

## *Sur les politiques linguistiques du Brésil et la nécessité d'une éducation plurilingue et pluriculturelle /*

## **Sobre políticas linguísticas do Brasil e a necessidade de uma educação plurilíngue e pluricultural**

*Emerson Patrício de Moraes Filho*\*

Doctorant en langage et enseignement au PPGLE-UFCG (2020) et titulaire d'une maîtrise en langage et enseignement au PPGLE-UFCG (2020). J'ai de l'expérience dans l'enseignement du FLE (français langue étrangère) et du PLE (portugais langue étrangère). Mes recherches se sont orientées vers le domaine des études en didactique des langues, notamment en ce qui concerne la didactisation du texte littéraire dans le cadre de l'enseignement des LE et de l'approche de l'Intercompréhension des Langues Romanes (ILR ou IC).

 <https://orcid.org/0000-0003-3401-4542>

*Josilene Pinheiro-Mariz*\*\*

Docteur (2008) en Lettres (études linguistiques, littéraires et de traduction en français) par la Faculté de philosophie, lettres et sciences humaines, Université de São Paulo et post-doctorat à l'Université Paris 8 - Vincennes-Saint Denis (2013). Professeure associée à l'Unité académique de Lettres, Université fédérale de Campina Grande, au niveau : Licence en Lettres - Langue portugaise et langue française, master et doctorat.

 <https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>

**Reçu** en: 10 nov. 2022. **Approuvé** en: 14 nov. 2022.

### **Comment citer cet article:**

FILHO, Emerson Patrício de Moraes; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Sur les politiques linguistiques du Brésil et la nécessité d'une éducation plurilingue et pluriculturelle. *Revista Letras Raras*, v. 11, p. 240-255, nov. 2022.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8106328>

### RÉSUMÉ

Les transformations induites par la mondialisation ont amené des discussions pertinentes sur les politiques éducatives et les programmes scolaires concernant l'enseignement des langues étrangères au Brésil. La croissance du nombre d'écoles bilingues, principalement axées sur l'enseignement de l'anglais, démontre la priorité accordée à cette langue dans l'éducation de base. Ainsi, dans cet article, nous cherchons à discuter des conséquences imposées par la domination de la langue anglaise dans le contexte de l'éducation brésilienne, ainsi qu'à souligner l'importance d'une politique plurilingue et pluriculturelle pour l'enseignement des langues, en respectant les limites du BNCC (2017) en ce qui concerne la diversité linguistique et culturelle des étudiants. Comme cadre théorique, nous nous appuyons sur Candelier *et al.* (2009), Capucho (2010), Calvet (2013), entre autres. Ainsi, nous abordons des concepts issus des approches plurielles de l'enseignement des

\*

 [epmf.fr@hotmail.com](mailto:epmf.fr@hotmail.com)

\*\*

 [jsmariz22@hotmail.com](mailto:jsmariz22@hotmail.com)

langues-cultures, nous aborderons également la nécessité de travailler du point de vue du plurilinguisme afin que, de cette manière, nous puissions avoir une éducation qui favorise les dialogues et les ponts culturels et linguistiques avec le monde.  
**Mots-clés :** Éducation de base. Plurilinguisme. Pluriculturalisme.

## RESUMO

As transformações ocasionadas pela globalização trouxeram consigo discussões relevantes para as políticas educacionais e para os currículos escolares no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. O crescimento do número de escolas bilíngues, voltadas sobretudo para o ensino do inglês, demonstram a prioridade que se tem atribuído a essa língua na educação básica. Dessa forma, no presente artigo, buscamos discutir a respeito das consequências impostas pela dominação da língua inglesa no contexto da educação brasileira, bem como traçar a importância de uma política plurilíngue e pluricultural para o ensino de línguas, observando os limites da BNCC (2017) no que diz respeito à diversidade linguística e cultural dos alunos. Como referencial teórico, apoiamos-nos em Candelier *et al.* (2009), Capucho (2010), Calvet (2013), dentre outros. Assim, abordamos conceitos provenientes das abordagens plurais de ensino de línguas-culturas, discorrendo também acerca da necessidade de trabalharmos pelo viés do plurilinguismo para que, assim, possamos ter uma educação que promova diálogos e pontes culturais e linguísticas com o mundo.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Plurilinguismo. Pluriculturalismo.

## 1 Considérations initiales

A l'heure actuelle de la mondialisation, l'enseignement des langues étrangères est l'une des priorités des politiques éducatives et des programmes scolaires. Dans tout le Brésil, le nombre d'écoles bilingues, normalement associées à l'enseignement de l'anglais, s'est multiplié. Ces écoles cherchent à introduire, dès les premières classes, l'enseignement d'une langue étrangère, surtout l'anglais, non seulement dans les classes de langue – comme dans les écoles de langues – mais aussi dans d'autres matières (géographie, histoire, mathématiques, etc.) afin de garantir la réussite de l'apprentissage, grâce à un apprentissage précoce d'une langue étrangère (LE).

