implication en matière d'éducation, de formation d'information et de communication, etc.). Indépendamment des processus décisionnels mis en œuvre, toute politique doit se fonder sur une analyse aussi précise que possible des situations (sociolinguistiques, sociopolitiques, socio-économiques et socioculturelles) et sur une approche prospective de leur évolution. (CUQ, 2003, p. 196)

Rajagopalan (2013) ajoute que, malgré le nom de *politique linguistique*, ce concept n'a presque rien à voir avec le domaine de la linguistique, mais plutôt avec celui de la science politique. Le terme *linguistique*, ici, est un adjectif qui fait référence au(x) langue(s). Cela signifie que des questions comme: combien de langues seront offertes à l'école? Quelle.s langue.s sera.ont enseignée.s à l'école? Quelle.s langue.s sera.ont exclue.s du curriculum scolaire? Ce sont des questions pertinentes du champ de la politique linguistique.

Ce dernier ajoute également:

[...] la politique linguistique est l'art de mener les réflexions autour des langues spécifiques, avec le but de conduire des actions concrètes d'intérêt public concernant

la ou les langues qui sont importante(s) pour le peuple d'une nation, d'un état ou encore des instances transnationales plus grandes.<sup>5</sup> (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21)

Mais qui dicte ce qui est d'intérêt public ? Qui choisit quelles langues seront insérées et lesquelles seront exclues du curriculum d'enseignement? Ces décisions sont purement politiques. Cuq (2003) ajoute également que l'on ne peut pas dissocier la politique linguistique de la politique proprement dite. Autrement dit, si l'on considère que tout ce qui est choisi et tout ce qui est exclu est un choix politique, les choix scolaires sont des choix politiques.

Silva (2014), dans son oeuvre *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* défend l'idée que le curriculum d'enseignement est une construction sociale et que la question qui est réellement pertinente n'est pas « quelles connaissances sont valables? » mais plutôt « quelles connaissances sont considérées valables? ». La « vérité » présentée dans les documents normatifs est, en réalité, le résultat d'un processus d'invention et de convention sociale. De cette façon, le curriculum d'enseignement est une autre création sociologiquement et historiquement située. D'après Silva (2014, p. 148) :

Il est le résultat d'un processus historique. À un moment donné, à partir des disputes et des conflits sociaux, certains choix de curriculum d'enseignement — et pas d'autres — ont été consolidés comme *le curriculum*. Ce n'est qu'une circonstance sociale et historique qui fait que le curriculum se divise en cours ou en disciplines, que le curriculum se distribue séquentiellement à des intervalles de temps déterminés, que le curriculum est organisé hiérarchiquement.<sup>6</sup>

Si l'on comprend, donc, que la construction des curricula d'enseignement, que ce soit pour l'éducation de base ou pour l'éducation supérieure, est basée sur des choix politiques socio et historiquement situés, il est nécessaire d'analyser historiquement la présence de la langue française dans l'évolution des politiques publiques éducatives brésiliennes. Grâce à cette analyse, il sera plus facile de comprendre comment on est arrivé au *status quo* de l'enseignement du français en ce moment, en 2022.

---

<sup>5</sup> Texte original : “[...] a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores.”

<sup>6</sup> Texte original : “Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares — e não outras — tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente.”

Mener des recherches à propos de la présence de langues étrangères sur le territoire national nous permet d'affirmer qu'elle a commencé à partir de l'invasion européenne, en 1500, avec l'arrivée des Portugais, Néerlandais, Français, etc. Les peuples autochtones, qui parlaient plusieurs langues, ont toujours vécu avec les langues étrangères dans leur propre territoire, mais seulement avec la rencontre avec les européens qu'ils ont commencé à se confronter aux différentes langues indo-européennes. À partir de 1758, la langue portugaise est considérée comme la langue officielle du Brésil, ce qui interdit l'enseignement des langues autochtones. D'une façon donc violente et oppressive, une langue étrangère a été imposée aux natifs et a commencé à être considérée comme la première langue de communication.

Entre 1530 et 1815, période connue sous le nom de Brésil colonial, l'enseignement des langues étrangères avait déjà lieu dans les écoles. Cependant, à cause de la présence des Jésuites, et même après leur expulsion, l'accent était mis sur l'enseignement des langues étrangères classiques, c'est-à-dire du latin et du grec. Plus tard, les langues étrangères modernes, comme le français, l'italien et l'anglais ont gagné de la place dans les écoles<sup>7</sup>, surtout grâce aux *Reformas Pombalinas*, entre 1750 et 1755, plus spécifiquement grâce à la Licence du 28 juin 1759. À ce moment-là, selon de projet de Pombal, le but était le rapprochement des relations commerciales entre le Brésil et les pays européens. Toutefois, les professeurs n'avaient pas de formation adéquate à l'enseignement des langues vivantes et, ainsi, il n'a pas été possible de poursuivre avec le projet de Pombal.

Avec l'arrivée de la famille royale portugaise sur le territoire brésilien en 1808, plusieurs transformations culturelles et politiques ont eu lieu, notamment l'ajout de l'enseignement des langues française et anglaise dans le curriculum d'enseignement. Selon la frise chronologique *História do Ensino de Línguas no Brasil*, réalisée par le Programa em Linguística Aplicada de l'Université de Brasília, cette insertion est due au prospère commerce extérieur, ainsi qu'au fait que ces langues étrangères avaient déjà une place importante dans le vieux monde, surtout grâce à l'indépendance des États-Unis, en 1776, et à la Révolution française, en 1789.

Néanmoins, d'après Chagas (1979), le déplacement de la cour portugaise vers le Brésil n'a pas été suffisante pour qu'il y ait un vrai intérêt pour l'enseignement des langues étrangères

---

<sup>7</sup> Il est important de mettre en relief que ces écoles nées des *Reformas Pombalinas* ne sont pas les écoles comme nous les connaissons aujourd'hui. Il y avait des écoles pour les fils de la noblesse et de la bourgeoisie avec l'idéal de créer un homme moderne et des écoles pour les moins favorisés qui ne comptaient pas avec toute cette variété de cours (MACIEL; NETO, 2006).

modernes dans l'école de base. Selon Chagas, ce ne serait qu'en 1837 qu'une évolution significative de l'enseignement de ces langues dans l'école brésilienne aurait lieu.

En 1837, le *Colégio Pedro II* a été fondé dans la ville de Rio de Janeiro. C'est à partir de ce moment-là qu'on a commencé à observer un grand développement en ce qui concerne l'enseignement des langues. Le *Colégio Pedro II* était, et est toujours, une institution publique d'enseignement, et elle a, depuis sa fondation, l'obligation de l'enseignement du français, parmi d'autres langues. Santiago (2009) signale que cette initiative a inspiré d'autres écoles à offrir, elles aussi, la langue française dans leur curriculum.

Toujours à Rio de Janeiro, en 1835, la capitale du pays à l'époque, la première Alliance Française du Brésil a été fondée, ayant comme but la diffusion de la langue et de la culture françaises, seulement deux ans après la fondation de cette société à Paris. Balassiano (2013) affirme que l'intérêt dans la diffusion des valeurs de la République Française était si vif que, dès le début du fonctionnement de l'Alliance Française au Brésil, des cours de la langue étaient offerts gratuitement.

Même si le XIX<sup>ème</sup> siècle semble assez prometteur en ce qui concerne l'enseignement du français, entre 1822 et 1889, période connue sous le nom de *Brasil Império*, selon Leffa il y a eu plusieurs problèmes dans l'éducation, au niveau administratif. Leffa (2001) en énumère quelques-uns comme : les congrégations des professeurs géraient et décidaient du curriculum d'enseignement, même s'ils n'étaient pas en capacités d'exécuter cette tâche; les professeurs utilisaient les méthodologies de langues classiques (comme la traduction et l'analyse grammaticale) pour l'enseignement des langues modernes, ce qui démontre la force des méthodologies traditionnelles jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Pendant la Première République, entre 1889 et 1930, on observe quelques changements dans les politiques linguistiques en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères. Les langues classiques ont commencé à perdre leur place et le volume horaire destiné à l'enseignement des langues française et anglaise jadis similaire, a également changé, l'anglais ayant alors plus de temps que le français. On peut le constater jusqu'à aujourd'hui : on trouve difficilement, pour ne pas dire *jamaïs*, des écoles de bases qui offrent un volume horaire semblable ou supérieure pour l'enseignement d'une langue étrangère qui ne soit pas l'anglais.

