



**HAL**  
open science

# A la recherche d'un lieu épistémologique brésilien en Portugais Langue Additionnelle: regards croisés sur les discours étatiques et académiques dans une perspective décoloniale

Alexandre Ferreira Martins

## ► To cite this version:

Alexandre Ferreira Martins. A la recherche d'un lieu épistémologique brésilien en Portugais Langue Additionnelle: regards croisés sur les discours étatiques et académiques dans une perspective décoloniale. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2022. Français. NNT : 2022MON30021 . tel-03957847

**HAL Id: tel-03957847**

**<https://theses.hal.science/tel-03957847>**

Submitted on 26 Jan 2023

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

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



# THÈSE

Pour obtenir le grade de  
Docteur

Délivré par l'Université Paul-Valéry

Préparée au sein de l'école doctorale 58  
Et de l'unité de recherche LHUMAIN

Spécialité : **Sciences du langage**

Présentée par **Alexandre Ferreira Martins**

**A la recherche d'un lieu épistémologique  
brésilien en Portugais Langue Additionnelle :  
regards croisés sur les discours étatiques et  
académiques dans une perspective décoloniale**

Soutenue le 14 novembre 2022 devant le jury composé de

Mme AUGER, Nathalie, Professeure des Universités  
Université Paul-Valéry Montpellier 3

Directrice de  
thèse

M. DINIZ, Leandro R. A., *Professor Adjunto*  
Université Fédérale du Minas Gerais

Co-directeur de  
thèse

Mme BENTO, Margaret, Professeure des Universités  
Université Paris Descartes

Rapporteur

M. CHISS, Jean-Louis, Professeur Émérite,  
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Rapporteur  
Président du Jury

Mme RAMON, Micaela, *Professora Auxiliar*,  
Université du Minho

Examinatrice





La Lune (1926), Tarsila do Amaral

*Elle délimite un espace intérieur flou, déraisonnable, où l'on reste au bord des larmes avec en même temps un apaisement étrange.*

Anne Dufourmantelle



## DEDICACE

Je dédie ce travail à ma mère, Jane Carla Ferreira, qui m'a mis au monde, m'a appris à vivre et a été mon grand soutien pendant toute son existence. Son départ est intervenu au moment où j'ai entrepris de faire les analyses de cette étude, ce qui a rendu toute la conclusion de ma thèse déchirante. Toutefois, l'occasion de faire cette recherche est un grand hommage à la personne qui a le plus contribué à mes études, a été ma force motrice pour devenir docteur en Sciences du Langage et enfin réaliser ce rêve que je partageais avec ma mère.

Elle ne parlait pas français et n'a jamais eu la chance de se rendre à l'étranger - bien qu'elle ait toujours voulu que je lui dise quelques mots en français car elle considérait le français comme une très belle langue. Je me souviens encore d'elle disant en plaisantant, "*Ai, que língua chique!*" (Oh, le français, c'est chic !).

Ma *mãezinha* a été privée d'accès à l'éducation et n'a pas eu le temps de réaliser son rêve de finir ses études. Elle est partie subitement, nous laissant un grand vide et bien des rêves à vivre.

Elle avait toujours soif d'apprendre : ma mère écrivait tout ce qu'elle apprenait quotidiennement sur de petits papiers que mon père, ma sœur et moi avons découvert après son départ dans différents coins de notre maison. Pour elle, le savoir était indépendant des murs d'une école : il était vivant et provenait de tout ce que ma mère entendait et de tout le monde à qui elle parlait. Et les papiers sur lesquels elle notait chaque nouvel apprentissage étaient le moyen d'enregistrer la valeur qu'elle attribuait à tout ce qu'elle avait l'occasion d'apprendre.

D'après Ana Claudia Quintana Arantes, médecin brésilien, *la douleur du deuil est proportionnelle à l'intensité de l'amour vécu avec la personne qui est partie*. C'est en essayant de convertir ce sentiment poignant en quelque chose de bien que j'ai essayé de conclure ce travail pendant le pire moment de ma vie.

Ses expériences ont enseigné à ma mère combien la connaissance peut changer une personne. Puisse la réflexion qui sous-tend mon étude exprimer la valeur que j'attribue à tout savoir, ce que j'ai hérité avant tout de la personne qui m'aimeait le plus au monde.



Porto Alegre, Brésil - 1997

*Mãezinha,*

*Para sempre, vou ser teu menininho de 5 aninhos.  
Vou esperar pelo teu colo, e as nossas mãos nunca  
mais vão se separar.*

*De todo o meu coração, com todo o meu amor,*

*Alexandre*



## Résumé

Comment la perspective discursive bakhtinienne de langue et langage, largement interprétée et diffusée dans les contextes éducatifs brésiliens, s'actualise-t-elle dans les discours étatiques et académiques en Portugais Langue Additionnelle (PLA) au Brésil et se présente dans le processus de (dé)colonisation du savoir didactique ? Cette étude est centrée sur la construction de la perspective de l'enseignement entraînée dans le domaine du PLA au Brésil, afin de décrire et d'inscrire le lieu épistémologique des réflexions didactiques de ce pays par rapport à celui du Portugal et de l'Europe, en partant d'une lecture de cette conjoncture en langue portugaise qui se base sur la notion de colonialité du savoir et du pouvoir, d'après la pensée Décoloniale, présentée par le Groupe Modernité/Colonialité.

Le cadre théorique de cette recherche qualitative consiste en une triangulation de l'éventail conceptuel du Cercle de Bakhtine (Bakhtine/Volochinov, 1977; Bakhtine, 1978, 1984 ; 1980 ; Medvedev, 2008 ; entre autres), de l'Histoire des Idées Linguistiques (Auroux, 1989 ; 1994 ; Colombat, Fournier et Puech, 2010 ; Orlandi, 2002 ; Puech et Raby, 2011 ; entre autres), du Modèle Idéologique de Politiques Linguistiques (Shohamy, 2006) et de la perspective décoloniale (Castro-Gómez et Grosfoguel, 2007 ; Quijano, 1992 ; 2002 ; 2014 ; Walsh, 2003 ; 2012 ; 2014 ; 2018 ; 2019 ; Walsh et Mignolo, 2018 ; entre autres). Ces bases théoriques soutiennent l'analyse de la construction du savoir au sein des domaines de la didactique du PLA dans la dualité Brésil-Portugal/Europe, historiquement marquée par la présence de la colonialité dans les enjeux historiques, sociaux, politiques et linguistiques qui précèdent le débat didactique.

La méthodologie de cette recherche est basée sur l'approche théorico-analytique de l'Analyse du Discours Dialogique (Brait, 2006a ; 2006b ; 2012 ; Rohling, 2014a ; 2014b ; Sobral & Giacomelli, 2018) pour les études des discours académiques et étatiques en PLA. À cette fin, cette étude met en œuvre deux approches méthodologiques basées sur les concepts bakhtiniens qui aident à comprendre la consolidation de la perspective du Cercle de Bakhtine et son importance en tant qu'action décoloniale : l'analyse du référentiel théorique des principales

politiques linguistiques pour le PLA au Brésil et l'analyse d'entretiens semi-structurés avec des enseignants-chercheurs de certaines universités brésiliennes. En outre, j'ai également repris l'étude réalisée dans mon travail précédent, une méta-synthèse qualitative du domaine du PLA au Brésil, afin de contraster les résultats précédents avec la recherche développée ici.

Cette recherche montre que le PLA au Brésil a été structuré de plus d'une manière théorique et méthodologique, ce qui se manifeste dans les discours académiques et étatiques. Deux tendances peuvent être observées avec une plus grande récurrence : une première, concernant la distanciation par rapport aux perspectives théoriques et méthodologiques européennes hégémoniques, avec une plus grande approximation envers les connaissances produites au Brésil, et une deuxième, relative à l'association apparente de perspectives et de réflexions provenant du Brésil et de l'étranger, avec des influences du contexte européen comme une forme de reconnaissance ou de légitimité du point de vue des politiques linguistiques. Un troisième mouvement est également observé, notamment dans les entretiens réalisés, exclusivement lié aux impacts européens ou à une perception homogène du domaine du PLA. Cette dernière, cependant, est moins pertinente que les deux premières tendances.

Cette dernière tendance des enseignants, des chercheurs et des politiques officielles se fonde sur une ligne théorique discursive-dialogique d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de base bakhtinienne. Ce fait, tel que vérifié dans cette étude, concerne à la fois l'évolution du domaine de la Linguistique Appliquée dans le pays et l'impact de l'émergence de l'examen Celpe-Bras en tant que politique linguistique qui oriente indirectement l'enseignement. De cette façon, cette perspective différenciée établit une place épistémologique spécifique au contexte brésilien, qui est soutenue dans ce travail comme une possibilité de réaction aux limitations historiques causées par la colonialité du savoir dans la diffusion de la connaissance dans différents domaines, y compris dans le PLA.

**Mots-clés :**

Portugais langue additionnelle ; Celpe-Bras ; Colonialité ; Colonialité du savoir ; Colonialité du pouvoir ; Colonialité de l'être ; Lieu épistémologique ; Politiques linguistiques

## Resumo

Como a perspectiva discursiva bakhtiniana de língua e linguagem, amplamente interpretada e difundida em contextos educacionais brasileiros, atualiza-se nos discursos estatais e acadêmicos em Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil e se apresenta no processo de (des)colonização do saber didático? Este estudo está centrado na construção da perspectiva de ensino construída na área de PLA no Brasil, a fim de descrever e inscrever o lugar epistemológico das reflexões didáticas deste país em relação à de Portugal e da Europa. Para isso, parto de uma leitura dessa conjuntura em língua portuguesa que se baseia na noção de colonialidade do saber e do poder, segundo o pensamento decolonial, apresentada pelo Grupo Modernidade/Colonialidade.

O referencial teórico desta pesquisa qualitativa consiste em uma triangulação do arcabouço conceitual do Círculo de Bakhtin, (Bakhtine/Volochinov, 1977; Bakhtine 1978, 1984; 1980; Medvedev, 2008; entre outros), da História das Ideias Linguísticas (Auroux, 1989; 1994; Colombat, Fournier e Puech, 2010; Orlandi, 2002; Puech e Raby, 2011; entre outros), do Modelo Ideológico da Política da Linguagem (Shohamy, 2006) e da perspectiva decolonial (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007; Quijano, 1992; 2002; 2014; Walsh, 2003; 2012; 2014; 2018; 2019; Walsh e Mignolo, 2018; entre outros). Este quadro triádico visa a descrever a construção do conhecimento nos campos da didática do PLA na dualidade Brasil-Portugal, historicamente marcada pela presença da colonialidade nas questões históricas, sociais, políticas e linguísticas que antecedem o debate.

A metodologia desta investigação se assenta na abordagem teórico-analítica da Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006a ; 2006b ; 2012; Rohling, 2014a; 2014b; Sobral & Giacomelli, 2018) para os estudos de discursos acadêmicos e estatais em PLA. Para isso, este estudo implementa duas abordagens metodológicas com base em conceitos bakhtinianos que auxiliam a compreensão da consolidação da perspectiva do Círculo de Bakhtin e de sua importância como ação decolonial: a análise do referencial teórico das principais políticas linguísticas para o ensino de PLA no Brasil e a análise de entrevistas semiestruturadas com professores-pesquisadores de algumas universidades

brasileiras. Além disso, também retomei o estudo realizado em meu estudo anterior, uma metassíntese qualitativa da área de PLA no Brasil, para contrastar os resultados obtidos anterior com a pesquisa aqui desenvolvida.

Esta pesquisa mostra que o PLA no Brasil tem se estruturado de forma mais teórica e metodológica nos últimos anos, o que se manifesta nos discursos

acadêmicos e estatais. Duas tendências podem ser observadas com maior recorrência: uma primeira, relativa ao afastamento das perspectivas teóricas e metodológicas hegemônicas europeias, com maior aproximação aos conhecimentos produzidos no Brasil, e uma segunda, concernente à aparente combinação de perspectivas e reflexões do Brasil e do estrangeiro, com influências do contexto europeu como forma de reconhecimento ou legitimidade do ponto de vista das políticas linguísticas. Um terceiro movimento é também observado, especialmente nas entrevistas realizadas, exclusivamente relacionado com questões europeias ou com uma percepção homogênea da área de PLA. Esta última, porém, é menos relevante do que as duas primeiras tendências.

Essa última tendência de professores, pesquisadores e políticas oficiais se baseia em uma linha teórica discursiva-dialógica de ensino, aprendizagem e avaliação, de base bakhtiniana. Esse fato, conforme verificado neste estudo, diz respeito tanto à evolução do campo da Linguística Aplicada no país quanto ao impacto do surgimento do exame Celpe-Bras como uma política linguística que orienta indiretamente o ensino. Dessa forma, essa perspectiva diferenciada estabelece um lugar epistemológico específico para o contexto brasileiro, que se sustenta neste trabalho como uma possibilidade de reação às limitações históricas causadas pela colonialidade do conhecimento na disseminação do conhecimento em diferentes campos, inclusive em PLA.

**Palavras-chave:**

Português como língua adicional; Celpe-Bras; Colonialidade; Colonialidade do saber; Colonialidade do poder; Colonialidade do ser; Lugar epistemológico; Políticas linguísticas.

## Resumen

Como la perspectiva discursiva bakhtiniana de la lengua y el lenguaje, ampliamente interpretada y difundida en los contextos educativos brasileños, se actualiza en los discursos estatales y académicos en portugués como Lengua Adicional (PLA) en Brasil y se presenta en el proceso de (des)colonización de la didáctica. conocimiento? Este estudio se centra en la construcción de la perspectiva de enseñanza construida en el área del PLA en Brasil, con el fin de describir e inscribir el lugar epistemológico de las reflexiones didácticas de este país en comparación con Portugal y con Europa. Para ello, parto de una lectura de esta coyuntura en portugués que se basa en la noción de colonialidad del saber y del poder, según el pensamiento decolonial, presentado por el Grupo Modernidad/Colonialidad.

El marco teórico de esta investigación cualitativa consiste en una triangulación del espectro conceptual del Círculo de Bakhtin (B Bakhtine/Volochinov, 1977; Bakhtine, 1978, 1984; 1980; Medvedev, 2008; entre otros), la Historia de las Ideas Lingüísticas (Auroux, 1989; 1994; Colombat, Fournier y Puech, 2010; Orlando, 2002; Puech y Raby, 2011; entre otros), el Modelo Ideológico de la Política del Lenguaje (Shohamy, 2006) y la perspectiva decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Quijano, 1992; 2002; 2014; Walsh, 2003; 2012; 2014; 2018; 2019; Walsh y Mignolo, 2018; entre otros). Estas bases teóricas sirven de apoyo para analizar la construcción del conocimiento dentro de los campos de la didáctica del PLA en la dualidad Brasil-Portugal/Europa, históricamente marcada por la presencia de la colonialidad en las cuestiones históricas, sociales, políticas y lingüísticas que preceden al debate.

La metodología de esta investigación se basa en el enfoque teórico-analítico del Análisis Dialógico del Discurso (Brait, 2006a ; 2006b ; 2012; Rohling, 2014a; 2014b; Sobral & Giacomelli, 2018) para los estudios de los discursos académicos y estatales en el PLA. Para ello, este estudio implementa dos enfoques metodológicos basados en conceptos bajtinianos que ayudan a comprender la consolidación de la perspectiva del Círculo de Bajtín y su importancia como

acción decolonial: el análisis del referencial teórico de las principales políticas lingüísticas para la enseñanza del PLA en Brasil y el análisis de entrevistas semiestructuradas con profesores-investigadores de algunas universidades brasileñas. Además, también retomé el estudio realizado en mi anterior estudio, una metasíntesis cualitativa del área de PLA en Brasil, para contrastar los resultados anteriores con la investigación aquí desarrollada.

Esta investigación muestra que el PLA en Brasil se ha estructurado de forma más teórica y metodológica en los últimos años, lo que se manifiesta en los discursos académicos y estatales. Se observan dos tendencias con mayor recurrencia: una primera, relativa al alejamiento de las perspectivas teóricas y metodológicas europeas hegemónicas, con mayor aproximación al conocimiento producido en Brasil, y una segunda, referente a la aparente combinación de perspectivas y reflexiones de Brasil y del exterior, con influencias del contexto europeo como forma de reconocimiento o legitimación desde el punto de vista de las políticas lingüísticas. También se observa un tercer movimiento, sobre todo en las entrevistas realizadas exclusivamente. relacionado con temas europeos o con una percepción homogénea del área de PLA. Esta última, sin embargo, es menos relevante que las dos primeras tendencias.

Esta última corriente de docentes, investigadores y políticas oficiales se fundamenta en una línea teórica discursivo-dialógica de enseñanza, aprendizaje y evaluación, fundamentada en Bajtín. Este hecho, como se verifica en este estudio, atañe tanto a la evolución del campo de la Lingüística Aplicada en el país como al impacto del surgimiento del examen Celpe-Bras como política lingüística que orienta indirectamente la enseñanza. De esta manera, esa perspectiva diferenciada establece un lugar epistemológico específico para el contexto brasileño, que se sostiene en este trabajo como una posibilidad de reacción a las limitaciones históricas provocadas por la colonialidad del saber en la difusión del conocimiento en diferentes campos, incluido el PLA.

**Palabras clave:**

Portugués como lengua adicional; Celpe-Bras; Colonialidad; Colonialidad del saber; Colonialidad del poder; Colonialidad del ser; Lugar epistemológico; Políticas lingüísticas.

## Abstract

How is the Bakhtinian discursive perspective of language, widely interpreted and disseminated in Brazilian educational contexts, actualized in state and academic discourses in Portuguese as an Additional Language (PAL) in Brazil and presented in the process of (de)colonization of didactic knowledge? This study is centered on the construction of the teaching perspective brought in the PAL area in Brazil, to describe and define the epistemological place of didactic reflections in this country in relation to Portugal and Europe. To this end, I start from a reading of this conjuncture in Portuguese that is based on the notion of coloniality of knowledge and power, according to decolonial thinking, presented by the Modernity/ Coloniality Group.

The theoretical framework of this qualitative research consists of a triangulation of the Bakhtin Circle conceptual basis (Bakhtine/Volochinov, 1977; Bakhtine, 1978, 1984; 1980; Medvedev, 2008; among others), the History of Linguistic Ideas (Auroux, 1989; 1994; Colombat, Fournier and Puech, 2010; Orlandi, 2002; Puech and Raby, 2011; among others), the Ideological Model of the Politics of Language (Shohamy, 2006) and the decolonial perspective (Castro-Gómez and Grosfoguel, 2007; Quijano, 1992; 2002; 2014; Walsh, 2003; 2012; 2014; 2018; 2019; Walsh and Mignolo, 2018; among others). This triadic framework aims to describe the construction of knowledge in the fields of PAL didactics in the Brazil-Portugal duality, historically marked by the presence of coloniality in the historical, social, political and linguistic issues that precede the debate.

The methodology of this research is based on the theoretical-analytical approach of Dialogical Discourse Analysis (Brait, 2006a ; 2006b ; 2012; Rohling, 2014a; 2014b; Sobral & Giacomelli, 2018) for studies of academic and state discourses in PAL. To this end, this study implements two methodological approaches based on Bakhtinian concepts that help the understanding of the consolidation of the Bakhtin Circle perspective and its importance as a decolonial action: the analysis of the theoretical referential of the main language policies for the teaching of PAL in Brazil and the analysis of semi-structured interviews with teacher-researchers

from some Brazilian universities. In addition, I also resumed the study carried out in my previous study, a qualitative meta-synthesis of the area of PAL in Brazil, to contrast the previous results with the research developed here.

This research shows that the area of PAL in Brazil has been structured in a more theoretical and methodological way in recent years, which is manifested in academic and state discourses. Two tendencies can be observed with greater recurrence: the first one regards the distancing from hegemonic European theoretical and methodological perspectives, with a greater approximation to the knowledge produced in Brazil; and the second one relates to the apparent combination of perspectives and reflections coming from Brazil and abroad, with influences from the European context as a form of recognition or legitimacy from the point of view of linguistic policies. A third movement is also observed, especially in the interviews conducted, exclusively related to European issues or to a homogeneous perception of the PAL field. The latter, however, is less relevant than the first two trends.

This last trend of teachers, researchers and official policies is built on a discursive-dialogical theoretical line of teaching, learning and assessment, based on Bakhtin. This fact, as verified in this study, concerns both the evolution of the field of Applied Linguistics in the country and the impact of the emergence of the Celpe-Bras exam as a linguistic policy that indirectly guides teaching. That is, this differentiated perspective establishes a specific epistemological place for the Brazilian context, which is supported in this work as a possibility of reaction to the historical limitations caused by the coloniality of knowledge in the dissemination of knowledge in different fields, including the field of PAL.

**Keywords:**

Portuguese as an additional language; Celpe-Bras; Coloniality; Coloniality of knowledge; Coloniality of power; Coloniality of being; Epistemological place; Language policies.

# Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mes parents, Jane Carla Ferreira et Carlos Jorge Pimenta Martins, et ma sœur, Graziela Maria Ferreira Martins, qui m'ont toujours soutenu et ont compris mon absence. Après le décès soudain de ma mère, mon père et ma sœur m'ont accompagné dans tous les pires moments que j'ai vécus ces derniers mois, à travers nos interminables échanges de messages. Quand la tristesse a frappé à ma porte, lors de mes crises de dépression, ils étaient ceux qui s'inquiétaient le plus pour moi.

Je tiens à exprimer mes plus sincères remerciements à ma directrice de thèse, Nathalie Auger, qui a lu attentivement mon travail, a été sensible à la situation difficile que je vis actuellement et a compris mon retard dans la rédaction de la thèse. J'aimerais également remercier mon codirecteur, Leandro Diniz, pour ses suggestions et ses conseils pendant mon doctorat.

Je remercie les professeurs-chercheurs du jury d'avoir accepté de prendre le temps d'évaluer mon travail et de faire partie de cette étape très importante de ma vie académique. Je tiens également à remercier le laboratoire L H U M A I N pour le soutien scientifique et financier tout au long de mon parcours doctoral. Les espaces d'échange de connaissances auxquels j'ai pu participer et l'incitation à présenter des travaux académiques dans des congrès et colloques nationaux et internationaux ont été essentiels à ma formation en tant que chercheur.

Tous mes remerciements à Héloïse Behr pour sa patience à recevoir des parties de mon texte à relire et pour ce soutien qui m'accompagne depuis mon mémoire de master. Ses précieuses observations m'ont aidé à améliorer mon écriture académique en langue française. Je voudrais aussi adresser mes remerciements à Bruna Navarrina de Moura pour avoir pris le temps de m'aider à la mise en forme de ce travail.

Je ne peux pas m'empêcher d'exprimer ma gratitude à Jeong Yeol Choe, qui, à ce stade de ma vie, était avec moi et a rendu les jours les plus tristes de ma vie plus supportables. Son aide m'a été indispensable pour que je reste en bonne santé

physique et mentale, malgré la grande tristesse qui m'afflige profondément tous les jours.

Merci à Karina Marques, mon ancienne collègue du département à l'Université de Poitiers et grande amie, qui m'a accueilli et m'a appris que l'amitié et l'affection peuvent nous sauver.

Merci à Marie-Noëlle Ciccía, Ludovic Hérault et Vanessa Meireles, mes anciens collègues de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, pour leur amitié, leur soutien à mon travail et leur compagnonnage. Je suis très reconnaissant qu'ils aient toujours cru en moi et en mon travail.

Un gros câlin affectueux de remerciements à mes grandes amies Veronica Borsato et Daniela Fuhr, qui m'ont aidé à différents moments en France. Sans leur aide, j'aurais beaucoup plus souffert à cause de l'éloignement de ma famille.

Merci à ma chère amie Paloma de Melo Henrique, qui fait partie de ma vie depuis longtemps et qui est comme une sœur pour moi. Cela fait dix ans d'une amitié qui n'a fait que se renforcer, même si loin l'un de l'autre.

Merci aussi à mes amies et partenaires de recherche, Tábata Quintana Yonaha et Thamis Larissa Silveira, qui m'ont apporté beaucoup de soutien émotionnel lors de la finalisation de ce travail. Merci pour vos mots de réconfort et pour m'avoir motivé à poursuivre cette recherche.

Un grand merci à ma chère amie Caroline Navarrina de Moura, qui, comme moi, a perdu sa mère pendant la rédaction de sa thèse de doctorat. Merci pour cette amitié qui transcende le temps et la distance.

Toute mon affection et mes remerciements à Maria Luiza Cunha Linha (Malu), Maria João Amaral, Sora Lim et Hyo Jeong Sun (Adriana), mes collègues du Département de Portugais à HUFs. Surtout à Malu et à Maria, mes voisines et amies. Je suis très reconnaissant de leurs conseils et de l'aide qu'elles m'ont toujours apporté depuis mon arrivée en Corée du Sud.

Enfin, j'exprime ma grande gratitude à tous mes étudiants, anciens étudiants de portugais, collègues et anciens collègues à travers le monde. Ce domaine d'enseignement et d'étude m'enchanté depuis que j'ai commencé à étudier la didactique de la langue portugaise, et à ce jour, et il me donne chaque jour l'opportunité de me renouveler comme professeur et comme personne.

# Sommaire

<i>Introduction</i> .....	20
<i>Partie 1 Perspectives d'enseignement en PLA</i> .....	38
<b>Chapitre 1 PLE/PLNM/PL2/PFOL/PLA : une question de nomenclature ?</b> 40	
1 Langue Étrangère, Langue Seconde et Langue Non Maternelle .....	42
2 Langue Additionnelle et Portugais Langue Additionnelle .....	47
<b>Synthèse</b> .....	57
<b>Chapitre 2 Frontières didactiques entre la polarisation du Brésil et du Portugal</b> .....	60
1 Regard sur l'enseignement du PLA au Brésil et au Portugal .....	61
2 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - CECRL : un contrat européen à l'impact international .....	69
2.1 Aspects précédents la publication du CECRL.....	69
2.2 Préparer le terrain pour le CECRL : l'Approche Communicative.....	71
2.3 Le CECRL au sein du Conseil de l'Europe.....	76
2.4 Le concept de <i>tâches</i> dans le CECRL .....	80
<b>Synthèse</b> .....	85
<i>Partie 2 Cadrage théorique de la recherche : Option décoloniale, Perspective discursive-dialogique, Politiques linguistiques et Histoire des Idées Linguistiques</i> .....	88
<b>Chapitre 3 Les Études Postcoloniales et Décoloniales</b> .....	90
1 Incursions théoriques dans la perspective postcoloniale .....	96
1.1 Le postcolonialisme anti-colonial.....	100
1.2 Le postcolonialisme canonique.....	101
1.3 Le groupe Subaltern Studies : le cas de Gayatri Spivak.....	114
2 Entre la théorie et la praxis décoloniales.....	119
2.1 Le Groupe Modernidad/ Colonialidad et le tournant décolonial ....	125
2.2 Colonialités du Pouvoir, de l'Être et du Savoir .....	128
<b>Synthèse</b> .....	143
<b>Chapitre 4 Une perspective brésilienne d'enseignement centrée sur la notion de genres du discours</b> .....	146
1 Le Cercle de Bakhtine et sa diffusion théorique.....	146
2 A l'origine des études de Mikhaïl Bakhtine et de son Cercle.....	149
2.1 Un projet épistémologique sur le langage humain.....	149

2.2 Subjectivisme idéaliste et objectivisme abstrait .....	153
2.3 La vision philosophique-linguistique du Cercle de Bakhtine.....	158
2.4 Dispersions théoriques et avènement de perspectives discursives..	158
3 Dialogisme, genres du discours et concepts voisins .....	163
4 Lectures bakhtiniennes dans la Linguistique Appliquée .....	178
4.1 Terrain de la Linguistique Appliquée au Brésil .....	178
4.2 Études de littérature et perspective dialogique de Bakhtine .....	186
4.3 Le texte comme objet et le genre du discours comme unité d'enseignement : les politiques éducatives étatiques.....	203
4.4 Le genre du discours au cœur de la consolidation du domaine du PLA .....	213
4.5 Bases bakhtiniennes dans le développement du curriculum.....	218
<b>Synthèse .....</b>	<b>230</b>
<b>Chapitre 5 Politiques linguistiques : rapports entre langue, société et État</b> <b>.....</b>	<b>232</b>
1 L'Approche de Bernard Spolsky.....	240
2 Le Modèle d'Elana Shohamy .....	244
3 Regard politico-linguistique des communautés de pratiques/épistémiques.....	253
3.1 Le domaine du PLA comme une communauté ou un ensemble de communautés .....	258
<b>Synthèse .....</b>	<b>261</b>
<b>Chapitre 6 Histoire des Idées Linguistiques : bases pour la réflexion sur la connaissance .....</b>	<b>264</b>
1 Application de l'HIL sur la problématique de recherche .....	266
2 Concepts-clés de l'HIL en rapport avec l'étude.....	267
2.1 Connaissance/savoir et idées linguistiques .....	267
2.2 Les horizons de rétrospection et de projection dans les communautés .....	269
2.3 Grammatisation, instrument linguistique et paternité .....	276
<b>Synthèse .....</b>	<b>283</b>
<b>Partie 3     <i>Cadre méthodologique de la recherche</i>.....</b>	<b>286</b>
<b>Chapitre 7 A l'origine de cette réflexion épistémologique - construction de la recherche et du parcours méthodologique .....</b>	<b>288</b>
1 Introduction à la problématique de recherche .....	288
1.1 Les discours du domaine du PLA et la définition des données de recherche .....	294
1.2 Le débat derrière les perspectives didactiques .....	300
1.3 Le parcours qui donne lieu à cette étude .....	305
2 Démarches méthodologiques .....	314
2.1 Aspects théorico-analytiques des postures dialogique et décoloniale de recherche.....	315
2.1.1. Analyse Dialogique du Discours : une approche de recherche au Brésil .....	317

2.1.2. Principes et orientations pour l'approche d'analyse .....	321
2.2 Les discours étatiques et académiques .....	332
2.3 Les axes d'analyse documentaire et des entretiens : question de recherche, objectifs, corpus et <i>stratégies de lecture</i> .....	336
3 Analyse de documents étatiques .....	339
3.1 Les entretiens : une continuité à travers des voix multiples .....	352
<b>Synthèse .....</b>	<b>370</b>
<b>Partie 4      <i>Processus de construction du savoir didactique en PLA au Brésil</i></b> <b><i>dans les discours étatiques.....</i></b>	<b>374</b>
<b>Chapitre 8 Documents publics du Celpe-Bras.....</b>	<b>376</b>
1 Analyse des matérialités discursives du Celpe-Bras .....	376
2 Traces bakhtiniennes dans le Celpe-Bras .....	380
2.1 Cadre théorique du Celpe-Bras à partir du Manuel du Candidat (2011) .....	389
2.2 Enjeux discursifs-dialogiques dans le Document de Base du Celpe- Bras .....	400
2.3 Celpe-Bras : effets d'un instrument de politique linguistique .....	404
2.4 Aspects introductifs de la théorie de base de l'examen .....	406
2.5 Du communicatif au discursif .....	411
2.6 Spécifications théoriques de l'examen dans une perspective dialogique .....	414
<b>Synthèse .....</b>	<b>421</b>
<b>Chapitre 9 Propositions curriculaires et croisement de savoirs.....</b>	<b>422</b>
1 La collection de l'Itamaraty et le lieu épistémologique divers.....	426
2 Paratexte sur la diffusion du portugais par le Brésil à l'étranger : <i>Panorama.....</i>	433
3 Questions de la paternité entre l'état et les sujets .....	437
4 La perspective discursive dans les documents de l'Itamaraty.....	448
4.1 Proposition d'harmonisation dans les pays hispanophones .....	448
4.1.1 Alignement au Celpe-Bras et au CECRL.....	451
4.1.2 Fondements et dimensions de la perspective pédagogique et opérationnalisation théorique dans la proposition de cours .....	455
4.1.3 Dimension socioculturelle du curriculum, interculturalité et critique décoloniale .....	461
4.2 Proposition Curriculaire pour les Pays de Langue Officielle Portugaise .....	467
4.2.1. Langue, enseignement de base discursive et organisation curriculaire.....	469
4.2.1.1. Langue interculturelle, langue pluricentrique et langue comme pratique sociale .....	470
4.2.1.2. La perspective discursive-dialogique dans la relation avec Celpe-Bras .....	480
4.2.1.3. (Dés)équilibres de l'organisation curriculaire et opérationnalisation théorique.....	489

<b>Synthèse .....</b>	<b>502</b>
<b>Chapitre 10 Actualisation de la perspective discursive-dialogique dans les discours académiques .....</b>	<b>504</b>
1 Recherche précédente et contextualisation du rôle du Celpe-Bras au Brésil : du discours académique écrit au récit de l'expérience.....	504
2 Les parcours des discours des enseignants : quel terme ? quelle perspective ? .....	517
3 Critiques décoloniales du domaine du PLA.....	534
4 Tensions (dé)coloniales dans la relation avec l'enseignement du PLA au Portugal ou en Europe .....	547
5 Conceptions du PLA au Portugal.....	548
6 Les politiques portugaises et européennes et le lieu épistémologique brésilien .....	559
7 L'examen Celpe-Bras comme référence pour l'enseignement dans une perspective discursive.....	571
<b>Synthèse .....</b>	<b>587</b>
<i>Conclusion      La reconnaissance d'un lieu épistémologique .....</i>	<i>590</i>
<i>Références.....</i>	<i>614</i>
<i>Annexes .....</i>	<i>641</i>

# **Introduction**

**Le seuil entre moi et les savoirs qui  
me/nous appartiennent**



## Introduction

# Le seuil entre moi et les savoirs qui me / nous appartiennent

*Il n'y a pas de transition qui n'implique un point de départ, un processus et un point d'arrivée. Chaque demain se crée dans un hier, à travers un aujourd'hui. Notre avenir est donc basé sur le passé s'incorporant au présent. Nous devons savoir ce que nous étions et ce que nous sommes, pour savoir ce que nous serons*

Paulo Freire

Être élevé entre deux cultures, c'est à la fois appartenir à chacune d'elle et aussi les observer depuis un lieu de frontière – par ailleurs nous ne sommes pas toujours conscients des pressions qui s'exercent sur nous pour construire notre identité. Bien que cet ouvrage vise à définir le lieu épistémologique d'une perspective brésilienne pour l'enseignement du portugais langue additionnelle (PLA), la présence de réflexions didactiques portugaises – et européennes – a un rôle fondamental dans la compréhension de la (dé)colonialité du savoir, notamment du savoir didactique. La décolonialité du savoir est comprise ici comme une sorte de domination des formes non hégémoniques de connaissance. Cet aspect se retrouve souvent aussi dans l'enseignement des langues, comme je le démontrerai tout au long de ce texte.

Je commencerai par discuter du sujet de ma thèse en relation avec ma famille et mon éducation scolaire. Mes antécédents personnels et universitaires sont étroitement liés au fait que je considère qu'il est important de discuter et de valoriser toute sorte de savoir. De l'empathie que j'ai apprise à avoir avec ma mère, lorsque j'étais son soutien pendant une période de dépression, jusqu'aux connaissances plus formelles que j'ai acquises pendant mes études scolaires et universitaires : tous les apprentissages me constituent et ont fait de moi la personne et l'enseignant que je suis.

Je commence cette thèse avec l'emploi de la première personne parce qu'il serait contradictoire pour moi de renoncer à une intersubjectivité imprimée sur mes mots au détriment de certaines conventions académiques, qui cherchent parfois un éloignement de la subjectivité. Cela limiterait la compréhension de ma conscience individuelle comme conscience socio-idéologique par nature, d'un point de vue essentiellement bakhtinien. C'est-à-dire qu'à titre de chercheur qui rédige ce texte, j'ai aussi une histoire liée aux relations familiales, sociales et identitaires avec la langue portugaise et l'enseignement de celle-ci. Ce fait est lié non seulement aux représentations socio-historiquement construites sur mon pays, le Brésil, et à la variété de la langue portugaise que je parle, mais aussi aux connaissances didactiques pour enseigner cette langue, qui m'ont été présentées lors de ma formation universitaire.

Pour répondre à mes questions précédentes (Schoffen & Martins, 2018 ; Martins, 2018 ; 2019 ; 2021 ; Martins et Yonaha, 2021) concernant le lieu épistémologique brésilien et pour discuter de l'enseignement du portugais langue additionnelle (PLA), j'ai choisi d'instancier ma position de sujet par écrit, car ce travail n'est pas seulement le résultat d'une recherche menée dans un établissement d'enseignement supérieur. Il est également et surtout une réponse à une série de questions qui ont pénétré ma vie et la constitution de ma place comme Brésilien et comme professeur de portugais pour locuteurs d'autres langues.

Dès ma tendre enfance, l'idée que la langue que je parlais ne m'appartenait pas, mais appartenait plutôt au pays de mon père et de mes grands-parents paternels,

était bien présente. Je suis le fils d'un immigrant portugais, dont la famille a vécu presque exclusivement au Brésil, et d'une Brésilienne. Ma mère parlait une variation dialectale du portugais brésilien de la campagne, du sud de l'état du Minas Gerais, couramment très méprisée dans les grandes capitales brésiliennes. Mon père est né au nord du Portugal. Tous deux se sont rencontrés à Minas Gerais, lors d'un voyage professionnel de mon père. Ils se sont mariés dans leur jeunesse. Ils ont ensuite déménagé à Porto Alegre, Rio Grande do Sul, dans un quartier où se concentrait une importante communauté portugaise où vivait la famille de mon père.

Plusieurs fois, j'ai été témoin de corrections incessantes de la part de mes oncles et tantes sur la façon dont ma mère parlait portugais. Je me souviens également de nombreuses « blagues » qui lui étaient adressées à cause de son origine. Ces agressions allaient au-delà d'une simple correction, en la blessant profondément – fait qui lui a laissé penser qu'elle était incapable de poursuivre ses études. Cette période d'adaptation à la vie dans la capitale du Rio Grande do Sul a grandement affecté l'estime de soi linguistique (Bagno, 2007 ; *autoestima linguística*, en portugais) de ma mère. Elle a fini, dans ce sens, par assimiler une grande partie de la culture et des croyances linguistiques, bref, de la politique linguistique familiale et communautaire qui lui était imposée. Et elle n'avait, malheureusement, aucun soutien pour ne pas accepter les idées qu'on lui avait dictées ; elle n'avait aucun moyen d'avoir une position critique sur les représentations sociolinguistiques de l'environnement.

Au Brésil, comme le souligne Marcos Bagno dans l'un des principaux ouvrages de référence en Sociolinguistique du pays, *Préjugé Linguistique* (2007/1999, *Preconceito Linguístico*, en portugais), le mythe selon lequel le portugais parlé au Portugal, appelé portugais européen, est plus correct que celui utilisé par les Brésiliens – y compris ici la pluralité de dialectes du pays, est toujours présent dans l'imaginaire social. Ce mythe est un héritage du système colonial portugais qui a été infligé au territoire brésilien pendant près de trois siècles et qui est ancré dans la société brésilienne jusqu'à aujourd'hui. Pendant la période coloniale dans

le pays, la présence de la langue portugaise, introduite de manière coercitive sur le territoire national, a ouvert la voie à la disparition des langues indigènes et à la configuration d'une nouvelle réalité sociolinguistique dans le pays, comme je le montrerai plus tard. La norme de la métropole a donc toujours été la plus valorisée parmi les citoyens, et l'insistance sur sa souveraineté a résisté à la fin du système colonial, restant très présente dans les représentations et attitudes sociolinguistiques des locuteurs.

À l'entrée à l'université j'ai pu percevoir des discussions linguistiques, sociales et culturelles autour de la langue portugaise qui étaient auparavant noyées par l'importance que ma famille accordait au portugais parlé au Portugal, ainsi qu'à l'histoire et à la culture de ce pays. L'université brésilienne a été l'endroit où j'ai pu prendre conscience de ma place en tant que Brésilien qui a été élevé dans une famille d'immigrants portugais. C'est là où j'ai été introduit à une critique de plus en plus affinée sur les savoirs construits dans mon pays natif, le Brésil, dans la mesure où j'ai aussi commencé à m'interroger sur l'impact des représentations sociolinguistiques sur la construction de la connaissance académique et sur l'histoire épistémologique de certains domaines, comme celui du PLA, à la lumière de la Linguistique Appliquée de tradition brésilienne et du *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras* (Certificat de Compétence en Langue Portugaise pour Étrangers).

En ce qui concerne l'enseignement du portugais sur différents continents, plus précisément, le récit ne pouvait pas être différent, car la langue portugaise était historiquement imposée au Brésil comme un instrument de pouvoir pour l'effacement des peuples, des langues et des cultures autochtones. En ce sens, il est compréhensible qu'à l'époque contemporaine, l'existence de soi-disant hégémonies – le résultat d'un passé colonial – se reflète également dans le tissu social et dans la dispersion des connaissances construites autour et dans l'université, comme dans le cas de cette étude.

Cette thèse de doctorat est la séquence des études que j'ai commencées à l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul, depuis que je suis rentré d'une

période de double diplôme à l'Université de Coimbra, au Portugal, en tant que boursier dans le Programme de Diplôme International, de la Coordination de Perfectionnement du Personnel de l'Enseignement supérieur (CAPES), du gouvernement brésilien. La dualité Portugal-Brésil imprègne non seulement ma vie personnelle, mais aussi ma formation de professeur de PLA. Dans cette voie, toujours conscient des différences de perspectives d'enseignement des institutions dans lesquelles j'ai étudié, je me suis intéressé à enquêter sur les politiques linguistiques officielles des gouvernements portugais et brésilien.

Entre 2015 et 2016, j'ai développé une recherche intitulée « Le portugais comme langue additionnelle et définition des paramètres pour l'enseignement du portugais comme langue additionnelle : perspectives portugaise et brésilienne » (*Português como Língua Adicional e Definição de Parâmetros para o Ensino de Português como Língua Adicional : Perspectivas Portuguesa e Brasileira*, en portugais), sous la direction de Mme la Professeure Juliana Roquete Schoffen, de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul. Cette recherche a été faite dans le cadre du groupe de recherche « Examen Celpe-Bras : analyse de la collection de tests déjà appliqués, manuels, législation et études réalisées » (*Exame Celpe-Bras : análise do acervo de provas já aplicadas, manuais, legislação e estudos realizados*, en portugais), dont les résultats ont été publiés dans certaines revues scientifiques (Schoffen & Martins, 2016 ; Martins & Schoffen, 2018). Dans cette étude, j'ai délimité les différences théoriques et méthodologiques entre une perspective d'enseignement brésilienne basée sur les idées du cercle de Bakhtine et la perspective actionnelle présente dans les discours portugais pour l'enseignement du PLA, ceux-ci basés sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

La délimitation de ces différences (Schoffen & Martins, 2016) dans les documents gouvernementaux et dans les études universitaires (thèses de doctorat et mémoires de maîtrise) produites au cours des vingt dernières années m'a fait comprendre que ce fait aurait des racines plus profondes qu'une simple différence d'approche théorique et méthodologique. À mon sens, l'importance attribuée à ces orientations dans la scène internationale serait liée à des formes

plus larges de circulation du discours dans le monde, fondées sur une logique de contrôle des connaissances qui trouve son origine dans l'ordre mondial établi par les anciens systèmes coloniaux (Quijano, 2014). Si cette logique régit l'imaginaire social et détermine l'utilisation de la langue et la relation entre les personnes dans des sphères privées et publiques plus locales, comme j'ai pu brièvement le raconter à propos de ma famille et de mon histoire personnelle avec la langue portugaise, il serait naïf de ne pas supposer que cette même forme de contrôle pourrait exercer une certaine influence sur la circulation du discours étatique-politique et, plus précisément, sur le discours didactique.

Ces dernières années, il y a eu une profusion de recherches sur l'éducation et l'enseignement des langues engagées à réfléchir sur l'enseignement et l'apprentissage dans une perspective postcoloniale ou décoloniale. Une simple consultation dans le moteur de recherche de Google Scholar, par exemple, indique l'occurrence de 14 300 résultats pour la combinaison des termes anglais « education » et « decolonial » et 4 300 résultats pour la combinaison des termes « languages » et « decolonial ». Dans le domaine du PLA, il existe pourtant encore peu de recherches portant sur l'enseignement dans une perspective post/décoloniale, avec des travaux comme ceux de Leroy (2018) et Bizon & Diniz (2019), représentant des réflexions inédites dans le domaine. Ces études portaient avant tout sur la formation des enseignants ainsi que sur la préparation et l'utilisation du matériel didactique pour l'usage en salle de classe.

Dans l'étude que je propose pour cette thèse de doctorat, je cherche à comprendre l'espace du PLA sous le prisme de la décolonialité du savoir (Maldonado-Torres, 2007 ; Palermo, 2010). Cette conception portée par les Études décoloniales me permet de démêler les logiques de construction des connaissances articulées aux discours académiques et gouvernementaux pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en PLA. De cette manière, j'entends décrire la place d'une perspective d'enseignement et d'apprentissage de base discursive/dialogique (Martins & Yonaha, 2021 ; Martins, 2021), dont l'origine et l'état actuel seront discutés dans les prochaines pages de cette thèse.

Tout au long de mon parcours d'étudiant et de chercheur en Linguistique Appliquée (LA) – ou Didactique de Langues, j'ai réalisé que la logique qui régit le domaine du PLA au Brésil et à l'étranger reflète une dynamique globale dans la conception et la diffusion des connaissances. Dans cette perspective, les savoirs situés dans les pays du Sud ont globalement une place périphérique par rapport aux perspectives d'enseignement, par exemple, diffusées par certains référentiels internationaux, telles que le CECRL. Cela est dû à une série de facteurs que j'évoquerai tout au long de cette recherche, liés à l'histoire du monde et à l'organisation d'un ordre mondial autour du capital et de l'hégémonie des pouvoirs qui exerçaient autrefois des formes de contrôle du pouvoir, du savoir et de l'être dans les anciennes colonies autour de la planète.

L'étude des discours gouvernementaux et académiques au cours de mes expériences précédentes m'a poussé à réaliser cette thèse de doctorat, qui vise à enquêter sur l'actualisation du cadre théorique du Cercle de Bakhtine dans a) les documents publics de l'examen Celpe-Bras, b) les textes d'orientation de l'enseignement et l'évaluation en PLA au Brésil et c) les discours des entretiens auprès des enseignants-chercheurs de différentes institutions d'enseignement supérieur au Brésil, en faisant également un rapport avec c) la recherche universitaire, à savoir les mémoires de master et les thèses de doctorat, qui a été objet de mon étude en Master 2 à Université Paul-Valéry Montpellier 3.

Cette étude est divisée en quatre parties, totalisant dix chapitres. J'ai proposé une organisation qui permet, d'une part, la compréhension du domaine du PLA au Brésil et à l'étranger, plus particulièrement au Portugal et dans le contexte européen, et, d'autre part, l'approfondissement autour de la complexité des savoirs didactiques en PLA au Brésil. Pour ce deuxième volet directeur de ce travail, je développe la thèse selon laquelle le domaine du PLA reflète une dynamique globale de production et de diffusion des connaissances déterminée, avant tout, par la colonialité du savoir. En ce sens, ce travail présente deux voies méthodologiques : analyse de documents et analyse de contenu d'entretiens (ou trois, si l'on considère la méta-synthèse qualitative que j'ai réalisée dans le cadre

de ma recherche de Master, dont les résultats sont repris ici très brièvement). Cela me permet de démêler la complexité du PLA au Brésil, dont la confluence des perspectives théoriques et méthodologiques, en mettant l'accent sur la perspective discursive d'enseignement basée sur Bakhtine, qui est sa caractéristique fondamentale.

Dans la première partie de ce travail, intitulée « Perspectives de l'enseignement du PLA », je présente deux chapitres : dans le premier, intitulé « PLE/PLNM/PL2/ PFOL/PLA : une question de nomenclature ? », j'introduis le débat autour des différents termes utilisés dans le domaine, qui, à mon sens, s'allient à des espaces épistémologiques distincts. Dans ce chapitre, je cherche à démontrer comment les autres terminologies utilisées dans le domaine ne correspondent pas à ma conception de langue et langage et de lieu épistémologique de production et diffusion du savoir. Dans le deuxième chapitre de cette première partie, que j'ai nommé « Frontières didactiques entre la polarisation du Brésil et du Portugal », je propose une contextualisation de mon travail, qui introduit la problématique de recherche décrite plus en détail ci-dessous. Je présente la bicentralité, terme utilisé ici pour déterminer le rôle de premier plan du Portugal et du Brésil dans la promotion du portugais à l'étranger (Diniz, 2020) par rapport aux autres pays de la Communauté des pays de langue portugaise (CPLP), à savoir l'Angola, le Cap-Vert, la Guinée-Bissau, la Guinée équatoriale, le Mozambique, São Tomé et Príncipe et le Timor Oriental. Ensuite, je présente le CECRL, de l'histoire de sa conception à son contenu théorico-méthodologique, afin de montrer brièvement la perspective qui représente l'un des contrepoints de ce travail : la perspective actionnelle.

La deuxième partie de ce texte, intitulée « La construction du savoir en PLA, cadre théorique », comprend 4 chapitres. Dans le troisième chapitre de cette étude, « Regards croisés sur la décolonialité », je décris le cadre théorique-conceptuel des Études Postcoloniales et Décoloniales (Bhabha, 1994 ; Hall, 2008 ; Said, 2003 ; Spivak 2020 ; Quijano, 1991, 1993, 1994, 2000 ; Maldonado-Torres, 2007, pour n'en citer que quelques-uns) pour discuter des impacts de la

colonialité sur la configuration socio-politique et culturelle du monde, et plus particulièrement, sur la production et la circulation des savoirs didactiques.

C'est ainsi que je présente les notions d'eurocentrisme (Quijano, 2000), d'hybridité et d'hybridation (Bhabha, 2019), d'option décoloniale (Mignolo, 2010), de colonialité du pouvoir (Quijano, 1991, 1993, 1994), de colonialité de l'être (Mignolo, 2018) et la colonialité du savoir (Maldonado-Torres, 2007 ; Palermo, 2020), entre autres notions qui sont liées à la compréhension de la discussion que je propose dans ce travail. Les notions d'*eurocentrisme*, d'*hybridité* et d'*hybridation*, comme d'autres qui s'y rapportent, m'aident à décrire la configuration géopolitique dans laquelle s'insèrent les politiques linguistiques que j'étudie dans cette thèse de doctorat. En outre, ce regard sur l'organisation mondiale évoque le moyen à travers lequel une partie des anciennes colonies a géré l'imposition culturelle à travers la création d'un troisième espace hybride, qui n'est ni celui de sa propre culture ni celui de la culture de l'autre.

Cette hybridation, dans le domaine du PLA au Brésil, se traduit par 1) des espaces de savoirs notamment européens, diffusés par le CECRL et articulés à celui-ci dans des directives didactiques portugaises, 2) de savoirs liés à la perspective discursive-dialogique articulés à la Linguistique Appliquée, d'une manière générale, et l'examen Celpe-Bras, plus spécifiquement et 3) du troisième espace hybride, articulé à partir des connaissances diffusées par le CECRL et par les directives portugaises, dans lesquelles la sensibilisation au deuxième espace fait également partie de la réflexion didactique.

Bien que j'utilise la base théorique postcoloniale pour contextualiser mon objet de recherche et expliquer une partie de la configuration de l'espace théorico-méthodologique brésilien et européen en PLA, je produis cette étude avec une position contre-hégémonique située au sud. En ce sens, je me reconnais comme un chercheur latino-américain, qui, pour des raisons strictement liées au dépassement des inégalités socio-économiques de ma famille, a pu travailler et étudier en Europe.

Assumant mon orientation décoloniale, à la suite du tournant épistémologique qui s'est produit en territoire sud-américain, je réfléchis à la place d'une perspective théorique brésilienne pour l'enseignement du PLA et j'entends diffuser la thèse que je défends ici dans un contexte européen. Je définis le domaine du PLA comme un espace hybride de réflexion didactique construit dans le sillage de la *colonialité du savoir*, en relation avec les perspectives d'enseignement de la langue portugaise présentes sur le territoire national, à leur tour intimement liées à la *colonialité du pouvoir*, au sens d'imposition politico-linguistique à partir d'autres perspectives sur le territoire national, comme le CECRL, et à la colonialité de l'être, qui consiste en la manipulation de l'existence physique et psychique des (ex-)colonisés.

Le quatrième chapitre s'intitule « Une perspective brésilienne d'enseignement centrée sur la notion de genres du discours ». D'une part, je décris les bases conceptuelles de la perspective discursive d'enseignement de langues qui est née de la réception des travaux du Cercle de Bakhtine au Brésil. D'autre part, je présente le cadre conceptuel bakhtinien autour des notions de dialogisme et de genres de discours, afin de présenter cet axe théorique choisi pour les analyses documentaires et de contenu menées dans ce travail.

Dans ce même chapitre, dans un premier temps, je présente la perspective philosophico-linguistique du Cercle de Bakhtine, décrivant le contexte d'émergence des réflexions des intellectuels russes et les concepts théoriques du groupe qui ont le plus résonné dans le domaine de la Linguistique Appliquée (LA) au Brésil, en particulier relative à l'interaction verbale humaine. Dans un second temps, je décris la dispersion théorique qui s'est produite dans le domaine de la LA au Brésil à partir de la réception des travaux par le Cercle de Bakhtine. J'évoque l'émergence des études en littérature et les correspondances entre cette perspective de compréhension du rôle social de la langue écrite et des discours qui s'y organisent pour l'éducation citoyenne, convergeant vers l'émergence d'une vision discursive-dialogique d'enseignement et d'apprentissage des langues. Dans un troisième moment, je retrace la pertinence et la présence de

cette perspective basée sur les études du groupe de philosophes russes aux premières politiques linguistiques éducatives qui ont émergé dans le soi-disant processus de redémocratisation au Brésil, après la fin de l'enseignement militaire dans le pays.

Le dernier sujet de ce chapitre est celui de l'actualisation du cadre bakhtinien dans l'enseignement. Je présente le travail de Kraemer (2012) comme un exemple pratique d'application de la perspective discursive-dialogique de l'enseignement d'inspiration bakhtinienne.

Dans le chapitre 6, je présente le contexte des politiques linguistiques en lien avec l'État et à la société, afin de justifier mon choix d'analyser des documents officiels et des entretiens. Toutes ces sources constituent des discours dont les horizons du passé, du présent et du futur en PLA s'entrecroisent et me permettent de mieux délimiter épistémologiquement l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en PLA. C'est en ce sens que je présente mon point de vue plus large sur les politiques linguistiques, qui se fonde sur la compréhension de l'officialité des pratiques réelles.

Envisagé de cette manière, je m'appuie sur la compréhension de politiques linguistiques selon Spolsky (2004) et le modèle idéologique des politiques linguistiques de Shohamy (2006) pour expliquer la relation que je fais dans ce travail entre les discours étatique et académique. Je crois que cette délimitation de mon objet d'étude à partir des idées sur les politiques linguistiques de ces auteurs me permet de définir ma propre compréhension des politiques linguistiques dans cette recherche en dialogue avec les autres axes théoriques de ce travail, notamment avec l'option décoloniale, présentée dans la deuxième partie du cadre théorique, et la construction des savoirs dans les différentes communautés de pratique ou épistémiques du domaine du PLA. La perception de Spolsky (2004) et de Shohamy (2006) sur la fonctionnalité des politiques linguistiques, notamment dans les réflexions qui entraînent à la fois la manipulation du langage et la manifestation de croyances ou d'idéologies dans

le tissu social, rend encore plus pertinente la réflexion sur les idées linguistiques que je développe dans le chapitre suivant.

Dès les premiers mots de ce travail, j'exprime l'importance que ma recherche accorde au savoir - dans sa pluralité et dans les différentes formes de circulation. Il est de notoriété publique dans les études sur la décolonialité que la connaissance n'est pas seulement présente dans ce qui est scientifique ou académique. J'en suis pleinement conscient. Je choisis pourtant d'enquêter sur les savoirs scientifiques et sur les discours universitaires car je comprends que même eux sont impactés par la colonialité. Mes recherches précédentes m'ont permis d'approfondir mes réflexions sur les connaissances scientifiques en PLA en tant que produit des communautés qui font partie de ce grand domaine au Brésil et à l'étranger. Comme produit, donc, de ce qui est réel, en tenant compte de la nature même de la Linguistique Appliquée brésilienne, qui est vaste et ne se limite pas à l'académie ou à la salle de classe.

La rétrospection sur le parcours du domaine du PLA à son état actuel et la projection – ou prospection, autant du passé au présent et vice-versa et du passé au futur que du présent au futur, ont été des aspects qui ont toujours été très présents au cours de mes études précédentes. Ce besoin était représenté dans mes recherches grâce à l'observation de nombreux auteurs, durant plus de 25 ans, sur l'importance de l'examen Celpe-Bras dans le contexte brésilien, et, en même temps, le manque de définition de ce qu'est l'histoire épistémologique du PLA dans le pays. Les travaux de Diniz (2008 ; 2012) ont été pionniers dans l'étude du domaine PLA liée à un cadre théorique d'Analyse du Discours, qui intègre la perspective brésilienne de l'Histoire des Idées Linguistiques (HIL). Les recherches de l'auteur se sont concentrées sur l'instrumentalisation et l'institutionnalisation du PLA au Brésil et à l'étranger, en enquêtant sur les discours officiels et non officiels. J'ai eu accès à ces recherches lors de ma licence et j'ai été motivé par sa compréhension de la politique linguistique, qui reflétait, de manière dispersée tout au long de ses études, une vision dynamique et pas seulement limitée à la planification.

Ce fait a été combiné avec ma formation à l'UFRGS, où j'ai eu un contact constant avec la perspective discursive-dialogique de l'enseignement dans les expériences d'enseignement, d'apprentissage et de recherche en portugais langue maternelle et langue additionnelle. Dans le groupe de recherche dont je faisais partie à l'UFRGS, j'ai pris connaissance de la recherche de Dorigon (2016) sur l'importance du Celpe-Bras dans le domaine du PLA en tant qu'instrument de politique linguistique, et j'ai cherché à comprendre comment l'examen influençait effectivement les recherches produites dans le domaine.

Contrairement à Diniz (2008 ; 2012), j'ai choisi de reprendre les notions de HIL des auteurs sans recourir aux concepts d'Analyse du Discours, qui sont incorporés dans HIL au Brésil. Ce choix est dû au fait que j'ai eu un contact plus direct avec les travaux de Sylvain Auroux et d'autres auteurs lorsque j'ai commencé à travailler en France et que je suis également plus familier avec les études du Cercle Bakhtine, ce qui m'a amené à me rattacher à l'Analyse Dialogique du Discours pour enquêter sur la mise à jour de la perspective discursive-dialogique de l'enseignement dans les discours analysés dans cette étude. Les notions de l'HIL française que je restitue m'aident à décrire et interpréter certains phénomènes du corpus de cette étude dans une perspective historique, conformément à l'objet de la partie 2 de la thèse.

Le sixième chapitre contient dans ce cadre quelques notions de l'HIL : *idées linguistiques, savoir, horizon de rétrospection et horizon de projection ou de prospection*. Je présente ces concepts à travers les travaux d'Auroux (Auroux, 1989 ; 1994), Colombat, Fournier et Puech (2010), Merlin-Kajman (2014) comme une façon de regarder les discours que j'analyse dans une perspective historique. Prenant donc pour base la HIL de courant français, j'analyse l'influence de la Linguistique Appliquée brésilienne, de façon plus générale, et, surtout, du Celpe-Bras, ainsi que l'impact du CECRL – vu son importance transnationale et son statut d'importance majeure aux yeux de communautés épistémiques dans le monde – pour la définition des savoirs didactiques en PLA dans le pays. C'est dans la foulée de ce débat que je circonscris la dernière partie de ce chapitre, où j'aborde

la circulation des savoirs dans le domaine du PLA, dialoguant avec les aspects évoqués dans les chapitres précédents concernant la portée du CECRL et la nécessité que je souligne dans ce travail de donner de la visibilité au discours dialogique de la paternité brésilienne.

L'étude des discours officiels et académiques en PLA a fait partie de ma trajectoire de recherche jusqu'à présent. L'intérêt d'enquêter sur les développements du cercle de Bakhtine par rapport à Celpe-Bras a été construit en raison du manque de recherche sur l'état actuel du domaine du PLA au Brésil, non seulement en ce qui concerne le facteur méthodologique, mais surtout en ce qui concerne le facteur théorique. Les idées linguistiques à cet égard m'ont semblé être dispersées dans les recherches en PLA, et la façon que j'ai trouvée pour commencer à comprendre l'état actuel du domaine dans le pays, compte tenu de mon expérience de recherche, a été d'enquêter sur les discours académiques par contraste avec les discours officiels.

Je me suis soucié de comprendre l'actualisation des cadres théoriques des connaissances didactiques depuis les premières réflexions que mes collègues et moi avons faites lors de notre diplôme en enseignement de la langue et de la littérature portugaises. C'était après la lecture de *Portos de Passagem* (Ports de passage), de Wanderley Geraldi, l'une des références les plus importantes dans le domaine de la Linguistique Appliquée au Brésil, soit à la fin de ma formation universitaire, que j'ai compris que la relation entre théorie et pratique pouvait, en quelque sorte, devenir un objet de recherche pour moi. Tout au long de son travail, l'auteur s'appuie sur son expérience avec des professeurs de langue portugaise et sur son parcours de chercheur en Linguistique Appliquée. Geraldi combine les théories contemporaines à l'époque de publication de l'ouvrage en Linguistique Appliquée et les pratiques et croyances sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation pour discuter de l'identité de l'enseignant et de l'élève, des contenus enseignés et de plusieurs autres aspects de la réalité scolaire brésilienne après le début du processus d'universalisation de l'accès à l'éducation primaire et secondaire dans le pays.

Le questionnement entre théories et pratiques didactiques dans les discours du domaine du PLA est l'essence de cette recherche. Dans la partie 3, au septième chapitre, bien que la problématique de cette recherche soit évidente tout au long de ma réflexion, je cherche premièrement à détailler sa description pour justifier l'option pour le choix des discours choisis. De cette façon, je présente le chemin qui a donné lieu à ma recherche, en dialogue avec cette introduction, pour préciser les raisons pour lesquelles j'en viens à la compréhension de l'actualisation de la perspective discursive-dialogique brésilienne, de nature bakhtinienne, dans le corpus. Deuxièmement, je décris les choix méthodologiques pour enquêter sur les discours officiels et académiques collectés. Le corpus est constitué de documents publics de l'examen Celpe-Bras, de propositions curriculaires du Ministério das Relações Exteriores do Brasil – Itamaraty (Ministère des Affaires Étrangères du Brésil) pour l'enseignement du portugais à l'étranger et d'entretiens semi-directifs réalisés entre 2020 et 2022 avec des enseignants chercheurs de cinq régions du pays. En outre, d'une part, je discute des objectifs de l'étude ; d'autre part, j'aborde les types de lectures effectuées et les catégories d'analyse des discours officiels et des discours académiques à la lumière de la question de recherche.

L'analyse individuelle des textes qui composent le corpus forme la Partie 5 de ce travail. Dans cette dernière étape de réflexion sur la connaissance du domaine du PLA, je cherche à corroborer l'idée que le PLA est, comme d'autres domaines, impacté par la dynamique globale de circulation des savoirs dans le rapport global Sud/Nord. Dans les trois chapitres qui composent cette partie, 8, 9 et 10, je me sers de l'Analyse Dialogique du Discours pour montrer l'actualisation de la perspective discursive-dialogique par rapport à d'autres phénomènes de construction du savoir que j'ai constatés au cours des différentes lectures et analyses du corpus.

Du début à la fin de cette étude, je défends la thèse que la présence de la perspective discursive-dialogique dans l'aire du PLA au Brésil, dans l'articulation avec le Celpe-Bras, reflète les mouvements socio-historiques et politiques de la

colonialité du savoir dans les sociétés contemporaines. Considéré ainsi, mon étude est basée sur l'analyse des phénomènes de construction des connaissances en PLA dans les politiques officielles et non officielles, percevant les idéologies et les horizons axiologiques qui sous-tendent les discours et les relations dialogiques qu'ils établissent entre eux. J'espère que ma réflexion ouvrira l'espace à d'autres études qui cherchent à rendre visibles les idées de paternité brésilienne en PLA et dans l'enseignement d'autres langues.

# **Partie 1**

## **Perspectives d'enseignement en PLA**



## Chapitre 1

### PLE/PLNM/PL2/PFOL/PLA : une question de nomenclature ?

*L'une des grandes tragédies, sinon la plus grande de l'homme moderne est qu'il est aujourd'hui dominé par la force des mythes et commandé ou non par la publicité organisée ; pour cette raison, il a renoncé à sa capacité de décider, sans le savoir. Il a été expulsé de l'orbite des décisions. Les tâches de son temps ne sont pas saisies par l'homme simple, mais lui sont présentées par une « élite » qui les interprète et les lui délivre sous forme de recette, de prescription à suivre. Et quand il pense être sauvé selon les prescriptions, il se noie dans le nivellement anonyme de la massification, sans espoir et sans foi, domestiqué et accommodé : il n'est plus un sujet.*

(Paulo Freire, in. *Educação como prática de liberdade*, traduction libre)

Dans la plupart des événements académiques dont j'ai eu l'occasion de participer avant et pendant les trois années d'études doctorales — en Amérique du Nord, en Europe et en Asie — l'utilisation du terme PLA a toujours soulevé des doutes légitimes quant à son utilisation, vu que d'autres termes sont largement diffusés au Brésil et à l'étranger, tels que le Portugais langue non-maternelle, le Portugais langue étrangère ou le Portugais langue seconde. À l'occasion d'une conférence sur l'enseignement du portugais en Scandinavie en 2017, j'ai présenté la première version du projet de recherche qui a donné lieu à cette thèse. Après ma présentation, l'un des professeurs s'est levé de son siège et a pris la parole pour exprimer son opinion sur le terme PLA, me demandant, avec une certaine colère, d'expliquer pourquoi je l'utilisais.

Avant de pouvoir lui répondre, cependant, il a exprimé son mécontentement face à l'insistance de certains chercheurs brésiliens à utiliser une terminologie qui n'était pas institutionnalisée dans plusieurs pays du monde. Ce professeur a appelé *arrogance académique* cette option pour le PLA, qui, selon lui, traduisait la *vanité* des chercheurs brésiliens pour imposer une nouvelle terminologie. L'argument principal de cet enseignant était que les autres termes couvriraient déjà ce que PLA aurait essayé d'envisager. Cependant, ce qu'il n'a pas pris en compte lors de son explication – et que j'ai l'intention de développer dans ce chapitre – est le fait que cette nouvelle terminologie reflète un espace très particulier pour la construction de la connaissance, qui n'a peu voire rien à voir avec les tendances hégémoniques du domaine sur la scène internationale.

Je pars de ce témoignage personnel pour justifier et clarifier les raisons pour lesquelles un groupe de professeurs et de chercheurs brésiliens a choisi d'utiliser le terme 'langue additionnelle', une question qui va au-delà du simple choix d'une nomenclature en raison de sa reconnaissance / non-reconnaissance dans les espaces dominants de construction du savoir. L'utilisation du PLA était liée, à mon sens, à l'instanciation d'un lieu épistémologique de réflexion didactique brésilienne dans le panorama national. Bien que nous ayons des productions nationales qui insistent sur l'utilisation d'autres termes, plus couramment utilisés dans le domaine, je me rends compte que le fait qu'il y ait cette différence terminologique révèle également une distinction épistémologique.

Dans ce chapitre, je propose une discussion décoloniale du concept de PLA au Brésil, essayant de montrer que, malgré les prêts de concepts provenant d'autres écologies de la connaissance, l'horizon de prospection que la recherche académique présente dans le pays pointe vers la fondation d'une théorie-méthodologie d'enseignement. De cette façon, je commence par présenter des termes largement connus dans l'enseignement des langues, tels que 'langue étrangère', 'langue seconde' et 'langue non maternelle'. Dans la séquence, je contraste ces termes avec le sens de 'langue additionnelle' de ce travail, dont j'ai des considérations concernant son origine et son utilisation, au Brésil, pour

l'enseignement du portugais. Ensuite, je termine en présentant ma lecture de ce terme, ancrée dans la thèse que je soutiens, sur la décolonialité du savoir et l'instanciation d'un lieu épistémologique dans le domaine du PLA au Brésil.

## 1 Langue Étrangère, Langue Seconde et Langue Non Maternelle

Que ce soit en Linguistique Appliquée au Brésil ou en Didactiques de Langues en France, nous sommes fréquemment confrontés, en tant qu'enseignants et chercheurs, à différentes terminologies, comme *langue maternelle* (LM), *langue première* (L1), *langue seconde* (L2) et *langue étrangère* (LE), formulées afin de décrire l'influence des facteurs géographiques, sociolinguistiques et institutionnels ou politiques particulières pour l'acquisition des langues. Il s'agit des notions largement employées également dans le monde anglo-saxon, monde qui a beaucoup influencé les recherches en contexte brésilien, soit de manière générale dans la Linguistique Appliquée, soit plus strictement dans les Études de Littérature.

L'emploi de ces termes varie en fonction des facteurs mentionnés, mais il est également indéniable que les croyances ou présupposés théoriques des enseignants et des chercheurs ont également un impact sur le choix par un concept donné. Stern (1991) part de la distinction entre 'langue première' et 'langue seconde' pour présenter deux ensembles de termes qui coexistent techniquement dans la bibliographie du domaine de l'enseignement des langues :

L1	L2
Langue première	Langue seconde
Langue native	Langue non-native
Langue maternelle	Langue étrangère
Langue primaire	Langue secondaire
Langue forte	Langue faible

Tableau 1 : L1 et L2 Termes Selon Stern (1991)

Les termes du tableau ci-dessus montrent que les distinctions entre langue première et langue seconde sont généralement associées à) l'ordre d'apprentissage (*langue première, langue seconde* et le statut social de cette langue); b) le statut national de la langue (*langue maternelle ; non-native*); c) l'opposition sociale et / ou politique entre la langue apprise depuis la naissance et une langue n'appartenant pas à un territoire (*langue maternelle ; langue étrangère*) ; d) l'importance attribuée à la langue dans une société de communication (*langue primaire; langue secondaire; langue forte ; langue faible*). Tous ces concepts tournent autour de conventions marquées par des dualités axiologiques très explicites qui, à mon avis, expliquent clairement une hypothèse d'appartenance/non d'appartenance ou de plus d'importance/moins d'importance en termes d'acquisition ou d'usage social.

Pour clarifier la différence entre ces termes et arriver finalement à la définition de *langue additionnelle*, je me concentrerai sur les concepts de *langue étrangère* et de *langue seconde*, qui sont souvent mentionnés dans l'enseignement des langues (Stern, 1991 ; Ellis, 1994 ; Cuq ; Gruca, 2003 ; Spinassé, 2006 ; Neves, 2020), ainsi que la langue non-maternelle (Leiria, 2006 ; Flores, 2013), en raison de son utilisation au Portugal pour l'enseignement du portugais à des locuteurs d'autres langues.

Bien que 'langue étrangère' soit le terme le plus courant et aussi le plus ancien, aussi *étrangère* que *seconde* coexistent dans les études sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues depuis au moins 30 ans. Ces utilisations, cependant, présentent des différences dans la littérature dans le domaine qui se complètent et nous fournissent une conceptualisation plus claire concernant leur utilisation, même si elles sont toujours plus ou moins liées aux distinctions causées par les lois gouvernementales et aux relations qu'elles présentent avec les notions de *locuteur natif* et de *locuteur étranger*.

Les expressions sociales valorisantes qui couvrent le choix d'utiliser tous ces termes non seulement par les enseignants et les chercheurs, mais aussi par les

membres de la société civile, sont confirmées par Cuq (1991), dans sa définition de la *langue seconde* :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par **ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement**, soit les deux, et par **le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué**. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, **un rôle privilégié** (Cuq, 1991, p. 139, remarques libres).

Weinrich (1986) fait valoir que de telles valeurs statutaires sont des déterminants de la *xénité*, définie comme une forme d'altérité linguistique, perçue à travers un ensemble de degrés qui permettent de mesurer la distance entre les langues socialement et politiquement. Complétant ce principe, Dabène (1994) affirme que le concept de *langue étrangère*, par opposition à celui de *langue maternelle*, est associé à trois degrés de *xénité* – ou à l'étrangeté des locuteurs / apprenants par rapport à une langue donnée : i) la distance matérielle, représentée par la conséquence de la distance géographique ; ii) la distance culturelle, qui peut ou non être liée à la distance géographique, car elle se réfère à un système de valeurs en vigueur dans différentes sociétés, comme c'est le cas avec des langues comme l'espagnol et l'anglais au Brésil, qui sont considérées par beaucoup des locuteurs plus familiers que les langues indigènes brésiliennes, comme le tupi-guarani ; et iii) la distance linguistique, par rapport à une distance comparative des langues dans leurs spécificités linguistiques communes à certaines familles de langues.

Compte tenu du produit de ces distinctions, nous avons quelques différences substantielles dans la conceptualisation de *langue étrangère* et de *langue seconde*, des notions qui contribuent à notre réflexion sur le concept de *langue additionnelle*. Stern (1991) indique que, d'une part, une langue étrangère est généralement

associée à une langue apprise dans les limites des frontières d'un pays où son statut n'est pas officiel ; d'autre part, l'auteur souligne qu'une langue seconde est celle qui a généralement un statut officiel ou une fonction légalement reconnue dans les limites des frontières nationales. Cet auteur relie l'utilisation de *langue seconde* et de *langue étrangère* aux concepts de *langue d'apprentissage intranationale* (une L2 utilisée dans un pays) et de *langue d'apprentissage internationale* (une L2 utilisée à l'étranger) proposés par Smith (1981). Il est important de souligner que ces usages partent d'une conception nationaliste de la langue, délimitée par des frontières nationales, association que je compte éviter tout au long de ce travail.

Ainsi, bien que ce ne soit pas la langue maternelle ou la première langue<sup>1</sup> de certains locuteurs, il s'agit de leur langue seconde : c'est le cas, par exemple, de la langue portugaise en Angola, ancienne colonie du Portugal, où la majorité de la population a les différentes langues indigènes du pays comme première langue, mais traite de l'officialité du portugais comme langue de scolarisation, ainsi que de sa présence sociale et institutionnelle en tant que langue vernaculaire<sup>2</sup>.

Auger (2014) souligne que l'emploi de ce terme en France renvoie aux années 1970 et traduit la définition d'un domaine d'enseignement de la langue française qui

[...] a permis, en s'introduisant dans la dyade langue étrangère/ langue maternelle, la prise en compte des différents statuts des langues selon les contextes, premiers pas vers une reconnaissance des situations diglossiques, ce que ne propose pas le terme « étranger » dans « langue étrangère » où l'on perçoit moins les possibles articulations avec la « langue maternelle » (appellation qui reste à

---

<sup>1</sup> Selon Stern (1991), la L1 n'est pas complètement équivalente à la notion de langue maternelle, ou langue apprise depuis l'enfance, mais elle peut aussi désigner la langue la plus dominante dans une communauté donnée, choisie par les locuteurs par une question de priorité sociale. Spinassé (2006) souligne également que, dans certaines communautés, un individu peut avoir plus d'une L1, ce qui constitue le bilinguisme ; dans ce cas, une langue utilisée par la communauté, mais pas par la famille, à la maison, peut également être considérée comme une L1.