Bien que nous n'ayons pas trouvé dans la littérature de données précises sur le nombre d'écoles bilingues dans le pays, ni sur leur proportion entre écoles publiques et privées, nous pouvons affirmer, selon notre expérience professionnelle, que, dans le cadre du réseau de l'éducation publique, bien qu'on trouve certaines écoles avec des propositions d'enseignement bilingue, ce nombre est relativement faible. Cependant, des efforts ont été faits pour que ce modèle d'école se développe à l'avenir.

La *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) recommande l'enseignement de la langue anglaise dès le primaire (6e, 7e, 8e et 9e années) et obligatoire au lycée. Ainsi, l'enseignement de l'anglais est placé comme l'une des priorités de l'éducation. L'anglais, considéré comme la langue de communication internationale, devient pratiquement la seule LE enseignée dans les écoles. Cette idée est très clairement exprimée dans le texte de la BNCC, lorsqu'elle affirme que "l'apprentissage de la langue anglaise permet la création de nouvelles formes d'engagement et de participation des étudiants dans un monde social de

plus en plus globalisé et pluriel<sup>1</sup>” (BRASIL, 2017, p. 239). Par ailleurs, pour les auteurs de la BNCC, l'une des implications de la nécessité de maîtriser l'anglais dans ce monde globalisé “concerne l'élargissement de la vision de l'alphabétisation, ou plutôt, des **multilittératies**, également conçues dans les pratiques sociales du monde numérique – dans laquelle la connaissance de la langue anglaise accroît les possibilités de participation et de circulation<sup>2</sup>” (BRASIL, 2017, p. 240 [mis en gras par les auteurs]). Dans ce contexte, l'apprentissage de l'anglais, associé à la connaissance des nouvelles technologies, est considéré comme la solution parfaite pour la réussite nationale (CAPUCHO, 2010, p. 107). L'anglais est ainsi présenté comme la solution pour la communication internationale.

La BNCC souligne également que l'anglais à enseigner dans les écoles n'est pas l'anglais des pays hégémoniques (faisant allusion aux États-Unis et à la Grande-Bretagne), mais qu'il s'agit de l'anglais international, c'est-à-dire que la BNCC privilégie l'accent mis sur “**la fonction sociale et politique de l'anglais**” et, en ce sens, on le considère dans “son statut de **lingua franca**” (BRASIL, 2017, p.239 [mis en gras par les auteurs]). Ainsi, il justifie cette priorité dans les termes suivants:

Le traitement de l'anglais comme lingua franca le détache de la notion d'appartenance à un certain territoire et, par conséquent, aux cultures typiques de communautés spécifiques, légitimant les usages de la langue anglaise dans leurs contextes locaux. Cette compréhension favorise une éducation linguistique axée sur l'interculturalité, c'est-à-dire sur la reconnaissance (et le respect) des différences, et sur la compréhension de la manière dont elles se produisent dans les différentes pratiques sociales de la langue, ce qui favorise une réflexion critique sur les différentes manières de voir et analyser le monde, les autres et soi-même<sup>3</sup> (BRÉSIL, 2017, p. 240).

Dans cette citation, on retrouve quelques notions ambivalentes. Premièrement, par rapport à la notion de “langue” qui, dans l'acception adoptée par la BNCC (2017), n'est pas lié à celle de “culture”, contrairement à ce qu'on défend en Didactique des Langues (DL), où l'enseignement des langues elle est associée à l'enseignement de la culture au point que ces éléments sont étroitement liés. Aujourd'hui,

---

<sup>1</sup> Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural (BRASIL, 2017, p. 239).

<sup>2</sup> Diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação (BRASIL, 2017, p. 240).

<sup>3</sup> O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017, p. 240).

dans les discours théoriques de la DL, les termes “langue” et “culture”, utilisés séparément, tendent à être supplantés par le binôme langue-culture, tandis que le texte de la BNCC propose une révision des relations entre langue, territoire et culture. Ce découplage langue/culture nous paraît problématique, surtout parce que la communication avec autrui dans une langue étrangère implique non seulement des connaissances linguistiques (vocabulaire et grammaire), mais aussi une connaissance socioculturelle des relations communicatives. Par ailleurs, “le ‘*Global English*’, un anglais utilitaire détaché des pratiques culturelles dans lesquelles une langue s’inscrit, aurait, selon de nombreux témoignages, des conséquences néfastes sur les relations entretenues avec les partenaires internationaux” (CADDÉO ; JAMET, 2013, p. 18). À ce sujet, Frath (2010, p. 295 *apud* Capucho, 2010, p. 109-110) déclare :

D'autres langues sont nécessaires si nous voulons vraiment une société mondiale ouverte. Les langues sont des fenêtres sur d'autres cultures et traditions, qui à leur tour nous aident à regarder nos propres cultures avec un œil plus critique. L'usage unique de l'anglais transformera d'autres langues en langues provinciales sans influence et elles risqueront de perdre leur importance. Un village global anglophone ne produira qu'un semblant de communauté. La communication se produira, mais à un niveau bas, sans une compréhension profonde des différences culturelles. [...] On pensera qu'une autre culture est égale à la nôtre, mais dans une autre langue. Cependant, si la paix doit être un objectif global de l'humanité, ce sont les différences qui doivent être comprises et acceptées. Cette compréhension n'est à la portée d'aucune lingua franca<sup>4</sup>.