Cependant, le volume horaire élevé n'est pas synonyme d'apprentissage légitime. Chagas (1979) avertit que, depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle, l'école secondaire était déjà réduite

à ce qu'il a nommé le « libéralisme suicide ». Selon cet auteur, l'école était le lieu destiné seulement à donner des diplômes aux élèves « [...] au nom, donc, d'une liberté fondée uniquement en droits, on a soustrait à l'école sa fonction primordiale d'enseigner, et éduquer, et former, pour la reléguer à la bureaucratie routine d'approuver et fournir des diplômes »<sup>8</sup> (CHAGAS, 1979, p. 108). Cependant, c'est l'opposé de l'attendu qui s'est réellement passé, le taux de réprobation étant très bas, certains élèves terminaient l'école analphabètes. Le diplôme était, donc, inutile.

Les années 1930 ont été intéressantes pour l'éducation brésilienne, grâce à la création de l'ancien Ministère de l'Éducation et de la Santé Publique. Le ministre de l'époque, Francisco de Campos, met en place la Réforme Francisco de Campos de 1931, dans laquelle l'enseignement des langues étrangères a gagné une nouvelle perspective grâce à l'introduction de la méthode directe. Ce n'est pas un hasard si c'est au *Colégio Pedro II*, déjà mentionné auparavant, que l'enseignement de langues à partir de la méthode directe a été mis en place. C'était dans cette institution — considérée emblématique de l'évolution dans l'enseignement de langues au Brésil (SOUZA E SOUZA, 2012) — que les conséquences de la Réforme de 1931 étaient évidentes : l'enseignement du français et de l'anglais était obligatoire et représentait, au total, 17 cours par semaine à l'école.

Nous rappelons ici qu'avant l'introduction de la méthode directe, il n'existait pas de méthodologie d'enseignement spécifique pour l'enseignement des langues vivantes, les cours étant basés sur la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues mortes. À partir de la Réforme de 1931, les enseignants sont invités à adopter la « méthode directe inductive » pour enseigner les langues vivantes. Cette méthode consiste à enseigner la langue étrangère par la langue étrangère, sans l'intermédiaire de la langue maternelle et donc sans recourir à la traduction. Bien que l'idée semble novatrice, sa mise en œuvre a soulevé un problème substantiel : comment les enseignants allaient-ils enseigner par la méthode directe s'ils n'avaient pas de formation spécifique pour cela ?

Selon Chagas (1979, p.111), « [...] le manque absolu d'enseignants dont la formation linguistique et pédagogique aurait permis de réaliser un programme si avancé a créé des

---

<sup>8</sup> Texte original : “[...] em nome, pois, de uma liberdade fundada apenas em direitos, subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas”



circonstances qui ont transformé les Réformes de 1931 en véritable lettre morte »<sup>9</sup>. Bien que le premier mouvement pour une méthodologie spécifique pour l'enseignement de langues vivantes étrangères n'ait pas vraiment abouti dans notre pays, il a été considéré comme une avancée pour l'évolution de la didactique de langues.

En ce qui concerne l'évolution de la formation pédagogique des enseignants de langues étrangères, en 1934, la Faculté de Philosophie, Sciences et Lettres de l'Université de São Paulo a été créée. C'est là-bas qu'ont commencé des activités qui deviendront plus tard le cours précurseur de Langue et Littérature Française (SANTIAGO, 2009), ce qui a marqué un progrès dans l'enseignement de la langue française. Au cours de ses 40 premières années d'existence, une grande partie de son corps enseignant était constitué de professeurs français, et ce n'est qu'après 1974 que les enseignants brésiliens ont formé la majorité de l'administration et de la régence du cursus (SANTIAGO, 2009).

D'après l'étude menée par Chagas (1974), l'apogée de l'enseignement de langue française au Brésil a eu lieu pendant l'ère Vargas, entre 1930 et 1945, plus spécifiquement grâce à la Réforme Capanema de 1942. Dès lors, le français est devenu une matière obligatoire dans le secondaire, avec un total de 13 heures de cours par semaine, devançant même l'anglais et l'espagnol en termes de charge horaire. Selon Chagas (1974), la Réforme de Capanema a programmé 35 heures par semaine pour l'enseignement des langues, « [...] ce qui représente 19,6% par rapport à l'ensemble du curriculum — 15,1% si l'on ne considère que les langues vivantes contre 10% dans la Réforme Campos »<sup>10</sup> (CHAGAS, 1974, p. 117).

En plus de la question structurelle du curriculum lui-même, cette Réforme, par les Instructions de 1943<sup>11</sup>, a privilégié l'utilisation de la méthode directe et a valorisé des questions d'ordre pratique, reconnaissant la valeur de la formation culturelle et éducative de l'élève. Malgré tous les efforts, à nouveau, les Instructions n'ont pas eu du succès au moment de leur mise en œuvre pour une grande partie des enseignants. Chagas (1979) affirme que pendant les 20 ans où

---

<sup>9</sup> Texte original : “[...] a carência absoluta de professores cuja formação linguística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão ‘avançado’ foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta”.

<sup>10</sup> Texte original : “[...] o que representa 19,6% em relação a todo o currículo — ou sejam 15,1%, contra 10% na Reforma Campos, se considerarmos apenas as línguas modernas”.

<sup>11</sup> Portaria Ministerial nº 114, de 29 de janeiro de 1943.

ces normes ont été en vigueur, plusieurs adaptations et des ajustements croissants ont été réalisés. Ce qui a été privilégié, c'est « [...] la routine et l'improvisation, exprimées par l'endormi "lisez-et-traduez" devant lequel la loi est devenue lettre morte et vains se sont montrés les efforts des réformateurs »<sup>12</sup> (CHAGAS, 1979, p.119).

En dépit de l'échec de la concrétisation des Instructions, nous pouvons affirmer que tout au long des années 40 et 50, grâce à la Réforme de Capanema, les langues étrangères ont profité d'un moment de grande notoriété au Brésil, comme l'affirme Leffa (1999) : « [...] la réforme qui a donné le plus d'importance à l'enseignement des langues étrangères. Tous les élèves, du collège au scientifique ou au classique, étudiaient le latin, le français, l'anglais et l'espagnol »<sup>13</sup>. Lorsque nous parlons à des sexagénaires, il est très commun qu'ils aient appris la langue française quand ils étaient enfants ou adolescents et étudiaient dans une école publique.

Néanmoins, rapidement cette notoriété de la langue française a disparu. En 1945, après la fin de la Seconde Guerre mondiale et la victoire des Alliés, y compris les États-Unis et l'Angleterre, la langue anglaise a gagné du terrain dans le monde entier. Au Brésil, du fait de la dépendance économique et culturelle du pays par rapport aux États-Unis, la demande et l'intérêt pour la langue anglaise ont beaucoup augmenté, et elle a, alors, une plus grande visibilité que la langue française.

À la fin de l'année 1961, la Loi de Directives et Bases de l'Éducation (LDB) a été créée, document qui a également contribué au renforcement de l'enseignement de la langue anglaise dans les écoles, puisqu'il n'était pas établi dans le document le caractère obligatoire des langues étrangères. Selon Leffa (1999), le français a été enlevé des curricula, ou a eu son volume horaire réduit, mais l'anglais, de manière générale, n'a pas souffert de changements. Selon la LDB de 1961, il appartenait aux états de coordonner les politiques d'enseignement de langues étrangères, il était optionnel de les inclure ou non dans les curricula scolaires. La LDB a malheureusement matérialisé ce qui se produisait déjà dans la pratique, c'est-à-dire le déclin des langues étrangères comme le souligne Chagas (1979, p. 123) : « Les langues étrangères n'ont pas été incluses dans

---

<sup>12</sup> Texte original : "[...] a rotina e a improvisação, expressas no sonolento 'leia-e-traduz' diante do qual a lei se fez letra morta e vãos se mostraram os esforços dos reformadores".