<sup>2</sup> Voir Inverno, L. (2009). *Contact-induced restructuring of Portuguese morphosyntax in interior Angola: evidence from Dundo (Lunda Norte)*. Thèse de doctorat en Lettres (Langues et Littératures Modernes). Université de Coimbra.

problématiser dans l'institution scolaire puisque le français n'est pas la langue familiale de probablement  $\frac{1}{4}$  des élèves selon les enquêtes INSEE qui sont par ailleurs difficilement interprétables car les informations renvoient aux représentations des locuteurs et non aux observations permettant de saisir les pratiques langagières réelles), (Auger, 2014, p. 166).

La *langue seconde* est une langue qui joue un rôle institutionnel et social plus important dans une société donnée, non seulement en raison de son caractère officiel, mais aussi de sa reconnaissance et de son acceptation sociale. Dans cette perspective, par exemple, en tant que langue officielle des pays africains de la langue portugaise officielle (PALOP), le portugais peut également être une deuxième langue pour une grande partie de la population. Il est important de souligner, dans cette mesure, qu'un concept plus large de *langue seconde*, tel que compris par Auger (2014) pour l'enseignement du *français langue seconde*, « recouvre un nombre si important de contextes qu'il est fréquent que les chercheurs spécialisés dans ce domaine déploient leur expertise dans des situations très diverses, l'invariant restant le fait que le français est la langue d'enseignement » (Auger, 2014, p. 166).

Selon Ellis, (1994), dans des contextes marqués par le multilinguisme, comme en Asie ou en Afrique, le terme langue seconde fonctionne comme un concept parapluie, car il finit par couvrir des situations dans lesquelles une langue donnée n'est pas considérée comme une deuxième, mais une troisième ou une quatrième langue d'un locuteur. Dans ce cas, l'auteur admet également que le terme langue additionnelle semble être le plus approprié dans le cas de pays comme l'Afrique du Sud, par exemple, où l'anglais peut être considéré comme offensant ou humiliant dans des contextes d'enseignement comme langue seconde. Par conséquent, ce que je vois dans le contexte brésilien et que je montrerai plus tard est une vision qui s'éloigne d'une utilisation qui peut déprécier une langue par rapport à une autre au sein de la même communauté ou société, même si, dans le cas du terme PLA, cette problématique dépasse la discussion sociolinguistique et est également liée à la construction d'un espace

épistémologique dans l'enseignement du portugais à des locuteurs d'autres langues.

## 2 Langue Additionnelle et Portugais Langue Additionnelle

L'emploi de *langue additionnelle* (LA) a gagné en importance, principalement au début du 21<sup>ème</sup> siècle, pour nommer ce que historiquement la communauté scientifique désigne comme *langue étrangère*, *langue seconde* et également *langue d'héritage* (A. C. Neves, 2018 ; 2020). Ce terme est largement utilisé dans le système scolaire du Royaume-Uni depuis plus de vingt ans pour remplacer celui de *langue étrangère* (LE) dans le programme national, pour désigner l'éducation de base pour les enfants et les adolescents qui n'ont pas l'anglais comme langue de communication dans leurs familles et/ou leurs communautés. Tout au long de ce travail, conformément à Schlatter et Garcez (2012), A. C. Neves (2018 ; 2020) et Diniz (2020), j'utilise LA comme un hyperonyme pour tous les termes qui se réfèrent à LE/L2, en mettant l'accent sur l'acquisition d'une langue comme ressource importante d'accès à la citoyenneté, dans la mesure où je cherche également à refléter une position décoloniale par rapport à l'utilisation de ce concept au Brésil et à l'étranger.

Neves (2020) affirme que le terme LA a été à l'origine utilisé par Schinke-Llano (1990) pour les langues de contact ou pour toute langue apprise par un sujet mais qui n'est pas sa langue maternelle. Au Brésil, Schlatter et Garcez (2012) diffusent le concept de LA pour traiter de l'enseignement de l'anglais dans les écoles, qui consiste en un terme hyperonyme éloigné des dualités, parfois réductionnistes, d'autres désignations de L2 / LE dans l'enseignement et la recherche sur l'enseignement des langues, comme locuteur natif et locuteur étranger. Cette idée comprend un principe de l'anglais comme langue de communication trans/internationale, qui finit par être élargie par Schlatter et Garcez (2012) pour l'enseignement d'autres langues : cette conception, auparavant associée uniquement à l'anglais en tant que *lingua franca*, admet, selon McKay (2003), que

les autres langues additionnelles sont aussi considérées comme des langues apprises par de plus en plus d'individus pour communiquer sur leurs propres cultures en participant à la communauté mondiale.

Le terme LA était déjà mentionné avec parcimonie dans l'enseignement portugais pour les locuteurs d'autres langues au Brésil, parfois appelé *langue étrangère additionnelle* (LE-Additionnelle), parfois *langue additionnelle*. Selon Rottava (2009), le terme LE-Additionnelle faisait référence aux combinaisons possibles de langues dans l'acquisition d'une langue après L1, comme lorsqu'il y a acquisition simultanée de deux nouvelles langues. Dans la perspective que j'adopte dans cet ouvrage, je pars également de cette référence à l'acquisition simultanée. Je considère, en complémentarité avec cette notion, que l'acquisition d'une langue additionnelle consiste à ajouter une autre langue, différente de la ou des langues utilisées dans la famille ou dans sa communauté, au répertoire d'un locuteur, compte tenu de l'importance de toutes les langues comme ressources pour accéder à la citoyenneté (Schlatter & Garcez, 2012).

La diversité des chemins empruntés, du point de vue épistémologique – un aspect ici associé à la diversité théorique et méthodologique –, par les chercheurs des différentes communautés épistémiques en PLA au Brésil est grande, comme je le montrerai dans ce travail. Dans le schéma ci-dessus, j'illustre une partie de cette situation. Si, pour les termes Portugais langue étrangère (PLE), Portugais langue non maternelle (PLNM), Portugais langue seconde (PL2), Portugais pour les locuteurs d'autres langues (PFOL) et le nouveau Portugais langue interculturelle<sup>3</sup>, il est possible de constater parfois des équivalences pour faire référence au même domaine d'enseignement et de recherche, le PLA représente souvent un terme plutôt générique, englobant les autres domaines quand j'entends parler de l'ensemble des communautés épistémiques.

---

<sup>3</sup> Ce terme a été formalisé dans la collection « Propostas curriculares para o ensino de português no exterior » (Propositions curriculaires pour l'enseignement du portugais à l'étranger, du Ministère des Affaires étrangères du Brésil (Itamaraty), dont les premiers textes ont été publiés en 2021.

Cependant, je défends ici l'idée que ces différentes terminologies révèlent des réflexions et des parcours théorico-méthodologiques singuliers.

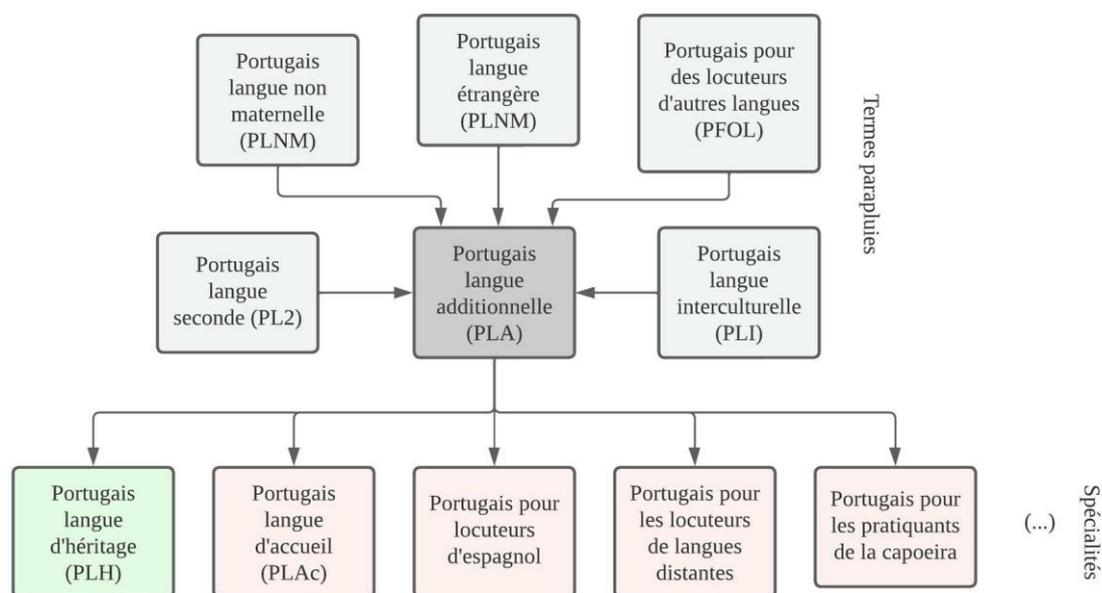


Schéma 1: Diversité de Termes et Spécialités dans le Domaine du PLA

Tout au long de ma jeune carrière de professeur et de chercheur dans le domaine, comme je l'ai mentionné, on m'a parfois questionné sur la pertinence de faire référence au domaine différemment des autres collègues chercheurs. "Qu'est-ce que c'est ?", "Mais pourquoi dire 'additionnelle' ?", "Cela n'est pas différent du terme 'langue seconde', n'est-ce pas ?", parmi de nombreuses autres questions qui m'ont accompagné lors d'événements académiques à travers le monde.

Il est très courant que les chercheurs du domaine utilisent le terme PLE pour se faire comprendre, en communion avec d'autres langues, en se référant à notre domaine d'expertise. C'est le terme le plus accessible pour tous les collègues et non-spécialistes qui pourraient interroger tout chercheur sur une appartenance en termes professionnels. Ces questions, toujours très fréquentes, m'ont fait chercher des explications plausibles au terme auquel je faisais référence.

Ce qui était parfois considéré comme une arrogance académique, a toujours désigné pour moi, outre la question de l'addition d'une nouvelle langue au répertoire d'un locuteur et pour toutes les raisons contextuelles au Brésil, un lieu

d'appartenance. J'ai appris à connaître et à reconnaître un domaine lié à l'examen Celpe-Bras et j'ai recherché les indices de ce lien dans différents travaux universitaires écrits au cours des dernières années (Martins & Schoffen, 2016 ; Martins & Schoffen, 2019 ; Martins, 2018, 2021 ; Martins & Yonaha, 2021).

Cependant, mes études sur la perspective décoloniale pour la rédaction de cette thèse de doctorat m'ont montré que cette articulation entre le domaine du PLA et le Celpe-Bras pouvait révéler bien plus que les résonances de cet examen dans le domaine. J'ai commencé à réfléchir à l'établissement d'une place épistémologique dans PLA, liée aux travaux produits par des groupes spécifiques de chercheurs dans le domaine, unis par une construction théorico-méthodologique plus ou moins commune. Dans cette recherche, même si je me réfère au domaine de manière générique, une de mes questions est de comprendre sa diversité épistémologique et, par conséquent, les différents lieux épistémologiques, de construction des savoirs didactiques, en particulier celui relatif au Cercle de Bakhtine.

Lorsque le terme *langue étrangère* est utilisé, il me semble être imposé à nous tous, enseignants et chercheurs en langues, et aussi aux apprenants, comme un certain statut de frontière purement politique à toutes les langues, sur la base d'une vision nationaliste. Cette signification supprime l'idée que les langues peuvent être un élément important de l'accès à la citoyenneté n'importe où, même si leur statut n'est pas officiel sur un territoire donné. Dans cette vision transnationale, qui inclut également la situation des communautés périphériques ou historiquement marginalisées de la population, la distinction entre locuteurs natifs et non natifs est sans pertinence et également problématique, car elle peut remettre en cause l'accès à la citoyenneté de ces groupes.

À cet égard, Schlatter et Garcez (2012) soutiennent que, dans le cas le plus spécifique du Brésil, « dans de nombreuses communautés, les langues que nous enseignons ne sont pas la deuxième langue des apprenants, par exemple chez les sourds, les autochtones, les immigrants et les descendants d'immigrants » (p. 37). Compte tenu de cela, loin d'être l'utilisation la plus fréquente sur le territoire

brésilien, car coexistant avec tous les autres termes couramment utilisés dans l'enseignement des langues, le terme PLA

[...] représente une position politique de critique du mythe du locuteur natif, largement problématisée dans le domaine de la Linguistique Appliquée [...]. De plus, lorsque nous utilisons langue additionnelle, nous cherchons à souligner l'hétérogénéité de l'espace lusophone – que ce soit au Brésil ou dans d'autres pays de la CPLP –, face au silence, produit historiquement, des différentes langues qui composent ces espaces. Un tel effacement a ses effets dans le propre domaine, qui a commencé à être institutionnalisée au Brésil sous le nom de « Portugais Langue Étrangère / Langue Seconde » (Diniz, 2020, p. 216, traduction libre).

L'épisode qui ouvre ce chapitre, dans lequel le professeur m'a interrogé sur l'utilisation du PLA à la place du PLE, du PLNM ou du PL2, illustre la pensée occidentale moderne, qui est basée sur le monopole des connaissances institutionnelles – par exemple, des universités ou centres de recherche – disséminées et imposées aux espaces périphériques de construction du savoir. À cet égard, Santos (2007) souligne que la pensée de ces espaces privilégiés est ancrée dans la relation entre *le côté d'ici*, entendu comme le Nord, marqué par des réminiscences impériales et (néo)coloniales, et *le côté de là-bas*, vu comme le Sud périphérique. Dans cette logique, la détention des connaissances scientifiques a toujours été de ce côté de la ligne qui sépare ces espaces géoépistémiques.

Selon ce point de vue, cette ligne représente une pensée hégémonique ou abyssale qui sépare les deux côtés, rendant invisible ce qui est fait et ce qui est produit de l'autre côté. Par conséquent, d'après ma lecture, le fait de considérer comme une arrogance académique ou une vanité le positionnement d'un groupe de chercheurs qui cherchent à délimiter une forme singulière de construction des connaissances dans l'enseignement des langues, traduite dans le concept de Langue Additionnelle, démontre précisément l'incapacité de la pensée abyssale à visualiser ce qui se fait dans des espaces en dehors de l'axe prioritaire.

Si, d'une part, il y a une critique intense des études décoloniales à l'imposition des connaissances scientifiques et juridiques – en relation, respectivement, avec le vrai et le faux, au légal et à l'illégal – aux espaces non institutionnels de construction du savoir, d'autre part, je me rends compte qu'un phénomène similaire se produit entre les institutions des pays *du côté d'ici* et *du côté de là-bas*. Je l'affirme parce que, dans l'enseignement des langues – et surtout du portugais – j'observe que les dispositifs de politique linguistique des pays du Nord exercent une sorte de domination sur la connaissance didactique des pays du Sud, qui peut se faire à travers un processus d'assimilation des peuples du Sud eux-mêmes. Cette domination, je crois, va au-delà d'une discussion didactique proprement dite, car elle constitue une logique historiquement délimitée de pouvoir sur la connaissance et les différentes manières « d'être » des populations périphériques.

Quijano (2014) soutient que les effets du modèle culturel universel répandu par les pays européens pendant les systèmes politiques coloniaux se reflètent non seulement dans les systèmes impérialistes entre le 19<sup>ème</sup> et le 20<sup>ème</sup> siècle, mais aussi dans les sociétés contemporaines. La connaissance des anciennes colonies, dans le cadre de la production culturelle d'un espace donné, a traversé

[...] une systématique de répression non seulement de croyances, d'idées, d'images, de symboles ou de connaissances spécifiques qui ne correspondait pas à la domination coloniale mondiale. La répression s'est portée, avant tout, sur les manières de savoir, de produire du savoir, de produire des perspectives, des images et des systèmes d'images, des symboles, des chemins de construction de sens [...] Il a été suivi par l'imposition de l'usage de certains modèles de domination, ainsi que des croyances et des images se référant au surnaturel, qui ont servi non seulement à empêcher la production culturelle des peuples dominés, mais aussi comme un moyen très efficace de contrôle social et culturel, lorsque la répression immédiate a cessé d'être constante et systématique (Quijano, 2014, p. 52, traduction libre).

Dans le cas de l'enseignement du PLA au Brésil, les marques de la pensée abyssale se configurent dans la distinction existante entre les recherches produites dans le domaine non seulement par rapport à la terminologie utilisée pour faire référence à l'acquisition de la langue (PLE / PL2 / PLNM / PLA), mais aussi à la perspective théorique et méthodologique pour l'enseignement et l'apprentissage du portugais. En d'autres termes, premièrement, il y a un domaine qui était structuré autour de l'adoption de termes principalement utilisés *du côté d'ici* ; deuxièmement, il existe la marque d'un espace épistémologique qui nous est propre avec le concept de PLA, en termes didactiques, *du côté de là-bas*.

Ces dernières années, j'ai été confronté à une série de productions académiques, à la fois dans les pays du nord et du sud, qui admettent l'importance de réfléchir à la décolonisation du curriculum et à la mise en œuvre d'une didactique décolonisante. La question de l'enseignement du PLA par une approche post-coloniale/décoloniale et donc contre-hégémonique a été discutée et proposée par Diniz et Bizon (2019), qui ont montré comment certains livres didactiques au Brésil montrent l'effacement de l'hétérogénéité linguistique et culturelle comme la conséquence d'un processus de colonisation linguistique ou de lusitanisation de la langue portugaise au pays. J'en discute en détail dans le chapitre 4, en faisant référence à l'émergence et à la consolidation du domaine de la Linguistique Appliquée au Brésil. Ce processus, retrouvé par Diniz et Bizon (2019) dans les manuels de PLA, est lié aux représentations sociolinguistiques et culturelles qui font partie de l'identité sociolinguistique des Brésiliens. Au cours du processus d'universalisation de l'Éducation de base au Brésil, comme nous le verrons, ces facteurs ont compromis l'enseignement du portugais comme langue maternelle sur le territoire national et ont manifesté les *lignes abyssales* (Santos, 2007) reflétées dans les salles de classe des écoles publiques du pays.

Dans cette même logique de décolonisation de l'éducation, Ocaña, Lopes et Conedo (2018) soulignent que la décolonisation de la pédagogie, du curriculum et de la didactique est urgente, ainsi que la décolonisation de la science, de

l'épistémologie et de la méthodologie de recherche pour la configuration d'un paradigme épistémologique décolonial. Je soutiens, dans ce travail, que l'utilisation du terme PLA est associée à une position géo-épistémique et géopolitique caractéristique d'une pédagogie décoloniale, comprise comme « une pratique et un processus sociopolitique productif – comme une méthode essentielle et indispensable » fondée sur la réalité des personnes, leurs subjectivités, leurs histoires et leurs luttes » (Walsh, 2014, p. 22).

Souvent liés à la notion de PLA, les efforts des professeurs et des chercheurs dans le domaine du PLA au Brésil pour soutenir leur propre vision théorico-méthodologique traduisent, à mon sens, l'instanciation d'un lieu épistémologique éloigné du centre gravitationnel créé autour des perspectives européennes pour l'enseignement des langues, plus spécifiquement l'enseignement du portugais, à travers le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et d'autres politiques portugaises, telles que le *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* – QuaREPE (Cadre de Référence pour l'Enseignement Portugais à l'Étranger) et le *Referencial Camões PLE* (Référentiel Camões PLE).

Loin d'affirmer que ce qui est produit sur le territoire brésilien est exempté de contribuer à un discours hégémonique, ce que j'entends avec ce travail est de fournir une critique décoloniale sur la décolonialité du savoir en PLA. De là, plus qu'un concept qui s'oppose aux terminologies existantes, l'utilisation du terme PLA est une position en faveur de la reconnaissance d'une perspective théorique sur le territoire brésilien, ainsi que des politiques linguistiques produites non seulement par le gouvernement, mais aussi et en particulier celles qui sont apparues dans le cadre des universités du pays, qui jouent un rôle fondamental dans l'agenda national et international en PLA.

Afin d'éviter la distinction entre natif et non-natif, ainsi que la colonialité qui en découle, j'utiliserai Langue Additionnelle au lieu de Langue Étrangère ou de Langue Non Maternelle, tout au long de mon travail. À mon avis, du point de vue d'une critique décoloniale, bien que ces deux derniers termes soient

largement utilisés par la communauté scientifique internationale, ils renforcent en même temps les limites et les contraintes en termes de territoires, de nations, de langues, d'identités et de cultures et héritent ainsi d'une partie de l'effacement épistémique qui existe depuis le projet d'occidentalisation des anciennes colonies.

Ces termes, à mon avis, présentent un rapport avec ce projet, qui a obligé les peuples autochtones des anciennes colonies, depuis plus de 500 ans, à ne pas se distinguer de l'autre, de l'étranger, au bénéfice d'une universalisation correspondant à l'idéal de la nation concernée ou à un idéal de civilisation, et non au bénéfice de la valorisation de ce qui serait propre à ces peuples – de leur manière d'être dans le monde. Pendant le colonialisme, ce phénomène a ouvert la voie à une notion d'interculturalité qui a œuvré en faveur de la colonialité, puisque l'autochtone est devenu celui qui a eu accès à la civilisation et non plus celui qui était propre à ce territoire.

En m'éloignant des significations de « Langue Étrangère » et « Langue Non Maternelle », que j'estime négatives, je considère que la désignation Langue Additionnelle est une conception plus centrée sur le répertoire linguistique et culturel des locuteurs que les autres désignations mentionnées. Dans la direction assignée dans le présent travail, conformément à Schlatter et Garcez (2009) pour une conception de langue au service de la communication entre les peuples pour la participation citoyenne, dans un monde marqué par des inégalités de nature diverses, la distinction entre langue maternelle/étrangère ou première/seconde langue n'est pas productive, ainsi que d'autres termes qui finissent par hiérarchiser les relations entre la langue, le sujet et l'État.

Les différentes utilisations pour faire référence à l'enseignement du portugais aux locuteurs d'autres langues peuvent s'expliquer par le processus de consolidation du domaine au Brésil et par son changement épistémologique par rapport aux tendances de l'enseignement d'autres langues et au domaine du PLE/PLNM au Portugal ou en Europe. Cette différenciation n'est pas due à une négation des perspectives diffusées par ces champs. C'est un processus

d'appropriation et de re-signification des pratiques menées surtout en contexte académique pour la singularisation d'une telle perspective plus ou moins homogène d'enseignement et d'apprentissage du portugais.

Compte tenu des considérations que j'ai faites dans ce chapitre, j'ai décidé d'utiliser le terme *langue additionnelle* tout au long de mon travail comme un positionnement politico-linguistique en tant que membre d'une communauté brésilienne de construction et de diffusion des connaissances en didactiques de langues, plus spécifiquement en didactique du portugais. Outre son caractère linguistique, par rapport au répertoire linguistique des locuteurs, l'emploi de *langue additionnelle* est une forme d'identification à une identité locale, brésilienne, et une réaction à la présence de la colonialité du savoir dans le domaine du PLA autant au Brésil qu'à l'étranger.

Je suis conscient que le discours contre-hégémonique, comme celui que j'apporte ici, qui remet en question les idées canoniques et les conceptions consolidées dans les études didactiques des langues du monde entier, peut sembler pamphlétaire aux yeux de mes collègues de profession. J'espère cependant pouvoir dire clairement tout au long de mon étude que mon intention n'est pas de nier ce qui est récurrent dans l'enseignement des langues, comme l'utilisation d'un terme au détriment d'un autre, mais d'ouvrir la voie à un débat fructueux sur la construction de la connaissance dans l'enseignement des langues, plus particulièrement en PLA.

Je crois donc qu'il est possible de présenter à mes collègues français ou à d'autres nationalités du Nord global un débat pertinent dans la contemporanéité sur la place de la connaissance produite dans les dites « périphéries » du monde. Dans un contexte historique tel que celui dans lequel on vit, où l'on a assisté à une inégalité mondiale en termes de garantie de la vie pendant la pandémie de Covid-19, la remise en cause de toutes sortes de déséquilibres historiques est une étape importante vers des changements dans l'ordre mondial déterminé par les conséquences des anciens systèmes coloniaux.

## Synthèse

Le domaine du portugais comme langue additionnelle (PLA) présente une grande diversité terminologique. Le Brésil et le Portugal, deux grands pôles de diffusion du portugais à l'étranger, ont adopté des termes dans le cadre de la description des influences des facteurs géographiques, sociolinguistiques, institutionnels ou politiques. Les termes couramment utilisés pour désigner l'apprentissage du portugais pour les locuteurs d'autres langues sont Portugais Langue Étrangère (PLE), Portugais Langue Non Maternelle (PLNM), Portugais Langue Seconde (PL2) et Portugais pour les Locuteurs d'Autres Langues (PFOL), tous plus ou moins équivalents, utilisés pour désigner le même domaine. Lorsque, dans cette étude, j'utilise PLA, j'englobe non seulement tous ces usages, mais j'inscris également un positionnement politique de reconnaissance d'une place épistémologique brésilienne.

Le terme PLA est utilisé dans cette thèse conformément à la perspective décoloniale. Dans cette optique, ma recherche se base sur le questionnement de la production et de la circulation des connaissances en PLA dans le monde, qui, communément, semble suivre une logique qui privilégie les tendances au niveau des politiques linguistiques éducatives dans les pays du Nord. Cette perception vient de l'évidence de la présence de la colonialité de la connaissance dans le monde, une sorte de domination de la connaissance qui a ses origines dans les anciens systèmes coloniaux et qui peut se manifester de nos jours par différents mécanismes, comme l'imposition même de certaines terminologies au détriment de l'effacement d'autres. Pour cette raison, l'utilisation du terme PLA tout au long de cette thèse doctorale met en valeur la production de connaissances locales et l'histoire parcourue par le Brésil dans l'enseignement, l'apprentissage et

l'évaluation en PLA à partir de singularités qui sont élucidées tout au long de ce travail, comme le lien avec le domaine de la Linguistique appliquée brésilienne et les effets rétroactifs du Celpe-Bras.



## Chapitre 2

### Frontières didactiques entre la polarisation du Brésil et du Portugal

*Tout savoir humain témoigne du nouveau savoir qu'il annonce. Toute connaissance porte en elle son propre dépassement. Par conséquent, il n'y a pas de connaissance ou d'ignorance absolue : il n'y a qu'une relativisation de la connaissance ou de l'ignorance.*

(Paulo Freire, In *Educação e Mudança*, traduction libre).

Si, d'une part, le domaine du PLA au Brésil a été fortement impacté par l'examen Celpe-Bras, d'autre part, les influences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) sont indéniables sur une partie de la réflexion et de la composition des programmes d'enseignement et des matériels didactiques au Brésil ainsi qu'au Portugal. Cette influence est due à la présence dominante de la perspective pédagogique défendue par cette référence dans l'enseignement des autres langues indo-européennes, dans les cours libres (cours offerts par des institutions publiques ou privées) et dans les établissements d'enseignement supérieur du pays.

Ces contextes suivent le courant de la tendance mondiale : prendre le CECRL comme base théorique-méthodologique pour les pratiques de salle de cours. Les nuances de ce contraste entre perspectives — de celle ou celles qui existent déjà au Brésil et celles promues en Europe — seront abordées tout au long de mon travail. Cependant, avec ce chapitre, j'ai l'intention de décrire le CECRL historiquement, théoriquement et méthodologiquement afin de contextualiser ce document qui a servi de référence pour l'élaboration des documents réalisés par

le Portugal : le Cadre de Référence pour l'Enseignement Portugais à l'Étranger - QuaREPE (2012, Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro, en portugais) et le Référentiel Camões PLE (2018, *Referencial Camões PLE*, en portugais).

Dans les prochaines sections de ce chapitre, je présenterai un parcours de contextualisation de ces politiques linguistiques européennes en raison des didactiques dominantes qu'elles représentent. Bien que les auteurs du CECRL supposent que cette politique linguistique se pose dans le but de faire comprendre la « complexité du monde de l'enseignement des langues, à un débat sur le sujet, toujours préférable à l'acceptation de la pensée dominant essentiellement parce qu'elle est dominante » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110), force est de constater que la perspective du CECRL est elle-même devenue dominante dans le monde. C'est cette présence réelle dominante, hégémonique d'un point de vue politique et épistémologique, pas nécessairement liée au discours initialement visé par le document, que j'entends discuter à partir de la contextualisation des politiques linguistiques européennes.

## **1 Regard sur l'enseignement du PLA au Brésil et au Portugal**

Mon parcours personnel et académique a toujours été fortement lié au Brésil et au Portugal, comme je l'ai expliqué dans l'introduction de cette étude. Le travail que j'ai commencé à développer pendant ma licence a donné lieu à différentes productions au cours des dernières années et à la thèse que je présente ici. Ces travaux (Schoffen et Martins, 2016 ; Martins, 2016, 2018, 2021 ; Martins et Schoffen, 2019 ; Martins et Yonaha, 2021 ; 2022) ont abouti à un focus sur la complexité théorique et méthodologique brésilienne par rapport au Celpe-Bras.

Avant d'aborder le sujet développé dans cette thèse, j'avais proposé pendant ma licence une recherche comparative entre les perspectives d'enseignement qui sous-tendent les politiques linguistiques officielles et non officielles (notamment, travaux universitaires et entretiens) portugais et brésilien. Au début, lors de la

réalisation des deux premiers entretiens avec des chercheurs portugais, je me suis rendu compte qu'ils ignoraient la perspective discursive-dialogique qui s'était considérablement élargie dans le PLA brésilien par la mise en place de l'examen Celpe-Bras. Ensuite, en tant qu'étudiant en Master 2, j'ai présenté mes recherches antérieures lors de certains événements académiques en Europe, et j'ai constaté que mes collègues chercheurs européens ne reconnaissaient pas l'histoire épistémologique brésilienne, car une grande partie des réflexions des collègues brésiliens qui travaillent hors du Brésil portent, avant tout, sur les connaissances produites dans le nord global.

Je représente dans le schéma ci-dessous le parcours qui a donné lieu à cette thèse de doctorat.

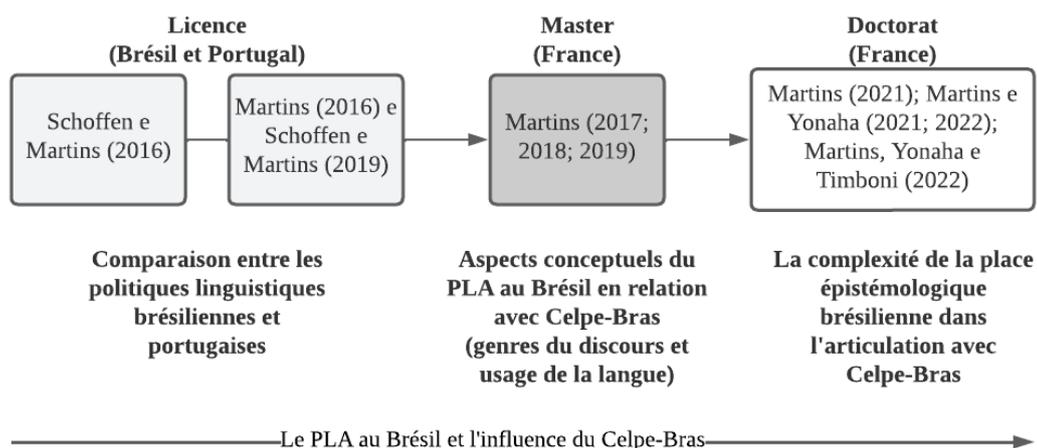


Schéma 2 : Mon Parcours à l'Origine de Cette Étude.

Au cours des dernières années, j'ai réorienté mes recherches vers le contexte brésilien. Initialement, la vision que mon directeur de recherche de licence et moi avions sur les documents portugais était évidemment influencée par notre propre formation théorique et méthodologique en PLA. Ce fait se reflète même dans le choix du PLA, comme je l'ai soutenu au début de ce travail, car l'utilisation du PLA au lieu d'autres termes courants dans le monde traduit ce que je crois : l'enseignement et l'apprentissage de base discursive que moi,

enseignant et chercheur, j'adopte en classe et dans la réflexion théorico-analytique dans la recherche scientifique.

Au début de ma vie de chercheur en PLA, j'ai analysé les documents officiels portugais sans vérifier l'effet que les professionnels effectuaient dans les lieux où ils étaient utilisés, ce qui traduisait leurs lectures sur ces documents et également, à mon avis, sur le CECRL<sup>4</sup>. Ainsi, en entrant en contact avec l'étude de Bento (2013) et en développant ma recherche de Master autour de la méta-synthèse des mémoires et thèses brésiliens, j'ai réalisé l'importance du discours du chercheur (qui est souvent aussi enseignant) pour comprendre la forme réelle d'une politique linguistique d'un point de vue didactique.

La perspective actionnelle du CECRL et des autres documents portugais que j'ai analysés dans mes recherches précédentes n'est qu'un point de départ pour d'autres connaissances qui sont /seront ajoutées au document en fonction des contextes de son application et des agents de politiques linguistiques impliqués. Cependant, la lecture de ce que le Portugal a exprimé dans ses documents a suscité en moi un intérêt à comprendre plus profondément ce qui différencie la perspective d'enseignement PLA articulée à Celpe-Bras des autres perspectives. C'est pourquoi, dans un premier temps, je recherche comment cette perspective s'actualise dans le domaine, afin que, à partir de là, je puisse également percevoir la présence d'autres visions de l'enseignement.

En 2016, année de publication de ma première recherche, le Brésil ne disposait pas de document d'orientation tel que le CECRL pour l'enseignement de PLA. Ce fait m'a amené à comprendre le domaine du PLA dans le pays à partir de ce qu'il y avait à l'époque comme politiques linguistiques officielles ou réelles : des politiques linguistiques officielles pour l'enseignement du portugais comme

---

<sup>4</sup> Le contexte européen a eu le CECRL depuis plus de 20 ans, et ses lectures dans différents pays sont inévitablement liées à l'histoire épistémologique locale. Les documents portugais issus du CECRL s'appuient sur ce cadre et présentent une lecture des concepts d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui sous-tendent la politique linguistique européenne.

langue maternelle, comme les Parâmetros Curriculares Nacionais (Paramètres Nationaux du Curriculum), et des recherches universitaires en PLA<sup>5</sup>.

Pour le contexte portugais, je n'ai pris en compte dans la recherche que les politiques officielles. Ci-dessous, je transpose l'adaptation de la comparaison que nous avons faite dans Schoffen et Martins (2016), où j'ajoute la lecture de la *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*<sup>6</sup> (Proposition Curriculaire pour l'enseignement du portugais dans les unités du réseau d'enseignement de l'Itamaraty dans les pays de langue officielle espagnole, MRE, 2021e).

Notion	Description générale dans le contexte du Portugal	Description générale dans le contexte du Brésil
<p><b>L'utilisation de la langue/du langage</b></p>	<p>Le QuaREPE résume le concept d'utilisation de la langue de la perspective portugaise comme l'activation de compétences communicatives, dépend de l'usage des stratégies adéquates aux contextes d'utilisation de la langue ; l'utilisation du langage est réalisée dans la performance des activités linguistiques de réception, de production, d'interaction et de médiation, oralement ou par écrit, de textes liés aux thèmes qui appartiennent à des domaines particuliers" (Portugal, 2011, p. 15, traduction libre). Cependant, l'analyse des documents montre une tendance à se centrer sur les actions et pas forcément sur la production d'un genre du discours, malgré la mention lors de la production des textes.</p>	<p>Plusieurs études du domaine présentent la conception d'utilisation du langage comme un ensemble de pratiques sociales situées à travers des tâches, généralement basées sur la notion bakhtinienne de genres du discours. La vision de langage présentée par l'examen Celpe-Bras résume celle de la perspective discursive-dialogue : « action commune des participants avec un but social » (Inep, 2011, p. 4, traduction libre). L'un des plus récents référentiels (Inep, 2021e), qui diffuse également la perspective discursive-dialogue, présuppose la relation entre l'utilisation de la langue / du langage et la production d'un genre du discours, qui représente en soi une dimension de l'organisation des programmes, ainsi que la dimension socioculturelle et la dimension des recours lexico-grammaticaux et phonétiques-phonologiques (Inep, 2021). Cette première dimension a une place centrale dans cette perspective, vu la conception de l'utilisation du langage à travers des genres du discours.</p>

<sup>5</sup> Voir Schoffen et Martins (2019) ; Martins (2020).

<sup>6</sup> Le présent document de la collection de l'Itamaraty est celui qui se rapproche le plus des idées du Cercle de Bakhtine dans sa proposition de réflexion théorique et curriculaire.

<p><b>Organisation des programmes</b></p>	<p>Organisation guidée par les compétences développées et les actions sélectionnées pour chaque niveau.</p>	<p>Organisation selon les genres de discours produits et les conditions d'interlocution d'une thématique choisie (objectifs de communication, locuteur et interlocuteur et contexte d'usage). L'apprenant mobilise certaines compétences selon la situation d'usage d'un certain genre.</p>
<p><b>Contenus</b></p>	<p>Contenus centrés sur l'acquisition des compétences autour des aspects linguistiques qui s'utilisent dans certains contextes comme des prétextes pour l'utilisation de la langue. Ces aspects linguistiques sont sélectionnés à partir des descriptifs de niveau de référence et des compétences.</p>	<p>Contenus sélectionnés à partir d'une vision tridimensionnelle d'enseignement : la dimension des genres du discours, en obéissant à des critères d'utilisation de la langue pour la réalisation de tâches, la dimension des recours lexicogrammaticaux et celle des recours phonétiques-phonologiques. La relation entre usage et réflexion linguistique représente l'organisation des contenus en langue portugaise.</p>
<p><b>Compétence</b></p>	<p>Accent sur les compétences lexicales et grammaticales. Dans le <i>Documento Orientador</i> (2005), l'importance de l'intégration de capacités (écouter, parler, lire et écrire) est mentionnée ; toutefois les cadres de compétences et des contenus les présentent de manière isolée. Cette perspective met en relief le travail avec la réception (écouter, lire), la production (s'exprimer oralement et écrire), l'interaction (prendre part à un dialogue) et la médiation (traduire, interpréter etc.).</p>	<p>La compétence discursive comprend les autres et est considérée comme la capacité d'utilisation de la langue cible à travers des tâches qui simulent des situations de la vie quotidienne. Les capacités de compréhension orale et écrite sont intégrées pour l'exécution de tâches.</p>
<p><b>Tâches (activités, exercices etc.)</b></p>	<p>Les tâches mettent l'accent sur le travail avec le genre du discours dans des contextes qui simulent des situations réelles d'utilisation de la langue et explorent en même temps divers aspects linguistiques propres au contexte. Les tâches promeuvent l'intégration de compétences.</p>	<p>Les tâches donnent en général un accent sur une seule compétence ou sur une fonction /action communicative et sont à son service.</p>
<p><b>Compétence en langue (Proficiência, en portugais)</b></p>	<p>La maîtrise de la langue est comprise comme la mobilisation de contenus lexicaux et grammaticaux, des descripteurs de niveaux de référence et des compétences générales et de langue, pour la communication dans différents contextes d'utilisation de la langue.</p>	<p>La maîtrise de la langue serait « l'utilisation adéquate de la langue pour accomplir des actions dans le monde » (Inep, 2011, p.4, traduction libre), dont le contexte, le but et les interlocuteurs liés à l'interaction sont pris en compte. Cette action se fait en fonction du</p>

		genre, d'après les conditions d'interlocution proposées par la tâche.
--	--	---

Tableau 2 : Concepts de Base dans les Perspectives Portugaise et Brésilienne. Adapté et Traduit de Schoffen et Martins (2016).

La recherche que nous avons menée en 2016 était sans précédent en ce qui concerne son objectif d'enquêter sur les nuances théorico-méthodologiques de la perspective discursive-dialogique construite dans le domaine du PLA en articulation avec Celpe-Bras et en comparaison avec les discours politico-linguistiques du Portugal/de l'Europe.

De cette manière, j'ai établi des différences entre les perspectives qui sous-tendent les politiques portugaises et brésiliennes en six catégories : i) Utilisation de la langue/du langage, ii) Organisation des programmes, iii) Contenu, iv) Compétence, v) Tâches (activités, exercices etc.) et vi) Compétence en langue (*Proficiência*, en portugais). Dans chacun d'eux, ce que nous avons pu percevoir à l'époque, et sur quoi j'insiste encore aujourd'hui, c'est la base bakhtinienne qui soutient, explicitement ou implicitement, ces politiques linguistiques brésiliennes. Dans cette lecture, le concept de genres de discours, en articulation avec d'autres notions, telles que locuteur, interlocuteur, interlocution, dialogue, objectif communicatif, entre autres, est le point d'union des catégories mentionnées.

Pour cette perspective théorico-méthodologique, l'utilisation de la langue/du langage se fait par genres du discours. Ceux-ci sont conçus dans leur complexité théorique pour une application dans l'enseignement, étant donné que l'enseignement du genre comme forme stable ne correspond pas à la vision du Cercle Bakhtine sur l'utilisation du langage médiatisé par les genres. Choisir un genre, c'est aussi sélectionner un sujet à explorer en classe, une structure d'énonciation relativement stable et un éventail de possibilités d'utilisation des structures de la langue cible selon la situation d'interlocution présentée.

L'organisation des programmes, dans cette perception de l'utilisation, passe par la sélection des genres de discours, ce qui implique non seulement l'étude d'une

structure fermée, comme si le genre était une recette à suivre, mais aussi l'utilisation du langage en interaction à travers l'usage des genres. De cette manière, la sélection du contenu linguistique-discursif-interactionnel s'effectue à travers l'analyse par l'enseignant de ce qui est nécessaire pour que l'élève produise un certain genre dans une situation de communication spécifique, s'adresse à un interlocuteur prévu et avec un objectif défini.

Dans cette conception de l'utilisation du langage appliqué à la classe, la notion de compétence n'a pas été présentée comme centrale à l'enseignement, à l'apprentissage ni à l'évaluation. Le Document de Base du Celpe-Bras, publié en 2018, par exemple, décrit les bases théoriques de l'examen sans s'appuyer sur le développement des compétences, comme dans le CECRL - et comme nous le verrons plus loin dans l'analyse du document. Trois compétences sont mentionnées dans ce texte : la compétence orale, la compétence interactionnelle et la compétence contextuelle. D'autres notions sont évoquées, que l'on peut également associer à des compétences spécifiques : Adéquation discursive, Adéquation contextuelle et Adéquation linguistique. Dès lors, il est possible d'inférer que la production d'un genre de discours donné par un apprenant AAP implique la mobilisation de compétences ou l'adaptation à l'utilisation du langage comme pratique sociale, définie par et dans le dialogue.

L'objectif de l'étudiant, dans l'orientation bakhtinienne, n'est pas seulement d'écrire une note à un ami, d'écrire un SMS à une personne proche ou de résumer un film préféré ; il s'agit de fournir des bases linguistiques-discursives-interactionnelles pour que les étudiants écrivent un mot à leur meilleur ami, qui est brésilien, pour lui faire savoir qu'ils ne seront pas à la maison pour le dîner le soir, pour appeler leur petit ami ou leur petite amie pour demander de l'aide aux devoirs à l'université ou pour résumer le film coréen oscarisé de cette année pour le site Omelete afin de renseigner le public intéressé à propos de son histoire.

De ma compréhension, le domaine du PLA a vu le début d'une nouvelle histoire de production de savoirs didactiques à partir de la mise en place du Celpe-Bras (Martins & Yonaha, 2021 ; Martins, 2021). Zoppi-Fontana et Diniz (2008)

décrivent l'émergence de l'examen brésilien comme un événement linguistique. Ce phénomène est compris par les auteurs comme un mouvement institutionnel pour délimiter une position d'auteur brésilien en ce qui concerne la production et la diffusion des connaissances dans le pays et à l'étranger.

Au moment où nous avons produit la première version du Tableau 2 de notre recherche, mon ancienne directrice de recherche et moi avons cru que nous pouvions contribuer à la réflexion sur l'importance de la nécessité de construire un document d'orientation brésilien. Ce document, à notre avis, devait refléter la perspective théorique et méthodologique que nous avons signalée comme représentative du domaine du PLA dans les politiques officielles et non officielles de langue portugaise.

De la présentation et du contraste des perspectives portugaise et brésilienne pour l'enseignement du PLA, nous espérons, avec cet article, avoir contribué à la réflexion du domaine sur l'importance et la nécessité de publier un document d'orientation brésilien, en ligne avec la perspective actuelle aujourd'hui dans le pays, qui peut collaborer pour la consolidation du domaine et promouvoir le PLA au Brésil et à l'étranger. Ces paramètres constitueraient une action importante de la politique linguistique brésilienne, qui viserait à fournir les bases des processus éducatifs, à guider la progression curriculaire, l'élaboration de matériels didactiques et la formation des enseignants en PLA (Schoffen & Martins, 2016, p. 301, traduction libre).

Entre 2020 et 2022, le Ministère des Affaires Étrangères du Brésil a lancé une collection de sept propositions curriculaires visant différentes modalités d'enseignement de l'APA, étant la première initiative du gouvernement brésilien vers la définition des paramètres d'enseignement et d'apprentissage du PLA.

Comme je le montrerai lors de l'analyse de ces propositions curriculaires brésiliennes, seules deux d'entre elles ont exprimé un lien avec la perspective discursive-dialogique de l'enseignement : la *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial*

*espanhola* (MRE, 2020e, Proposition curriculaire d'enseignement du portugais dans les unités du réseau d'enseignement de l'Itamaraty dans les pays de langue officielle espagnole) et la *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa* (MRE, 2020d ; Proposition curriculaire pour l'enseignement du portugais dans les unités du réseau d'enseignement Itamaraty dans les pays de langue officielle portugaise). Ce dernier s'est référé à la recherche que j'ai menée en 2016, avec mon ancien directeur, pour aligner la proposition présentée avec une conception discursive de l'utilisation du langage et des pratiques sociales médiatisées par les genres de discours.

## **2 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - CECRL : un contrat européen à l'impact international**

### **2.1 Aspects précédents la publication du CECRL**

Selon Siguan (1996), les politiques linguistiques n'étaient pas une préoccupation initiale des pays membres de l'Union européenne lorsque la dite Communauté économique européenne a été constituée en 1957, par le Traité de Rome. Le Conseil des ministres de la Communauté a toutefois établi que les langues officielles du groupe de pays seraient donc les langues officielles parlées dans leurs États membres, ce qui représentait une première reconnaissance de la pluralité linguistique de l'Union Européenne.

Dans un premier temps, le Traité de Rome, qui a donné naissance à ce groupe de pays, avait pour objectif de transformer l'Europe en un espace économique commun, une fin qui a par la suite donné lieu à d'autres formes concrètes d'établissement de cette unité. Parmi ces formes, au fil du temps, la mise en œuvre de politiques culturelles et linguistiques attachées à cette unité s'est démarquée, car, comme le souligne Siguan (1996), « la construction d'une Europe unie implique certaines références culturelles et une certaine idée de l'identité de

l'Europe qui doit s'appuyer sur le respect et la défense de la diversité des langues et des cultures des Européens » (p. 148). Dans un second temps, ce n'est qu'avec le Traité de Maastricht, en 1992, que des objectifs linguistiques et éducatifs sont introduits pour la Commission. L'intention de cette nouvelle direction était de contribuer à la formation d'une culture commune entre les pays membres, étant donné que ses pays membres partagent une relative histoire culturelle et une tradition d'enseignement commune (Beacco, 2008).

Siguan (1996) affirme pourtant que le Conseil de l'Europe, dès les années 1970, avait déjà souligné l'importance de penser l'enseignement des langues pour l'union des Etats européens. À ce titre, Boiget (2016) met en évidence deux actions importantes pour l'avancement du domaine de l'enseignement des langues en Europe dans le cadre du Conseil – et aussi pour le début de la promotion de l'Approche Communicative : la première, en 1975, avec l'émergence de « The Threshold Level » (T-level) pour l'enseignement de l'anglais, dont sont également issues des versions en français en 1976, en espagnol en 1977, et dans d'autres langues additionnelles. Le T-Level consistait en un projet d'étude pour la constitution d'un système d'unités de crédit pour l'apprentissage des langues pour les adultes, avec la définition d'instruments conceptuels et de planification pour aider les agents éducatifs à créer des cours avec des objectifs et des spécifications d'apprentissage et une certification de niveau bien définis (Conseil de l'Europe, 1991) ; et une seconde, en 2001, avec la publication du CECRL, un instrument de grande influence mondiale pour l'enseignement des langues.

Ying (2016) souligne que l'histoire de l'enseignement des langues après la Seconde Guerre mondiale est divisée en trois phases : a) la méthode audio-orale dans les pays anglo-américains et la méthodologie structuro-globale audiovisuelle en Europe, dans la période entre 1945 et 1973 ; b) l'Approche Communicative, qui couvre la période entre 1973 et 1990 dans la plupart des régions du monde ; c) de l'Approche Actionnelle, diffusée à travers le CECRL.

L'Approche Communicative est un contrepoint important à l'Approche Actionnelle et à la tendance discursive-dialogique en contexte brésilien, cette

dernière est objet d'étude dans ce travail. Sa présence dans le monde a été importante pendant près de vingt ans, même si l'on perçoit des discours qui s'y rapportent dans les pratiques d'enseignement et de recherche développées dans le cadre de l'enseignement des langues au Brésil et dans le monde. Almeida Filho (1993) affirme que cette approche a représenté un renouveau méthodologique pour la production intellectuelle et pour le marché de l'édition en ce qui concerne l'enseignement de langues. Swan (1985a ; 1985b), à son tour, souligne que l'Approche Communicative a entraîné une avancée théorique et méthodologique importante pour l'enseignement et l'apprentissage de langues, apportant des améliorations rapides et de qualité avec une grande variété d'activités pratiques qui ont remplacé les approches mécaniques d'autrefois.

Dans la section suivante, je décris le chemin qui a conduit l'enseignement communicatif à être orienté vers l'action, ayant la publication du CECRL comme cadre politico-linguistique. Pour cela, je présente les aspects théorico-méthodologiques généraux de l'Approche Communicative et la critique autour de cet enseignement, qui a ouvert le chemin vers la nouvelle approche présentée par le CECRL.

## **2.2 Préparer le terrain pour le CECRL : l'Approche Communicative**

Bien que je défende le discours selon lequel cette approche n'est plus représentative comme elle l'était à une autre époque – plus particulièrement, pour le PLA au Brésil –, j'assume, comme Swan (1985a ; 1985b), son importance comme forme d'affrontement. Dans l'histoire évolutive des savoirs en didactique des langues, le CECRL a défendu l'éloignement des pratiques pédagogiques fondées exclusivement sur l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire. Comme le souligne Chiss (2019), dans son extension occidentale, autrement dit, l'Approche Communicative consistait en une manière de signer la fin de l'histoire didactique précédente, plus structurale, bien que dans la pratique, comme le mentionne Siguan (1996), cette approche se soit installée elle-même « de façon

plus ou moins orthodoxe ou plus ou moins mélangée à des perspectives didactiques plus traditionnelles ».

Pour Siguan (1996), l'approche communicative apparaît comme une révolution dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, puisqu'elle représente une alternative aux approches centrées sur l'écriture et/ou traditionnellement basées sur la grammaire et le vocabulaire. L'auteur souligne que celles-ci, communément qualifiées de traditionnelles, ont fait l'objet de nombreuses critiques dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, et souligne que leur remplacement a été encouragé par le Conseil de l'Europe sur la base de réflexions didactiques déjà existantes en matière d'enseignement des langues.

Au Brésil, comme nous le verrons, cette réaction aux approches pédagogiques traditionnelles a poussé une grande partie des communautés éducatives en langues supplémentaires à opter pour l'adoption de l'approche communicative, et a abouti à l'émergence de la perspective discursive-dialogue dans le cadre, plus particulièrement, du PLA. Rottava (1995) avait déjà mentionné l'existence d'une histoire épistémologique dans l'espace PLA construite à partir de l'élargissement du caractère communicatif de l'enseignement d'autres langues, afin d'apporter de nouveaux contours à une conception de l'utilisation de la langue / du langage.

Comme je l'ai souligné dans un précédent travail (Martins, 2018), les bases théoriques parfois évoquées dans le cadre d'un projet d'enseignement communicatif dans le pays ne se référaient pas forcément à l'Approche Communicative elle-même, mais à un savoir didactique postérieur à celui-ci. Cette tendance, articulée à la matrice communicative dans le but de l'améliorer et de la rendre plus cohérente avec les réflexions menées dans le cadre de la Linguistique Appliquée au Brésil. Celle-ci, comme je le montrerai plus tard, a été fortement impactée par les relevés du Cercle de Bakhtine en territoire brésilien.

Le cas du Conseil de l'Europe est illustratif du mouvement de définition d'un savoir didactique officiel à partir de ce qui se produit dans la pratique et la théorie

de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Cela reflète l'impact de ce que Chiss (2019) appelle la didactique ascendante, donc des efforts des chercheurs et des professeurs du domaine pour définir les théories travaillées dans le domaine de la linguistique appliquée. Cela diffère considérablement de la didactique descendante, influencée par l'imposition de politiques sur les langues officielles. Ce mouvement vers le bas, tel que rapporté par Siguan (1995), a influencé les projets proposés par le Conseil de l'Europe, qui a commencé à promouvoir l'Approche Communicative avec le début, par exemple, du projet *Threshold Level*, à partir duquel j'ai fait quelques réflexions plus tôt, qui a servi de modèle pour d'autres langues additionnelles. A partir de ce projet, il a été possible d'établir des notions et des fonctions selon les besoins communicatifs de base des apprenants, ce qui était loin d'une vision d'apprentissage à travers les structures grammaticales.

L'approche communicative a émergé, selon Puren (2006), dans une nouvelle phase de construction des connaissances dans différents domaines de la société (activités sociales, entreprises et administration publique, entre autres). Cette période a été fortement influencée par l'idéologie communicative, également appelée « révolution de l'information et la communication ».

L'avènement des technologies de l'information et de la communication a profondément modifié la structure des sociétés, notamment dans la sphère professionnelle, entraînant une transformation des savoirs nécessaires à l'exercice des différentes activités, puisque « les processus et les formes de cette transformation ont été le résultat de l'interaction entre le changement technologique, l'environnement institutionnel et l'évolution des relations entre le capital et le travail dans chaque contexte social spécifique » (Castells, 2004, p. 24, traduction libre). Le cas de l'enseignement des langues peut sembler une goutte d'eau dans l'océan par rapport au progrès économique, mais il illustre l'effet d'élargissement des possibilités de communication entre les peuples à travers le monde.

La circulation de l'information et le développement de nouveaux moyens de communication ont changé non seulement la manière de produire et de diffuser les connaissances, mais aussi les connaissances elles-mêmes, souvent au service de l'expansion du système de réseau. Ce fait a marqué, comme le soutient Castells (1997 ; 2004), la nouvelle économie et la division internationale du travail.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, l'approche basée sur l'étude de la grammaire et du vocabulaire faisait déjà l'objet de critiques de la part des spécialistes du domaine, comme je l'ai mentionné. Ses fondements ne rendaient pas compte des besoins réels d'utilisation de la langue qui se sont fait jour avec les nouvelles relations sociales, économiques et politiques à l'échelle mondiale.

Si, dans cet ouvrage, je commente le caractère dominant des perspectives étrangères, à savoir le CECRL, au Brésil, Swan (1985a ; 1985b) soulignait, dans les années 80, que l'Approche Communicative différait des approches précédentes parce qu'elle était devenue une véritable doctrine depuis sa diffusion. Selon l'auteur, cette approche a révélé à l'époque des vices typiques des révolutions intellectuelles lorsqu'elle a été largement diffusée comme une révolution, en déni des pratiques des approches précédentes de l'enseignement des langues. Swan (1985a ; 1985b) admet que les problèmes théoriques et pratiques de l'Approche Communicative mettent en évidence une nette confusion entre les compréhensions théoriques, plus liées à la linguistique, et les compréhensions pratiques, liées spécifiquement à la salle de classe.

On sait que ce phénomène est courant dans de nombreuses approches, notamment dans celles qui précèdent le communicatif, mais aussi dans celles qui l'ont suivie. L'approche communicative a peut-être en fait mis en évidence un problème commun à d'autres approches, mais elle a certainement contribué à ce que cette dynamique puisse être surmontée, en partie, dans les approches qui l'ont suivie. Cette conscience semble être présente dans le CECRL, comme dans les Annexes du document, qui s'occupent d'aborder des questions théoriques générales à l'utilisation des professionnels dans des contextes spécifiques.

Swan (1985a ; 1985b) affirmait également que le discours parfois confus de l'Approche Communicative par rapport à l'acquisition des aspects formels de la langue, d'après son interprétation, conduisait à une difficulté d'application réelle en classe. La valorisation des fonctions langagières, c'est-à-dire de ce qui peut être effectivement fait avec les connaissances que l'on possède dans la vie de tous les jours, au détriment de la structure langagière, pourrait, du point de vue de l'auteur, se traduire par des lacunes dans le processus d'enseignement-apprentissage. Un autre aspect intéressant de la critique de l'auteur réside dans la pertinence de considérer le répertoire linguistique des élèves et l'utilisation du langage déjà effectué par eux dans leur vie quotidienne, fait qui, pour lui, a parfois été négligé par l'Approche Communicative. Cet aspect est devenu une réalité quelques années plus tard, avec le CECR.

Un contrepoint à cette idée a été présenté par Rosen-Reinhardt et Reinhardt (2002), qui, remontant à Bange (1992), affirment que l'Approche Communicative a été interprétée à tort par certains professionnels du domaine, dont les pratiques sont qualifiées par les auteurs de *pseudo-communicatives*. Ces pratiques consistaient à contrôler les productions des élèves à tel point que les conditions authentiques d'utilisation de la langue étaient compromises. De cette lecture erronée de l'approche communicative de l'époque, il est difficile de concevoir que "le fonctionnement de la communication puisse engendrer des phénomènes de co-construction du discours et des compétences en classe de langue" (Rosen-Reinhardt et Reinhardt, 2002, p. 166) d'après une perspective de communication comme collaboration en interlocution.

Swan (1985b) souligne cependant que cette approche a apporté des avancées importantes à l'enseignement des langues, car elle a donné la priorité à la valeur pragmatique des activités en classe, en considérant l'utilisation de la langue dans l'interaction, et le rôle précédemment changé de la mécanique de l'enseignant à une façon d'agir plus orientée vers des simulations de la vie réelle. La critique de l'auteur porte principalement sur la dogmatisation de cette approche et sur son hégémonie face à d'autres savoirs ou perspectives didactiques qui pourraient la

compléter voire la remplacer dans l'enseignement et l'apprentissage de langues additionnelles.

En proposant le débat sur le lieu épistémologique, de la construction et de la diffusion des savoirs, à travers l'option décoloniale, j'admets la nécessité de penser, en tant que membre de différentes communautés éducatives et épistémiques, à la diversité inhérente des savoirs eux-mêmes et des pratiques didactiques. La dogmatisation d'une perspective didactique donnée est le résultat d'une série de facteurs, parmi lesquels je pourrais citer le manque de politiques publiques (notamment de documents officiels) et de formation des enseignants plus cohérentes avec les savoirs construits localement. Cela semblait être le cas de l'Approche Communicative, comme le soulignait Swan (1985b), et cela devint également le cas de la perspective transcontinentale du CECRL, comme nous le verrons dans la prochaine section.

Je ne veux en aucun cas nier la valeur que les perspectives du nord global ont ajoutée à d'autres perspectives plus locales, comme je crois que c'est le cas au Brésil. Ce que je défends dans ce travail, c'est le respect des pratiques locales, car je perçois une certaine négligence de la part de la communauté internationale vis-à-vis des pratiques qui s'écartent des paramètres du Nord global. Le véritable dialogue nord-sud, cependant, « [...] ne peut se réaliser sans la décolonisation des relations de force dans le monde moderne » (Grosfoguel, 2008, p. 139), ce qui dépasse donc les seuils des relations et pratiques didactiques, même si elles peuvent avoir des outils importants pour modifier le déséquilibre mondial.

### **2.3 Le CECRL au sein du Conseil de l'Europe**

Sur son site officiel (Conseil de l'Europe, 2022), le Conseil de l'Europe présente le CECRL comme un document non normatif, élaboré sur 9 ans, entre 1991 et 2000. En 2001, le document apparaît comme un outil d'aide aux professionnels dans le domaine des langues additionnelles en contexte européen. Le document apparaît afin de faciliter la communication entre les agents éducatifs en présentant un métalangage commun et des lignes directrices qui reflètent des projets de

recherche sur la définition et la description des compétences et des niveaux de performance dans des langues additionnelles - comme nous l'avons souligné précédemment.

À cet égard, Puren (2006) met l'accent sur la distinction entre ce que l'auteur appelle « l'idéologie communicative », qui a donné naissance à l'Approche Communicative, et la perspective actionnelle proposée par le CECRL. Selon l'auteur, l'un des points centraux de cette distinction réside dans le protagonisme du concept d'action sociale, définie comme une « action collective à finalité collective » (Puren, 2006, p. 38). L'auteur met en évidence l'authenticité que la perspective actionnelle possède lorsqu'on considère les usages dans des contextes sociaux spécifiques, tels que ceux d'une entreprise, des parents et des enfants à la maison, des joueurs de football lors d'un match, entre autres.

Puren (2006) affirme que, pour la perspective actionnelle, la communication ne se limite pas, comme dans l'Approche Communicative, aux seuls actes de parole (se présenter, demander, solliciter, etc.). Selon lui, l'authenticité des contextes sociaux d'utilisation de la langue a été niée par l'Approche Communicative. Dans la perspective actionnelle, les tâches, au lieu de se concentrer uniquement sur l'acte de parole pour reproduire une situation donnée, sont des opportunités pour des pratiques d'action sociale qui déterminent comment la communication se déroulera dans un contexte donné pour un interlocuteur donné. En ce sens, c'est l'action sociale qui détermine la communication et non l'inverse (Puren, 2006).

Comme on le perçoit dans le contexte brésilien du portugais comme langue supplémentaire (Martins, 2017 ; 2018 ; 2019 ; Diniz ; Bizon, 2019), selon Chiss (2019), la diffusion des directives d'enseignement communicatives en Occident semble avoir atteint son paroxysme peu avant l'émergence du CECRL. Selon lui, cependant, ce qui aurait émergé avec le CECRL n'était pas une méthodologie d'enseignement, un fait confirmé par le Conseil de l'Europe : « Le CECRL n'est pas une méthode mais propose des réflexions sur les différentes options de

méthodes ». Cela est dû au fait que le référentiel ne présente pas une base théorique sans précédent. Ce fait diffère considérablement de ce que nous voyons dans la perspective discursive-dialogique de l'enseignement des langues dans les politiques publiques éducatives (et linguistiques) brésiliennes, comme nous le verrons plus tard.

Dans la littérature du domaine de la Didactique des Langues, l'Approche Actionnelle, issue du CECRL, est parfois qualifiée de dépassement de l'Approche Communicative, parfois d'évolution de celle-ci. Puren (2006) souligne à ce titre que les auteurs du CECRL présentent le document comme une politique linguistique dont la perspective théorico-méthodologique de l'enseignement s'éloigne de la tendance communicative d'autrefois. Pour l'auteur, la perspective d'action s'inscrit dans une démarche communicative, même si le CECRL n'y est pas directement lié. En témoigne, dans son analyse, la conceptualisation même du document, qui le considère comme un élément pédagogique-communicatif qui entraîne l'apprenant dans une situation réelle de communication (CECRL, 2001).

La recherche développée par Jégonday (2014), qui porte sur l'application du CECRL au Japon, présente le CECRL comme un jalon dans l'histoire de l'enseignement des langues au niveau international – bien que le document ait été conçu pour le contexte européen. Pour l'auteur, la perspective promue par le document définissait une nouvelle méthodologie d'apprentissage des langues-cultures, qui aurait permis de dépasser l'Approche Communicative, compréhension qui réitère la conclusion de Puren (2006). Le document est défini par le chercheur comme « un facteur essentiel de renouveau de la réflexion et des pratiques pédagogiques des enseignants de langue étrangère » (Jégonday, 2014, p. 73).

L'étude de l'auteur porte plus particulièrement sur l'application de la perspective du Cadre dans la conception des tâches pour l'enseignement du français pour des locuteurs de japonais, qui a été bien accueillie par les étudiants. L'auteur met en évidence l'intérêt de concevoir des tâches pour utiliser la langue cible en

interaction. Cependant, il souligne le fait que le CECRL ne doit pas être vu comme un dogme pédagogique, comme Swan (1985b) l'a également souligné lorsqu'il a critiqué l'Approche Communicative, mais comme quelque chose à utiliser comme source d'inspiration pour la définition de ce qui doit être exploré dans un contexte éducatif donné.

Jégonday (2014) déclare dans son étude que « Le Cadre est aussi porteur des valeurs. Il revient donc à chaque enseignant de les confronter avec ses propres aspirations ainsi qu'avec les besoins de l'institution au sein de laquelle il enseigne (...) ». Dans cet extrait, il est possible de percevoir l'idée selon laquelle le cadre présente des valeurs, que j'interprète comme des idées linguistiques, ainsi que les différents contextes et acteurs éducatifs. Pour l'auteur, par conséquent, les valeurs, ou les idées, ne doivent pas se chevaucher, mais plutôt se compléter.

Cette idée est importante quand on pense à la place épistémologique et au respect des savoirs qui précèdent un document donné et qui circulent dans un milieu donné, parmi les personnes qui forment une communauté épistémique singulière donnée. Lorsque j'amène le CECRL à la discussion de ce travail, c'est précisément en raison du contenu dogmatique qu'il présente au Brésil, étant même entré dans les politiques linguistiques brésiliennes, comme nous le verrons, même si le pays présente ses propres réflexions pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en langues, plus spécifiquement en PLA.

L'étude de Park (2010) signale que, dans la première décennie de ce siècle, une partie de l'enseignement était encore très guidé par l'Approche Communicative en Corée. Cela montre, d'après lui, une grande distance entre les pratiques de classe et la vie réelle. L'auteur souligne qu'en termes d'évaluation, par exemple, les grilles élaborées pour le Diplôme d'Études en Langue Française (DEL F) ont eu un impact important dans le contexte coréen, puisqu'elles présentaient des critères plus précis pour la définition de la compétence langagière. Cependant, selon l'auteur, bien que la grille d'évaluation de l'examen ait été bien accueillie en Corée, la reconnaissance du CECRL, la politique qui a donné naissance au DEL F,

était encore assez naissante. En d'autres termes, les critères d'évaluation de l'examen étaient répandus, mais la perspective qui l'a suscité ne l'était pas.

Les difficultés d'implantation du CECRL dans le contexte coréen à cette époque, selon l'auteur, se justifiaient par le manque de coopération entre lycées et universités, de politiques visant l'enseignement des langues étrangères, la mise en place d'un cadre pédagogique asiatique, la reconnaissance du plurilinguisme face à l'imposition de l'anglais, entre autres aspects (Park, 2010). De cette façon, il est possible de percevoir que le problème ne serait pas exactement la capacité à accepter le document européen, mais une difficulté à reconnaître les savoirs locaux eux-mêmes et la capacité à s'adapter à l'enseignement des langues additionnelles.

Ces brèves références à des ouvrages traitant de la présence du CECRL en Asie traduisent quelques points importants pour mon étude : i) la prise de conscience qu'un document ne doit pas être considéré de manière dogmatique ; ii) la difficulté à appréhender les savoirs sous-jacents aux politiques linguistiques et iii) la perception des difficultés existantes des savoirs locaux à configurer les politiques linguistiques éducatives. De tels points sont des conséquences, selon moi, de la difficulté de certains territoires à positionner leur lieu épistémologique local devant les savoirs promus par les pays situés dans le nord global-occidental. C'est pour cette raison que, tout au long des chapitres de cette étude, je veux vérifier comment se configure un certain lieu épistémologique, en particulier celui du Brésil, face aux tendances venues, ou importées, de l'étranger.

A partir de la section suivante, je vais décrire l'Approche Actionnelle, pour laquelle l'enseignement est orienté par des tâches. Je veux souligner certains points de proximité et de distance du point de vue de l'action et ce qui prédispose les politiques linguistiques du Portugal au discursif-dialogique qui fait l'objet d'étude de cette thèse de doctorat. Avec cela, j'ai bien l'intention d'ouvrir la voie à la construction des réponses aux questions que j'ai posées ci-dessus.

## **2.4 Le concept de *tâches* dans le CECRL**

Dans une méta-synthèse de la littérature dans le domaine de l'enseignement des langues en France, Bento (2013) souligne que les auteurs du CECRL se situent dans une perspective d'action. Selon celle-ci, les étudiants sont considérés comme des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches quotidiennes dans des contextes. Bento (2013) reconnaît que le discours prédisposé dans le document officiel n'explique ou n'explique pas les courants théoriques qui finissent par circuler dans le domaine, dans le cadre de cette grande réflexion sur ce qu'est la perspective actionnelle. En ce sens, l'auteur cherche à enquêter sur les théories qui sont mobilisées pour soutenir cette approche pédagogique si dispersée à l'échelle mondiale.

Ce mouvement réalisé par Bento (2013) est similaire à mes travaux précédents (Martins, 2017 ; 2018). Dans les recherches que j'ai développées, j'ai trouvé les nuances de la perspective discursive-dialogique dans les productions universitaires du domaine (notamment des mémoires et thèses). De tels travaux présentaient, d'après mes analyses, une large diffusion du cadre théorique bakhtinien à la suite de la Linguistique Appliquée brésilienne et, surtout, de l'émergence du Celpe-Bras.

L'étude de Bento (2013) associe l'Approche Actionnelle à la notion de tâche, elle-même issue du *Task Based Learning*, d'origine anglo-saxonne. Cette approche pédagogique trouve une source importante chez Prabhu (1987), puisque l'auteur a défini et introduit le concept de tâches dans l'enseignement et l'apprentissage des langues à partir de la fin des années 1970, dans le cadre du *Communicational Teaching Project*, qui avait débuté en 1979 (Shehadeh, 2005). Le concept introduit par l'auteur a remplacé le simple apprentissage de la langue par l'engagement des apprenants sous le contrôle-médiation de l'enseignant.

Dans cette notion inaugurale, la tâche « est une activité qui conduit les apprenants à arriver à un résultat à partir d'informations données par un processus de pensée, et qui permet aux enseignants de contrôler et de réguler ce processus » (1987, p. 17, traduction libre). Au fil du temps, le concept de tâches a

intégré de nouvelles théories sociales et linguistiques et a présenté des éclairages qui se sont réunis dans le but de s'éloigner des pratiques centrées uniquement sur le système linguistique (Long, 1985 ; Ellis, 2003 ; Nunan, 2004, entre autres). Le CECRL, avec la perspective actionnelle en Europe, et la perspective discursive-dialogique, diffusée par les politiques linguistiques brésiliennes, font partie de ce processus d'évolution des connaissances autour de la notion de tâches dans l'enseignement des langues.

En ce qui concerne la notion de tâche autour de laquelle l'enseignement et l'apprentissage gravitent vers la perspective actionnelle, Bento (2013) indique que la plupart des auteurs en Didactique des Langues considèrent que les tâches devraient se concentrer sur les actions non verbales en plus des actions verbales, sur lesquelles l'approche communicative s'est longtemps concentrée. Selon la chercheuse, les situations imprévues auxquelles peuvent être soumis les élèves les amènent à utiliser une série d'autres stratégies, de nature sociale, compte tenu du contexte, des interlocuteurs et des objectifs des actions qu'ils doivent accomplir pour communiquer. En ce sens, l'auteur reprend Springer (2009), pour qui les compétences langagières et les compétences générales sont tout aussi nécessaires aux dispositifs d'évaluation en classe – considérant évidemment l'évaluation comme un processus inhérent aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Dans mes travaux antérieurs (Schoffen & Martins, 2016 ; Martins & Bourlé, 2022), mes collègues et moi-même avons souligné que les documents d'orientation de l'AL au Portugal, Portugais Langue Maternelle dans le Curriculum National : Document d'Orientation (*Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador*, en portugais), « Directives des Programmes de Portugais Langue Maternelle – PLNM : Enseignement Secondaire » (*Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna – PLNM : Ensino Secundário*, en portugais) , « Cadre de Référence pour l'Enseignement Portugais à l'Étranger » (*Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*, en portugais) et le Référentiel Camões PLE (*Referencial Camões PLE*, en portugais), présentent une

vision différente des activités et des tâches dans le contexte brésilien. Cette différence est, à mon sens, liée au mouvement de construction des savoirs communs à chacun de ces lieux, dont l'histoire épistémologique a façonné un concept différent de tâche d'un lieu à l'autre.

Alors que dans une partie du domaine PLA au Brésil la tâche serait davantage liée à la production de genres de discours – et aux conditions de production et de dialogue inhérentes à l'utilisation de la langue dans un contexte donné –, dans les documents officiels du Portugal la tâche est conçue à partir d'une lecture du CERL. D'après mes lectures (Martins et Bourlé, 2022), cette notion de tâches utilisée dans les directives portugaises porte davantage sur la réalisation d'actions communicatives et moins sur la notion de genres de discours, sujet dont je reparlerai plus en détail dans la section suivante et sur lequel j'ai déjà discuté (voir Martins et Schoffen, 2016 ; Martins et Bourlé, 2022).

Comme je le montrerai dans une autre étape de cette étude, je conçois la circulation des idées à partir de l'idée de théories voyageuses (Said, 1983 ; 1989 ; 2000 ; Moiran, 2011), selon laquelle il y a un phénomène de réception et d'appropriation des idées, de la connaissance à travers le monde. De telles idées donnent lieu à différentes manières de percevoir le même objet d'étude – ou, dans ce cas, d'enseignement. Dans le cas dont je m'occupe ici, à première vue, bien que nous puissions concevoir que la notion de tâche, par exemple, qui circule dans les contextes brésilien et européen, soit la même, nous pouvons quand même trouver quelques différences entre elles. En ce qui concerne, en particulier, les théories qui soutiennent l'application de ces tâches en classe, il est possible de reconnaître que la nature sociale est la même, mais la manière de percevoir l'utilisation de la langue est sensiblement différente. En effet, les idées linguistiques prennent de nouvelles formes au fur et à mesure qu'elles traversent différents territoires et entrent en contact avec des sujets qui souvent construisent et intègrent leur propre histoire et lieu épistémologiques.

Un exemple d'application de tâche qui, à mon sens, met en évidence cette

différence se trouve dans l'étude de Kraemer (2012), pour laquelle les actions communicatives sont au service du genre de discours, qui est le produit d'une tâche à finalité communicative. Fortement influencé par l'examen Celpe-Bras et par sa construction théorique et méthodologique, ainsi que par d'autres politiques linguistiques brésiliennes officielles qui dialoguent avec la perspective de l'examen, Kraemer (2021) présente une progression curriculaire en PLA. Dans la perception de la tâche présentée par l'auteur, le genre de discours et les facteurs associés au dialogue pour sa production, tels que l'interlocuteur, le but communicatif, la situation d'utilisation de la langue, entre autres, sont la cible de l'enseignement. Les actions communicatives, en revanche, ne seraient qu'une partie de cette vision discursive-dialogique de l'enseignement.

## Synthèse

L'approche communicative a représenté une révolution par rapport aux approches précédentes, qui, de nature plus structurelle, se concentraient davantage sur l'étude de l'écriture, de la grammaire normative et du vocabulaire. Tout en représentant une révolution, puisqu'elle s'opposait à des pratiques d'enseignement qui n'envisageaient pas véritablement la relation entre la langue et la société, cette perspective est devenue une véritable doctrine parmi les agents éducatifs, ce qui persiste aujourd'hui encore. La critique faite à cette approche concerne spécifiquement la dogmatisation perceptible dans le monde, facteur qui aboutit à la superposition de connaissances construites localement, surtout dans des contextes dépourvus de politiques publiques pour l'éducation dans divers pays.

La perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a eu un grand impact transcontinental sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues. En ce sens, son influence sur l'enseignement des langues, plus spécifiquement sur le PLA, ne concerne pas seulement le contexte européen, mais aussi une partie du contexte brésilien à travers les autres langues enseignées dans le pays. La même critique faite par rapport à l'approche communicative, concernant l'occultation des savoirs locaux, est réitérée ici par la présence hégémonique du CECRL dans le scénario international.

Les documents officiels portugais en PLA, qui sont liés au CECRL, semblent se concentrer sur une perspective d'enseignement et d'apprentissage fortement centrée sur la notion de compétences pour l'exécution d'actions ou de fonctions

communicatives, ce qui ne dialogue pas avec la réalité d'une partie de la réflexion menée au Brésil dans les recherches liées au PLA. Dans cette tendance brésilienne, je remarque l'importance accordée au genre du discours et aux aspects interlocutifs pour la compétence en langue portugaise, fait qui se reflète également dans la conception du curriculum, qui s'organise autour d'une vision discursive de la langue et du langage de base bakhtinienne.

Malgré les critiques adressées à la présence du CECRL dans le monde plus qu'à l'instrument lui-même, certaines recherches soulignent l'importance de cette politique européenne pour le changement des contextes d'enseignement marqués par des tendances qui ne privilégient pas une perspective de la langue en usage, des pratiques sociales d'utilisation du langage. Ainsi, lorsque je reviens sur l'approche communicative, sur le CECRL et les documents portugais pour l'enseignement du PLA, je souligne l'importance de valoriser les connaissances construites et diffusées par les enseignants et les chercheurs brésiliens qui, bien que ne constituant pas des politiques formelles, ont représenté des politiques informelles ou réelles d'une grande pertinence pour la communauté brésilienne. Ce fait, comme je le montre dans la dernière partie de ce travail, est également reconnu, en partie, par les discours officiels brésiliens.



## **Partie 2**

**Cadrage théorique de la recherche : Option  
décoloniale, Perspective discursive-dialogique,  
Politiques linguistiques et Histoire des Idées  
Linguistiques**



## Chapitre 3

# Les Études Postcoloniales et Décoloniales

*Tout peuple colonisé – en d'autres mots, tout peuple dont l'âme a un complexe d'infériorité qui a été créé par la mort et l'enterrement de son originalité culturelle locale - se trouve face à face avec le langage de la nation civilisatrice ; c'est-à-dire avec la culture de la métropole. Le colonisé est élevé au-dessus de son statut de jungle en proportion à son adoption des normes culturelles de la mère patrie.*

(Franz Fanon, in *Black Skin, White Masks*, 1986, p. 18, traduction libre)

Le projet décolonial que je défends dans cette thèse naît de la constatation d'une relation antagonique entre le colonisé et le colonisateur et de son impact sur l'idée de modernité/rationalité répandue par les États-nations, qui hiérarchise le savoir et produit des inégalités épistémiques/épistémologiques. Dans le cadre de ma recherche, je pars du principe que les discours éducatifs et académiques en portugais langue additionnelle (PLA) sont biaisés, des finalités aux matérialisations, par une matrice coloniale commune. Comme idéologie dominatrice, cette logique coloniale détermine, je l'assume, la relation entre les instruments de politique linguistique dans la production de politiques linguistiques *de facto* (Shohamy, 2006). La relation entre le savoir et la politique linguistique éducative est marquée, donc, par un déséquilibre géoépistémique qui subsiste sous la forme d'une colonialité du savoir<sup>7</sup> (Maldonado-Torres, 2007 ;

---

<sup>7</sup> Cette notion sera développée lors de la deuxième partie de ce chapitre.

Palermo, 2010) pour laquelle certains savoirs (européens) sont privilégiés au détriment d'autres (non-européens).

Le déséquilibre géoépistémique est un effet du contexte socio-historico-culturel global sur lequel opère la colonialité, se traduisant également, dans le cadre de ce travail, par une orientation des connaissances didactiques véhiculées par les politiques linguistiques éducatives, les agents éducatifs et les différentes communautés épistémiques.

C'est dans le sillage de cette logique que certaines perspectives théorico-méthodologiques d'enseignement articulées au domaine du PLA au Brésil et au Portugal (ou dans le contexte européen en général) reflètent également des inégalités épistémiques. Dans cette logique, je comprends que les discours qui soutiennent l'organicité des politiques linguistiques éducatives et de leurs agendas, qu'ils le soient de jure ou de facto, comme le curriculum, sont traversés par le déséquilibre du monde qui s'est construit sous les héritages des systèmes coloniaux. Cela signifie, en d'autres termes, que la compréhension du discours politico-éducatif suppose également les relations de pouvoir qui le précèdent, afin de favoriser le dépassement des inégalités causées par la division du monde issue du colonialisme.

La réflexion sur les politiques linguistiques éducatives que je propose dans ce travail est précédée d'une conception de l'éducation comme processus qui se déroule dans un contexte historico-culturel (Barros, Pequeno et Pederiva, 2018) et qui subit donc les conséquences du déséquilibre géoépistémique du monde dans lequel nous vivons. J'établis la relation entre l'éducation et le contexte dans lequel elle s'insère dans la mesure où je prends pour base une notion de curriculum comme un artefact socio-historico-culturel (Tavano et Almeida, 2018). Dans cette perspective, les orientations didactiques sont considérées comme déterminantes et déterminées de/par des espaces, de/par des lieux et de/par différentes communautés disciplinaires et épistémiques. C'est ainsi que j'ai l'intention de comprendre la relation entre le domaine du PLA dans l'espace national brésilien et les communautés au-delà des frontières.

Le projet décolonial que je suis est également soutenu par le courant postcolonial que j'aborderai dans ce chapitre. À ce stade de mon travail, j'entends présenter et discuter la pensée décoloniale comme une autre proposition de généalogie de la pensée (Mignolo, 2008), structurée à partir d'un projet latino-américain qui voit la colonialité, forme continue de domination, comme un constituant de la modernité, fomentant le débat sur l'urgence du «détachement de la fascination de la rhétorique de la modernité, de son imaginaire impérial articulé à la rhétorique de la démocratie » (Mignolo, 2008, p. 253, traduction libre). Cela ne veut pas pour autant dire que les bases de la pensée postcoloniale ne sont pas présentes dans cette thèse de doctorat comme point de départ, mais comme une source de compréhension plus élargie de la perspective décoloniale. L'*option décoloniale*<sup>8</sup>, de cette manière, est un choix qui marque mon appartenance, en tant que chercheur, à une communauté épistémique, elle-même, inscrite dans le Sud global.

Le décolonial est profondément lié à mon objectif d'étudier l'actualisation de la perspective bakhtinienne dans les discours gouvernementaux et académiques autour du domaine du portugais langue additionnelle (PLA) au Brésil. Dans cette perspective et à partir des relations dialogiques que les discours qui y sont produits entretiennent avec les études postcoloniales, je suis en mesure de percevoir la réalité socio-historique de la production des discours brésiliens qui comprennent le corpus de ma thèse : les textes officiels sélectionnés, les recherches académiques et les interviews avec un groupe de chercheurs en PLA.

C'est aussi sur la base du débat sur la colonialité, cette forme de pouvoir invisible qui impacte grandement les dynamiques sociales – considérant l'académie aussi, conformément Mignolo (2010), comme un environnement social – que je peux argumenter en faveur de la légitimité épistémique/épistémologique d'une

---

<sup>8</sup> Cette conception consiste en la connexion et la manière de percevoir la réalité dans une perspective décoloniale. Dans le cadre de la section suivante, je décrirai en détail cette *option*, qui diffère de la perspective postcoloniale comme un autre projet épistémique, qui cherche à relier théorie et praxis (Walsh, 2018) dans la compréhension et la réaction à la modernité/rationalité/colonialité.

autre perspective de l'enseignement du PLA face à l'ingérence puissante des politiques hégémoniques pour l'enseignement de langues additionnelles, comme c'est le cas du CECRL<sup>9</sup>.

Le choix d'écrire ma thèse en France, comme je l'explorerai dans d'autres moments de ce travail, est dû à des opportunités éducatives et professionnelles qui m'ont permis de dépasser les limites imposées par le statut socio-économique de ma famille. Comme je le soulignerai plus tard dans cette étude, mon parcours personnel est directement lié à l'histoire de l'ascension sociale de nombreux Brésiliens, avec un meilleur accès tant à l'enseignement de base qu'au supérieur. Cela s'est produit à la suite d'une série d'initiatives gouvernementales et de programmes sociaux mis en œuvre après la Constitution fédérale du Brésil de 1988, mais surtout entre 2004 et 2016, avec les politiques sociales des gouvernements de Luiz Inácio Lula da Silva et Dilma Rousseff.

J'ai pu en profiter pour, à la fois, réaliser l'ensemble de mes études à l'université et partir à l'étranger grâce au soutien financier du gouvernement fédéral. De cette manière, ma thèse est le résultat d'une émancipation sociale qui me permet, aujourd'hui, de faire écho sur le territoire français à la voix d'une communauté épistémique brésilienne quant au domaine du portugais comme langue additionnelle au Brésil. Mon attachement aux études décoloniales est donc cohérent avec mon parcours, non seulement professionnel, mais aussi social, comme j'ai pu le développer dans l'introduction de ce travail et comme je l'expliquerai tout au long de cette grande réflexion sur la *colonialité du savoir* (Maldonado-Torres, 2007 ; Palermo, 2010).

---

<sup>9</sup> Il est important de souligner que je ne juge pas la légitimité de la perspective diffusée par le CECRL, instrument de politiques linguistiques qui est devenu un outil presque incontournable pour les institutions qui dispensent des cours de langue en Europe et dans le monde, résultat d'un ensemble de réflexions de la communauté épistémique européenne. Sur quoi j'insiste ici, c'est sur l'existence de formes de pouvoir dont les intérêts particuliers imposent des idées didactiques hégémoniques à certains pays où il peut exister déjà une vision consolidée sur l'enseignement de langues additionnelles, comme c'est le cas au Brésil. Dans une perspective historique, de base décoloniale, j'entends ces dynamiques asymétriques comme des tendances qui dépassent la simple question didactique.

Avant de décrire en détail l'option théorique et politique du positionnement décolonial pour le développement de cette recherche, dans la première partie de ce chapitre, je présenterai le projet postcolonial qui l'a précédé comme une expérience de l'élite intellectuelle des anciennes colonies anglaises en Asie et en Afrique, dans le sillage des théories critiques européennes représentées par Michel Foucault, Jacques Derrida, Jacques Lacan et d'autres encore. Considérant la pertinence de ce projet pour l'émergence des études décoloniales en Amérique latine (ou *Abya Yala*, nom utilisé par de nombreux intellectuels de ce courant), je soulignerai l'importance de son héritage en tant que mouvement épistémique, intellectuel et politique.

De même, je reprendrai le débat engagé par les premiers auteurs des études postcoloniales concernant la construction épistémologique de l'Occident ou de l'Europe, en abordant, par exemple, les notions d'hybridation et de tiers espace (Bhabha, 2019) et celle de sujet colonial/subalterne (Spivak, 2020). Dans le présent travail, j'envisage la construction épistémologique de l'Occident comme un processus discursif et social qui me permet de mener, dans le cas de ma recherche, une lecture critique des négociations menées afin de mettre en place des politiques linguistiques éducatives au Brésil, surtout, mais aussi en Europe. Bien que cette étude se base sur le mouvement décolonial, j'estime que l'usage des réflexions postcoloniales est pertinent pour ma démarche.

Les premières études postcoloniales, de nature anticoloniale, présentaient déjà l'embryon d'un questionnement face aux chronologies et rationalités européennes. La référence aux divisions temporelles a été fréquente dans la littérature de ce courant de pensée afin de démontrer plus directement l'évolution discursive de la rationalité européenne et de ses oppressions qui prirent de l'ampleur dans la période comprise entre le XV<sup>e</sup> siècle et la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

Cette critique de la chronologie temporelle, en d'autres termes, de l'Histoire et de la rationalité hégémonique de l'Occident, a des conséquences plus importantes sur les études postcoloniales, notamment à partir de la fin des années 1970. Les

premières manifestations théoriques de ce courant avaient pour but de « transgresser les anciens cadres chronologiques – histoire antique, histoire médiévale, histoire moderne, histoire contemporaine – qui organisaient jusqu’à récemment encore en Europe la dénomination des laboratoires, et, partant, l’horizon des historiens » (Bancel, 2019, p. 38). Cette vision confronte la construction de la connaissance du monde selon le point de vue de l’Occident en dénonçant la négligence historique quant aux répercussions postcoloniales.

Dans la pensée occidentale, cette négligence des répercussions postcoloniales a à voir avec une tentative de cacher des pratiques et des événements historiques basés sur la supériorité des idées et des valeurs occidentales sur d’autres populations marginalisées. Cependant, ce que je vois aussi, par exemple, dans la pratique des systèmes coloniaux et leurs effets socio-historiques, est, avant tout, une supériorité dans l’application des méthodes de violence organisée. Reconnaître ces attributions fait partie du chemin qui me permet, dans cette réflexion, de voir les dissonances qui persistent encore dans différentes sociétés et qui se reflètent, comme nous le verrons, également dans l’éducation et les épistémologies didactiques.

Après l’explication des premières études postcoloniales, je présenterai le projet décolonial du Groupe *Modernidad/Colonialidad*, dans le but de me concentrer sur la discussion de ce que Mignolo (2002) a appelé la *différence coloniale* et la *géopolitique des connaissances*, en me concentrant, surtout, sur le concept de *colonialité du savoir*, lié à d’autres notions de grande importance pour la pensée décoloniale, comme la colonialité du *pouvoir* et de *l’être*. À partir de cela, j’entends démontrer que les hiérarchies typiques de la modernité sont le produit des formes de domination du savoir, produites depuis la période coloniale jusqu’à nos jours, dans un monde essentiellement capitaliste – compris comme un modèle de domination à l’échelle mondiale. Avec cette recherche, je n’ai pas l’intention de prouver l’existence de formes de domination dans l’histoire discursive de le domaine du PLA, puisque je pars du principe épistémologique et politique qu’elles existent effectivement. En me liant à une perspective

pédagogique d'orientation décoloniale (Walsh, 2012 ; Walsh & Mignolo, 2018), je suppose que ces dominations constituent notre réalité sociale et historique et configurent une partie de la diffusion et de la construction des savoirs, non seulement dans le cadre didactique, mais en différentes sphères de l'activité humaine dans ce que nous appelons contemporanéité. Les discours qui forment le *corpus* de cette recherche illustrent l'existence de connaissances en PLA dont la base se structure sur des réflexions et des transpositions théoriques faites par des chercheurs brésiliens. Cela est dû au projet épistémologique sur lequel j'enquête dans cette recherche et qui, consciemment ou inconsciemment, se constitue en une réponse à la connaissance didactique hégémonique et les exclusions causées par les hiérarchies épistémiques diffusées par la Modernité (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

## **1 Incursions théoriques dans la perspective postcoloniale**

Dans le sillage des transformations politiques, économiques et sociales qui se sont produites tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, marquées principalement par la décolonisation des anciennes colonies européennes après la Seconde Guerre mondiale, la massification de la division internationale du travail est devenue évidente, ainsi que les hiérarchies dominantes présentes dans les pays d'Asie et d'Afrique, qui subissent un processus de détachement des systèmes de domination. Pendant cette période, la permanence de la colonialité dans les discours à différents niveaux de la société est devenue plus claire.

Ces changements s'inscrivent d'ailleurs dans une nouvelle configuration du contrôle du travail et des ressources autour du rapport capital-salaire et du marché mondial, qui s'est enrichie d'une vision multipolaire et multiculturelle du monde, donnant lieu à un nouveau *modus operandi* des anciens colonisateurs vers une hégémonie qui se manifeste à travers un nouveau système, le capitalisme, qui a pris une dimension encore plus grande avec l'avènement du monde globalisé.

Pour Quijano (2008), en ce sens, le capitalisme mondial ne représentait pas seulement le rapport capital-salaire, car il était aussi compris comme une structure de contrôle global du travail au profit du capital. De cette manière, le système de classification sociale de la population mondiale entreprise par les anciens systèmes coloniaux perdure. La prise de conscience de cette relation par des intellectuels de différents pays entre la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle et le début du XXI<sup>e</sup> siècle a clarifié les formes de domination de la modernité à l'échelle mondiale. Ce fait a engendré, sur la base des études postcoloniales et décoloniales, une saine critique de l'argument moderne selon lequel la fin du système colonial est le début d'un monde apparemment décolonisé. En d'autres termes, Quijano souligne que l'argument de cette modernité repose sur la logique selon laquelle la fin des systèmes de domination et d'exploitation coloniale – dans lesquels je souligne le contrôle de la politique, des ressources de production et du travail – a ouvert la voie au dépassement et aux asymétries coloniales avec la formation des États-nations.

Comme le soulignent Majumdar (2010) et Ballestrin (2013), cette conjoncture temporelle, politique et épistémologique attribuée au terme postcolonialisme, dans différents champs discursifs, deux compréhensions liées, d'une part, au temps historique et, d'autre part, à des propositions théoriques d'études littéraires et culturelles que j'ai l'intention de décrire brièvement à cette étape de mon travail. Majumdar (2010) souligne également que, bien que le terme fasse allusion au colonialisme en tant que conquête physique et au contrôle politique des territoires pour la mise en œuvre de colonies d'exploitation et de peuplement, les oppressions de cette période s'inscrivent dans un processus économique et politique global plus large, impérialiste, qui est antérieur au système colonial lui-même et survit à l'époque contemporaine.

L'un des axes d'analyse les plus importants des études postcoloniales, comme le souligne Bancel (2019), est la critique de la rationalité hégémonique, car elle configure la volonté de l'Occident, dont le plus grand représentant est l'Europe, d'imposer des valeurs universalistes à d'autres parties du monde. L'expérience

coloniale, selon l'auteur, est l'exemple d'une plus grande mise en œuvre de ce principe occidental, même si les différentes formes d'oppression font partie du discours et de l'histoire antérieurs au système colonial lui-même. Cependant, c'est précisément parce qu'il s'agit d'une situation d'opérationnalisation abondante de différentes formes d'oppression et d'injonction axiologique que la situation coloniale représente un cadre temporel face à d'autres formes d'oppression du passé qui appartiennent à d'autres moments de l'Histoire.

La périodisation de la critique postcoloniale est variable. La proposition de Ballestrin (2017), par exemple, divise le postcolonialisme en trois phases : i) le postcolonialisme anticolonial, d'une production relativement dispersée, observée depuis le siècle XIX<sup>e</sup> en Amérique Latine ; ii) le postcolonialisme canonique ou post-structurel, entre les années 70 et 90 ; iii) et celui du postcolonialisme « décolonial », dont les réflexions commencent en 1998, qui se manifeste par le Groupe Modernidad/Colonialidad, signalé par l'auteur comme une version latino-américaine des *Subaltern Studies*<sup>10</sup>. Ces trois phases, comme je vais le démontrer, partent du même principe selon lequel toute personne doit avoir le même bien-être matériel et culturel. Partant de cette division temporelle, l'auteur, d'une part, insère les études décoloniales dans le postcolonialisme en les plaçant à la suite des deux premières phases ; de l'autre, il établit une certaine équivalence entre le positionnement localisé des *Subaltern Studies* et des *Decolonial Studies*.

Je propose cependant une lecture différente de la production académique et de la praxis de ces perspectives : je perçois le postcolonialisme comme une pensée relativement délocalisée, diffuseur de discours qui pénètrent dans les champs de connaissance les plus divers sans configurer proprement les points de vue d'une communauté épistémique dont la place énonciative donne lieu à une réflexion

---

<sup>10</sup> Le *Subaltern Studies* désigne l'ensemble de productions et la pensée collective d'un groupe de chercheurs sud-asiatiques qui visaient à tracer un chemin historiographique de la présence coloniale, en particulier en Inde, ayant comme précurseur l'historien indien Ranajit Guha. Selon Merle (2014), ce courant est connu en France et dans le monde comme ayant une historiographie très proche des Postcolonial Studies. C'est justement cette caractéristique l'une des principales oppositions du Groupe *Modernidad/Colonialidad*, qui s'éloigne d'une perspective de production et de diffusion du savoir du Nord global.

plus large, au-delà des frontières, centrée sur la configuration d'un courant théorique de nature théorico-philosophique.

En ce sens, préservant la périodisation de Ballestrin (2017), je suppose l'existence de deux phases dans ce que je conçois comme le postcolonialisme : i) du postcolonialisme anticolonial et ii) du postcolonialisme canonique. Bien que les *Subaltern Studies* présentent un principe analogue à celui des études décoloniales du Groupe *Modernidad/Colonialidad*, concernant la délimitation d'un lieu énonciatif, je ne vois pas le projet latino-américain comme une version de l'historiographie postcoloniale indienne. Au contraire : alors que les études subalternes, il me semble, fonctionnent comme une version socio-historiquement située dans les études postcoloniales, les études décoloniales apparaissent comme un projet épistémique et épistémologique singulier, dont le but est de penser à la relation théorie-praxis/praxis-théorie.

C'est pourquoi, dans les pages suivantes de ce chapitre, je commencerai par parler du postcolonialisme dans les deux divisions que j'ai repris de Ballestrin (2017), en présentant les première et deuxième phases de ce courant théorico-philosophique. Dans une seconde phase, j'aborderai le postcolonialisme à partir des textes précurseurs d'Edward Saïd et Homi K. Bhabha, afin de délimiter, respectivement, le débat entre l'Est et l'Ouest, et la question culturelle dans la relation coloniale, résumée dans le concept d'hybridation, qui se transforme aussi en d'autres relations établies *a posteriori*, entre cultures dominées et dominantes.

Dans ce contexte, je reviens sur des concepts postcoloniaux qui me permettent de mieux comprendre dans quelle mesure le discours postcolonial a constitué un terrain fertile pour la consolidation de la rhétorique décolonialiste comme lieu épistémologique du Sud global. C'est ainsi que je réserve un espace pour discuter des *Subaltern Studies*, représentées dans ma thèse par la voix de Gayatri Spivak avec la notion de subalterne. Elle ouvre la voie à la prise de conscience de l'impact de l'impérialisme culturel et de la violence épistémique sur la privation de conscience de la voix des sujets.

Dans ma perception, donc, le dialogue critique de Spivak (2020) sur le subalterne fait allusion à la *colonialité du savoir* (Maldonado-Torres, 2007 ; Palermo, 2010) et à son impact sur les sociétés. Ensuite, dans la dernière partie de ce chapitre, j'aborde les études décoloniales afin de présenter les concepts de base de *colonialité du savoir*, *colonialité du pouvoir* (Quijano, 1991 ; 1993 ; 1994 ; Mignolo, 2013 et d'autres) et *colonialité de l'être* (Mignolo, 2008), essentiels à la réflexion engagée dans cette thèse et source de réflexion et d'analyse d'épistémologie(s) didactique(s).

### 1.1 Le postcolonialisme anti-colonial

La première période, d'un postcolonialisme anti-colonial, consistait en un mouvement d'intellectuels, d'activistes et de dirigeants politiques impliqués dans l'anticolonialisme révolutionnaire des mouvements d'indépendance et de libération nationale en Afrique et en Asie. Parmi les représentants de cette période, je mets en évidence Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Aimé Césaire, entre autres, pour qui l'identité était déjà discutée à la lumière de la dualité colonisateur/colonisé.

Comme chez d'autres auteurs de ce courant, Aimé Césaire, dans *Discours sur le colonialisme*, publié en 1950<sup>11</sup>, aborde les nuances qui ont ensuite structuré le discours autour de la *colonialité du savoir* dans les études décoloniales. L'auteur développe dans son texte l'idée qu'entre colonisateur et colonisé, il n'y a de place que pour l'oppression, et la relation de domination, toutes deux établies par le système politico-économique et par ses agents. Selon la logique de l'auteur, en particulier concernant les populations natives colonisées dans de nombreux pays explorés entre le XIV<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècle, le discours devient un instrument de production dans un processus de réification qui ignore les savoirs autochtones au détriment d'une souveraineté épistémique.

---

<sup>11</sup> L'édition utilisée ici est celle de 2004, publiée par la maison d'édition Présence Africaine (Césaire, 2004).

Cette perspective anticoloniale de la première phase est structurée sous la critique de la modernité et « des vues primitives des non-blancs », ce qui réduit la position énonciative de ces sujets à un caractère marginal, aux côtés des sociétés occidentalisées. En ce sens, le rationalisme et le scientificisme sont critiqués par Césaire (2004) dans son texte précédemment mentionné, pour représenter l'origine et la persistance d'une vision réductionniste des colonisateurs sur les populations colonisées et marginalisées par les systèmes coloniaux et aussi par les structures de pouvoir qui précèdent cette période de l'Histoire. L'auteur condamne fermement, dans son essai, la bourgeoisie du Moyen-Âge pour les barbaries et les tortures commises, qui ont favorisé l'intolérance religieuse, avec l'inquisition, et le racisme, avec les systèmes de travail forcé. Dès lors, le contexte auquel se réfère l'auteur fait place à la perception de différents systèmes coloniaux, établis *a posteriori*, et qui ont consolidé une Europe et un Occident « inventeurs de valeurs » lancés à travers le monde.

## **1.2 Le postcolonialisme canonique**

La critique postcoloniale, comme la critique décoloniale, conçoit que l'eurocentrisme est un type de rationalité homogénéisant du modèle de puissance mondiale dans lequel la connaissance et la manière de produire, une fois dominées, servent les objectifs d'établir un nouvel ordre. Cette perspective du pouvoir est apparue avant le XVII<sup>e</sup> siècle en Europe occidentale, pendant l'expansionnisme européen, et a survécu au fil du temps grâce à des mécanismes étranges pour maintenir les formes de contrôle des populations du monde en soutenant un récit civilisateur qui culmine inévitablement en Europe. La rupture du colonialisme n'a pas représenté la fin de la domination coloniale. Un tel mode de domination culturelle/épistémique, entrepris par les hégémonies européennes, qui configure / hiérarchise la vie sociale et le monde depuis lors, s'est matérialisé par des pratiques de domination coloniale qui perdurent, de façon plus ou moins naturalisée et, parfois, subtile, tout au long des siècles.

De cette manière, répondant aux besoins du modèle capitaliste qui a été modélisé, l'eurocentrisme a été systématiquement élaboré à partir de binarismes, différenciations / hiérarchisations, qui consistaient essentiellement en

a) une articulation particulière entre un dualisme (pré-capital-capital, non-européen-européen, primitif-civilisé, traditionnel-moderne, etc.) et un évolutionnisme linéaire, unidirectionnel, d'un état de nature à la société européenne moderne ; b) la naturalisation des différences culturelles entre les groupes humains à travers leur codification avec l'idée de race ; et c) la relocalisation déformée du temps de toutes ces différences, de sorte que tout ce qui n'est pas européen est conçu faisant partie du passé (Quijano, 2000, p. 279, traduction libre).

Comme le fait remarquer Hall (2008), tous ces éléments façonnent la présence européenne en termes de colonialisme, de sous-développement et de racisme. Les actions entreprises sont communément conçues comme des pratiques issues d'un pouvoir extérieur pas toujours socialement accepté. Ce type de rejet de ces formes d'imposition – d'expropriation et d'exclusion de la présence européenne – s'inscrit comme étant le produit d'une tentative par les forces hégémoniques d'effacer les événements et décisions socio-historiques qui ont abouti à la division du monde tel qu'il apparaît au XXI<sup>e</sup> siècle.

Le concept de *présence européenne* est utilisé par l'auteur jamaïcain Stuart Hall pour aborder la question de la formation des identités culturelles caribéennes qui sont constituées de deux autres présences : l'africaine et l'américaine. Si, pour lui, la culture africaine est un exemple d'un « non-dit », d'une présence qui recouvre l'imaginaire social caribéen, les cultures américaine et européenne représentent respectivement un point de rencontre entre l'Afrique et l'Occident et une forme de puissance dont le discours est totalement contraire au « non-dit » africain, car l'Europe ne cesse de « parler » aux Caraïbes. C'est précisément la critique de ce phénomène qui est abordé dans les travaux du courant postcolonialiste et des études décoloniales.

Basé donc sur une critique de cette présence européenne et de la domination culturelle découlant de cette vision du monde, l'ouvrage *L'Orientalisme* d'Edward Saïd est communément mentionné comme un texte fondateur dans les études postcoloniales, notamment de la deuxième phase, et pose dès lors les fondements d'un postcolonialisme canonique. L'ouvrage en question constitue une critique de la vision de l'Orient formée par l'Occident, en particulier l'Europe, dans le but de négocier à partir de la réalisation de déclarations, d'opinions, de descriptions sur l'Orient, afin de le coloniser et de le gouverner. Cela révèle, selon l'auteur, la position hégémonique de l'Europe vis-à-vis du monde. L'orientalisme défendu par Saïd est un style occidental, surtout européen, de domination, à travers des doctrines et des thèses sur l'Orient et l'oriental, qui se sont manifestées non par articulation, mais par une stratégie authentique de la création, à partir de laquelle il y a un chemin qui anime et constitue un espace au-delà des frontières et qui représente à la fois silence et danger (Saïd, 2005, p. 114). L'auteur déclare en outre que

L'Orient est non seulement accommodé au goût des exigences morales du christianisme occidental ; il est aussi circonscrit par toute une série d'attitudes et de jugements qui renvoient l'esprit occidental, non pas en premier aux sources orientales en vue de correction et de vérification, mais plutôt à d'autres ouvrages orientalistes. La scène orientaliste, comme je l'ai appelée, devient un système de rigueur morale et épistémologique. En tant que discipline qui représente le savoir institutionnalisé que l'Occident a de l'Orient, l'orientalisme en vient ainsi à exercer une force dans trois directions : sur l'Orient, sur l'orientaliste et sur le « consommateur » occidental de l'orientalisme (Saïd, 2005, p. 130-131).

L'auteur considère l'Europe comme un articulateur de l'Orient ; dans cette perception, elle ne serait pas marionnettiste, mais une authentique créatrice de manières d'être et de voir le monde (Saïd, 2005, p. 114-115). Utilisant une notion de pouvoir dans le discours de Foucault, selon laquelle le discours peut être utilisé négativement comme un système d'énoncés et d'interprétations dominants qui impose des connaissances et des valeurs spécifiques aux groupes

dominés, l'œuvre de Saïd dévoile, à travers l'analyse des discours littéraires et culturels européens, comment la connaissance de l'Orient a été façonnée par le pouvoir et l'idéologie eurocentriques. Ces aspects, comme l'a fait remarquer l'auteur, influencent grandement la formation des relations sociales, des identités locales et des croyances sur la construction de connaissances par différentes communautés pour maintenir le colonialisme et l'impérialisme européens.

Si je reprends la logique de Foucault (1975) pour expliquer l'orientalisme, le pouvoir opère à travers des discours. Ces derniers influencent et constituent, directement ou indirectement, des moyens pour contrôler le comportement des individus dans des sociétés sans être nécessairement conscient d'un tel phénomène. Ces idées constituent ce que Foucault appelle le *panoptique*, un modèle comportemental et politique de surveillance par lequel les sujets, dans la société, sont régis par une logique de contrôle qui agit, par le discours, dans différentes institutions, comme l'école, faisant que les individus appréhendent une certaine pensée et la reproduisent entre pairs.

Les études sur les idées de Foucault ont permis à celles-ci de voyager vers d'autres coins du monde. Tout en mettant en évidence ce phénomène et l'importance de ses travaux, je considère également qu'il est important de souligner le mouvement d'éloignement de la pensée foucaultienne formalisé par Saïd dans les œuvres *World, The text, the Critic*, (1983), et *Foucault and the imagination of power* (1986). Dans ces textes, la critique fondamentale faite à l'auteur français réside dans la question que le pouvoir de Foucault oblitère « le rôle des classes, le rôle de l'économie, le rôle de l'insurrection et de la rébellion dans les sociétés dont il parle » (Saïd, 1983, p. 244, traduction libre), ignorant le fait que les relations de pouvoir se maintiennent au cours de l'histoire et peuvent être impactées par la résistance. L'auteur commence à critiquer, dans cette mesure, le système panoptique lui-même, dans la mesure où il affirme que Foucault ne discute pas des formes de résistance dans les systèmes de domination qu'il décrit.

En remontant au texte *L'Orientalisme*, il est possible de constater que les réflexions de Saïd pointaient déjà cette distinction par rapport à l'auteur français à propos du pouvoir, même si la réflexion sur les formes de contrôle avait été fondée sur la critique de la construction du savoir en Occident. Dans son texte fondateur, Saïd a analysé le mode de fonctionnement de l'ethnocentrisme occidental, structuré selon la domination culturelle, elle-même fondée sur la discipline académique. Il a constaté que toutes les connaissances peuvent être ouvertes à l'exploration, avec différents types d'oppression. En ce sens, Young (1990) met en évidence l'une des plus grandes contributions de Saïd, il s'agit de la complicité entre savoirs académiques et institutions de pouvoir. La question de la colonialité des savoirs au sein des politiques linguistiques traverse également mon étude. Selon Young (1990), dans sa lecture de Saïd, la connaissance est subjectivement conditionnée même dans ses structures les plus objectives :

Les analyses de *L'Orientalisme* nous poussent à reconnaître que toute connaissance peut être contaminée, impliquée même dans ses structures objectives formelles. Dans la mesure où toutes les connaissances sont produites au sein d'institutions de toutes sortes, il y a toujours une relation déterminée avec l'État et ses pratiques politiques dans le pays et à l'étranger (Young, 1990, p. 127, traduction libre).

Dans le cadre de cette étude, j'analyse les discours politico-linguistiques et éducatifs officiels et non officiels en PLA. Une politique éducative linguistique est ici conçue selon la perspective de Shohamy (2006). Ce sont les divers agents, liés à des initiatives étatiques ou non étatiques, qui produisent des politiques linguistiques dans le sens où elles mettent en œuvre différentes pratiques du langage pour divers contextes, processus et agents éducatifs. Je soutiens, sur la base de cette compréhension, l'idée selon laquelle les politiques linguistiques éducatives sont des mécanismes traversés par des connaissances académiques et par des subjectivités construites en association avec des institutions de pouvoir qui peuvent s'additionner et donner lieu, comme je montrerai lors de la prochaine section, non seulement à une colonialité du pouvoir, relative aux structures de pouvoir et de domination, mais aussi à une colonialité du savoir,

qui consiste en la souveraineté de certaines connaissances au détriment d'autres, sous la couverture d'une fausse universalité du savoir. Une politique linguistique éducative est donc déterminée par des idéologies constituées au sein des sociétés (re)structurées par des logiques essentiellement coloniales.

Dube (2009) affirme que le texte de Saïd, comme celui d'autres auteurs importants du canon postcolonial, illustre les débats qui ont commencé, progressivement, à partir des années 1980, avec les critiques théoriques du discours colonial à propos de la constitution des identités non européennes face aux représentations occidentales des mondes non occidentaux. Non seulement dans les études de Saïd, mais aussi chez d'autres auteurs du même courant postcolonial comme Spivak (2020), on peut noter la référence aux efforts de la pensée dite occidentale pour problématiser le sujet, plus particulièrement le sujet du Tiers-Monde, avec des réflexions sur le sujet provenant des critiques de Marx, Derrida, Foucault ou Deleuze, entre autres. En effet, entre le contact de l'Occident et d'autres mondes, éloignés physiquement et épistémologiquement, « il y a en effet une manière de prévoir Autrui qui le vide de toute substance et le laisse sans vie » (Mbembe, 2018, p. 138).

La problématisation des auteurs de sciences humaines et sociales, comme ceux évoqués ci-dessus, a révélé la problématique des sujets – surtout européens, au-delà des frontières – impactés notamment par l'avènement des sociétés industrielles, marquées par la domination du système capitaliste. La critique postcoloniale et surtout décoloniale repose sur l'idée que « l'intellectuel au sein du capital socialisé peut, en brandissant l'expérience concrète, contribuer à la consolidation de la division internationale du travail » (Spivak, 2020, p. 27). Partant de cette logique, la contribution erronée qui peut être apportée au système oppressif est un phénomène factuel, mais aussi contradictoire, si l'on conçoit la théorie comme une position critique face aux réalités socio-historiques et culturelles. La prise de conscience de ce paradigme, liée au rôle de l'intellectuel, est d'une importance indélébile pour l'instanciation d'une position postcoloniale – et décoloniale. La position critique face aux discours académiques qui

soutiennent, parfois indirectement, les systèmes politiques et économiques oppressifs est le chemin vers la compréhension du sujet, jusque-là resté en marge, comme détenteur d'un savoir légitime et non plus comme sujet vide.

Homi K. Bhabha, dans *Les lieux de la culture* publié en 1994, traite le postcolonialisme comme une réaction discursive critique aux relations néocoloniales qui persistent dans le nouvel ordre mondial<sup>12</sup> et la division multinationale du travail. Dans cette perspective, pour l'auteur, ce courant permet l'expansion des voix des communautés du Nord et du Sud qui se sont constituées en dehors de la modernité établie par l'Occident.

Bhabha affirme que la domination économique et politique a une profonde influence hégémonique sur les modes de circulation de l'information et des connaissances en Occident, tels que les médias et les institutions scolaires (Bhabha, 1994). C'est sur cette conscience que l'auteur souligne l'importance d'un discours critique qui dépasse les fondements antagonistes et est vu comme un espace de traduction,

[...] un lieu d'hybridité, au sens figuré, où la construction d'un objet politique nouveau, qui n'est ni l'un ni l'autre, aliène comme il convient nos attentes politiques et modifie comme il se doit les formes mêmes de notre reconnaissance au moment politique. Le défi consiste à concevoir le temps de l'action et de la compréhension politiques comme ouvrant un espace capable d'accepter et de réguler la structure différentielle du moment de l'intervention sans produire aussitôt une unité de l'antagonisme ou de la contradiction sociale. C'est là un signe que l'histoire a lieu dans les pages de la théorie, dans les systèmes et les structures que nous construisons pour figurer le passage de l'historique (Bhabha, 1994, p. 71).

Le concept d'hybridation, évoqué dans le concept du discours critique de Bhabha, est défini par l'auteur comme un processus social non seulement discursif, mais

---

<sup>12</sup> L'argument de la hiérarchie du monde par la logique capitaliste basée surtout sur l'idée de race pour l'établissement d'un nouveau modèle de puissance mondiale (Quijano, 2000) est développé par les auteurs de la décolonialité et sera présenté dans la prochaine section.

aussi énonciatif, culturel et subjectif de négociation entre textes, cultures et pratiques afin de mieux gérer les situations de désavantage (Bhabha, 2019 [1994] ; 1999).

Dans ce débat, l'auteur souligne la distinction entre la diversité culturelle et la différence culturelle. Le premier est appréhendé comme un objet épistémologique de la connaissance empirique alors que le second est défini comme un processus d'énonciation de l'adéquation aux systèmes d'identification culturelle. Pour l'auteur, alors que la diversité culturelle est la reconnaissance de coutumes et de contenus culturels prédéterminés et intégrés dans un cadre universaliste, la différence culturelle est le processus énonciatif dont les « affirmations de la culture ou sur la culture différencient, discriminent et autorisent la production de champs de forces, de références, d'applicabilité et de capacité (Bhabha, 2019/1994, p. 86).

Dans une interview d'Homi Bhabha à Jonathan Rutherford, l'auteur indien évoque à nouveau l'opposition entre diversité culturelle et différence culturelle, soulignant que l'Occident, à travers ses sociétés certes démocratiques et pluralistes, cultive la diversité culturelle à partir d'une vision universaliste, il ne tient pas tout à fait compte de la différence des contextes historiques et sociaux des divers systèmes culturels. C'est aussi pour cette raison que l'auteur encourage l'éducation multiculturelle qui, au lieu de promouvoir la reconnaissance de différents lieux énonciatifs, promeut le respect de la différence par rapport à son propre cadre de référence. Partant de cette logique, on peut voir la création d'une diversité culturelle qui installe « la retenue » ou « l'omission » de la différence. En opposition à la diffusion de cette vision biaisée et universaliste de la diversité culturelle, qui, en réalité, est en faveur d'une culture dominante, Bhabha souligne que

Les différences culturelles ne peuvent pas être intégrées à un cadre universaliste. Des cultures différentes, la différence des pratiques culturelles, la différence des processus de construction des cultures au sein de différents groupes instituent en elles et entre elles une

incommensurabilité. Aussi rationnel et même aussi « rationaliste » (car le rationalisme est une idéologie, et non seulement affaire de bon sens) que l'on soit, il est difficile, et même impossible et contre-productif, de chercher à faire tenir ensemble différentes formes de culture et de prétendre que leur coexistence est chose facile. La thèse qui affirme que toutes les formes culturelles peuvent être comprises à partir d'un concept universel particulier, qu'il s'agisse de l'« être humain », de la « classe » ou de la « race », risque de s'avérer dangereuse et de limiter notre capacité à comprendre la manière dont les cultures construisent leurs propres systèmes de signification et d'organisation sociale (Bhabha et Rutherford, 2006, p. 97-98).

Dans cette logique, l'hybridation est une réaction à cette relation d'opposition comme forme de résistance. Bhabha présente une lecture du concept d'hybridation de Mikhaïl Bakhtine, pour lequel deux langages sociaux peuvent se mélanger dans les limites d'un énoncé, révélant des consciences linguistiques qui diffèrent par des aspects sociaux, historiques ou autres. Ce phénomène implique que deux discours ou plus, contradictoires ou non, établissent des relations dialogiques au sein de l'énoncé<sup>13</sup>.

L'hybridation de Bhabha est un processus stratégique individuel et collectif de gestion de contextes marqués par des pouvoirs différents qui impactent les relations entre les cultures. Par exemple, dans la relation entre colonisé et colonisateur, ces stratégies sont des moyens trouvés par les sujets colonisés pour produire davantage de possibilités d'accès au milieu des autorisations et désapprobations de relations de pouvoir qu'ils vivent.

De cette manière, les connaissances niées dans la relation entre cultures dominées ou dominantes s'infiltrant ou sont intégrées par des raisons de reconnaissance formelle dans les discours des deux, créant des espaces/discours hybrides, qui ne sont rien de plus que les effets de stratégies face au pouvoir. C'est en ce sens que l'hybridation met en évidence le fait que, dans la relation coloniale, l'aspect

---

<sup>13</sup> Le Chapitre 6 de cette étude présente une définition détaillée du discours, des relations dialogiques et des énoncés, basée sur Bakhtine et son Cercle.

culturel n'est pas la source de conflits, de différences culturelles ; le culturel est, en réalité, l'effet de pratiques discriminatoires, de différenciations culturelles imposées par des positions autoritaires.

Suivant Canagarajah (2013),

Il est clair que Bhabha voit l'hybridité comme un produit qui ne peut être romancé en tant qu'identité multiculturelle ou consciente. C'est une forme de pratique. D'où la nominalisation de la forme verbale, « hybridation ». Pour lui, c'est une stratégie de création d'espaces pour les différences dans des contextes chargés de pouvoir. C'est une façon de renégocier les langues et les cultures, et de se les approprier en ses propres termes, à des fins stratégiques (Canagarajah, 2013, p. 56, traduction libre).

Par suite du processus historique de mondialisation, à partir duquel on peut également mettre en évidence l'apparition des cultures dites diasporiques, l'hybridation a été communément associée à la question multiculturelle, même si elle ne se limite pas à une lecture romancée, comme exprimé ci-dessus, car c'est la marque parfois dommageable de la fondation d'un lieu ambigu d'adoption de positions d'identification. Dans cette perspective, les sujets perçoivent la reformulation qu'ils subissent lorsqu'ils dialoguent avec d'autres cultures ; leurs identités commencent à être recadrées et construites dans une relation d'assimilation, d'autorisation et de différenciation par rapport à ce qui les représentent culturellement.

Il s'agit donc de l'hybridation en tant que pratique, telle que décrite par Canagarajah (2013) et désignée par Hall (2008) comme un processus de traduction culturelle réalisée au sein des communautés, dans lequel les sujets revoient leurs pratiques réelles, leurs systèmes référentiels, leurs normes et leurs valeurs. L'hybridation dépasse une conception assimilatrice en faveur « d'une logique culturelle combinée et inégale de la manière dont s'est exercé l'impact de la soi-disant « modernité » occidentale sur le reste du monde, depuis le commencement du projet mondialisant de l'Europe » (Hall, 2008, p. 396).

Cependant, ce dernier souligne que les communautés sont traversées non seulement par le processus de plus en plus présent de la négociation, qui consiste en l'hybridation, mais aussi et surtout, par le lien profond aux pratiques traditionnelles ou par la simple identification à ces pratiques. C'est donc un processus qui laisse entrevoir une complexité qui n'est parfois pas inscrite dans la littérature académique.

L'hybridation est désignée par Bhabha comme un tiers-espace d'énonciation qui « vient perturber les histoires qui le constituent et établit de nouvelles structures d'autorité, de nouvelles initiatives politiques, qui échappent au sens commun » (Bhabha et Rutherford, p. 99, 2006). Selon l'auteur indien, c'est dans cet espace que, en dehors de la logique d'unité culturelle ou de fixité, se forment les conditions discursives de l'énonciation, donnant lieu à de nouvelles positions, de nouvelles lectures sur la société, l'histoire et la culture.

C'est en ce sens que, selon moi, l'hybridation, vue comme un moyen de contourner les injonctions héritées des relations et discours inégaux des anciens systèmes coloniaux – qui structurent la géopolitique coloniale contemporaine –, peut s'appliquer à la situation du domaine PLA au Brésil, dans la mesure où je considère l'éducation et le curriculum, respectivement, comme un processus (Schonardie, 2014 ; Pederiva, 2018) et un artefact (Moreira e Silva, 1994 ; Tavano et Almeida, 2018) déterminé socialement, historiquement et culturellement. Cependant, comme nous le verrons à partir de la théorie décoloniale, le cas du domaine du PLA élargit la dynamique d'hybridation, car on peut voir, effectivement, une posture opposée, consciente ou inconsciente, aux arbitraires historiques.

En supposant de telles implications, je ne parle donc pas de l'hybridation comme un mélange de cultures ; la conception de Bhabha permet de comprendre que les négociations qui ont lieu, par exemple, dans le domaine du PLA au Brésil en relation avec les politiques transnationales européennes et nationales portugaises montrent l'impact d'une réalité socio-historico-culturelle plus large. La communauté académique en PLA au Brésil, en tant qu'espace épistémologique,

de construction du savoir, est marquée par les négociations des savoirs face aux perspectives étrangères, parfois de nature hégémonique et universaliste, représentée, dans cette thèse, par le CECRL et par les documents portugais pour l'enseignement de la langue portugaise.

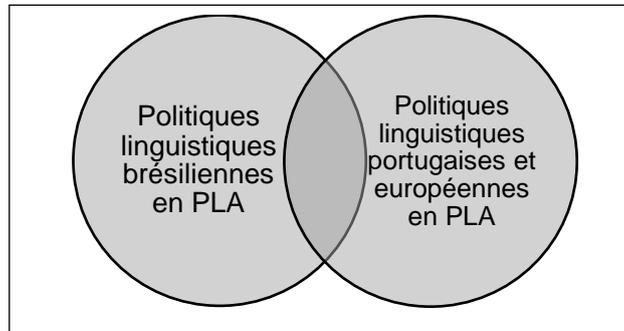


Schéma 3: Représentation du Tiers-Espace Brésilien en PLA Comme une Intersection de Configurations de Politiques Linguistiques Nationales et Internationales.

Le tiers-espace n'est pas l'intersection entre les domaines au Brésil et au Portugal/Europe, comme le montre le schéma ci-dessus. Le tiers-espace de Bhabha ne consiste pas en un lieu commun pour les deux cultures, homogénéisant et construit dans la confluence / mélange de deux perspectives ; cela signifie la création d'un nouvel espace basé sur la reconnaissance de l'altérité, dans lequel des idées non rendues auparavant possibles commencent à avoir un véritable centre de référence, avec l'émergence de nouvelles positions. Le schéma ci-dessous montre comment je conçois la constitution du troisième espace dans la dynamique des politiques en PLA au Brésil en rapport avec les politiques étrangères.

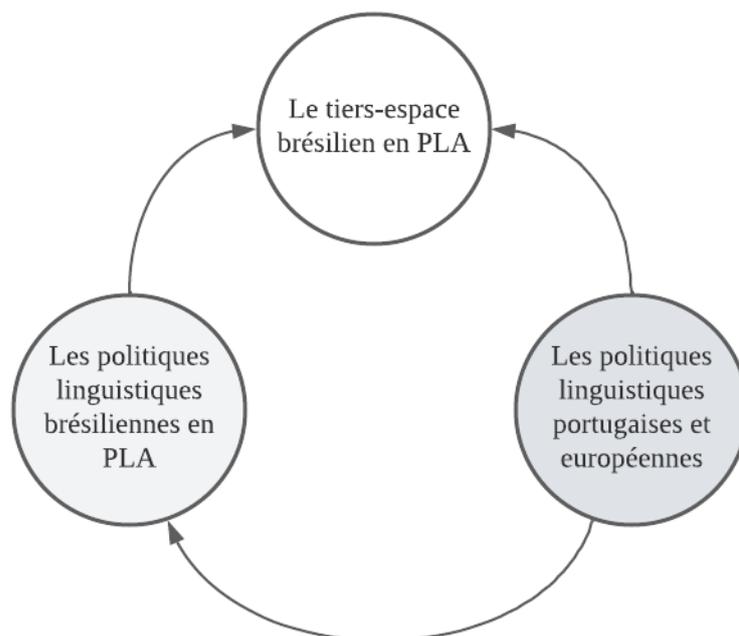


Schéma 4 : Représentation du Tiers-Espace Brésilien en PLA vis-à-vis des Configurations des Politiques Linguistiques Nationales et Internationales.

On verra plus tard dans mon étude, du point de vue décolonial, que cette lecture hybride du domaine du PLA, bien que possible, n'est que représentative d'une tendance plus large, de construction d'une *pensée de frontière*, qui diffère d'un tiers-espace comme un espace de médiation. Au travers des études postcoloniales, j'aborde une lecture hybride du domaine du PLA à partir de la notion du tiers-espace. Je l'envisage comme une étape de compréhension du lieu énonciatif brésilien propre face aux tendances internationales, représenté, notamment, par l'actualisation de la perspective théorique de Mikhaïl Bakhtine et de son Cercle dans les discours académiques et politico-linguistiques, mais aussi composé d'autres perspectives qui sont en effet, dans ma perception, hybrides.

J'entends souligner, en ce sens, que le tiers-espace est différent de ce que je présenterai dans la prochaine section, à savoir la pensée frontière qui, quant à elle, traduit le déliement et la décolonisation des connaissances comme des interventions épistémiques de sujets historiquement subordonnés. Ce que l'on

peut lire comme hybride, dans cette complexité épistémologique de l'espace PLA, c'est l'autre tendance perçue dans la formation du savoir, celle d'une position énonciative qui transgresse l'opposition directe aux politiques ou tendances théoriques et méthodologiques dominantes à travers la création d'une autorité autre, plus conciliatrice.

### **1.3 Le groupe Subaltern Studies : le cas de Gayatri Spivak**

Les contributions d'Edward Saïd et Homi Bhabba à la pensée coloniale désormais abordées, il s'agit d'étudier le travail essentiel de Gayatri Spivak tant pour mettre en lumière l'espace épistémologique élaboré par les savants indiens que pour développer la pensée décoloniale de notre travail. Cela implique par conséquent de comprendre le sujet colonisé et les savoirs qui lui appartiennent. Cette deuxième période d'études postcoloniales que j'ai étudiée dans la section précédente a également été marquée par la formation du courant historiographique du *Subaltern Studies*.

Dans cette orientation de pensée contre-coloniale (Figueiredo, 2010), qui débute à partir des années 1970, la notion de subalterne a été utilisée pour désigner les peuples colonisés du sous-continent sud-asiatique, notamment en Inde, à travers Ranajit Guha, connu comme le créateur de ce mouvement. Dans les années 1980, cependant, le mouvement a pris une plus grande importance sur la scène mondiale.

Cette perspective, qui permet « une nouvelle focalisation sur l'histoire des lieux dominés, qui jusque-là n'avait été vue que du point de vue des colonisateurs et de leur pouvoir hégémonique » (Figueiredo, 2010, p. 84, traduction libre), est donc apparue en Inde, comme point critique face au récit colonial construit dans le pays ; plus tard, comme le note Merle (2004), la pensée subalterniste a été associée, en France et dans différents pays, aux études post-coloniales.

Le projet des subalternistes développe le thème de la construction des connaissances dans la relation de pouvoir Occident-Orient, développé par Edward Saïd, mais il s'inspire également d'autres auteurs européens, tels que

Michel Foucault et Antonio Gramsci, afin d'aborder, comme l'indique Bancel (2019), l'une des questions fondamentales du groupe : les voix oubliées des groupes sociaux les plus dominés, afin d'enquêter, à travers une appréciation historique, sur les systèmes hégémoniques d'idéologie imprégnés du langage commun impactant certains groupes sociaux, favorisant les transformations politiques, sociales et culturelles en contexte indien. Dans cette perspective qui propose une autre approche historique et opère une lecture critique du récit de l'Histoire du pays, le débat du groupe circonscrit davantage la trajectoire de l'Inde colonisée, de manière à produire une histoire alternative au discours historique lié à l'idéologie de la domination anglaise.

De ce mouvement sud-asiatique, je souligne le nom de Gayatri Spivak et plus particulièrement son travail *Les subalternes peuvent-elles parler ?* publié en 1985. Dans cette œuvre, considérée comme l'une des bases du courant postcolonial structuré par la communauté épistémique indienne, il est possible de percevoir la continuité et le développement d'une pensée contre-hégémonique avec la proposition d'une notion du « subalterne » comme étant le sujet qui vit l'absence de représentation et la privation de parole. Cette perception de l'auteur du subalterne, en plus d'exposer une critique au discours intellectuel sur le sujet dans la littérature occidentale, introduit les nuances de ce même sujet face à la *colonialité du savoir* construite à partir des interférences épistémiques du projet impérialiste. L'auteure développe une critique concernant la manipulation de la connaissance de façon analogue, à mon avis, à la praxis décoloniale.

Le débat sur le sujet colonial subalterne développé par l'intellectuelle indienne renvoie à la discussion de Saïd, en 1979, avec la publication de *L'Orientalisme*, dans la mesure où l'auteur déclare que son essai *Les subalternes peuvent-elles parler ?* part « d'une critique des efforts déployés actuellement en Occident pour problématiser le sujet, pour aboutir à la question de la représentation du sujet du Tiers-Monde dans le discours occidental » (Spivak, 2020, p. 16). Dans cette tentative de problématisation du sujet, l'utilisation par l'auteure du terme « subalterne » se justifie par sa flexibilité. Le terme englobe, comme elle le montre,

un ensemble de différentes perceptions du sujet, en accord avec des identités sociales et des luttes diverses<sup>14</sup>, qui ne sont pas nécessairement déterminées par les discours dominants :

J'aime le mot « subalterne » pour une raison : c'est vraiment situationnel. « Subalterne » a commencé comme une description d'un certain rang dans l'armée. Le mot a été utilisé sous la censure par Gramsci : il a appelé le marxisme « monisme », et a été obligé d'appeler le prolétaire « subalterne ». Ce mot, utilisé sous la contrainte, s'est transformé en la description de tout ce qui ne relève pas d'une analyse de classe stricte. Je l'aime, car cela n'a aucune rigueur théorique (Spivak, 1990, p. 141, traduction libre)

La situationnalité du terme, que Spivak traite dans l'extrait ci-dessus, consiste en sa vision historicisée, dans la mesure où elle traduit un état mouvant, conditionné par les particularités des relations socialement asymétriques résultant de l'impérialisme culturel et de la violence épistémique.

Prenant toujours une position (auto)critique, l'auteure indienne est liée, dans le texte de 1985, dont l'édition que j'utilise ici date de 2020, au groupe d'étude des subalternes, en proposant la question suivante : le/la subalterne, vu/vue comme tel/telle, peut-il/elle parler ? Le sujet subalterne, bien qu'envisagé par Gramsci à partir d'une perception essentialiste pour se référer au prolétariat italien, ne compose pas une catégorie indifférenciée/homogène, puisque le sujet subalterne (colonisé) est hétérogène (Spivak, 2020).

Bien que Spivak (1990) mentionne qu'il n'y a pas de rigueur théorique dans l'utilisation du terme *subalterne*, produit de sa fluctuation situationnelle, elle tisse une définition plus ou moins stable<sup>15</sup>, tout au long de son essai emblématique, fondamentalement liée à la privation énonciative du sujet. Le subalterne, selon l'auteure, est celui dont la voix ne peut être entendue, car il représente « les

---

<sup>14</sup> Ce point est également développé par l'auteure dans le texte *Les subalternes peuvent-elles parler ?*, dans la mesure où elle aborde la question du silence des femmes subordonnées.

<sup>15</sup> Dans son essai, l'intellectuelle indienne ne présente pas une définition fermée de ce que serait le subordonné, mais décrit et analyse l'absence de voix et l'exclusion sociale comme caractéristiques de base de sa critique.

couches inférieures de la société constituées par des modes spécifiques d'exclusion de marchés, d'une représentation politico-juridique et de la possibilité de devenir membre à part entière des couches sociales dominantes » (Spivak, 2005, p. 20, traduction libre).

Bien que mon intention soit de m'appuyer principalement sur la pensée décoloniale, les dialogues entre la réflexion proposée sur les impacts de la colonisation, sur la construction du savoir et le discours postcolonial (ou les études subalternes) sont inévitables. La notion de sujet de Spivak m'amène à essayer de comprendre le rôle des agents éducatifs et des sujets qui composent les communautés épistémiques de PLA au Brésil dans un contexte socio-historico-culturel plus large, comme je l'ai mentionné au début de ce chapitre.

La présence de certaines politiques linguistiques éducatives, comme le CECRL, sert, d'une part, à aider les sujets à répondre aux demandes didactiques et évaluatives locales, et, d'autre part, finit également par servir une logique d'effacement épistémique/épistémologique. Dans cette lecture que je propose, le savoir théorique et méthodologique produit dans le cadre de la Linguistique Appliquée dans le pays est désormais remplacé par une réflexion située au nord global. À la lumière de ce qui propose Spivak, le sujet subalterne voit sa voix réduite au silence et, par conséquent, ses connaissances laissées en arrière-plan.

*Les subalternes peuvent-elles parler ?* développe une critique importante de la conception du sujet par les intellectuels français du XX<sup>e</sup> siècle, en particulier Foucault et Deleuze, auteurs qui ont été à la base de la pensée de nombreuses réflexions postcoloniales. Ce mouvement de questionnement par rapport à l'épistémologie occidentale, comme on l'avait précédemment souligné, a été discuté, de manière embryonnaire, également chez Saïd, lorsqu'il critique la notion de pouvoir chez Foucault. Le projet d'engagement politique et théorique de Spivak diffère cependant de celui d'Edward Saïd, puisque l'auteur ne parle pas dans le sens d'une position unique dans son dialogue (auto)critique. En d'autres termes, la réflexion de Spivak ne va pas vers un seul but : la rhétorique

de l'auteur interroge le lecteur sur les différentes perceptions du sujet, les relations de pouvoir et l'énonciation même qui traversent la pensée occidentale.

Il est cependant possible de percevoir des tendances conceptuelles chez l'auteure, en particulier son essai critique de 1998, dans lequel le discours est

[...] animé par la conviction de la nécessité de combler le hiatus entre le travail historiographique des subalternistes et leur théorisation philosophique [...] cet essai constitue l'entreprise de la critique de la rationalité occidentale la plus pénétrante et la plus systématique - de cette rationalité occidentale qui s'est affirmée comme le Sujet de l'histoire européenne et a confié son récit au droit, à l'économie politique et à l'idéologie (Fistetti, 2003, p. 50).

Selon Spivak, en même temps que les intellectuels occidentaux/européens introduisent l'idée d'un sujet émancipé, ils finissent par prendre la parole à la place du subalterne afin d'affirmer qu'il peut parler, bien qu'ils parlent, en définitive, toujours pour eux. Paradoxalement, même s'ils prétendent représenter le discours du subalterne, les intellectuels occidentaux peuvent contribuer encore plus au silence du subordonné. Ainsi, du point de vue de l'auteure, au lieu de prendre la parole pour le subordonné, l'intellectuel devrait d'abord dénoncer les mécanismes par lesquels les sujets souffrent d'être privé de la parole.

Pour s'opposer au discours du sujet émancipé, l'auteure indienne introduit la pensée de Derrida, selon laquelle il y a un danger à s'appropriier l'Autre (et son discours) par l'assimilation, comme le font certains théoriciens pour tenter d'argumenter sur l'émancipation du sujet subalterne. Juxtaposant le discours des intellectuels français, la chercheuse indienne suppose que Foucault et Deleuze idéalisent une constitution fondamentale du sujet qu'elle appelle *essentialiste* et taxonomique. La pratique coloniale, non différente, est basée sur les mêmes principes de catégorisation, limitant la façon dont le sujet colonial est vu dans le but de le rendre inférieur. Ce type d'essentialisme auquel elle se réfère en particulier, bien que présent par des moyens étranges, persiste dans les sociétés après la fin de la période coloniale dans différents pays. C'est pour cette raison

que Spivak pointe le danger de l'intellectualité qui finit par servir les intérêts des systèmes hégémoniques.

L'auteure déclare que le subalterne ne peut pas parler. Sa voix est disqualifiée par le système dominant, ainsi que ses manières d'appréhender le monde. Ce n'est pas un hasard si l'auteur se réfère parfois à la « voix » comme à une « voix-conscience » : considérant que le subalterne ne peut pas parler, elle en vient également à la conclusion qu'il n'y a pas de possibilité de conscience, puisque ce sujet a toujours été victime de la violence épistémique produite par l'impérialisme et la division internationale du travail. Dans cette relation, l'intellectuel, avant de parler pour le subordonné, doit percevoir cette restriction au lieu de se placer comme récepteur de la voix du colonisé. Il appartient donc au chercheur de signaler et de dénoncer les privations énonciatives des subalternes face aux systèmes hégémoniques.

## 2 **Entre la théorie et la praxis décoloniales**

Le décolonial vient de l'intérieur. Pour moi, ce n'est pas une perspective théorique, mais une praxis. Et quand vous vous sentez à l'intérieur, [...] une force naît de l'intérieur, non seulement de la lutte, mais de la construction de quelque chose de différent.

Catherine Walsh (traduction libre)<sup>16</sup>

L'*option décoloniale* que je soutiens globalement dans cette étude est sensiblement liée aux discours postcoloniaux du point de vue dialogique. Cette option a toutefois son autonomie due à la production de ses propres savoirs, localisés et engagés, sur les problématiques du colonialisme, de la modernité/colonialité et de la décolonialité. Le débat postcolonial contribue à ma recherche dans la mesure où il consiste en une perspective contre-hégémonique. À son tour, la perspective décoloniale, grâce à sa nature locale et centrée non seulement sur la théorie, mais surtout sur la praxis, représente un regard intérieur sur la

---

<sup>16</sup> Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=k66AztrWDAw>, témoignage en espagnol.

dynamique oppressive, comme l'affirme Catherine Walsh dans l'épigraphe au-dessus. Pour cette raison, je reprends la pensée du Groupe Modernidad/Colonialidad qui fusionne théorie et praxis, pour soutenir ma réflexion selon laquelle la racine coloniale agit au sein des communautés épistémiques et épistémologies brésiliennes en PLA et, par conséquent, impacte leur savoir.

La critique que je tisse tout au long de cette thèse provient d'un parcours académique-professionnel suivi en présence de dissonances épistémiques et épistémologiques dans les politiques linguistiques officielles et non officielles en portugais comme langue additionnelle (PLA). Entre l'Amérique du Nord, l'Europe et l'Asie, en contact avec des chercheurs de PLA lors de différents événements académiques, et dans l'analyse des politiques linguistiques gouvernementales (Schoffen & Martins, 2016), j'étais en immersion dans un domaine hétérogène, construit sous la polarisation portugaise et brésilienne, en termes de production du savoir scientifique et didactique, parmi les États membres de la Communauté des Pays de Langue Officielle Portugaise (CPLP). Dans ce scénario inégal, le rôle de premier plan du Portugal, soutenu par sa position géopolitique européenne, et la rareté du dialogue entre les pays membres de la CPLP pour la promotion de politiques communes de diffusion de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation en langue sont des aspects remarquables.

Constatant cette relation bi-centrale, j'ai choisi de prendre comme cadre de référence théorique la perspective coloniale en me posant la question suivante : en tant que domaine de production de connaissances clairement délimité en PLA, pourquoi semble-t-on vivre au Brésil à l'ombre de celui qui était autrefois le colonisateur ? Le grand nombre d'institutions brésiliennes investissant dans ce domaine et le nombre d'études développées depuis les années 1980 jusqu'à nos jours (Furtoso, 2015) indiquent qu'il existe bien au Brésil une recherche épistémique solide qui fait face au scénario portugais. En revanche, ce qu'il est possible d'observer, au niveau géopolitique, c'est une domination du Portugal et de l'Europe, qui finit par imposer ses perspectives pédagogiques au détriment

d'autres savoirs, comme ceux du PLA au Brésil qui se limitent aux frontières nationales.

Je tiens à souligner dans ma réflexion qu'il ne s'agit pas de dire que l'agent politique ou éducatif impose volontairement et explicitement une perspective ; je cherche davantage à montrer factuellement que la prépondérance des perspectives pédagogiques du Portugal et de l'Europe est un aspect qui agit sur la diffusion des connaissances et est un reflet d'une pensée qui trouve son origine dans les inégalités promues par les anciens systèmes coloniaux. Répondant, donc, à mon questionnement de base décoloniale et qui rejoint la réflexion épistémologique de mon travail, je présente, au long des prochaines pages, la perspective/praxis décoloniale à travers les notions de colonialité du pouvoir (Quijano, 1991 ; 1993; 1994 ; Mignolo, 2013 et d'autres) et du savoir (Maldonado-Torres, 2007 ; Palermo, 2010) et de l'être (Mignolo, 2008).

Cette option décoloniale, comme j'entends appeler le lien avec la pensée décoloniale, me permet, en tant que chercheur et aussi historien en Sciences du Langage, de proposer un nouveau regard sur mon cadre théorique adjacent, notamment sur celui de l'Histoire des Idées Linguistiques, avec la description des phénomènes de construction du savoir et le modèle idéologique de politiques linguistiques de Shohamy (2006). Cela me permet d'enquêter sur les connaissances construites dans le domaine du PLA autour des idées de Bakhtine et de son Cercle. Il montre l'importance de l'ancrage social et institutionnel dans lequel se développe la recherche, notamment lorsqu'elle est impactée par la logique de modernité/colonialité, pour son développement dans une perspective épistémologique (Colombat, Fournier et Puech, 2010).

J'ai fait le choix de mener une réflexion décoloniale pour le cadre théorique de ma thèse afin d'expliquer les dimensions politiques et épistémologiques des discours analysés comme positionnement politico-idéologique. Je me rends compte que les choix théoriques qui sont présentés dans les chapitres suivants – notamment la notion d'horizon de rétrospective, dans le contexte de l'Histoire des Idées Linguistiques (Auroux, 1989), et le modèle idéologique des politiques

linguistiques (Shohamy, 2006) exigent de repenser les idées linguistiques et les politiques linguistiques.

Ce regard décolonial me fait repenser la place de mes objets d'étude, insérés dans la réalité socio-historique-culturelle dans laquelle on vit et provenant d'un lieu énonciatif situé au Sud, au cœur de la perspective décoloniale. Pour cette raison, je crois que les théories que je choisis pour comprendre mon corpus prennent, dans ma thèse, de nouvelles formes : elles commencent à être resignifiées à partir du moment où je me rends compte, en tant que chercheur, que la politique, ou le pouvoir, et la connaissance ont été toujours, au cours de l'histoire, respectivement une forme de système et un objet de contrôle de ce même système. Cela transforme, je crois, ma propre perception de l'histoire des idées et des politiques linguistiques sur le territoire brésilien et à l'étranger. Et c'est précisément grâce à cette nouvelle façon de regarder mes objets d'étude que je peux clarifier tant le cadre théorique de cette recherche que l'analyse des discours sélectionnés.

Ce changement est dû au fait qu'intégrer la pensée décoloniale implique nécessairement de prendre position face, d'une part, aux impacts des anciens systèmes coloniaux sur les ex-colonies comme le Brésil, et, d'autre part, aux différentes conséquences de la logique de perpétuation des formes de domination dans la contemporanéité. Cherchant à rompre avec le centrisme occidental, une telle *option*

[...] demande un autre type de pensée (Catherine Walsh la théorise comme *an-another-thinking*), une rupture épistémologique non linéaire et chronologique (mais spatiale) ; elle nécessite une épistémologie de la frontière (par exemple, la désobéissance épistémique), une économie politique non capitaliste et un concept plurinational (c'est-à-dire non mono-national) conçu par l'État. L'option décoloniale s'ouvre en tant que dissociation et négativité du point de vue des espaces qui ont été réduits au silence, réprimés, diabolisés, dévalorisés par le chant triomphant de l'épistémologie auto-promue, de la politique et de l'économie modernes et de ses dissensions internes (honnêtes libéraux, théologiens de la libération,

postmodernes et poststructuralistes, marxistes de différentes marques) (Mignolo, 2010, p. 2, traduction libre).

Avant d'entrer dans le vif des particularités du rapport du domaine du PLA avec les épistémologies du Sud, je rappelle que mon objectif, en suivant la pensée décoloniale, est d'affirmer que l'histoire des idées linguistiques dans le domaine du PLA au Brésil se construit sur une relation ambiguë entre ce qui est fait dans le pays en termes de réflexion didactique et ce qui est proposé par l'Europe ou par le Portugal, sous l'égide de ce qui est supposé en contexte européen en termes d'enseignement des langues additionnelles. À première vue, le lecteur moins sensibilisé aux problématiques socio-historiques qui accompagnent l'évolution de la construction du savoir des ex-colonies du Sud global pourrait argumenter que des raisons politiques expliquent le manque de portée de certaines tendances théorico-méthodologiques brésiliennes à l'étranger, alors que d'autres perspectives, reconnues et diffusées à l'international, gagnent de la place sur le marché éditorial, dans les productions académiques et dans les discours des professeurs et des étudiants. Par conséquent, dans les lignes qui suivent, j'entends partir du décolonial pour proposer une interprétation du domaine du PLA au Brésil comme conséquence d'un phénomène qui détermine l'importance géopolitique et épistémique de certaines connaissances au détriment d'autres.

Ce chapitre, en plus de servir de base théorique, viendra soutenir les réflexions finales de ce travail de recherche. Il s'agit de partir de la pensée décoloniale pour répondre à ma problématique : dans quelle mesure certaine perspective didactique des pays ayant des politiques linguistiques systématisées dotée d'une portée internationale ont pesé sur la constitution du domaine PLA au Brésil ? Ce phénomène est observé, comme je l'affirme précédemment, dans les manifestations discursives académiques et gouvernementales du domaine et donne lieu à une hétérogénéité qui se traduit par de relatives divergences théoriques et méthodologiques.

À travers un regard circonstancié sur la pédagogie décoloniale, j'élucide et enquête sur la construction des connaissances en PLA en cherchant à percevoir

l'orientation évaluative des énoncés/discours qui composent le *corpora* de cette étude pour la (re) définition des lignes directrices didactiques et de recherche du domaine au Brésil. En ce sens, la perspective de l'enseignement du courant bakhtinien, qui faisait considérablement partie de ma formation d'enseignant et de chercheur, légitimée par les politiques brésiliennes officielles et non officielles, est étudiée dans cette thèse comme point de référence pour comprendre la pertinence de l'émergence de la reconnaissance des communautés épistémiques et de leurs épistémologies didactiques.

La perception des conflits existants dans le domaine du PLA, en ce qui concerne les orientations didactiques, faisait partie de mon expérience d'enseignant et de chercheur non seulement au Brésil, mais aussi et surtout à l'étranger. Bien que je circonscrive cette enquête au contexte brésilien, les motivations qui conduisent mon étude dépassent la complexité de la question épistémologique locale. En effet, elles s'étendent à d'autres contextes dans lesquels l'enseignement du portugais est présent. Partant d'une perspective locale vers une vision plus large du phénomène de construction et de diffusion des connaissances il m'est possible d'entrevoir la dynamique géoépistémique.

Au vu de ces perceptions, qui m'ont accompagné dans les expériences à l'intérieur et à l'extérieur du territoire brésilien, je propose un débat sur les impacts de la colonialité et ses conséquences pour la construction des connaissances en PLA au Brésil. Pour démêler la complexité de ce conflit au Brésil, entre convergences et divergences, je place la discussion de mon étude dans un contexte social plus large, c'est-à-dire, au niveau des relations géopolitiques. C'est pourquoi, je reviens à la notion de *colonialité* – phénomène qui perdure au-delà des anciens systèmes coloniaux et qui s'est perpétué dans le temps, les espaces et les différents corps – comme d'un élément constitutif de la norme mondiale qui se fonde

[...] sur l'imposition d'une classification raciale/ethnique de la population du monde en tant que pierre angulaire dudit modèle de pouvoir et opère dans chacun des plans, moyens et dimensions matériels et subjectifs, de l'existence sociale

et de l'échelle sociétale (Quijano, 2000, p. 342, traduction libre).

À la suite de ce que soutient Walter D. Mignolo dans un entretien avec Catherine Walsh dans la revue *Polis* (Walsh, 2003), je comprends que l'exercice de ces rapports de force, dans les différentes dimensions sociales, crée l'illusion d'une modernité dans laquelle les connaissances sont dispersées, délocalisées et désincarnées. En d'autres termes, la connaissance est, en général, présentée comme universelle, ignorant la marque géo-historique de l'histoire de la connaissance dans différents lieux, à savoir dans les anciennes colonies. Cette logique, selon Mignolo dans son entretien, stimule l'escalade vers l'obtention d'une épistémologie moderne, qui, en fait, appartient aux pays qui détiennent la majeure partie du capital financier mondial.

Suivant cette optique, le domaine du PLA est l'une des dimensions dans laquelle le modèle international de pouvoir agit. Cette étude cherche à montrer les traces de cette intervention du pouvoir sur le discours académique, en démontrant, d'une part, le fossé qui sépare certaines idées didactiques et, d'autre part, la convergence qui existe entre l'imaginaire intellectuel et les politiques linguistiques internationales dominantes, telle que le CERCL.

## **2.1 Le Groupe Modernidad/Colonialidad et le tournant décolonial**

En portugais, ainsi qu'en espagnol, le mot *descolonizar* exprime le changement d'une situation de colonisation vers une condition non-colonisée. Au sein des discussions qui ont eu lieu lors d'une rencontre organisée par l'Association de Philosophie des Caraïbes, à Barbados, et par le Groupe *Modernidad/Colonialidad* (M/C), Walsh (2014) a affirmé que l'apocope du « s » pour le mot *descolonizar*, en constituant le mot *decolonizar* (ou décoloniser), rompt avec la normativité de la grammaire espagnole – et aussi portugaise – à travers une attitude d'insurrection. De ce fait, le terme décoloniser (*decolonizar*)<sup>17</sup>, sans le « s », désigne

---

<sup>17</sup> Cette discussion pose un problème de traduction pour les mots *descolonial* et *decolonial*, sachant qu'en portugais et en espagnol, langues dans lesquelles la théorie décoloniale occupe une place

l'intervention et la transgression des configurations coloniales qui sont vues comme des parties d'un processus de tension et de défi face aux changements de la colonisation dans le savoir, l'être, le pouvoir, le faire et le vivre latino-américains.