Dès lors, se pose le problème du choix d'une seule langue au détriment des autres comme lingua franca de la communication internationale. Nous reviendrons sur cette discussion plus tard. Continuons la discussion sur le texte de la BNCC (2017).

De la notion de lingua franca découle une autre notion ambivalente: celle d'interculturalité. Ceci est également présent dans la citation ci-dessus de la BNCC (2017), qui la définit comme la “reconnaissance (et le respect) des différences”. Puisque la recherche d'une langue commune de communication internationale laisse de côté les facteurs socioculturels des relations entre les individus, parler d'interculturalité, en ce sens, n'inclut pas la “reconnaissance (et le respect) des différences” au

---

<sup>4</sup> Other languages are necessary if we really want an open global society. Languages are windows to other cultures and traditions, which in turn help us look at our own cultures with a more critical eye. The only use of English will turn other languages into provincial languages without influence and they will run the risk of becoming irrelevant. An English-speaking global village will only produce a semblance of community. Communication will take place, but at a low level with no in-depth understanding of cultural differences. [...] We shall think that another culture is just like ours but in another language. Yet if peace is to be a global goal of mankind, it is the differences which have to be understood and accepted. Such understanding is not within the reach of any lingua franca. (FRATH, 2010, p. 295 *apud* CAPUCHO, 2010, p. 109-110)

sens large, mais en au sens strict, car il ne tient pas compte des différences linguistiques entre les interlocuteurs.

Les objectifs poursuivis par la BNCC (2017) avec l'enseignement de l'anglais dans les écoles sont assez ambitieux. Parmi les compétences visées, nous soulignons les suivantes:

Identifier la place de soi et de l'autre dans un monde plurilingue et multiculturel, en réfléchissant de manière critique sur la manière dont l'apprentissage de la langue anglaise contribue à l'insertion des sujets dans le monde globalisé, y compris en ce qui concerne le monde du travail.

Identifier les similitudes et les différences entre la langue anglaise et la langue maternelle/d'autres langues, en les articulant aux aspects sociaux, culturels et identitaires, dans une relation intrinsèque entre langue, culture et identité.

Élaborer des répertoires linguistiques-discursifs de la langue anglaise, utilisés dans différents pays et par différents groupes sociaux au sein d'un même pays, afin de reconnaître la diversité linguistique comme un droit et de valoriser les usages hétérogènes, hybrides et multimodaux émergeant dans les sociétés contemporaines<sup>5</sup>. (BRÉSIL, 2017, p. 244).

Il convient de faire quelques remarques sur ces compétences ciblées, car elles engendrent des contradictions et des incohérences qui vont à l'encontre d'une pédagogie monolingue, c'est-à-dire centrée sur une seule langue cible, comme c'est le cas de l'enseignement de l'anglais, préconisé par la BNCC (2017). D'abord, en ce qui concerne l'objectif "d'identifier la place de soi et de l'autre dans un monde plurilingue et multiculturel". La BNCC, en ces termes, reconnaît que le monde est "plurilingue" et "multiculturel", cependant, ce plurilinguisme et ce multiculturalisme ne sont pas légitimés dans le milieu scolaire, puisque, dans les activités de classe, il y a l'imposition et la reconnaissance d'une seule langue (anglais), il n'y a donc pas de place pour d'autres langues-cultures.

En ce qui concerne le deuxième objectif mis en évidence, une autre incohérence et contradiction apparaît. L'incohérence est liée au passage "identifier les similitudes et les différences entre la langue anglaise et la langue maternelle/les autres langues", car étant donné que l'objectif est d'apprendre l'anglais, les activités en classe se concentrent sur la langue cible (l'anglais) et non sur les "autres

---

<sup>5</sup> Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. (BRASIL, 2017, p. 244).

langues". De plus, il n'est pas clair comment cette identification des similitudes et des différences doit être effectuée en classe, car on ne travaille qu'avec des documents (oraux et écrits) en anglais. La contradiction, qui se retrouve dans la suite de la phrase analysée, porte sur l'énoncé suivant: "les articuler (la langue anglaise et la langue maternelle/les autres langues) aux aspects sociaux, culturels et identitaires, dans une relation intrinsèque entre langue, culture et identité" (BRASIL, 2017, p. 244). Ici, les auteurs de la BNCC reconnaissent la relation intrinsèque entre langue, culture et identité, cependant, un peu plus haut dans le même texte ils proposent une révision de la relation entre langue, territoire et culture. Plusieurs ambivalences et contradictions apparaissent tout au long du texte de la BNCC (2017).

Il est donc clair que la défense d'une éducation bilingue, centrée sur l'enseignement de l'anglais comme lingua franca, sous l'argument de la promotion du respect de la diversité linguistique et culturelle, présente de fortes contradictions, puisque le principe même de l'éducation bilingue va à l'encontre de cette diversité. L'une des façons, selon nous, de promouvoir efficacement le respect de la diversité linguistique et culturelle passe par la formation plurilingue. Cela est la tendance dans plusieurs pays du monde, notamment en Europe, et nous pensons qu'il s'agit d'une alternative très viable pour le contexte brésilien afin de défaire les incohérences présentes dans le texte de la BNCC (2017) en termes de respect à la diversité linguistique et culturelle.