<sup>13</sup> Texte original : "[...] a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol".

les “matières obligatoires”, car elles figuraient presque toujours parmi les “complémentaires” ou “optionnelles” »<sup>14</sup>.

Selon Machado, Campos et Saunders (2007) :

[...] l'absence d'enseignement obligatoire des langues dans les écoles [...] a été un revers pour le développement de l'enseignement de langue étrangère au Brésil. Bien que tous les secteurs de la société reconnaissent l'importance de l'enseignement de langue étrangère, les politiques éducatives n'ont pas assuré une insertion de qualité de cet enseignement dans nos écoles.<sup>15</sup>

Encore aujourd'hui, ce caractère d'« annexe » donné aux matières de langues étrangères est présent dans les écoles. Les élèves quittent souvent le secondaire sans même avoir une compétence de lecture sûre en langue étrangère. Nous voyons, donc, que les conséquences des prises de décisions de politiques d'éducation linguistiques au long de l'histoire sont reflétées dans la situation actuelle des langues étrangères. Du fait de la non-obligation de l'enseignement de langues étrangères dans l'éducation de base, il y a eu une prolifération des cours de langues privés. De ce fait, les classes sociales les plus vulnérables socio-économiquement ont été encore plus touchées, car l'école publique ne proposait pas d'enseignement des langues, et cette partie de la société a rarement les moyens de se payer des cours privés. En ce sens, Leffa (1999) soutient que

[...] l'école ne va pas récupérer l'enseignement de la langue étrangère, « déplacé vers les cours de langues », comme il est explicité dans ses propres paramètres, justement à cause de l'accent sur la lecture. Très vite, l'élève se rendra probablement compte que pour « parler » une langue étrangère, il faut suivre « un cours de langues ».<sup>16</sup>

Poursuivant le parcours historique, la LDB de 1971 rend obligatoire l'enseignement d'une langue vivante étrangère dans l'enseignement secondaire et recommande son inclusion dans l'enseignement primaire dans des lieux où les conditions le permettent.

En raison de la promulgation de la Constitution de 1988, une nouvelle LDB a été conçue en 1996. Basée sur le principe universel du droit à l'éducation pour tous, l'enseignement des langues étrangères a de nouveau été rendu obligatoire dans l'enseignement primaire à partir de la

---

<sup>14</sup> Texte original : “As línguas estrangeiras não foram incluídas entre as ‘disciplinas obrigatórias’, posto que figurassem quase sempre entre as ‘complementares’ ou ‘optativas’”.

<sup>15</sup> Texte original : “[...] a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas [...] foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas”.

<sup>16</sup> Texte original : “[...] a escola não vai recuperar o ensino da língua estrangeira, “deslocado para os cursos de línguas”, como está explicitado nos próprios parâmetros, devido justamente à ênfase na leitura. Muito breve o aluno provavelmente perceberá que para “falar” uma língua estrangeira, só frequentando “um curso de línguas”.

5<sup>ème</sup><sup>17</sup>. À l'époque, les communautés scolaires étaient libres de choisir la langue qui avait le plus de sens à enseigner à leurs élèves. Du fait de la taille continentale du Brésil, de sa pluralité culturelle, et sa diversité de colonisation et d'influences étrangères, valoriser l'autonomie de chaque contexte scolaire en pouvant choisir quelle langue étrangère inclure dans le curriculum nous semble respecter les spécificités de chaque groupe social, ainsi que leur histoire. Cependant, dans un grand nombre d'écoles, seulement une seule langue était proposée, l'anglais, reflétant peut-être les politiques d'enseignement du passé.

En 1997, afin de compléter la LDB en vigueur, les *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) sont publiés. Ceux-ci n'avaient pas un caractère prescriptif. Leur fonction est de localiser des problèmes et de présenter des moyens méthodologiques pour les résoudre (PICANÇO, 2009). Lorsque nous analysons la formulation des PCN, nous constatons qu'ils sont rédigés selon l'approche socio-interactionniste et nous avons observé qu'il y avait une valorisation de la formation intégrale de l'élève à travers la langue étrangère. Le texte souligne également que la langue étrangère constitue la formation citoyenne, grâce à la réflexion sur la réalité sociale, politique et éducationnelle.

Nous voilà en 2005, quand la Loi n° 11.161, également connue sous le nom de Loi de l'Espagnol, a été publiée et a rendu obligatoire l'espagnol dans les curricula du secondaire et facultatif à l'école primaire. Cette loi devait être suivie par les écoles privées et par les écoles publiques. Nous pensons que la relation étroite entre le Brésil et les pays hispanophones d'Amérique a suscité un plus grand intérêt, dû précisément à ces relations politiques et économiques, dans la diffusion de l'espagnol sur le sol national. Les établissements scolaires ont eu jusqu'à 2011 pour adapter leurs curriculum. Cependant, la Loi de l'Espagnol a été abrogée par la mesure provisoire n° 746 de 2016, puis transformée dans la Loi n° 13.415 de 2017, également connue sous le nom de Loi de *Reforma do Ensino Médio* (Réforme du Lycée). À partir de ce moment, l'enseignement de l'anglais est obligatoire à partir de la sixième et, à partir du lycée, une deuxième langue étrangère pourrait être incluse à titre facultatif, mais de préférence l'espagnol. C'est à ce moment que nous vivons la disparition effective de la langue française des curriculum scolaires.

Finalement, nous arrivons à la BNCC. Depuis 2018, c'est le document qui détermine les contenus et leur progression dans l'éducation de base brésilienne. Les chercheurs Souza, Giorgi

---

<sup>17</sup> La 6ème dans le système éducatif français.

et Almeida (2018) soulignent que tout au long de l'élaboration de ces nouvelles directives, qui a commencé en 2015, il y a eu plusieurs ruptures avec ce qui avait été construit auparavant dans le pays dans le domaine de l'éducation, surtout en ce qui concerne la démocratisation de l'accès à l'enseignement public et les mécanismes de gestion et des décisions de politiques éducatives.

Parmi les diverses réglementations apportées par la BNCC, nous soulignons ici l'enseignement obligatoire de la langue anglaise dès la classe de 6ème, au collège. Il est important de noter que, parmi les langues étrangères, l'anglais est la seule langue obligatoire. Pour justifier cette décision, la prérogative que l'anglais est une lingua franca pour la communication mondiale est utilisée. C'est-à-dire que désormais, ce n'est plus à la communauté scolaire de vérifier et de choisir quelle serait la langue étrangère la plus pertinente à apprendre aux élèves, ce qui rompt ainsi avec la LDB de 1996 qui valorisait le multilinguisme.

Silva Júnior et Eres Fernández (2019, p. 187), par le biais de la politique d'orientation monolingue de la BNCC, constatent l'absence de la mention de l'

[...] importância de l'apprentissage d'autres LE pour l'apprenant contemporain, comme si *le monde dit globalisé et pluriel* ne pouvait être accessible qu'à travers le prisme de la langue anglaise. Nous n'ignorons pas l'importance de cette langue et de son étude pour la formation scolaire de l'enfant et du jeune. Cependant, l'agencement critique du sujet peut se faire dans de nombreuses autres langues, surtout si l'on considère un pays multilingue comme le Brésil.<sup>18</sup>

De cette manière, plusieurs processus subjectifs, affectifs, identitaires et historiques sont assujettis à la législation en vigueur. À travers une vision de lingua franca — déconnectée des aspects socioculturels, comme si une langue n'était qu'un outil de communication —, l'idée de langue comme instrument continue à être maintenue et diffusée à tort. L'enseignement des langues étrangères commence aussi à être vu dans une perspective néolibérale, collaborant avec les intérêts du marché à travers une logique de marchandisation de l'éducation (SOUZA ; GIORGI ; ALMEIDA, 2018).