Le projet politique et épistémologique du Groupe M/C a émergé tout au long des années 1990. La discussion sur la notion de colonialité du pouvoir comme alternative à la modernité eurocentrique, menée par Aníbal Quijano, était un des moteurs de sa discussion. La proposition hétérogène et transdisciplinaire de ce groupe d'auteurs originaires et majoritairement actifs en Amérique du Sud et aux États-Unis se distingue des autres courants postcoloniaux dans la mesure où la pensée décoloniale représente un contre-courant aux projets de civilisation et aux propositions épistémologiques européennes.

Selon Mignolo et Walsh (2018), de nombreux textes de référence produits par le Groupe M/C, contrairement à ce qu'on voit dans le postcolonialisme canonique, ont été initialement publiés en espagnol - langue parlée dans la plupart des pays d'Amérique latine – tout comme de nombreuses productions en anglais reflétant le débat initié en espagnol. Les auteurs soulignent également que le projet originel du Groupe comprenait Edgardo Lander (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela-États-Unis), Santiago Castro-Gómez et Oscar Guardiola-Rivera (Colombie), Arturo Escobar (Colombie-États-Unis), Javier Sanjinés (Bolivie-États-Unis), Zulma Palermo (Argentine), Maria Lugones (Argentine-États-Unis), Freya Schiwy (Allemagne-États-Unis), Enrique Dussel (Argentine-Mexique), Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes (Porto Rico-États-Unis) et Aníbal Quijano (Pérou). À ce groupe de chercheurs, Ballestrin

---

centrale, les préfixes *des-* et *de-* correspondent au *dé-* français. Ainsi, le phénomène d'apocope, intentionnellement généré pour le mot *decolonial*, peut présenter un mot homonyme dans la traduction française « décolonial ». En d'autres termes, les préfixes *des-* et *de-*, qui, en portugais et espagnol, sont utilisés pour distinguer les deux termes, présentent la même traduction *dé-* en français. Tout au long de cette thèse, pour éviter d'éventuels malentendus, je ferai la différence entre les deux termes en utilisant, quand cela sera nécessaire, la version en portugais entre parenthèses.

(2013) ajoute également les noms d'Emmanuel (États-Unis), Fernando Coronil (Venezuela-États-Unis) et Boaventura de Sousa Santos (Portugal).

L'idée de décolonialité définie, pratiquée et diffusée par la plupart de ces auteurs apparaît comme une position de subversion et de transcendance de la norme mondiale eurocentrique, selon laquelle la fin des systèmes/administrations coloniaux et la formation des États-nations représentaient le début d'un monde postcolonial – c'est-à-dire d'un monde décolonisé qui a surmonté les interventions du pouvoir colonial. Ce terme représente une attitude de confrontation, un mouvement de résistance, imprimée dans de nombreux textes du Groupe M/C depuis les années 1990.

La forte critique au paradigme européen donne lieu au soi-disant Tournant Décolonial (*El Giro Decolonial*, en espagnol), décrit par Mignolo (2008) comme

[...] l'ouverture et la liberté de pensée et des formes de vie (économies-autres, théories politiques-autres), le nettoyage de la colonialité de l'être et du savoir ; le détachement de l'enchantement de la rhétorique de la modernité, de son imaginaire impérial articulé dans la rhétorique de la démocratie (Mignolo, 2008).

Mignolo (2010) soutient que si, d'une part, la post-colonialité se constitue comme un projet théorique qui a été diffusé entre l'académie européenne et nord-américaine elle-même – ayant également son côté indien, avec une base théorique, à savoir les *Subaltern Studies* – d'autre part, la décolonialité est fondée comme un projet engagé dans un détachement épistémique dans la sphère sociale, dans laquelle l'académie fait partie intégrante. De cette manière, le détachement épistémique – ou rupture – et son inclusion dans la sphère sociale renvoient à un nouveau regard lancé par ces chercheurs sur la modernité et la colonialité, avec l'ouverture et la liberté de pensée du Groupe M/C qui considère la théorie et la praxis comme interdépendantes dans le discours / la pratique décoloniale pour la critique de la rhétorique de la modernité.

La posture d'engagement de Walsh et Mignolo (2018) est un exemple de cette double voie théorie-pratique/pratique-théorie de la décolonialité : entre la pensée académique pour/avec pratique-praxis (penser-faire) et l'action des personnes, des collectifs et communautés pour déterminer la décolonialité comme une voie qui implique l'analyse et la conception d'une manière de penser en pratique (faire-penser). Pour cette raison, la perspective du Groupe M/C se distingue non seulement par la profusion d'idées dans un contexte universitaire/académique, mais aussi et surtout par sa performance, comme le souligne Soto (2008), dans les mouvements politiques, dans les organisations non gouvernementales et dans d'autres contextes engagés où on vérifie le dépassement d'un discours académique en faveur d'une relation bidirectionnelle entre théorie et pratique.

## **2.2 Colonialités du Pouvoir, de l'Être et du Savoir**

Les trois premiers concepts que j'entends aborder à ce stade de mon travail sont ceux de colonialisme et de colonialité, largement débattus dans les études postcoloniales, et celui de décolonialité qui trouve son origine dans le Groupe M/C. Ces concepts permettent une perception plus claire et aussi critique de l'impact des anciens systèmes coloniaux sur les sociétés qui se sont formées sous la domination des pays européens. Le colonialisme et la colonialité sont, respectivement, les moyens par lesquels un changement profond s'est opéré dans la relation entre les sujets. Au fil des siècles, ils ont eu une incidence sur leur existence, leurs cultures et savoirs locaux sous l'effet de la logique de la modernité constitutive de ce système.

Une fois déterminée cette relation entre le colonialisme, compris comme un système de pouvoir oppressif, et la colonialité, conçue comme les différentes actions qui impactent la vie des sujets dans leurs conditions sociales et mentales, l'idée de décolonialité émerge comme une « perspective, instance ou proposition de connaissance, analyse, détection, création, effort, sentiment et manière d'être actionnelle [...], praxistique et continue » (Walsh, 2019, p. 100, traduction libre). Tout au long de cette section de chapitre, je montrerai la place de ces conceptions

dans la configuration de la contemporanéité, cherchant à développer une réflexion qui, d'une part, permet d'élargir ces définitions dans un cadre général et théorique du Groupe M/C et, d'autre part, situe la réalité du domaine du PLA au Brésil, dans laquelle les phénomènes de construction de la pensée didactique que je cherche à comprendre à travers l'analyse des discours politico-linguistiques brésiliens – étatiques et académiques.

Wallerstein (1974) affirme que la période de deux millénaires, correspondant aux années 1450 à 1650, met en évidence les conditions initiales de la configuration d'un nouvel ordre mondial, marqué par l'avènement de la modernité avec une nouvelle articulation économique qui réorganise le monde et concentre sur le Nord la souveraineté par rapport aux populations dominées. Pour cette raison, pour expliquer le passage du féodalisme au capitalisme et ses conséquences dans les sphères sociale, politique et culturelle – étroitement liées au colonialisme, à la colonialité et à la modernité –, Wallerstein a formulé la notion de système-monde, sur laquelle il a construit sa théorie, le définissant comme

[...] un système social, un système qui a des limites, des structures, des groupes de membres, des règles de légitimation et de cohérence. Sa vie est constituée de forces conflictuelles qui le maintiennent ensemble par la tension et le déchirent tandis que chaque groupe cherche éternellement à le remodeler à son avantage. Il a les caractéristiques d'un organisme, dans la mesure où il a une durée de vie au cours de laquelle ses caractéristiques changent à certains égards et restent stables à d'autres. On peut définir ses structures comme étant à des moments différents forts ou faibles en termes de logique interne de son fonctionnement (Wallerstein, 1974, p. 347, traduction libre).

L'auteur défend l'idée que ce système social, à l'époque moderne, était configuré sur la base de la division extensive du travail et des avantages qui en découlent, puisque l'organisation sociale du travail « élargit et légitime la capacité de certains groupes au sein du système d'explorer le travail des autres, c'est-à-dire recevoir une plus grande part du surplus » (Wallerstein, 1974, p. 349, traduction

libre). Le sociologue américain se limite cependant à donner une centralité à cette division, laissant en arrière-plan la répercussion de la hiérarchie coloniale sur les modes de vie de la population des anciennes colonies, comme le critère ethno-racial, facteur déterminant de la séparation des populations mondiales.

Pour cette même raison, bien qu'elle ait été théorisée dans le but de rendre la modernité explicite comme « économie mondiale », sans dénoncer les conséquences du capitalisme dans la vie des (ex) colonies, l'idée de système-monde a été récurrente dans les études décoloniales. Ce concept est couramment utilisé pour justifier, sur la base d'un argument qui allie histoire et économie, l'impact du colonialisme sur l'éruption de la *différence coloniale* (Mignolo, 2003) comme dispositif discursif universaliste qui a donné naissance à la modernité.

Le système-monde colonial a construit la Modernité à travers la différence coloniale, qui consiste à « classer des groupes de personnes ou des populations et les identifier en leur absence ou en leur excès, ce qui marque la différence et l'infériorité par rapport à qui les classe » (Mignolo, 2003, p. 39, traduction libre). En considérant la description de la dynamique ségrégationniste promue par le colonialisme européen au XVI<sup>e</sup> siècle, l'escalade impériale de l'Europe dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle et l'impérialisme des États-Unis au XX<sup>e</sup> siècle, le concept de *différence coloniale* est important pour la compréhension du projet M/C, de sa manifestation la plus locale à sa dynamique géopolitique la plus large.

Comme le soutient Mignolo (2003 ; 2013), cette dynamique, qui marque la différence et l'infériorité, a commencé avec la transformation de la différence culturelle en valeurs et hiérarchies, avec la création des territoires de la chrétienté qui ont façonné la vie dans leurs aspects sociaux les plus spécifiques. La différence coloniale est présente au Brésil, par exemple, avant même la complexification du colonialisme sur le territoire national.

À cet égard, la différence s'est manifestée comme une justification à la colonisation dès la lettre du notaire et noble portugais Pero Vaz de Caminha

adressée au roi D. Manuel – considérée par la communauté universitaire comme étant le premier document historico-littéraire brésilien –, dans laquelle l'auteur explique la séparation entre la population indigène, qui n'aurait aucune compréhension ou croyance du tout, et les Portugais, qui ont une « bonne-foi » et un « bien-parler ». Cette différenciation que les populations indigènes du Brésil ont traversé pendant cette époque était nécessaire, selon le regard colonialiste, pour justifier le projet d'expansion du christianisme mené par la métropole portugaise. Pour mener à bien cette entreprise, les missions jésuites d'enseignement de la langue portugaise et de catéchisation des peuples autochtones au Brésil ont fini, en ce sens, par servir de catalyseurs pour les intérêts expansionnistes du colonialisme, aboutissant à l'*ethnocide* et au *glottocide* qu'ont subi les populations autochtones. Selon Oliveira (2009), le *glottocide* – un néologisme qui désigne l'assassinat des langues – s'est traduit sur le territoire brésilien en un déplacement linguistique, c'est-à-dire, de la substitution des langues autochtones par la langue portugaise. Ainsi, la différence coloniale s'est manifestée dans des actions de conquête culturelle, territoriale et spirituelle des peuples originaires.

La différence coloniale était à la base issue de la logique de la hiérarchie ethno-raciale du système-monde telle que nous la percevons depuis le colonialisme proprement dit jusqu'à nos jours. Cette classification, cependant, comme le souligne Mignolo (2013), extrapole l'approche plus locale et acquiert une dimension géopolitique, à partir de laquelle on perçoit la fracturation du monde par les grands centres hégémoniques sous la légitimité du discours de leurs communautés épistémiques :

Les notions de « Nouveau Monde », « Tiers Monde », « Pays Émergents » ne sont pas des distinctions ontologiques, c'est-à-dire, qu'elles proviennent de régions du monde et de personnes. Ce sont des classifications épistémiques, et ceux qui les classent contrôlent la connaissance. La différence coloniale est une stratégie fondamentale, auparavant et maintenant, pour rabaisser les populations et les régions du monde. Comme elle transforme les différences en valeurs, de cette manière, en raison de la différence coloniale,

l'Amérique latine n'est pas seulement différente de l'Europe ; depuis Buffon et Hegel, c'est une zone inférieure du monde avec ses populations et sa faune, ses crocodiles et ses marais. Et donc dans tout. Les Asiatiques ne sont pas jaunes. Ils ont été décrétés jaunes par Lineu et hiérarchisés par Kant. Les Chinois savent qu'ils ont été classés et hiérarchisés jaunes et ils ne l'oublient pas. Les Japonais non plus, bien qu'ils aient une autre stratégie. La classification et la hiérarchisation sont une question épistémique dans la construction de la colonialité du pouvoir (Mignolo, 2013, p. 24, traduction libre).

L'espace de la différence coloniale est celui où l'on perçoit l'émergence de la colonisation comme la nouvelle relation de pouvoir qui ne se limite pas à la seule dimension économique, à travers les divers processus d'exploitation promus à partir du colonialisme. Cet espace envisage également, comme nous le voyons à travers l'exemple donné, deux autres dimensions : l'identitaire/spirituelle-cosmogonique, basée sur une division ethno- raciale qui commence à déterminer la division des populations du monde, et l'épistémologique, lorsque nous avons assisté à l'émergence d'une hiérarchie de domination coloniale basée sur le racisme épistémique. Dans cette logique, les hiérarchies générées par la différence coloniale reposaient sur une forme de domination qui utilisait le critère racial – et, je le renforce, aussi ethnique – pour déterminer la connaissance occidentale comme supérieure à celle non occidentale produite par des sujets coloniaux.

La colonialité est comprise par Quijano (1992) comme un modèle de puissance mondiale – c'est-à-dire, comme un mode plus général de domination du monde actuel – qui commence à s'établir globalement à partir de la période appelée par l'Histoire et le discours occidental comme la « découverte ». Cette période consistait en l'invasion et la conquête de l'Amérique du Nord, Centrale et du Sud et qui survit à l'époque contemporaine, même avec la fin de l'ordre politique colonial qui était autrefois institué.

L'ancienne logique expansionniste, également connue sous le nom de colonialisme européen sur le reste du monde, a ouvert la voie à la construction

d'une perspective strictement eurocentrique du pouvoir, du savoir et de l'être, avec le soutien de la logique capitaliste en cours d'élaboration et avec la naturalisation de l'idée de race comme facteur déterminant des relations politiques et sociales. La modernité, dans la perspective de l'auteur, s'est construite sur ce processus de perpétuation de la colonisation à travers le capitalisme et la classification par race. Ce mode de relation entre les races a perduré avec le nouvel ordre mondial et s'est établi par le contrôle et la division du travail :

Le contrôle du travail dans la nouvelle norme de puissance mondiale a donc été constitué en articulant toutes les formes historiques du contrôle du travail autour du rapport capital-travail salarial, et donc sous domination de celles-ci. Mais cette articulation était constitutivement coloniale, puisqu'elle était d'abord fondée sur l'attribution de toutes les formes de travail non rémunéré aux races colonisées, à l'origine indiennes, noires et de manière plus complexe, aux métis d'Amérique, ainsi que, plus tard, aux autres races colonisées dans le reste du monde : olivâtres et jaunes. Et, deuxièmement, dans l'attribution du travail rémunéré et salarié à la race colonisatrice, les Blancs (Quijano, 2014, p. 782, traduction libre).

Dans différents territoires du monde, la cruauté de cette division du travail fondée sur l'hérédité coloniale est communément cachée au détriment d'une notion citoyenne comme garantie légale de l'égalité civique et politique de la population. Mignolo (2004) soutient que cette réalité a été attribuée au fait que l'invisibilité de la colonialité depuis le XIV<sup>e</sup> siècle, est un mode stratégique du développement de la réalité et de la construction d'un projet hégémonique. Pour l'auteur, la colonialité était invisible tout au long du projet colonialiste<sup>18</sup>, et continue de l'être à l'époque contemporaine, bien que les systèmes coloniaux n'aient pris fin. Pour cette raison, la colonialité est un facteur de domination dans la vie en société qui favorise les inégalités et perpétue une vision partielle et

---

<sup>18</sup> Le projet colonialiste est à entendre ici comme un projet de construction de la modernité/rationalité et d'accès/imposition de civilisation, notion qui est à cet égard éminemment européenne.

déformée des conditions existentielles des sujets auxquels la loi, cherchant à définir un sens d'égalité, attribue la citoyenneté et ses garanties sociales (Quijano, 2000).

L'exercice de la colonialité a été largement débattu par le Groupe Modernidad/Colonialidad afin de dévoiler les différentes stratégies de domination menées par le colonialisme et par d'autres configurations de domination politique que Quijano (2014) définit comme des « formes de contrôle de la subjectivité de la culture et, surtout, du savoir, de la production du savoir » (p. 787, traduction libre). Pour décrire et interconnecter ces formes de contrôle, à la suite d'un long débat sur la colonialité et sa relation avec la définition de la modernité/rationalité européenne, Quijano a défini le terme de *colonialité du pouvoir* (1991 ; 1993 ; 1994) comme étant une spécification de la colonialité centrée sur l'idée de pouvoir comme contrôle multiforme déjà largement employé par les auteurs postcoloniaux et également par les chercheurs des études décoloniales.

La colonialité du pouvoir est le centre autour duquel gravitent et à travers lequel s'articulent ses implications, ou formes de contrôle, donnant naissance à une structure commune de pouvoir. Le schéma ci-dessous présente les structures de pouvoir sur lesquelles opère la colonialité du pouvoir.

Ils manquent un T dans « Sexualité » / je pense que tu veux dire « ressources naturelles » et non « recours naturels »

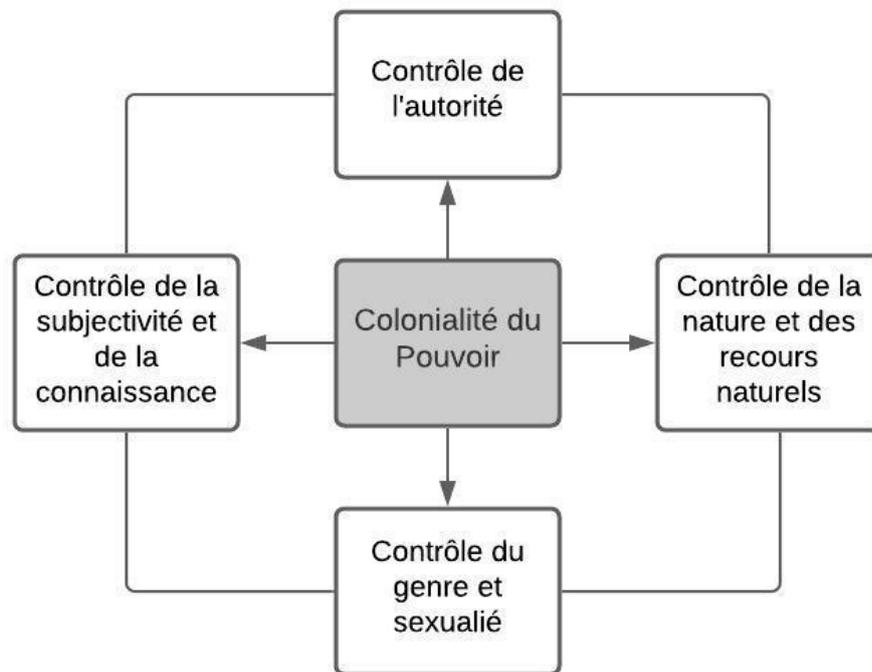


Schéma 5 : Les Structures de Pouvoir Présentées par Mignolo (2010, p. 12).

A partir du schéma ci-dessus, il est important de souligner que la colonialité du pouvoir ne se manifeste pas uniquement dans la sphère politique, avec le contrôle de l'autorité, de la nature et de ses ressources, ou de l'économie. Le savoir européen répandu au cours des siècles s'est imposé aux (ex)colonies par un mécanisme de domination épistémique/épistémologique. Les savoirs autochtones ont été niés, superposés, réduits au silence ou effacés, laissant place à une perspective européenne du monde comme nouvel ordre de construction du savoir, ce qui renforçait la relation de domination entre les Européens et les non-Européens. Le rôle de l'épistémologie européenne et de la dynamique générale de production du savoir dans la reproduction des régimes de pensée coloniaux est appelé *colonialité du savoir* par les études décoloniales, dont la matrice génétique est la même que la *colonialité du pouvoir* (Castro-Gómez, 2000). Ce processus/forme de contrôle a donc commencé avec le colonialisme, mais il a survécu au-delà, se manifestant explicitement ou implicitement dans différents cadres sociaux et mécanismes d'intervention de la vie sociale et politique.

Comme l'a souligné Quijano (1992), c'est à cause de cette dynamique entre pouvoir et savoir que la relation entre la culture européenne et les autres cultures continue d'être faite de domination coloniale, malgré la fin du colonialisme en tant que système politique. La relation entre cultures ici traitée, selon l'auteur, n'est pas seulement celle de la subordination des cultures autochtones aux cultures européennes. C'est un phénomène encore plus complexe, de colonisation culturelle, dans lequel l'imaginaire des peuples colonisés est manipulé à tel point que leur manière de percevoir le monde et de construire des savoirs est sans doute corrigée par la logique coloniale.

La complexité des relations coloniales qui se construisaient par l'imposition d'une réalité eurocentrique affectait l'organisation des États-nations postcoloniaux :

À partir du XVI<sup>e</sup> siècle et pendant trois cents ans de colonisation, les systèmes de connaissances européens, y compris ceux qui définissaient et caractérisaient les groupes colonisés, ont commencé à se consolider en tant que régimes de vérité. Pour cette raison, à partir de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, les Lumières européennes ont été considérées comme une aspiration indiscutable des élites qui dirigeaient le destin des nations émergentes d'Amérique latine (Gómez-Quintero, 2010, p. 87, traduction libre).

Cette réalité de domination dans divers aspects s'est d'abord manifestée, comme dans le passage ci-dessus, à travers des systèmes de pensée et de représentation comme projets authentiques de systèmes coloniaux, ne se limitant donc pas à une configuration politique. Ainsi, la colonialité du savoir, dans son sens intemporel – pendant et après les systèmes politiques coloniaux jusqu'à l'époque contemporaine – était le mécanisme par lequel les populations du monde ont dû faire face à la *violence épistémique*, définie par Palermo comme « la forme silencieuse du génocide intellectuel opéré par la "pensée unique" » (2010, p. 82) ». Il était fondamental pour la politique impériale/moderne/coloniale de remplir avec succès ses objectifs de domination, pas seulement territoriaux. Il y avait une plus grande intention de remplacer les connaissances d'origine, comme dans le cas de la Lettre de Pero Vaz de Caminha que j'ai évoqué précédemment, et le

sujet colonial lui-même par un autre sujet, moulé à partir d'une matrice européenne.

La subjectivité des individus, leurs connaissances, leur genre et leur sexualité, représentés dans le schéma 3, sont des facteurs sur lesquels le colonialisme et l'impérialisme, tous les deux fondés sur le marché capitaliste mondial et sur l'idée de race, exercent leur pouvoir et modifient non seulement l'esprit des sujets, mais surtout l'expérience vécue par eux dans les (ex)colonies (Maldonado-Torres, 2007). L'aliénation engendrée par le colonialisme, sous la forme de *colonialité du pouvoir et du savoir*, a un impact sur une dimension, donc, ontologique, donnant naissance à ce qu'on appelle la *colonialité de l'être*.

Quel que soit le contexte dans lequel elle est discuté, la colonialité nous montre les traces d'un passé historico-social marqué par un déséquilibre géoépistémique et la possibilité de surmonter ce contexte inégal. Dans les sciences, surtout quand nous parlons des Sciences du Langage, nous trouvons rarement des recherches engagées dans la pensée postcoloniale ou décoloniale, notamment en dehors du contexte brésilien. Dans le cas de la Linguistique brésilienne, ou, notamment, de la Linguistique Appliquée, les débats qui circonscrivent ce thème ont constitué au cours de ce siècle un tournant idéologique qui a commencé à mettre en évidence le langage et l'utilisation du langage à travers une perspective engagée avec la compréhension de notre passé par rapport aux conflits sociaux qui impactent grandement sur les relations entre les locuteurs et leurs langues - qu'ils soient autochtones ou étrangers, ayant leur identité, leur culture et leur langue niées par le colonialisme et/ou la colonialité.

Pendant ma licence en Lettres Modernes, en première année d'études, j'ai été confronté à un débat qui rendait palpable ce que j'avais mal compris durant mon expérience de locuteur de portugais et d'élève de l'école publique<sup>19</sup> : mes

---

<sup>19</sup> Le système éducatif brésilien est connu pour ses difficultés et précarités historiques, produits de l'énorme inégalité sociale qui renvoie à la domination et la répression coloniales. Le manque de recours élémentaires dans l'éducation est le résultat d'un phénomène mercantiliste de dévalorisation de l'école publique et d'exclusion des populations les plus pauvres de la société,

représentations sociolinguistiques négatives du portugais brésilien par rapport au portugais parlé au Portugal, ou encore, la négation historique de la variété brésilienne au détriment d'un idéal linguistique eurocentrique.

A cette époque, mes collègues de licence et moi avons lu le livre *Preconceito Linguístico : o que é, como se faz* (*Préjugé Linguistique : ce que c'est, comment il se construit*), publié en 1999 par le sociolinguiste brésilien Marcos Bagno, dont le discours sur l'indépendance linguistique et épistémologique – je le traite en raison de son engagement séparatiste – est largement connu des étudiants et des chercheurs en Sciences du Langage dans le pays. J'avais compris, pour la première fois, les représentations qui existaient et qui perdurent à l'égard du portugais du Brésil face au portugais du Portugal<sup>20</sup> et qui le comparait à une mauvaise herbe. J'avais surtout pris conscience des négations historiques des multiples variétés linguistiques parlées sur notre territoire et de la manière dont de telles représentations sociolinguistiques trouvaient leur origine dans notre passé colonial.

Pendant près de quatre siècles, le Brésil a été une colonie du Portugal. Les études culturelles et anthropologiques sur la culture brésilienne, tels que les chefs d'œuvres *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, publié en 1933, et *Raízes do Brasil* (*Racines du Brésil*), de 1936, écrit par Sergio Buarque de Holanda, montrent que cette société a été fortement touchée, du milieu domestique à la vie publique, par la relation coloniale qui a été imposée au cours de l'histoire, en promouvant une domination praxéologique. Ces deux auteurs proposent des analyses du Brésil en décrivant le processus de construction de la modernité par rapport au passé du pays. La négation des peuples autochtones et de son savoir face à la

---

qui ont commencé à intégrer les espaces éducatifs publics avec la Constitution Fédérale de 1998, dont il était prévu le droit d'accès à l'éducation à tout citoyen. Pour créer des espaces privilégiés d'éducation, phénomène qui illustre la présence de la colonialité, les classes moyenne et haute de la population ont toujours investi dans des institutions privées, ce qui a creusé le fossé qui sépare les écoles publiques des écoles privées. Ainsi, même si la Loi des Principes Directeurs et Les bases de l'Éducation (1996) du Brésil prévoient le versement de fonds aux écoles publiques du pays, l'investissement étatique est minimum et ne suffit pas pour surmonter les inégalités historiques en matière d'éducation. L'inégalité sociale est fortement reflétée dans les espaces éducatifs publics et privés du pays.

<sup>20</sup> Plus connu sous le terme « portugais européen » à l'étranger.

survalorisation du Portugal, pays dominant, ont ouvert la voie à une conception colonialiste de la modernité et à la formation d'une identité brésilienne par la négation des cosmologies et des épistémologies originales au détriment d'une pensée eurocentrique.

Ce que je souhaiterais avec ce débat, c'est amener à faire réfléchir la communauté académique et, plus spécifiquement, les didacticiens, afin de leur faire prendre conscience de la relation de subalternité et d'invisibilité épistémique vis-à-vis du Centre. Il s'agit d'élaborer un nouveau paradigme épistémologique fondé sur une critique des configurations de l'eurocentrisme et de la production de la connaissance en ce qui concerne l'enseignement des langues additionnelles ou, plus particulièrement, du PLA. Partant de ce fait, je traiterai de la distinction entre les épistémologies brésilienne et portugaise – ou européenne – pour l'enseignement de la PLA, en faisant allusion à une bicentralité historique qui me permet de passer de la bio-praxis quotidienne à la critique décoloniale elle-même, sur la base d'une proposition de reconfiguration épistémique en langues additionnelles.

Comme Quijano (1992) le suggère, la séduction était l'une des principales armes du pouvoir colonial, vu que les sujets colonisés et subalternes étaient convaincus d'avoir une profonde aspiration et un désir de mimer la culture du colonisateur. Ces modes de configuration de la connaissance des peuples colonisés par les colonisateurs configurent la *colonialité du pouvoir*. La langue a été l'instrument de domination à travers laquelle il a été possible de manipuler la conscience, le vivre et le penser, mais aussi le parler des peuples autochtones. Avant de proposer une réflexion sur les épistémologies du Sud pour la compréhension des connaissances en termes d'enseignement des langues additionnelles, plus précisément du portugais, ce que je propose dans cette thèse de doctorat est la diffusion, dans le contexte européen, du débat sud-américain sur l'urgence d'une éducation décoloniale et des pédagogies décoloniales pour une décentralisation épistémique et épistémologique – traitant plus clairement de l'eurocentrisme,

qui, je crois, domine nos réflexions théoriques et méthodologiques non seulement au Brésil, mais dans tous les pays qui ont un passé colonial.

Bien qu'écrite en français et dans un pays – la France - qui a également composé ce scénario colonial dans différents territoires, dans cette thèse, j'ai l'intention de débattre de l'enseignement du PLA à partir d'un lieu énonciatif spécifique, dans le but de dévoiler une *pédagogie décoloniale* qui cherche à comprendre les épistémologies brésiliennes pour l'enseignement de langues additionnelles. Pour cela, je propose un débat critique sur les politiques linguistiques éducatives perçues comme des instruments engagés dans des intentions formatives partagées, des contenus curriculaires consensuels et des stratégies méthodologiques, des ressources didactiques et une évaluation pédagogique décolonisante (Ocaña, López & Conedo, 2018).

Les différentes frontières géographiques et politiques qui séparent le monde en pays développés et sous-développés délimitent également les différentes étapes qui ont soutenu, au fil des siècles, et soutiennent encore les dominations économiques, politiques et culturelles de certains territoires par rapport à d'autres. Cette domination finit par se traduire par une hiérarchie des connaissances dans la modernité occidentale, dont la *pensée abyssale*, selon Santos (2007), est l'une de ses principales caractéristiques à partir de laquelle il est possible d'observer un système de distinctions invisibles

[...] qui divisent la réalité sociale en deux univers distincts : l'univers « de ce côté de la ligne » et l'univers « de l'autre côté de la ligne ». La division est telle que « l'autre côté de la ligne » disparaît comme une réalité, devient inexistant, et est même produit comme inexistant. Cette inexistence signifie ne pas exister en aucune façon pour être pertinent ou compréhensible. Tout ce qui est produit comme inexistant est radicalement exclu car il reste en dehors de l'univers que la conception acceptée de l'inclusion considère comme l'Autre. La caractéristique fondamentale de la pensée abyssale est l'impossibilité d'une coprésence des deux côtés de la ligne (Santos, 2007, pp. 1-2, traduction libre).

Alors que « ce côté de la ligne » correspond au Nord impérial, colonial et décolonial, qui, au cours des siècles, a divisé les territoires entre les sociétés métropolitaines et les territoires coloniaux, comme entre le Portugal et le Brésil, respectivement, « l'autre côté de la ligne » fait référence aux territoires colonisés. Ces lieux-ci étaient constitués comme des espaces où il était impensable de développer un paradigme de régulation et d'émancipation sociale et d'élaboration de la connaissance. Cette vision était renforcée par le postulat que la science et le droit constituaient les manifestations les plus réussies de cette pensée, vu que les distinctions entre le vrai et le faux et le légal et l'illégal étaient définies d'un point de vue scientifique et orientées de manière à servir les intérêts du Nord.

Je m'appuie sur une pensée post-abyssale proposée par Santos (2007), conçue comme l'écologie des connaissances, basée sur la notion de *colonialité du savoir*, en partant de la reconnaissance de l'existence d'une pluralité des connaissances qui ne se limite pas au savoir-faire scientifique considéré comme universel et hégémonique. Cette reconnaissance considère la coprésence radicale comme condition existentielle, ce qui signifie l'égalité entre les pratiques et les agents des deux côtés de la ligne qui sépare historiquement les territoires.

Cette réflexion post-abyssale, que je circonscris au périmètre de mon travail sur l'enseignement du PLA, cherche à mettre en évidence l'importance d'apprendre avec le Sud à partir d'une épistémologie du Sud. Bien que les débats décoloniaux autour de la construction des savoirs au Nord et au Sud soulignent la valorisation des savoirs originaux et périphériques au détriment des savoirs scientifiques, ce que j'ai l'intention d'évoquer tout au long de ce travail, c'est la séparation entre le savoir-faire scientifique des peuples « de ce côté de la ligne » et ceux « de l'autre côté de la ligne », celle-ci qui est parfois invisible ou qui occupe une position périphérique dans le débat international.

Pour une telle entreprise concernant la compréhension des politiques linguistiques éducatives en PLA, je considère que la centralité du Portugal et du Brésil doit être (re)connue à travers les discours qui circulent. Dans cet optique,

m'aidant de multiples voies méthodologiques pour présenter une histoire des idées linguistiques sur l'enseignement du portugais, j'ai choisi d'étudier les discours académiques, en considérant le potentiel de recherche et la performance des professionnels travaillant dans différentes institutions du pays pour promouvoir le portugais, que ce soit dans l'enseignement, l'apprentissage ou l'évaluation. Je me concentrerai sur l'étude de la place de la perspective discursive-dialogique d'enseignement au Brésil en partant des politiques linguistiques éducatives en PLA dans le but de les décrire et de les analyser dans une perspective décoloniale qui consistera en un processus de transcendance modernité/colonialité. Pour cette raison, à partir des discours académiques, je dessine l'état actuel du domaine du PLA brésilien en considérant le rôle historique du Portugal ou de l'Europe et du nord global face à la production et la diffusion de la connaissance au Brésil.

## Synthèse

Cette étude doctorale s'inscrit dans un projet décolonial qui reconnaît l'existence de la colonialité dont l'idée sur la modernité/rationalité est répandue par les différents États-nations au cours des siècles. Je reconnais que, parmi les manières de déséquilibrer le monde résultant des anciens systèmes coloniaux, la colonialité du savoir est celle qui semble avoir le plus d'impact sur la diffusion et la production du savoir scientifique – plus spécifiquement, sur le savoir en portugais langue additionnelle (PLA).

Pour cette raison, je rassemble dans ce chapitre les réflexions des études postcoloniales et décoloniales afin de soutenir que toute politique éducative linguistique peut être marquée par un déséquilibre géo-épistémique, notamment en ce qui concerne les connaissances et les idées didactiques. Dans la dynamique de la colonialité, certains savoirs (européens) finissent par être privilégiés au détriment d'autres (non-européens). Cette relation se manifeste dans les discours qui circulent dans le monde, et dans cette thèse je crois que cette dynamique coloniale est particulièrement importante pour comprendre la délimitation d'un espace épistémologique dans le PLA au Brésil.

Cette étude s'associe à une vision décoloniale, ce qui signifie le choix d'une perspective, d'une façon de voir la réalité socio-historique et, par conséquent, éducative, à partir de réflexions situées dans le Sud. Je me place ici comme faisant partie de communautés historiquement placées en marge du monde. C'est ainsi que le concept de *colonialité du pouvoir* ouvre la voie à la compréhension des formes de la domination coloniale, puisqu'il dépeint les formes de la domination

dans la sphère politique, avec le contrôle de l'autorité, de la nature et de ses ressources, et de l'économie, mais aussi des savoirs, et des connaissances locales.

Les connaissances diffusées par l'Europe au cours des siècles ont été imposées aux anciennes colonies par des dispositifs de domination épistémique/épistémologique, de sorte que les connaissances locales, et autochtones, ont été niées et réduites au silence, souvent effacées de l'histoire locale. Les études postcoloniales et décoloniales partagent l'idée que l'Europe en est venue à déterminer un ordre de construction du savoir dans le monde, un fait qui a renforcé la relation antagoniste et conflictuelle entre Européens et non-Européens.

A partir de cette réflexion théorique et aussi empirique sur la persistance des héritages coloniaux dans l'organisation du monde, ce chapitre cherche à présenter un point de vue critique sur l'espace occupé par la réflexion brésilienne en PLA, notamment celle liée au Cercle de Bakhtine, dans le scénario international, marqué par une forte présence européenne dans l'enseignement des langues et au Portugal, et plus spécifiquement, dans la promotion de la langue portugaise.



## Chapitre 4

### Une perspective brésilienne d'enseignement centrée sur la notion de *genres du discours*

#### 1 Le Cercle de Bakhtine et sa diffusion théorique

Depuis les années 1980, les idées de l'auteur russe Mikhaïl Bakhtine et du Cercle de Bakhtine se sont développées sur le territoire français non seulement dans les études linguistiques, mais aussi dans les études philosophiques, sémiotiques et littéraires. En 1967, le célèbre article « Bakhtine, le mot, le dialogue, le roman », introduit une interprétation de l'idée de dialogisme en territoire français. Selon Nowakowska (2004), l'importance des idées de Mikhaïl Bakhtine pour les Sciences du Langage dans le territoire français est liée à la publication du texte *Mikhaïl Bakhtine, le prince dialogique*, par Tzevan Todorov, en 1981.

Tout au long de cette même période, grâce à l'accès aux traductions des œuvres de l'auteur, les milieux académiques brésiliens ont eu accès aux premiers textes de base de la pensée linguistique qui constituaient les idées du Cercle, parmi lesquels je souligne la première traduction de *Marxisme et de la Philosophie du Langage*, publiée dans 1979, généralement attribué à Mikhaïl Bakhtine ou à Valentin Volochinov. Selon Brait & Pistori (2020), cette traduction a un rôle historique fondamental pour les études de langues au Brésil, car elle "initie la perspective dialogique de la langue et la manière innovante de concevoir les études linguistiques et son introduction dans les études discursives » (Brait & Pistori, 2020, p. 56, traduction libre).

Comme souligné par Barros (1997), en allusion à la tradition des études linguistiques plus traditionnelles qui précèdent l'influence de Bakhtine sur la scène académique mondiale,

[...] au contraire de ce qui a été entrepris par les études linguistiques, qui ont considéré la langue comme objet, centrée sur la recherche des unités minimales ou des unités jusqu'à la dimension de la phrase, Bakhtine affirme que la spécificité des sciences humaines repose sur le fait que son objet est le texte (ou le discours) (1992 : 31). En d'autres mots, les sciences humaines se sont tournées vers l'homme, mais surtout sur l'homme en tant que producteur de textes (Barros, 1997, p. 28, traduction libre).

D'après l'auteure susmentionnée, ce regard sur le texte/discours comme objet d'étude, dans sa relation avec l'homme et leur production, a fortement influencé les principales orientations théoriques des études sur le texte et le discours au Brésil. Dans les institutions d'enseignement supérieur brésiliennes, il est de notoriété publique la place indélébile des idées de Mikhaïl Bakhtine et du Cercle de Bakhtine pour la Linguistique Appliquée dans le pays, qui a fortement défini les orientations didactiques pour l'enseignement de portugais langue maternelle. Les idées du Cercle ont constitué la base d'une grande partie des recherches universitaires et des documents officiels, tels que les *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (Paramètres Nationaux du Curriculum) premier document d'orientations théoriques pour l'éducation nationale au Brésil après la dictature militaire.

La croissance des études en Linguistique Appliquée dans le pays au cours des années 1980 et 1990 est profondément liée à des aspects historiques relatifs à la démocratisation de l'enseignement qui ont justifié certains choix théoriques. C'est ainsi que la systématisation d'une perspective discursive et dialogique pour l'enseignement de la langue maternelle, comme j'expliquerai dans les prochaines pages, correspond à un engagement des chercheurs en faveur d'une éducation linguistique centrée sur le sujet et sur sa relation avec l'utilisation du langage pour l'exercice de la citoyenneté vers la vie en société. L'importance accordée au

sujet par la perspective bakhtinienne correspondait aux besoins des intellectuels brésiliens en matière d'éducation linguistique. Surtout après la fin de la dictature militaire dans le pays, le système éducatif du pays a connu un long processus de reconnaissance des inégalités sociales qui avait limité l'accès à l'éducation pendant de nombreuses années. En ce sens, il était urgent de se rattacher à une perspective théorique pour laquelle la notion de sujet et l'étude de son utilisation de la langue/langage pourrait collaborer au processus de démocratisation en cours dans l'État brésilien.

Une nouvelle voie épistémologique des réflexions didactiques brésiennes a commencé à être conçue par les linguistes appliqués en raison d'un débat passionné sur le rôle de la grammaire dans l'enseignement de portugais dans les écoles, débat encore très présent dans les programmes nationaux de formation des enseignants, tels que les cours pour l'amélioration des enseignants des Olympiades Nationales de Langue Portugaise, comme dans les programmes des licences en Lettres – avec qualification pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues additionnelles. Comme nous le verrons plus loin, le contexte brésilien, avec sa multiplicité de variétés ou dialectes, du portugais, a été marqué par des inégalités sociales et linguistiques qui ont révélé un projet d'enseignement élitiste qu'il fallait surmonter.

Avec l'accès de plus en plus progressif des Brésiliens de différentes classes sociales à l'éducation formelle, en particulier après l'institutionnalisation de la Constitution fédérale de 1988, l'école brésilienne manquait de réflexions démocratiques qui tiendraient compte des demandes des enseignants du pays concernant l'insertion de nouveaux publics d'étudiants, notamment en ce qui concerne l'enseignement de portugais. En ce sens, une fois que les idées de Mikhaïl Bakhtine et du Cercle constituaient une théorie du langage qui s'éloignait de l'objet de la linguistique – la grammaire – vers une proposition de réflexion sur l'utilisation du langage à différentes époques, lieux, sociétés et cultures (Kleiman, 1998), les linguistes appliqués ont proposé une transposition de la philosophie du Cercle à l'enseignement formel de portugais dans les écoles du

pays, en rendant possible l'école de surmonter un curriculum plâtré et qui, jusqu'à ce moment-là, n'envisageait pas la diversité sociale et linguistique des Brésiliens.

## 2 A l'origine des études de Mikhaïl Bakhtine et de son Cercle

### 2.1 Un projet épistémologique sur le langage humain

Dans le monde contemporain, l'espace occupé par les études de Mikhaïl Bakhtine et du célèbre Cercle de Bakhtine dans les sciences humaines et sociales laisse la place avant tout aux travaux du groupe d'intellectuels russes sur la philosophie du langage, le formalisme russe et la théorie et l'histoire du roman. Le projet derrière les écrits de ces intellectuels consistait en la construction d'une *prima philosophia* : une philosophie dont la procédure n'était pas de construire un ensemble de concepts, propositions ou lois universels concernant le monde, mais de présenter une forme de pensée qui aurait dû englober l'unicité de l'Être dans le langage et de l'événement, la relation dialogique d'un « je » par rapport à « l'autre » et les oppositions axiologiques, qui interviennent dans le plan de l'altérité et qui guident les actes individuels concrets. Au fil du temps, comme nous le verrons, les réflexions proposées par ces auteurs ont acquis leurs propres lectures, notamment dans le domaine de la Linguistique Appliquée au Brésil, dont les réflexions sont envisagées dans cette thèse de doctorat.

Le questionnement autour de qui aurait écrit chacune des œuvres des membres du Cercle suscite un grand débat dans le monde académique, compte tenu des inexactitudes historiques liées à l'émergence des textes du groupe d'auteurs. Même plusieurs originaux russes n'ont été rendus publics qu'entre 1960 et 1980<sup>21</sup>,

---

<sup>21</sup> Quand je me réfère aux idées du Cercle, j'utiliserai parfois l'adjectif « bakhtinien(ne) ». Selon Rodrigues (2005), les textes du Cercle de Bakhtine ont été produits entre 1919 et 1974, mais ne sont rendus publics qu'à partir du milieu des années 1960, en raison du contexte politique des années 1920 dans l'ancienne Union Soviétique. Au Brésil, l'un des textes les plus référencés dans le domaine de la linguistique appliquée, *Marxisme et Philosophie du Langage* (1929), a été

car la publication et la traduction subséquente des différents écrits se sont déroulées de manière fragmentée et désordonnée, en raison des circonstances politiques et culturelles de la période soviétique. Ce fait a lancé une grande discussion entre chercheurs sur l'appartenance des écrits du Cercle de Bakhtine qui persiste encore aujourd'hui.

Pour cette raison, les auteurs des différentes disciplines des sciences humaines et sociales ont commencé à faire référence aux travaux du cercle de différentes manières. Selon Fiorin (2006) et Faraco (2009), il existe trois directions qui divisent la réception des textes du Cercle: a) la critique qui ne reconnaît que la paternité des éditions originales; dans cette mesure, seuls les textes trouvés dans ses archives et ceux publiés sous son nom appartiendraient à Bakhtine; b) ceux qui attribuent toute la paternité contestée à Bakhtine ; et c) ceux qui admettent deux auteurs pour certaines œuvres, comme dans le cas du marxisme et de la philosophie du langage, qui seraient, dans cette logique, Bakhtine/Volochinov.

La remise en cause de qui auraient écrit les textes du Cercle de Bakhtine n'est pas un débat productif aux finalités de cette thèse de doctorat. Dans ce travail, je reconnais la paternité qui est inscrite dans l'édition de chaque livre consulté. Les travaux multidisciplinaires produits par le Cercle de Bakhtine ont en fait des points de vue communs, notamment en ce qui concerne la théorie du langage transversale aux textes qu'ils ont produits. Mon point de vue sur ce problème autour de la propriété intellectuelle va à l'encontre de ce que Brandist (2002) affirme avoir été l'une des primautés de la philosophie de Bakhtine : chaque énoncé est un écho des énoncés précédents ; dans cette mesure, il doit être analysé en réponse à des énoncés précédents dans une sphère communicative donnée.

Les raisons qui attribuent chacun des écrits à un certain auteur sont des exemples concrets de la notion d'énoncé proposé par Bakhtine comme réponse au dialogue. La réplique dans le dialogue entre les textes des membres du Cercle et

---

initialement attribué à Volochinov, mais l'œuvre est souvent mentionnée comme ayant été écrite par Bakhtine.

entre les penseurs contemporains justifie l'existence du débat autour de l'accord/désaccord entre les questions philosophiques, idéologiques et stylistiques des différents textes du groupe d'auteurs russes. En d'autres termes, même si nous avons un contexte historique et des aspects limités aux textes eux-mêmes qui justifient l'incertitude quant à qui a écrit chacune des œuvres, il est naturel que le problème autour de la propriété des écrits reste présent, étant donné la grande possibilité de réponses dans le dialogue entre les écrits du groupe, qui formaient une philosophie commune et se constituaient en réponses aux énoncés des uns et des autres, et la lecture des sciences humaines et sociales d'aujourd'hui.

En pleine contexte soviétique du XX<sup>e</sup> siècle, d'après Renfrew (2015), Mikhaïl Bakhtine a pu démontrer la base commune des disciplines des sciences humaines qui présentait l'écriture comme son noyau conceptuel et méthodologique. Les idées du philosophe russe émergent d'un engagement avec la forme du roman, comme nous pouvons le voir, par exemple, dans ses études sur les problèmes de la poétique de Dostoïevski et sur la culture populaire au Moyen Âge, avec le concept de carnaval au centre, dans son analyse de l'œuvre de François Rabelais. Cependant, son cadre conceptuel est élargi et renouvelé, tout au long du XX<sup>e</sup> siècle à nos jours, au-delà du champ d'étude purement littéraire, dans la mesure où il offre un moyen de comprendre la relation complexe entre le texte et le monde sur la base de présence de sujets humains en interaction (Renfrew, 2015). À cet égard, comme le souligne Barros (1997), Bakhtine a surmonté la considération selon laquelle les sciences humaines sont centrées sur l'homme : l'intellectuel s'est concentré sur l'homme en tant que producteur de textes, dans la mesure où il considère que le sujet non seulement se fait connaître par le biais des textes comme il se construit également à travers eux.

Zavala (2013) montre que, dans le champ littéraire, la pensée bakhtinienne s'oriente vers une perspective d'altérité transposée au plan artistique. Cela se traduit par des relations entre auteur, héros et personnage, conçues comme une ou plusieurs consciences, dont les significations vitales se construisent de

manière discursive dans le contexte humain et artistique. Ce principe d'altérité, qui se traduit également par l'une des significations du concept de dialogisme, comme nous le verrons plus loin, n'est pas exclusif à la réflexion de l'auteur sur la littérature. En d'autres mots, le phénomène discursif qui unit les différents éléments de l'œuvre de Bakhtine n'est pas essentiellement littéraire. Avant tout, le travail de ce chercheur aborde le langage et son utilisation dans l'interaction verbale humaine, considérée par Volochinov (1977) comme la réalité fondamentale de la langue.

En ce qui concerne la réflexion de cette thèse de doctorat, cette essence de la réflexion bakhtinienne est à la base de la réflexion qui est entrée et a gagné un relief particulier dans le contexte brésilien à la fois dans les études discursives et énonciatives, ainsi que dans le domaine de la Linguistique Appliquée. Comme le souligne Rodrigues (2005), les idées de Bakhtine et du Cercle ont mobilisé des débats fructueux dans les discussions théoriques et les développements pédagogiques dans le domaine de l'enseignement des langues au Brésil. Pour cet auteur, les lectures du cadre théorique proposées par les auteurs russes ont stimulé une conception enseignement-apprentissage des pratiques scolaires de production textuelle et de lecture en tant qu'interaction verbale sociale, dans laquelle le genre du discours est considéré comme un objet d'enseignement, et le métalangage associé au cercle de Bakhtine devient partie intégrante du discours politique et pédagogique. Comme nous le verrons plus tard, cette perspective pédagogique a gagné en légitimité avec la publication de documents officiels à la fin des années 90 et, plus récemment, elle a été intégrée aux documents officiels pour l'enseignement de la langue portugaise aux étrangers via le réseau d'éducation du Ministère des Affaires Étrangères du Brésil – Itamaraty.

Dans la prochaine section de ce travail, je chercherai à présenter l'opposition de Valentin Volochinov entre subjectivisme individualiste et objectivisme abstrait, au sein des discussions qui ont donné lieu à une compréhension de la langue et du langage au service de l'interaction verbale humaine. Dans cette mesure, nous présenterons brièvement cette question afin d'introduire l'importance de la

sociologisation promue par la philosophie linguistique du Cercle pour le domaine de l'enseignement des langues au Brésil. Ainsi, nous entendons ouvrir la voie à la compréhension des concepts du Cercle qui seront présentés dans la prochaine section théorique, dans le but de décrire leur théorisation et leur application dans l'enseignement des langues, dans le cadre de la Linguistique Appliquée brésilienne.

## 2.2 Subjectivisme idéaliste et objectivisme abstrait

Dans cette partie, j'examinerai comment la distinction entre subjectivisme idéaliste et objectivisme abstrait, présentée par Bakhtine/Volochinov (2017)<sup>22</sup> et largement associée, également, à Bakhtine et aux idées du Cercle de Bakhtine, a contribué à une conception discursive de la langue et du langage et, par conséquent, à la littérature linguistique brésilienne, en particulier en ce qui concerne l'enseignement des langues. Les idées de Bakhtine et du Cercle constituant la base de propositions théoriques et méthodologiques sur la place du texte et de l'enseignement des genres de discours dans la classe de portugais, cette étape de mon travail circonscrit la place de l'épistémologie du groupe d'auteurs russes pour l'émergence d'une épistémologie linguistique brésilienne en Linguistique Appliquée qui a stimulé non seulement l'enseignement du portugais comme langue maternelle, mais aussi celui du portugais comme langue additionnelle.

Il m'appartient donc de justifier le rapport entre les idées du Cercle et la réalité scolaire brésilienne de la fin des années 80, puisque ce sont les études menées à cette époque qui ont fortement influencé la perspective discursive en PLA, à propos de laquelle j'étudie l'importance pour la mise en place d'un lieu épistémologique. Au sous-chapitre 2, je vais aborder la pertinence des aspects théoriques que je commence à décrire dans cette partie du travail pour

---

<sup>22</sup> L'œuvre russe *Marksizm i filossófia iaziká: osnovnie problémi sotsiologúitsheskogo miétoda v naúke o iaziké* a été publiée originalement en 1929 sous la paternité de Valentin Volochinov, mais de nombreuses éditions publiées depuis les années 60 l'attribuent soit à Mikhaïl Bakhtine, soit aux deux auteurs. Tout au long de cette thèse, j'utiliserai une version traduite en français et je garderai l'option personnelle de ne considérer que la paternité de la première édition.

l'enseignement des langues et pour le domaine de la Linguistique Appliquée au Brésil.

Ainsi, dans cette première étape du cadre théorique de ma thèse, je décris les critiques au subjectivisme idéaliste et à l'objectivisme abstrait, dont Bakhtine/Volochinov (2017) extrait des éléments pour établir sa proposition théorique concernant la réalité fondamentale du langage et dessiner sa conception de l'interaction verbale humaine, sur laquelle se concentre le débat sur l'enseignement des langues au Brésil. Les critiques de Bakhtine/Volochinov ont cédé la place à une conception de la langue qui a été fondamentale dans le contexte brésilien, puisque les enseignants et les chercheurs ont cherché à se distancier d'une vision normative et immuable de la langue pour promouvoir la valorisation des différentes variétés linguistiques qui sont devenues une importante partie de la réalité des écoles du pays.

Selon Bakhtine/Volochinov (2017), il y avait deux tendances dans les sections méthodologiques de la pensée philosophique-linguistique dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, qui cherchaient à résoudre le problème de l'isolement et de la délimitation du langage comme objet d'étude : le subjectivisme individualiste et l'objectivisme abstrait. La première tendance, influencée principalement par la pensée de Wilhelm Humboldt et Karl Vossler, a analysé l'acte discursif individuel et créatif comme fondement de la langue. Pour les représentants de ce courant, l'acte de parole individuelle est au cœur de la compréhension de la nature de la langue.

Cette perspective humboldtienne et vosslienne conçoit que les lois de la création linguistique sont des lois individuelles, psychologiques et ininterrompues qui se construisent dans l'acte de parole ; cela signifie que l'énonciation est le résultat d'une expression créative de la conscience individuelle et n'est pas centrée sur la notion d'interaction verbale, la conception de base de la théorie dialogique du langage. Bakhtine/Volochinov cependant, s'oppose à ce point de vue en déclarant que

[...] l'acte de parole, ou, plus exactement son produit, ne peut nullement être considéré comme individuel au sens étroit de ce terme ; il ne peut être expliqué par référence aux conditions psychophysiologiques du sujet parlant. L'énonciation est de nature sociale (Volochnov, 1977).

Le langage est vu comme une activité avec un flux instable et continu d'actes discursifs créés individuellement, qui n'ont pas l'interlocution comme point de départ. La langue comme système grammatical, pour ces auteurs, est une abstraction promue par la linguistique à des fins d'étude ; le fait grammatical, par excellence, est aussi stylistique, ce qui implique, dans cette tendance, de considérer l'acte de création individuelle de la parole pour la connaissance de la réalité essentielle de la langue. Cette orientation philosophique-linguistique se situe donc entre linguistique et stylistique, dans la mesure où l'acte discursif ne dépend pas de formes grammaticales générales pour la formation de la langue ; ce que j'observe, en réalité, c'est la modification et la concrétisation stylistique-individuelle des formes abstraites du langage dans un énoncé.

Pour cette première orientation,

[...] dans tout acte de parole, ce qui importe du point de vue de l'évolution de la langue, ce ne sont pas les formes grammaticales stables, effectives et communes à toutes les autres énonciations de la langue en question, mais bien la réalisation stylistique et la modification des formes abstraites de la langue, à caractère individuel et qui ne touchent que cette énonciation. Seule l'individualisation stylistique de la langue dans l'énonciation concrète est historique et réellement productive. C'est là qu'à lieu l'évolution de la langue, qui est étouffée ensuite par la formalisation grammaticale. Tout fait grammatical a été, d'abord, fait stylistique (Volochnov, 1977, p. 79).

Contrairement à ce que nous voyons dans les idées de Volochnov et du Cercle, les facteurs physiques, politiques, économiques ou historiques n'interfèrent pas dans le phénomène linguistique pour la première orientation. Cela signifie que la forme interne d'une langue n'est pas conditionnée par des facteurs

extralinguistiques selon cette perspective, mais par les usages des sujets eux-mêmes, qui constituent une langue nationale donnée.

Cette conception du langage en tant qu'activité individuelle n'est pas développée par Bakhtine/Volochinov mais dans la compréhension que la communication humaine se déroule dans le dialogue. L'auteur sociologise la conception humboldtienne et vossliérienne du langage comme activité individuelle et plaide en faveur d'un caractère intrinsèquement social du langage, pour lequel l'interaction joue un rôle central (Faraco, 2006). L'observation de cette première tendance, marquée par l'acte d'énonciation comme phénomène individuel, expliquée à partir de la vie psychique individuelle du locuteur ainsi qu'à partir de la deuxième tendance - où la langue en tant que système se superpose à l'individu - fournit la construction de la thèse de Bakhtine/Volochinov autour de la nature sociale de l'énoncé.

La deuxième tendance est représentée par « l'école de Genève », sous la figure de Ferdinand de Saussure. Diamétralement opposé à la première tendance des études philosophiques et linguistiques, l'objectivisme abstrait propose une vision du langage comme système dont l'identité normative se superpose à l'individu, ce qui signifie que la langue est un produit fini, donné à l'individu par la communauté à laquelle il appartient et ne peut pas être modifié. Dans cette orientation, l'essence de la langue appartient donc au système linguistique et non au locuteur, comme le subjectivisme individualiste le considère.

Dans cette orientation, chaque énoncé est un acte créatif individuel qui présente des éléments identiques aux autres déclarations. Ces éléments, notamment linguistiques, font partie de cette identité normative, qui donne l'unité à une langue donnée. Les particularités individuelles, manifestées, par exemple, dans les différentes prononciations d'un même mot par un locuteur donné, sont insignifiantes aux yeux des promoteurs de cette seconde tendance.

Pour Bakhtine/Volochinov (1977), les hypothèses de cette tendance reposent sur le principe que la langue est un système stable et immuable de formes

linguistiques normatives et identiques, soumises à des lois linguistiques objectives, libres de toute conscience subjective. Pourtant, pour la pensée philosophique-linguistique du Cercle,

[...] n'importe quel produit de notre activité linguistique – du propos quotidien le plus élémentaire à l'œuvre littéraire la plus élaborée – résulte, pour tout ce qui tient à ses traits essentiels, non de la réaction subjective du locuteur mais de la conjoncture sociale dans laquelle il est prononcé. La langue et les formes qu'elle revêt sont le produit d'une communication sociale continue au sein d'un groupe linguistique donné. L'énoncé les trouve, pour ainsi dire, toutes prêtes comme matériau restreignant ses possibilités. Et ce qui le caractérise en propre [...] n'est que le reflet de la relation qui unit le locuteur à l'ensemble de la conjoncture sociale complexe dans laquelle se déroule le dialogue (Bakhtine, 1980, p. 174).

Le fait que l'objectivisme abstrait ne tienne pas compte des sujets au moment de l'interaction pour l'étude de la forme linguistique consiste en une critique très pertinente du Cercle de Bakhtine pour leur pensée dialogique : comme nous le voyons plus haut, les auteurs russes considèrent que le mot ne peut être compris que dans un contexte réel d'utilisation, car la langue acquiert des significations différentes dans les différentes utilisations promues par les locuteurs. En ce sens, au moment de chaque énonciation, bien que les locuteurs ne s'en rendent pas compte, ils sont confrontés à des variations linguistiques qui impliquent, à long terme, des changements qui feront partie d'une communauté entière.

Les critiques de Bakhtine/Volochinov (1977) sur le subjectivisme individualiste et l'objectivisme abstrait me permettent de définir une conception du langage résultant de l'interaction verbale, au sein des relations établies entre les sujets dans des situations concrètes d'utilisation du langage. Dans cette perspective qu'il a été convenu d'appeler *bakhtinienne*, non seulement les facteurs internes aux sujets, mais aussi les facteurs externes interviennent dans le changement linguistique. L'un et l'autre se manifestent au moment de l'énonciation, ce qui, en quelque sorte, me fait penser que le cercle de Bakhtine présente une théorie qui a été structurée sur la base des critiques faites aux idées philosophiques et

linguistiques de l'époque. Bien que nous voyions que la pensée du Cercle était opposée à ces tendances, nous pensons que la vision des auteurs russes à propos du langage comme résultat du psychisme individuel ou de la langue comme structure qui chevauchent l'individu a ouvert la voie à une vision de la langue et du langage qui cherchait à tenir compte des lacunes observées par les auteurs russes dans ces deux tendances.

### **2.3 La vision philosophique-linguistique du Cercle de Bakhtine**

Comprenant qu'une théorie se disperse dans le temps et l'espace et acquiert de nouveaux contours de son état initial, liés à son contexte de production, à son état altéré en raison de son contexte de réception, cette partie se consacre à la description des idées philosophiques-linguistiques du Cercle de Bakhtine. Cette intention est liée à l'approche que nous adopterons dans le prochain sous-chapitre, dans lequel je présenterai la réception des idées russes dans la Linguistique Appliquée (LA) brésilienne. Pour cette raison, je me concentrerai sur les concepts bakhtiniens de genre de discours, de dialogisme et de notions voisines, qui réapparaissent dans la réflexion didactique brésilienne.

En raison de la centralité du concept de genres de discours au Brésil, mon approche circonscritra principalement les textes de Mikhaïl Bakhtine, Valentin Volochinov et Pavel Medvedev, dont les œuvres représentent des sources textuelles de grande importance pour la LA au Brésil. Selon Brait et Pistori (2012), ces auteurs ont présenté des réflexions productives, notamment autour du concept de genre du discours, aux différentes dimensions théoriques et méthodologiques. Compte tenu de l'importance de ce concept à la LA et, plus particulièrement, en Portugais comme Langue Additionnelle, je présente la réflexion du Cercle à partir de ces trois auteurs, puisque leurs réflexions fournissent des bases théoriques suffisantes pour les objectifs de cette thèse.

### **2.4 Dispersion théoriques et avènement de perspectives discursives**

La réception des textes du Cercle de Bakhtine en contexte européen et, plus particulièrement, en France, représente l'effet d'un important mouvement de construction du savoir, par appropriation, en Sciences du Langage et, surtout, dans l'Analyse du Discours, de la conception de *dialogisme* et ses notions voisines, telles que celles de *polyphonie* et de *dialogue*. Moiran (2011) explique que les concepts bakhtiniens ont subi une sorte de décontextualisation des textes originaux face à une tendance itinérante des théories, à mesure qu'elles acquièrent de nouveaux contours dans des contextes différents de ceux dans lesquels elles ont été conçues. Dans le contexte brésilien, la même chose s'est produite avec le concept de *dialogisme* et avec tant d'autres, non seulement dans le cadre des études discursives et énonciatives, mais aussi en LA. Pour les premiers, je vois que le concept le plus productif, comme en France, est celui de *dialogisme*, autour duquel gravitent les notions voisines. Dans la LA, je montrerai que la notion de *genres de discours* est devenue centrale dans les réflexions sur l'enseignement des langues dans le pays.

Lorsque Moiran (2011) fait allusion au phénomène de réception et d'appropriation des idées du Cercle de Bakhtine en France, l'auteur se réfère, comme mentionné, à l'idée de *théories voyageuses*, un concept proposé par Edward Saïd, un nom essentiel des études post-coloniales. Saïd (1989 ; 2000) souligne que chaque théorie est nourrie par un moteur, un pouvoir de portée et de recadrage qui se manifeste surtout lorsque nous observons la dispersion géographique des idées qui la composent. L'idée des *théories voyageuses* vient d'une réflexion sur la dispersion des connaissances et le déplacement des théories d'une culture à l'autre. À cet égard, Saïd (1983) fait valoir que

Comme les personnes et les écoles de critique, les idées et les théories voyagent — d'une personne à l'autre, d'une situation à l'autre, d'une époque à l'autre. La vie culturelle et intellectuelle est généralement nourrie et souvent soutenue par cette circulation des idées, et qu'elle se matérialise sous la forme d'une influence reconnue ou inconsciente, d'un emprunt créatif ou d'une appropriation en bloc, le mouvement des idées et des théories d'un endroit à l'autre est à la fois un fait de la vie et une condition utile à l'activité

intellectuelle. Cela étant dit, il convient toutefois de préciser les types de mouvement possibles, afin de se demander si, du fait d'être passée d'un lieu et d'une époque à l'autre, une idée ou une théorie gagne ou perd en force, et si une théorie dans une période historique et une culture nationale donnée devient tout à fait différente pour une autre période ou une autre situation (Saïd, 1983, p. 226, traduction libre).

C'est pourquoi l'auteur souligne qu'il est difficile de défendre des positions qui peuvent généraliser la façon dont une théorie est vue dans l'un ou l'autre des territoires. En ce qui concerne la compréhension ou l'affiliation d'une communauté académique à une théorie particulière dans différents territoires, j'observe que les changements dans les idées d'une pensée donnée varient en fonction des lieux et de situations particulières. Les théories sont confrontées à de nouveaux axiomes, ce qui implique l'apparition de lectures qui peuvent altérer l'état original des connaissances en question.

Les théories opèrent à l'échelle géographique, en fonction de circonstances historiques spécifiques qui finissent par attribuer de nouvelles interprétations et de nouvelles applications aux concepts proposés. À partir de cela, Saïd (1983) conçoit que les théories changent constamment et, par conséquent, sont conçues comme un travail en cours, qui obtient des ajustements pragmatiques dans de nouvelles circonstances historiques et politiques. Ainsi, l'auteur explique qu'à partir du moment où une théorie commence à circuler dans un champ de réflexion scientifique et intellectuelle, il y a violation de sa dépendance du point de départ qui a donné origine à cette théorie.

Dans le cas de la France, je vois que le *dialogisme* était en vogue comme le centre à partir duquel gravitent les concepts adjacents du Cercle de Bakhtine. Ce fait est lié à l'application donnée à ce concept dans l'Analyse du Discours et dans les études littéraires du pays. Cependant, lorsque j'observe le contexte brésilien, je constate qu'il y a un changement par rapport au centre de la réflexion philosophique-linguistique du Cercle dans le champ de la LA, dans la mesure où la notion de genres de discours, comme mentionné au début de cette partie de mon travail, est la principale notion utilisée dans l'approche dialogique (et

discursive) de l'enseignement des langues au Brésil, plus particulièrement dans l'enseignement du Portugais comme Langue Additionnelle.

Dans mon mémoire de master (Martins, 2017), dans lequel j'ai enquêté sur la présence des concepts de *genres de discours*, par Mikhaïl Bakhtine, et de *l'utilisation du langage*, par Herbert Clark, dans les recherches du domaine du PLA au Brésil, j'ai trouvé que l'avènement de cette orientation discursive de l'enseignement des langues dans le pays serait lié à ce que Van Dijk (2004) appelle le « tournant discursif », en référence au « tournant linguistique » de la Philosophie et des Sciences Humaines et Sociales au début du XX<sup>e</sup> siècle. Pour l'auteur, il existait un mouvement d'intérêt croissant pour les études sur l'utilisation du langage, qui se manifestait par des courants d'étude qui commençaient à prendre de l'importance et à remplacer l'étude abstraite de la grammaire d'une langue.

En ce qui concerne spécifiquement les études discursives, Van Dijk (2004) souligne que la période entre les années 60 et 70 a marqué le début d'un effort transdisciplinaire, en particulier en Anthropologie, Sociologie, Psychologie, Linguistique et Sociolinguistique. Pour l'auteur, à partir des années 80, il y a eu une grande reconnaissance de l'importance et du potentiel de placer le discours comme élément fondamental de la construction de la société et des cognitions sociales. Cette reconnaissance était directement liée, par exemple, aux études de Psychologie Sociale du Discours, développées à l'Université de Loughborough par Michael Billig, Jonathan Potter, Margaret Wetherell et Derek Edwards. En ce sens, cette vision discursive avait pour objectif « [...] l'étude des « méthodes » implicites et socialement partagées que les gens utilisent dans l'interaction et, donc, aussi, dans la conversation, pour comprendre, interpréter et réaliser leur vie quotidienne » (Van Dijk, 2004, p. 7, traduction libre).

Dans le sillage de ces réflexions, qui se sont ajoutées aux différentes perspectives qui ont émergé des disciplines évoquées ci-dessus, une partie des chercheurs qui ont travaillé dessus ont commencé à se concentrer sur le texte et, plus précisément, sur la conversation pour mener à bien leurs enquêtes. Ainsi, le

discours a pris un rôle de frontière entre les différentes disciplines, plus centré sur l'utilisation réelle du langage dans des situations sociales concrètes.

Pour cette tendance discursive qui est devenue partie intégrante d'une grande partie de la pensée scientifique, l'action, l'interaction et le fonctionnement du discours ont été des éléments clés pour comprendre la dimension sociale de l'utilisation du langage / langue. Alors, les perspectives d'étude qui sont devenues une partie de cette tendance ont conçu que la production de textes visant la participation sociale dépendait d'une connaissance socialement partagée de la langue, du discours, de la communication et du monde dont les locuteurs font partie, où ils interagissent dans les domaines les plus divers de l'activité humaine.

À cet égard, Iñiguez (2004) indique que les perspectives théoriques qui ont intégré le « tournant linguistique » – et aussi discursif – avaient pour objectif de

[...] donner au langage quotidien une compétence pareille à celle du langage formel en fonction d'avoir une capacité suffisante pour expliquer la réalité, justement pour avoir nié n'importe quelle prétention de représentativité et d'avoir mis l'accent sur le caractère constructif de toute l'action linguistique. Une autre conséquence essentielle a été celle de permettre la considération de toute l'action sociale en égalité de conditions avec n'importe quelle autre dans la mesure où il s'affirme que toute l'énonciation est une action en plein sens (Iñiguez, 2004, p. 97, traduction libre).

La dispersion épistémologique des études discursives, comme nous pouvons le supposer, n'est pas liée à un cadre théorique unique, bien que des études telles que celles menées par des chercheurs de l'Université de Loughborough aient été d'une grande importance pour les Sciences Humaines et Sociales, en particulier dans les domaines où la langue/le langage jouent un rôle majeur dans la compréhension d'un objet d'étude. En ce sens, directement ou indirectement associés à l'impact de ce « tournant discursif », des chercheurs comme Michel Foucault, John Austin, Paul Grice, entre autres, ont présenté des perspectives qui

ont donné de nouvelles directions pour les études linguistiques, plus précisément. Ce « tournant linguistique-discursif » s'est donc matérialisé dans des perspectives responsables de la profusion de nouveaux horizons dans la prospection autour des idées qui ont formé les différentes études discursives.

Parmi les cadres théoriques qui ont pris de l'importance depuis les années 1980, je souligne celui produit par le Cercle de Bakhtine, suivant les objectifs de ce travail. Il est très pertinent de recevoir ce groupe d'auteurs et l'impact de la dispersion de leurs idées philosophiques et linguistiques pour les directions de l'enseignement des langues au Brésil, marquées par une conception discursive de la langue / langage qui proclame la plupart des hypothèses qui étaient au cœur du « tournant discursif ». La réception des textes de Bakhtine a eu un grand impact sur la réflexion énonciative et discursive dans le pays.

Dans les pages suivantes, je commencerai à décrire la vision de la langue et du langage de la théorie dialogique du Cercle de Bakhtine à partir d'ouvrages de référence pour les études linguistiques et littéraires au Brésil. En ce sens, je présenterai les concepts qui serviront de base à la compréhension de la dispersion conceptuelle qui s'est produite au Brésil, où les idées du Cercle ont été transposées à l'enseignement des langues, en particulier PLA, et a révélé la place épistémologique que nous avons étudiée dans cette thèse de doctorat. Avec ce répertoire conceptuel, en particulier dans la notion de dialogisme, j'ai également l'intention d'établir une base théorique solide pour l'analyse du discours dialogique du corpus de cette recherche.

### **3 Dialogisme, genres du discours et concepts voisins**

Selon Fiorin (2006), la lecture de l'œuvre de Bakhtine et de son Cercle impose une certaine difficulté à comprendre son cadre théorique, vu que l'auteur n'a pas produit de table matière spécifique de sa théorie ou analyse de la langue ou du langage, avec des concepts finis et définis. Brait (2006) déclare que Mikhaïl Bakhtine n'a pas formellement proposé une théorie et/ou une analyse du discours, mais l'ensemble des travaux du Cercle a commencé à fonctionner

comme une perspective théorico-analytique du discours, comme en France, où le *dialogisme* et la *polyphonie* gagnent des interprétations par les lectures de Julia Kristeva, comme précédemment mentionné. Surtout les idées de l'auteur russe, mais aussi celles de Valentín Volochinov et Pavel Medvedev, font partie des études de discours de différentes autorités en France, comme Tzvetan Todorov et Jacqueline Authier-Revuz, dont les productions académiques circulent en contexte brésilien depuis longtemps. Les idées du Cercle ont constitué un projet intellectuel commun, dont les connaissances se sont répandues à travers le monde de manière plus ou moins hétérogène et ont intégré la constitution de nouveaux espaces pour la construction de connaissances sur la langue et le langage.

Il est courant de se référer au chapitre « Les genres du discours », de l'ouvrage *Esthétique de la création verbale*, de Mikhaïl Bakhtine, dans l'enseignement des langues au Brésil. Brait et Pistori (2012), cependant, soulignent que ce concept a une grande productivité non seulement dans le travail de Bakhtine, mais aussi dans les travaux de Valentín Volochinov et Pavel Medvedev. En plus du texte de Bakhtine que j'ai mentionné, une autre référence constante, dans différentes productions académiques de la LA, est celle de l'œuvre *Marxisme et philosophie du langage* (MFL). Les autres textes du Cercle, selon ma perception lors de mon analyse précédente (Martins, 2017), ont joué un rôle secondaire dans les réflexions sur l'enseignement des langues. Pour cette raison, dans cette partie de mon travail, j'essaierai de décrire les idées du Cercle non seulement à partir de ces textes, mais aussi à partir d'autres textes, à savoir *Le Freudisme et Esthétique et la théorie de la romance* (ETC), de Mikhaïl Bakhtine, et *Méthode formelle dans les études littéraires : introduction critique à une poétique sociologique* (MFEL), de Pavel Medvedev. En fonction de la complexité de la systématisation des concepts des auteurs russes, ces textes seront abordés à la fois directement et indirectement, puisque j'essaie d'englober des lectures théoriques du Cercle réalisées par des chercheurs qui se sont consacrés à l'étude de la vision dialogique du langage au cours des différents processus de dispersion théorique à travers le monde, comme Todorov (1981), Fiorin (2006), Brait (2013) et d'autres.

Dans le sous-chapitre précédent, j'ai montré que la vision du langage du Cercle de Bakhtine était née en réponse aux discours du subjectivisme idéaliste et de l'objectivisme abstrait. Pour ce courant philosophico-linguistique, l'étude d'une langue va au-delà des facteurs subjectifs ou de l'approche abstraite de la forme linguistique, pour laquelle l'énonciation n'est que l'utilisation d'une structure au-dessus des locuteurs et les usages réels qui en sont faits. Selon la perspective du Cercle, l'énoncé, conçu comme une unité réelle et concrète de communication discursive, ne peut être compris que dans son contexte réel, ce qui permet l'étude réelle de la nature des unités de la langue (Bakhtine/Volochinov, 1977).