Ce scénario de "domination mondiale de l'anglais" a catalysé des discours qui vont de l'éloge et de l'enthousiasme à un processus présenté comme nécessaire et incontournable, à des discours d'apitoiement et de dénonciation des risques de la domination de l'anglais et de défense du plurilinguisme. Dans cet article, nous présentons les arguments en faveur du plurilinguisme et la nécessité de mettre en place des politiques linguistiques favorisant la diversité linguistique et culturelle, car nous estimons que l'enseignement de l'anglais seul ne suffit pas pour les besoins de communication dans le contexte actuel de mondialisation. Il ne s'agit pas d'être contre l'enseignement de l'anglais, car ce qui nous semble inquiétant, ce n'est pas le fait que l'anglais soit la langue la plus étudiée, mais qu'il s'agisse, dans bien des cas, d'une langue imposée depuis l'éducation de base, présentée comme la panacée à tous les problèmes de communication internationale, devenant ainsi, dans de nombreux contextes, la seule langue apprise (CAPUCHO, 2010, p. 107).

Parmi les principaux arguments invoqués pour justifier la nécessité de maîtriser l'anglais figurent: la mondialisation, l'ouverture des frontières, les systèmes de communication modernes (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 17). Par ailleurs, les défenseurs d'une lingua franca pour la communication internationale - l'anglais dans le contexte actuel - soutiennent l'argument selon lequel la généralisation

de l'enseignement de l'anglais se traduirait par une réduction significative des coûts d'enseignement des LE et même de traductions (de documents officiels et de traductions simultanés). Cependant, lorsqu'on analyse la question sous un autre angle, on se rend compte que ces arguments doivent être relativisés.

Un autre argument en faveur du plurilinguisme, non moins important, concerne les conséquences liées à la domination de l'anglais sur la scène internationale au détriment des autres langues. Les langues ne sont pas simplement des systèmes de communication, ce sont aussi des instruments de domination politique et économique. Elles s'organisent donc dans un rapport de forces. Cela implique que les politiques linguistiques relatives à une langue ont des conséquences pour les autres langues qui lui sont liées. Pour expliquer ces relations de pouvoir entre les langues et leurs conséquences, le linguiste Louis-Jean Calvet a développé le "modèle gravitationnel" (2013 [1999]), que nous décrivons dans la section suivante.

## 2 Modèle gravitationnel: organisation mondiale des relations entre les langues

Louis-Jean Calvet (2013 [1999]) part du constat que les langues sont liées entre elles par des locuteurs bilingues et que leur système permet de présenter les relations entre les langues en termes gravitationnels. Ainsi, l'auteur fait un échelonnement hiérarchique des langues, qu'il décrit comme suit:

Autour d'une langue hypercentrale (l'anglais) gravitent ainsi une dizaine de langues super-centrales (le français, l'espagnol, l'arabe, le chinois, le hindi, le malais, etc.) autour desquelles gravitent cent à deux cents langues centrales qui sont à leur tour le pivot de la gravitation de quatre à cinq mille langues périphériques (CALVET, 2013 [1999], p. 115).

Dans ce scénario, Calvet (2013 [1999]) explique qu'il existe deux tendances au bilinguisme: un bilinguisme "horizontal" (dans lequel le locuteur apprend une langue de même niveau hiérarchique que sa première langue (L1); et un bilinguisme "vertical" (dans lequel le locuteur apprend une langue à un niveau hiérarchique supérieur au sien). Il illustre ce phénomène en disant que: "un bilingue arabe/kabyle en Algérie est dans 99% des cas de première langue kabyle, un bilingue bambara/français au Mali est toujours de première langue bambara, un bilingue breton/français a toujours le breton pour première langue, etc" (CALVET, 2013 [1999], p. 115). Le linguiste ajoute que, dans le contexte actuel, l'anglais est le pivot de ce processus, mais que cette situation peut évoluer et qu'une autre langue peut, à l'avenir, prendre sa place.

Ensuite, il critique ce qu'il appelle le "Discours Politico-Linguistiquement Correct ou Discours PLC", qui consiste à affirmer que toutes les langues sont égales et, par conséquent, toutes méritent d'être protégées, écrites, etc. L'auteur affirme que les langues sont fondamentalement inégales, du point de vue de leur valeur, dans leurs fonctions, ainsi que dans leurs représentations (CALVET, 2013 [1999], p. 118-122). Il rappelle que, dans le modèle gravitationnel, les locuteurs bi (ou pluri)lingues n'utilisent pas leurs langues dans les mêmes situations ni avec les mêmes fonctions, et l'analyse de leurs pratiques est nécessaire à l'élaboration de toute politique linguistique (CALVET, 2013 [1999], p. 119). Par conséquent, selon l'auteur, chaque citoyen a besoin et le droit à trois types de langues, répartis dans les catégories suivantes, en résumé :

- Une langue internationale: pour les affaires étrangères. L'anglais qui remplit le plus souvent cette fonction.
- La langue de l'Etat: souvent centrale ou super-centrale, qui permet d'entrer dans la vie publique.
- Sa langue grégaire: il peut s'agir d'une forme locale de la langue officielle ou d'une autre langue.