Non seulement l'écart entre les élèves devient évident avec cette nouvelle pratique, mais la problématique de la formation des enseignants de LE aussi. L'université publique qui propose

---

<sup>18</sup> Texte original : “[...] importância da aprendizagem de outras LE para o aprendiz contemporâneo, como se somente se pudesse acessar o chamado *mundo globalizado e plural* pelo prisma da língua inglesa. Não ignoramos a importância dessa língua e de seu estudo para a formação escolar da criança e do jovem. No entanto, o nomeado *agenciamento crítico* do sujeito pode ser feito em muitas outras línguas, principalmente considerando-se um país multilíngue como é o Brasil”.

des licences en langues étrangères autres que l'anglais forme un contingent de futurs enseignants dont les espaces de travail seront nécessairement réduits au secteur privé, contribuant ainsi à une vision de la langue étrangère comme quelque chose de réservé à des secteurs privilégiés de la société.

### **3 Le cas de l'absence de la langue française dans l'éducation de base des États de Pernambuco et de Minas Gerais**

Dans cette deuxième partie de notre travail, nous aborderons l'absence de la langue française et du plurilinguisme dans l'éducation de base dans les États de Minas Gerais et Pernambuco, et ses conséquences pour la formation des professeurs et des apprenants de FLE. Dans un premier temps, nous présenterons la situation actuelle de l'offre du FLE dans le milieu scolaire et, dans un deuxième temps, nous traiterons sur l'influence de la BNCC et de la *Reforma do Ensino Médio* (Réforme du Lycée) qui est entrée en vigueur en 2022. Le choix d'analyse de ces deux états spécifiques est dû au lieu d'exercice professionnel des auteures de cet article.

Commençons donc par le réseau éducatif public de base de Pernambuco. Le FLE est absent du curriculum obligatoire du Collège et du Lycée, mais il trouve encore une certaine représentativité dans les *Núcleos de Estudos de Línguas (NELs)*<sup>19</sup>, soutenus par le gouvernement de l'État. Destinés principalement aux élèves inscrits dans le réseau éducatif de base, les *Núcleos* offerts dans les écoles laissent des places aux personnes de la communauté extérieure à l'école s'il n'a pas été possible de toutes les remplir avec des étudiants intéressés. Il est important de noter que, selon un document publié par le Ministère d'Éducation et des Sports de Pernambuco (2022) : parmi les 34 *núcleos* dispersés par l'État, seulement 11 offrent le FLE comme option de LE.

Cependant, bien que nous voyions cette donnée comme un point représentatif dans le réseau éducatif public de Pernambuco, nous émettons quelques réserves : les NELs fonctionnent comme des écoles de langues dans les écoles, ils ne sont pas placés dans le quotidien scolaire ou dans les exigences normatives et constitutives de l'école. Pour utiliser une métaphore : les onze NELs sont des oasis de résistance dans les écoles publiques. En allant un peu plus loin dans notre

---

<sup>19</sup> «Le Núcleo de Estudos de Línguas est une action dont l'objectif est celui d'offrir à la communauté scolaire (apprenants, parents, communauté externe à l'école) l'opportunité d'apprendre et d'élargir leurs connaissances dans une autre langue, tout en considérant les intérêts des apprenants, leurs besoins linguistiques et en envisageant la compétence communicative.» (Notre traduction) (NÚCLEO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS, 2022).

réflexion : ils seraient comme des îles paradisiaques de présence du FLE. Même si les places des NELs sont proposées aux étudiants, les *núcleos* ont leur propre direction, leur propre façon d'être : ce sont des écoles de langues, et pas une discipline scolaire.

Au-delà des NELs, en Pernambuco, on trouve l'offre de FLE en tant que discipline dans très peu d'institutions de l'enseignement de base. La seule institution publique offrant du FLE est le *Colégio de Aplicação* de l'Université Fédérale de Pernambuco (CAp-UFPE), dans les dernières années du Collège et les trois années du Lycée. L'autre institution qui offre le FLE dans le curriculum de l'éducation de base est une institution privée, l'*Escola Americana (l'École Américaine)* de Recife, où la discipline est offerte comme optionnelle. Il est important de souligner le rôle du CAp-UFPE comme une institution publique importante dans la résistance du FLE en tant que discipline obligatoire du curriculum des collégiens et lycéens, mais son importance va bien au-delà de l'enseignement de français dans le réseau public. L'école, après avoir reformulé sa structure pour l'insertion de l'espagnol, est une pièce importante vers la protection d'un choix de plus en plus pluriel des langues étrangères à l'institution.

Actuellement, les élèves sortent de l'école, à la fin de leur formation, avec l'expérience de deux langues étrangères, du fait de l'offre d'anglais, de français et d'espagnol. Quand il entre en sixième, il y a un tirage au sort pour que l'élève soit pour la classe de FLE, soit pour celle de la langue anglaise. Au lycée, ils ont le choix d'une deuxième langue, ce qui signifie que l'élève qui a étudié le français pourra choisir entre l'anglais ou l'espagnol, par exemple. Au-delà d'être une pièce importante dans le mouvement de résistance du plurilinguisme, il faut souligner que la nature des écoles d'application dans les institutions d'enseignement supérieur est d'offrir des espaces de pratique, de recherche et d'expérience du travail de terrain scolaire pour les enseignants en cours de formation (OLIVEIRA, 2011). Dans le cas des élèves de la Licence en Langue Française de l'UFPE, le CAp-UFPE est le seul lieu possible de stage dans un environnement scolaire de l'état. Les NELs se trouvent dans l'école mais fonctionnent comme des cours de langues privés.

Face à la situation du FLE dans l'éducation de base de Pernambuco, il est important de présenter la situation dans l'enseignement supérieur, car les étudiants de Lettres-Français de l'UFPE sont les plus affectés par la rareté des espaces de travail avec la langue française. La Licence en Langue Française reçoit annuellement 15 étudiants et, comme indiqué dans la description du cours lui-même sur le site de l'institution (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2022) :

Le cours de Lettres-Français (Licence) de l'UFPE vise à la formation des professeurs de français et des littératures produites dans cette langue, avec comme but l'action dans *l'éducation de base*, en s'étendant à d'autres contextes éducatifs.<sup>20</sup> (l'emphase a été ajoutée par les auteures)

Le but de l'université est de former chaque année pour le marché de travail 15 professeurs de FLE qualifiés pour travailler dans l'éducation de base, mais nous savons que, dans la pratique, il n'y pas de postes dans ce domaine dans l'État de Pernambuco. Le poste du stage curriculaire est garanti au CAp-UFPE, mais celui de travail se réduit aux « autres contextes éducatifs ». Et ces autres contextes éducatifs sont les écoles privées de langue qui, dans l'état, à l'exception des NELs et d'autres projets ponctuels, sont réservés à la classe sociale qui peut les payer. Le FLE retombe dans l'idée d'une langue d'étude, langue de l'élite, langue pour voyager, c'est-à-dire une langue étrangère accessoire et superflue. Autrement dit, une instrumentalisation qui va contre la conception d'une langue étrangère et du plurilinguisme comme des valeurs de formation du citoyen global du 21<sup>ème</sup> siècle.

Si en Pernambuco nous avons la possibilité de former annuellement 15 professeurs de FLE avec un terrain de travail assez restrictif dans l'éducation de base, à Minas Gerais, nous avons un scénario ressemblant, mais plus flou. Il y a quatre institutions fédérales avec un cours de licence en FLE dans tout l'État, qu'il s'agisse d'une double licence ou d'une licence spécifique en français : l'Université Fédérale de Minas Gerais (Licence Portugais/Français), l'Université Fédérale d'Uberlândia (Licence en Français et Littérature en Langue Française), l'Université Fédérale de Viçosa (Licence Portugais/Français) et l'Université de Juiz de Fora (Licence en Français).