Ainsi, le langage est compris par Bakhtine/Volochinov (1977) comme un produit de l'interaction verbale, qui, à son tour, attribue une réalité concrète et unique aux déclarations. Cette vision ne se limite donc pas aux structures individuelles ou linguistiques. En d'autres termes, cette orientation théorique, qui ignore le caractère parfois individuel et monologique attribué à la communication humaine par les tendances précédentes, ouvre la voie à une vision théorique qui conçoit le caractère social et dialogique de l'énonciation.

La vision du Cercle sur le langage a donc rejeté l'idée du sujet comme psychologique et de la langue comme produit de la subjectivité ou comme système qui ne voit pas sa réalité fondamentale dans l'interaction entre les individus. Pour Bakhtine /Volochinov (1977), c'est l'utilisation du langage qui constitue les sujets par l'interaction et le dialogue, autant au sens strict – de la conversation – qu'au sens large, dans lequel le sujet fait du discours de l'autre partie intégrante de son propre discours. Autant le texte de Bakhtine (1984) conduit à une réflexion centrée sur le fonctionnement du discours dans la communication verbale humaine ; conformément à d'autres travaux du Cercle, les réflexions de l'auteur sur l'interaction verbale et les rôles assumés par les locuteurs sont d'une grande importance pour l'enquête sur les relations entre les interlocuteurs et l'environnement social dans la production discursive.

À partir de la distinction présentée dans MFL, également mentionnée dans *Le Freudisme*, entre les deux courants mentionnés précédemment, nous avons une

conception de l'étude des langues pour laquelle les manifestations linguistiques des utilisateurs à travers l'énoncé sont des aspects historiquement contextualisés, autant en ce qui concerne la culture et la société que l'idéologie. Une fois l'énonciation déterminée par des conditions de communication liées aux structures sociales, le contenu du sens produit est essentiellement idéologique d'après la pensée du Cercle. Selon Faraco (2006), dans les textes du groupe d'auteurs russes, le terme idéologie, dont nous avons la réalisation *idéologique*, désigne l'univers qui englobe l'art, la science, la philosophie, le droit, la religion, l'éthique - toutes ces sphères comprises comme sources ou manifestations de la culture immatérielle et en tant que formes de conscience sociale.

De telles sphères d'idéologies présentent une manière d'orienter la réalité dont la partie matérielle commune à toute unité de la vie sociale en est le *signe*, qui nous permet de comprendre ce qu'est le langage et comment il fonctionne dans différents domaines de la communication humaine. Contrairement à Saussure, qui s'intéressait à l'étude des relations entre les signes linguistiques au sein d'une langue, comprise comme un système stable que les locuteurs utilisent pour communiquer, Bakhtine/Volochinov a cherché à comprendre comment les structures sociales sont liées à travers le langage. Contrairement à Saussure encore, pour lequel les *signes linguistiques* constituaient un système stable, dans la mesure où ils intègrent un système linguistique conventionnel, pour Bakhtine/Volochinov, le *signe idéologique*<sup>23</sup> est motivé par quelque chose d'extérieur, toujours lié à un dialogue social plus large, ce qui implique que le langage résulte d'une réflexion et d'une réfraction de la réalité sociale.

Grâce à cet horizon social, déterminé par les formes d'interaction sociale, chaque signe idéologique a une valeur imprimée sur son contenu, qui s'exprime à travers l'énoncé. Les énoncés produits par différentes sphères sociales sont idéologiques,

---

<sup>23</sup> Dans la conception de Volochinov (2017), l'idéologie ne peut pas être isolée de la réalité matérielle du mot, tout comme le signe ne peut pas être isolé des formes concrètes de communication sociale.

dans la mesure où ils expriment une position évaluative – ou axiologique. À cet égard, Bakhtine (1980) fait valoir que

Chacun de nos énoncés est, en effet, une petite construction idéologique. Motiver son action est, à petite échelle, une façon de légiférer et de moraliser ; crier de joie ou de douleur est, à un degré primitif, faire œuvre lyrique ; considérer, dans la vie quotidienne, les causes et les conséquences, des événements est un embryon de connaissance scientifique et philosophique, etc..., etc. Et quand, dans les sciences, les arts, les droits, etc., s'établirent et se constituèrent des systèmes idéologiques, ce fut toujours par croissance et cristallisation à partir de ce magma idéologique mouvant qui sur chacune de nos actions et de nos perceptions fait déferler les amples vagues du langage intérieur et extérieur, quitte, naturellement, à ce que l'idéologie ainsi constituée exerce, en retour, une puissance influence sur toutes nos réactions verbales (Bakhtine, 1980, p. 185).

Zavala (2013) soutient que l'altérité est un point central de la pensée du Cercle, d'après laquelle le mot, considéré comme un signe idéologique et faisant partie intégrante d'un énoncé réel concret, est considéré comme un phénomène social et dialogique. Selon l'auteur, le dialogue est, pour ainsi dire, un concept en constante réélaboration dans le corpus de l'œuvre bakhtinienne, toujours associé à une tentative de « [...] poser des questions à l'autre, et en même temps chercher, dans l'autre, des réponses pour leurs questions, découvrant ainsi de nouvelles possibilités de sens (Zavala, 2013, p. 153, traduction libre). La relation avec l'autre traduit l'intersubjectivité, dans la mesure où le *je* est toujours un *tu* pour un *autre* et vice versa.

Selon ce point de vue, dans l'interaction verbale - dans l'événement de communication – l'auditeur devient un locuteur et une réponse génère toujours une nouvelle réponse, car il n'y a pas de mot sans réponse, une fois que « Tout énoncé concret correspond à un acte social » (Medvedev, 2008, p. 260). L'interaction verbale est essentiellement praxéologique, dans la mesure où elle constitue un flux d'accord ou de désaccord, et se concrétise par des déclarations basées sur une *responsivité active* des auditeurs/locuteurs : « toute

compréhension est prégnante de réponse et, sous une forme ou sous une autre, la produit obligatoirement : l'auditeur devient le locuteur » (Bakhtine, 1984, p. 303). Dans les différentes sphères sociales, cette relation active de réactivité entre les sujets passe donc par un ou plusieurs énoncés. L'*interaction verbale* est ainsi présentée par Volochinov (1977, p. 136) comme « la réalité fondamentale de la langue », qui existe, selon l'auteur, sinon par le phénomène social de l'énonciation ou des énonciations.

Valentín Volochinov discute des fondements d'une linguistique appelée translinguistique, qui reprend la pensée philosophico-linguistique du Cercle en MFL, texte dans lequel la langue est décrite comme un processus de formation continue qui se déroule à travers l'interaction sociodiscursive des locuteurs et par des lois formation essentiellement sociologiques. En d'autres termes, le langage est un produit inachevé de l'activité sociodiscursive, qui se déroule, au moment de l'interaction, par l'énoncé concret. Cette conception vivante de la langue suppose que la conscience linguistique du locuteur et du récepteur se produit dans la langue, comprise comme un complexe de contextes sociaux possibles pour l'utilisation de chaque forme particulière. Ainsi, la structure de l'énoncé, vue comme la réalisation du langage, est déterminée par la situation sociale la plus proche mais aussi par le contexte social plus large.

En abordant le problème de la construction poétique<sup>24</sup> en MFLIT, Pavel Medvedev met en avant la valorisation sociale comme un élément qui explique la relation entre la réalité matérielle du mot et sa signification non seulement dans la poésie, l'objet de l'œuvre en question, mais dans plusieurs autres types d'énoncés. Cette valorisation est définie comme « l'actualisation historique que relie la réalité unique de l'énoncé avec la généralité et toute l'ampleur de son sens » (Medvedev, 2008, p. 261). Il s'agit d'une notion qui admet que les formes

---

<sup>24</sup> L'auteur soutient que les études formalistes se sont focalisées sur la matérialité sans considérer que l'énoncé fait partie d'une réalité sociale.

grammaticales se convertissent en signes techniques dans l'énoncé concret, ce qui donne de la puissance et marque historiquement le sens.

La dimension axiologique de la société agit sur la situation concrète dans la mesure où l'énoncé unique et singulier est considéré comme un événement historique qui constitue la fusion du matériel linguistique et du sens pour l'expression d'une réalité. Les choix grammaticaux qui se reflètent dans l'énoncé concret se font donc au service de la situation immédiate qui fait partie d'un dialogue social et historiquement délimité. C'est ainsi que la valorisation sociale dont parle Medvedev peut être comprise comme la nature sociale qui apparaît dans d'autres travaux du Cercle et dans la plupart des bibliographies qui interprètent cette pensée philosophique-linguistique. Il s'agit d'une fluctuation référentielle qui reflète l'effort des auteurs russes pour expliquer le rôle de l'aspect social dans la communication verbale humaine.

Comme l'affirme Mikhaïl Bakhtine dans le texte ETC<sup>25</sup>, la nature sociale de l'énoncé se démarque non seulement dans la réplique du dialogue quotidien, mais aussi dans d'autres genres de discours, dans la mesure où « chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés »<sup>26</sup> (Bakhtine, 1984, p. 293). Ces constructions énonciatives collectives - les genres de discours - représentent « un système complexe de moyens et de procédés destiné à rendre compte de la réalité et à la mettre en forme définitivement en

---

<sup>25</sup> Dans la préface de Paulo Bezerra pour traduction de la première partie de l'ouvrage *Teoria do Romance* (Théorie du Roman), de Mikhaïl Bakhtine, sous le sous-titre "La stylistique", le traducteur brésilien soutient que le projet de cet ouvrage a pour fil conducteur "[...] une combinaison de questions centrales de l'existence humaine sédimentées par une philosophie spécifiquement bakhtinienne et façonnées dans le roman en tant que genre et dans la stylistique en tant que genre roman, en passant par les différents genres littéraires comme antécédents et aussi comme composants du genre roman lui-même » (Bezerra, 2017, p. 9, traduction libre). Ainsi, la notion de dialogisme s'inscrit dans une réflexion centrée sur les études littéraires, mais qui postule également une vision particulière de la communication humaine.

<sup>26</sup> La notion de types d'énoncés, proposée par Bakhtine, ne fait pas référence aux séquences typologiques d'Adam (1985 ; 1992). Bien que la réflexion de ce dernier auteur sur le genre et sa régularité compositionnelle soit un affluent de la pensée bakhtinienne, la typologie textuelle se réfère à un système classificatoire de textes basés sur des séquences (des unités textuelles complexes), tandis que la notion de types d'énoncés, de Volochinov, consiste en la régularité sociale de certains énoncés - une typification sociale des énoncés reconnus par les locuteurs au moment de l'interaction, qui est conditionnée à des propriétés formelles.

l'appréhendant » (Medvedev, 2008, 279) ; c'est-à-dire que dans différentes situations d'interaction de la vie sociale, ils se constituent et, en même temps, acquièrent une certaine stabilité. Les genres sont formés en accord avec les fonctions socio-idéologiques et des conditions spécifiques de chaque sphère d'activité humaine.

L'un des piliers du travail du MFLIT est l'idée qui voit la poétique comme un mode de construction qui, dans l'unité d'un genre de discours littéraire, présente une nature verbale commune à d'autres types d'énoncés. Tout au long de la critique de l'auteur des études formalistes russes, qui ont conçu l'art et la littérature dissociés de la société et de l'histoire, Medvedev reprend les formulations présentes dans d'autres travaux du Cercle sur la communication humaine et fonde ses formulations sur une étude sociologique de la Littérature. À ce sujet, l'auteur fait allusion au fait que l'interaction verbale entre les sujets se produit à travers les genres de discours, qui ont une double orientation vers la réalité :

L'œuvre est, tout d'abord, orientée vers l'auditeur et les récepteurs et sur des conditions définies qui lui permettent d'être réalisée et conçue. En second lieu, l'œuvre a une orientation dans la vie, pour ainsi dire, à partir de l'intérieur, à travers son contenu thématique. Chaque genre s'oriente à sa manière par ses thèmes vers la vie, les événements, les problèmes de celle-ci, etc. (Medvedev, 2008, p. 275).

Bien que sa proposition se concentre sur les genres littéraires, la discussion sur les aspects impliquant la production et la réception - de l'auteur et du destinataire ou de l'interlocuteur - d'un genre donné est commune à la pensée du Cercle. Au sujet de cette perspective, l'œuvre littéraire a son unité dans un genre de discours donné, qui consiste en un ensemble d'énoncés organisés dans un but communicatif déterminé socialement et historiquement au moment de l'énonciation. Dans cette perspective, quel que soit le domaine de la communication, c'est la situation sociale la plus immédiate et l'environnement social plus large qui déterminent la structure de l'énonciation

(Bakhtine/Volochinov, 1977). La construction du sens entre pairs, dans une situation de communication déterminée, passe par des genres qui, à leur tour, sont orientés vers la vie sociale et sont également conditionnés par celle-ci ; dans cette logique, l'auteur d'une œuvre littéraire revient non seulement au public lisant, mais aussi à la vie et à la complexité des signes - et, par conséquent, à sa valorisation intrinsèque. Ces relations sont des caractéristiques de toute communication verbale humaine et pas seulement de la littérature, selon les idées bakhtiniennes.

En raison de l'hétérogénéité des genres de discours oraux et écrits et de la difficulté d'expliquer la nature des énoncés pour leur analyse, Bakhtine (1984) propose la distinction entre les genres primaires et secondaires, en fonction de la complexité des signes commune à ces types d'énoncés. D'une part, les genres primaires, de moindre complexité, consistent en des déclarations produites dans des situations communicatives de la vie quotidienne, plus spontanées et immédiates. D'un autre côté, les genres secondaires - généralement médiés par l'écriture - tels que les romans, les articles scientifiques et les publicités, sont plus complexes, car ils incorporent et retravaillent les genres primaires. Bien qu'ils aient la même nature énonciative, ces deux types sont donc des produits de situations de communication qui exigent différents niveaux de complexité et d'élaboration discursive.

Le corpus de cette thèse de doctorat se compose uniquement de genres secondaires – interviews, textes académiques et textes gouvernementaux – et ma relation avec ces productions diffère d'un genre à l'autre. Alors que, pour les textes académiques et gouvernementaux, je suis en position de lecteur-chercheur, dans l'interview je suis en tant qu'intervieweur-chercheur dans une situation de communication plus immédiate, qui englobe le genre principal de la conversation, par exemple, mais présente une complexité du genre de l'interview semi-structurée comme outil de collecte de données. En tant que chercheur, ce qui fait mouvoir ma relation avec les auteurs de tels énoncés est principalement le fait que nous partageons dialogiquement la connaissance et la compréhension

du contenu thématique de l'énoncé – qui, en soi, est l'endroit où les relations dialogiques unissent l'objet du discours et les voix précédentes au discours lors du moment de l'énonciation. Pour l'analyse de chaque corpus, j'ai démontré quelles sont les implications du contact avec de tels genres et des différents rôles assumés dans l'interaction ont sur la construction du sens et, par conséquent, sur l'analyse produite.

Admettant les aspects généraux de la constitution des genres, développés dans les paragraphes précédents, il est essentiel de mentionner que Bakhtine propose que les genres de discours aient leurs propres caractéristiques et simultanées – contenu thématique, construction de composition et style – qui sont définies par l'énonciation, dans les sphères où elles circulent couramment. Le contenu thématique, comme je l'ai expliqué, est l'objet du discours dans sa relation avec des énoncés qui circulent socialement et qui permettent de comprendre la situation immédiate à partir du contexte extra-verbal. Un exemple de cette définition est fourni par Bakhtine dans l'essai LVP :

Deux hommes se trouvent dans une pièce. Silence. Puis l'un d'eux dit : « Voilà. » L'autre ne répond rien. [...] L'énoncé « voilà », pris isolément, est vide et dénué de sens. [...] Admettons que nous soit connue l'intonation avec laquelle a été prononcé le mot en question : un ton de réprobation véhémement, mêlé toutefois d'un soupçon d'humour. Cela comble en partie le vide sémantique laissé par l'interjection « voilà », mais ne révèle pas pour autant la signification de l'ensemble (Bakhtine, 1981, p. 189).

Comme nous pouvons le voir dans l'extrait ci-dessus, dont l'exemple a une compréhension de l'énoncé « voilà » compromis par l'imperceptibilité des éléments typiques de l'interaction, le contenu thématique n'a que sa complexité discursive comprise quand on le voit de sa relation étroite avec le contexte extra-verbal. C'est le contexte qui explique le caractère axiologique de l'énoncé. Bakhtine (1981) propose que ce contexte, extérieur au mot, comporte trois aspects : 1) l'horizon spatial commun, qui concerne le lieu où se trouvent les sujets, 2) la connaissance et la compréhension de la situation de communication

et 3) l'évaluation mutuellement partagée que les sujets font de cette situation. C'est à travers chacun de ces facteurs que quiconque a accès à l'exemple de Bakhtine peut comprendre le réseau sémantique autour de la construction du sens et des relations dialogiques sous-jacentes.

La deuxième caractéristique du genre du discours est sa *construction compositionnelle*, qui est autant associée à la forme assumée par le genre en tant que structure flexible typique qu'à son contenu. Cela signifie que cette composition énonciative peut varier à travers l'organisation interne des énoncés dans la production du sens, mais elle a des caractéristiques communes – définies par les sphères où circulent les discours. Les articles de journaux, par exemple, constituent un genre de discours qui présente des aspects graphiques et des stratégies de composition internes, en plus d'autres aspects que je ne développe pas dans cette explication, qui sont conditionnés à la fois sur la forme prototypique du genre et sur le contenu présenté au public du journal où le genre est généralement publié.

La troisième et dernière caractéristique du genre, *le style*, est également liée aux deux précédentes, car elle consiste en une manifestation individuelle du locuteur sur l'énoncé ; c'est-à-dire dans les choix stylistiques qui se manifestent dans l'énoncé. Bakhtine (1979) comprend que cette notion est une manifestation individuelle, mais l'auteur souligne le fait qu'elle fait partie d'un projet énonciatif plus vaste :

[...] l'énoncé (oral et écrit) – premier et second, dans une sphère quelconque de l'échange verbal – est individuel, en vertu de quoi il peut refléter l'individualité de celui qui parle (ou écrit). En d'autres termes : il possède un style individuel. Mais tous les genres ne sont pas également aptes à refléter une individualité dans la langue de l'énoncé, autrement dit, propices au style individuel. [...] le style individuel fait partie de l'entreprise énonciatrice [...] (Bakhtine, 1979, p. 297).

À partir des connaissances partagées par de nombreux professeurs et chercheurs brésiliens, la notion de *genres de discours* guide la compréhension de l'utilisation

du langage qui sous-tend la perspective dialogique du cercle de Bakhtine. La référence, parfois explicite ou implicite, au chapitre « Les genres du discours », dans le livre *Esthétique de la création verbale*, également rédigé par Bakhtine, est très fréquente dans la recherche universitaire brésilienne dans le domaine de la Linguistique Appliquée. Cette même tendance est vérifiée dans les documents officiels pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, qui ont pour objet l'étude le genre du discours, comme je le décrirai en détail plus loin dans ce travail.

Conformément à Brait et Pistori (2012), le langage est organisé sur la base d'énoncés socialement et historiquement organisés – genres du discours – qui articulent l'intérieur et l'extérieur discursif, dans la mesure où ils n'ont pas seulement son intérieur modifié dans la relation avec le contexte social plus large, mais aussi dans la mesure où il joue un rôle dialogique avec d'autres discours de ce même contexte. Pour une meilleure compréhension du fonctionnement d'un genre de discours et la constitution d'un apport théorique qui permette son analyse, il est important de comprendre les concepts qui entourent cette notion, comme celui central de l'analyse/théorie bakhtinienne, *le dialogisme*, et d'autres comme *énoncé*, *discours* et *interaction verbale*.

Dans ce travail, je cherche à analyser la mise à jour de la pensée du Cercle de Bakhtine dans le domaine du portugais comme langue additionnelle à partir de l'Analyse du Discours Dialogique. Par conséquent, mon explication des idées des auteurs russes est doublement focalisée sur la rédaction de cette thèse : j'analyse la présence de la pensée bakhtinienne à partir de cette même orientation philosophico-linguistique. Concernant cette analyse / théorie dialogique, Brait (2006) soutient que sa signification n'est pas fermée, car elle comprend le langage comme constitutif des relations humaines :

Sans vouloir (et sans pouvoir) établir une définition fermée de ce que serait cette analyse / théorie dialogique du discours, puisque la fermeture aurait pu signifier une contradiction par rapport aux termes qui la postulent, il est possible d'expliquer sa base constitutive, c'est-à-dire

l'indissoluble relation entre la langue, les langages, l'histoire et les sujets qui fait des études de langues des lieux de production de connaissances de manière engagée et responsable, et pas seulement comme une procédure soumise à des théories et méthodologies dominantes à des époques données (Brait, 2006, p. 10 traduction libre).

Par conséquent, l'exposition des concepts tout au long de cette partie sert non seulement à expliquer les lectures didactiques de Bakhtine pour l'enseignement et l'apprentissage du PLA au Brésil, mais aussi pour les analyses que je ferai des entretiens, des mémoires de master et des thèses de doctorat, en plus des documents officiels – tous ces types d'énoncés qui configurent différents genres.

Une fois l'organisation des énoncés comprise, en tant qu'unités discursives, dans les genres de discours, la pensée du Cercle de Bakhtine part d'un principe dialogique qui cherche à expliquer comment l'énoncé concret se rapporte à l'environnement social pour la production de sens. Pour cette orientation théorique, les discours sont en dialogue constant, compris comme un principe relationnel à partir duquel un énoncé commence à avoir un sens dans sa relation avec des énoncés précédents. C'est ainsi que

[...] tout discours qui parle d'un objet n'est pas centré sur la réalité elle-même, mais sur les discours qui l'entourent. Par conséquent, chaque mot dialogue avec d'autres mots, il est constitué d'autres mots, il est entouré d'autres mots (Fiorin, 2006, p. 19, traduction libre).

Le dialogue mentionné ici ne se limite pas au genre de discours quotidien, lié à l'interaction entre les sujets au moment de l'énonciation. Bakhtine (1979) admet que le dialogue quotidien est une expression discursive importante, mais ce n'est pas la seule. Dans le sens proposé par l'auteur russe, le dialogue est présent dans toute communication verbale, dans tous les genres de discours, car il représente une caractéristique inhérente au discours lui-même, du fait d'un dialogue social plus large.

Cette conception du dialogue par l'auteur introduit ce qui est appelé *dialogisme* dans les études de l'œuvre du Cercle, notion considérée comme le phénomène de la construction sociale du sens. En ce sens, le mot est lié à une conscience socio-idéologique partagée entre les sujets au moment de l'énonciation, qui se manifeste explicitement ou implicitement dans l'énoncé et a des impacts sur elle pour produire du sens :

Un énoncé vivant, significativement surgi à un moment historique et dans un milieu social déterminés, ne peut manquer de toucher à des milliers de fils dialogiques vivants, tissés par la conscience socio-idéologique autour de l'objet de tel énoncé et de participer activement au dialogue social. Du reste, c'est de lui que l'énoncé est issu : il est comme sa continuation, sa réplique, il n'aborde pas l'objet en arrivant d'on ne sait où. (Bakhtine, 1978, p. 100).

Ainsi, comme nous le voyons dans l'extrait ci-dessus, l'énoncé, compris par Bakhtine comme une unité de discours, découle du dialogue d'une manière consciente et est supposé comme une continuité des dialogues précédents – comme une réplique et pas nécessairement comme une partie. Cependant, il est important de noter que les relations dialogiques ne se réfèrent pas aux répliques du dialogue concret au sens strict, comme les types de réponse les plus simples et les plus visibles. L'idée défendue par cette perspective philosophico-linguistique est celle d'un rapport existant entre la rencontre et la confrontation de voix sociales internes au discours, qui ne sont pas toujours clairement explicites dans l'énoncé. Cela se produit parce que, dans la relation entre le dire et l'objet, « nos mots ne touchent pas les choses, mais pénètrent la couche des discours sociaux qui couvrent les choses » (Faraco, 2009, p. 48). Cette relation entre les discours s'appelle *dialogisme interdiscursif*, qui est lié à l'intertextualité.

Cette couche socio-discursive délimite une notion de dialogisme comme réplique de discours antérieurs, produit d'un dialogue plus large, considérant le fait que chaque énoncé est réactif, et implique également la présence de traces d'interaction au niveau macro et microstructural. Cette orientation réactive, dans le sens où tout discours est orienté vers un discours-réponse, peut être appelée

*dialogisme interlocutif*, dans la mesure où le discours est déterminé non seulement par qui le produit au moment de l'énonciation mais aussi à qui il s'adresse.

Autant la définition du *dialogisme interdiscursif* que celle de l'interlocutif nous permettent de définir les implications de ces relations dialogiques dans l'énoncé concret. Bakhtine (1975) construit l'argument autour duquel l'énoncé concret est l'unité d'un discours qui présente une *dialogisation interne*, contrairement à ce qui a été fait et à ce qui a été compris lors de l'étude du discours dans la philosophie du discursif et dans la linguistique elle-même. C'est une caractéristique selon laquelle tous les énoncés sont produits au contact d'autres énoncés, car chaque locuteur est un sujet social, et ils exercent des influences macro-structurelles (composition du discours) et microstructurelles (en particulier sémantiques et syntaxiques).

Les marques dialogiques du discours sont donc des produits de l'orientation des énoncés vers d'autres énoncés partagés socialement sur l'objet du discours en jeu et les énoncés de l'interlocuteur ou du locuteur lui-même. Ce qui est au centre de cette conception est une caractéristique des relations dialogiques qui modifient en interne le discours, dont le moteur est la nature réactive et axiologique de l'énoncé, liée au dialogue social.

Depuis le début de cet état de l'art sur les travaux du Cercle de Bakhtine, j'ai essayé de présenter comment les concepts des auteurs russes sont liés dans les œuvres de Mikhaïl Bakhtine, Valentin Volochinov et Pavel Medvedev, décrits dans le but de fournir des subventions pour la compréhension de ce qui a été fait dans le cadre de la Linguistique Appliquée brésilienne. De même, je pense que les concepts expliqués ici rendront plus claire mon analyse des corpus de cette recherche, ainsi que la question de l'actualisation de la pensée du Cercle dans l'enseignement du PLA au Brésil dans la relation avec d'autres discours.

Dans la prochaine section de cet article, je commence un processus de description du parcours qui précède la consolidation du domaine de l'enseignement de portugais comme langue additionnelle au Brésil, dans le sillage du

développement de la Linguistique Appliquée au pays et, plus particulièrement, des Études de Littérature.

## **4 Lectures bakhtiniennes dans la Linguistique Appliquée**

### **4.1 Terrain de la Linguistique Appliquée au Brésil**

Dans l'Amendement Constitutionnel de 1957, qui modifie les conditions du vote électoral au Brésil, la personne analphabète est devenue légalement considérée comme un sujet qui peut également discerner son droit en tant que citoyen, ainsi que ceux qui ont eu accès à l'éducation formelle. Dans la justification présentée pour cette modification de la loi, le député Armando Falcão plaide en faveur de la prise en compte, pour le droit de l'exercice de la citoyenneté, de la capacité des sujets à discerner même s'ils ne savent pas lire ou écrire. Le texte est fondé sur l'idée qu'il est difficile d'alphabétiser la population d'un pays comme le Brésil en raison de son extension territoriale et de son hétérogénéité socio-économique, ce qui ne signifie pas, cependant, que les gens n'ont pas la capacité de discerner le pays où ils veulent vivre :

Le problème de l'analphabétisme au Brésil subsistera pendant de nombreuses années à venir. Les efforts successifs du gouvernement sont impuissants à le résoudre. [...] L'extension du territoire, les difficultés de communication, l'insuffisance des ressources financières, la croissance de la population et une série d'autres facteurs connexes ne permettent pas d'alphabétiser rapidement la majorité des personnes. On sait qu'environ 70% des Brésiliens sont encore analphabètes. [...] Être analphabète ne signifie pas pour autant être incapable. Le discernement n'est pas subordonné à la circonstance de savoir lire et écrire. [...] L'analphabète est un citoyen brésilien à toutes fins utiles (Congresso Nacional, 1957, p. 6560, traduction personnelle).

D'après cette vision, il est important que tout le monde ait le droit d'exercer la citoyenneté en votant, qu'il soit alphabétisé ou non. Si, d'une part, la justification ci-dessus révèle les difficultés du gouvernement du pays face à l'alphabétisation de la population, d'autre part, nous savons que le nombre d'écoles publiques et

privées était proches au moins jusqu'aux années 1980, situation qui change considérablement entre les années 1990 et 2000 (Castro & Tiezzi, 2004). Cette constatation nous permet d'affirmer que, d'une part, si l'État cherchait à élargir l'accès au vote - et à l'école, comme nous le verrons - à qui historiquement ne l'avait pas, d'autre part, il était également responsable de l'abîme sociale qui se reflétait dans les salles de classe.

Comme le montre l'extrait ci-dessus, la privation d'accès à la lecture et à l'écriture ne peut pas être un obstacle à l'accès des sujets à la citoyenneté<sup>27</sup>. Cependant, comme nous le verrons plus loin, les réflexions sur l'alphabétisation et l'alphabétisation dans l'éducation de base brésilienne ont été un moteur de changements importants dans la qualité de l'enseignement. Bien que le nombre de personnes analphabètes (et illettrées) ait changé entre la dictature militaire et le processus de re-démocratisation du pays, c'est précisément le débat autour de l'enseignement de l'écriture et de la lecture qui a été systématiquement intégré dans les efforts des linguistes et des linguistes appliqués pendant une grande partie du milieu de ce même siècle.

Il existe deux mouvements distincts dans l'accès à l'éducation de base au Brésil : d'une part, une dynamique marquée par l'investissement des gouvernements militaires pour augmenter le nombre d'écoles publiques à des fins économiques ; de l'autre, un processus d'accès à l'éducation de base qui valorise la qualité de l'enseignement proposé. Comme l'a rapporté Bittar & Bittar (2012), au cours de la période de la dictature militaire, de 1964 à 1985, le Brésil a connu une augmentation du nombre d'écoles publiques, ce qui semble paradoxal au premier abord, mais qui est absolument compréhensible lorsque nous vérifions que la base de ce régime étatique était un accès minimal à l'éducation à des fins urbaines et industrielles. L'État ne se préoccupait pas nécessairement de la qualité de

---

<sup>27</sup> Dans la section suivante, je présenterai les postulats des Études de Littérature au Brésil et sa relation avec les idées du Cercle de Bakhtine, qui ouvrent la voie à une conception de *pratiques de littérature*, dont l'écriture et la lecture scolaires et non-scolaires – de la vie quotidienne – jouent des rôles sans doute fondamentaux pour l'exercice plus juste de la citoyenneté, contrairement à la pensée sous-jacente à la justification de l'Amendement Constitutionnel de 1957.

l'éducation, mais plutôt de l'instruction de base pour insérer les Brésiliens sur le marché du travail, en répondant aux exigences des capitaux nationaux et étrangers.

La croissance du nombre d'écoles brésiliennes résulte de la mise en œuvre de la première Loi sur les Directives et les Bases de l'Éducation (LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, en portugais), en 1961, qui établit l'éducation comme un droit pour tous. Dans ce nouveau contexte, il appartenait aux linguistes brésiliens de « [...]répondre aux questions des enseignants confondus par l'échec avec les nouveaux élèves que la démocratisation de l'enseignement a apporté à l'école » (Kleiman, 2007, p. 48). C'est pour cette raison que le statut de la Linguistique Appliquée au Brésil, un domaine qui traite des environnements éducatifs précédemment touchés par les linguistes, doit être compris, du point de vue historique, dans sa relation avec la Linguistique.

Sous ce rapport, Kleiman (2007) discute des différences entre la performance de la linguistique, qui était initialement en charge des contextes éducatifs pendant la démocratisation, et la linguistique appliquée, qui commence à être active, en particulier dès le début du processus de redémocratisation, et est principalement liée à une différence de vues sur l'objet de l'étude. Ces différences sont essentiellement motivées par l'élargissement de l'objet des Sciences du Langage dans le pays, qui amène les chercheurs du champs (Moita-Lopes, 2003 ; Kleiman, 2007) à définir la Linguistique et la Linguistique Appliquée comme deux domaines de recherche, circonscrits par des vues particulières sur le langage et son utilisation :

- 1) d'une part, les linguistes jugeant l'adéquation descriptive de notre production par le paramètre de la description ou du modèle linguistique utilisé, partant du principe que si nous travaillons avec ce que les gens parlent et entendent, lisent et écrivent, alors l'application de modèles qui décrivent les structures linguistiques ou textuelles qu'ils utilisent devraient aider à comprendre le problème ; 2)
- d'autre part, les linguistes appliqués justifient l'approche multi, inter ou transdisciplinaire de leurs approches par le fait que ce que les gens entendent, parlent, lisent et écrivent

dans des situations différentes, dans des contextes institutionnels différents, avec des finalités différentes et avec des degrés de la maîtrise de la situation sera soumise aux déterminations de la vie sociale ; ainsi, la situation, l'institution, les objectifs et les compétences qui peuvent conditionner l'utilisation que les individus font de leurs répertoires linguistiques doivent être inclus dans les descriptions des faits (Kleiman, 1998, 52-53, traduction libre).

Au milieu des années 1980, Geraldi (2011)<sup>28</sup> a souligné que les écoles brésiliennes étaient basées sur l'enseignement du métalangage pour l'analyse d'une variété cultivée de la langue avec des élèves qui ne maîtrisaient même pas cette réalité. Avec le processus d'universalisation de l'éducation de base, initié tout au long de cette décennie, la communauté académique a commencé à s'interroger encore plus sur le temps et les efforts consacrés par les enseignants et les élèves à un enseignement qui imposait une norme au lieu de démocratiser l'accès à la langue par les pratiques de littératie scolaire, considérant la diversité sociolinguistique existante et les discours qui y sont organisés.

La voie de la consolidation de la Linguistique Appliquée au Brésil correspond aux années 1990. Des auteurs comme Angela Kleiman, Maria Antonieta Celani, Marilda Cavalcanti, Luiz Paulo da Moita Lopes, entre autres, ont constitué un jalon épistémologique (Cavalcanti, 2004) qui a institué des changements substantiels de politique linguistique éducative brésilienne. L'accès à l'éducation de base est élargi au cours de cette période, grâce à des actions gouvernementales visant à universaliser l'accès à l'école. Ce fait est le résultat surtout des objectifs définis à partir de la Constitution fédérale de 1989 et de la loi sur les directives et les bases de l'éducation en 1996, ainsi que des orientations pour l'élaboration de programmes qui ont été produits dans les cinq régions du pays après la publication des Paramètres Nationaux du Curriculum, en 1997.

---

<sup>28</sup> Le texte original date de 1984, mais l'édition qui a été consultée dans le cadre de cette étude est de 2011.

Durant cette époque, selon Cavalcanti (2004), la Linguistique Appliquée a été introjectée dans les programmes des diplômes de professeur de langue au pays, ainsi que dans les recherches menées au sein des laboratoires des établissements d'enseignement supérieur – ce qui a donné naissance à des groupes interinstitutionnels de recherche scientifique.

Le rôle des chercheurs et la participation active des étudiants de licence, master et doctorat dans des groupes de recherche ont favorisé la croissance de la production académique nationale et la diffusion scientifique en Linguistique Appliquée. Ce fait a contribué au processus de consolidation du caractère interdisciplinaire ou transdisciplinaire du domaine et de sa propre configuration vis-à-vis des études développées dans d'autres pays, dans la mesure où le domaine au Brésil comprend une série d'autres contextes de recherche au-delà de la salle de classe de langue maternelle ou additionnelle (Kleiman, 2004 ; Moita Lopes, 2018) :

Contrairement à ce qui se passe dans d'autres parties du monde, au Brésil, la recherche développée en Linguistique Appliquée s'est étendue à un certain nombre de contextes en dehors de la salle de classe de langue étrangère : de la classe de LM [Langue Maternelle] aux entreprises, aux cliniques de santé, au poste de police pour les femmes, etc. Et la question de la recherche, dans une variété de contextes d'utilisations du langage, a été touchée par l'interdisciplinarité (Moita Lopes, 2018, p. 19, traduction libre).

La diversité des méthodes et des fondements théoriques utilisés par les chercheurs pour la gestion de ces nouveaux contextes d'utilisation du langage est l'élément qui soutient le caractère interdisciplinaire ou transdisciplinaire de la Linguistique Appliquée brésilienne. Rojo (2018) soutient que cette confluence de méthodes et de théories, utilisée comme support pour obtenir des réponses à des problèmes dans des contextes scolaires et non scolaires, était ancrée dans une « [...] insistance discursive sur le thème de la résolution de problèmes contextualisés, socialement pertinent, lié à l'utilisation du langage et au discours » (Rojo, 2008, p. 258, traduction libre). Cette tendance révèle, selon

l'auteur, une élaboration socio-historique de la discipline au Brésil à partir d'une perception socio-constructive de l'action et du langage, déterminée par la socio-histoire inhérente aux interactions verbales entre utilisateurs d'une langue.

Dans le livre *Portos de Passagem* (1991), l'un des ouvrages de référence pour l'enseignement des langues au Brésil dans les années 90, Wanderley Geraldi souligne que la logique de la réussite ou de l'échec scolaire dans le pays était imprégnée de traditions qui effaçaient la situation socio-économique et l'histoire des individus. Dans le contexte de « redémocratisation » établi par CF88, dans lequel l'engagement d'éradiquer l'analphabétisme et de diffuser l'enseignement primaire universel était assumé, l'école brésilienne exigeait des stratégies pour faire face aux inégalités sociales et linguistiques qui se reflétaient dans la classe. Cela inclut la classe de portugais comme langue maternelle compte tenu de l'hétérogénéité linguistique des élèves, issus de classes sociales défavorisées, dont l'accès à l'éducation avait été limité par les politiques publiques éducatives précédentes.

Concernant le rôle de l'école dans la démocratisation de l'éducation, Kato (1986) soutient que

La fonction de l'école est d'introduire l'enfant dans le monde de l'écriture, de rendre un citoyen fonctionnellement lettré, c'est-à-dire un sujet capable d'utiliser le langage écrit pour son besoin individuel de grandir cognitivement et de répondre aux diverses demandes d'une société qui honore ce type de langage comme l'un des outils de communication. La norme dite standard, ou langue culte parlée, est une conséquence de la littératie ; c'est pourquoi, indirectement, l'école a pour fonction de développer chez l'étudiant la maîtrise de la langue parlée institutionnellement acceptée (Kato, 1986, p. 7, traduction libre).

En suivant ce même raisonnement, Soares (2017/1986) présente une critique partagée des chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues à la fin du XX<sup>e</sup> siècle sur les politiques publiques de démocratisation de l'accès à l'école.

L'État ne reconnaissait pas les incapacités des agents d'éducatrices pour la gestion de la démocratisation au sein des établissements scolaires :

[...] cette école pour le peuple est encore extrêmement insatisfaisante, d'un point de vue quantitatif et, surtout, qualitatif. Non seulement nous sommes loin d'avoir une école pour tout le monde, mais l'école que nous avons est contre le peuple plutôt que pour le peuple : l'échec scolaire des élèves appartenant aux classes inférieures, attesté par les taux élevés de redoublement et d'abandon des études, montre que, malgré la démocratisation progressive de l'accès à l'école, il n'existe pas une démocratisation de l'école. Notre école s'est avérée incompétente pour l'éducation des couches populaires, et cette incompétence, génératrice de l'échec scolaire, a eu pour effet grave non seulement d'accentuer les inégalités sociales, mais surtout de les légitimer. (Soares, 2017/1986<sup>29</sup>, p. 10, traduction libre)

L'école brésilienne, pendant de nombreuses années, a vécu à l'ombre du chaos, en référence à un autre repère homonyme de la littérature linguistique du pays, l'ouvrage *A sombra do caos: ensino de lingua x tradição gramatical* (À l'ombre du chaos : enseignement des langues x tradition grammaticale), écrit par Luiz Percival Leme Brito et publié en 1997, dans lequel l'auteur évoque la présence de la tradition d'enseignement de la grammaire en classe, ce qui limite les pratiques d'alphabétisation, renforçant les inégalités sociales et linguistiques. La critique de l'enseignement traditionnel du portugais dans les écoles au Brésil a été développée par les enseignants et les chercheurs au cours des soixante dernières années, en particulier depuis les années 1980, comme je l'ai montré précédemment, sur la base de la reconnaissance de la diversité sociolinguistique nationale et de ses implications en classe (Faraco, 2006).

Le débat bakhtinien concernant les deux tendances de la pensée philosophico-linguistique que j'ai présenté dans le chapitre précédent est analogue au mouvement qui a été vérifié au sein de la Linguistique Appliquée brésilienne,

---

<sup>29</sup> Je signale la date de la première publication de l'ouvrage *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, de Madga Soares, en raison de l'histoire construite ici autour de la perspective sociale dans l'enseignement de la langue portugaise au Brésil.

par rapport à l'héritage d'« [...] une tradition de traiter les langues sans vie - ou dissociées de la vie » (Silva, 2015, traduction libre). La critique de l'enseignement traditionnel des langues, en particulier du portugais, était théoriquement et méthodologiquement basée sur des perspectives discursives et empiriques pour une vision située de l'objet d'étude, pour laquelle l'utilisation sociale du langage dépend des textes.

À cet égard, Geraldi (1991) explique que choisir la langue comme point de compréhension des problèmes d'enseignement implique de penser la langue portugaise à la lumière du langage : cela signifie que l'enseignement des langues, en particulier de la langue portugaise, a cherché un appui dans une vision d'enseignement qui offrirait un regard unique sur les sujets du processus éducatif. Ainsi, l'éducation linguistique a cherché à se concentrer sur le dialogue, compris comme l'espace de production du langage et de la constitution des sujets qu'il signifie, produisant des textes/énoncés dans des genres de discours des différentes sphères de la communication.

Depuis le milieu des années 1980, le Cercle de Bakhtine a gagné en importance dans le domaine de la Linguistique Appliquée, représentant une nouvelle perspective théorique et méthodologique de recherche sur l'enseignement et de l'apprentissage des langues (Rodrigues, 2005). Plus largement, ces auteurs russes ont influencé les principales orientations théoriques sur le texte et le discours développées entre les années 70 et 90 dans le pays, avec une conception dialogique du langage et du discours basée sur le principe de l'altérité, qui définit un être humain par rapport à un autre (Brait, 1997).

Selon Kleiman (1995), cette introduction de la pensée bakhtinienne sur le langage dans les études discursives au Brésil a ouvert une place à la dimension interpersonnelle de l'écrit, facteur qui a contribué à la diffusion de la pensée autour du modèle idéologique de littératie dans le domaine de la Linguistique Appliquée au pays. Cette vision nous a permis de voir l'utilisation du langage dans un sens élargi, qui dépasse la dimension abstraite de l'enseignement de

langues, traditionnellement axé sur la grammaire, dont l'écrit n'était pas regardé dans une perspective dialogique – du rapport avec la vie.

## 4.2 Études de littératie et perspective dialogique de Bakhtine

Les études de littératie au Brésil sont étroitement liées aux idées linguistiques des *New Literacy Studies* en Angleterre, et ont ouvert de grands horizons de recherche dans le pays, principalement à partir des travaux développés par Angela Kleiman et Magda Soares. Dans cette étape de recherche, nous avons l'intention de contextualiser le champ brésilien d'études, en ce qui concerne spécifiquement la salle de classe, pour placer notre position énonciative devant nos interlocuteurs. Ainsi, nous verrons comment la recherche brésilienne s'est appropriée la base théorique donnée par la perspective anglaise pour comprendre le contexte de la salle de classe et les pratiques de littératie<sup>30</sup> entre la lecture et l'écriture de textes.

L'objectif de cette partie de ma recherche est de présenter la notion de littératie comme une pratique sociale contextuellement située selon le mouvement qui lui a donné origine et selon les études brésiennes en particulier, desquels cette recherche se rapproche pour expliquer son importance pour la diffusion de la perspective bakhtinienne au Brésil. En outre, j'ajoute à ce but la description des débats mis en place dans ces études dans le pays, notamment la distinction entre le Modèle Autonome et le Modèle Idéologique sur cette voie théorique et épistémologique. Les prochaines pages progresseront donc d'une vision plus large de littératie à son application au domaine éducatif, plus particulièrement à la salle de cours de langue additionnelle.

L'hétérogénéité des pratiques sociales autour de l'écrit et de la lecture et le rôle de l'utilisation du langage pour l'observation, l'interprétation et la description de ces aspects dans le monde sont au centre du débat commencé par les Nouvelles

---

<sup>30</sup> Baynham et Pinsloo (2009) affirment que le concept de pratiques est au centre des SLN et présente deux voies, dont l'une est liée aux détails ethnographiques observables et spécifiques des événements de littératie et l'autre liée au modèle de comportement qui peut être généralisé à partir des spécificités culturellement reconnaissables.

Études de Littérature (Gee, 1991 ; Street, 1996). Représentant l'un des mouvements qui ont fait partie du tournant social (*social turn*<sup>31</sup>) dans les recherches en acquisition d'une langue seconde et en littérature, les NSL présentaient des propositions/intentions qui, selon Street (2003), étaient sensiblement différentes de celles de la tradition de recherche en langue seconde et des approches dominantes de l'époque, centrées sur l'acquisition d'habiletés. Les NSL représentaient une nouvelle tradition de description et compréhension de la nature de la littérature, qui commence à être perçue seulement à l'intérieur des pratiques sociales. En d'autres mots, ce nouveau champ proposait une vision de lecture et d'écriture située dans les contextes de pratiques sociales et culturelles.

La NSL représentait à son époque un élargissement de la compréhension de la notion même d'apprentissage de l'écriture et de la lecture, de sorte que la communauté scientifique tournait son regard vers les réalités en dehors les contextes éducatifs. Dans cette mesure, la perspective théorique qui commençait à être présentée était aussi une proposition politiquement progressiste, car elle suivait la tendance des études liées aux réalités sociales et culturelles des personnes. Cela signifie que la NSL a assumé la responsabilité d'étudier la littérature dans le fonctionnement social, à travers les différentes institutions et / ou contextes, en considérant toujours les hiérarchies sociales existantes, les injustices et les relations de pouvoir impliquées (Gee, 1991). Selon Gee (2000), le tournant linguistique et plus tard les NLS naissent dans le contexte de l'avènement d'un nouveau capitalisme, dont nous observons avec plus d'intensité l'idée de communautés de pratiques et la notion d'existence d'un être pensant et producteur de la connaissance. Ce nouveau capitalisme diffère d'un vieux capitalisme, évoqué par l'auteur, qui aurait été centré sur l'idée de l'individu au détriment du collectif - ce qui était une stratégie pour éviter les syndicalismes et les collectifs sociaux qui pourraient se retourner contre les

---

<sup>31</sup> Gee (2000) nous montre qu'une variété de disciplines a constitué le *social turn*, un changement des recherches sur le comportement individuel, comme le behaviorisme, et les pensées individuelles, par exemple à travers le cognitivisme, donnant lieu à l'interaction sociale et culturelle. L'auteur introduit les NSL comme l'un des mouvements de ce tournant, présentant d'autres domaines de la linguistique qui se sont liés à cette tendance.

'propriétaires' du pouvoir. Dans le nouveau capitalisme, le produit du changement global et technologique, nous voyons que les facteurs culturels et sociaux gagnent en pertinence lorsque l'avènement des nouvelles technologies exige une compréhension des réalités globales et une « ouverture des frontières » par rapport à ce qui autrefois était fait en termes de logique économique. En ce sens, il est également à noter que le système commençait à investir plus qu'avant dans la production scientifique, facteur qui a permis la traversée sur les frontières et l'accès à d'autres territoires dans une certaine mesure.

Ce nouveau paradigme capitaliste signifiait un approfondissement des problèmes sociaux – et de l'inégalité sociale elle-même – parce que l'accès aux nouvelles technologies cédait la place à d'autres formes et supports de pratiques de littératie, comme le monde virtuel, de l'Internet. En d'autres termes, d'une part, nous avons un phénomène d'expansion des pratiques d'utilisation de la langue, d'autre part, nous avons un mouvement de « dévoilement » d'autres réalités socio-économiques avec accès restreint aux nouveaux développements. Ces groupes, qui n'étaient pas aux yeux du monde, dont l'accès à certaines pratiques de littératie appelées « lettrées » était moindre par rapport à celui d'autres groupes socio économiquement privilégiés. Ces changements de configuration qui accompagnent la société postmoderne finissent donc par intensifier les inégalités entre les sujets historiquement marginalisés et réduits au silence dans un monde globalisé (Bauman, 1998) et avec des frontières plus étroites.

En ce qui concerne le domaine de la Linguistique Appliquée et d'autres domaines qui faisaient partie du « tournant social », ces événements représentaient l'explication de nouvelles réalités qui exigeaient une compréhension profonde de leurs complexités – particulièrement en relation avec l'utilisation du langage dans des contextes où circulent des discours différents de ceux de l'école et ajoutent une valeur formative à la relation de l'individu à la langue. Dans ce contexte, les NLS ont établi une vision sociale de l'écriture et des discours construits à partir de ces nouvelles relations de pouvoir qui accompagnaient les

progrès du monde globalisé. En outre, ils représentaient aussi un nouveau paradigme dans les études de littératie, dans la mesure où ils portaient d'une perspective différente, engagée dans l'étude des significations et des usages de littératie dans des contextes sociaux spécifiques et directement liés à la compréhension du travail avec les programmes de littératie dans le monde.

Dans cette mesure, les recherches sur la littératie ont construit un appareil conceptuel qui a permis l'étude de contextes très particuliers d'utilisation de la langue, ce qui a impliqué la légitimation de tout type de construction de signification ou de valeur attribués à l'écriture aux discours qui sont organisés à travers elle. C'est ainsi qu'il y a aussi la référence au terme littératie au pluriel, reconnaissant ainsi la multiplicité des littératures existantes,

[...] variant en fonction du temps et de l'espace, mais aussi contestée dans les relations de pouvoir. Les NLS ne prennent donc rien pour acquis en ce qui concerne la littératie et les pratiques sociales auxquelles elle est associée, en problématisant ce qui compte comme littératie à tout moment et en tout lieu, et en demandant " quelles littératies " sont dominantes et lesquelles sont marginalisées ou résistantes (Street, 2003, p. 77, traduction libre).

Larson et Marsh (2005) montrent qu'entre la fin des années 1970 et le début des années 1980 les chercheurs en littératie ont établi un corpus de travail qui a inauguré le débat sur les pratiques sociales de littératie et ont remis en question le rôle des pédagogies traditionnelles de la lecture et de l'écriture qui prédominaient à cette époque. Dans ce sens, le travail de Scribner et Cole (1981) est souligné par les auteurs comme un pionnier dans le changement de la compréhension des pratiques de littératie, car il dénoue la littératie des capacités cognitives des individus. Cette recherche, dénommée Projet Vai, a été réalisée dans une petite communauté libérienne et recherchait les pratiques de littératie qui se déroulaient à travers du système d'écrit « Vai » hors l'établissement scolaire. Ce système était appris dans le milieu familial et il avait comme objectifs communicatifs le commerce et la relation interpersonnelle. Avec cela, les auteurs

ont pu percevoir les effets de la scolarité sur la vie des sujets, avec l'augmentation des habilités qui aidaient à la performance de communication verbale des sujets, par exemple, et la configuration d'autres pratiques de littératie en dehors de la classe. Les sujets non scolarisés qui ont participé à cette recherche ont utilisé des stratégies complexes pour résoudre des problèmes métalinguistiques, avec des réponses qui montraient une conception de monde liée à la culture dont ils faisaient partie. De ce fait, il a été possible de comprendre la scolarité et littératie de façon individuelle.

D'autres changements produits par les NLS peuvent être compris à travers la distinction présentée par Street (1984) entre *modèle autonome* et *modèle idéologique* de littératie, qui différencie les pratiques de l'écriture scolaire, souvent équivoquée dans la mesure où elle considère un seul type de pratique de littératie – l'alphabétisation –, et une perspective plurielle, ou idéologique, selon laquelle les pratiques de littératie sont socialement et culturellement déterminées.

Le deuxième modèle, qui comprend l'appareil conceptuel construit par la NLS, n'annule ni ne nie la recherche réalisée dans la première perspective ; il y a une tentative de démontrer que les résultats obtenus dans la recherche soutenue par la conception autonome pourraient révéler d'autres complexités du phénomène étudié. Le *modèle autonome* littératie serait donc caractérisée en fonction de cette pensée théorique pour comprendre l'écriture comme un produit complet, dont le contexte de production n'interférerait pas dans l'interprétation du sujet. Selon Kleiman (1995), ce procès d'interprétation, « serait déterminé par le fonctionnement logique et interne au texte écrit, et il ne dépend pas (et ne reflète donc pas) de reformulations stratégiques qui caractérisent l'oralité » (p. 22, traduction libre).

Cette vision propose l'écriture autonome par rapport à l'oralité, car, selon les idées diffusées par ce modèle, cette dernière modalité ne présenterait pas la même logique et la même rationalité que la première, dans la mesure où la communication orale serait soumise à d'autres principes, comme ceux qui sont établis entre les interlocuteurs au moment de l'interaction (Kleiman, 1995). La

conception autonome de littératie implique un enseignement qui réduit au silence d'autres formes de littératie et qui favorise la marginalisation de certaines relations avec l'utilisation du langage en dehors du milieu scolaire. Par conséquent, l'adoption de ce type de modèle dans un contexte éducatif autorise l'école à réfléchir à la corrélation entre l'acquisition du langage écrit et le développement cognitif, facteur qui attribue l'échec scolaire à l'individu lui-même et non à l'établissement d'enseignement.

Cette perspective est acceptée socialement parce qu'elle propose une neutralité culturelle et idéologique qui, en réalité, n'existe pas, dans la mesure où il y a l'imposition d'une forme de littératie (de conceptions occidentales) sur d'autres formes existantes et également légitimes. Il s'agit d'imposer une vision de littératie sur d'autres pratiques marginalisées (Gee, 1991 ; Besnier & Street, 1994). Cette neutralité est souvent critiquée par de nombreux auteurs liés au modèle idéologique, puisque l'absence d'une vision située — c'est-à-dire de la reconnaissance des réalités diverses auxquelles les sujets sont soumis — condamne les différents groupes sociaux à la marginalisation. Par cette raison, Szundy (2017) affirme que

L'inclusion des modèles autonomes et des approches cognitives de littératie qui distinguent les groupes sociaux en lettrés et illettrés exclusivement à partir du domaine des genres généralement écrits, légitimés par une école faite pour une classe moyenne blanche, urbaine, hétérosexuelle et apparemment homogène peut, dans ce sens, contribuer à perpétuer les inégalités sociales et réitérer les pratiques sociales discriminatoires de classe, de race, d'orientation sexuelle, de religion, etc (Szundy, 2017, p. 83, traduction libre)

C'est-à-dire, si nous considérons seulement une forme de pratique de littératie dite autonome, nous nions en même temps d'autres visions du monde. Sachant, alors, que ces visions sont mesurées par le langage et la culture pour la construction d'une identité (Larson & Marsh, 2005), nous avons comme conséquence de l'utilisation du modèle autonome, enfin, le déni des identités.

Comme alternative à cette perspective, le modèle idéologique part du présupposé que

[...] le conflit entre la langue d'une école fondamentalement au service des classes privilégiées – dont les standards linguistiques qu'elle utilise et veut que les autres les utilisent, et le langage des couches populaires, censuré et stigmatisé par cette école – est l'une des principales causes de l'échec des étudiants appartenant à ces couches. (Soares, 1986, p. 6, traduction libre).

En ce sens, à travers la description de ce modèle, Street (1984 ; 1993) souligne que les pratiques d'alphabétisation doivent être vues par les chercheurs non seulement comme liées à une culture, mais aussi aux relations de pouvoir établies. Ainsi, l'auteur affirme :

Tout compte rendu ethnographique de la littératie attestera implicitement de son importance pour le pouvoir, l'autorité et la différenciation sociale en termes de l'interprétation que l'auteur fait lui-même de ces concepts. Étant donné que toutes les approches de littératie dans la pratique impliqueront un tel biais, il est préférable de reconnaître et d'exposer le cadre "idéologique" particulier utilisé dès le début : il peut ensuite être ouvert à l'examen, contesté et affiné de manière qui est plus difficile quand l'idéologie reste cachée (Street, 1993, p. 8, traduction libre).

D'après Street, le sens idéologique de ce modèle est associé aux travaux développés dans les domaines de l'anthropologie, de la sociolinguistique et des études culturelles, selon lesquels l'idéologie représente le lieu de tension créé par la relation entre l'autorité et le pouvoir, par les différences sociales qui existent au sein de la société. Ayant comme hypothèse de base l'idée que les pratiques de littératie varient selon les contextes, la recherche ethnographique basée sur un modèle idéologique crée de nouvelles significations dans la mesure où elle interprète les aspects de tension, révélant ainsi un système idéologique. Selon ce point de vue, le texte ne devrait donc pas être utilisé indépendamment des significations sociales et des buts socialement construits (Barton & Hamilton, 1998). Dans cette perspective,

La littératie est avant tout quelque chose que les personnes font ; c'est une activité, située dans l'espace entre la pensée et le texte. La littératie ne réside pas seulement dans la tête des gens comme un ensemble de compétences à acquérir. Et elle ne réside pas seulement sur le papier, capturée comme des textes à analyser. Comme toute activité humaine, la littératie est essentiellement sociale et se situe dans l'interaction entre les sujets (Barton & Hamilton, 1998, p. 3, traduction libre).

Les NLS partent de l'idée que la pratique sociale est constitutive du langage. Au cours de l'histoire des idées linguistiques dans le domaine des études linguistiques, après l'introduction des idées de Mikhaïl Bakhtine dans les études discursives et dans d'autres domaines, notamment dans le domaine de la Linguistique Appliquée au Brésil, il est difficile de concevoir le réductionnisme de la dimension interpersonnelle de l'utilisation du langage et de la relation entre le langage et la vie en société.

À cet égard, Van Dijk (2004) présente un fait qui se rapporte non seulement au domaine des études de littératie, mais à tous les domaines des études de langues, qui ont commencé à penser le caractère social de la langue tout au long des années soixante. Selon l'auteur, la recherche en Sciences du Langage a connu un phénomène conçu sous le nom de « tournant linguistique », lié aux changements épistémologiques dans le domaine de la Philosophie et des Sciences Humaines et Sociales au début du XX<sup>e</sup> siècle. Cette nouvelle perspective scientifique est caractérisée par l'auteur comme « l'actuel et croissant intérêt dans l'étude des façons d'utilisation du langage et de conversations et des textes, qui remplace d'avantage l'étude du système abstrait ou de la grammaire d'une langue » (Van Dijk, 2004, p. 7, traduction libre).

Cette tendance épistémologique a introduit un intérêt pour les aspects de l'utilisation du langage dans les situations sociales réelles, dans l'interaction entre les sujets, ce qui rend possible l'accès et l'étude des discours produits dans leur vie quotidienne. Le mouvement a représenté une rupture par rapport aux études qui se concentraient sur les aspects linguistiques – en grammaire, surtout –

indépendamment du contexte de production et sans tenir compte de la richesse des données que nous pouvons avoir, en tant que chercheurs, dans les relations établies pendant la communication verbale en interaction<sup>32</sup>. De cette manière, les études linguistiques ont pu

[...] donner au langage quotidien une compétence pareille à celle du langage formel en fonction d'avoir une capacité suffisante pour expliquer la réalité, justement pour avoir nié n'importe quelle prétention de représentativité et d'avoir mis l'accent sur le caractère constructif de toute l'action linguistique. Une autre conséquence essentielle a été celle de permettre la considération de toute l'action sociale en égalité de conditions avec n'importe quelle autre dans la mesure où il s'affirme que toute l'énonciation est une action en plein sens (Iñiguez, 2004, p. 97, traduction libre)

Van Dijk (2004) nous montre qu'il est important de connaître la fonction des textes pour la participation sociale, qui dépend de la connaissance socialement partagée de la langue, du discours, de la communication et du monde dont le locuteur fait partie. Ces présupposés, comme nous le verrons, sont basés sur les études anthropologiques et ethnographiques qui ont donné naissance à la théorie des littératies sociales. En outre, les considérations de Dijk nous permettent de comprendre comment les modèles sociaux mentionnés par Brian Street dans la NLS sont les aspects qui permettent l'établissement d'un événement de littératie, défini précisément comme l'action sociale et le fonctionnement du discours dans les pratiques situées. Comme nous pouvons le voir, les NLS sont intégrés à un mouvement de changement épistémologique qui a tourné les regards vers l'interaction sociale.

Baynham et Pinsloo (2009) affirment que le concept de pratiques est au centre des SLN et présente deux voies, dont l'une est liée aux détails ethnographiques

---

<sup>32</sup> La communauté linguistique a connu au cours des années 1980 un nouvel angle dans les études discursives avec le développement de la psychologie sociale à l'Université de Loughborough. Dans les études développées dans ce contexte, le texte et la conversation sont vus à la base de la construction de la réalité par les locuteurs, dont le discours gagne un rôle central comme une forme d'interaction sociale. Ces éléments nous permettent de comprendre l'histoire des idées dont les NLS font partie.

observables et spécifiques des événements de littératie et l'autre liée au modèle de comportement qui peut être généralisé à partir des spécificités culturellement reconnaissables. Dans cette partie de notre travail, nous nous concentrerons sur la description des concepts de pratiques et d'événements de littératie, deux notions importantes du domaine, et leur contribution à la recherche ethnographique, de façon générale, et la recherche dans une langue additionnelle, d'une manière plus spécifique.

L'événement de littératie a été introduit<sup>33</sup> comme unité d'analyse par l'anthropologue Shirley Brice Heath (1982, 1983), dans une importante étude menée dans trois communautés nommées par l'auteur de Maintown, Roadville et Trackton, situées aux États-Unis, dans la région de Piedmon, dans les États de Caroline du Nord et de Caroline du Sud. Son étude a cherché à enquêter sur le développement oral des enfants et les problèmes de communication à la maison, à l'école et au travail. L'étude a révélé que les activités proposées à l'école n'étaient pas reconnues par les enfants ; en ce sens, le manque de familiarité avec la réalité présentée par l'institution a entraîné une baisse des performances des enfants. La définition de l'événement de littératie proposée par l'auteur, basée sur la recherche présentée, a ouvert la voie à des recherches ultérieures, qui ont commencé à comprendre les pratiques de littératie en dehors du milieu scolaire.

La définition présentée par Bayham et Pinsloo (2009), évoquée initialement, est conforme à la notion de littératie fournie par Heath (1982), dans laquelle l'auteur déclare que « toute occasion dans laquelle un écrit fait partie intégrante de la nature des interactions des participants et de leurs processus d'interprétation » (Heath, 1982, p. 50, traduction libre). De plus, Heath (1982, 1983) montre que les activités de littératie désignent les activités plus particulières et présentent les

---

<sup>33</sup> Selon Delbreilh (2012), le terme « événement littératie » serait apparu pour la première fois dans Anderson, Teale et Estrada (1997/1980), travail effectué par des psychologues dans le domaine de l'éducation. Lié à l'idée d'« événement de discours », l'« événement de littératie » est défini par ces auteurs comme « toute séquence d'action, impliquant une ou plusieurs personnes, dans laquelle la production et/ou la compréhension de l'écrit joue un rôle ; toute occasion à laquelle un individu, seul ou en interaction, essaie de comprendre ou de produire des signes graphiques » (Anderson, Teale et Estrada, 1997/1980, p. 313-314, traduction libre).

règles qui régissent la quantité de conversations sur ce qui est écrit et qui définissent la relation entre le langage oral et le contenu écrit.<sup>34</sup> Cette conception souligne l'importance du concept d'événement pour la recherche ethnographique ; à travers cela nous pouvons délimiter les aspects observables, ce qui fait de l'événement d'alphabetisation l'unité d'analyse du chercheur.

Une autre recherche importante menée par David Barton et Mary Hamilton en 1998 dans la ville de Lancaster au Royaume-Uni a cherché à voir ce que les participants ont fait avec la littératie dans leurs quotidiens. Les chercheurs voulaient donc voir comment les textes étaient utilisés dans leurs activités sociales et comment les pratiques de lecture et d'écriture donnaient du sens à la vie. Le concept d'événement attribué par les auteurs soutient la nature située dans la littératie, toujours liée à un contexte social existant. Les événements, comme les épisodes qui découlent des pratiques, sont également façonnés par celles-ci (Barton e Hamilton, 2000). En d'autres mots,

Parler en termes d'événements de littératie est nécessaire pour décrire comment la littératie est réellement utilisée dans la vie quotidienne des gens. Un exemple évident d'activité de littératie est lorsqu'un adulte lit une histoire à un enfant le soir. C'est un événement intéressant, c'est que c'est une histoire pour un enfant la nuit. Il s'agit d'un événement de littératie captivant dans la mesure où il s'agit souvent d'un événement régulier avec des modèles d'interaction répétés. De tels événements sont importants pour comprendre l'apprentissage de la littératie des enfants et des adultes. Le terme est cependant plus large que cela et inclut toute activité impliquant le mot écrit (Barton, 2007, p. 35, traduction libre)

D'autres auteurs partagent la même conception sociale d'événements de littératie, comme Gee (2015), selon laquelle ils sont

[...] tout événement impliquant des imprimés, comme la négociation en groupe du sens dans des textes écrits (par

---

<sup>34</sup> Selon Barton (1994), le terme « événement de littératie » dérive de l'idée sociolinguistique d'« événement de la parole ». Ce terme est décrit par Hymes (1974) comme « activities or aspects of activities, that are directly governed by rules or norms for the use of speech » (p.52).

exemple, une publicité), des individus « cherchant des choses » dans des livres de référence, écrivant des registres familiaux dans la Bible, et des dizaines d'autres types d'occasions où des livres ou d'autres documents écrits font partie intégrante de l'interprétation dans une interaction (Gee, 2015, p. 40, traduction libre).

La distinction entre les événements et les pratiques de littératie, bien que présente dans les études sur le terrain, est relativement homogène. Street (1988) décrit la pratique de l'alphabétisation comme un concept qui inclut la définition de l'événement de littératie par Heath (*ibid.*) et les modèles sociaux qui soutiennent et donnent un sens à ces événements observables. Autrement dit, pour l'auteur, les pratiques de littératie comprendraient la notion d'événements, et les événements seraient des produits de modèles culturels. De plus, cette perception différenciée d'événements empêcherait la recherche à se limiter à l'analyse descriptive, du point de vue anthropologique.

Quand Brian Street propose une lecture d'événement comme intégrée dans la notion de pratique de littératie, l'auteur définit un élargissement conceptuel important pour le domaine des études de littératie(s). La recherche ethnographique dans la perspective de littératie devrait prendre en compte le contexte d'inscription des événements (d'un point de vue historique, politique, social et culturel) et les relations de pouvoir qui régissent ce contexte, caractéristique du modèle idéologique précédemment décrit. De cette perspective, les pratiques ne pouvaient être *photographiées* parce qu'elles seraient à un niveau d'abstraction plus élevé, dans la mesure où elles englobent à la fois le comportement des sujets et les significations socialement et culturellement construites autour des usages de la lecture et de l'écriture dans le monde.

Le concept même de littératie pour Street est utile car il permet aux chercheurs de se concentrer sur des situations particulières dans lesquelles les choses se passent et peuvent être observées. Selon l'auteur, les pratiques et les événements diffèrent :

Le concept de pratiques de littératie [...] tente de traiter les événements et les schémas d'activité autour de la littératie, mais de les relier à quelque chose de plus large de nature culturelle et sociale. Et une partie de cet élargissement consiste à tenir compte du fait que, dans un événement de littératie, nous avons apporté des concepts, des modèles sociaux concernant la nature de cette pratique et qui la font fonctionner et lui donnent un sens. Ces modèles auxquels nous ne pouvons pas accéder simplement en nous asseyant sur le mur avec une vidéo et en regardant ce qui se passe : vous pouvez photographier des événements de littératie, mais vous ne pouvez pas photographier des pratiques de littératie (Street, 2000, p. 21, traduction libre)

Le contact direct du chercheur avec les participants est possible dans l'étude ethnographique sur la littératie ; cela favorise les connaissances sur les pratiques (de littératie), à propos de la façon dont les expériences d'écriture et de lecture des sujets se rapportent à d'autres pratiques quotidiennes. L'étude des différents types d'événements de littératie permet d'analyser comment un groupe social se rapporte aux connaissances disponibles dans un certain environnement. La compréhension des phénomènes de littératie, qui ne peuvent être décrits, n'est possible que par l'observation des événements — le contact direct avec les sujets. C'est pour cette raison que cette thèse de doctorat comprend l'inséparabilité des concepts de pratiques et d'événements de littératie. La relation entre eux nous permet de révéler comment les significations sont construites, non seulement de l'interaction spécifique, mais aussi de la nature culturelle et sociale qui interpellent les épisodes observables.

Barton et Hamilton (2000) définissent les pratiques de littératie comme « *the general cultural ways of utilizing written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy* » (p. 8). De nombreux aspects y sont impliqués, tels que les valeurs, les attitudes, les sentiments et les relations sociales ou de pouvoir qui s'établissent entre les personnes. Comme nous le verrons plus tard, les pratiques sont également liées à la façon dont les gens et les sociétés, dans une culture donnée, construisent les aspects de littératie appelés par Street *modèles culturels*. Nous pouvons donc dire

que les pratiques de littératie sont liées à la construction des identités individuelles et sociales ; ces pratiques, conçues comme des pratiques sociales, font également partie de la constitution identitaire des groupes sociaux.

Comme présenté dans la partie précédente de ce travail, le concept de littératie a eu son développement embryonnaire dans les recherches en Sciences Humaines et Sociales. Kleiman (1995) assure que ces études de l'impact social de l'écriture ont eu pour but de délimiter les différences par rapport aux études d'alphabétisation, qui concernaient le développement des compétences individuelles dans l'utilisation de l'écriture socialement située.

En particulier au Brésil, la délimitation de cette différence pour la communauté scientifique ne représentait pas seulement une distinction linguistique/terminologique comme en anglais, mais une initiative pour la croissance des taux d'alphabétisation, considérant que 65,3% de la population du pays de plus de 15 ans était analphabète. Soares (1998) explique la différence entre littératie et l'alphabétisation en définissant la première comme « le résultat de l'action d'enseigner ou d'apprendre à lire et à écrire : l'état ou la condition acquise par un groupe social ou un individu comme conséquence de s'être approprié de l'écriture » (Soares, 1998, p. 18), tandis que la deuxième serait liée au décodage.

Considérée par plusieurs auteurs comme la première personne à introduire le terme littératie au Brésil, Mary Kato, dans son livre *Dans le monde de l'écriture : une perspective psycholinguistique* (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, en portugais), publié en 1986, parle de l'idée du monde de l'écriture, des études des genres de l'écriture et de sa fonction sociale. Ainsi, Kato défend la fonction de l'école de ce nouveau paradigme :

La fonction de l'école est d'introduire l'enfant dans le monde de l'écriture, ce qui le rend un citoyen fonctionnellement lettré, c'est-à-dire un sujet capable d'utiliser le langage écrit pour son besoin individuel de grandir cognitivement et pour répondre aux demandes d'une société qui privilégie ce type de langage comme l'un

des instruments de communication. La langue parlée dite standard ou soutenue est une conséquence de la littératie, c'est pourquoi, indirectement, c'est la fonction de l'école de développer chez l'étudiant la maîtrise de la langue parlée institutionnellement acceptée (Kato, 1986, p. 7, traduction libre).

Avant le processus de re-démocratisation au Brésil, à la suite de la mise en œuvre de la Constitution fédérale de 1988, l'accès à l'école (publique) était limité aux classes sociales socio économiquement privilégiées. Ainsi, les efforts académiques mentionnés coïncideraient avec un environnement de transformation sociale et politique, dans lequel le Brésil a commencé à introduire de nouvelles politiques sociales et éducatives, telles que des documents officiels pour guider l'enseignement, qui reconnaissent la disparité socio-économique brésilienne.

De plus, une autre préoccupation était de reformuler les programmes de formation des enseignants au niveau primaire et au niveau intermédiaire (collèges et lycées) car on pensait que les enseignants ne connaissaient pas leur propre contexte de travail dû à un manque de base formatrice dans les études universitaires (Soares, 1997). Tout cela indique que les politiques explicites n'ont pas été les seules responsables des progrès en termes d'accès à l'écriture et aux discours qui l'entourent : l'appropriation théorique des conceptions du langage de certains groupes – enseignants, coordinateurs pédagogiques et chercheurs , comme dans le cas des études de littératie et des théories du discours, a été déterminant pour modifier les idéologies prédominantes sur l'enseignement des langues et promouvoir de nouvelles pratiques linguistiques éducatives au Brésil. De ce fait, les Études de Littératie au Brésil sont comprises comme

[...] l'un des volets de recherche qui concrétise le mieux l'union de l'intérêt théorique, la quête de descriptions et des explications sur un phénomène, avec l'intérêt social, ou appliqué, la formulation de questions dont la réponse peut promouvoir une transformation d'une réalité si inquiétante tel que la marginalisation croissante des groupes sociaux

qui ne connaissent pas l'écriture (Kleiman, 1995, p. 15, traduction libre).

Dans le contexte brésilien, de nombreuses études (Garcez, 2008, Schlatter & Garcez, 2008, Simões *et al.*, 2012, entre autres) suggèrent que l'enseignement du portugais, qu'il s'agisse d'une langue maternelle ou d'une langue additionnelle, sert à construire la participation des personnes, permettant la connaissance de soi et la reconnaissance devant les communautés de parole dont ils font partie ou qu'ils peuvent être susceptibles d'intégrer. Pour cette raison, comme nous l'avons largement expliqué, nous sommes lié dans cette recherche à une conception de littératie comme une pratique sociale qui

[...] extrapole le monde de l'écriture tel qu'il est conçu par les institutions qui sont chargées d'introduire formellement des sujets dans le monde de l'écriture. Nous pouvons affirmer que l'école, la plus importante des agences de littératie, ne s'occupe vraiment de la littératie, de la pratique sociale, mais à un seul type de littératie – l'alphabétisation –, d'acquisition de code (alphabétique, numérique), généralement conçu en fonction d'une compétence individuelle nécessaire au succès et à la promotion à l'école. D'autres agences littératie, telles que la famille, l'église, la rue comme lieu de travail, montrent des orientations très différentes en matière de littératie (Kleiman, 1995, p. 20, traduction libre).

Selon Schlatter (2009), dans l'enseignement des langues additionnelles en particulier, il est important de se concentrer sur les activités de promotion de littératie, dans la mesure où les pratiques sociales de lecture et d'écriture doivent être toujours considérées dans la langue maternelle et dans la langue additionnelle (portugais) en dehors de la classe. L'auteur comprend que le quotidien de la salle de classe doit être poussé par des pratiques de littératie développées à travers des tâches pédagogiques « dans des situations quotidiennes et institutionnelles, avec des finalités et des interlocuteurs déterminés, sous certaines conditions de production et de réception » (Schlatter, 2009, p.12).

L'auteur prend pour base théorique les idées linguistiques diffusées par le Cercle de Bakhtine, notamment renvoyant à la notion de genres de discours. Ce nouveau paradigme épistémologique des études de littératie dans langues additionnelles – plus particulièrement dans l'enseignement-apprentissage de PLA – est établi à partir de ce que Bakhtine/Volochinov (2017) définit, soit le langage qui consisterait en un fait social marqué par un moment historique socialement situé. De cette façon, l'utilisation de la langue

[...] rend[re] possible aux hommes et aux femmes de signifier le monde et la société. Apprendre la langue c'est apprendre non seulement les mots et savoir les combiner dans les expressions complexes, mais appréhender pragmatiquement leurs significations culturelles et avec elles la façon dont les personnes comprennent et interprètent la réalité et eux-mêmes (Inep, 1998, p. 20, traduction libre).