L'auteur explique que dans ce schéma trifonctionnel, la logique de la mondialisation suppose peut-être la disparition de la seconde de ces trois langues, à savoir la langue de l'État, puisque la mondialisation suppose la diffusion d'une culture de masse (cinéma, télévision, nourriture de type McDonald's, etc.) qui s'accommode à des microcultures, mais tolère mal l'exception culturelle, la résistance (le cinéma français, japonais, italien...) (CALVET, 2013 [1999], p. 121). Ainsi, comme l'affirme l'auteur, face à la domination de l'anglais, ce sont les langues du niveau immédiatement inférieur, c'est-à-dire super-centrales, comme le français, l'espagnol, le portugais, l'hindi, l'arabe, qui serait "menacée", sinon dans son existence, du moins dans son statut.

### **3 La nécessité d'une politique linguistique plurilingue et pluriculturelle**

Pour reprendre la métaphore utilisée par Calvet (2013 [1999]), nous soulignons que les astres, dont nous ne pouvons absolument rien faire pour modifier les trajectoires de leur cours normal, diffèrent des "relations gravitationnelles" entre les langues. D'abord parce que les langues sont des créations humaines. Par ailleurs, les facteurs qui déterminent les trajectoires des langues (en termes de statut ou de leur forme) sont aussi de nature humaine: facteurs économiques et politiques voire idéologiques. Dès lors, deux voies peuvent être suivies: le choix de l'une impliquant nécessairement la nullité de l'autre. En d'autres termes, soit on accepte la domination de l'anglais comme langue de communication



internationale et on assiste aux conséquences décrites ci-dessus; c'est-à-dire la perte de statut des langues super-centrales telles que le portugais, le français, l'espagnol, l'allemand, le russe, etc., ou nous optons pour la voie de l'égalité entre les langues et du respect de la diversité linguistique et culturelle.

Au Brésil, contrairement à ce que beaucoup pourraient penser, le portugais n'est pas la seule langue parlée. Selon les données de l'Institut de recherche économique appliquée (IPEA), lors d'un recensement réalisé par l'IBGE en 2010, il y a au Brésil plus de 200 langues, dont 170 proviennent de populations autochtones et, bien que non prises en compte par le recensement, les recherches dans le domaine de la linguistique pointent également d'autres langues historiquement situées telles que: les langues d'immigration, les langues des signes, les communautés afro-brésiliennes et les langues créoles (IPEA, 2014).

Parmi les langues d'immigration actuellement parlées au Brésil, venues principalement d'Europe et d'Asie, on peut citer l'allemand, l'arabe, le chinois, le coréen, l'espagnol, le néerlandais, l'anglais, l'italien, le japonais, le letton et le poméranien (BOLOGNINI ; PAYER, 2005). Cet héritage linguistique est méconnu de la plupart des Brésiliens du fait que les politiques linguistiques privilégient l'anglais et, par conséquent, négligent cette diversité linguistique.

Face aux risques de l'hégémonie de la langue anglaise, des politiques linguistiques ont été élaborées afin de défendre la diversité linguistique et, par conséquent, de préserver le statut des langues. Ainsi, depuis au moins deux décennies, les organisations internationales chargées de promouvoir ces politiques linguistiques - parmi lesquelles l'Organisation internationale de la francophonie, l'Organisation des États ibéro-américains, la Communauté des pays de langue portugaise, entre autres - ont noué des alliances afin de défendre la diversité linguistique et culturelle. Dans le contexte des langues romanes, ces politiques se sont concentrées sur la promotion de l'intercompréhension (IC). Ainsi, une politique linguistique commune aux francophones, hispanophones et lusophones doit prendre en compte non seulement les langues qui les définissent (langues supercentrales), mais aussi celles qui gravitent autour d'elles (langues centrales et périphériques) (CALVET, 2013) [1999], p. 126). Ainsi, il faut réfléchir à des politiques linguistiques qui renforcent et préservent le statut de ces langues, car "une politique linguistique est constituée par une série de choix dont on attend des résultats" (CALVET, 2013 [1999], p. 126) .

L'introduction d'une formation plurilingue dans les écoles brésiliennes n'impliquent pas l'exclusion de l'anglais, mais le placerait dans une vision plus égalitaire par rapport aux autres langues, sans l'exclure ni la privilégier (CADDÉO ; JAMET, 2013, p. 19). Dans la phase actuelle du capitalisme, les politiques linguistiques vont dans le sens du plurilinguisme. Bien que cela puisse paraître étrange, la

langue du moment actuel de la mondialisation n'est pas l'anglais (ORTIZ, 2008 apud SILVA, 2013) ou, du moins, ce n'est pas seulement l'anglais. Au stade actuel de la mondialisation, il y a eu une reconfiguration des corrélations de force entre les langues sur la scène mondiale. Dans ce contexte, la segmentation et l'ouverture de nouveaux marchés, ainsi que la préservation de la diversité culturelle et linguistique sont des impératifs pour le maintien de l'ordre mondial du capitalisme dans sa phase transnationale (ORTIZ, 2008 apud SILVA, 2013). Dans ce contexte, un nouveau paradigme émerge en didactique des langues: l'idée que ce n'est que par le respect de la diversité linguistique et culturelle, c'est-à-dire par le plurilinguisme, que l'on peut préserver l'équité entre les citoyens.