À l'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG), l'entrée à la Faculté de Lettres se fait *via* un portail unique pour toutes les Licences offertes et, après le cycle de base (qui dure un an), les élèves font le choix d'un parcours spécifique. 80 places ont été ouvertes pour le cours de licence en Lettres, donc nous ne pouvons pas préciser, uniquement à partir de l'analyse du projet politico-pédagogique, combien d'étudiants ont choisi le parcours pour l'enseignement de FLE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2022). En ce qui concerne l'Université Fédérale d'Uberlândia (UFU), la licence en Lettres Françaises et Littératures en Langue Française offre, comme à l'UFPE, 15 places au moment de la sélection pour entrer à l'université (UNIVERSIDADE

---

<sup>20</sup> Texte original : “O curso de Letras-Francês (Licenciatura) da UFPE busca a formação de professoras de francês e das literaturas produzidas nesta língua, visando a *atuação na educação básica*, estendendo-se a outros contextos educacionais. (grifo nosso)”



FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2022).

L'Université Fédérale de Viçosa (UFV) suit le même modèle que l'UFMG. Elle offre 60 places pour le cours de Lettres et c'est seulement après son entrée que l'élève peut choisir son parcours. Ainsi, nous n'avons pas les moyens de préciser la quantité d'étudiants qui ont choisi le parcours de Portugais-Français (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2022). L'Université de Juiz de Fora (UFJF) suit aussi le même modèle que l'UFMG et l'UFV, en offrant 90 places pour les différentes licences (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2022).

À partir des données présentées ci-dessus, et plus spécifiquement de l'UFU, nous pouvons affirmer que la perspective annuelle dans l'État de Minas Gerais est de diplômé au minimum 15 professeurs de FLE. Dans l'État de Minas Gerais, bien qu'il y ait un plus grand nombre d'étudiants (futurs professeurs) qu'en Pernambuco, la faible offre de langue française dans le réseau public d'enseignement se répète : il n'y a pas d'offre de FLE dans le curriculum dans l'éducation publique de base, sauf dans les deux écoles d'application appartenant à deux des 4 universités citées ci-dessus. À Uberlândia, dans l'UFU, il y a l'enseignement de français dans l'*Escola de Educação Básica* (ESEBA, 2020), au collège, en sixième et en cinquième. Dans ces deux classes, la langue espagnole est aussi offerte comme option de LE, tandis qu'en quatrième et en troisième, seule la langue anglaise est offerte comme LE. Dans l'Université Fédérale de Juiz de Fora, il y a une offre de FLE dans le *Colégio de Aplicação João XXIII*, au Collège et au Lycée.

L'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG) n'offre pas de FLE au *Centro Pedagógico* (Collège) et cette absence se répète au *Colégio Técnico* (COLTEC) qui offre le Lycée d'Enseignement Technique. L'école d'application de l'Université Fédérale de Viçosa (UFV), le CAP-COLUNI, n'offre pas non plus de langue française. À partir de la présentation d'un tel scénario, nous concluons que même le stage obligatoire sur le terrain, pour les professeurs en formation, est limité dans l'état de Minas Gerais. Cela démontre une certaine incohérence avec les projets de politique-pédagogique des facultés, comme le montre cet extrait du document du de la faculté de Lettres de l'UFMG (2017, p.18) :

Le cours de la Licence de Lettres est destiné aux personnes qui ont terminé le Lycée, ou un cours équivalent, et qui souhaitent agir en tant que professeurs dans les écoles de l'enseignement de base et d'autres institutions, spécifiquement de la sixième à la troisième années du Collège et de la première à la terminale du Lycée.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Texte original : "O curso de Graduação em Letras: licenciatura se destina a pessoas que tenham concluído o Ensino Médio, ou curso equivalente, e que desejem atuar como professores em escolas da Educação Básica e afins, especificamente, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio."

Si le but du cours est de diplômer des étudiants pour travailler dans l'éducation de base, comment l'institution envisage-t-elle de préparer son élève pour la pratique dans l'environnement scolaire si l'université elle-même n'offre pas une telle opportunité? Il est difficile pour le futur professeur d'envisager son activité dans un poste à l'éducation de base, car il n'y en a pas au sein même de son université.

Nous voyons qu'en théorie, il y a des professionnels qualifiés pour travailler, mais en pratique, il n'y a pas assez d'espace de travail pour les enseignants de FLE dans l'éducation de base dans les deux États brésiliens analysés ici. Alors où va le contingent d'enseignants formés ? Il ne reste que les « autres institutions » qui apparaissent dans la citation ci-dessus et qui, comme nous l'avons souligné pour la situation en Pernambuco, sont pour la plupart des écoles de langue privées. La logique du cours de langues en ce qui concerne la valorisation de l'enseignant de LE est contraire à celle de l'université, car on continue à valoriser davantage la figure du natif, qui, même sans formation, parle en théorie "mieux" qu'un sujet non natif, comme le souligne Campos (2014). Dans la salle de classe des écoles de langues, la conception de la langue étrangère comme un savoir à transmettre et l'idée qu'elle ne peut être transmise dans son authenticité que si elle est parlée par un natif persiste. Campos (2014, p. 44) affirme que

Apparemment, le marché des écoles de langues va à contre-courant des réflexions de l'académie, car nous pouvons observer quotidiennement dans les réseaux sociaux les nombreuses publicités des écoles d'anglais qui placent le facteur "professeur natif" comme décisif dans le processus d'apprentissage d'une seconde langue.<sup>22</sup>

Cette vision place l'apprentissage d'une LE comme s'il s'agissait de l'acquisition d'un produit importé. L'absence du FLE dans l'enseignement de base public entraîne la dévalorisation du professionnel qui cherche une formation universitaire car, dans le réseau privé, la logique est contrôlée par les exigences du client. Et le client préfère malheureusement consommer la LE. Nous devrions pourtant utiliser un autre mot qui s'oppose à l'idée de consommation quand on parle d'apprendre une LE : la langue devrait être *anthropophagisée*. C'est-à-dire que la LE devrait être un facteur de composition et de recomposition constante du processus identitaire d'un sujet. Campos (2014, p. 47) affirme que la Littérature Critique (LC) est essentielle pour repenser la conception de la LE :

---

<sup>22</sup> Texte original : "Aparentemente, o mercado das escolas de idiomas trabalha na contramão das reflexões da academia, pois podemos observar diariamente nas mídias sociais as diversas propagandas de escolas de inglês que colocam o fator "professor nativo" como decisivo no processo de aprendizagem de uma segunda língua."

Alors qu'auparavant la langue n'était qu'un moyen de communication, dans la LC elle construit la communication, avant elle communiquait des idées et des valeurs, maintenant elle les crée. Si dans la notion traditionnelle, la langue était neutre et transparente, maintenant elle est toujours culturellement biaisée.<sup>23</sup>

Et le fait qu'elle soit "toujours culturellement biaisée" nous rappelle que favoriser le choix ou l'imposition d'une certaine langue au détriment des autres renforce également l'idéal d'une langue hégémonique en raison d'alignements politiques et d'intérêts économiques. L'absence de langues autres que l'anglais dans le réseau public d'éducation de base ressemble, en effet, à une stratégie d'exclusion. C'est à la base que le changement de paradigme doit s'opérer afin de garantir le droit à la diversité et le droit de choisir à nos apprenants. C'est aussi à la base que nous devons investir pour garantir des postes de travail effectif pour les futurs enseignants et encourager l'émergence de nouveaux enseignants. Cependant, les dernières réformes imposées à l'éducation de base ne sont pas allées dans la direction de garantie d'une offre plurilingue, comme nous l'avons décrit précédemment dans ce travail.

Avec l'approbation de la BNCC (2018) et de la *Reforma do Ensino Médio* (Réforme du Lycée) (2017), la question suivante se pose : qu'est-ce qui est présenté par la BNCC et dans le curriculum spécifique des états qui encourage le lycéen à comprendre la LE comme un élément constitutif de sa formation ? Qu'est-ce qui encourage cet élève à devenir, peut-être, un enseignant de FLE ou d'une autre LE ?