À cet égard, Fiorin (2006) souligne le fait que pour le groupe de savants russes, la langue apporte la condition d'être dialogique, dans la mesure où les énoncés, qui organiseraient le langage humain en genres de discours, une fois convertis en discours, seraient traversés par d'autres discours. Le Cercle de Bakhtine fonde le dialogue comme le principe constitutif de l'énoncé, à travers lequel le fonctionnement du langage devient effectif. Dans ce sens, cette perspective de littératie a comme postulat qu'énoncer c'est répondre, puisque

Tout matériel linguistique (ou toute autre matérialité sémiotique) entré dans la sphère du discours, a été transformé en énoncé, a fixé la position d'un sujet social. C'est seulement de cette manière qu'il est possible de répondre (au sens large et non seulement empirique), c'est-à-dire de répondre à ce qui est dit, de confronter ferveusement la parole de l'autre, de la confirmer ou de la rejeter, en l'élargissant. Bref, établir avec la parole d'autrui des relations de sens d'un certain type, c'est-à-dire des relations qui génèrent du sens en réponse à la rencontre des positions évaluatives (Faraco, 2009, p. 66, traduction libre).

Ainsi se révèle la conception bakhtinienne des genres de discours (Bakhtine, 2011), à partir de laquelle le langage humain serait organisé par des énoncés dont la stabilité est relative, c'est-à-dire des énoncés qui conservent une certaine stabilité socio-historique en raison des régularités inhérentes au format, mais elles changent avec le temps, en gagnant de nouveaux contours. Pour cette perspective théorique, le genre du discours

[...] établit donc une interconnexion du langage avec la vie sociale. Le langage entre dans la vie à travers des énoncés concrets et en même temps à travers des énoncés la vie s'introduit au langage. Les genres sont toujours liés à un domaine d'activité humaine, reflétant leurs conditions spécifiques et leurs buts » (Fiorin, 2006, p. 61-62, traduction libre).

Il est donc important de souligner la présence de cette perspective bakhtinienne dans la consolidation de la linguistique appliquée au Brésil, qui, dans le cas des processus éducatifs, était un moteur de développement majeur dans les études de littérature.

La transposition des idées du Cercle a permis de faire face à une situation nationale qui exigeait un changement de paradigme par rapport au concept de sujet dans l'éducation linguistique au Brésil. Dans la relation avec d'autres disciplines, comme la Sociolinguistique, la Linguistique textuelle et l'Analyse du Discours, la Linguistique Appliquée a réussi à rassembler une base interdisciplinaire ou transdisciplinaire de manière à contribuer à la gestion de la complexité non seulement des profils socio-économiques et linguistiques des salles de classe brésiliennes, mais aussi des méthodologies d'enseignement qui n'incluaient pas les couches les plus populaires de la société. Au regard de ces aspects, dans les pages suivantes, je me soucierai de montrer comment ce changement d'un sujet non réactif et d'un sujet dialogique dans les perspectives pédagogiques a impacté la matérialisation des politiques publiques éducatives.

### **4.3 Le texte comme objet et le genre du discours comme unité d'enseignement : les politiques éducatives étatiques**

Il est vrai que la dispersion de la pensée bakhtinienne a représenté des changements paradigmatiques dans la réflexion sur la langue et le langage humain, qui ont été perçus dans une perspective d'altérité socio-historiquement située. J'ai mentionné, dans les pages précédentes, que le principe dialogique du Cercle de Bakhtine était un jalon dans les études discursives (et énonciatives) et littéraires dans le monde, mais je dois souligner que, dans le cas du Brésil, plus particulièrement, son impact s'est également manifesté dans les politiques éducatives. Le voyage de cette proposition philosophico-linguistique du Cercle de son point d'origine vers d'autres territoires a fini par composer la réflexion autour de la construction de la connaissance et engendrer de nouvelles étapes, ou de nouvelles lectures, de ce que nous appelons aujourd'hui *théorie dialogique du langage* - bien que les penseurs russes ne l'aient pas conçu de cette façon.

Si, en France, le principe dialogique du Cercle de Bakhtine avait une place importante dans l'analyse littéraire et l'analyse du discours (Calabrese-Steimberg, 2010), au Brésil, il est observé au moins deux mouvements de réception : un premier, analogue au cas français ; un second, qui constituait un projet épistémologique unique dans l'enseignement des langues, notamment dans l'enseignement du portugais langue maternelle (PLM) et langue additionnelle (PLA), qui était également le reflet d'études menées par d'autres disciplines. Concernant ce deuxième mouvement, Cavalcanti et al. (2019) soulignent que la réception de l'essai "*Os Gêneros do Discurso*" (Les genres du discours), de Mikhaïl Bakhtine, a eu un rôle important dans la recherche brésilienne développée depuis les années 1990, qui a eu un impact sur les relations avec l'enseignement des langues et le développement des références à la campagne.

Afin d'expliquer la pertinence de la réflexion du Cercle dans le domaine du PLA<sup>35</sup> - qui fait l'objet de cette thèse -, je décrirai un parcours historique des politiques

---

<sup>35</sup> Ce parcours historique des politiques publiques éducatives s'étend des lois fondamentales de l'éducation, qui n'expliquaient pas les théories ou les méthodologies précises de l'enseignement, aux documents officiels chargés de décrire les conceptions de l'enseignement répondant aux

publiques de l'Éducation Nationale brésilienne dont les principes directeurs pointaient vers une conception de l'enseignement de la langue portugaise comme passerelle pour l'exercice de la citoyenneté. Cette conception a fusionné les fondements de la Linguistique Appliquée au pays - plus précisément les Études de Littérature qui y ont été développées. Autant de telles études que les politiques qui en sont nées et d'autres principes législatifs ont émergé pour faire face à la complexité des réalités et des inégalités socioéconomiques et linguistiques qui étaient présentes, en particulier en salle de cours, et aussi dans d'autres contextes de la société, en raison du développement urbano-industriel des villes brésiennes. Il y a eu une conjoncture qui exigeait des mesures d'urgence de la part du gouvernement brésilien, qui, en particulier après la Constitution fédérale de 1988, a fait de l'éducation l'un des droits sociaux garantis par l'État, qui devrait légiférer sur ses lignes directrices et ses bases. C'est ainsi que, dans les pages suivantes, je cherche à reprendre l'histoire qui a conduit à une réflexion sur la langue et le langage qui visait à rendre l'accès à l'éducation linguistique plus juste et démocratique, en opposition à la tradition abstraite de l'enseignement de la grammaire.

La CF88 a été le premier document à annoncer la nécessité d'une législation étatique garantissant l'éducation et la permanence de l'élève en classe, afin que l'éducation soit considérée comme fondamentale pour l'exercice de la citoyenneté. Par la suite, l'augmentation du nombre d'écoliers brésiliens, entraînée par CF88, a nécessité la formation d'enseignants capables de faire face à l'augmentation du nombre d'écoles dans le pays. Ce fait a également culminé dans la nécessité, aux fins de la formation des enseignants, d'établir des paramètres nationaux qui manifestaient des concepts pédagogiques pluriels, en faveur d'une citoyenneté critique et consciente (Rojo, 2008). Parmi les principes pédagogiques évoqués par CF88, les trois premiers, liés à l'accès à

---

prérogatives législatives. Ainsi, ce chemin permet de clarifier que les documents relatifs à l'enseignement du PLA, qui seront analysés au chapitre 9, s'inscrivent dans le sillage d'une histoire de transposition des idées du Cercle de Bakhtine à l'enseignement de la langue portugaise et donc insérés dans un projet épistémologique plus large.

l'enseignement, discutent de la diffusion des connaissances et des pratiques pédagogiques :

I - Conditions égales d'accès et de permanence à l'école ;  
II - liberté d'apprendre, d'enseigner, de rechercher et de diffuser la pensée, l'art et le savoir ; III - pluralisme des idées et des concepts pédagogiques et coexistence des établissements d'enseignement publics et privés  
(*Constituição*, 1988, p. 94, traduction libre).

Entre 1993 et 2000, nous avons compté sur la création et la mise en œuvre et la publication de politiques éducatives au Brésil qui représentaient une grande avancée en termes de garanties d'accès, avec des lignes directrices qui fournissaient les bases théoriques et méthodologiques nationales pour l'enseignement des différentes matières du curriculum. La première de ces politiques est le *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC, 1993, *Plan décennal d'éducation pour tous*), un document qui présente l'organisation du système éducatif brésilien et affirme l'engagement de l'État dans le processus d'éducation universelle et d'élimination de la pauvreté. Le document constitue donc un ensemble d'orientations politiques qui visaient à refléter la pluralité des conceptions et des propositions politiques et à permettre des développements opérationnels plus sûrs au niveau gouvernemental / administratif de chaque région, état, localité et école du pays (MEC, 1993).

Avec la publication de la loi n° 9 394/96, connue sous le nom de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Loi des Directives et des Bases de l'Éducation Nationale), officiellement appelée loi Darcy Ribeiro, sur laquelle je ne me concentrerai pas spécialement car ce n'est pas une loi qui décrit en détail l'enseignement de la langue portugaise, l'État détermine la planification de l'accès à l'éducation. C'est-à-dire qu'il établit les conditions permettant aux États et aux municipalités brésiliens d'élargir et de garantir l'accès et la permanence dans l'éducation de base. Pour cette loi, l'enseignement de la langue portugaise, en particulier, était ce qui permettait l'accès à la connaissance et, par conséquent, à l'exercice de la citoyenneté, prémices qui accompagnaient tous les documents d'orientation de l'enseignement portugais publiés depuis cette époque.

Dans l'enseignement des langues, plus spécifiquement du portugais, compte tenu de son statut officiel au Brésil et des implications sociolinguistiques et économiques de ce fait, on sait que la tradition grammaticale était l'un des facteurs les plus responsables de l'effacement du sujet, bien qu'il appartienne à une classe sociale, du processus éducatif. En tant qu'ancienne colonie du Portugal, le Brésil et le Brésilien entretiennent des relations historiques encore plus différentes avec la langue portugaise, dans la mesure où l'imposition de cette langue sur le territoire pendant la période coloniale a contribué à la disparition de plusieurs langues autochtones, ainsi que des peuples et des cultures divers.

Selon l'estimation présentée lors de l'Assemblée annuelle de la Société brésilienne pour le Progrès de la Science (Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, en portugais) en 1992, le cadre sociolinguistique brésilien était beaucoup plus hétérogène avant l'arrivée des premiers Européens. D'après les données diffusées par l'Assemblée, il y aurait eu environ 1200 langues parlées sur le territoire national, nombre loin de la réalité contemporaine, dans laquelle 181 langues sont encore utilisées dans le pays (Rodrigues, 2005). Par le biais du critère de l'intelligibilité mutuelle, Moore, Galucio et Gabas Jr. (2008, p. 38) soutiennent que l'estimation est encore plus petite pour les langues encore utilisées : le nombre se réduit à 150 langues autochtones sur le territoire brésilien parfois utilisées par un nombre dérisoire de locuteurs<sup>36</sup>.

La souveraineté du Portugal sur le Brésil pendant la période coloniale a changé la configuration sociolinguistique du pays et ouvert la voie à un imaginaire collectif autour d'un idéal lusitanien de la langue. Comme le fait valoir Santos (2007), la logique oppressive qui s'est établie pendant les périodes coloniales s'est structurée dans la tension entre l'appropriation et la violence envers l'univers des croyances et des comportements incompréhensibles aux yeux des colonisateurs :

---

<sup>36</sup> *L'Atlas des Langues en Danger dans le Monde* (Atlas of the World's Languages in Danger, en anglais ; UNESCO, 2020) indique que la grande majorité de ces langues autochtones sont menacées d'extinction.

[...] en général, l'appropriation implique l'incorporation, la cooptation et l'assimilation, tandis que la violence implique la destruction physique, matérielle, culturelle et humaine. Dans la pratique, l'interconnexion entre l'appropriation et la violence est profonde. Dans le domaine de la connaissance, l'appropriation va de l'utilisation des habitants locaux comme guides et mythes cérémoniaux locaux comme instruments de conversion, au pillage des connaissances autochtones sur la biodiversité, tandis que la violence est exercée en interdisant l'utilisation des langues autochtones dans les espaces publics, l'adoption forcée de noms chrétiens, la conversion et la destruction des symboles et des lieux de culte, et toutes les formes de discrimination culturelle et raciale (Santos, 2007, p. 75, traduction libre).

Au Brésil, ce fait a causé plusieurs problèmes historiques dans la relation entre les sujets et les variétés du portugais parlé sur le territoire national. Cela a également eu un impact sur les salles de classe, puisque la parole et l'écriture ont été enseignées à partir d'une norme qui ne correspondait pas à la diversité sociolinguistique du territoire. Ce type d'enseignement favorisait une élite qui fréquentait les meilleures écoles du pays et qui avait un accès exclusif à une éducation précieuse et en langue portugaise, axée sur l'enseignement et l'apprentissage d'une norme standard.

Dans l'enseignement des langues, plus particulièrement du portugais, compte tenu de son statut officiel au Brésil et des implications sociolinguistiques et économiques de ce fait, je vois que la tradition grammaticale était l'un des facteurs les plus responsables d'un certain effacement du sujet, qu'il s'agisse d'une classe sociale quelconque, du processus éducatif. Cependant, je comprends que ce type d'enseignement favorisait une élite qui fréquentait les meilleures écoles du pays et qui avait l'exclusivité dans l'accès à une éducation linguistique précisée et lusitanisée, qui se concentrait sur l'enseignement et l'apprentissage d'une norme standard. À cet égard, Faraco (2006) affirme que la lusitanisation du portugais parlé et écrit par les élites a rendu artificielle la référence linguistique au Brésil en termes d'enseignement et d'apprentissage, puisque cette élite a défendu un discours d'unité de la langue qui n'a pas été soutenu dans la pratique

Comme ce codage était d'origine artificielle et était figé dans nos grammaires ; et comme le modèle réel parlé a continué à changer au fil du temps, cet écart se creuse entre nous, ce qui complique considérablement nos relations avec la norme standard (nous sommes un pays perdu dans la confusion dans ce domaine) et son enseignement (Faraco, 2006, p. 22).

Dans ce contexte socio-économique et éducatif particulier, les citoyens des classes inférieures avaient soit accès à des pratiques négligées d'alphabétisation et de littératie, soit un accès limité à une norme linguistique, qui en soi était très éloignée de leur réalité sociolinguistique. Pour cette raison, l'instanciation du sujet dialogique de Bakhtine, clairement socio-historique, est une rupture de paradigme face à ce qui était jusqu'alors conçu comme éducation linguistique dans le pays. Dans cette logique, la conscience que la production d'énoncés est liée non seulement à l'interaction, mais aussi à un dialogue social supérieur, s'oppose à la vision statique et lusitanisée de la langue, qui a eu un impact négatif sur les relations entre les sujets et la langue portugaise non seulement dans le milieu scolaire, mais dans plusieurs autres sphères de la communication sociale.

Le sujet bakhtinien matérialisé dans les Paramètres Nationaux du Curriculum, à la suite du processus de redémocratisation du pays, rend compte des réflexions engagées par la sociolinguistique brésilienne. Selon celle-ci, en particulier dans son sens diastratique, la prise en compte de la variation linguistique qui se manifeste en classe est une condition préalable à l'accès démocratique aux pratiques scolaires de littératie. Selon Bagno et Rangel (2005), cela s'explique parce que la classe reflète la réalité sociale plus large, puisque considérer la variation linguistique dans le contexte éducatif est aussi comprendre

[...] le fait que la langue varie à tous les niveaux, et que cette variation de la langue est indissolublement liée à la variation sociale. Ce traitement plus cohérent de la variation doit montrer qu'il existe également dans la langue parlée et écrite par les couches privilégiées de la population (les « locuteurs cultivés ») des usages qui diffèrent de ceux stipulés par la norme canonique standard (Bagno & Rangel, 2005, p. 73, traduction libre).

Pour Bakhtine (1984), le sujet ne peut être considéré comme une chose, à partir d'un savoir monologique qui ignore la nature dialogique du langage et le sujet qui en fait usage :

Les sciences exactes sont une forme de savoir monologique : l'intellectuel contemple une chose et se prononce sur elle. Il y a un seul sujet : celui que fait l'acte de cognition (de contemplation) et qui parle (se prononce). En face de lui, il y a la chose muette. Tout objet du savoir (y compris l'homme) peut être perçu et connu au titre de chose. Mais le sujet en tant que tel ne saurait être perçu et étudié au titre de chose car, en sa qualité de sujet, il ne saurait, tout en restant sujet, devenir muet, en conséquence de quoi, la connaissance qu'on en a ne saurait être que dialogique (Bakhtine, 1984, p. 425-426).

Les PCN sont un ensemble de documents d'orientation subdivisés en disciplines selon l'organisation de l'école brésilienne. Entre 1997 et 2006, deux documents se référant à l'enseignement secondaire (lycée) ont été publiés : les Paramètres Nationaux du Curriculum, en 1999, et une nouvelle version du premier document, intitulée Paramètres Nationaux du Curriculum+ : Enseignement Secondaire (PCN+), en 2006. Dans ce travail, je me concentre sur les orientations de la langue portugaise et j'apporte des extraits correspondant aux réflexions sur cette discipline aux différentes étapes de la scolarité. Comme il s'agit d'une réflexion globale sur la transposition des idées du Cercle dans l'enseignement, je ne ferai aucune distinction quant au stade de la scolarité.

Rojo (2008) évoque qu'une partie de la théorie qui soutient les idées diffusées par les PCN concerne ce que l'auteur appelle la « théorie des genres de discours » de Bakhtine et les réinterprétations didactiques de l'auteur, comme les séquences didactiques proposées par Schneuwly et Dolz dans l'ouvrage *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école* (2007/1998), dont la traduction en portugais a été largement diffusée au Brésil. Ainsi, pour l'enseignement des pratiques de lecture et la production de textes en portugais, le document brésilien part d'une vision des genres discursifs comme objet d'enseignement, tandis que le texte, autre élément fondamental du processus éducatif, est l'unité

d'enseignement (Rojo, 2008). Cet aspect est délimité dans le document en référence à des concepts essentiellement bakhtiniens, comme on peut le voir dans l'extrait suivant des PCN de Langue Portugaise :

Si l'objectif est que l'élève apprenne à produire et interpréter des textes, il n'est pas possible de prendre comme unité d'enseignement de base ni la lettre, ni la syllabe, ni le mot, ni la phrase, qui, hors contexte, n'ont pas grand-chose à voir avec la compétence discursive, qui est une question centrale. Dans ce cadre, l'unité basique d'enseignement ne peut être que le texte, mais cela ne veut pas dire que les mots ou les phrases ne sont pas focalisés sur les situations didactiques spécifiques qui l'exigent (MEC, 1997, p. 29, traduction libre).

Lorsque le développement d'une compétence textuelle est décrit, les PCN+ soulignent également le texte comme unité d'enseignement et l'importance du genre du discours comme support dans lequel ces productions se matérialisent :

Bien que la notion de texte verbal intègre l'idée selon laquelle lorsque nous parlons, nous produisons également des textes, nous concentrerons notre attention surtout sur le texte écrit, qui sera pris – également tout au long du lycée – comme unité d'enseignement. Il convient également de rappeler que l'idée du texte comme unité d'enseignement sera abordée à la fois du point de vue de la lecture et de la production. Lorsqu'on pense travailler avec des textes, un autre concept indissociable concerne les genres dans lesquels ils se matérialisent, prenant comme piliers leurs aspects thématiques, compositionnels et stylistiques (MEC, 2006, p. 77, traduction libre).

La question que je dois souligner, en ce sens, est celle de la présence des concepts de genres discursifs/textuels et de typologies textuelles, qui présentent une très large diversité théorique dans le contexte brésilien, liée non seulement à la réception des textes de Bakhtine au Brésil, mais aussi, comme l'affirme Costa (2008), aux postulats de disciplines et/ou de perspectives théoriques structurées à partir du déploiement de conceptions bakhtiniennes, telles que la linguistique textuelle, l'interactionnisme sociodiscursif et les théories énonciatives. Brait (2008) souligne que cette diversité théorique se reflète dans les voies possibles

des pratiques scolaires en portugais, ce qui se traduit par la plus grande importance que les PCN attribuent à des concepts tels que celui de texte, type de texte, discours et genre discursif/textuel. L'auteur souligne cependant que le document montre une confusion théorique en ce qui concerne les genres de discours et les genres textuels. Si les deux expressions apparaissent comme des synonymes au long du document, il est connu qu'elles présentent des différences par rapport à ce qui est pris en compte pour l'insertion discursive/textuelle et son analyse/étude dans les sphères socio-historiquement situées. Alors que le genre du discours constitue un répertoire de formes de discours dans la communication socio-idéologique, qui ne provient pas d'une méthode d'analyse, le genre textuel est un modèle socio-communicatif et analytique, défini par la nature linguistique de sa composition, donc directement lié au concept de type textuel - la séquence textuelle qui englobe les catégories narrative, argumentative, explicative, descriptive et injonctive (Marcuschi, 2003).

Dans le document, les genres sont regroupés en fonction de leur fréquence de circulation dans les différentes sphères de la communication humaine pour la participation sociale : genres de diffusion littéraire, publicitaire, presse et de diffusion scientifique. Selon Barbosa (2008), le choix des genres comme objets d'enseignement est dû au fait que ce concept bakhtinien permet une meilleure compréhension du processus de production et de compréhension du texte/discours, dans la mesure où sont considérés i) les éléments de l'ordre social et historique ; ii) la situation de production, iii) le contenu thématique ; iv) la construction compositionnelle ; et v) le style. Ces éléments introduisent l'ordre de l'énonciation et du discours dans un curriculum auparavant marqué par une concentration sur les aspects structurels, dans l'étude de la grammaire, qui finissait par compromettre non seulement le rapport de l'élève à l'écriture, mais aussi le rapport à la parole/oralité elle-même, qui a longtemps été traitée à tort comme une reproduction d'écriture dans le pays.

La critique présentée dans le PCN prévoit la distanciation des pratiques avec les textes exclusivement pour leur aspect linguistique et fonctionnel – du texte

comme prétexte à l'enseignement des aspects grammaticaux, par exemple. Le document préconise des pratiques avec des textes réels, avec de vrais interlocuteurs dans des situations de communication permettant de former un lecteur et un écrivain dans des pratiques de littératie scolaire et non scolaire. Cette prise de conscience de l'écriture et des discours qui en sont organisés élargit également une vision de la parole elle-même. Dans cette optique, les discours oraux sont compris comme des usages légitimes du langage, qui n'ont pas de miroir dans l'écriture, mais plutôt une opportunité de vérifier comment se situent et varient les pratiques médiatisées par les genres de discours selon les interlocuteurs et les situations de communication.

Vue par la tradition scolaire comme un miroir de l'écriture, l'oralité créait un abîme entre les classes privilégiées de la population, qui avaient accès à la norme cultivée de la langue, et les classes les plus populaires, dont les variétés de la langue étaient fortement stigmatisées. Pour cette raison, une tradition d'enseignement basée sur des aspects structurels qui surévaluait l'enseignement de la grammaire normative a compromis la démocratisation de l'enseignement de la langue portugaise. C'est pour cette raison que Costa (2008) affirme que le PCN « rompt le concept de l'enseignement traditionnel de la langue maternelle de manière normative et conceptuelle » (p. 67). L'introduction, par le document, de cette vision discursive de la langue et du langage a été un facteur majeur pour garantir une progression curriculaire qui s'adresse à tous et valorise la pluralité des profils sociolinguistiques de l'école brésilienne, dans le but de démocratiser l'éducation linguistique dans le pays.

#### **4.4 Le genre du discours au cœur de la consolidation du domaine du PLA**

La présence des idées bakhtiniennes dans le scénario brésilien a ouvert la voie, d'une part, à la définition de l'Analyse Dialogique de Discours (ADD), une méthodologie dont j'ai discuté dans la section précédente, qui propose des dispositifs théoriques pour l'analyse de divers genres de discours, et, d'autre part, à la définition de nouvelles perspectives d'enseignement de portugais langue

maternelle (PLM) et le portugais langue additionnelle (PLA), qui ont innové en plaçant le texte au centre du processus d'enseignement et d'apprentissage, tandis que le genre du discours est conçu comme objet d'enseignement.

L'une des notions centrales de l'œuvre bakhtinienne, celle de genres du discours, a été retrouvée dans les productions de du domaine du PLA après l'avènement du Certificat de Compétences en Langue Portugaise pour Étrangers, le Celpe-Bras (Schoffen et Martins, 2016). Cette même conception, en plus d'autres notions adjacentes du cercle de Bakhtine, a été systématisée par le premier document d'orientation d'enseignement au Brésil écrit après la Constitution fédérale de 1998 : Paramètres Nationaux du Curriculum, que j'ai abordé dans les pages précédentes de ce travail.

Selon Schoffen (2009), les études entreprises par le Cercle de Bakhtine avaient pour centre l'énoncé, vu comme un objet qui permet de comprendre les significations produites à partir de la communication verbale. De plus, les concepts de langue, de langage, de dialogisme (ou de relations dialogiques) et de genres de discours, sur lesquels se fondent les études des auteurs du Cercle. Il s'agit de notions qui, dans l'éventail des idées linguistiques du groupe, prennent de l'importance majeure lorsqu'elles sont actualisées dans le domaine de la Linguistique Appliquée, en particulier dans le contexte brésilien, pour l'enseignement du portugais.

Compte tenu du statut épistémologique des idées du Cercle dans le scénario des études de langues au Brésil, pour le développement de ce projet d'action, je considère que, pour étudier une langue, il faut présupposer l'utilisation de cette langue, les interlocuteurs qui configurent les interactions, le contexte dans lequel ces interactions se produisent et les finalités impliquées (Schoffen, 2009), comme prédisposé par l'examen Celpe-Bras. En effet, je pars d'une conception du langage comme

[...] action interindividuelle guidée par un objectif spécifique, un processus de dialogue qui se déroule dans les pratiques sociales existant dans les différents groupes

d'une société, dans les différents moments de son histoire. Les hommes et les femmes interagissent pour le langage dans le dialogue informel, entre amis ou dans la rédaction d'une lettre personnelle, ainsi que dans la production d'une chronique, d'un feuilleton, d'un poème ou d'un rapport professionnel (Inep, 1998, p. 20, traduction libre)

Pour ce statut épistémologique, basé sur ce que Bakhtine (2005) souligne, le langage consiste en un fait social marqué par un moment historique spécifique dans un environnement social spécifique qui

[...] permet aux hommes et aux femmes de signifier le monde et la société. L'apprendre, ce n'est pas seulement apprendre des mots et savoir les combiner dans des expressions complexes, mais appréhender de manière pragmatique leurs significations culturelles et, avec elles, la manière dont les gens comprennent et interprètent la réalité et eux-mêmes (Inep, 1998, p. 20, traduction libre)

Dans cette mesure, je souligne la conception bakhtinienne de genre du discours (Bakhtine, 2011), à partir de laquelle le langage humain serait organisé par des énoncés, dont la stabilité est relative, c'est-à-dire des énoncés qui restent avec une certaine stabilité, socio-historiquement, en fonction des régularités inhérentes au format, mais qui se modifient au fil du temps et gagnent de nouveaux contours. Dans cette perspective théorique, le genre du discours

[...] établit, par conséquent, une interconnexion du langage avec la vie sociale. Le langage pénètre la vie par les énoncés concrets et, en même temps, à travers les énoncés, la vie s'introduit dans le langage. Les genres sont toujours liés à un domaine de l'activité humaine, reflétant ses conditions et ses finalités spécifiques (Fiorin, 2006, p. 61-62, traduction libre)

La réception de Bakhtine dans le contexte brésilien a ouvert la voie à la construction d'une identité propre en Linguistique Appliquée, en relation avec les Études de Littérature dans le pays et la condition socio-économique et éducative de la société brésilienne. Compte tenu des besoins locaux, la perspective pédagogique fondée sur les interprétations que les chercheurs ont

effectuées des travaux du Cercle a trouvé un écho dans l'enseignement des langues au Brésil. Ce mouvement, qui est né dans les différentes institutions d'enseignement supérieur du pays, a atteint les politiques linguistiques, comme nous l'avons vu précédemment, et s'est institutionnalisé dans le domaine de l'enseignement des langues, en particulier dans l'enseignement de la langue maternelle. Cette perspective a fait écho dans le domaine du PLA au Brésil et a été élargie avec la construction et la mise en œuvre de l'examen Celpe-Bras dans le pays.

Dans les pages suivantes, je présenterai les autres parcours théoriques de cette recherche, qui concernent les politiques linguistiques et les idées linguistiques - les savoirs articulés au domaine de savoir auquel j'appartiens en tant que chercheur. Ainsi, je crois pouvoir contribuer à l'éclaircissement du rapport que j'établis entre la construction des savoirs à partir du rapport entre les politiques linguistiques réelles, celles produites au sein des différentes communautés de pratique - par les enseignants et les chercheurs - et les politiques linguistiques officielles.

Dans les pages précédentes, j'ai indiqué que les lectures pédagogiques du Cercle de Bakhtine dans la Linguistique Appliquée brésilienne ont été d'une grande importance pour l'établissement des Études de Littérature et pour la réflexion sur l'enseignement du portugais comme langue maternelle dans le pays. Dans le cadre de cette recherche, afin de clarifier l'opérationnalisation des termes bakhtiniens dans l'enseignement de PLA, je présente brièvement la proposition de progression curriculaire d'études de Kraemer (2012), car il s'agit d'une étude basée sur la perspective théorique du Cercle de Bakhtine, notamment dans la notion de *genres du discours*, en faisant partie du processus d'institutionnalisation du PLA articulé au Celpe-Bras.

Dans les derniers chapitres de ce travail, je montrerai que les documents les plus récents sur l'enseignement du PLA au Brésil pointent vers une décentralisation de la notion théorique de genres de discours, dans la mesure où elle n'est pas présentée comme un point de départ dans les pratiques d'enseignement et

d'apprentissage. Cette lecture cherche à éloigner les enseignants et les lecteurs de documents officiels d'une interprétation du genre uniquement dans sa structure compositionnelle. Pour cela, les nouvelles orientations officielles de PLA par le gouvernement brésilien privilégient la dimension socioculturelle, liée aux thèmes abordés en classe et aux sphères sociales de la langue et de l'utilisation de la langue, comme point de départ.

La notion de genres, dans son histoire épistémologique concernant les œuvres du Cercle de Bakhtine, englobe déjà la notion d'*interaction verbale* et de prise de conscience des contextes d'utilisation et de circulation des discours. Cependant, les propositions scolaires au Brésil finissent parfois par prendre la forme d'un discours pédagogique, dans lequel les connaissances pour l'étude du portugais sont fragmentées (Bortolotto, 2006) ; le genre du discours, parfois, devient un objet d'enseignement qui sépare la forme et le discours et efface les aspects interlocutoires inhérents à la production d'énoncés. C'est ainsi que travail de Kraemer (2012), bien que se référant aux *genres de discours* comme base principale, articule une série d'autres concepts bakhtiniens pour proposer une progression curriculaire en PLA.

Je présente ici l'exemple de Kraemer (2012) car je crois que la conception théorique des genres de discours, basée sur les travaux du Cercle de Bakhtine, est assez féconde pour comprendre l'utilisation du langage dans une perspective discursive. Dans les sections précédentes, j'ai décrit les concepts théoriques qui articulent la vision du Cercle sur l'utilisation du langage. Toutes les notions liées à l'énonciation dans cette perspective sont étroitement liées aux *genres du discours*, puisque c'est le moyen par lequel les interactions se réalisent. Barbosa (2008) confirme cette perception en définissant l'importance du genre en classe :

Le choix des genres de discours, tels que définis par Bakhtine - comme étant la cristallisation de formes du dire socio-historiquement constituées - comme objets d'enseignement, parce que ce concept inclut des aspects d'ordre de l'énonciation et du discours, permet d'envisager, de manière plus satisfaisante, le processus complexe de comprendre et de produire des textes. La notion de genres

permet d'intégrer des éléments d'ordre social et historique (qui apparaissent dans la définition même des genres de discours) ; permet de considérer la situation de production d'un discours donné (qui parle, à qui, les places sociales des interlocuteurs, les positions idéologiques, dans quelle situation, à quel moment historique, dans quel véhicule, avec quel objectif, finalité ou intention, quel registre de langue, etc.) (Barbosa, 2008, p. 152, traduction libre)

L'auteur met également en évidence le contenu thématique, la structure compositionnelle et le style, tout éléments constitutifs des genres de discours, dans la classe de langue portugaise. Cette perception du genre conduit l'enseignant à considérer le contenu dans son rapport avec la manière de dire et avec les structures typiques de certains types d'énoncés. Ces aspects énonciatifs sont opérationnalisés dans la proposition curriculaire que j'apporte comme exemple ici.

#### **4.5 Bases bakhtiniennes dans le développement du curriculum**

L'étude de Fernanda Kraemer, intitulée *Portugais Langue Additionnelle : Progression Curriculaire basée en Genres du Discours* (Português Língua Adicional: Progressão Curricular com base em Gêneros do Discurso, en portugais), a été développée dans et pour le contexte du programme de portugais pour étrangers à l'UFRGS, l'institution où j'ai obtenu mon diplôme et où j'ai commencé mon contact avec le domaine du PLA. Cette institution a une forte tradition d'étude de l'enseignement dans une perspective bakhtinienne, aussi en portugais (Simões et al., 2009) qu'en langues additionnelles (Schlatter & Garcez, 2009). De plus, l'institution a un historique important de travail au Celpe-Bras, car l'une des chercheuses qui a construit l'examen, Margarete Schlatter, était également responsable de la création du PPE et du développement de la recherche en PLA à l'UFRGS. Le travail de Kraemer (2012) est une référence, dans ce contexte, pour comprendre un curriculum qui s'appuie non seulement sur la notion de genres de discours - comme indiqué dans le titre de l'étude, mais aussi sur toute la vision bakhtinienne de langue et de langage.

L'étude de Kraemer (2012) est l'une des premières études connues au Brésil qui utilise le terme PLA, articulant la vision de langue additionnelle à la notion de genres de discours pour la réflexion sur le curriculum<sup>37</sup>. Dans sa définition de la langue additionnelle, l'auteur s'appuie sur un document officiel de l'État du Rio Grande do Sul, dans le sud du Brésil, les Référentiels Curriculaires du Rio Grande do Sul (*Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, RC*). Ce document, qui était en vigueur dans le Rio Grande do Sul au moment où la progression de Kraemer est devenue publique, était une initiative de grande importance dans la mesure où il représentait une continuité des PCN se concentrant sur la réalité des écoles publiques de la région. Les documents RC ont été un important objet d'étude et de pratique pédagogique lors de la formation de nombreux enseignants qui sont passés par l'Institut de lettres de l'Université fédérale du Rio Grande do Sul ces dernières années. Dans cette perspective, Kraemer (2012) défend l'enseignement de langues additionnelles qui

[...] offre des possibilités d'utilisation de la langue portugaise à travers des tâches qui mettent les apprenants en contact avec des textes de différents genres de discours et favorisent l'utilisation intégrée des compétences, capacités et ressources linguistiques nécessaires et produisent ces textes dans des situations significatives à travers des projets pédagogiques (Kraemer, 2012, p. 5, traduction libre).

Du point de vue de cette chercheuse, je constate également une référence au Celpe-Bras, dans la mesure où cet examen apporte une notion d'utilisation de la langue pour l'intégration des compétences de compréhension orale, de production orale, de compréhension écrite et de production écrite pour l'accomplissement de tâches qui mobilisent des ressources linguistiques spécifiques dans des sphères sociales établies.

---

<sup>37</sup> La proposition en question est reprise dans la collection de l'Itamaraty que j'analyserai dans cette thèse, notamment dans la proposition curriculaire pour les pays qui ont le portugais comme langue officielle.

La progression curriculaire de Kraemer (2012), ainsi que d'autres instruments de politique linguistique de l'État brésilien, tels que le PCN et les Référentiels du Rio Grande do Sul, confrontent la tradition grammaticale en faveur d'une perception de l'enseignement et de l'apprentissage plus liée aux pratiques sociales et à la démocratisation de l'accès à l'enseignement des langues. Cette opposition à un enseignement basé exclusivement sur les aspects linguistiques, comme je montrerai dans l'analyse documentaire et dans les entretiens de cette thèse, trouve des échos dans les discours du domaine du PLA au Brésil.

En 2016, en raison du manque de paramètres d'enseignement de PLA au Brésil, j'ai cherché dans les RC et dans la proposition de Kraemer (2012) des orientations pour délimiter et décrire les aspects didactiques de la perspective théorique du Cercle de Bakhtine pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en PLA au Brésil. Les RC ont apparu dans le cadre du projet de démocratisation de l'éducation brésilienne, dans lequel on a, selon Brito et al. (2015), les efforts des agents éducatifs brésiliens pour l'universalisation de l'éducation publique, conformément à la Constitution fédérale de 1988 et à la Loi de Directives et de Bases de l'éducation de 1996. J'ai abordé ces aspects dans les pages précédentes de ce chapitre pour justifier le choix théorique de la plupart des documents issus de ce processus démocratique. En ce sens, cette recherche doctorale est une conséquence directe de mes réflexions sur les discours étatiques et académiques en PLA qui s'articulaient à cette perspective bakhtinienne de l'enseignement de la langue portugaise.

La proposition de Kraemer (2012) est une politique linguistique informelle qui présente les axes structurants d'un curriculum basé sur une perspective discursive-dialogique en PLA. Cette perspective est développée par l'auteur à partir de la notion de genres de discours, un terme qui, comme je l'ai mentionné, englobe la reconnaissance des relations d'énonciation et d'interlocution dans les situations présentées en classe.

Cette proposition curriculaire circonscrit la sélection des thèmes, sous-thèmes et genres de discours, une méthodologie, basée sur des projets pédagogiques, des

objectifs et des contenus articulés aux thèmes, genres et projets pédagogiques pour la classe de PLA. L'étude de Kraemer (2012) se concentre sur le contexte d'enseignement-apprentissage de la PPE à l'UFRGS, et attire l'attention sur un aspect important du travail avec des projets dans cette langue et cette perspective linguistique bakhtinienne : l'accent mis sur la réalité sociale, historique et culturelle pour la définition d'un curriculum, dans la mesure où le travail en classe, basé sur des tâches de lecture, de compréhension et de production de textes de genres divers, sensibilise les apprenants par rapport à la circulation des discours et à la production énonciative dans la société brésilienne.

La proposition curriculaire en question propose que les projets pédagogiques soient un maillon entre les objectifs d'apprentissage, les genres de discours et les étudiants, qui sont, avec l'enseignant, responsables de la définition des axes thématiques réfléchis (Schlatter & Garcez, 2009). Le tableau ci-dessous, concernant le niveau *Básico I* (Élémentaire ou Débutant I) illustre la relation entre les projets et les autres variables du curriculum.

Thèmes et genres	Suggestion de projets	Objectifs et contenus
<p><b>Identités</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moi et les autres (qui suis-je?, qui est ma famille?, qui sont mes collègues? Pourquoi sommes-nous à Porto Alegre?)</li> <li>• Comment est ma vie quotidienne? (Qu'est-ce que je fais à Porto Alegre x Que faisais-je dans ma ville?)</li> <li>• Personnalités brésiennes : qui sont-elles?</li> </ul> <p><b>Genres structurants :</b></p> <p><b>Lecture et production :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E-mail</li> <li>• Message sur les sites de relations Profil sur le site de relations</li> </ul>	<p>Production d'un profil personnel, qui peut être complété tout au long du semestre, au fur et à mesure que les étudiants apprennent de nouvelles ressources grammaticales et du vocabulaire. Dans la discussion du premier thème, "Identités", les étudiants écriront des informations telles que : qui ils sont, ce qu'ils aiment faire, quels endroits ils connaissent à Porto Alegre et au Brésil, etc., pour publication dans le magazine PPE (<a href="http://revistappe.wordpress.com/">http://revistappe.wordpress.com/</a>)</p> <p>Maintien de la correspondance par message sur des sites de rencontre ou par courriel avec des camarades de classe ou d'autres classes du PPE et aussi avec les lecteurs du magazine du PPE (la classe peut créer, par exemple, une communauté Orkut ou un groupe d'e-mails pour interagir davantage et pratiquer la production écrite).</p> <p>Recherche d'informations essentielles sur une personne célèbre au Brésil - éventuellement du pays de l'étudiant - (nom, lieu de naissance, âge, profession, ce qu'elle aime ou ne fait pas pendant son temps libre, etc.) pour une exposition ultérieure à ses camarades de classe à travers un jeu de devinettes. Dans le prolongement de ce projet, les étudiants peuvent créer un profil sur Orkut, comme s'ils étaient la célébrité qu'ils recherchaient.</p>	<p><b>Objectifs :</b></p> <p>À la fin des travaux sur le thème "Identités", l'étudiant sera compétent pour :</p> <p>Lire, comprendre et produire des textes de genres variés en utilisant des compétences et des compétences de compréhension et de production pertinentes pour les textes ciblés, telles que :</p> <p>a) Compréhension (lecture et compréhension orale) : Reconnaître la situation de communication (qui parle, à qui, dans quel contexte, à travers quel moyen de communication, avec quels objectifs, dans quel registre, c'est-à-dire identifier de quel genre discursif il s'agit) ; Identifier les informations spécifiques et l'idée générale d'un texte; Distinguer les points principaux et les détails à l'appui du texte ; Relier la typographie, la mise en page, les images pour comprendre l'objectif du texte ; Reconnaître les attitudes, les émotions et le point de vue de l'auteur lorsqu'ils sont</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profil dans le magazine électronique du PPE</li> </ul> <p><b>Lecture :</b>          Biographie (écrite ou orale) de personnalités brésiliennes          Entretien oral et écrit avec un collègue (sur les professions et/ou sur la vie quotidienne de chacun)          Entrée du dictionnaire          Vidéos de présentation personnelle</p>		<p>exprimés explicitement ou implicitement dans le texte; Mettre en relief les points pertinents pour résumer le texte, une idée spécifique ou sous-jacente et interpréter les graphiques et autres éléments présentés visuellement et comprendre le déroulement naturel de la conversation.</p> <p>b) Production (écrite et orale) :          S'exprimer avec une adéquation interactionnelle et stratégique à la situation de communication ; Exprimer ses attitudes, ses émotions et son point de vue selon la tâche demandée ; Réécrire les informations dans le même style ou dans un style différent ; Exprimer une information avec une prononciation, une intonation et un rythme adéquats et avec adéquation linguistique.</p> <p><b>Projet 1</b>  <b>Lire :</b> comprendre les informations sur les profils personnels.  <b>Produire :</b> produire le profil d'un site de réseautage social et du magazine PPE en utilisant les ressources linguistiques</p>
--	--	---

		<p>étudiées pour une présentation personnelle aux camarades de classe.</p> <p><b>Projet 2</b> <b>Lire :</b> comprendre les messages et les e-mails afin d'y répondre.</p> <p><b>Produire :</b> échanger des messages écrits sur des sites de rencontre et des courriels avec des camarades de classe et des amis.</p> <p><b>Projet 3</b> <b>Lire :</b> regarder des vidéos de présentation personnelle et lire des biographies ou des textes d'information afin d'identifier des informations spécifiques sur la personne qui se présente ou qui est présentée.</p> <p><b>Produire :</b> exposer à la classe des informations essentielles sur les personnes célèbres. / produire le profil de la personne célèbre.</p> <p><b>Contenus liés aux thèmes, genres et projets :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Étude de profils d'autres étudiants du PPE présents dans le magazine</li></ul>
--	--	--

		<p>du Programme et étude de profils sur les sites de réseaux sociaux (circulation sociale, modes d'organisation, composantes textuelles) ;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Effets de sens à partir des images : quels types de photos les gens mettent habituellement sur leurs profils ;</li><li>• Étude de personnalités brésiliennes : ce qui rend quelqu'un célèbre ;</li><li>• Courriel et message sur les sites de réseaux sociaux : ce qu'il est ou non permis d'écrire dans ces textes, quelles manières de dire sont plus ou moins polies, qui est l'interlocuteur.</li><li>• Se présenter et présenter un collègue, en se référant à des aspects tels que (nom, âge, nationalité, profession, état civil, avec qui l'étudiant vit, pourquoi il est venu à Porto Alegre, etc.) en utilisant des ressources linguistiques telles que : les pronoms possessifs, démonstratifs et interrogatifs ; verbes réguliers au présent ; les verbes <i>ser</i>, <i>estar</i> et <i>ter</i></li></ul>
--	--	---

		<p>au présent ; Nombres ; prépositions (<i>em</i> et <i>de</i>); Les adverbes interrogatifs (<i>Onde ? Como ? etc.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Parler des activités de la vie quotidienne (verbes réguliers et irréguliers au présent et à l'imparfait - utilisation de ces temps verbaux pour parler de la routine ; le quotidien);</li><li>• Formes de traitement, expressions pour commencer et pour finir un courriel.</li><li>• Discuter avec les camarades de classe pour savoir quelles sont leurs professions ou ce qu'ils étudient et ce qu'ils font dans la vie quotidienne en utilisant des expressions telles que : que faites-vous ? quel est votre métier ? dans quoi travaillez-vous ? que faites-vous le week-end ? que faites-vous habituellement le lundi après-midi ? , etc.;</li><li>• Répondre et poser des questions sur les routines et les habitudes ;</li><li>• Épeler des mots.</li></ul>
--	--	--

Tableau 3 : Extrait de la Proposition Curriculaire pour le Niveau Débutant (Kraemer, 2021, p. 110-113, traduction libre).

Les projets pédagogiques sont définis dans cette proposition selon un axe thématique choisi par les étudiants et l'enseignant. Cet axe thématique, ou thèmes et sous-thèmes abordés en classe, renvoient aux sphères sociales dans lesquelles s'élaborent des genres de discours. Dans cette relation, les objectifs d'apprentissage et les contenus (fonctions communicatives et ressources linguistiques nécessaires à sa réalisation) sont définis à partir des besoins d'utilisation de la langue portugaise pour chaque projet, en relation avec les thèmes ou sous-thèmes, les genres et les projets.

La proposition de Kraemer a pour point de départ la définition de thèmes et de sous-thèmes, qui sont conçus par le chercheur comme sujets pouvant faire partie de l'utilisation de la langue portugaise dans les sphères sociales de circulation des étudiants, et de genres de discours élaborés dans ces contextes sociaux d'utilisation. Ces éléments d'organisation curriculaire, qui reflètent une vision discursive-dialogique de la langue, transforment la salle de classe en un prolongement de la vie sociale, en un espace où l'enseignement et l'apprentissage des langues s'articulent davantage avec les utilisations sociales de la langue, sur la base de projets pédagogiques pour chacun des niveaux de compétences. Les genres de discours sont donc des objets d'étude qui assurent la mobilisation d'actions (fonctions communicatives) et de ressources langagières (connaissances lexicogrammatiques ou phonétiques-phonologiques) qui permettent à l'apprenant de transiter dans des sphères sociales dans lesquelles le thème et les sous-thèmes choisis sont nécessaires pour l'intégration à des interactions réelles d'utilisation de la langue, liées à la réalité la plus proche.

Le projet pédagogique, dans cette orientation curriculaire, part d'une compréhension du texte comme quelque chose de public, comprenant que la construction des significations se fait toujours dans le dialogue avec l'autre, dans une relation pertinente à la réalité de la personne qui étudie la langue additionnelle. Pour cette raison, les genres "biographie" ou "présentation personnelle", dans l'extrait de la progression pour le niveau débutant, sont

articulés à un véhicule spécifique, le magazine PPE, où les étudiants pourront partager une partie de leur vie avec d'autres collègues et aussi connaître les profils d'autres étudiants dans le même contexte d'enseignement.

Un aspect important pour comprendre le contenu linguistique dans ce type de programme est la métaphore de l'enseignement en spirale (Kraemer, 2012), à partir de laquelle les ressources grammaticales étudiées sont « reprises dans des pratiques diverses et nouvelles afin que l'apprenant ait de nouvelles opportunités d'utilisation de la langue et, ainsi, devenir progressivement plus confiant et utiliser ces ressources linguistiques pour communiquer » (Kraemer, 2012, p. 105, traduction libre). Dans la proposition de l'auteur, le thème « Identités », je souligne ici les sous-thèmes "Moi et les autres (qui suis-je ? qui est ma famille ?, qui sont mes collègues ? Pourquoi sommes-nous à Porto Alegre ?)" Comment est ma vie quotidienne ? (Qu'est-ce que je fais à Porto Alegre x Que faisais-je dans ma ville ?)". Pour le premier sous-thème par exemple, on sait que l'élève devra entrer en contact avec le présent en portugais, le deuxième sous-thème, la reprise de la vie quotidienne dans la ville natale, demandera à l'étudiant de connaître une partie de l'imparfait.

Pour Kraemer (2012), un contenu linguistique ne se limite pas à tel ou tel niveau de compétence linguistique. La présentation des formes de l'imparfait au niveau débutant, par exemple, n'est pas un obstacle pour l'élève dans la mesure où la connaissance de cette forme linguistique est articulée à son utilisation dans un contexte donné, comme dans une conversation où les apprenants s'interviewent sur leur vie - une pratique d'utilisation qui contribuera à la réalisation, à long terme, du projet pédagogique choisi.

Dans cette perspective de présentation des contenus linguistiques, les ressources grammaticales ne se limitent pas à un seul niveau de compétence. Ils peuvent être présents à tous les niveaux, de manière plus ou moins complexe. La présentation de l'imparfait au niveau débutant peut se faire de manière plus ponctuelle, liée à la finalité d'informer sur la vie quotidienne dans le pays d'origine des étudiants ; plus tard, à d'autres niveaux, les apprenants pourront

approfondir leur connaissance de ce temps verbal pour agir en langue portugaise en utilisant d'autres genres, dont les finalités communicatives peuvent être plus complexes, comme pour raconter des événements et d'expériences de vie dans le pays d'origine. Les ressources linguistiques sont sélectionnées à partir de genres qui mettent en évidence des besoins particuliers pour l'utilisation de la langue.

Le projet pédagogique, d'après Kraemer (2012), peut être développé en unités didactiques<sup>38</sup> constituées de tâches dans l'enseignement et l'apprentissage du portugais. Les tâches sont, dans la perspective adoptée par l'auteur, les propositions des professeurs aux apprenants sur ce qui sera fait en classe compte tenu de l'utilisation sociale de la langue, des finalités et des interlocuteurs définis (Schlatter et Garcez, 2009). Cette relation est, dans l'orientation théorique de l'auteur, indissociable de la notion de genres. Par ailleurs, la définition des tâches est étroitement liée aux bases théoriques des PCN et des RC, pour lesquelles les tâches sont des activités qui recréent des situations énonciatives de la vie sociale, et à la notion de tâches de la Partie Écrite du Celpe-Bras. Cette reprise par l'auteur d'instruments de politiques linguistiques brésiliennes renforce la présence d'une histoire épistémologique du pays qui s'appuie sur les adaptations pédagogiques du Cercle de Bakhtine dans la Linguistique Appliquée brésilienne.

---

<sup>38</sup> Pour une compréhension plus approfondie de la construction d'unités didactiques dans une perspective discursive-dialogique, voir Yan (2008), Nagasawa (2018) et Lopez, Mello & Santos (2019). Dans ce travail, je ne fais que circonscrire la présence du Cercle de Bakhtine dans des propositions curriculaires et dans les discours sur le curriculum en PLA.

## Synthèse

Le milieu universitaire brésilien reconnaît fortement l'importance des idées de Mikhaïl Bakhtine et du Cercle de Bakhtine pour la Linguistique appliquée dans le pays, notamment en ce qui concerne les études de littérature et l'émergence de politiques linguistiques officielles ou formelles, telles que les *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Les idées de ce groupe de chercheurs russes ont été réinterprétées par des experts brésiliens de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Ainsi, la pensée philosophico-linguistique du Cercle a acquis une grande notoriété dans le pays dans le cadre de l'enseignement du portugais langue maternelle, et leur base théorique discursive, énonciative et interactionniste est entrée dans les discours académiques et étatiques entre les années 1990 et 2000.

Dans la lecture de la conception bakhtinienne du langage et de la langue effectuée par la Linguistique appliquée brésilienne, mais aussi dans les Études Discursives et Énonciatives dans le pays, la notion de genre du discours joue un rôle central. Les genres sont compris comme des formes relativement stables d'énoncés qui circulent dans une société et qui prennent place dans la communication entre les personnes, dans la réalité fondamentale du langage : l'interaction. Les gens communiquent à travers eux. L'utilisation d'un genre de discours lors d'une interaction verbale implique la compréhension d'une série d'autres concepts entourant cette notion, comme celui de *dialogisme*, et d'autres comme *énoncé*, *discours* et la notion d'*interaction verbale* elle-même. Ces concepts, adaptés à l'enseignement et à l'apprentissage, ont donné naissance à des discours qui ont été légitimés dans la recherche universitaire et dans les politiques du gouvernement brésilien sur la langue maternelle et le portugais supplémentaire.

En ce qui concerne le portugais langue additionnelle (PLA), la pensée du Cercle de Bakhtine a été opérationnalisée dans l'un des instruments les plus importants, sinon la plus importante politique linguistique (éducative, considérant ses effets rétroactifs) en PLA dans le pays : l'examen Celpe-Bras. Grâce à l'examen, cette perspective discursive de la langue et du langage a été transformée et consolidée, au fil du temps, en une perspective d'enseignement centrée sur la notion de genres de discours. L'étude de Kraemer (2012), l'une des premières connues au Brésil qui utilise le terme PLA, articule le curriculum à la notion de genres de discours et à des concepts adjacents. Cette proposition curriculaire, basée sur la perspective discursive bakhtinienne, délimite la sélection des thèmes, sous-thèmes et genres de discours, une méthodologie, basée sur des projets pédagogiques, des objectifs et des contenus articulés à tous ces autres éléments, notamment au genre du discours choisi.

## Chapitre 5

# Politiques linguistiques : rapports entre langue, société et État

Il est sans aucun doute pertinent pour l'enquête sur le flux de connaissances en PLA au Brésil de reconnaître la colonialité comme une force qui façonne notre société dans différents niveaux, comme j'y ai fait allusion au Chapitre 2. Ce mouvement peut intervenir, entre autres aspects, sur les décisions de la société, des sujets, et de l'État en matière [de didactique] de langues, ce qui m'amène invariablement un champ d'investigation des Politiques Linguistiques.

Ce chapitre cinquième situe ces actions sociales et étatiques en tant que politiques et perçoit les discours analysés dans les chapitres 10, 11 et 12 comme des vecteurs de croyances et de connaissances sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en PLA. Cette avant-dernière réflexion théorique que je développe ici met en valeur l'importance des choix conscients – et aussi inconscients – dans les domaines des rapports entre langue, vie sociale et vie nationale (Calvet, 1999/1987) pour présenter les perspectives et les notions de politiques linguistiques applicables à la compréhension de la problématique de cette étude.

Dans ces conditions, je parle de deux approches de politiques linguistiques, de Spolsky (2004) et de Shohamy (2006), plus liées aux pratiques et aux croyances ou représentations linguistiques et idéologiques, et moins au débat sur l'action de l'État – ce qui ne veut pas dire que les pouvoirs exercés par les

gouvernements n'opèrent pas dans la société du point de vue linguistique, bien au contraire. Diniz et Ribeiro da Silva (2019) affirment que Bernard Spolsky et Elana Shohamy ont fondé des approches qui soulignent l'existence des politiques linguistiques formelles et informelles, sans que certains acteurs étatiques n'aient besoin de les promouvoir explicitement.

Ce cadre théorique soutient, d'un côté, ma recherche d'analyse de contenu des documents choisis et des entretiens auprès des enseignants-chercheurs brésiliens incluant les agents éducatifs en PLA, ainsi que l'État, pouvant gérer les politiques linguistiques existantes dans le pays. Cela me permet également d'ouvrir le débat sur le lieu de la perspective discursive-dialogique en PLA dans ces discours et sur ce que cette politique linguistique, construite durant plus de 20 ans, représente dans un scénario didactique où différentes perceptions de l'histoire théorique et méthodologique du domaine semblent coexister.

Néanmoins, je considère un assouplissement de ces modèles, qui cherchent à rompre avec les discours orthodoxes du domaine, dans la mesure où je considère l'institution universitaire elle-même, qui fait partie de cette étude à travers les discours académiques et aussi étatiques, comme un promoteur de pratiques d'enseignement-apprentissage. Cela signifie également que l'université et l'État configurent leurs propres politiques linguistiques et se rapportent dialogiquement à d'autres. Dans cette mesure, j'étudie non seulement les politiques de l'État mais aussi celles qui ne sont parfois pas complètement formalisées sur le papier, mais existent à travers le discours des chercheurs et interfèrent sur les pratiques et le savoir didactique.

La présentation de mon cadre théorique, en ce qui concerne les politiques linguistiques, compte sur le rapport avec le contexte brésilien, auquel je consacre cette recherche, de manière à rendre plus concret mon choix par une vision élargie des politiques linguistiques pour la recherche dans l'Histoire des Idées Linguistiques du domaine du PLA, dont je présenterai les concepts-clés lors du prochain chapitre, et pour la réflexion sur la production et la diffusion du savoir à travers les politiques linguistiques.

Ainsi, malgré le contraste entre le domaine du PLE/PLNM au Portugal ou en Europe et celui du PLA au Brésil, l'option de me consacrer au terrain brésilien est due à la reconnaissance du lieu d'énonciation et de l'épistémologie didactique brésilienne. Appréhender les discours gouvernementaux et académiques comme porteurs de croyances, de représentations, et diffuseurs d'idéologies, ainsi que considérer les acteurs impliqués dans les rapports entre langue, société et État, me permet, donc, de m'immerger dans la complexité des déséquilibres causés par la colonialité du savoir, particulièrement en PLA.

Rodrigues (2004) et Rojo (2005) montrent que les études en Linguistique Appliquée sur l'enseignement-apprentissage de langues additionnelles ou de langue maternelle au Brésil – pour beaucoup liées aux tendances anglo-américaines de la recherche – se sont basées sur les théories du discours pour penser à l'environnement et aux objectifs de la salle de classe. Comme je l'ai montré lors du Chapitre 2, une telle tendance a été marquée par la transposition théorique des idées de la philosophie du langage de Mikhaïl Bakhtine et de son Cercle, avec des notions discursives sur le langage, dont je souligne notamment le concept de genres du discours et d'interaction verbale. Cette nouvelle épistémologie du domaine est toujours en accord avec une tendance mondiale dans plusieurs champs d'études, comme dans les sciences humaines et sociales.

L'introduction de cette nouvelle épistémologie linguistique - des nouvelles idées – a provoqué un changement progressif dans les études de Linguistique Appliquée au Brésil. Voilà pourquoi la production de documents officiels pour l'enseignement par des chercheurs dans le domaine a également été influencée par le nouveau regard bakhtinien. Ainsi, les études scientifiques mais aussi les politiques linguistiques, telles que les Paramètres Nationaux du Curriculum (PCN) et d'autres documents apparus les années suivantes, ont représenté des lectures didactiques de la pensée bakhtinienne. Il est important de prendre en compte, cependant, que les idées bakhtiniennes pour l'enseignement des langues sont des appropriations théoriques et des réinterprétations brésiennes. Nous

pouvons donc comprendre que le domaine du PLA au Brésil s'insère aussi dans ce contexte d'une vision discursive du langage.

Le Celpe-Bras, en tant que politique linguistique-éducative, est dans le sillage des changements épistémologiques du domaine, et peut être pris comme point de départ pour des pratiques pédagogiques en PLA mais aussi comme pont de passage et d'actualisation de notions déjà présentes dans l'histoire des idées du domaine. Schlatter (2009) décrit le Celpe-Bras comme un examen de haute pertinence et d'impact potentiel, ainsi que Martins (2016), qui évoque les critères utilisés par Li (2009) pour illustrer l'influence de ce mécanisme dans l'enseignement du PLA :

[...] des changements par le Celpe-Bras sont perçus notamment sur a) les procédés éducatifs, dans la mesure où il existe l'élaboration d'outils pédagogiques et les changements dans la méthodologie à la recherche des possibilités plus efficaces pour la préparation adéquate des étudiants pour l'examen et, également, pour le rôle plus compétent des apprenants dans les contextes pertinents d'utilisation du langage ; sur les b) participants liés à ces procédés, en sachant qu'il y a un changement des conceptions de langue et de langage de professeurs et d'apprenants de PLA, ce qui se reflète dans le positionnement par rapport aux pratiques sociales d'utilisation du langage, ainsi qu'au comportement discursif en différentes sphères sociales ; et sur les c) produits d'enseignement et d'apprentissage, qui explicitent le changement mentionné par rapport à la conception des étudiants (Martins, 2016, traduction libre).

Ces interpellations sont expliquées dans plusieurs travaux du domaine comme des effets rétroactifs de l'examen mais dans un sens plus phénoménologique. Le cadre théorique proposé par Shohamy (2006) nous permet de connaître le processus de passage entre l'idéologie, i.e, les représentations sur le langage et la langue, et la consolidation de nouvelles politiques linguistiques réelles. Dans le cas du contexte brésilien, nous voyons que le mécanisme ou l'instrument politique représenté par le Celpe-Bras a influencé la production académique et les différents aspects concernant la salle de classe : ces productions scientifiques,

ainsi que les discours, ont créé un réseau de vraies politiques linguistiques, des orientations pour l'enseignement et l'apprentissage du PLA. Ainsi, au-delà du fait de contribuer à la production de politiques linguistiques réelles, cet examen a également favorisé l'établissement d'un nouvel horizon épistémologique dans les études brésiliennes (Martins, 2017). Il est cependant nécessaire de souligner que la préexistence d'une nouvelle épistémologie dans le domaine est un facteur très pertinent pour comprendre les mécanismes des politiques linguistiques, comme le Celpe-Bras : ce ne sont pas les politiques d'État qui créent de nouvelles politiques linguistiques réelles. Ces mécanismes ne sont que des moyens par lesquels les idéologies deviennent pratiques, comme nous le verrons prochainement.

Vu comme une action étatique qui provoque l'avènement d'autres politiques réelles, l'examen brésilien nous a permis de percevoir l'existence de ce que Shohamy (2006) dénomme une *politique cachée (hidden policy)*, généralement véhiculée par des mécanismes qui soutiennent certaines idéologies linguistiques et rendent possible la mise en place des politiques relativement homogènes dans un pays. Dans Martins (2017), j'ai développé une étude qui présentait la recherche académique comme une très importante source d'observation des politiques linguistiques *de facto*, ce sont les politiques présentes promues par les enseignants et les chercheurs dans différents établissements d'enseignement supérieur.

Ainsi, les idées introduites par Bernard Spolsky et remodelées par Elana Shohamy seront très pertinentes tout au long de mon travail pour deux raisons précédemment mentionnées : d'abord parce que je peux comprendre les politiques linguistiques officielles, du point de vue synchronique et diachronique ; ensuite parce que je conçois que les idées linguistiques qui émanent des discours académiques au Brésil en PLA, à la lumière de ce que j'ai présenté lors de ma précédente recherche (Martins, 2017) avec l'étude des mémoires et thèses dans le domaine, dessinent la place de la perspective discursive-dialogique en tant que politique linguistique.

Les approches construites par Spolsky (2004) et Shohamy (2007), qui seront décrites ensuite, ont rompu avec les discours hégémoniques par rapport aux productions du champ académique qui se dénommaient souvent comme Politiques et Planification Linguistique (PPL), mais ils n'ont pas été les premiers à aborder l'existence de politiques linguistiques réelles. Ces deux auteurs ont été des pionniers en proposant des modèles qui ont formalisé le fonctionnement de ces politiques présentes dans le tissu social, sans la distinction classique que l'on retrouve chez d'autres auteurs du domaine, comme en France avec Jean-Louis Calvet, l'un des grands noms des études de politiques linguistiques au pays et à l'étranger.

L'idée de politiques linguistiques informelles, ou réelles, existe depuis longtemps dans le domaine de la Sociolinguistique. Calvet (1999/1987, p. 155) met en lumière deux notions de politiques linguistiques : celle liée à l'État, toujours liée à l'idée d'aménagement linguistique, et celles qui font partie de la société et se configurent à l'extérieur des délimitations frontalières d'un pays. L'auteur élucide ces deux types de politiques linguistiques pour justifier une tendance qui se concentre sur la première notion :

Nous considérons la politique linguistique comme l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale. [...] La politique telle que je viens de la définir apparaît donc liée à l'État : cela ne constitue en rien un choix théorique de ma part, mais plutôt l'enregistrement d'un état de fait, et il ne faut pas exclure la possibilité de politiques linguistiques qui soit transcendent les frontières, soit au contraire concernant un groupe restreint, une communauté plus petite que l'État au sein duquel elle coexiste avec d'autres communautés.

L'histoire linguistique n'existe que parce qu'il y a une histoire sociale, collective. Du point de vue des transformations qu'une politique linguistique peut provoquer dans les communautés et les sujets, Hamel (1988) souligne la pertinence des autres disciplines engagées pour la recherche dans le domaine, lorsqu'il s'agit de définir l'objet d'étude dans le domaine – même s'il commence

avec une définition de la politique linguistique associée à l'intervention des instances gouvernementales.

Hamel (1988) présente trois champs d'activité des politiques linguistiques au sens strict, qui renvoient aux activités organisées et promues par les États :

1) la politique du langage « externe », qui désigne le rôle de chaque langue (dans un contexte multilingue), l'utilisation et les démarches dans le domaine public ; 2) la politique du langage « interne », celle qui établit les normes grammaticales, la codification et l'élaboration de dictionnaires et d'alphabets ; 3) en dernier, il existe un champ de l'enseignement ou de la pédagogie du langage (Uribe-Villegas, 1981), dans lequel, d'après les décisions prises en compte dans d'autres domaines, se sont établis des programmes d'enseignement (programmes bilingues, etc.) et des méthodes d'enseignement (Hamel, 1998, p. 8, traduction libre)

Il est intéressant de noter que Calvet (1999/1987) et Hamel (1998) reprennent d'abord un concept classique de politique linguistique, mettant juste après en évidence une deuxième possibilité conceptuelle, selon laquelle l'action des instances gouvernementales n'est pas le seul intervenant dans la configuration des politiques linguistiques. Cette position révèle la conscience des auteurs selon laquelle, malgré les études couramment menées dans le domaine à l'époque, qui pointaient vers une définition plus liée à l'État, une autre conception des politiques linguistiques existe, plus liée aux groupes sociaux que nécessairement aux décisions des autorités.

Il y a cependant une acception beaucoup plus large du terme, dans une discussion qui englobe, outre les sphères d'intervention délibérée de l'État, le champ des changements (socio)linguistiques en soi, comme l'émergence de conflits, les processus de déplacement, de résistance et de résurgence des langues minoritaires ; enfin, il comprend l'étude scientifique de ces deux processus et l'intervention sociale et étatique dans ceux-ci, liée à la recherche (Hamel, 1998, p. 8, traduction libre)

Du point de vue de l'auteur, cette relation entre les actions étatiques et celles menées par les collectivités révèle un besoin de définir l'ampleur de l'objet de recherche pour éventuellement recourir à des disciplines qui, en dehors de la Sociolinguistique ou de la Linguistique elle-même, fournissent les bases pour la définition et la compréhension d'une problématique. Cette caractéristique interdisciplinaire ou multidisciplinaire du champ des Politiques Linguistiques est corroborée par Johnson (2013), pour qui l'analyse d'une telle politique peut comprendre diverses disciplines, comme l'Anthropologie, la Psychologie Sociale, les Sciences Politiques, les Sciences Sociales, entre autres.

D'autres auteurs dans le domaine ont également mis en valeur une notion de politiques linguistiques qui ne se limite pas à des actions formelles. À ce sujet, Schiffman (1996) présente le concept de culture linguistique<sup>39</sup>, terme qui renvoie aux croyances, attitudes et mythes dans le rapport avec la langue et le langage et qui représente un premier élargissement déjà existant de la notion de politique linguistique. À un tel point que l'auteur considère la dichotomie entre politiques linguistiques *overt* (explicites) et *cover* (implicites). Ces aspects apportent beaucoup aux approches des politiques linguistiques que je présenterai dans les deux prochaines sections de ce chapitre.

Au moment où son ouvrage *Linguistic Culture and Language Policy* était écrit, Harold Schiffman affirme que de nombreux chercheurs et concepteurs de politiques se concentraient presque uniquement sur des actions formelles ou étatiques et ignoraient les pratiques réelles, conçues comme les niveaux les plus bas du plan de l'Etat et ses décisions. Cette observation sur le champ des

---

<sup>39</sup> Selon l'auteur, l'impact de l'étude des cultures linguistiques est étroitement lié aux bases empiriques des domaines de la philosophie, de l'anthropologie, de la sociologie du langage, de la psychologie sociale, entre autres. Ce fait révèle un profond dialogue épistémologique entre les perspectives théoriques de ma recherche. Les *New Literacy Studies*, comme on l'a vu, présentent des réflexions très communes sur la langue située et sur les tensions existant dans les relations de pouvoir qui sont établies dans les interactions sociales. En outre, Schiffman souligne l'opposition de la sociolinguistique avec les théories linguistiques formelles, une relation également rapportée dans les autres domaines d'étude qui se recoupent dans ce travail.

Politiques Linguistiques à l'époque renforce ma perception à propos des définitions de Calvet et Hamel.

L'accent mis sur l'étude des mécanismes internes de manipulation et de pouvoir des politiques linguistiques est ainsi récent. Dans les prochaines sections de ce chapitre, j'aborderai les modèles de politique linguistique de Spolsky (2004) et Shohamy (2006) pour aboutir à une réflexion sur les communautés dites épistémiques

## 1 L'Approche de Bernard Spolsky

*Language Policy* (2004) de Bernard Spolsky décrit brièvement deux situations linguistiques, situant des contextes où on voit clairement les notions de *politiques explicites* et *implicites*, respectivement, pour introduire les composantes d'un modèle qui cherche à expliquer les changements sociolinguistiques dans la pratique. Dans le premier exemple, l'auteur fait allusion au fait que le gouvernement montréalais a substantiellement changé une réalité linguistique, auparavant marquée par le déséquilibre entre la publicité de la ville – en grande partie en anglais – et une grande majorité de locuteurs de langue française. Cet exemple illustre l'aspect de la planification linguistique, que l'auteur préfère désigner comme une gestion, ce qui fait référence au pouvoir exercé par l'État sur les changements linguistiques.

Dans l'autre contexte décrit, les résultats de l'étude anthropologique de Kulick en Papouasie Nouvelle Guinée (1998) montrent que les changements survenus chez les habitants de Gapun n'étaient pas liés aux décisions législatives mais aux changements de situation, de conditions et de coercitions non reconnus par les individus. Dans cette communauté, le chercheur a vérifié les changements liés à la coprésence de deux langues, le Taiap - langue locale -, et le Tok Pisin, un créole parlé par les parents des enfants participants. Ainsi, Kulick a constaté que les enfants n'utilisaient plus la langue locale, alors que le standard linguistique des

adultes avait déjà subi des changements. De plus, d'autres phénomènes liés au choix des membres du groupe par chacune des langues, selon le contexte et l'interlocuteur, ont montré que des aspects de nature différente de ceux du gouvernement peuvent intervenir sur les réalités linguistiques.

Les exemples de Montréal et de Gapun illustrent la proposition théorique de Spolsky (2004), plus ouverte en ce qui concerne l'utilisation du langage et les enjeux autour du changement linguistique. D'après lui,

[...] la politique linguistique existe même là où elle n'est pas explicite ou établie officiellement. De nombreux pays, institutions et groupes sociaux n'ont pas de politiques linguistiques formelles. Ainsi, leur politique linguistique doit émaner de l'étude des pratiques et des croyances linguistiques. Même là où il y a une politique linguistique formelle, son influence sur les pratiques linguistiques n'est ni garantie ni consistante. (Spolsky, 2004, p. 8, traduction libre)

C'est ainsi que pour l'auteur les politiques linguistiques se composent de trois éléments interconnectés entre eux, bien qu'indépendants, dans une certaine communauté : *les pratiques, les croyances et la gestion*. Le schéma ci-dessus présente la proposition/modèle théorique de Spolsky (2004) :

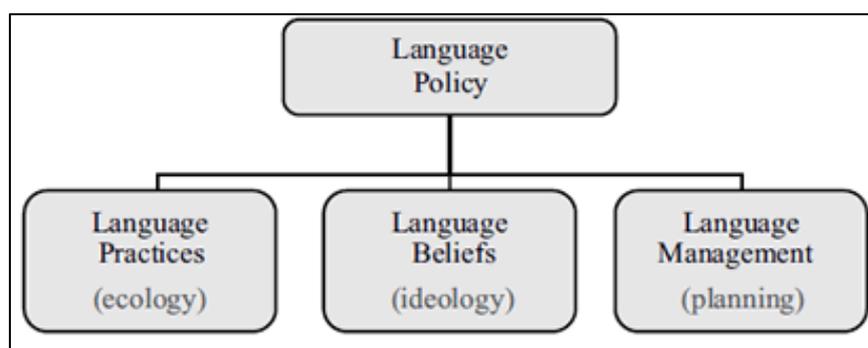


Schéma 6 : La Politique Linguistique d'après Spolsky (2004).

À droite, on a les *pratiques linguistiques*, qui sont les choix plus ou moins conscients et les comportements observables des personnes. Quand un locuteur opte pour une langue plutôt qu'une autre, comme dans le cas mentionné ci-dessus, ou pour un certain aspect linguistique, comme la préférence pour certains

sons, mots, niveaux de formalité, parmi beaucoup de choix, on a ce que l'auteur appelle des *pratiques*.

Un autre exemple de cette notion est l'étude édifiante de William Labov en 1993 dans le Massachusetts, plus particulièrement sur l'île de Martha's Vineyard, où l'auteur a fait une recherche sur l'utilisation de certains sons en anglais. Le comportement linguistique des participants à la recherche a amené l'auteur à conclure que l'utilisation centralisée des diphtongues [ay] et [au] était en rapport avec un rejet des influences d'autres cultures qui sont passées par l'île. La *pratique linguistique* est ainsi une prise de décision, qui n'est qu'une véritable politique réelle dans une certaine communauté.

Au centre de l'image ci-dessus, nous trouvons les *croyances*, appelées aussi *idéologies*, qui sont attribuées par les locuteurs aux aspects linguistiques. En relation avec les pratiques, l'auteur explique les croyances de la façon suivante :

[...] étant donné le rôle joué par les variétés linguistiques dans l'identification, la variété que j'associe à mon groupe d'appartenance le plus important - que ce soit ma nation, ma classe scolaire, ma région ou mon héritage ethnique - est susceptible d'avoir la plus grande valeur pour moi, tandis que d'autres variétés seront stigmatisées. Bien sûr, les croyances ne sont pas des pratiques : il se peut bien que j'utilise moi-même des formes stigmatisées (Spolsky, 2007, p. 4, traduction libre).

Les *idéologies* ou *croyances* sont l'origine du choix, alors que les *pratiques* sont le résultat de ces conceptions idéologiques. C'est pourquoi Spolsky (2007) affirme que les *croyances* sont indépendantes des *pratiques* parce qu'un locuteur peut utiliser des aspects linguistiques stigmatisés par d'autres groupes, avec ou sans conscience de leurs croyances sur les formes dont il fait usage. C'est pour cette raison qu'en évoquant les relations entre langue, vie sociale et vie nationale au début de ce chapitre, j'ai ajouté à l'idée de Calvet les choix inconscients opérés en matière de politiques linguistiques. En ce sens, Ribeiro da Silva (2013) affirme que, dans ce modèle, les représentations dérivent des pratiques et, en même

temps, les influencent, en considérant toujours que cette influence se produit dans une conjoncture historique donnée.