Par conséquent, l'IC est un instrument efficace dans la défense de la diversité culturelle et linguistique des citoyens, représentant une alternative valable et cohérente à l'option de l'utilisation généralisée d'une lingua franca (CAPUCHO, 2010, p. 102). Par ailleurs, l'intercompréhension est l'une des rares approches d'enseignement des langues capable de favoriser le développement du plurilinguisme de manière efficace et tangible, car:

Sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu-apprenant dans le cadre de l'éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d'apprentissage et d'espace dans les curricula, limites que la synergie mise en oeuvre par les approches plurielles permet d'élargir. Sans approches plurielles, c'est donc la diversité des langues proposées et apprises qui est réduite, c'est-à-dire la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (et de la faculté à les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus (CARAP, 2009, p. 8).

Après avoir évoqué certains des risques de la dominations de la langue anglaise, les limites de l'enseignement de cette langue par rapport aux objectifs définis par la BNCC (2017) et avoir évoqué la nécessité d'une politique plurilingue et les avantages de l'IC dans l'enseignement des langues dans le contexte brésilien – nous nous confrontons au principal défi pour l'IC dans le contexte actuel: son insertion curriculaire. Dans ce contexte, Calvet (2013 [1999]) explique:

Si une politique linguistique peut être formulée par n'importe qui, par n'importe quel groupe, le passage à l'acte, la planification linguistique, implique un pouvoir politique, un rapport transitif aux situations. C'est-à-dire qu'il ne suffit pas de vouloir intervenir sur la forme ou sur le statut d'une langue, il faut encore en avoir les moyens, ou s'en donner les moyens, ou en obtenir les moyens (CALVET, 2013 [1999], p. 125).

Dans la section suivante, nous discutons comment, à notre avis, il est possible de faire que l'IC ne soit pas un concept stérile discuté entre universitaires, pour qu'il devienne une pratique efficace en classe et reconnue dans les politiques linguistiques dans le contexte brésilien.

#### 4 Comment faire passer l'IC du discours à des pratiques efficaces en classe ?

L'IC se présente comme un nouveau paradigme d'enseignement des langues. Bien que les travaux menés au cours des deux dernières décennies dans ce domaine aient développé une base scientifique solide, une observation attentive de la réalité révèle immédiatement que cette approche est encore très loin des pratiques effective en classe. Comme le souligne Capucho (2010):

L'IC est absente des programmes scolaires, de la plupart des formations en langues étrangères dans les écoles de langues officielles ou privées et de la plupart des formations universitaires des enseignants de langues. Comme si une barrière infranchissable se dressait entre chercheurs et praticiens de l'intercompréhension et la société civile voire académique<sup>6</sup> [...] (CAPUCHO, 2010, p.105).

L'IC se restreint à un terrain très académique et très éloigné du monde réel. Au Brésil, cette approche n'est pas reconnue dans les politiques éducatives, contrairement au contexte européen. Le plus grand défi de l'IC dans le contexte brésilien actuel est son insertion curriculaire. Cela dit, l'enjeu est de trouver une réponse à la question suivante: comment faire passer l'IC du discours aux pratiques effectives en classe ?

Pour que cet objectif se concrétise, il est nécessaire, comme mentionné plus haut, d'en avoir les moyens, ou s'en donner les moyens, ou en obtenir les moyens. Mais, comment obtenir ces moyens? La réponse, selon nous, est que le terrain le plus propice pour favoriser ces transformations est l'enseignement supérieur, pour plusieurs raisons.

Les *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Letras* (désormais DCNL) laissent plusieurs marges pour la mise en œuvre des réformes curriculaires. Dans son texte, la DCNL (2001) affirme que l'université ne peut être vue seulement comme une instance réflexe de la société et

---

<sup>6</sup> A IC está ausente nos programas escolares, na maioria das formações em Línguas Estrangeiras das escolas oficiais ou privadas de línguas e na maioria das formações universitárias de professores de línguas. Como se uma barreira intransponível se colocasse entre os investigadores e praticantes de intercompreensão e a sociedade civil ou mesmo académica [...] (CAPUCHO, 2010, p.105).

du monde du travail. Elle doit être un espace de culture et d'imagination créatrice, capable d'intervenir dans la société, de la transformer en termes éthiques (CES/CNE, 2001, p. 29). Son rôle dans la transformation de la société découle des caractéristiques mêmes du domaine Lettres, dont la fonction est de "mettre en relief la relation dialectique entre le pragmatisme de la société moderne et la culture des valeurs humanistes"<sup>7</sup> (CES/CNE, 2001, p. 29).

Par conséquent, "les formations de premier cycle en Lettres devraient avoir des structures flexibles qui", entre autres objectifs, "prévoient l'exercice de l'autonomie universitaire, laissant l'établissement d'enseignement supérieur responsable des définitions telles que le profil professionnel, l'emploi du temps, les activités curriculaires de base et complémentaires et de stage"<sup>8</sup> (CES/CNE, 2001, p. 29). Du fait qu'elles disposent d'une structure de cursus flexible et d'une autonomie pour définir leurs activités curriculaires de base, les universités deviennent le terrain le plus fertile pour la promotion de l'IC. De plus, le texte ajoute:

Les principes qui guident cette proposition d'orientations pédagogiques sont la flexibilité dans l'organisation du cursus de Lettres et la prise en compte de la diversité/hétérogénéité des connaissances de l'étudiant, tant au regard de sa formation antérieure, que des intérêts et attentes vis-à-vis de la formation et de l'exercice futur de la profession<sup>9</sup> (CES/CNE, 2001, p. 29).