Tout d'abord, une brève explication sur le *Novo Ensino Médio* (NEM) est nécessaire. Le NEM est divisé en Formation Générale de Base (FGB) et en Itinéraires Formatifs (IF). Dans la FGB, les matières conventionnelles — telles que Mathématiques, Langue Portugaise, Éducation Physique, Physique, Biologie entre autres — sont obligatoires et sont regroupées sous le parapluie de domaines plus larges. Dans le cas des langues et des arts, le domaine est appelé Langages et leurs Technologies ce qui inclut les cours obligatoires de Langue Portugaise, Langue Anglaise, Arts et Éducation Physique. Il est significatif de souligner qu'il n'y a pas la dénomination « Langue étrangère » dans la description

---

<sup>23</sup> Texte original : "Onde antes a língua era apenas um meio de comunicação, no LC ela constrói a comunicação, antes comunicava idéias e valores, agora os cria. Se na noção tradicional a língua era neutra e transparente, agora ela é sempre culturalmente tendenciosa."

du domaine, mais « Langue Anglaise ». En d'autres termes, il n'y a pas d'autre choix.

L'espace occupé exclusivement par la langue anglaise reflète l'idée erronée qu'elle est l'unique langue capable d'ouvrir toutes les portes dans la vie des apprenants et ainsi considérée comme la plus importante. Notre intention n'est pas de remplacer ou d'exclure l'anglais, mais de réfléchir à l'espace d'apprentissage réduit des autres langues dans le NEM. Si nous observons de façon plus attentive le texte lui-même de la BNCC, cette conception de langue hégémonique est contredite lorsqu'il énumère les compétences spécifiques du domaine des Langues et leurs Technologies. Dans la compétence 4 (BRASIL, 2018, p. 490), nous lisons :

Comprendre les langues comme un phénomène (géo)politique, historique, culturel, social, variable, hétérogène et sensible aux contextes d'utilisation, en reconnaissant leurs variétés et en les vivant comme des formes d'expression identitaires, personnelles et collectives, ainsi qu'en agissant contre les préjugés de toute nature.<sup>24</sup>

L'indignation est presque immédiate : est-il possible de « comprendre les langues (au pluriel) comme un phénomène (géo)politique, historique, culturel, variable, hétérogène et sensible aux contextes d'utilisation » en étudiant uniquement la langue considérée comme langue hégémonique ? Est-il possible de comprendre la langue comme un élément constitutif du sujet, comme forme d'expression identitaire sans comprendre le pourquoi de l'imposition et de la prévalence d'une seule langue dans le curriculum national ? La compétence 4 n'est pas la seule à s'opposer à l'imposition du monolinguisme en ce qui concerne l'offre des langues étrangères, la compétence 2 (BRASIL, 2018, p. 490) affirme que l'élève à la fin du lycée doit être capable de :

Comprendre les processus identitaires, les conflits et les relations de pouvoir qui imprègnent les pratiques sociales de langage, en respectant les diversités et la pluralité d'idées et positions, et en agissant socialement sur la base de principes et de valeurs fondés sur la démocratie, sur l'égalité et les Droits de l'Homme, en exerçant la connaissance de soi, l'empathie, le dialogue, la résolution de conflits et la coopération, et en combattant les préjugés de toute nature.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Texte original : "Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza."

<sup>25</sup> Texte original : "Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza."

Selon la BNCC elle-même, paradoxalement, les élèves devront être capables de comprendre les relations de pouvoir qui ont conduit à l'imposition de la langue anglaise dans leur formation et doivent être capables de s'opposer à un tel réductionnisme de la diversité et de la pluralité qui est le domaine des langues en tant que pratique sociale du langage. Selon Galli (2006, p. 331-332) :

Tant que nous ne concevons pas l'enseignement de LE comme une forme d'appropriation et de constitution du sujet dans sa trajectoire historique et sociale, dans laquelle il est constitué et se constitue par le langage, nous perpétons un modèle d'enseignement de langues centré sur l'immédiateté. L'apprentissage de langues va bien au-delà de l'utilitarisme de ne connaître une langue que pour voyager ou passer un examen (...).<sup>26</sup>

La BNCC devrait assurer, en pratique, ce qui est énoncé dans son discours : ouvrir un espace effectif pour l'enseignement de langues étrangères et sa pluralité. Dans la théorie, cet espace serait offert dans les Itinéraires Formatifs (IFs) qui attirent également l'attention. Chaque état a l'autonomie de créer son propre itinéraire avec des parcours à choisir par les élèves de la 1<sup>ère</sup> année du lycée, tant qu'ils respectent les directives générales présentes dans les Référentiels Curriculaires pour l'Élaboration d'Itinéraires Formatifs (2022). Les IFs sont divisés en unités curriculaires, qui correspondent, en pratique, aux matières spécifiques d'approfondissement des domaines.

L'état de Pernambuco, en réponse à la demande de la BNCC de lier les parcours des IFs au marché de travail, a créé les portfolios des différents parcours offerts dans le réseau public. Dans le portfolio nous pouvons trouver une description du parcours et de quoi il s'agit, une liste des profils de débouchés possibles et de formations universitaires pour guider les élèves dans leur futur choix professionnel, et la liste des unités curriculaires suivies par les lycéens pendant leurs trois ans d'études. L'un de ses parcours s'appelle Langues et Cultures de Monde et, dans le portfolio, les débouchés possibles énumérés pour les élèves à la fin du lycée sont les suivants : « Cours supérieurs liés : Lettres, Lettres-Anglais, Lettres-Espagnol, Tourisme, Communication Sociale, Journalisme, entre autres cours liés »<sup>27</sup> (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, LAZER E ESPORTES DE PERNAMBUCO, s.d., p. 8). Il nous semble inquiétant que les cours de Lettres-

---

<sup>26</sup> Texte original : “Enquanto não concebermos o ensino de LE como uma forma de apropriação e de constituição do sujeito em sua trajetória histórica e social, na qual ele é constituído e se constitui pela linguagem, perpetuaremos um modelo de ensino de línguas voltado para o imediatismo. Aprender línguas vai muito além do utilitarismo de se conhecer uma língua para viajar ou prestar um exame [...]”

<sup>27</sup> Texte original : “Cursos superiores relacionados: Letras, Letras com habilitação em Inglês, Letras com habilitação em Espanhol, Turismo, Comunicação Social, Jornalismo, entre outros relacionados”

Anglais et Lettres-Espagnol soient mentionnés, mais que le cours supérieur de Lettres-Français qui d'ailleurs existe à l'UFPE ne le soit pas. D'une manière très généraliste, il est compris dans la dénomination « entre autres ».

Le choix de ce qui apparaît ou n'apparaît pas dans le curriculum est le résultat des luttes sociales, comme déjà mentionné auparavant dans notre article. L'absence d'une citation spécifique de la Licence de Lettres-Français dans le portfolio du parcours de Langues et Cultures du Monde est un choix qui révèle la perte d'espace du FLE dans le domaine de langues étrangères et démontre qu'il y a une bataille à mener sur ce point.

Il faut aussi mettre en lumière que la mention à l'espagnol ne garantit pas son apprentissage effectif en tant que matière. L'espagnol, tout comme le français, n'a pas d'espace dans la FGB et est proposé dans les parcours dans les unités curriculaires suivantes de manière spécifique : Récits populaires et savoirs (alter)natifs et Langue Espagnole et Interculturalité. Le professeur de langue espagnole n'est responsable que de ces deux matières spécifiques de son domaine de formation. Considérant que chaque unité curriculaire dure un semestre scolaire (4 ou 5 mois) avec deux heures de cours par semaine, il nous semble un temps insuffisant pour développer les compétences suggérées par exemple dans l'unité curriculaire de Récits populaires et savoirs (alter)natifs :

Processus Créatifs - (EMIFLGG04PE) Reconnaître des produits et/ou des processus créatifs à travers le plaisir, les expériences et la réflexion critique sur différents récits populaires élaborés en espagnol, en élargissant le répertoire/domaine personnel sur le fonctionnement et les ressources de la langue.<sup>28</sup> (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, LAZER E ESPORTES DE PERNAMBUCO, s.d., p. 17)

Il y a une exigence dans cette compétence à laquelle il est impossible de répondre de façon effective, car l'élève n'aura pas un niveau de langue suffisant pour l'étude, puisque la langue n'est plus proposée dans sa spécificité pendant l'étape du lycée : comment produire des récits populaires écrits ou oraux en espagnol, sans connaître la langue?