Le dernier élément de cette vision des politiques linguistiques, la *gestion*, est vue comme l'effort effectué par un individu ou un groupe d'individus dans le but de formuler et de mettre en œuvre un plan explicite ou une politique pour changer les pratiques ou les croyances des participants d'une communauté de parole. Selon Spolsky,

[...] une décision constitutionnelle ou légale d'une langue nationale ou officielle est un exemple clair de gestion linguistique, bien que tout comme les limitations de vitesse ne garantissent pas que toutes les voitures les respectent, une loi linguistique ne garantit pas leur respect (Spolsky, 2012, p. 5, traduction libre).

En d'autres termes, lorsque l'État prend une décision sur une politique linguistique donnée, cela ne signifie pas que les locuteurs vont effectivement changer leurs pratiques et leurs croyances. Cela veut dire qu'une politique linguistique n'est pas nécessairement formalisée dans un document (Spolsky, 2004). Ce fait montre un certain remplacement de la notion de *planification*, très répandue dans les études de politiques linguistiques, par celle de *gestion*, qui s'éloigne du rapport restreint avec les actions étatiques. Dans le cadre de ma recherche, le cas des *Propositions Curriculaires pour l'Enseignement du Portugais à l'Étranger*, publiés en 2021 par le Ministère des Affaires Étrangères et que j'analyse dans cette étude, montre que la décision de diffusion de ces documents par le gouvernement brésilien ne garantit pas son adhésion au domaine du PLA, en raison de facteurs que j'évoquerai lors de mes analyses.

Dans le cas de Montréal, que j'ai précédemment illustré, l'initiative gouvernementale se montre clairement comme un genre de gestion. Toutefois, ce que propose Spolsky est une approche qui attribue également aux locuteurs le pouvoir et l'influence sur les réalités linguistiques. C'est ainsi que l'auteur

souligne sa compréhension de la politique linguistique au-delà des décisions prises par une autorité ou le gouvernement :

De nombreux pays, institutions et groupes sociaux n'ont pas de politiques linguistiques formalisées ou rédigées, de sorte que la nature de leur politique linguistique doit découler d'une étude de leurs pratiques ou croyances linguistiques. Même lorsqu'il existe une politique linguistique formelle et écrite, son effet sur les pratiques linguistiques n'est ni garanti ni cohérent (Spolsky, 2004, p. 8).

Les exemples donnés par Spolsky pour illustrer sa démarche m'amènent à constater que l'auteur présente un modèle pour lequel il serait possible de rechercher sur les choix et les comportements des locuteurs lorsqu'ils utilisent leurs répertoires linguistiques en relation avec les structures sociales – au niveau individuel, familial et des différents groupes sociaux – et l'État (Lagares, 2018). Avec cette approche, l'auteur s'intéresse à expliciter les stratégies et les choix conscients et inconscients de contrôle des usages linguistiques, considérant que tout comportement linguistique ne reflète pas seulement les catégories internes de la langue, mais aussi et surtout des facteurs politiques et sociologiques vastes.

L'objet de ma recherche n'est pas l'étude des choix linguistiques en tant que tels, mais les notions didactiques qui infiltrent les discours et sont véhiculées dans les mécanismes ou instruments de politique linguistique ; c'est-à-dire que je pars d'un point de vue non pas sur la langue en usage par les locuteurs, en analysant les variétés et les variants de la langue et les croyances, mais sur la base idéologique des discours et du dialogisme qui constituent les politiques linguistiques. Dans la section suivante de ce chapitre, j'explique ce choix théorique basé sur le modèle de politiques linguistiques de Shohamy (2006).

## 2 Le Modèle d'Elana Shohamy

Dans son livre *Language Policy: Hidden agendas and new approaches* publié en 2006, Elana Shohamy, chercheuse nord-américaine à l'Université de Tel Aviv, construit

une réflexion théorique sur les politiques linguistiques basée sur une conception plus « ouverte » du langage. L'auteure retrace le modèle formalisé par Bernard Spolsky et propose une perspective élargie – ou approfondie – des politiques linguistiques qui s'oppose à une vision du restreint dans la langue, dans un sens fermé et fini, comme d'après elle certains créateurs de politiques linguistiques (*policy makers*) souvent le regardent et essaient d'en faire usage. La vision de la chercheuse prend en compte la manipulation, qui réduit la complexité d'utilisation du langage, vu dans son approche de politiques linguistiques non seulement comme individuel et personnel, mais aussi et surtout comme interactif. D'après sa définition, la langue est présentée comme

[...] un organisme vivant qui n'a pas de marqueurs fixes ou discrets, pas de définitions imposées de catégories correctes ou incorrectes, natives ou non natives ou d'autres catégories artificielles destinées à contrôler, limiter et imposer aux personnes des règles externes d'interaction et d'utilisation concernant des notions fixes sur la manière dont les gens doivent agir et s'exprimer. Au contraire, la langue est personnelle, unique, et varie d'une personne à l'autre, de sorte que dicter aux gens comment utiliser la langue en termes d'accent, de grammaire et de lexique, etc., peut être considéré comme une forme d'intrusion et de manipulation personnelle (Shohamy, 2006, p. 5 traduction libre).

Pendant toute la première partie du travail, la description de cette conception de la langue montre le positionnement de Shohamy en ce qui concerne les différents types d'attitudes coercitives, de manipulations sur la langue elle-même – organisme vivant dont les utilisateurs se servent dans la relation/interaction avec l'autre – et sur les locuteurs. Cette conception dialogue significativement avec la conception du langage en interaction du Cercle de Bakhtine :

[...] I le locuteur se sert de la langue pour ses besoins énonciatifs concrets (pour le locuteur, la construction de la langue est orientée vers l'énonciation, vers la parole). Il s'agit, pour lui, d'utiliser les formes normalisées (admettons pour l'instant leur légitimité) dans un contexte concret

donné. Pour lui, le centre de gravité de la langue n'est pas situé dans la conformité à la norme de la forme utilisée, mais bien dans la nouvelle signification que celle-ci prend en contexte. Ce qui importe, ce n'est pas l'aspect de la forme linguistique, qui reste immuable dans tous les cas, quels qu'ils soient, où celle-ci est utilisée. Non, pour le locuteur, ce qui importe, c'est ce qui permet à la forme linguistique de figurer dans un contexte donné, ce qui fait d'elle un signe adéquat dans les conditions d'une situation concrète donnée (Bakhtine/Volochinov, 1977, p. 99)

Cela suppose l'exercice du pouvoir d'expression, qui implique la relation avec d'autres individus, mais aussi l'éventuel contrôle à travers des mécanismes ou des instruments de politiques linguistiques, utilisés explicitement ou implicitement pour modifier une réalité ou un espace linguistique. Cette conduction ou imposition des chemins que les personnes 'doivent' suivre nous fait réaliser les pratiques<sup>40</sup> linguistiques créées de façon explicite ou implicite<sup>41</sup> par ces dispositifs de manipulation linguistique (et idéologique), qui constituent de facto des politiques linguistiques.

C'est ainsi que l'on voit les pratiques linguistiques perpétuées soit par la législation, c'est-à-dire formalisées par les Etats, soit informelles, vues comme « une partie intégrante de la culture de l'entité spécifique et [qui] est soutenue et transmise par la culture, indépendamment de la politique manifeste à l'égard des différents codes en question » (Schiffman, 2006, p. 13, traduction libre). Dans les deux situations décrites, on voit une sorte de manipulation linguistique et idéologique qui produit des politiques linguistiques de facto. Les dispositifs sont utilisés par tous les groupes sociaux et les institutions ; la différence réside dans le pouvoir exercé par chaque groupe — les gouvernements, par exemple, ont un

---

<sup>40</sup> Les politiques linguistiques sont également considérées dans le texte de Shohamy comme des pratiques. À cet égard, l'auteur délimite : « policy is practice and practice is policy as languages are discussed, negotiated and battled for using a multiplicity of discourses in very complex ways » (Shohamy, 2006, p. 165).

<sup>41</sup> Il est important de noter que le travail de Spolsky ainsi que celui de Shohamy dialoguent avec les idées de Schiffman par rapport à la présence de pratiques explicites ou implicites. Shohamy, en particulier, explore la notion de mécanismes ou instruments pour formaliser son modèle, qui décrit leurs fonctionnements entre les idéologies et les pratiques.

plus grand impact sur le changement. En ce qui concerne les dispositifs<sup>42</sup> et leurs effets, l'auteure affirme que

La politique linguistique s'inscrit au milieu de ces manipulations et batailles, entre idéologie et pratiques linguistiques. C'est à travers une variété de mécanismes manifestes et cachés, utilisés principalement (mais pas exclusivement) par les autorités, que les langues sont manipulées et contrôlées afin d'affecter, de créer et de perpétuer des politiques linguistiques « de facto », c'est-à-dire des pratiques linguistiques. Ces mécanismes sont utilisés ouvertement et secrètement dans des conversations et des négociations ainsi que dans des batailles acharnées pour exercer un contrôle sur l'espace langagier (Shohamy, 2006, p. 15, traduction libre).

Bien que Shohamy (2004) discute de l'importance d'être conscient du pouvoir de manipulation politique des gouvernements par rapport aux droits démocratiques des citoyens, l'objectif de l'auteure est de présenter un modèle qui « déplace le centre d'analyse du texte législatif, qui peut se restreindre uniquement aux intentions et aux déclarations pour les pratiques sociales liées au langage, constituant ce que Shohamy (ibid.) définit comme *politique linguistique réelle* ou *de facto* » (Dorigon, 2016, p. 26, traduction libre). Communément associées à des documents ou à des décisions gouvernementales, les politiques linguistiques ne définissent pas nécessairement la réalité linguistique des différents groupes sociaux, dans lesquels d'autres phénomènes observables peuvent témoigner de la préexistence, par exemple, de politiques linguistiques propres venant des communautés, des familles ou d'autres sphères sociales.

À ce propos et à titre d'illustration, Shohamy (2004) souligne la présence de l'imposition et de la manipulation linguistique des dispositifs gouvernementaux

---

<sup>42</sup> Dorigon (2016) souligne que les termes dispositif, instrument, mécanisme et outil sont des synonymes récurrents dans la tradition des études de politiques linguistiques ; particulièrement en ce qui concerne les tests de langue, l'auteur nous montre qu'il y a une tendance à se référer aux tests en tant qu'instruments, dans la mesure où ils constitueraient un processus d'instrumentalisation de la langue. À titre d'exemple, au Brésil, l'examen Celpe-Bras est souvent mentionné dans la littérature du domaine comme un instrument de politiques linguistiques.

pour la diffusion de certaines politiques linguistiques éducatives. Ces modes de contrôle du domaine éducatif produisent des pratiques de facto et montrent que les politiques ne sont pas neutres : elles sont remplies d'une charge idéologique qui se reflète dans la réalité à travers les comportements des enseignants et des élèves, de leurs croyances et de leurs attitudes par rapport au langage et la façon dont cette langue doit être utilisée dans la salle de classe.

La question idéologique est centrale dans l'approche de politiques linguistiques de l'auteur, et son rattachement à une notion de langage en interaction est clair, compte tenu des relations entre les sujets, de leurs comportements, de leurs croyances et motivations. Cela m'amène, encore une fois, à la vision de langue du Cercle de Bakhtine :

La langue, dans son utilisation pratique, est inséparable de son contenu idéologique ou ayant trait à la vie. Pour séparer abstraitement la langue de son contenu idéologique ou expérientiel, il faut élaborer des procédures particulières non conditionnées par les motivations de la conscience du locuteur (Bakhtine/Volochinov, 1977, p. 103).

Cette tendance ne révèle que la dynamique idéologique qui est au sein de la société et, par conséquent, la présence de politiques dans tous les domaines. On observe donc que « les politiques linguistiques apparaissent diluées dans les politiques culturelles, éducatives, d'inclusion ou d'exclusion ; elles n'apparaissent pas dans un état 'pur', bien qu'elles soient nécessairement présentes dans la plupart des politiques éducatives et culturelles » (Oliveira, 2013, p. 1, traduction libre), ce qui explique pourquoi ces politiques ne sont pas socialement reconnaissables : elles ne sont pas formalisées, elles n'ont pas un état *pur* et explicite.

Il est nécessaire de souligner que cette conception élargie présentée par Elana Shohamy suit une orientation théorique qui a commencé dans les premières études en politique et en planification linguistique, comme je l'ai montré précédemment. Le modèle théorique de Shohamy (2006) est inséré dans l'histoire

des idées linguistiques de ce champ d'études, selon lequel la langue présente un caractère social qui doit être impérativement étudié.

Ainsi, bien que la politique présente historiquement un statut formel, elle gagne un nouveau sens en dehors du texte officiel à travers les réflexions du domaine, comme celles de l'auteure nord-américaine. L'image ci-dessous illustre son modèle théorique, construit entre idéologies et politiques ou pratiques linguistiques de facto :

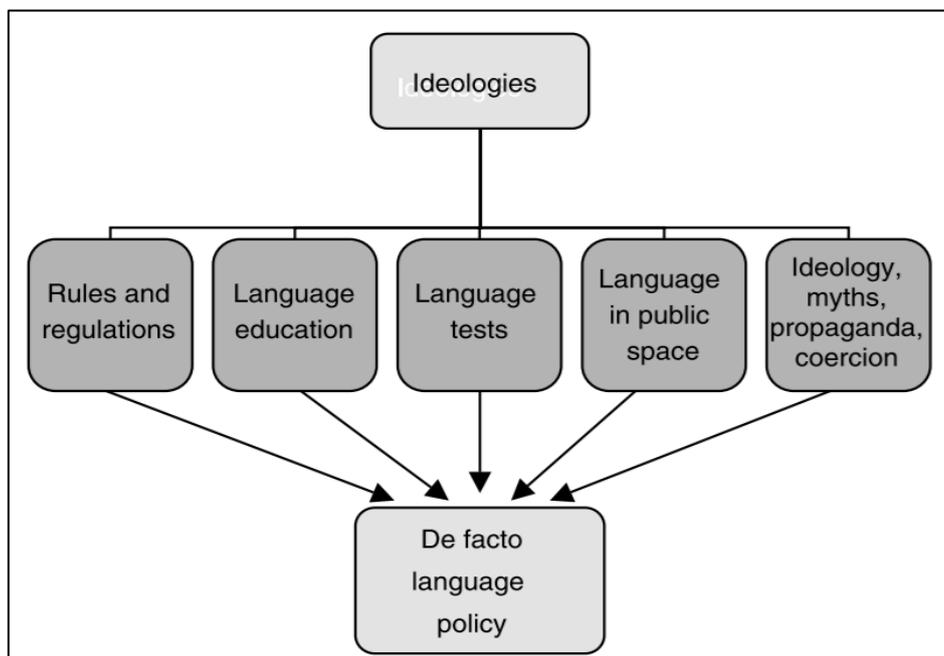


Schéma 7 : Liste des Mécanismes entre Idéologie et Pratique (Shohamy, 2006, p. 58).

Cette approche vise à expliquer la voie bidirectionnelle des mécanismes, qui sont insérés dans une idéologie et des pratiques idéologiques, telles que représentées dans le schéma ci-dessus. Selon l'auteur, non seulement les politiques sont explicites ou implicites, telles que présentées par Schiffman (1996), mais les mécanismes le sont aussi, dans le but de créer, d'influencer et de promouvoir des pratiques de facto. Pour cette raison, les mécanismes sont au centre, représentant un rôle fondamental et intermédiaire pour la compréhension de la dérivation des politiques de facto. Par cette logique, les règles et régulations, l'éducation linguistique, les tests de langage, le langage dans les espaces publics et l'idéologie, mythes, propagande et coercition, présentent une charge idéologique

et interviennent sur les politiques linguistiques *de facto*. En revanche, à travers ces mécanismes, on peut observer le phénomène contraire, dont la pratique peut modifier l'idéologie, démontrant la résistance par rapport aux idéologies imposées :

La résistance aux politiques officielles prend de nombreuses formes : à travers les langues à la maison, en proposant des cours de langue privés, en organisant des réunions de lectures littéraires, en créant des politiques municipales locales pour protester contre les politiques nationales, en continuant à utiliser les langues dans la vie privée et dans les clubs, et en inventant de nouvelles langues et codes secrets (Shohamy, 2006, p. 2006, traduction libre).

Ces formes de résistance apparaissent plus ou moins clairement dans la recherche académique, non seulement dans le domaine des Politiques Linguistiques, de la Sociolinguistique ou des Sciences du Langage en général, mais aussi dans d'autres champs, tel que l'Anthropologie. En ce sens, l'étude anthropologique de Bulag (2000) examine les notions de majoritaire et minoritaire de la résistance dans la Région Autonome de Mongolie Intérieure (IMAR) dans le contexte de l'hégémonie chinoise. La Chine a des programmes de régulation des illittératies dans plusieurs communautés où il existe au moins un système d'écriture relativement établi. Cependant, dans l'étude de Bulag (2002) et d'autres auteurs, nous constatons que même dans les communautés où le système d'écriture est plus défini, les politiques linguistiques éducatives sont moins efficaces (Zhou, 2000) en termes d'identités ethniques et autorités nationales.

Cette construction de l'identité locale présente des pratiques sociales et linguistiques très spécifiques, et la recherche de Bulag (2000), par exemple, montre notamment que ces politiques locales sont en conflit avec les politiques nationales imposées. Le cas des Mongols est un exemple de la pression exercée par un pouvoir gouvernemental sur un groupe ethnique ou un membre d'un groupe ethnique particulier, dans la mesure où les critiques aux politiques

législatives, par exemple, pourraient conduire à l'emprisonnement. D'une part, le gouvernement chinois tente d'équilibrer une politique d'éducation qui vise à mettre en œuvre une identité nationale, mais d'autre part il accorde également une certaine autonomie aux régions minoritaires afin d'éviter une plus grande résistance. En ce sens, la Chine a un programme d'unification, malgré l'existence de régions autonomes et de groupes ethniques très particuliers.

Une autre étude de Zhou (1999, 2000) montre que les politiques linguistiques nationales changent en fonction des agendas gouvernementaux, changements perçus par les locuteurs des communautés minoritaires, qui savent quand ce qui est en jeu n'est pas l'éducation mais l'existence de leur propre culture. C'est de cet aspect-là que vient la résistance. La situation des langues minoritaires chinoises dialogue avec le débat de Shohamy sur la garantie des droits linguistiques et personnels, car son modèle permet de rendre plus explicites les mécanismes implicites et non démocratiques de coercition ou de violation des droits.

En effet, la politique linguistique éducative (*Language Policy Education – LEP*) fait référence aux mécanismes qui sont utilisés pour créer des politiques linguistiques *de facto*, d'une part, dans les institutions - considérées dans ce travail comme des agences LEP -, et d'autre part dans le système éducatif dans son ensemble. De ce fait, Elana Shohamy explique :

Dans la plupart des pays dotés de systèmes éducatifs centralisés, les décisions relatives au LEP sont prises par les autorités centrales telles que les agences gouvernementales, les parlements, les ministères de l'éducation, les conseils régionaux et locaux de l'éducation et les écoles. Dans toutes ces situations, le LEP sert de mécanisme pour réaliser les programmes nationaux de politique linguistique. Elle est imposée par des entités politiques du haut vers le bas, souvent avec une résistance très limitée, car les écoles et les enseignants se conforment généralement aux décisions. Ces politiques sont ensuite renforcées par les enseignants, le matériel, les programmes et les tests. Pour les bureaucrates, le LEP offre une opportunité très utile d'exercer une influence sur les systèmes, car il peut imposer diverses

idéologies politiques et sociales à travers la langue (Shohamy, 2006, p. 76, traduction libre).

Dans un article produit avant le modèle idéologique de politiques linguistiques, Shohamy (1993) discutait de la puissance de l'impact des mécanismes sur les décisions et les comportements - c'est-à-dire sur les pratiques. Les tests ou tests de langue/langage, les objets d'étude dans ce texte spécifiquement, seraient des outils<sup>43</sup> efficaces pour contrôler les systèmes éducatifs et le comportement des personnes affectées par les résultats de ces tests. Dans différents travaux de la chercheuse, les tests de langue / langage sont considérés comme des dispositifs puissants qui ont un rôle de promotion d'effets dans les pratiques éducatives. Cette relation entre évaluation et enseignement m'amène immédiatement à discuter de la notion d'*effet rétroactif*, très récurrente dans le domaine de la Linguistique Appliquée au Brésil et à l'étranger pour désigner les influences des tests sur la gestion en salle de classe, les supports pédagogiques, les acteurs pédagogiques ou l'enseignement-apprentissage (Hughes, 1989 ; Alderson & Wall, 1993, Scaramucci, 2004).

Cheng et Curtis (2004) montrent au moins deux importants mouvements qui expliquent l'impact de l'instrument de politiques linguistiques : 1) les tests à choix multiples (QCM) peuvent provoquer des effets négatifs sur la qualité de l'enseignement et apprentissage lorsqu'ils sont menés à grande échelle ; et 2) la tendance positive – comme celle de l'examen Celpe-Bras<sup>44</sup>, dans le cadre de mon étude – par rapport au perfectionnement ou amélioration d'une méthode d'apprentissage, entraînant une réorientation positive dans un milieu éducatif.

---

<sup>43</sup> Un certain nombre de travaux de l'auteure (voir Shohamy 1993, 2001, 2006, 2007 et d'autres) traitent de la puissance des tests de langue/langage, démontrant une variation terminologique constante de l'utilisation du terme « outil » (*tool*, en anglais). Dans l'article de 1993, en particulier, la chercheuse nord-américaine fait allusion au travail de Foucault (1979), qui aborde tous les types d'examen comme des mécanismes de discipline socialement ritualisés.

<sup>44</sup> Comme nous expose Schlatter *et al.* (2009), certaines études illustrent l'introduction de nouvelles méthodologies d'enseignement, basées sur les pratiques d'utilisation du langage par genres du discours, grâce à l'avènement de l'examen (Martins, 2017).

Les pratiques linguistiques sont interconnectées avec les politiques linguistiques, et la présence de la communauté à laquelle appartiennent les pratiques peut être perçue à la fois dans les politiques officielles et non officielles. Tout au long de la première partie de ce chapitre, j'ai pris la position que les politiques linguistiques sont présentes non seulement au niveau gouvernemental, mais aussi et surtout dans le tissu social. Tant les pratiques reflétées dans les documents officiels que celles présentes au sein de certaines communautés sont imprégnées d'idéologies diverses (Shohamy, 2006), au profit de conceptions politiques, sociales, linguistiques et culturelles spécifiques. Ces idéologies, qui émanent à la fois de l'État et de certaines communautés ou groupes sociaux, peuvent parfois être cachées dans les discours, mais, d'une certaine manière, elles sont toujours plus ou moins susceptibles d'être interprétées et décrites. C'est précisément dans cette direction que s'oriente mon étude.

Dans les pages qui suivent, je focaliserai ce débat autour des communautés, avec quelques considérations sur le discours officiel et ses implications – cependant, je crois que l'avancée de mon travail révélera encore plus cette relation. Par conséquent, j'aborde brièvement dans cette partie l'importance de comprendre les pratiques, les politiques et les idéologies linguistiques à la lumière des disciplines et des communautés épistémiques qui composent les différents domaines de la connaissance, notamment le domaine scientifique. Avec cela, j'entends justifier le choix de prendre appui sur une partie de la réflexion sur les productions académiques en PLA que j'ai produite dans mon mémoire pour le choix d'enquêter sur la mise à jour de la perspective bakhtinienne dans les documents officiels du gouvernement au Brésil et dans les entretiens réalisés avec des chercheurs brésiliens.

### **3 Regard politico-linguistique des communautés de pratiques/épistémiques**

Selon Spolsky (2012), l'idée que chaque communauté de parole a une politique linguistique, avec certaines pratiques et valeurs, fait consensus dans le domaine

des politiques linguistiques. Le domaine du portugais comme langue additionnelle, d'après ce que je montrerai dans ce travail, est un ensemble de différentes communautés de construction de connaissances, notamment didactiques, avec une remarquable diversité de pratiques et d'idéologies sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Une grande partie de ces pratiques, comme je l'ai montré dans des études antérieures (Martins et Schoffen, 2016 ; Martins, 2019) ont abouti à des politiques linguistiques qui se sont définies plus intensément au cours des 20 dernières années, reflétant des idéologies linguistiques et didactiques très articulées à l'Examen Celpe-Bras d'un point de vue théorique et méthodologique.

L'ensemble des croyances qui se reflètent dans les pratiques (socio)linguistiques - dans ce que les gens font réellement lorsqu'ils communiquent - est au cœur d'une politique linguistique. Parfois, comme le soutiennent Spolsky et Shohamy (2000), cette relation entre politique linguistique et idéologie linguistique peut prêter à confusion, car les deux sont, avec la notion de pratiques, étroitement liées. Dans ce travail, je comprends que les politiques linguistiques, qu'elles soient définies dans les documents que j'analyse ou dans les réponses des personnes interrogées, reflètent certaines croyances et connaissances didactiques. Ce sont, au sens de mon étude, l'idéologie linguistique (ou didactique) d'une politique donnée qui peut apparaître plus ou moins définie dans les différents discours. Les pratiques que je perçois dans ce travail sont ce qui, à travers une diversité de mécanismes et esquissées par certaines idéologies, constitue des politiques linguistiques, qui sont interprétées à partir des discours que j'analyse dans cette étude.

Pour la compréhension d'une politique linguistique, Spolsky (2004) propose également un dernier élément : les efforts d'intervention ou de planification de certains individus ou groupes pour modifier et influencer les pratiques. Dans son modèle de politiques linguistiques, Shohamy (2006) conçoit que ces efforts sont inhérents à la politique linguistique, l'auteur choisit donc de ne pas faire de distinction entre politique et planification. Une fois l'horizon axiologique guidé

par une idéologie donnée, la conception de l'aménagement s'intègre à la notion de politique linguistique, puisqu'il n'y a pas d'idéologie sans intervention ; en ce sens, il n'y a pas de politique linguistique sans une forme explicite ou cachée de planification - d'intention, elle-même politique.

Dans le cadre de mon travail, il est possible d'élaborer et de diffuser des politiques linguistiques au sein des communautés qui partagent certaines pratiques linguistiques ou un sens d'utilisation du langage. Cela signifie plus que de simples choix de langue ou de croyances sur les langues : je comprends le langage associé à la politique en termes de production de connaissances didactiques, plus précisément sur la langue portugaise et son enseignement.

Tavano et Almeida (2018) discutent les notions de *communautés disciplinaires* et de *communautés épistémiques* afin de réfléchir à la définition des programmes scolaires. Je crois que cette discussion rejoint ce que j'aborde dans mon travail, car je considère que les communautés de pratique en PLA, en matière de politiques linguistiques, sont, d'une part, associées à un discours disciplinaire commun, et, d'autre part, constituées d'une pluralité de savoirs qui peuvent dialoguer, mais qui ont des histoires épistémologiques singulières.

Cherchant à définir la relation entre une *discipline* et une *communauté disciplinaire*, les auteurs soutiennent que les différents groupes disciplinaires, ou communautés, sont constitués de spécialistes qui se reconnaissent comme participants d'une même tradition, représentants de certains intérêts et de valeurs, qui cherchent pourtant à atteindre leurs objectifs de manière différente (Tavano et Almeida, 2018). Dans l'entendement des auteurs, la discipline est comprise, bien que ses agents aient parfois des intérêts divergents, comme une entité cohésive et cohérente, dont les aspirations semblent être à l'unisson. Cette stabilité apparente me semble très cohérente avec ce que je perçois dans le domaine PLA, notamment à partir de la lecture de documents officiels, dans la mesure où ils cherchent à défendre parfois un discours d'hétérogénéité des savoirs avec des discours qui traduisent une certaine homogénéisation du domaine.

Comme je l'illustrerai au cours de l'analyse de ce travail, le PLA au Brésil ne présente pas une seule perspective d'enseignement en vigueur - même si le but de mon étude est d'identifier une perspective spécifique, qui, à mon avis, est souvent négligée au détriment d'un savoir hégémonique.

Dans le même sens, les participants de cette dite « grande communauté disciplinaire », même s'ils sont souvent désignés dans les discours officiels comme faisant partie de ce bloc homogène, ont leurs différences et leurs identifications spécifiques, qui ne convergent pas toujours entre elles par rapport aux connaissances produites et diffusées. Selon Tavano et Almeida (2018, p. 39, traduction libre),

derrière la stabilité et la solidité apparente d'une discipline, l'identification de ses membres par l'intermédiaire des communautés disciplinaires d'experts, se cachent divers groupes de cette communauté en constant conflit pour faire respecter leurs propres préceptes et qui restent unis jusqu'à une certaine limite.

Je comprends ainsi que toute communauté disciplinaire est par essence une communauté de pratiques ; dans le cas du PLA, des pratiques linguistiques et didactiques, qui sont influencées par cette vision stable du territoire. Cependant, le PLA, comme dans d'autres langues additionnelles, est formé de différents groupes qui reprennent des discours et diffusent des idées ou des idéologies sur la façon d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer une langue cible, sur la base de parcours historiques qui ne coïncident pas toujours. Je me concentre ici sur la différence entre le PLA au Brésil et le contexte européen - en particulier le Portugal - car je considère qu'il est important de connaître l'histoire épistémologique du domaine au Brésil, compte tenu des particularités politico-linguistiques du pays face à la l'hégémonie du nord global.

L'autre perception de la communauté que j'apporte à cette étude est celle des communautés épistémiques (Haas, 1992), une idée à laquelle je me rattache pour les raisons que je présenterai ci-dessous. Contrairement aux communautés disciplinaires, qui servent parfois un discours universaliste, les communautés

dites épistémiques sont définies par Haas (1992) comme des réseaux d'experts ayant une expérience et une reconnaissance fondées sur des savoirs spécifiques, ayant pour principe que les agences humaines se situent entre les conditions systémiques des sociétés, les savoirs et les actions nationales - j'ajouterais également internationales.

Ces réseaux peuvent être formés par des professionnels de disciplines et de parcours différents, mais ils présentent, selon l'auteur, quatre points de convergence :

(1) un ensemble partagé de croyances et de principes normatifs qui fournissent une logique fondée sur des valeurs pour l'action sociale des membres de la communauté ; (2) les croyances causales partagées, qui découlent de leur analyse des pratiques qui entraînent ou contribuent à un ensemble de problèmes de base dans leur domaine et qui servent de base pour élucider les multiples liens entre les actions politiques possibles et les résultats souhaités ; (3) des notions partagées de validité - c'est-à-dire des critères intersubjectifs définis en interne pour pondérer et valider les connaissances dans le domaine de leur spécialisation ; et (4) une entreprise politique commune - c'est-à-dire un ensemble de pratiques communes associées à un ensemble de problèmes vers lesquels leur compétence professionnelle est dirigée, vraisemblablement par la conviction que le bien-être humain s'en trouvera amélioré (Haas, 1992, p. 3, traduction libre).

Toujours selon Haas (1992), ces caractéristiques organisationnelles des communautés épistémiques sont cohésives et cohérentes pour différents agents sociaux et soutiennent une dimension de pouvoir et de légitimité de la part de ces groupes. Cela ne signifie pas, cependant, qu'une communauté épistémique ne peut pas avoir une diversité d'interprétations à propos d'un même objet. Au contraire, selon l'auteur, il existe une constellation de techniques, de valeurs et d'instruments partagés entre les membres d'une communauté. Cette compréhension diverse d'une communauté permet une plus grande maîtrise du

savoir et de l'information face à la verticalité des décisions gouvernementales, par exemple.

Ce dernier aspect et la prise de conscience des communautés épistémiques sur la production et la diffusion des connaissances favorisent l'action de ces groupes sur les États, identifiant leurs intérêts et proposant des politiques spécifiques - et des politiques linguistiques, dans le cas du PLA - qui entrent en négociation. Dans cette dynamique, la "diffusion d'idées et d'informations nouvelles peut conduire à de nouveaux modèles de comportement, s'avérant être une dimension importante de la coordination des politiques nationales et internationales" (Haas, 1992, p. 3, traduction libre).

### **3.1 Le domaine du PLA comme une communauté ou un ensemble de communautés**

Pour cette raison, sur la base de ce que j'ai réalisé au cours de ma carrière académique et professionnelle, il est pertinent pour l'histoire du PLA au Brésil de comprendre la façon dont les discours officiels et académiques actualisent la perspective discursive-dialogique bakhtinienne dans l'articulation avec Celpe-Bras, ce que j'entreprends dans cette recherche. Si le dialogue avec cette perspective n'est pas toujours perçu, les autres tendances existantes finissent par montrer l'hétérogénéité des savoirs des nombreuses communautés de pratiques qui composent le domaine.

La conception restreinte de la communauté disciplinaire que j'ai résumée ne rend pas compte de la pluralité des parcours et des savoirs professionnels et académiques dans un domaine donné. Au contraire d'aider les agents éducatifs à élargir leurs connaissances de manière indisciplinée - en dépassant la barrière disciplinaire et en rompant avec les tendances de circulation des connaissances, cette vision restreint les connaissances à des formes de savoir qui servent à promouvoir l'universalisation au profit de discours qui excluent les différences dans la production et la diffusion des connaissances.

Les discours qui diffusent une telle perception réfutent les histoires individuelles et ignorent que d'autres formes de savoir peuvent être aussi productives et utiles pour un contexte donné que celles qui sont normalement acceptées comme universelles.

Un exemple très clair à cet égard se présente entre l'université et l'école, ou entre l'université et d'autres espaces de construction comme le savoir, tels que les associations ou les organisations non gouvernementales. Le prestige du savoir semble toujours se concentrer davantage d'un côté que de l'autre. Conscient de ce phénomène, j'ai choisi de me concentrer sur le discours académique car j'ai constaté qu'entre les différentes communautés en PLA, dans leurs relations entre celles-ci avec les autres politiques linguistiques gouvernementales brésiliennes et européennes/portugaises, il existe également de fortes indications de relations de pouvoir, de concentration et de conditionnement des connaissances didactiques.

Lander (2000) admet que la vision universaliste du monde est conditionnée par la société libérale-capitaliste. Les projets portés par différents pays, originaires de l'hémisphère nord, reposent sur une notion de progrès qui vise la stabilité et l'effacement des éventuelles fragmentations sociales pour la construction d'un avenir commun - un avenir conforme aux orientations politiques et économiques, aux intérêts sociaux et à l'organisation de la société des groupes hégémoniques. La vision que je défends dans cet ouvrage est celle du droit des différentes communautés, dans le cas de cette étude des communautés de production et de diffusion des savoirs, à se fragmenter. Par conséquent, mon étude s'oppose directement à cette tendance unitaire de chercher à comprendre les savoirs qui circulent entre les différentes communautés de pratique dans le contexte universitaire du pays dans l'articulation avec Celpe-Bras et avec sa base théorique.

Afin d'enquêter sur les histoires individuelles du domaine du PLA au Brésil, je discuterai dans mes analyses des documents officiels sélectionnés d'une tendance à l'universalisation que j'ai perçue tout au long des lectures. Il est

possible de constater une association du domaine avec des pratiques et des théories didactiques de l'enseignement des langues en général. Cette perception contraste avec une reconnaissance partielle des documents officiels sur l'importance du Celpe-Bras et sa perspective théorique en PLA au Brésil. Cette élucidation partielle, à mon avis, ne contribue pas à la visibilité de la paternité brésilienne, en termes didactiques, sur la scène internationale, encore moins à la diffusion des connaissances scientifiques produites par les communautés dans différentes institutions du pays.

Je suis conscient que je fais référence de manière récurrente au domaine PLA en général dans les pages précédentes et dans celles qui viendront encore dans cette thèse. Au cours des dernières années de mon doctorat, notamment à partir des entrevues réalisées avec des professeurs et des chercheurs d'institutions à travers le pays, j'ai reconnu d'autant plus la pluralité et, en même temps, la concentration de la circulation des savoirs dans certains espaces par rapport à d'autres. C'est pourquoi, lorsque je me réfère au PLA comme un grand groupe de professeurs et de chercheurs, j'essaie de simplifier ma référence pour le lecteur de cette étude, en pleine conscience de la diversité des savoirs qui circulent et des pratiques et conceptions du langage et de la langue historiquement situés, qui n'ont pas toujours avancé dans le même sens.

Le chapitre suivant s'appuie sur une perspective historique de la construction des savoirs linguistiques qui dialogue substantiellement avec les réflexions que j'ai faites tout au long de ce texte sur les politiques linguistiques. Ainsi, après avoir reconnu une partie de la complexité du champ interdisciplinaire des Politiques Linguistiques, le cadre théorique de ce travail sera conclu par la description de concepts clés de la réflexion sur l'histoire des idées linguistiques [et didactiques] du domaine du PLA au Brésil.

## Synthèse

Les approches de Spolsky (2004) et de Shohamy (2006) pour comprendre les politiques linguistiques se concentrent principalement sur la société, les pratiques linguistiques, les croyances ou représentations, et les idéologies. Les conceptions des politiques linguistiques des uns et des autres ont cependant, dans les actions de l'Etat, un élément d'importance, puisque l'Etat peut aussi opérer, explicitement ou non, dans la manière dont les individus se rapportent aux langues.

Pour Spolsky (2005), les politiques linguistiques se composent de trois éléments : *les pratiques, les croyances et la gestion*. Le premier élément désigne les choix relativement conscients des comportements observables des locuteurs dans des communautés données. Le deuxième élément est l'équivalent de l'idéologie, les perceptions ou les jugements évaluatifs des locuteurs sur les aspects linguistiques de leur propre langue ou des langues d'une communauté donnée. Les croyances sont l'origine du choix d'un locuteur, alors que les pratiques sont le résultat des conceptions idéologiques en question. Le troisième et dernier élément concerne la gestion, un aspect qui renvoie à l'histoire des études sur les politiques linguistiques qui séparent traditionnellement la politique linguistique de l'aménagement linguistique. La gestion fait référence à l'effort effectué par un individu ou un groupe d'individus pour changer les pratiques ou les croyances des participants d'une communauté de parole.

Le modèle des politiques linguistiques de Shohamy diffère nettement de celui de Spolsky (2006), bien qu'elle le récupère dans son essence sur les politiques formelles et informelles, pour présenter une conception plus ouverte de la

langue. L'auteur étudie principalement les manipulations impliquées dans les mécanismes ou instruments de politique linguistique. Dans cette optique, non seulement les politiques agissent sur la société et les langues, mais aussi sur les mécanismes qui lient certaines idéologies à la promotion des politiques linguistiques. Voici quelques exemples de ces instruments : les règles et régulations, l'éducation linguistique, les tests de langage, le langage dans les espaces publics et l'idéologie, les mythes, la propagande etc. Ils sont tous chargés idéologiquement et interviennent sur les politiques linguistiques *de facto*. À travers ces mécanismes, il est possible de noter le phénomène contraire, dont la pratique peut modifier l'idéologie, démontrant la résistance par rapport aux idéologies venues d'instruments formels.

Les approches de Bernard Spolsky et d'Elana Shohamy en matière de politiques linguistiques sont fondées sur l'existence de politiques linguistiques formelles et informelles. Dans cet article, comprendre les politiques linguistiques à partir de ces perspectives implique de concevoir que les discours académiques et étatiques analysés sont également constitués comme des politiques linguistiques en vigueur dans le domaine du portugais comme langue supplémentaire (PLA) au Brésil. En ce sens, les discours académiques liés aux communautés de pratique ou communautés épistémiques brésiliennes - groupes formés par des enseignants et des chercheurs qui produisent et diffusent des connaissances didactiques en PLA - sont également des définisseurs de politiques linguistiques informelles, dans la perspective des auteurs cités. En revanche, les discours de l'État représentent la politique officielle, formelle, qui légitime et, à son tour, peut également conduire, à travers des instruments, à des politiques qui, à l'origine, étaient informelles, comme c'est le cas de la perspective discursive de base bakhtinienne en PLA au Brésil.



## Chapitre 6

### **Histoire des Idées Linguistiques : bases pour la réflexion sur la connaissance**

Dans le domaine de l'Histoire des Idées Linguistiques (HIL), largement diffusé en France et dans le monde grâce notamment aux travaux de Sylvain Auroux, directeur de recherche émérite au Laboratoire d'histoire des théories linguistiques (CNRS/Université Paris-VII), le fait social est mis en relief pour le développement d'une approche historique sur la connaissance. De ce fait, cette recherche est une étude de nature interprétative des phénomènes, des techniques et des concepts bakhtiniens ainsi que de leurs évolutions dans les textes gouvernementaux en PLA sélectionnés et les entretiens faits avec des enseignants-chercheurs d'universités brésiliennes. Je me consacre ici à dessiner un panorama historique de l'état actuel du territoire selon les discours étudiés, ayant toujours en esprit sa temporalité, et à percevoir les relations dialogiques existantes avec la perspective discursive-dialogique d'enseignement articulée au Celpe-Bras.

Avec cet axe théorique de l'HIL, l'un des propos de cette recherche est de percevoir dans les discours la ligne causale (Auroux, 1989) qui fait la liaison entre les perspectives d'enseignements observées et les politiques linguistiques qui les précèdent. Pour cette raison, je présenterai ici ma position en tant qu'historien des sciences (Auroux, 1994 ; Merlin-Kajman, 2014), en décrivant, dans la première moitié de ce chapitre, les notions d'*idée linguistique*, *savoir*, *horizon de rétrospection*, *horizon de projection* et *communauté de connaissances*. Ensuite, dans la deuxième moitié, je présenterai le phénomène de la *grammatisation* en rapport

avec les concepts d'instrument linguistique et de *paternité* – du point de vue de l'HIL.

Dans cette perspective, je considère qu'« [ê]tre historien, c'est poser la question globale du changement (pourquoi, comment, quand) et l'essence des objets soumis à mobilité en soi et pour soi » (Auroux, 1994, p. 14), admettant que la pertinence majeure d'une conscience du temps historique et culturelle est indispensable à la science elle-même, puisque la science linguistique, comme le système linguistique lui-même, est le résultat d'une histoire culturelle complexe (Merlin-Kajman, 2014, p. 195).

C'est ainsi également que je veux proposer, en dialogue avec les chapitres précédents, un regard décolonial sur les aspects historiques, symboliques et idéologiques des discours dans les disciplines en Sciences Humaines de manière générale, mais surtout et plus spécifiquement dans l'histoire du domaine du PLA en contexte brésilien. Dans ce chapitre, je justifie mon choix d'une approche conceptuelle et historique des discours analysés, pour laquelle la connaissance est un élément dont la construction et la conservation sont le produit de la relation entre le sujet et l'environnement (Auroux, 2007).

Une telle lecture permet également de m'appuyer sur ces prémices de construction des connaissances pour soutenir le fait que les perspectives didactiques, par essence, peuvent être vues comme un produit d'un geste d'identification collective, voire étatique, de la relation entre les sujets et l'environnement. Cela dialogue intrinsèquement avec l'option décoloniale sur les perspectives d'enseignement et des orientations didactiques comme des savoirs ou connaissances socialement et historiquement déterminés par la présence masquée de la colonialité - dans ce cas, de celle du savoir. À base de cette forme de voir la réalité, j'assume la colonialité comme force qui conditionne la recherche et l'enseignement, aussi bien que d'autres domaines de la vie sociale.

## **1 Application de l'HIL sur la problématique de recherche**

Cette recherche se centre sur l'analyse d'un intervalle de temps en particulier, celui après la mise en place de la première édition de l'examen Celpe-Bras, grâce à l'impact observé lors de mes études précédentes (Martins, 2018 ; 2019) dans le nombre de productions scientifiques du domaine. Le développement d'un lieu épistémologique brésilien en PLA commence à prendre forme principalement dans les établissements d'enseignement supérieur du pays, qui expriment, à travers le nombre de recherches produites entre les années 1980, 1990 et 2000, un changement significatif dans le savoir didactique face à ce qu'il est développé en Europe.

Dans cette thèse de doctorat, je cherche à donner suite à mes recherches précédentes pour délimiter la façon dont la perspective bakhtinienne a été constituée et a obtenu des contours spécifiques dans la communauté épistémique ou les communautés épistémiques brésiliennes en PLA. Il s'agit de rechercher comment ces savoirs se constituent, restent ou acquièrent de nouvelles significations dans la réalité dont ils font partie (Guimarães, 2004), comme c'est le cas de la transposition de la pensée bakhtinienne, apparue en Russie et interprétée surtout en contexte européen avant d'arriver au Brésil – comme montré dans le chapitre 4.

Étudier l'histoire des idées linguistiques va au-delà du simple établissement d'un intervalle temporel, et ainsi analyser le savoir linéairement. Bien que j'établisse, donc, un certain intervalle de temps comme un critère méthodologique d'organisation du corpus de ma recherche, la compréhension que j'ai de l'évolution de la connaissance pendant cette période prédéfinie diffère d'une vision purement chronologique parce que je prends comme base méthodologique une stratégie d'analyse interprétative qui voit dans les relations dialogiques des discours le point d'union entre le sujet, la langue, la société et l'histoire. Pour expliquer ainsi ma relation en tant que chercheur avec l'Histoire

dans un sens herméneutique, je me permets d'apporter la comparaison de Morin (1999) : selon lui, l'avancement de l'histoire est conçu non comme résultat d'une relation frontale, mais comme les déviations d'un fleuve, « qui viennent d'innovations ou créations internes, ou d'événements ou accidents externes » (p. 98).

Le corpus de cette recherche étant constitué de politiques linguistiques formelles et informelles (Spolsky, 2004 ; Shohamy, 2006), je m'éloigne de toute verticalité liée au mot « politique », notamment en ce qui concerne les politiques publiques éducatives, pour comprendre le discours didactique dans la relation entre le savoir (savoir didactique), l'homme (enseignant et chercheur) et l'environnement (le domaine du PLA et les établissements d'enseignement supérieur, en particulier). C'est précisément dans cette relation entre connaissances théoriques et praxis que se trouve le point de rencontre entre HIL et la perspective décoloniale à laquelle je suis rattaché : la connaissance se modifie et est modifiée dans et par la praxis, facteur qui consiste dans l'essence de tout changement paradigmatique.

Je crois, de ce point de vue, que discuter des orientations pédagogiques en tenant compte de leur rapport socio-historique et culturel est essentiel pour revendiquer une place pour la construction des savoirs didactiques, comme je le défends dans ma thèse. En effet, le corpus de cette étude rend plus clair l'espace dialogique des perspectives didactiques qui s'est construit dans le domaine de PLA au Brésil au cours des deux dernières décennies, à l'ombre du déséquilibre épistémologique du monde dans lequel nous vivons.

## **2 Concepts-clés de l'HIL en rapport avec l'étude**

### **2.1 Connaissance/savoir et idées linguistiques**

Tous les *connaissances* ou *savoirs* contenus dans les discours que j'analyserai sont ici compris comme un ensemble d'*idées linguistiques* qui se sont produites au fil

de temps par de nombreuses relations dialogiques<sup>45</sup>. Ce terme contemple une diversité de formes d'un savoir déterminé dont la construction a été produite au cours de l'histoire (Colombat et al. 2010). Les *idées linguistiques* consistent, dans cette logique, en un objet d'étude historique qui comprend

[...] des concepts (par exemple les parties du discours), des procédures (addition, soustraction, mutation, permutation, comparaison, etc. desquelles dépendent des concepts linguistiques majeurs, comme l'ellipse ou l'analogie), des techniques (comme celle de la [dé]monstration, qui explique le recours aux exemples, aux paradigmes, etc.) (Colombat, Fournier & Puech, 2010, p. 11).

Auroux (1989) souligne que le développement des connaissances linguistiques est causé par des facteurs nombreux et très complexes. Cette complexité phénoménologique, comme je l'ai démontré dans les chapitres précédents, est liée au fait que les modes de production et de diffusion des connaissances dans le monde étaient déterminés par le colonialisme-impérialisme en tant que nouvel ordre mondial qui conditionnait nos façons de voir la société, la culture et l'histoire des peuples et des différents territoires.

On sait que les causes des changements des connaissances linguistiques sont souvent liées aux actions gouvernementales, au rapport à l'identité nationale et aux représentations de celle-ci, au contact entre les langues et à de nombreux autres facteurs largement étudiés, notamment dans le cadre de la sociolinguistique. À ce titre, Auroux (1989) fait allusion au purisme et à l'exaltation de l'identité nationale comme des exemples phénoménologiques de caractère universel qui peuvent avoir un impact important sur la constitution des connaissances. Cette même perception de l'auteur me permet d'affirmer que non seulement les événements spécifiques et les tendances communautaires ou nationales, mais aussi la logique plus générale des États de distribution des

---

<sup>45</sup> Les relations dialogiques sont des phénomènes de grande importance dans le cadre de mon étude car elles traduisent la manière selon laquelle la connaissance didactique en PLA se construit en tant qu'idée commune dans le discours académique pendant le processus d'institutionnalisation du domaine.

connaissances dans le monde, caractérisée par la place centrale du nord global dans le monde, a un rôle majeur à jouer sur la façon dont les connaissances circulent, sont reconnues légitimes et acceptées par les communautés épistémiques, disciplinaires, dans les différents pays.

L'Examen Celpe-Bras est ainsi considéré dans ce travail comme une politique linguistique mise en place par l'État brésilien avec l'objectif d'exercer une large influence dans l'enseignement de PLA. Cet instrument de politique linguistique a été effectivement responsable de la consolidation d'une perspective d'enseignement très particulière au Brésil, qui a fini par constituer de nouveaux savoirs linguistiques en ce qui concerne les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du portugais pour locuteurs d'autres langues. Auroux (1989) affirme que les transformations des savoirs linguistiques sont avant tout des phénomènes culturels qui affectent le mode d'existence d'une culture, comprise dans cette recherche comme les pratiques éducatives de PLA présentées dans les discours étatiques et académiques.

## **2.2 Les horizons de rétrospection et de projection dans les communautés**

Comprendre la constitution d'un domaine ou d'une discipline d'études implique nécessairement la reconnaissance des relations qui peuvent être établies entre celles-ci et les autres, sans l'établissement de frontières, car le processus de construction de la connaissance n'est pas daté, mais éventuel. Selon Auroux (1989 ; 2006), toute la connaissance devient un objet historique dans une relation indispensable avec la temporalité, mais cela ne veut pas dire que le chercheur doive ainsi voir son objet d'étude comme partie d'une chronologie en tant que *condition minimale*. Une étude qui se contente d'identifier la ressemblance ou la différence entre un savoir présent et un savoir antérieur se distingue d'une recherche qui cherche à la fois à expliquer comment chacune de ces formes de savoir se constitue en elle-même et dans des instruments linguistiques et à décrire les relations qui les expliquent, les similarités et les différences d'une temporalité à l'autre.

Dans le cas de l'Approche Communicative dans l'enseignement des langues et de la perspective discursive-dialogique brésilienne pour le PLA, l'affirmation selon laquelle la seconde diffère de la première en raison de la centralité du genre discursif et des relations d'interlocution qui lui sont associées est une constatation qui détermine que des notions ou aspects conceptuels qui sont liés à la deuxième orientation. Cependant, une étude qui cherche à comprendre, par exemple, l'histoire de ces perspectives à travers des manuels didactiques publiés dans une temporalité donnée permettrait d'expliquer ce qui définit en fait chacune des approches et les relations dialogiques existantes. Autrement dit, il est possible de reconnaître et de décrire ce qui constitue chaque perspective à la lumière des matérialités investiguées pour, finalement, définir effectivement l'histoire ou les histoires des idées des approches enquêtées à la lumière des instruments choisis à l'étude. Ainsi, il est possible non seulement de percevoir la ligne causale (Auroux, 1989) entre une orientation d'enseignement et l'autre, mais aussi comment se construisent, symboliquement et idéologiquement, les relations de/entre discours des instruments analysés.

Les savoirs sont construits au fil du temps par les sciences, dans leurs différentes communautés épistémiques, ou, comme Auroux (2007) les désigne, par les *communautés de connaissances*, qui sont appréhendées comme un phénomène social et collectif. Elles sont toujours déterminées par les normes, dont la reconnaissance entre pairs, dans les différents domaines du savoir, ce qui est un facteur déterminant pour la construction d'une histoire des idées en commun. Étant donné que différents groupes établissent des normes différentes, les connaissances sont toujours soumises à une validation scientifique et à une légitimation dans le temps. Les différents discours de ces agents reflètent, je le souligne, des manières de percevoir le passé et l'avenir qui soutiennent la configuration même de ces groupes. C'est pourquoi l'étude de l'histoire des idées d'une communauté permet de vérifier ce qui a été ou n'a pas été accepté comme savoir représentatif par les sujets.

Cette acceptation, dans ma perception, est réglée par des forces extérieures à ces groupes qui conduisent la circulation des connaissances dans différents espaces à travers le monde et au fil du temps. Il serait injuste de ma part d'assumer une position exempte des impacts des processus socio-historiques plus larges, étant donné que je viens du Brésil, un pays dont les blessures de la période coloniale palpitent constamment et produisent de multiples formes d'inégalité, imprégnant l'être, la connaissance et le pouvoir. Orlandi (2014), en faisant des considérations sur les grammaires portugaises dans le contexte brésilien, renforce la relation entre la langue et l'histoire coloniale du pays pour l'étude en HIL :

[...] l'analyse de l'histoire de la constitution d'un savoir sur la langue au Brésil permet de voir que l'histoire de la langue - dans notre cas langue de colonisation - est différente de celle du Portugal, qu'elle a ses spécificités et qu'elle exige des instruments théoriques autres pour expliciter sa singularité vis-à-vis du Portugal (Orlandi, 2014, p. 481)

Le spécialiste en histoire des sciences (ou en histoire des idées), en cherchant à décrire l'histoire d'une notion - ou d'une perspective, comme c'est le cas de cette étude, se concentre sur une temporalité chronologique, si les connaissances ne se manifestent pas à une date précise. À ce propos, Colombat *et al.* (2010) présentent deux types de projets utilisés par le chercheur/historien pour faire l'histoire de la connaissance. Traitant de la description des formes et des états de représentation de la connaissance comme une réalité historique, le premier donne de l'importance à la description d'un système conceptuel pour la compréhension des matérialités que comportent les théories ; le second s'appuie sur la description des changements théoriques avec l'objectif d'analyser les causalités de ces changements.

Mon parcours académique et professionnel en PLA m'amène à envisager l'hypothèse selon laquelle le changement épistémologique dans ce domaine au Brésil est fortement lié à l'importance acquise par l'examen Celpe-Bras dans l'académie. De cette manière, je crois que la réflexion sur l'histoire des

connaissances linguistiques, ou didactiques, réside justement dans les évolutions et les interactions de la connaissance, qui, comme multiple, peut voir le passage d'une thématisation de certains phénomènes d'un type à un autre (Auroux, 1989). Dans le cas brésilien, ce changement serait surtout lié à l'émergence du Celpe-Bras et aux discours qui ont été diffusés dans le domaine autour de cet instrument de politiques linguistiques, afin de combler une lacune existante en PLA dans le pays en ce qui concerne les directives d'enseignement et d'apprentissage et de rompre progressivement avec l'Approche Communicative dans le domaine.

Dans mes recherches sur la production académique en PLA (Martins, 2017), j'ai soutenu l'idée que les communautés épistémiques ou de connaissance en PLA ont été fondamentales pour l'établissement d'une consolidation du domaine en articulation avec Celpe-Bras. Orlandi (2002) a discuté la question sur la construction d'une histoire des idées linguistiques par l'historien en HIL - ou chercheur, dans une extension du terme que je propose d'étendre à tous les chercheurs dans les différentes sciences :

[...] nous pouvons classer en trois catégories les initiatives de raconter cette histoire : a) celles qui visent à constituer une base documentaire pour la recherche empirique ; b) celles qui sont en continuité avec une pratique de connaissance de laquelle elles dérivent ; c) celles qui ont un rôle fondateur, qui se tournent au passé avec la finalité de légitimer une pratique contemporaine (Orlandi, 2002, p. 13, traduction libre).

Il a été mentionné dans d'autres moments de ce travail que Celpe-Bras a été construit à l'intersection des connaissances dans le domaine de la Linguistique Appliquée brésilienne, étant fortement influencé, au période de son élaboration, dans les années 1990, et au cours des 20 dernières années, par la perspective discursive-dialogique de l'enseignement de base bakhtinienne. En tant qu'instrument de politique linguistique, cet examen a effectivement servi, en allusion à Orlandi (2002), de discours fondateur qui a aussi efficacement contribué à la constitution d'une base documentaire qui a donné lieu à différentes

recherches académiques. Ce fait est principalement dû à la publication du Fond Celpe-Bras, de l'Université fédérale du Rio Grande do Sul, qui a rendu possible de nouvelles études sur le PLA dans le pays et sur l'examen lui-même, contribuant à son amélioration (Sirianni et al. 2019).

Toute connaissance doit être vue au prisme de la temporalité puisqu'elle est le produit d'activités cognitives qui se connectent en réseau, se consolident dans certains groupes et s'inscrivent dans une histoire des idées. Selon Auroux (2007), dans la mesure où un groupe s'organise autour de savoirs communs, le bagage de chaque discipline, qui comprend les compétences acquises tout au long de son parcours académique-professionnel, apporte avec lui un ensemble de savoirs qui précèdent les connaissances produites à travers les activités cognitives individuelles et collectives. Quelle que soit la quantité de connaissances attribuées à une communauté donnée, elle est toujours liée à ce qui la précède car elle fait partie d'une histoire évolutive. Cela s'explique par le fait que, en tant qu'activité discursive, la connaissance est dialogiquement mise en relation avec des discours antérieurs pour établir son état actuel, ce qui implique que toute connaissance partagée est un lien entre le passé et le présent pour la construction d'un éventuel futur projeté.

Auroux (1986, 2007) établit un lien entre la connaissance produite par l'activité scientifique en tant que partie d'un système d'institutions socialement reconnues et celle d'un *horizon de rétrospection*. Celui-là est défini précisément comme l'ensemble des savoirs antérieurs qui constituent une histoire des idées collectives, par différentes communautés, ou indexée, individuelle, dans la mesure où la connaissance est publiée et daté comme relative à certains auteurs :

[...] l'activité scientifique est impossible sans transmission du savoir, sans le fonctionnement institutionnel des formations, du cumul des connaissances (par exemple sans bibliothèque), et sans la mémoire individuelle. Le texte scientifique comprend essentiellement deux types d'expressions. Les unes font référence au seul domaine des phénomènes, manipulés à l'aide de concepts appartenant à la connaissance commune et/ou produits par

l'énonciateur. Les autres font référence à d'autres travaux, par définition antérieurs. Nommons horizon de rétrospection HR, cet ensemble de références (Auroux 1987, p. 29).

Cette vision traduit l'existence d'une accumulation des savoirs passés (Auroux, 1987) par un groupe donné ou par des individus, qui peut, parfois, être reconnue comme innovante, alors même que les savoirs sont toujours construits dans le sillage de changements qui s'inscrivent dans un horizon commun de rétrospection. Une telle attribution de valeur se révèle parce que la connaissance manifestée par les sujets est toujours en constante négociation de sens pour garantir plus de légitimité aux idées présentées. Et cette légitimité dépend d'une série de facteurs, comme on l'a vu plus haut, qui, s'agissant plus spécifiquement des savoirs didactiques, dépendent aussi bien des communautés épistémiques nationales ou locales que des États et de leurs décisions.

Si la connaissance est selon la perspective décoloniale toujours conditionnée par la colonialité, qui produit dans l'histoire des idées de certains groupes une forme d'effacement discursif par rapport à d'autres formes de savoir, sa légitimité et sa visibilité sont soumis également à cette inclination. Pour cette raison, les recherches qui se construisent à l'intersection avec le HIL sont des témoignages empiriques sur les savoirs dans le temps, qui contribuent à la légitimation d'un savoir donné - même si, dans les différents types de discours, certaines formes de contrôle du savoir et du pouvoir peuvent le mettre en veilleuse.

Ainsi, avec l'étude décrite ici, je cherche à partager avec les communautés de PLA au Brésil et à l'étranger une histoire de construction de connaissances didactiques liées au Celpe-Bras. Je n'entends cependant nullement nier la coprésence des savoirs dans cet horizon de rétrospection (Auroux, 2007). Sachant que cette coprésence didactique existe dans le domaine - je le montrerai au cours de l'analyse de ce travail - j'essaie d'en comprendre le fonctionnement à travers les interventions perçues dans certains discours académiques et étatiques socio-historiquement situés, avec leurs éventuelles adhésions ou ruptures à d'autres formes de connaissances didactiques.

La circulation des savoirs, entre diffusion et légitimation, est un mouvement constant et pluriel de négociations entre permanences et mutations dans la construction d'une mémoire collective - ou disciplinaire (Puech & Raby, 2011). Ainsi comprises, toutes les formes de connaissance ne seraient donc pas

[...] produites dans un temps homogène au rythme régulier et selon une progression géométrique telle que l'évoque Fontenelle. Mais si l'idée de connaissance ponctuelle (le vieux préjugé d'évidence et d'intuition) doit être abandonnée, si l'image de la connaissance comme succession de points entretenant entre eux une distance relative doit être tempérée également sans être radicalement exclue, l'exploration du présent de la connaissance demande lui à être approfondi dans son ambivalence même (Puech & Raby, 2011, p. 13).

Les connaissances présentes, passées - et futures, je le souligne - ne sont donc pas homogènes. Leur mémoire ne se construit que dans un horizon de rétrospection donné par rapport à un autre, d'un avenir. Cette relation dévoile, en même temps, l'existence d'un l'horizon de projection, comme un mouvement de prospection versus le futur. Dès lors, les rapports que l'on peut voir se définir dans les discours sur la connaissance sont différents : du présent au passé (horizon de rétrospection), du passé au présent, qui est à la fois un futur par excellence, et du présent, de l'état actuel vers le futur (tous ces deux derniers constituant des horizons de projection). Auroux (1994) souligne à cet égard que

Le savoir (ou les instances qui le mettent en œuvre) ne détruit pas son passé comme on le croit souvent à tort, il l'organise, le choisit, l'oublie, l'imagine ou l'idéalise, de la même façon qu'il anticipe son avenir en le revenant tandis qu'il le construit (Auroux, 1994, p. 13).

Le rapport de tout savoir au présent, qui illustre son état actuel, au passé et au futur, renvoie nécessairement aux notions d'horizon de rétrospection et de projection précédemment décrits. En effet, la temporalité détermine ce qu'on connaît. Dans cette relation, l'état actuel des connaissances est caractérisé comme « un présent de la coprésence qui met en relation plusieurs moments du temps et fait que toute référence à un passé n'est pas encore de l'histoire » (Puech & Raby,

2011, p. 13). La connaissance, partie des communautés, est donc sociale ; par leur temporalité, elle aussi historique ; et, pour ces deux facteurs précédents et pour son caractère signique, d'énoncé, elle est symbolique. Ces caractéristiques définissent la connaissance elle-même à l'intérieur d'un processus de transformation d'une langue en instrument, favorisant une certaine légitimation de la langue, de l'État, de la société et du citoyen. En ce sens, dans la sous-section suivante, je décrirai les concepts de grammatisation et d'instrument linguistique, qui sont ici liés à l'établissement d'une position paternité brésilienne (Orlandi, 1997) dans le cadre de l'histoire de la construction des connaissances sur et de la langue portugaise dans le territoire national.

### **2.3 Grammatisation, instrument linguistique et paternité**

La connaissance est diffusée dans un continuum temporel et pas toujours explicite, étant la tâche du chercheur en HIL d'enquêter sur la discrétisation et d'autres phénomènes de construction du savoir dans les différentes formes d'extériorisation du langage en tant qu'entité sociale vivante. Auroux (1992) soutient que toute connaissance passe par des processus d'action de sujets internes aux communautés de savoirs et d'autres d'actions d'agents externes, qui ne font pas partie de ces groupes sociaux, mais qui interviennent sur les connaissances linguistiques une fois qu'ils font parties de la société. Ces aspects sont appelés par l'auteur comme processus d'endo et d'exo-grammatisation.

La *grammaticalisation* en soi désigne le mouvement par lequel une langue - et tous les savoirs qui lui sont liés - est instrumentalisée dans une société et commence à refléter à la fois les processus internes et les représentations de certains groupes et à influencer la réalité de groupes sociaux externes. Les grammaires et les dictionnaires sont des exemples classiques de ces processus. Selon Auroux (1995), ces instruments linguistiques, par leur représentation graphique de la langue, peuvent être associés à la représentation d'une langue préexistante, mais ils sont confrontés, selon l'auteur, à la réalité linguistique externe, orale, qui, pour les

premiers grammairiens, simplifiait la complexité d'une réalité marquée par la diversité linguistique de la langue orale.

Pour Guimarães (2004), l'absence d'études sur la langue portugaise au Brésil, avec des discussions éparses des écrivains et grammairiens portugais à propos des inadéquations linguistiques, est la principale caractéristique du début du processus de grammatisation de la langue dans le pays, du moins jusqu'au début de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. De cette période jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle, l'auteur indique qu'ont eu lieu la publication des premières grammaires brésiliennes, ainsi que la fondation de l'Académie Brésilienne de Lettres (*Academia Brasileira de Letras*, en portugais). De plus, cette même période est reconnue, selon lui, par les dialogues sur les différences linguistiques entre la langue portugaise au Brésil et au Portugal.

Orlandi (1997) affirme que la publication de premières grammaires dans le pays représente une position de paternité brésilienne, à partir de laquelle on a le début de la légitimité de la position du sujet national (Guimarães, 2000), du chercheur ou de l'intellectuel qui est aussi un citoyen, et la reconnaissance du savoir répandue sur la langue portugaise en contexte brésilien :

Être auteur de grammaire au XIX<sup>e</sup> siècle au Brésil, c'est assumer la position d'un savoir linguistique qui ne reflète pas seulement le savoir grammatical portugais. En ce moment, de l'émergence de la République, il ne suffit pas que le Brésilien connaisse sa langue ; il faut que, d'un point de vue institutionnel, il sache qu'il connaît (E. Orlandi, 1996). La grammaire, dans cette perspective, est le lieu où s'établit la visibilité de ce savoir légitime pour la société. En déplaçant la paternité de la grammaire sur le territoire brésilien – la grammaire continue, dans la plupart des cas, à s'appeler *Gramática Portuguesa* (cf. Júlio Ribeiro, 1881) ou *Gramática da Língua Portuguesa* (cf. Pacheco Silva et Lameira de Andrade, 1887) – ce que les grammairiens brésiliens remplacent, c'est l'autorité de dire ce qu'est cette langue. Être l'auteur d'une grammaire, c'est avoir une place de responsabilité en tant qu'intellectuel et avoir une position d'autorité par rapport à la singularité du portugais au Brésil (Orlandi, 1999, p. 27, traduction libre)

L'idée de la constitution d'un sujet national ne concerne pas seulement les grammairiens, dans une vision strictement intellectuelle. L'émergence du sujet national à travers le processus de grammatisation peut être lu d'un point de vue de l'ensemble de la société, comme quelque chose de bénéfique pour les citoyens qui en font partie. C'est à dire qu'il s'agit d'un processus de légitimité d'une connaissance non seulement académique, mais aussi sociale. Les Brésiliens sont désormais reconnus comme ayant leur propre langue nationale, produit de la collectivité, dont les particularités linguistiques sont décrites dans une grammaire par un intellectuel, aussi citoyen, constituant un instrument linguistique :

La grammatisation du portugais brésilien, plus qu'un processus de construction de connaissances sur la langue nationale, a pour conséquence quelque chose de plus substantiel et déterminant : la constitution d'un sujet national, un citoyen brésilien avec sa propre langue, visible dans la grammaire. Ce sont des processus d'individualisation qui se déclenchent : le pays est individualisé ; ses connaissances sont individualisées ; son sujet politique et social est individualisé (Orlandi, 1999, p. 28, traduction libre)

La périodisation de Guimarães (2004) comprend également le processus d'institutionnalisation des connaissances linguistiques dans les universités brésiliennes qui a eu lieu au XX<sup>e</sup> siècle, avec la mise en œuvre des licences, des masters et des doctorats, ainsi que des cours de linguistique dans le pays, configurant la phase contemporaine de grammatisation du portugais brésilien. Cette étape plus récente est marquée par l'expansion des possibilités de construction et de diffusion des connaissances, une caractéristique qui renforce encore plus la position de paternité brésilienne (Orlandi, 2000) relative aux connaissances sur la langue portugaise.

La grammatisation du PLA au Brésil a fait l'objet de l'étude pionnière de Diniz (2008) dans le domaine du PLA dans le pays, qui a étudié les positions de l'État et du citoyen brésilien dans le cadre de la cinquième période du processus de grammatisation brésilienne du portugais (Zoppi-Fontana, 2007), considérant la

périodisation de Guimarães (2004) comme point de départ. Cette période plus récente, qui commence à la fin des années 80, concerne la construction d'un espace politique transnational (Zoppi-Fontana, 2007 ; Diniz, 2008), avec l'émergence de la coopération internationale entre les pays du Cône Sud, de construction d'instruments linguistiques et d'un savoir métalinguistique. Diniz (2008) a analysé les manuels de PLE et l'examen Celpe-Bras comme deux instances d'instrumentalisation du portugais qui se définissent aussi comme des politiques linguistiques. La position d'auteur de l'État et du citoyen brésilien décrite par l'auteur s'inscrit dans la cinquième période définie par Zoppi-Fontana (2007) et place le PLE comme élément important dans l'historique de grammaire du portugais au Brésil, configuré non seulement par rapport à la configuration du Marché commun du Sud (Mercosur) dans le Cône Sud<sup>46</sup>, mais aussi internationalement. Dans sa réflexion, le chercheur souligne que,

[...] bien que le Mercosur ait été le point d'inflexion de la grammatisation brésilienne du PLE, cela n'est généralement pas signifié par cet événement, de sorte que le portugais est plutôt présenté dans un espace d'énonciation mondial que régional (Diniz, 2008, p. 163, traduction libre)

Pour l'auteur, à l'époque contemporaine, le portugais est médiatisé comme une langue qui obéit aux lois du marché, avec la promotion d'un *discours de la brésilianité* (Diniz, 2008). Un tel discours serait lié à la référence récurrente au Brésil et non au Portugal « au centre de la soi-disant « lusophonie », déplaçant le Portugal de ce lieu qui lui est historiquement donnée » (Diniz, 2008, p. 126). Cela consisterait, selon le chercheur, en une sorte de silence dans le discours, un fait qui met en évidence un différend entre le Brésil et le Portugal dans le scénario global de diffusion de la langue portugaise. Du point de vue de ce

---

<sup>46</sup> Le Mercosur est une organisation internationale qui représente un processus d'intégration régionale dans une partie de l'Amérique du Sud, instituée en 1994 par l'Argentine, le Brésil et le Paraguay. Ce groupe de pays est communément appelé Cône Sud. Plus récemment, en 2012, le Venezuela a été intégré au groupe ; plus récemment, en 2017, le pays a été sanctionné par le groupe en raison de ruptures démocratiques. La Bolivie, à son tour, est en processus d'adhésion à l'organisation.

fonctionnement du discours de la brésilianité, Zoppi-Fontana (2009) et Diniz (2012) affirment que le portugais est une *langue transnationale*, qui franchit les frontières territoriales pour présenter un produit national à l'étranger, contrairement à ce qui se passe dans le cas de l'anglais, une langue conçue aujourd'hui au niveau global, étant donc véhiculaire, une langue franque.

A partir des conclusions de l'auteur on peut comprendre donc que les instruments linguistiques sont formés par des discours, ainsi que par des savoirs qui leur sont intrinsèques, en constituant ces outils temporels dans la relation entre l'histoire, le symbolique et l'idéologique. Concernant la grammatisation brésilienne du PLA, Diniz (2012) affirme que la différence entre le Portugal et le Brésil n'est pas, en utilisant l'adjectif de l'auteur, *polémiqué*, contrairement aux périodes précédentes de grammatisation de la langue portugaise au Brésil. En ce sens, l'auteur perçoit

un processus contradictoire dans la mémoire discursive, dans la mesure où le Brésil, pays marqué par les politiques linguistiques du Portugal, commence à établir une relation de litige avec ce pays, lui disputant des espaces politiques, économiques et symboliques. En ce sens, la grammatisation brésilienne du PLE peut être considérée comme une nouvelle forme d'historicisation de la langue brésilienne (Diniz, 2012, p. 168, traduction libre).

Cette perception de l'auteur est corroborée dans ma recherche. Une partie des instruments linguistiques - ou politiques linguistiques - qui constituent mon corpus d'étude, notamment les propositions curriculaires publiées par le Ministère des Affaires Étrangères, s'inscrivent dans la cinquième période du processus de grammatisation du portugais dans le pays et diffusent le discours de la brésilianité susmentionnée. Dans le même temps, on constate que l'aspect transnational, caractéristique de la période en question, est lié à l'adhésion du Brésil aux tendances européennes, septentrionales, de l'enseignement des langues.

Colombat, Fournier et Puech (2019) suggèrent que la transmission des savoirs linguistiques, d'une part, peut subir des déformations de sens pour des communautés dans des contextes spécifiques, prenant des significations qui ne correspondent pas toujours à ce qui peut en fait être vérifié par l'investigation d'un horizon de rétrospection particulier. C'est un processus inconscient, qui n'est pas assumé par ceux qui utilisent la langue - qui produisent des significations. Ce processus traduit ce que les auteurs appellent une *transmission opaque*. D'autre part, la transmission peut aussi se faire *consciemment* dans le temps, comme par le biais de grammairiens qui produisent des instruments linguistiques avec la conscience que ce qu'ils élaborent est un produit historique - dans le cas du portugais au Brésil, cette caractéristique est perçue plus clairement avec l'émergence, par exemple, des grammaires descriptives (Castilho, 2019). Ce point de vue historique, cependant, selon les auteurs, ne correspondait pas à ce qu'entreprenaient les grammairiens du XVII<sup>e</sup> siècle, par exemple. Le changement vers une perspective historique s'était produit « quand le linguiste prendra conscience de la cumulation possible dans sa discipline, qu'il peut appeler « progrès », et de l'irréversibilité des entités émergentes, selon des régimes d'historicité qui restent encore à analyser » (Colombat, Fournier & Puech, 2019, p. 238).

La perspective temporelle du HIL aide à délimiter les variations sémantiques - et idéologiques - du discours et à identifier les ruptures et réalignements des savoirs dans une temporalité donnée, compte tenu des contextes d'énonciation spécifiques. À ces fins, je reconnais le potentiel de la perspective matérialiste de l'Analyse du discours au Brésil, fortement influencée par les travaux de Michel Pêcheux, dans le cadre du HIL brésilien. Cependant, j'adopte une autre perspective d'analyse discursive dans ce travail en raison de ma familiarité avec le cadre théorique du Cercle de Bakhtine, considéré comme un « [...] ensemble de concepts, de notions et de catégories qui précisent la posture dialogique face au corpus discursif, à la méthodologie et au chercheur » (Brait, 2006b, p. 61) qui désigne ce qui a été postulé comme Analyse Dialogique du Discours (Brait, 2006) au Brésil.

Le présent chapitre conclut la revue de la littérature des quatre axes théoriques présentés, mais ne met pas fin à la réflexion historique entamée sur le discours politico-linguistique dans une perspective décoloniale. Dans la partie suivante, je décris et justifie les démarches méthodologiques qui ont été définies à ce cadre théorique et de contact antérieur avec le corpus de la recherche.