En ce qui concerne les intérêts et les attentes concernant l'exercice futur de la profession, la mise en œuvre de l'IC dans les programmes scolaires représenterait une énorme expansion dans l'offre de travail des professionnels des langues étrangères modernes, en particulier des enseignants de langues telles que le français, l'espagnol et l'italien. Comme nous l'avons vu, parmi les langues étrangères, seul l'anglais apparaît dans les recommandations des documents officiels pour l'éducation de base. Cela signifie que les enseignants d'autres langues étrangères voient leur champ d'activité réduit à quelques écoles de langues; car, dans ce contexte, l'anglais est également prédominant.

---

<sup>7</sup> pôr "em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas" (CES/CNE, 2001, p. 29).

<sup>8</sup> propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio" (CES/CNE, 2001, p. 29).

<sup>9</sup> Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão (CES/CNE, 2001, p. 29).

En fait, il s'agit d'un problème auquel sont confrontés de nombreux cours de formation de professeurs de langues étrangères dans le pays, car nombre de ces cours n'ont pas de réelles perspectives d'emploi pour les professionnels du domaine. C'est la réalité des cours de licences en langues telles que: espagnol<sup>10</sup>, français<sup>11</sup>, italien, allemand, etc. Parmi les principaux problèmes rencontrés par ces formations figurent: le manque de débouchés, le fort taux d'évasion des étudiants (notamment en raison du manque de perspectives d'emploi), la faible demande de la part des candidats, etc.

Par conséquent, la situation des cours de Langues étrangères modernes (LEM) est délicate et, si rien n'est fait pour changer cette situation, nous assisterons très probablement, dans un avenir proche, à la fermeture de plusieurs filières en LEM. En résumé, l'IC représente une alternative très prometteuse pour les licences en LEM, en plus de promouvoir la diversité linguistique et culturelle.

Dans la section suivante, nous discutons d'une alternative qui nous semble viable pour intégrer une formation plurilingue et pluriculturelle dans le cadre de la formation des enseignants de langues vivantes étrangères.

## 5 Pour une formation plurilingue et pluriculturelle des enseignants

Le plus grand défi actuel pour surmonter les concepts monolingues dans l'enseignement et l'apprentissage des langues-cultures étrangères est la formation des enseignants. La méfiance encore présente chez certains enseignants vis-à-vis du rôle de la L1 et d'autres LE dans les activités en classe L2/LE ne sera surmontée que si la formation des cours en LEM prend réellement en compte le caractère plurilingue et pluriculturel des directives officielles pour l'enseignement des langues. À cet égard, Castellotti (2001b) souligne:

Comment, alors, imaginer que de telles dimensions puissent être réellement prises en compte si, dans le même temps, on continue de penser la formation des enseignants comme une spécialisation dans une langue, n'intégrant, dans le meilleur des cas, que quelques tentatives de rapprochement avec la langue première? Si on vise, en effet, à faire construire par les apprenants une compétence plurilingue et pluriculturelle dès le début de l'apprentissage, il importe au premier chef d'inscrire la

---

<sup>10</sup> Voir Alvarez (2020) dans les références.

<sup>11</sup> Voir Arruda (2020) dans les références.

pluralité au coeur même de la formation des enseignants de langue-culture, si l'on ne veut pas qu'ils conservent des représentations contraires à ce projet et susceptibles de l'entraver (CASTELLOTTI, 2001b, p. 367).

Ainsi, il faut repenser la formation des professeurs de langues, en commençant par le décloisonnement disciplinaire, car "diversifier les langues apprises, c'est aussi diversifier les moyens de les apprendre" (COSTE, 1998, p. 267 *apud* CASTELLOTTI, 2001, p. 369). Pour la formation des enseignants, développer la pluralité linguistique et culturelle, c'est aussi les former à et par une pluralité d'approches didactiques, qui placent le plurilinguisme au cœur du dispositif (CASTELLOTTI, 2001b, p. 369).

Parmi les stratégies à adopter dans la formation plurilingue des enseignants, Castellotti (2001b) indique trois voies possibles à suivre. La première consiste à prendre en compte le répertoire "verbo-culturel" plurilingue des enseignants en formation, mais aussi des étudiants à travers différentes activités, telles que:

- des échanges interactifs à partir de la rédaction de récits de vie et/ou de la réalisation d'entretiens; ces tâches pourraient être réalisées, notamment, à l'occasion d'un travail de réflexion sur la biographie langagière du Portfolio européen des langues;
- des tâches individuelles et/ou collaboratives à partir de textes en europanto afin de travailler de manière concrète sur les questions d'emprunts, de mélanges, d'alternances et, plus généralement, aborder la question des contacts de langues;
- la lecture et l'écoute, aux fins d'explicitation des stratégies de compréhension, de documents en langues voisines de celle qu'on enseigne. (CASTELLOTTI, 2001b, p. 369).