À part les deux unités curriculaires citées ci-dessus, les autres unités curriculaires présentes dans le portfolio du parcours de Langue et Cultures du monde peuvent être enseignées par des enseignants de plus d'une matière du domaine Langages et leur technologies. Par exemple, l'unité curriculaire d'Animation et Audiovisuel (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, LAZER E

---

<sup>28</sup> Texte original : "Processos Criativos - (EMIFLGG04PE) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre diferentes narrativas populares elaboradas em língua espanhola, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da língua." (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, LAZER E ESPORTES DE PERNAMBUCO, s.d., p. 17)

ESPORTES DE PERNAMBUCO, s.d., p.19) peut être enseignée par des enseignants du profil suivant : « Art, Langue Portugaise, Langue Anglaise, Langue Espagnole » . Le professeur de langues étrangères devra compléter sa charge horaire avec des cours pour lesquels il n'a pas de formation. Comme nous l'avons illustré avec le cas de l'espagnol, dans un curriculum qui n'a que deux unités curriculaires spécifiques, il est impossible pour l'enseignant de continuer exclusivement dans son domaine de formation. Il perd ainsi sa place d'enseignant de LE et commence à s'occuper aussi d'autres matières.

Dans l'état de Minas Gerais, d'après la Résolution SEE N° 4.657/2021 (MINAS GERAIS, 2021) qui établit les matrices curriculaires des 1ère et 2ème années du lycée, dans les IFs, la présence des langues maternelles indigènes est garantie dans les écoles d'Éducation Indigène. Dans les autres modalités de lycée, seul l'anglais est envisagé dans la FGB. L'espagnol apparaît dans les IFs dans deux disciplines optionnelles : l'espagnol pour l'ENEM et la Lecture instrumentale en langue espagnole (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2022). La discipline d'introduction à *Libras*<sup>29</sup> figure également dans le catalogue des disciplines optionnelles.

De cette façon, nous assistons à une situation très similaire à ce qui se passe dans le curriculum de Pernambuco : un retour à la LE comme outil pour passer un test, pour connaître le minimum de lecture dans la langue cible. L'objectif n'est pas (plus) de former des citoyens plurilingues et conscients. Il n'y a pas d'emploi pour encourager la formation des futurs enseignants de LEs. Malheureusement, on assiste à une tentative de réduire de plus en plus un aspect pertinent du positionnement critique dans le monde globalisé dans lequel nous vivons : la possibilité de choisir les langues qui peuvent nous constituer et nous reconstituer en tant qu'individus au 21<sup>ème</sup> siècle.

## Conclusion

L'absence du français dans le réseau public d'éducation et le manque d'espace dans le marché du travail pour les futurs enseignants sont des réalités concrètes dans les états de Minas Gerais et de Pernambuco. Face à tout l'aperçu historique fait, nous pouvons affirmer que ces

---

<sup>29</sup> Langue des signes brésilienne.

circonstances servent d'exemple pour les autres LEs. Dans la Note de Répudiation de la mesure provisoire n° 746 du 22 septembre 2016<sup>30</sup> de la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français. Munhoz (2016) affirme que

(...) notre indignation porte sur l'enseignement obligatoire de la langue anglaise. La connaissance de cette langue est évidemment indiscutable dans le contexte globalisé actuel. Cependant, ce qui nous indigné, c'est encore une fois l'arbitraire, l'imposition, le manque de liberté de choix d'une autre langue étrangère en fonction des différents contextes d'un Brésil multiculturel et plurilingue. Notre indignation n'est pas seulement pour défendre la langue que cette fédération représente, mais pour lutter, avant tout, pour un enseignement plurilingue et pour la liberté de choix de chaque communauté brésilienne pour une langue étrangère qui représente le mieux ses aspects locaux et ses relations historiques, socioculturelles et même en fonction des échanges économiques et commerciaux qui existent déjà.<sup>31</sup>

Dans notre article, nous avons analysé avec un regard plus attentif la situation de notre domaine de formation. Cependant, comme mentionné dans la citation ci-dessus, notre réflexion va au-delà du domaine du FLE. Le plurilinguisme ne se fait pas avec des revendications isolées, mais comme un collectif qui soutient le droit de choix et l'accès à l'éducation plurilingue de qualité. La lutte ne doit pas être seulement pour l'inclusion de certaines langues, mais plutôt pour le droit de choix des écoles selon leurs spécificités. Les mesures de la BNCC essayent au niveau de discours de mettre la LE comme un processus d'identité, mais, en pratique, il s'agit d'une politique d'exclusion, car une fausse égalité de valeurs et d'accès à l'apprentissage des langues étrangères est créée. En fait c'est un essai de standardisation qui va contre le concept de pluriel, un élément si cher au plurilinguisme.

Face à ce scénario, le Mouvement pour une Éducation Plurilingue (MOVEPLU) est apparu, dans lequel des professeurs des différentes langues et entités se sont unis, en promouvant des événements et des réunions dans le but urgent de rouvrir le dialogue pour que les textes de la BNCC soient modifiés. Mais au-delà de ce but ponctuel, le MOVEPLU ouvre le champ de débat sur une éducation plurilingue de qualité et se propose à créer des ponts entre les différents

---

<sup>30</sup> La mesure provisoire n° 746 de 2016 a ensuite été transformée dans la Loi n° 13 415 de 2017, également connue sous le nom de Loi de Réforme du Lycée, comme nous l'avons signalé précédemment.

<sup>31</sup> Texte original : "(...) nossa indignação concentra-se na obrigatoriedade do ensino da língua inglesa. É obviamente inquestionável, no atual contexto globalizado, o conhecimento desse idioma. Porém, o que nos indigna é novamente a arbitrariedade, a imposição, a falta de liberdade de escolha de uma outra língua estrangeira conforme os diversos contextos de um Brasil multicultural e plurilingue. Nossa indignação não é para defender apenas o idioma que essa federação representa, mas para lutar, acima de tudo, por um ensino plurilingue e pela liberdade de escolha de cada comunidade brasileira por um idioma estrangeiro que melhor represente seus aspectos locais e suas relações históricas, socioculturais, e até mesmo, em função dos intercâmbios econômicos e comerciais já existentes."



mouvements isolés des langues étrangères qui luttaient auparavant pour leur survie de manière isolée.

Un exemple de travail collectif des enseignants de plusieurs langues étrangères est la lettre des départements d'Espagnol et de Français du groupe de travail du *Novo Ensino Médio*<sup>32</sup> au *Colégio Pedro II* à Rio (COLÉGIO PEDRO II, 2022). Dans ce document, les professeurs de ces départements indiquent clairement que la possibilité de choix entre les différentes langues étrangères est un élément différentiel dans la formation de ses élèves, car cela contribue au développement de leur autonomie et subjectivité:

[...] la grande majorité des élèves interrogés a souligné qu'avoir la liberté de choix de la langue étrangère représente un élément positif, dans la mesure où ils se sentent responsables de leur formation, car ils passent par une situation qui leur offre de la responsabilité et de l'autonomie.<sup>33</sup> (COLÉGIO PEDRO II, 2022, p. 2)

Le pluriel est non seulement urgent mais aussi nécessaire à la formation de citoyens globaux critiques. Une orientation monolingue, même qu'elle soit présentée de façon voilée, contribue à une standardisation pas seulement de la LE enseignée, mais aussi des idéaux et des valeurs. Dans la société où nous vivons, le plurilinguisme doit être une base pour toutes les actions sur le front de la défense d'un droit du citoyen en cours de formation: celui de se reconnaître dans une autre langue et que ce soit une langue de son choix.

#### CRediT

Reconnaissances: Ce n'est pas applicable.