La deuxième voie, selon Castellotti (2001b, p. 370), consiste à mettre en évidence les relations entre les langues, tant du point de vue du rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2/LE que des différentes LE entre elles, du point de vue des pratiques et des représentations. "Cela implique d'expérimenter ses propres perceptions de la distance/proximité interlinguistique ainsi que de sonder le rôle spécifique de certaines langues (en particulier l'anglais, mais peut-être aussi, pour les langues romanes, le latin ou l'italien)" (CASTELLOTTI, 2001b, p. 370). Cette orientation peut se faire collectivement à travers des activités telles que:

- des tâches individuelles et/ou collaboratives d'élucidation du sens en langues inconnues (distante d'abord, plus proche ensuite) débouchant sur une analyse des stratégies auxquelles on peut avoir recours dans ce type de situation;
- une sensibilisation à des langues diverses, sur le modèle des programmes d'éveil aux langues, permettant d'explicitier les compétences visées et, tout particulièrement, de clarifier l'importance des représentations et activités métalinguistiques dans l'approche et l'apprentissage d'une nouvelle langue. (CASTELLOTTI, 2001b, p. 370)

La troisième voie, quant à elle, consiste à mettre en évidence le caractère pluriel, partiel et déséquilibré de la compétence plurilingue. Il s'agit de prendre en compte l'ensemble du répertoire linguistique et culturel dont disposent les locuteurs et de le rendre fonctionnel dans le processus d'appropriation des langues cibles. Cette orientation peut être mise en œuvre par l'apprentissage d'une nouvelle langue, non seulement pour réfléchir à des stratégies d'apprentissage, mais aussi pour construire une réelle compétence dans cette langue (CASTELLOTTI, 2001b, p. 370).

Sur la base de ces lignes directrices, nous pouvons trouver d'autres stratégies pour la formation plurilingue des enseignants de L2/LE. Il incombe à chaque institution de rechercher les stratégies les plus adaptées à sa réalité. L'important est de pouvoir dépasser les conceptions monolingues des formations en LEM et de proposer une formation plurilingue et ouverte aux autres langues-cultures.

### Considérations finales

Après ce bref tour d'horizon des politiques linguistiques nationales et des approches plurielles, nous espérons avoir réussi à convaincre notre lecteur des limites qui existent dans la défense d'une éducation bilingue, centrée principalement sur l'enseignement de l'anglais, et des problèmes existant dans la notion de l'anglais comme lingua franca de communication internationale.

Dans le contexte actuel de mondialisation, les politiques linguistiques soulignent la nécessité de généraliser la mise en œuvre des approches plurielles dans l'enseignement des langues, fondées sur le respect de la diversité linguistique et culturelle. Dans ce contexte, il n'y a pas qu'une seule langue-culture reconnue et valorisée en classe, mais un véritable dialogue entre les langues et les cultures. Les connaissances préalables des élèves, tant de leur L1 que d'autres langues qu'ils connaissent, font, en ce sens, partie intégrante de la construction de nouveaux savoirs.

En conclusion, nous considérons que parce qu'il s'agit d'une proposition actuelle et stimulante pour l'enseignant, il est nécessaire de discuter ces questions dans les formations en LEM, ainsi que de la transformer en matériel à étudier et à partager par les chercheurs en didactique. Ce nouveau regard

sur l'enseignement fait partie des enjeux du XXIème siècle et est indispensable, car nous voulons tous une société plus démocratique et plus juste.

## Références

ALVAREZ, M. L. O. *Políticas de (des)valoriz(ação) do ensino de Espanhol no contexto brasileiro: desafios e ações*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. v. 2. 362p.

ARRUDA, L. S. Políticas públicas educacionais de FLE no brasil e seus reflexos na formação docente. In. *HUMANIDADES & INOVAÇÃO*, v. 7, 2020. (p. 465-475).

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES 492/2001: diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília: MEC/ CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 19 jul. 2021.

CADDÉO, S.; JAMET, M-C. *L'Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette: Paris, 2013.

CALVET, L.-J. Mundialização, línguas e políticas: a vertente linguística da mundialização. Trad. Marcio Venício Barbosa. In: BARROS, M. L. D. J. de; BARBOSA, M. V.; ROCHEBOIS, C. B. *Pesquisas em didática de línguas estrangeiras: Grandes temas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG. 2013. p. 113-129.

CANDELIER, M.; et al. (coord.). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – CARAP*. Conseil de l'Europe: Áustria, 2009.

CAPUCHO, M. F. Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias. *SynergiesEurope*. n° 5. 2010, p. 101-113.

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé International : Paris, 2001a.

CASTELLOTTI, V. *Retour sur la formation des enseignants de langues: quelle place pour le plurilinguisme?* ÉLA: Études de linguistique appliquée. Klincksieck. n° 123-124. 2001b. p. 365-372.

SILVA, R. C. da. *Intercompreensão entre Línguas Românicas: Contextos, Perspectivas e Desafios*. Revista de Italianística XXVI. N° 26. 2013. p.91-103.