Financement: Ce n'est pas applicable.

Conflits d'intérêt: Les auteurs certifient qu'ils non pas d'intérêt comercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit.

Approbaton éthique: Ce n'est pas applicable.

Contribution des auteurs:

Conception de l'étude, Collecte de données et de preuves, Analyse formel, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Supervision, Validation, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition: ARRUDA, Larissa de Souza

Conception de l'étude, Collecte de données et de preuves, Analyse formel, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition: LIMA, Rahissa Oliveira de.

<sup>32</sup> Nouveau Lycée.

<sup>33</sup> Texte original : “[...] a ampla maioria dos alunos entrevistados enfatizou que ter liberdade de escolha da língua estrangeira representa um fator positivo, na medida em que eles se sentem responsáveis por sua formação, já que passam por uma situação que lhes oferece responsabilidade e autonomia. (COLÉGIO PEDRO II, 2022, p. 2)”

Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition: GONTIJO, Larissa Fontenelle.

Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition: BERNARDES, Fernanda Dias.

## Références

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BALASSIANO, Ana Luiza Grillo. Liceu francês do Rio de Janeiro: constituição e criação de um projeto franco-brasileiro. In: BALASSIANO, A.L.G. e FARIA, L. (orgs.). *Caminhos da Educação franco-brasileira: memórias e identidades*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 57-68.

BRASIL. *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponible sur : <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Accédé le : 16 juin 2022.

BRASIL. *Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Disponible sur : <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Accédé le : 16 juin 2022.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponible sur : <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Accédé le : 19 juin 2022.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponible sur : <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Accédé le : 16 juin 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponible sur : <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Accédé le : 16 juin 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponible sur : <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Accédé le : 16 juin 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. 2017a. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Seção 1, p. 1. Disponible sur : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Accédé le : 16 juin 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 20 de dezembro de 2017b. Disponible sur : <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Accédé le : 16 juin 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponible sur : <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Accédé le : 14 mai 2022.

CAMPOS, Ana Raquel Fialho Ferreira. Considerações sobre a identidade do professor não nativo dentro da abordagem pelo Letramento Crítico e no contexto de inglês como língua global. *Leitura*, Maceió, n.53, p. 39-56, jan./jun. 2014. Disponible sur : <<https://pdfs.semanticscholar.org/fa16/9807c0f96fcb106fe55b7cdb607a0883b108.pdf>>. Accédé le : 14 juin 2022.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. (atualidades pedagógicas; v. 68).

COLÉGIO PEDRO II. *Considerações dos Departamentos de Espanhol e de Francês sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro*, 14 fev. 2022. Disponible sur : <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2022/Marco/Carta%20dos%20Deptos%20de%20Espanhol%20e%20Franc%C3%AAs%20ao%20GT%20do%20NEM%20\(1\)%20\(1\).pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2022/Marco/Carta%20dos%20Deptos%20de%20Espanhol%20e%20Franc%C3%AAs%20ao%20GT%20do%20NEM%20(1)%20(1).pdf)>. Accédé le : 14 juin 2022.

DÉCLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME. Assemblée générale des Nations unies. 10 déc. 1948. Disponible sur : <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/frenchf>>. Accédé le : 20 juin 2022..

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Grade Curricular*. 30 jun. 2020. Disponible sur : <<http://www.eseba.ufu.br/graduacao/ensino-fundamental/grade-curricular>>. Accédé le : 14 juin 2022.

História do Ensino de Línguas no Brasil, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Disponible sur : <<http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo>>. Accédé le : 26 mai 2022.

CUQU, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

GALLI, Joice Armani. Sobre Políticas Públicas de ensino de línguas estrangeiras: um estudo sobre a formação leitora em língua francesa no Rio Grande do Sul. In: *Tecendo aprendizagens com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Porto Alegre: SMED, 2006.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J.(org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333- 355.

MINAS GERAIS. *RESOLUÇÃO SEE Nº 4.657/2021, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2021*. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponible sur : <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE>>

[%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20\(2\).pdf](#)>. Accédé le : 14 juin 2022.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino**: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MUNHOZ, Rodrigo do Amaral. *Nota de Repúdio à medida provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Federação Brasileira dos Professores de Francês, 2016. Disponible sur : <<https://andesufrgs.files.wordpress.com/2016/10/nota-de-repucc81dio-fbpf.pdf>>. Accédé le : 14 mai 2022.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS. Secretaria de Educação, Lazer e Esportes de Pernambuco, Recife, 07 fev. 2022. Disponible sur : <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=6761>>. Accédé le : 20 juin 2022.

OLIVEIRA, Daniele Motta de. O papel dos Colégios de Aplicação na formação de professores. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 13, p. 95-101, 2011.

PICANÇO, Deise. O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil. *Diálogos Latinoamericanos*, nº 15, p.34-55, 2009.

REFERENCIAIS CURRICULARES PARA ELABORAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS. Ministério da Educação, Brasília, 2022. Disponible sur : <<https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-ltinerarios-Formativos.pdf>>. Accédé le : 20 juin 2022.

SANTIAGO, Silviano. Presença da língua e da literatura francesa no Brasil (para uma história dos afetos culturais franco-brasileiros). *Letras*, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 11–25, jul./dez. 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO. *Núcleos de Estudos de Línguas – NEL*, Recife, 2022. Disponible sur : <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=4761>>. Accédé le : 18 mai 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, LAZER E ESPORTES DE PERNAMBUCO. *Trilha: Línguas e Culturas de Mundo Linguagens e suas Tecnologias*. Recife, s.d. Disponible sur : <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/Portfolio Trilha Línguas e Culturas d e mundo.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/Portfolio%20Trilha%20Linguas%20e%20Culturas%20de%20mundo.pdf)>. Accédé le : 14 juin 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Novo Ensino Médio - 2022 - CATÁLOGO DE ELETIVAS*. Belo Horizonte, 2022. Disponible sur : <<https://drive.google.com/file/d/1U1669uoP-UPeivb0OUmSMn1glyfO5QtW/view>>. Accédé le : 14 juin 2022.

SILVA JÚNIOR, A.F.; ERES FERNÁNDEZ, G. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: Quais implicações esperar? In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 181-208.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, A. M. R. DE; GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. DE. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações?. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 28, n. 57, p. 97-116, 26 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Letras – Tradução/Português/Espanhol/Francês/Inglês/Italiano/Latim*. Disponible sur : <<https://www2.ufjf.br/ufjf/ensino/graduacao/letras/>>. Accédé le : 14 juin 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto pedagógico do curso de Letras: Licenciatura*. UFMG, 2017. Disponible sur : <[https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Licenciatura\\_Projeto%20completo.pdf](https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Licenciatura_Projeto%20completo.pdf)> Accédé le : 01 juin 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *SEI - 1239239 UFMG EDITAL*. Belo Horizonte, 16 fev. 2022. Disponible sur : <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.ufmg.br/sisu/wp-content/uploads/2022/02/1%C2%BA-Semestre-2022.pdf>>. Accédé le : 14 juin 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Curso de Letras - Licenciatura em Francês*, 2022. Disponible sur : <<https://www.ufpe.br/letras-frances-licenciatura-cac>>. Accédé le : 01 juin 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Apresentação (Graduação em Francês e Literaturas de Língua Francesa)*. Disponible sur : <[http://www.ileel.ufu.br/letras/cursos/presenciais/?page\\_id=36977](http://www.ileel.ufu.br/letras/cursos/presenciais/?page_id=36977)>. Accédé le : 14 juin 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *EDITAL UFV/SISU Nº 08/2021/PRE*. Viçosa, 02 mar 2022. Disponible sur : <[https://www2.pse.ufv.br/wp-content/uploads/2022/03/EDITAL\\_SISU\\_2022\\_versao\\_3\\_retificada\\_assinado.pdf](https://www2.pse.ufv.br/wp-content/uploads/2022/03/EDITAL_SISU_2022_versao_3_retificada_assinado.pdf)>. Accédé le : 14 juin 2022.