## Synthèse

L'Histoire des Idées Linguistiques (HIL) est un domaine dans lequel le fait social est mis en évidence pour le développement d'une approche historique de la connaissance linguistique. L'étude des idées linguistiques consiste en une étude historique comprenant une série de concepts, de procédures et de techniques, c'est-à-dire de phénomènes de circulation des connaissances qui permettent d'expliquer les modes de production et de diffusion des connaissances linguistiques dans le temps.

La connaissance est toujours vue sous le prisme de la temporalité dans les études de l'HIL. Dans cette perspective de construction du savoir, toute connaissance produite par une activité scientifique donnée est directement liée à un horizon de rétrospection et de projection à la fois. L'horizon de la rétrospection fait référence aux connaissances récupérées, reconstituées par l'histoire des idées pour la compréhension de l'état des idées linguistiques dans certains domaines de la connaissance, dans le cas de cette recherche, le domaine du PLA. L'horizon de projection fait référence aux relations qui peuvent être explicitées dans les discours sur la connaissance linguistique par rapport au futur, à ce qui est projeté d'un point de vue linguistique ou théorique. Dans cette mesure, dans la recherche HIL, il y a, simultanément, toujours un regard vers le passé et un autre vers un futur projeté. La temporalité, pour cette raison, n'est pas stricte : elle est définie en fonction des conditions de production de la connaissance et de la pertinence de l'étude entreprise.

L'HIL conçoit que la connaissance est conditionnée à l'action de sujets qui participent à des communautés de connaissance - ou de pratiques, épistémiques,

comme vu dans le chapitre précédent. Ces actions qui déterminent également les idées linguistiques dévoilent le concept de grammatisation. Ce phénomène désigne un mouvement par lequel une langue est instrumentalisée dans une société donnée, reflétant la réalité de certains groupes et exerçant une influence sur d'autres. Les exemples classiques d'instruments linguistiques sont les dictionnaires et les grammaires.

D'après l'HIL au Brésil, notamment en ce qui concerne le PLA, l'histoire de la grammatisation du portugais par le Brésil aboutit à la compréhension du Celpe-Bras aujourd'hui comme un instrument de politique linguistique qui représente une phase de transnationalisation de la langue. L'examen est ainsi un instrument linguistique qui reflète les pratiques locales et qui, en tant que politique formelle de portée transnationale, accorde non seulement au PLA mais aussi au chercheur brésilien dans ce domaine une inclusion dans un scénario géopolitique plus large (Diniz, 2009).



## **Partie 3**

### **Cadre méthodologique de la recherche**



## Chapitre 7

# A l'origine de cette réflexion épistémologique - construction de la recherche et du parcours méthodologique

*Connaître l'humain, c'est d'abord le situer dans l'univers, non l'en retrancher. [...] toute connaissance doit contextualiser son objet pour être pertinente. « Qui sommes-nous » est inséparable d'un « où sommes-nous ? » « d'où venons-nous ? » « où allons-nous ? »*

Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.*

### 1 Introduction à la problématique de recherche

Le domaine du PLA au Brésil, en termes d'enseignement et de recherche, a débuté un processus de croissance, ainsi qu'une consolidation théorique et méthodologique, surtout à partir de la période qui correspond à la mise en place du Celpe-Bras (depuis 1998). Cet examen de compétence en PLA est une évaluation à grande échelle et hautement pertinente (Schlatter et al, 2009), notamment en ce qui concerne la période postérieure à sa première édition. Dans cette partie introductive du cadre méthodologique de mon étude, je présenterai la problématique de ma recherche en accord avec les transformations sociales, politiques (linguistiques) et économiques du Brésil, afin de les relier au processus de constitution des savoirs articulés au domaine PLA sous la base d'une lecture décoloniale.

Cette thèse de doctorat est ancrée dans une réflexion décoloniale, basée sur le mouvement épistémologique de renouvellement critique et utopique en sciences sociales en Amérique Latine au XXI<sup>e</sup> siècle, mené par le Groupe Modernité/Colonialité pour la revendication d'une place épistémique brésilienne, au regard de la didactique du PLA. Cette étude se propose d'examiner le contexte brésilien face aux politiques linguistiques historiquement hégémoniques de l'époque contemporaine, comme c'est le cas du Cadre Européen, concernant l'enseignement des langues additionnelles, et les mesures prises par le gouvernement portugais en ce qui concerne la promotion du portugais à l'étranger. Je n'ai nullement l'intention, dans mon travail, de créer une arène de conflit entre ce qui se fait au Brésil et ce qui est proposé par l'Europe, en général, ou par le Portugal, plus spécifiquement. Ce que je veux questionner et remonter tout au long de mon travail, c'est l'espace de connaissances construites dans le domaine du PLA au Brésil, notamment aux niveaux académique et de l'État, sur la scène nationale et internationale.

La communauté académique en PLA associe généralement la croissance du domaine à l'émergence d'une série de processus, initiés principalement à la fin des années 1980, qui comprennent l'institutionnalisation et la grammatisation du PLA (Diniz, 2012). Dans le sillage de ces réflexions, Zoppi-Fontana (2007) souligne que les processus contemporains liés à l'institutionnalisation brésilienne du PLA sont divers, en particulier en rapport avec le début du Marché Commun du Sud (Mercosur), en 1991, qui a abouti à la croissance de l'intérêt pour l'apprentissage de la langue portugaise. Cette période, qui correspond également au début du processus de création et de mise en œuvre de l'examen Celpe-Bras, est marquée par une série d'actions qui composent les différents processus de l'histoire relativement récente du domaine du PLA au Brésil.

De ce fait, Almeida Filho (2007) énumère une série d'actions considérées par l'auteur et par d'autres chercheurs du domaine comme hautement pertinentes pour les premières années de croissance du domaine. Le didacticien souligne l'importance de la création et le fonctionnement de la Société Internationale du

Portugais Langue Étrangère (SIPLE), l'augmentation de l'offre des bourses pour les étudiants de master et doctorat au Brésil et à l'étranger, la promotion des congrès et rencontres, la mise en œuvre du Celpe-Bras par le Ministère de l'Éducation, l'élévation du nombre publications spécialisées publiés dans les laboratoires brésiliens, des thèses et des mémoires soutenus<sup>47</sup>, ainsi que de l'offre de cours de PLA dans diverses institutions universitaires. En plus de ces processus, Diniz (2020) mentionne également l'émergence de la *Rede Brasil Cultural* (Réseau Brésil Culturel), qui, selon les données de son site officiel<sup>48</sup>, est présent dans quarante pays sur les cinq continents à travers vingt-quatre centres culturels, cinq centres d'études et quarante lecteurs, tous connectés aux ambassades des pays respectifs.

Pour Diniz (2020), ce cadre d'initiatives publiques se conjugue également à des initiatives privées, avec la croissance, principalement à partir de la fin des années 80, du nombre de projets éditoriaux pour l'élaboration et la réédition de livres didactiques. Des années 1950 au milieu des années 1980, 25% de l'ensemble du matériel didactique produit l'a été jusqu'en 2007. Le changement intervenu entre les années 80 et 90, selon l'auteur, est lié à une position d'auteur de l'État/ du citoyen brésilien sur la scène nationale et internationale, favorisée par les processus mentionnés ci-dessus.

Concernant le milieu académique, nombreuses recherches, ainsi que plusieurs nouvelles thématiques de recherche telles que le portugais pour locuteurs d'espagnol, pour des locuteurs de langues distantes et sur l'examen Celpe-Bras, entre autres, commencent à émerger et à être systématiquement développées au sein des universités brésiliennes entre la fin des années 90 et au cours des années 2000<sup>49</sup>. Ainsi, la plupart des chercheurs du domaine, venus de l'enseignement d'autres langues étrangères ou de portugais langue maternelle et encouragés par

---

<sup>47</sup> Voir Furtoso (2015)

<sup>48</sup> <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br>

<sup>49</sup> Ce phénomène peut être confirmé par les données de l'étude de Furtoso (2015), dont l'auteur fait une collecte des recherches en master et en doctorat produites au sein des laboratoires des universités brésiliennes.

l'émergence d'une politique linguistique telle que le Celpe-Bras, se sont engagés dans un projet de développement de ce domaine au Brésil, avec l'ouverture des cours de PLA au sein des institutions, la création des spécialités de recherche dans les laboratoires institutionnels et la promotion d'évènements académiques.

Bien que j'admets l'importance de facteurs tels que ceux mentionnés par Almeida Filho (2007), compte tenu également de l'impact de la publication des livres didactiques, je me concentre pour cette recherche doctorale sur le domaine du PLA au Brésil par rapport à l'examen Celpe-Bras, une fois que je le considère comme un instrument fondamental pour la création d'un discours fondateur, dans un processus d'identification de différents agents avec une nouvelle culture d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du portugais pour des locuteurs d'autres langues. À cet égard, Orlandi (1993) aborde l'importance du concept de discours fondateur pour la formation d'une identité nationale, que je circonscris ici à l'étendue du domaine du PLA, dans la relation entre les discours gouvernemental et académique. Même si j'admets l'existence d'autres perspectives d'enseignement dans le pays, à l'intérieur et à l'extérieur de l'environnement académique, j'ai l'intention de démarquer l'originalité de cette perspective d'enseignement avec des racines bakhtiniennes pour l'établissement d'un dialogue autour de la décolonialité du savoir en PLA.

Dorigon (2016), Martins (2016), Schoffen & Martins (2016), entre autres, considèrent que l'absence d'un document officiel dans le pays avant 2020 – date de publication des premiers référentiels – a fait du Celpe-Bras un instrument d'orientation d'enseignement en PLA, bien qu'il ne soit pas un référentiel didactique. De cette manière, je considère la mise en œuvre de cette politique comme un point de jalon décisif pour comprendre la perspective théorique et méthodologique discursive-dialogique de base bakhtinienne que j'ai l'intention de décrire et d'interpréter à la lumière de la conception de Shohamy (2006) des politiques linguistiques, à partir du cadre théorique de l'Histoire des Idées Linguistiques et des concepts diffusés par les Études Décoloniales. De cette façon, je crois, je pourrai non seulement comprendre le pouvoir de ces politiques dans

la définition de la perspective pédagogique en question, mais aussi présenter le lieu épistémique du Brésil en PLA.

Une nouvelle pensée sur l'enseignement et l'apprentissage était au centre de ce changement promu par le Celpe-Bras : elle s'éloignait du paradigme communicatif des années 1980 et 1990 au Brésil et proposait une réflexion plutôt discursive sur la didactique de langues additionnelles. Cette base théorique se construisait surtout autour de la théorie dialogique du langage de Mikhaïl Bakhtine et de son Cercle, et est l'une des perspectives les plus présentes dans les débats contemporains en PLA au Brésil. Que ce soit dans le discours des recherches, ou dans ceux des chercheurs, la communauté académique montre sa reconnaissance de l'importance de cette perspective, diffusée notamment après la mise en place du Celpe-Bras dans le pays en ce qui concerne le PLA.

Malgré cette importance de la perspective bakhtinienne au Brésil, sa portée au niveau international est secondaire lorsqu'on voit l'impact transcontinental des politiques linguistiques éducatives européennes, en considérant l'approche actionnelle, et portugaise, en reconnaissant les efforts du Portugal pour créer des référentiels d'enseignement de portugais, tels que le QuaREPE et le Référentiel Camões PLE, et de l'Europe, avec le CECRL et son volume complémentaire.

La présence de lignes directrices européennes pour l'enseignement de langues additionnelles, à travers notamment le CECRL, est vérifiée dans différents contextes au Brésil. D'une part, le processus d'internationalisation des Établissements d'Enseignement Supérieur (EES) a entamé la création de programmes éducatifs afin de former à la fois les étudiants en mobilité académique et les professionnels impliqués dans ces formations.

Le programme *Ciências sem Fronteiras* (Sciences Sans Frontières), qui a emmené des milliers d'étudiants dans des universités à l'étranger, a fait valoir la nécessité d'un enseignement, d'un apprentissage et d'une évaluation supplémentaires des langues dans la SEE. C'est pourquoi le programme *Idiomas sem Fronteiras* – IsF (Langues Sans Frontières) qui est né, est apparu comme une contribution non

seulement à l'internationalisation, mais aussi à la formation des enseignants et à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de langues supplémentaires. Il s'agit d'une politique linguistique dans laquelle des cours de langue sont prévus pour les étudiants qui souhaitent accéder à des universités étrangères, principalement par le biais de programmes de mobilité proposés par les EES. Dans ce processus, les résultats des programmes finissent par être mesurés par des examens de compétence, qui, en général, suivent les directives du CECRL (Cani & Santiago, 2018). D'un autre côté, la perspective qui découle de ces lignes diffusées non seulement au sein de l'université, mais aussi et surtout en dehors de celle-ci à travers de grands instituts internationaux – menées par des pays européens, tels que l'Alliance Française, l'Institut Cervantes, l'Institut Goethe et l'Institut Italien de Culture – et des cours de langue privés prennent la perspective du cadre et ses descripteurs des niveaux et des compétences comme base pour préparer les examens de compétence de chaque langue.

La différence entre la présence massive des lignes directrices du CECRL pour l'enseignement des langues additionnelles et l'existence d'une perspective spécifique du Brésil pour l'enseignement du portugais à des locuteurs d'autres langues attire mon attention en raison des aspects théoriques, méthodologiques et socio-historiques impliqués. Les connaissances construites dans différentes parties du monde n'ont pas la même portée lorsque je constate sa présence dans les différents territoires, comme c'est le cas des tendances didactiques qui se manifestent dans les politiques officielles, telles que le Cadre européen, et se propagent dans le monde entier. Cela m'amène à me demander dans quelle mesure les politiques linguistiques peuvent manifester ces conflits de pouvoir au niveau international, étant donné qu'elles peuvent être conformes aux agendas politiques et idéologiques, qui peuvent manifester des intentions cachées :

Cela concerne la manière dont le langage, avec sa nature ouverte, dynamique et fluide, est manipulé pour des agendas politiques et idéologiques, le transformant en un système fermé, fixe, stagnant, pur, hégémonique, standard et oppressif. Ce phénomène n'est pas connu du public, qui

a été endoctriné pour percevoir le langage comme un système fermé, correct, standard et pur, un programme animé par des politiciens, des linguistes et des pédagogues (Shohamy, 2006, p. 23).

C'est en concevant que les politiques répondent à des idéologies spécifiques que je me consacre à enquêter sur une variété de mécanismes et de discours qui perpétuent et créent d'autres politiques qui ne sont pas déclarées officielles, mais qui influencent la construction du savoir didactique, comme c'est le cas avec les discours émanant des chercheurs et de la recherche universitaire. Je comprends également que ma base théorico-analytique, décrite prochainement dans la première partie des démarches méthodologiques, me fournit un regard précis sur les discours qui constituent le corpus de cette étude, en particulier sur les discours officiels, car j'essaie également de décrire et de comprendre les relations dialogiques liées à l'actualisation de la perspective bakhtinienne dans l'enseignement, qui expliquent l'actualisation ou non de cette orientation pédagogique. Pour cette raison, bien qu'un discours ne manifeste pas toujours la présence de la perspective bakhtinienne, son analyse peut mettre en évidence les intentions cachées dans l'effacement de cette perspective ou des instruments liés à cette orientation théorico-méthodologique, tels que Celpe-Bras.

### **1.1 Les discours du domaine du PLA et la définition des données de recherche**

Tant mon expérience de professeur PLA au Brésil, en France et en Corée du Sud que celle de chercheur, dans des participations à des congrès en Belgique, au Brésil, au Canada, en Chine, en Espagne, en France, en Angleterre et au Portugal, renforcent ma pensée selon laquelle la perspective de l'enseignement du portugais des études bakhtiniennes - et légitimé par l'avènement de Celpe-Bras - n'est pas connu de la plupart des chercheurs qui travaillent en dehors du Brésil. Dans les établissements où je travaillais, où j'ai pu échanger avec les enseignants, la prédominance des discours didactiques diffusés par le CECRL était incontestable. Cette perception m'a fait remettre en question la place de la perspective didactique qui faisait partie de ma formation de professeur de

portugais comme langue maternelle et langue additionnelle au Brésil, qui a comme épine dorsale les transpositions didactiques des réflexions de Mikhaïl Bakhtine et de son Cercle sur la langue et le langage.

Tout au long de ce travail, je me concentrerai sur les discours étatiques et académiques, respectivement, à partir des analyses des documents publics de l'examen Celpe-Bras, notamment le Manuel du Candidat (2011), le Guide d'Épreuves Commentées (2012) et le Document Base du Celpe-Bras (2021), tous disponibles dans le Fond Celpe-Bras ([www.ufrgs.br/acervocelpebras](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras)), ainsi que des Propositions Curriculaires pour Enseignement du Portugais à l'Étranger (2021) et des entretiens semi-directifs menés avec des professeurs chercheurs de différents établissements d'enseignement supérieur. Pour la discussion des résultats de ces analyses, je me réfère aux recherches que j'ai effectuées dans mon mémoire de Master 2. Dans les pages suivantes de ce chapitre, je discuterai en détail les étapes méthodologiques de cette thèse de doctorat, en expliquant les objectifs généraux et spécifiques, liés à chaque axe d'analyse, ainsi que les critères qui seront utilisés pour l'analyse des discours à la lumière des cadres théoriques susmentionnés.

Je propose ici deux types de triangulation différentes : celle des démarches méthodologiques et celle des données, c'est-à-dire, pas seulement la confluence des données de recherche pour la validité des résultats, mais aussi et avant tout la mise en œuvre de différents dispositifs de collecte du corpus. C'est ainsi que je présente, tout au long des prochaines pages, les démarches de chaque axe d'analyse, qui comporte différents objectifs et sources discursives. Pour la conclusion sur mes résultats, je propose une triangulation élargie des différentes données (documents officiels, résultats de la recherche sur les mémoires et thèses et entretiens semi-directifs) comme technique de validation des résultats de cette étude, à partir de laquelle j'examinerai la place du cadre théorique bakhtinien dans les discours étatiques et académiques de 1998, lors de la première édition de l'examen Celpe-Bras, jusqu'à aujourd'hui, et l'instanciation d'un lieu épistémique.

Dans cette relation triangulaire entre les données recueillies pour chaque axe d'analyse, ses positions révèlent la hiérarchie que j'ai l'intention de représenter : sur la base de cette triangulation, je souligne les discours académiques, qui sont liés au sommet, occupés par les documents publics du Celpe-Bras, généralement associés à un mouvement didactiquement descendant, bien que les perspectives d'enseignement du pays liées à cet examen aient été structurées, principalement, sur la base des propositions didactiques produites au sein des établissements d'enseignement supérieur. Cependant, parce qu'ils sont à la base de cette pyramide, les discours académiques fournissent la structure nécessaire à cette représentation triangulaire, dont l'illustration fait référence à des discours qui renforcent la légitimité d'une perspective discursive en PLA au Brésil. C'est ainsi que les flèches vertes ci-dessous représentent le mouvement ascendant-descendant dans la construction du savoir didactique relatif à l'examen Celpe-Bras et à son cadre théorique, tandis que la flèche bleue illustre les rapports discursifs entre les chercheurs et les productions scientifiques du domaine.

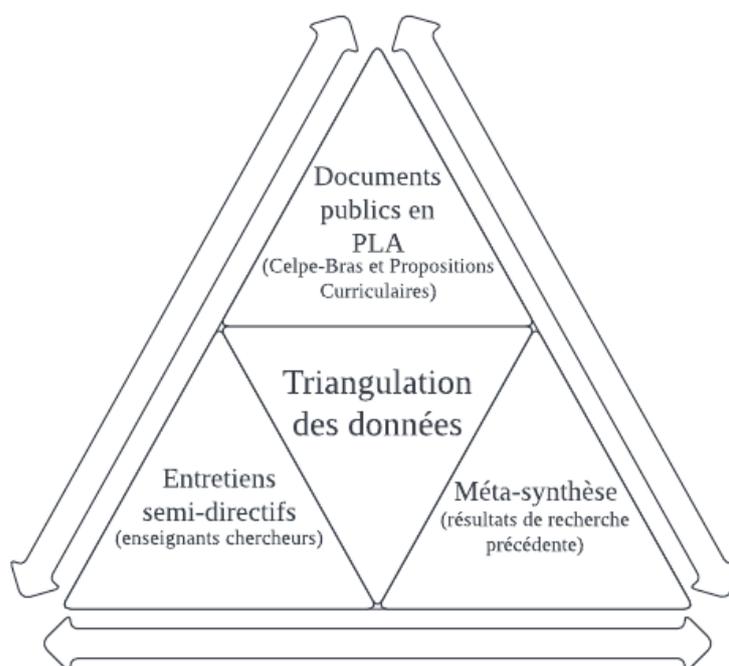


Schéma 8 : Représentation de la Méthodologie de la Recherche.

En cherchant à comprendre l'actualisation du cadre théorique bakhtinien au cours de l'histoire discursive du domaine du PLA au Brésil, cette étude présente un historique épistémologique à partir des discours académiques et étatiques en rapport avec le Celpe-Bras et de ses effets sur la construction d'une *conscience de domaine (épistémologique)* (Almeida Filho, 2021). Cette notion est développée dans cette thèse sous la base de la réflexion de l'Histoire des Idées Linguistiques, une fois vus tous les phénomènes de construction du savoir dans un processus de formation, non seulement d'une conscience de perspective mais aussi d'une conscience disciplinaire en PLA lors de l'actualisation de la perspective bakhtinienne d'enseignement en relation avec d'autres discours.

Auroux (1980) délimite l'histoire des sciences comme une forme d'épistémologie descriptive dont la dimension temporelle comprend deux types de temporalités, qui sont importantes pour comprendre l'essence de notre étude : la temporalité externe, avec la description des théories précédentes, et une temporalité interne, qui fait référence à la tentative de construire certains modèles ou phénomènes d'évolution du savoir, ainsi que l'explication de leurs changements. En considérant ces aspects, je me base sur l'hypothèse d'un changement paradigmatique en PLA qui est notamment dû au Celpe-Bras.

Dans mes recherches précédentes (Schoffen & Martins, 2016 ; Martins, 2016), j'ai pu vérifier que le cadre théorique proposé par les documents européens ou portugais pour les langues additionnelles, en général, ou pour le PLA, plus spécifiquement, pensent à l'utilisation du langage en interaction avec la production et en interaction avec des textes, des documents authentiques, comme au Brésil. J'ai constaté pourtant des différences à plusieurs niveaux : l'organisation des programmes, les notions de contenus, les compétences et les tâches (Schoffen & Martins, 2016).

Ces différences, d'après mon expérience avec ces documents, s'expliquent par le fait que l'histoire de ces domaines, au Portugal et au Brésil, ont été construites sur la base des épistémologies locales, sans aucun dialogue didactique ou scientifique qui aurait pu donner lieu à une réflexion commune pour la diffusion

de l'enseignement du portugais à l'étranger. Vu la reconnaissance du potentiel des politiques portugaises par la communauté internationale, diffusées dans les cinq continents à travers l'Institut Camões et d'autres actions du gouvernement portugais, la proposition de notre étude historique sur le domaine du PLA au Brésil est motivée non seulement par la possibilité de décrire et d'expliquer le lieu épistémologique de cette perspective au Brésil dans son rapport avec le Celpe-Bras face au Portugal et au contexte européen, mais aussi par la possibilité de montrer à la communauté académique internationale du fait qu'en tant qu'agents éducatifs et politiques, on peut et on doit reconnaître la légitimité de l'histoire de la construction du savoir des territoires historiquement marginalisés.

Mon intention à travers tous les axes d'analyse de ce travail est de questionner le paradigme eurocentrique et la forme hégémonique de production de connaissances (Quijano, 2002) dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, plus spécifiquement en PLA. À cet égard, Mignolo (2010) souligne l'importance d'ouvrir des possibilités de reconstruction et de restauration d'histoires, de subjectivités, de langues et de connaissances historiquement réprimées / réduites au silence par l'hégémonie européenne.

En plaçant le débat autour des politiques linguistiques brésiliennes et de leurs orientations pédagogiques face aux actions mises en œuvre par le Portugal et l'Union européenne à travers le Conseil de l'Europe, je ne prétends pas que les actions du nord du globe ont pour objectif explicite d'effacer les connaissances constituées au sud. Ce sur quoi j'insiste cependant, c'est que, parfois, la légitimité politique et les actions de diffusion des perspectives didactiques peuvent, pour des raisons qui dépassent le cadre éducatif, servir des intérêts qui peuvent faire taire les connaissances produites ailleurs dans le monde, comme c'est le cas au Brésil.

L'actualisation des notions bakhtiniennes, au cours de l'histoire, s'effectue par le dialogisme discursif entre les politiques linguistiques, dont les phénomènes sont observables surtout dans le milieu académique, d'où viennent la plupart des réflexions didactiques qui reprennent et donnent de nouvelles formes au cadre

théorique de l'examen Celpe-Bras, mais aussi dans certains documents étatiques. Vu le potentiel déjà constaté de cette tendance théorique et didactique dans mes recherches précédentes (Schoffen & Martins, 2016 ; Martins, 2018 ; Schoffen & Martins, 2019 ; Martins, 2019), la recherche que je développe ici a pour but de démontrer le potentiel du cadre bakhtinien et de la perspective d'enseignement présupposée par l'examen Celpe-Bras pour l'avènement de notre horizon de prospection dans le domaine du PLA au Brésil, qui ne dispose pas d'une politique d'orientation didactique en PLA. Dans cette entreprise, les relations entre les documents, entre leurs discours, et d'autres intentions politiques et idéologiques cachées émanent des analyses menées. Pour cela, en comprenant la relation d'altérité du chercheur et la nature dialogique de l'utilisation du langage et de la langue, je m'appuie lors de mes analyses sur une perspective théorico-analytique fondée sur la pensée philosophico-linguistique et sur un éventail de concepts du Cercle de Bakhtine, comme je le démontrerai dans les prochaines sections de ce chapitre.

Étant donné la relation entre les discours didactiques diffusés par l'État brésilien, que ce soit en portugais langue maternelle ou additionnelle - comme j'ai discuté au Chapitre 4, et les discours académiques, cette étude se structure en trois axes méthodologiques, qui seront décrits dans les prochaines pages d'après leurs objectifs, leur organisation et leur place pour la réflexion historique de l'actualisation du cadre bakhtinien en PLA. En premier lieu, en comprenant le discours étatique, je présente une méthodologie d'analyse de documents du domaine du PLA publiés principalement au cours des deux dernières décennies avec des catégories définies à partir de types de lecture spécifiques, à travers lesquels je définis des catégories d'analyse liées à mes objectifs de recherche et à la perspective de l'ADD. Ce mouvement méthodologique compte surtout sur l'analyse des documents publics de l'examen Celpe-Bras et sur la collection de Propositions Curriculaires de l'Itamaraty, publiés en 2021, qui n'étaient pas initialement prévus dans cette recherche car ils sont devenus publics au cours de la rédaction de ma thèse. En deuxième lieu, pour reprendre les résultats de ma recherche de Master, je fais une courte présentation de la méta-synthèse

qualitative, qui consiste en l'analyse des recherches produites entre la période précédant et suivant la mise en place du Celpe-Bras en complément de la récolte de données de Furtoso (2015). Ce mouvement d'analyse de recherches avait pour but de délimiter la rétrospection et la prospection du domaine autour de la rupture ou de la re-signification de la perspective communicative pour l'avenir d'une nouvelle épistémologie didactique. En troisième et dernier lieu, je présente des aspects concernant l'analyse d'entretiens, notamment d'entretiens semi-directifs auprès des enseignants-chercheurs des universités des cinq régions du Brésil, avec des catégories d'analyses définies, ainsi que dans le cas des documents officiels, à travers mon contact avec le discours des chercheurs. C'est ainsi que j'ai pour but de croiser ces discours académiques avec ceux de la méta-synthèse faite lors de mon mémoire, notamment en ce qui concerne l'état actuel du domaine et la conscience de domaine/disciplinaire envers le PLA au pays.

Ce chapitre présentera, dans un premier temps, l'un des débats qui traverse mon travail, autour de la construction du savoir en PLA. Ensuite, j'introduirai mon parcours académique et professionnel comme enseignant et chercheur en PLA, ce qui contextualise ma problématique et ma question de recherche, sur le fait d'étudier l'Histoire des Idées Linguistiques du domaine avec l'intention de mettre en relief la place de la perspective didactique brésilienne en PLA face aux perspectives hégémoniques au niveau international, en renforçant ma lecture décoloniale des phénomènes derrière l'évolution du domaine au Brésil et ma proposition d'une pensée épistémologique vers une éducation pour la décolonialité en langues additionnelles. Dans un deuxième temps, je ferai la présentation du cadre méthodologique de ma recherche, avec les trois axes méthodologiques précédemment mentionnés, surtout ceux concernant l'analyse de documents et des entretiens, les objectifs d'analyse pour chaque corpus et leur rôle dans mon objectif majeur de comprendre comment s'effectue l'actualisation du cadre bakhtinien pour la mise en place d'une perspective didactique en rapport avec l'examen Celpe-Bras.

## **1.2 Le débat derrière les perspectives didactiques**

Pendant ma maîtrise de Lettres, lors de la première année universitaire, j'ai été confronté à un débat qui rendait palpable ce qui avait été mal compris dans mon expérience comme locuteur du portugais et comme élève d'école publique<sup>50</sup>: mes représentations sociolinguistiques négatives du portugais brésilien par rapport au portugais parlé au Portugal, ou la négation historique de la variété brésilienne au détriment d'un idéal linguistique eurocentrique, comme j'ai pu le mentionner lors de l'introduction de cette thèse. A cette époque, mes collègues de faculté et moi avons lu le livre « Préjugés linguistiques », du sociolinguiste brésilien Marcos Bagno, dont le discours sur l'indépendance linguistique et épistémique - je le traite en raison de son engagement séparatiste - est largement connu des étudiants et des chercheurs en Sciences du Langage dans le pays. J'avais compris, pour la première fois, les représentations qui existaient et qui poussent encore, comme des mauvaises herbes, à propos du portugais parlé au Brésil face au portugais du Portugal (ou portugais européen, telle que cette variété est connue à l'étranger). Et j'avais surtout pris conscience des négations historiques des multiples variétés parlées sur notre territoire et de la manière dont de telles représentations sociolinguistiques trouvent leur origine dans notre passé colonial.

Pendant près de quatre siècles, le Brésil a été une colonie du Portugal. Les études culturelles et anthropologiques sur la culture brésilienne, tels que les chefs d'oeuvres *Racines du Brésil*, de Sergio Buarque de Holanda, et *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, montrent que cette société a été fortement touchée,

---

<sup>50</sup> Le système éducatif brésilien est connu pour ses difficultés et précarités historiques, produits de l'énorme inégalité sociale qui renvoie à la domination et la répression coloniales. Le manque de recours élémentaires dans l'éducation est le résultat d'un phénomène mercantiliste de dévalorisation de l'école publique et d'exclusion des populations les plus pauvres de la société, qui ont commencé à intégrer les espaces éducatifs publics avec la Constitution Fédérale de 1998, qui prévoyait le droit d'accès à l'éducation pour tous les citoyens. Pour créer des espaces privilégiés d'éducation, dans un phénomène qui illustre la présence de la colonialité, les classes moyenne et haute de la population ont toujours investi dans des institutions privées, ce qui a creusé le fossé qui sépare les écoles publiques des écoles privées. Ainsi, même si la Loi des Principes Directeurs et Les bases de l'Éducation (1996) prévoient le versement de fonds aux écoles publiques du pays, l'investissement étatique est minimum dans le pays et ne suffit pas pour surmonter les inégalités historiques en matière d'éducation. L'inégalité sociale est fortement reflétée dans les espaces éducatifs publics et privés du pays.

du milieu domestique à la vie publique, par la relation coloniale qui a été imposée au cours de l'Histoire, en promouvant une domination praxéologique. Ces deux auteurs proposent des analyses du Brésil qui décrivent le processus de construction de la modernité par rapport au passé du pays. La négation des peuples autochtones et de son savoir face à la survalorisation du Portugal, pays dominant, ont ouvert la voie à une conception colonialiste de la modernité et à la formation d'une identité brésilienne par la négation des cosmologies et des épistémologies originales au détriment d'une pensée eurocentrique.

Ce que je souhaite avec ce débat, c'est que nous, en tant que communauté académique et, plus spécifiquement, en tant que didacticiens, prenions conscience de cette relation de subalternité et d'invisibilité épistémique non européenne dans la conception de ce que nous appelons modernité, afin de pouvoir parler d'un nouveau paradigme épistémologique fondé sur une critique des configurations de l'eurocentrisme et de la production de la connaissance, notamment quand nous discutons l'enseignement de langues additionnelles ou, plus particulièrement, de portugais comme langue additionnelle (PLA). Étant donné ce fait, je traiterai de la distinction entre les épistémologies brésilienne et portugaise – ou européenne – pour l'enseignement de la PLA, en faisant allusion à une bilatéralité historique qui me permet de passer de la biopraxis quotidienne à la critique décoloniale elle-même, sur la base d'une proposition de reconfiguration épistémique en langues additionnelles.

Pour Quijano (1992), la séduction était l'une des principales armes du pouvoir colonial, vu que les sujets colonisés et subalternisés étaient convaincus d'avoir une profonde aspiration et désir de mimer la culture du colonisateur. Ces modes de configuration de la connaissance des peuples colonisés par les colonisateurs est ce que la littérature décoloniale appelle *colonialité du pouvoir*. C'est comme cela que les *langues de la modernité*, telles que l'allemand, l'espagnol, le français, l'anglais, l'italien et le portugais, ont été imposées dans les différents territoires, en partant d'une domination qui ne manipulait pas seulement la conscience, le vivre et le penser, mais aussi le parler des peuples autochtones.

Avant d'être une réflexion sur les épistémologies du sud pour l'enseignement de langues additionnelles, plus précisément le portugais, ce que je propose dans cette thèse de doctorat est la diffusion, dans le contexte européen, du débat sud-américain sur l'urgence d'une éducation décoloniale et de pédagogies décoloniales pour une décentralisation épistémique et épistémologique - traitant plus clairement de l'eurocentrisme, qui, je crois, domine les réflexions théoriques et méthodologiques non seulement au Brésil, mais dans tous les pays qui ont un passé colonial.

Bien qu'écrite en français, dans un pays qui a également composé ce scénario colonial dans différents territoires, dans cette thèse, j'ai l'intention de débattre de l'enseignement du PLA à partir d'un lieu énonciatif spécifique, dans le but de dévoiler une pédagogie décoloniale qui cherche à comprendre les épistémologies brésiliennes pour l'enseignement de langues additionnelles, afin de réfléchir sur les politiques linguistiques éducatives comme des instruments engagés dans des intentions formatives partagées, des contenus curriculaires consensuels et des stratégies méthodologiques, des ressources didactiques et une évaluation pédagogique décolonisante (Ocaña, López & Conedo , 2018).

Les différentes frontières géographiques et politiques qui séparent le monde en pays développés et sous-développés délimitent également les différentes étapes qui ont soutenu, au fil des siècles, et soutiennent encore les dominations économiques, politiques et culturelles de certains territoires par rapport à d'autres. Cette domination finit par se traduire par une hiérarchie des connaissances dans la modernité occidentale, dont la *pensée abyssale*, selon Santos (2007), est l'une de ses principales caractéristiques, à partir de laquelle il est possible d'observer un système de distinctions invisibles

qui divisent la réalité sociale en deux univers distincts : l'univers "de ce côté de la ligne" et l'univers "de l'autre côté de la ligne". La division est telle que "l'autre côté de la ligne" disparaît comme une réalité, devient inexistant, et est même produit comme inexistant. Cette inexistence signifie ne pas exister en aucune façon pour être pertinent ou compréhensible. Tout ce qui est produit comme inexistant

est radicalement exclu car il ne reste en dehors de l'univers que la conception acceptée que l'inclusion considère comme l'Autre. La caractéristique fondamentale de la pensée abyssale est l'impossibilité d'une coprésence des deux côtés de la ligne (Santos, 2007, pp. 1-2, traduction libre).

Alors que « ce côté de la ligne » correspond au Nord impérial, colonial et décolonial, qui, au cours des siècles, a divisé les territoires entre les sociétés métropolitaines et les territoires coloniaux, comme le Portugal et le Brésil, respectivement, « l'autre côté de la ligne » fait référence aux territoires colonisés. Ces lieux-ci étaient constitués comme des espaces où il était impensable de développer un paradigme de régulation et d'émancipation sociale, renforcé par la connaissance, la science et le droit, qui constituaient les manifestations les plus réussies de cette pensée, vu que les distinctions entre le vrai et le faux et le légal et l'illégal étaient définies d'un point de vue scientifique et orientées vers les intérêts du Nord.

Comme proposé par Santos (2007), je m'appuie sur une pensée post-abyssale conçue comme l'écologie des connaissances, basée sur la notion de décolonialité du savoir, en partant de la reconnaissance de l'existence d'une pluralité de connaissances qui ne se limite pas au savoir-faire scientifique (universel et hégémonique). Cette reconnaissance considère la coprésence radicale comme condition existentielle, ce qui signifie l'égalité entre les pratiques et les agents des deux côtés de la ligne qui séparent historiquement les territoires. Cette réflexion post-abyssale, dans laquelle je circonscris la réflexion établie dans mon travail, cherche à mettre en évidence l'importance d'apprendre avec le Sud à partir d'une épistémologie du Sud. Bien que les débats décoloniaux autour de la construction des savoirs au Nord et au Sud soulignent la valorisation des savoirs originaux et périphériques au détriment des savoirs scientifiques, ce que j'ai l'intention d'évoquer tout au long de ce travail, c'est la séparation entre le savoir-faire scientifique des peuples « de ce côté de la ligne » et ceux « de l'autre côté de la ligne », celle-ci qui est parfois invisible ou a une position périphérique sur la scène internationale.

Pour une telle entreprise concernant la compréhension des politiques linguistiques éducatives en PLA, je considère que la bilatéralité du Portugal et du Brésil doit être (re) connue à travers les discours qui y circulent.

Dans cette mesure, avec de multiples voies méthodologiques pour présenter une histoire des idées linguistiques sur l'enseignement du portugais, j'ai choisi d'étudier les discours académiques, en considérant le potentiel de recherche et la performance des professionnels travaillant dans différentes institutions du pays pour promouvoir le portugais, que ce soit dans l'enseignement, l'apprentissage ou l'évaluation. Je me concentrerai sur l'étude des représentations académiques sur les politiques linguistiques éducatives en PLA, dans le but de les décrire et de les analyser dans une perspective décoloniale, qui consiste en un processus de transcendance modernité/colonialité. Pour cette raison, je décris et analyse, à partir des discours académiques, l'état actuel du domaine du PLA au Brésil par rapport aux principales politiques linguistiques éducatives au Portugal et au contexte européen, en raison du rôle historique de ce pays à la configuration épistémique brésilienne.

Dans le sous-chapitre suivant, je cherche à situer la problématique de ce travail à la suite de mon parcours académique et professionnel, afin de justifier la réalisation de cette réflexion comme un produit des questions qui faisaient partie de ma formation d'enseignant et de mon expérience comme chercheur. Ce chemin, caractérisé par la forte bicentralité du Portugal et du Brésil dans ma vie et dans ma formation, est marqué par des réflexions qui ont commencé au Brésil, qui se sont poursuivies au Portugal et qui ont commencé à prendre de nouvelles significations après mon expérience à l'étranger, lorsque j'ai réalisé les disparités entre les perspectives didactiques dans l'enseignement de la langue portugaise dans les deux pays et que je me suis demandé les raisons qui nous font avoir des lieux épistémiques singuliers.

### **1.3 Le parcours qui donne lieu à cette étude**

Les allers retours entre le Brésil et le Portugal ont été déterminants pour le début du développement de ma recherche, qui est née d'une envie de comprendre l'émergence du cadre théorique bakhtinien en PLA et son importance, en rapport avec l'examen Celpe-Bras, pour la consolidation d'une perspective d'enseignement au Brésil face à la reconnaissance internationale des orientations menées par le Cadre Européen et les documents portugais en PLA fondés sur cet instrument. Cette recherche doctorale est née surtout de mes études précédentes (Schoffen & Martins, 2016 ; 2019, Martins, 2017) portant sur la comparaison entre les perspectives diffusées par les documents portugais pour l'enseignement du PLA et les politiques linguistiques brésiliennes, telle que le Celpe-Bras, et compte tenu du manque d'un document d'orientation d'enseignement au Brésil jusqu'en 2021.

Ces réflexions ont soulevé le potentiel de l'examen de compétences brésilien pour affleurer une nouvelle épistémologie didactique dans le discours académique. Compte tenu de cela, dans cette première partie du cadre méthodologique de la recherche, nous nous permettons de reconstituer le parcours à l'origine de ce sujet d'étude, sachant que cette thèse doctorale donne suite aux réflexions qui ont été toujours ciblées dans ma formation en tant qu'enseignant en PLA, liées à la constitution du savoir théorique en didactique du PLA au Brésil et à la conversion de ce savoir en politiques linguistiques *de jure* et *de facto*.

Quand j'ai commencé mes études universitaires, les *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Paramètres Curriculaires Nationaux) et les *Referenciais do Estado do Rio Grande do Sul – RC* (Référentiels Curriculaires de l'État du Rio Grande do Sul) m'ont été présentés pour la première fois ; il s'agissait de documents brésiliens de caractère national et régional, respectivement, qui présentaient les directives pour l'enseignement et apprentissage de langues, parmi d'autres disciplines scolaires<sup>51</sup>. Ces politiques linguistiques gouvernementales accordent une place

---

<sup>51</sup> La première Constitution Fédérale post dictature militaire au pays, décrétée en 1988, propose une organisation de l'enseignement entre l'État, les districts et les villes. C'est ainsi que chaque district au Brésil propose une directive propre en rapport avec les paramètres nationaux, en adaptant celui-ci à la réalité de chaque région du pays, vu sa dimension territoriale.

centrale au genre du discours et au texte y compris les éléments fondamentaux pour le travail avec la langue et le langage en salle de cours, dans la mesure où ces notions gagnent une lecture plutôt sociale et historiquement située.

Cette conception sociale des phénomènes engendrés dans l'enseignement et l'apprentissage de langues a toujours été présente pendant ma formation académique au Brésil, soit au niveau des programmes du cours de Lettres Modernes de l'Université Fédérale du Rio Grande du Sud, soit en ce qui concerne les groupes de recherche auxquels j'ai participé en tant que boursier. C'est pourquoi les études des ouvrages de Mikhaïl Bakhtine (ou Valentin Volochinov) et de son cercle, notamment *Marxisme et Philosophie du Langage* et *Esthétique de la Création Verbale*, m'ont fait voir la grandeur de la théorie dialogique du langage, qui comprend un riche éventail de notions et des réflexions sur la langue et le langage et ne se limite pas à la notion de *genres du discours*, contrairement à ce que je constate dans plusieurs interprétations didactiques du cadre bakhtinien dans l'enseignement.

Après ma première année de licence, je suis parti au Portugal comme boursier de double diplôme du Programme de Licences Internationales, une initiative de la Coordination de Perfectionnement du Personnel d'Enseignement Supérieur (CAPES) du gouvernement brésilien, qui prévoyait deux ans de séjour universitaire à l'étranger pour le perfectionnement de professeurs en début de formation. Comme les licences européennes ne comprennent pas, en général, la formation didactique en habilitant la personne diplômée à enseigner, j'ai fait pendant cette période à l'étranger des formations alternées entre licence en études lusophones et master en enseignement de langue portugaise ou en psychologie de l'éducation.

C'est justement dans une discipline de didactique du portugais que j'ai eu l'occasion d'analyser les programmes nationaux du Portugal pour l'enseignement de la langue maternelle, de langue étrangère et comme seconde langue. Malgré le fait d'avoir déjà perçu, en tant qu'étudiant universitaire, la grande différence entre la culture d'enseigner et d'apprendre, dans une acception

plus vaste, en contexte universitaire dans les deux pays, l'accès à ces textes m'a posé énormément de questions par rapport aux théories sous-jacentes des orientations didactiques. J'ai commencé à m'interroger spécifiquement sur les influences du CECRL pour la constitution des orientations d'enseignement des langues au Portugal.

Lors de mon retour au Brésil, j'ai pu d'un côté approfondir ma connaissance sur les politiques linguistiques brésiliennes de langue portugaise, en tant que professeur boursier du Programme d'Initiation à l'Enseignement, dans lequel les étudiants en licence avaient la possibilité de participer à des séminaires de formation pour avoir des expériences de professeur assistant dans des collèges et lycées de la ville de Porto Alegre, sous la coordination d'un professeur titulaire de l'établissement. En même temps, en tant qu'étudiant d'une discipline sur l'évaluation et l'éducation linguistique en langue portugaise, j'ai eu l'opportunité de commencer à travailler au sein du groupe de recherche de M<sup>me</sup> Juliana Roquele Schoffen, que j'ai mentionné au début de cette thèse, autour des impacts du Celpe-Bras et des données rassemblées dans le Fond Celpe-Bras, qui avait été précédemment créé par ce même groupe de recherche. Celui-ci a un site-web officiel créé par l'UFRGS qui a comme objectif de compiler et de mettre à la disposition du public les épreuves déjà appliquées, les manuels, la législation et les travaux universitaires réalisés sur Celpe-Bras.

La participation à cette même équipe de recherche, au-delà de me faire connaître l'immensité des travaux en portugais pour étrangers, modalité d'enseignement qui ne faisait pas forcément partie de ma formation en licence, a rendu possible le début d'une recherche autour de mes connaissances de l'enseignement du portugais au Portugal. C'est ainsi que le fait d'étudier le Celpe-Bras comme un instrument de politiques linguistiques d'importance majeure pour le PLA au Brésil m'a fait également comprendre la définition des orientations d'enseignement dans les recherches académiques sous l'influence du cadre théorique de l'examen, présenté par ses documents publics. C'était à ce moment aussi que j'ai travaillé à la mise à jour et à l'organisation du Fond Celpe-Bras.

Ma participation la plus pertinente pendant cette période s'est faite au sein du projet suivant, dont lequel nous, les étudiants boursiers, avons développé différentes recherches à partir de la compilation du Fond Celpe-Bras. Personnellement, je me suis concentré sur les guides des candidats publiés tout au long de l'histoire de l'examen, ainsi que sur le guide d'épreuves commentées, afin de délimiter la conception d'enseignement et d'apprentissage présupposée par cet instrument. J'ai pu approfondir mes lectures sur le cadre théorique bakhtinien, des membres du Cercle de Bakhtine et sur les idées à l'origine de cette pensée dialogique du langage, à travers les travaux de Lev Yakubinsky pour le dialogisme soviétique.

Cette recherche en PLA en tant qu'étudiant en licence a réorienté mes intérêts professionnels à l'Université et j'ai commencé plus tard à travailler comme professeur de portugais langue d'accueil dans une Organisation Non-Gouvernementale d'enseignement de langue portugaise pour étrangers dans un Syndicat de Maçons, dont le public cible était notamment des immigrants haïtiens et sénégalais qui cherchaient la connaissance de la langue portugaise comme moyen de survivre au Brésil. Malgré ma connaissance sur la théorie discursive et dialogique, son interprétation et son adaptation à l'enseignement de portugais pour étrangers, les efforts pour la recherche de l'approche la plus convenable à ces étudiants et le fait de devoir soutenir la formation des bénévoles sans formation en enseignement m'a fait réfléchir à la pertinence d'une politique gouvernementale qui pourrait diffuser la perspective d'enseignement à laquelle je croyais et son opérationnalisation dans l'enseignement et l'apprentissage.

Étant donné l'augmentation croissante du nombre d'étrangers d'origines diverses (Uebel, 2015), le Brésil a vécu une importante période d'adaptation à l'arrivée de ces nouveaux profils linguistiques. Dans ce processus, le manque d'initiatives gouvernementales immédiates a fait émerger plusieurs actions d'accueil linguistiques de la part des églises, des syndicats de travailleurs et des institutions non-gouvernementales, qui comptaient sur le travail bénévole des personnes dont la formation de base n'est pas liée à l'enseignement.

Lors de cette expérience auprès du Syndicat, j'ai appris non seulement le besoin de paramètres ou d'orientations pour l'enseignement de portugais pour des locuteurs d'autres langues, notamment pour ceux qui sont en accueil et pour d'autres publics qui ont des particularités d'urgence – comme les ressortissants du Sénégal, de Haïti et de la Bolivie –, mais aussi des actions de formation de professeurs qui pourraient aider à gérer ce contexte complètement nouveau. J'ai discuté du lien entre politiques directives pour l'enseignement et formation de professeurs une fois que j'ai perçu plusieurs tentatives de mes collègues, qui venaient d'autres parcours universitaires, pour interpréter le Cadre Européen, ainsi que ma propre tendance à suivre les envies de mes collègues de pouvoir utiliser les paramètres dus à leur légitimité au niveau international et à leur reconnaissance sur le territoire brésilien.

Les études de Kraemer (2012) et Mittelstadt (2013), auxquelles j'ai eu accès pendant l'expérience comme boursier à la recherche en PLA, soulignaient l'importance de l'examen Celpe-Bras pour l'enseignement et en même temps mentionnaient l'absence d'orientations didactiques et pédagogiques pour la construction des curriculums. Kraemer (2012) propose une progression curriculaire basée sur la notion de genres du discours pour tous les niveaux du PPE de l'UFRGS, ainsi que sur les concepts adjacents, que j'ai décrit dans le Chapitre 4, et Mittelstadt (2013) présente des orientations curriculaires et pédagogiques pour les étudiants de niveau avancé en langue portugaise qui reprennent les politiques linguistiques portugaises et brésiliennes et présente également une réflexion de nature discursive pour l'enseignement et l'apprentissage. Ces travaux ont rendu possible l'organisation des cursus de PLA et ont contribué également à la formation de professeurs, sachant que la plupart des étudiants de licence qui font partie du Séminaire d'Enseignement de Portugais pour Étrangers de l'établissement, un cours de formation organisé depuis 1993, ont connaissance des travaux des auteurs mentionnés.

La plupart des productions développées au sein de l'UFRGS montrent déjà globalement les effets du Celpe-Bras sur l'enseignement en plusieurs aspects, tels

que la formation de professeurs et l'élaboration de programmes ou de séquences didactiques. Pendant les deux dernières années de licence, la première partie de mon étude cherchait à comprendre ces influences dans les recherches développées dans ce contexte faisant une approche théorique et méthodologique des productions. Ce phénomène de construction du savoir du domaine dans un contexte particulier, celui du PPE de l'UFRGS, a un fort rapport avec l'avènement du Celpe-Bras, dans la mesure où son cadre théorique ouvrait la voie à des réflexions méthodologiques. La perception de ce phénomène dans l'éventail d'études académiques que j'avais commencé à lire pour le groupe de recherche avait changé ma perception sur la construction des connaissances autour de cette évaluation de compétences.

L'une de mes dernières expériences professionnelles en PLA a eu lieu au Département d'Études Portugaises, Brésiliennes et d'Autres Pays Lusophones de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 en France, comme lecteur de portugais et de littératures de langue portugaise à travers une convention entre établissements d'enseignement supérieur. En même temps que mon travail d'enseignant, je réalisais un Master en Sociolinguistique et Politiques Linguistiques Éducatives sous la direction de M<sup>me</sup> Garabato, enseignante et chercheuse du laboratoire Dipralang. Ma recherche en master a donné suite à mes études à l'UFRGS où j'essayais de comprendre la construction du savoir linguistique autour des concepts d'utilisation du langage et de genres du discours, fortement présents dans les études académiques influencées par le Celpe-Bras avant et après 1998, date de la première édition de l'examen.

La formation du master en Sociolinguistique contemplait les politiques linguistiques par le biais soit des contacts de langues, soit des politiques étatiques. Dans ma recherche, entre les concepts de l'Histoire des Idées Linguistiques et le modèle idéologique de politiques linguistiques proposé par Shohamy (2006), ainsi que la réflexion sur une pédagogie décoloniale en langues additionnelles – ou en PLA, plus spécifiquement – j'ai pu proposer une vision des études académiques en tant que sources qui nous montrent certaines

politiques cachées, ce qui rend possible la délimitation des changements épistémologiques du domaine du PLA au Brésil. La recherche des concepts ciblés tout au long de l'histoire scientifique du domaine m'a permis de confirmer la pertinence du Celpe-Bras et de vérifier quels phénomènes de construction du savoir expliquaient, de manière représentative mais non exhaustive – en fonction de la nature de la production scientifique – l'actualisation du cadre théorique bakhtinien dans les discours étatiques et, surtout, dans les discours académiques. Les trois axes discursifs de mon corpus – le discours des enseignants chercheurs, les thèses et mémoires et les textes étatiques – ont été rassemblés dans le but d'enquêter sur l'actualisation du cadre bakhtinien de manière ascendante, en partant du discours réel à celui de l'État.

Une fois établi que la cartographie de Furtoso (2015) sert de point de départ pour la constitution du corpus de cette métasynthèse qualitative, je fais usage, dans cette recherche, des mêmes sources utilisées par cet auteur. Ainsi, j'ai consulté les banques de productions académiques des universités brésiliennes, le Catalogue de Thèses et Mémoires de la Coordination de Perfectionnement du Personnel d'Enseignement Supérieur (CAPES, Brésil), la Bibliothèque Digitale Brésilienne de Thèses et Mémoires et le Fond Celpe-Bras. J'ai complété ces sources de données par la consultation du Répertoire Scientifique de l'Accès ouvert au Portugal, qui, en permettant la recherche d'œuvres publiées au Brésil, constitue un outil supplémentaire pour affiner mes recherches.

Pendant la recherche sur les productions, j'ai sélectionné des mots-clés qui faisaient référence au domaine du PLA au Brésil, c'est-à-dire : *Português para Falantes de Outras Línguas* (PFOL, Portugais pour des locuteurs d'autres langues), *Português para Estrangeiros* (PLE ; PE, Portugais pour Étrangers), *Português Língua Segunda* (PL2, Portugais Langue Seconde), *Português como Língua Adicional* (PLA, Portugais comme Langue Additionnelle) et *Português Língua Não Materna* (PLNM, Portugais Langue Non Maternelle). Le fait que les perspectives du Nord font toujours partie des pratiques des agents travaillant en PLA au Brésil se confirme par l'utilisation indistincte de différentes terminologies, parfois

associées à celles utilisées à l'Étranger, pour désigner le domaine. À partir de la collecte par la recherche des différentes terminologies du domaine, les travaux ont été organisés selon les thématiques qui émergeaient de leurs résumés, ainsi que les approches plus ou moins explicites dans leurs tables de matières/sommaires.

En premier lieu, pour la sélection de recherches académiques produites dans le domaine, j'ai choisi l'année de la première édition de l'examen Celpe-Bras comme cadre temporel, considérant la pertinence de cet examen pour l'avènement de progressions curriculaires, d'orientations didactiques et pédagogiques, de la préparation de matériels didactiques en PLA et d'autres aspects impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage du portugais. Il est largement admis que le Celpe-Bras a joué un rôle clé dans le processus de consolidation du domaine du PLA. Son apparition représentait non seulement un grand progrès du domaine, encore embryonnaire à l'époque, mais aussi une légitimité politico-éducative qui donnait de nouvelles réflexions sur l'enseignement et la recherche dans le pays, puisque c'était une politique publique - et linguistique - qui partait d'une réflexion plus large, du domaine des études d'évaluation au Brésil et à l'étranger, et supposait implicitement des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. De ce fait, j'avais déjà souligné dans mes études précédentes (Schoffen & Martins, 2016 ; Martins, 2019) que l'augmentation du nombre de candidats à l'examen était liée à la croissance du domaine, tant en termes d'enseignement que de recherche, et qu'il y avait une augmentation significative du nombre de recherches développées dans les programmes d'études supérieures dans les universités publiques et privées brésiliennes.

En deuxième lieu, j'ai cartographié et méta-synthétisé des études universitaires, car ce sont des instruments de politique linguistique cachés qui influencent grandement la consolidation du domaine dans le pays. C'est pourquoi dans les recherches précédentes je souligne la nécessité d'une politique linguistique guidant l'enseignement de la PLA au Brésil qui soit davantage conforme à la

perspective théorico-méthodologique adoptée par la plupart des recherches des principales institutions d'enseignement supérieur au pays.

Mon étude, comme celle de Kraemer (2012) et de Mittelstadt (2013), repose sur un réseau d'agents et d'instruments de politiques linguistiques officielles et non officielles qui interviennent dans la définition des perspectives d'enseignement et d'apprentissage et rendent plus définies les idées linguistiques sous-jacentes à notre domaine. Je considère que ces agents et instruments jouent un rôle très important pour les professionnels, généralement d'autres enseignants et chercheurs, qui diffusent leurs travaux de recherche, en contribuant également à une avancée allant au-delà des limites des établissements d'enseignement supérieur où les recherches sont originalement effectuées. Les contributions de la communauté scientifique pour le maintien de la diffusion des conceptions de l'éducation à travers le monde sont ainsi des actions de diffusion de la politique linguistique qui, en plus de permettre des avancées du domaine en termes théoriques et méthodologiques, permettent également de décrire l'histoire de son propre développement.

Après avoir discuté du parcours qui a donné naissance à ce travail et présenté brièvement mes choix méthodologiques, le sous-chapitre suivant est consacré à détailler les questions théorico-analytiques de ce travail, les objectifs de la question de recherche, les démarches méthodologiques, ainsi que les critères d'analyse.

## **2 Démarches méthodologiques**

Dans cette partie du chapitre, j'aborde le lien de cette étude avec l'Analyse Dialogique du Discours (ADD), un courant théorico-analytique brésilien basé sur la pensée philosophico-linguistique du Cercle de Bakhtine et ses notions-clés. Cette perspective a été le fondement de nombreuses recherches sur les études linguistiques et littéraires au Brésil, en particulier en Linguistique Appliquée. Ce fait est confirmé à travers une simple recherche que j'ai effectuée dans la *Biblioteca*

*Digital Brasileira de Teses e Dissertações*<sup>52</sup> – BDTD (Bibliothèque Numérique Brésilienne des Thèses et Mémoires) le 8 août 2022, qui a révélé un total de 610 mémoires et thèses produits entre 1998 et 2021 qui incluent à la fois le terme « Analyse dialogique de Discours » et « Linguistique Appliquée ».

Initialement, je présente les aspects théoriques et méthodologiques liés au Cercle pour comprendre la recherche, le chercheur, le corpus et l'objet d'étude. Ensuite, d'une part, j'explique l'objectif général et la question de recherche ; dans un second temps, je décris les démarches méthodologiques pour chaque ensemble de textes analysés dans ce travail, avec la définition des objectifs et des catégories d'analyse définie à partir de mon contact avec les matérialités recherchées.

## **2.1 Aspects théorico-analytiques des postures dialogique et décoloniale de recherche**

Cette recherche consiste en une étude qualitative et interprétative d'analyse des discours étatiques et académiques en PLA, surtout au Brésil. Pour une telle entreprise, ce cadre méthodologique s'appuie sur l'ADD. Cette perspective théorico-analytique se concentre sur l'étude du caractère sémiotique-idéologique (Brait, 2006a ; 2006b ; 2012) du corpus ; dans le cas de cette recherche, il s'agit des instruments de politique linguistique de l'État brésilien et des entretiens semi-directifs réalisés avec des chercheurs de différentes institutions d'enseignement supérieur au Brésil. En d'autres termes, je considère le corpus de ma recherche comme des matérialités de signes liées à l'idéologie, dans la mesure où elles révèlent la productivité de la vie sociale, des sujets et des cultures impliqués dans le processus de construction des significations d'un point de vue socio-historique.

Pour chacune des matérialités qui constituent le corpus de cette étude, j'assume une position d'analyse philosophico-linguistique et théorico-méthodologique

---

<sup>52</sup> La BDTD est un portail de recherche de thèses et mémoires produits dans les établissements d'enseignement supérieur brésiliens. La plateforme est sous la responsabilité de l'*Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia* (Institut Brésilien d'Information en Sciences et Technologie), du *Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações do Brasil* (Ministère de la Science, de la Technologie et des Innovations du Brésil).

basée sur la réflexion du Cercle de Bakhtine, pour lequel le signe idéologique est un élément séminal de l'utilisation du langage (Brait, 2012). À cette position analytique, j'associe également une position décoloniale, à la lumière de ce que j'ai discuté dans le Chapitre 3 sur les études postcoloniales et décoloniales, à savoir la présence de la colonialité du savoir dans les sociétés contemporaines. En tant que chercheur qui voit et comprend le potentiel d'intervention de la colonialité dans le fonctionnement du monde, je vise à la valorisation académique des études dans les langues appartenant aux universitaires du Sud, objectif souligné par Zulma Palermo (Dulci, Leroy & Name, 2019), chercheuse du Groupe *Modernidad/Colonialidad*.

Du point de vue de l'ADD, "[...] chaque discours spécifique autorise un ensemble donné d'éléments analytiques à mobiliser dans son examen" (Sobral & Giacomelli, 2018, p. 307). Le corpus des discours étatiques et académiques présente ainsi des catégories d'analyse définies à partir de mon contact, en tant qu'interlocuteur et chercheur, avec des textes écrits et oraux, c'est-à-dire avec des matérialités de signes, et avec des discours, compte tenu de l'aspect idéologique qui lui est inhérent.

Chaque ensemble d'énoncés du corpus possède des spécificités liées au genre du discours, aux situations de production et aux interlocuteurs, et se fonde comme des unités d'échange verbal. Ainsi, les éléments les plus aptes à être pris en compte dans les analyses m'ont été signalés sur la base de l'examen que j'ai fait à la lecture et à l'écoute de la relative régularité de leurs énoncés. De plus, toutes les catégories d'analyse que j'ai établies sont liées aux bases théoriques de mon étude, concevant le principe des relations dialogiques, des éléments extralinguistiques, comme des aspects à étudier par le chercheur en Sciences du Langage, plus particulièrement dans la Linguistique Appliquée brésilienne, pour la perception de l'énoncé comme matérialité signique et idéologique.

Je crois qu'il est important pour ce travail que je délimite sa construction dans le cadre d'une tradition de réflexion bakhtinienne sur la langue et le langage, non seulement dans la Linguistique Appliquée au Brésil, qui l'a adaptée comme

perspective d'enseignement, mais aussi et surtout en ce qui concerne les études discursives et énonciatives dans le pays. Dans le contexte des études énonciatives et discursives brésiliennes, selon Brait (2006), les idées de Bakhtine sont devenues la base d'une proposition très diverse et non linéaire d'analyse discursive basée sur l'ensemble des concepts et des notions décrits dans les travaux produits par le Cercle de Bakhtine, à partir duquel il est possible d'assumer une position dialogique face à la recherche - du corpus discursif, de la méthodologie et du chercheur lui-même. Brait (2006) affirme que l'importance de cette perspective dialogique d'investigation se justifie par "[...] [l']analyse des spécificités discursives qui constituent des situations où le langage et certaines activités s'interpénètrent et s'interdéfinissent, et de l'engagement éthique du chercheur envers l'objet qui, dans cette perspective, est un sujet historique (Brait, 2006, p. 61, traduction libre).

Dans cette étude, je prends comme point de départ une position de recherche dialogique, mais aussi décoloniale. Cela signifie que je considère que les relations dialogiques présentes dans les matérialités signiques-idéologiques du domaine du PLA dans cette étude sont plus ou moins explicitement déterminées par la colonialité en tant que modèle de configuration de la modernité dans une perspective eurocentrique. Pour cette raison, lors de l'interprétation du corpus, ma position d'analyse se construit à l'intersection entre les idées du Cercle de Bakhtine, qui configurent cette posture dialogique d'analyse évoquée par Brait (2006), et celles des études postcoloniales et décoloniales, qui permettent de situer la dimension idéologique de la construction des sens dans les discours des politiques linguistiques formelles et informelles de PLA dans une réalité socio-historique déterminée par la colonialité des savoirs.

### **2.1.1. Analyse Dialogique du Discours : une approche de recherche au Brésil**

Dans le cadre théorique de cette recherche, j'ai mentionné que les idées du Cercle Bakhtine ont eu un fort impact sur la Linguistique Appliquée au Brésil, en particulier dans l'articulation avec les études de littératie dans le pays, pour la réflexion sur l'enseignement. Les adaptations des concepts de Bakhtine pour

l'enseignement du portugais ne sont cependant qu'une des voies suivies par les chercheurs du pays. Rohling (2014b) souligne que les années 1990 ont été marquées par l'intérêt progressif des professionnels du champ des Sciences du Langage autant que des Sciences Humaines pour les recherches dont les démarches méthodologiques s'appuient sur la pensée bakhtinienne.

Les idées linguistiques du Cercle constituent plus qu'une manière d'envisager l'enseignement : elles commencent aussi à servir d'instrument d'analyse énonciative /discursive des différentes sphères de la société. Dans la Linguistique Appliquée brésilienne, Rohling (2014a ; 2014b) souligne que l'analyse dialogique du discours (ADD) a été utilisée comme méthode de posture/analyse sans catégories d'analyse préexistantes. Brait (2006) soutient que l'ensemble des œuvres du Cercle de Bakhtine ne formalise pas l'ADD, mais son utilisation dans les études faites dans le domaine de la linguistique, de la littérature et des Sciences Humaines soutient cette perspective de théorie/analyse du discours. Le travail de l'ADD s'articule autour de l'aspect linguistique, mais ne se concentre pas uniquement sur celui-ci, car il se concentre sur l'énoncé/le discours et non sur les niveaux d'analyse linguistique.

Contrairement à ce qui se passe dans certains courants de recherche en Sciences du Langage et dans d'autres domaines, dans les études de l'ADD, il existe une primauté de l'idée selon laquelle la « [...] relation du chercheur avec l'objet est imprégnée par son horizon évaluatif » (Destri et Marchezan, 2021, p. 4, traduction libre). Cela signifie que le chercheur est un sujet historique qui interagit avec le corpus de son étude et donne un sens à cette interaction. C'est pourquoi, lui, le sujet avec une mémoire propre, nécessairement interagit, réagit, il a une attitude, une compréhension réactive vis-à-vis des énoncés avec lesquels l'interlocuteur entre en contact, qui sont également des enceintes de mémoires dans la mesure où les énoncés sont des produits de l'énonciation :

Mais l'énoncé, dès son début, s'élabore en fonction de la réaction-réponse éventuelle, en vue de laquelle il s'élabore précisément. Les *autres*, ceux pour qui l'énoncé s'élabore [...]

jouent un rôle très grand. Les autres, ceux pour qui ma pensée devient, pour la première fois, une pensée réelle (et, de ce fait, réelle pour moi-même), ne sont pas des auditeurs passifs, mais des participants actifs de l'échange verbal. Le locuteur, d'emblée, n'attend d'eux qu'une réponse, une compréhension réactive active. Tout l'énoncé s'élabore comme pour aller au-devant de cette réponse (Bakhtine, 1984, p. 334)

Le corpus de cette étude, constitué de documents et de témoignages, est un ensemble de discours qui se personnifie dans le langage à travers des énoncés. Le corpus est, en ce sens, aussi un sujet historique avec un ensemble de mémoires, précédemment énoncées, qui se rapportent aux mémoires de ce sujet-chercheur lors du faire scientifique. En d'autres termes, le chercheur est « un autre non neutre qui entre en dialogue avec les discours observés et avec les discours préalablement produits sur l'objet » (Destri & Marchezan, 2021, p. 4, traduction libre). Dans cette orientation théorico-analytique, les travaux du Cercle Bakhtine représentent une source pour le chercheur pour définir la manière d'aborder le corpus d'étude, dans sa relation avec les mémoires précédemment évoquées, mais aussi avec d'autres discours sur leur objet d'étude. Ces relations sont à la base d'un positionnement dialogique de la recherche.

L'objet d'étude de l'ADD est le discours, vu ici à partir de la conception des genres de discours et des types d'énoncés relativement stables produits dans les différentes sphères de l'activité humaine. Bakhtine critique les études linguistiques de l'époque, en particulier celles de base saussurienne, en soulignant que la linguistique, par cette perspective structuraliste, ne comprend pas une étude de la langue en tant que discours. L'auteur appuie sa critique en justifiant son objet d'étude par rapport à la linguistique :

Nous avons intitulé ce chapitre « Le mot chez Dostoïevski » parce que dans le terme mot nous entendons le langage dans sa plénitude, complète et vivante, et nous ne parlons pas du langage comme d'un objet spécifique de la linguistique, obtenu par une abstraction absolument légitime et nécessaire de certains aspects de la vie concrète du mot. Les facettes de la vie du mot, dont la linguistique

fait abstraction, sont primordiales pour nos objectifs (Bajtín, 1988, p. 253, traduction libre)<sup>53</sup>.

Dans la perspective du Cercle de Bakhtine décrite au chapitre 4, les concepts de discours et d'énoncé (ou de texte) sont parfois confondus, ou ont un sens très proche, dans la mesure où ils sont interdépendants. Ce sont aussi des concepts qui s'éloignent d'une vision d'unité des structures linguistiques vers une conception dialogique, dépendante des aspects interlocutoires inhérents, dans cette orientation théorique, à la chaire d'échange verbal.

Les discours prennent forme dans le langage à travers des énoncés. Les énoncés, ou textes, d'un individu sont de véritables unités d'échange verbal dans certains domaines de l'activité humaine et sont aussi la forme concrète de l'existence de la parole dans l'interaction avec l'autre. Cette conception diffère de celle décrite par Bakhtine (1979) comme typique des études linguistiques de l'époque, pour lesquelles l'énoncé était vu comme une unité autonome de la langue, qui « [...] satisfait à son propre sujet (c'est à dire au contenu de la pensée énoncée) et à l'énonciateur lui-même » (Bakhtine, 1984, p. 302).

Pour Brait (2012), la perspective du Cercle de Bakhtine suppose la configuration interne des énoncés et l'attribution de sens dans la chaîne des textes de l'échange verbal. Ces choix internes à l'énoncé sont le produit d'un choix opéré par un *je* qui, avec une intention déterminée, énonce, produit et reproduit d'autres textes, énoncés et discours dans l'interlocution avec l'autre, avec un *tu*. Les choix internes à l'énoncé ne se font que dans la relation avec ce qui lui est extérieur, dans la relation avec l'autre et avec ses énoncés, ayant donc une double détermination pour la construction des sens - qui n'est pas, dans cette orientation théorique, de l'ordre de l'individu, mais de l'altérité :

L'expression de notre énoncé ne peut jamais être comprise et expliquée jusqu'au bout si l'on tient compte seulement de

---

<sup>53</sup> Je n'ai pas pu accéder à la version en langue française ou en langue portugaise du livre « Problèmes de la poétique de Dostoïevski », de Mikhaïl Bakhtine, en raison de mon éloignement géographique au moment de la réécriture de cette partie de la thèse. La version considérée ici est une traduction du russe vers l'espagnol.

la teneur de l'objet du sens. L'expression d'un énoncé est toujours, à un degré plus ou moins grand, une réponse, autrement dit : elle manifeste non seulement son propre rapport à l'objet de l'énoncé, mais aussi le rapport du locuteur aux énoncés d'autrui. [...] L'énoncé d'autrui et le mot d'autrui, consciemment perçus et distingués dans leur altérité, qui sont introduits dans notre énoncé, y font pénétrer quelque chose que l'on pourrait qualifier d'irrationnel du point de vue de la langue dans son système, et en particulier, du point de vue de la syntaxe (Bakhtine, 1979, p. 332).

À partir de là, il est possible de concevoir que l'expression de l'énoncé, l'énonciation, fait allusion aux différentes formes de production et de circulation de textes/énoncés et de discours dans la société. Pour ces aspects et pour les raisons énumérées jusqu'ici, les discours étatiques et académiques qui prennent la forme d'énoncés dans le corpus de cette étude sont vus ici dans les relations qu'ils présentent entre eux, que j'ai l'intention de décrire et d'explicitier lors de l'analyse, mais aussi avec ma propre mémoire discursive en tant que chercheur en Linguistique Appliquée.

### **2.1.2. Principes et orientations pour l'approche d'analyse**

La description, l'analyse et l'interprétation des champs sémantiques, des micro et macro-organisations syntaxiques et des articulations énonciatives sont des processus importants de l'ADD, mais ne représentent pas, selon Brait (2006), leur seule approche. Un déplacement par rapport à la matérialité linguistique est nécessaire dans le cadre d'une posture dialogique : on regarde ce qui est à l'intérieur de l'énoncé, la construction interne des significations, dans le rapport avec ce qui lui est extérieur et constitutif. D'où l'importance de

[...] reconnaître le genre auquel appartiennent les textes et les genres qui s'y articulent, découvrir la tradition des activités dans laquelle ces discours s'inscrivent et, à partir de ce dialogue avec l'objet d'analyse, accéder à l'inhabituel de leur manière d'être discursive, leur manière de participer activement aux sphères de production, de circulation et de réception, trouvant leur identité dans les

relations dialogiques établies avec d'autres discours, avec d'autres sujets (Brait, 2006, p. 13-14, traduction libre)

L'application des concepts et notions théoriques du Cercle de Bakhtine, tels que genre de discours, texte, énonciation, discours, signe, interaction verbale, locuteur/interlocuteur, responsivité, horizon axiologique, idéologie, dialogisme, entre autres, dont j'ai discuté de manière contrastée au Chapitre 4, est fondamentale du point de vue de l'ADD. Je ne décrirai pas à nouveau ces concepts dans le cadre de cette méthodologie de recherche car je crois que l'explication donnée dans le chapitre susmentionné est suffisante pour comprendre les concepts que j'utiliserai lors de l'analyse des discours étatiques et académiques dans ma recherche.

Selon Brait (2006), l'ADD n'est pas une orientation de théorie/analyse de discours fermée. Pour Destri et Marchezan (2021), « les travaux du Cercle n'ont pas établi un ensemble fermé de normes et de procédures pour le traitement du discours, mais comprennent des principes et des orientations pour une telle approche méthodologique » (p. 10, traduction libre). Les possibilités méthodologiques de l'ADD sont diverses et se sont manifestées de manière très hétérogène dans les recherches développées dans différents domaines, notamment en Linguistique Appliquée brésilienne (Rohling, 2014b).

Dans la perspective de Bakhtine/Volochinov (1977), l'étude de la langue, du discours, présente l'ordre suivant :

1. Les formes et les types d'interaction verbale en liaison avec les conditions concrètes où celle-ci se réalise.
2. Les formes des énonciations distinctes, des actes de parole isolée, en liaison étroite avec l'interaction dont ils constituent les éléments, c'est-à-dire les catégories d'actes de parole dans la vie et dans la création idéologique qui se prêtent à une détermination par l'interaction verbale.
3. A partir de là, examen des formes de la langue dans leur interprétation linguistique habituelle  
(Bakhtine/Volochinov, 1977, p. 137).

Pour tenter de synthétiser la diversité des démarches méthodologiques de l'ADD, Sobral et Giacomelli (2016) indiquent trois mouvements essentiels dans cette perspective, eux-mêmes liés à l'ordre méthodologique bakhtinien : a) sélection des textes et des genres de discours, b) vérification des questions de l'interlocution d'énoncés et de discours et c) examen des relations dialogiques internes et externes au corpus d'étude. J'ai revisité ce résumé ADD proposé par les auteurs pour le compléter à la lumière de mes recherches. Je prends comme base les démarches de recherche en ADD selon cette proposition méthodologique des auteurs pour définir un quatrième mouvement : la perception de la place de la colonialité dans les énoncés/ discours, dans les interactions et dans les finalités communicatives des textes sélectionnés / Énoncés et genres de discours.

Dans le schéma suivant, je résume les démarches méthodologiques de Sobral et Giacomelli (2016), dans lesquelles j'attire l'attention sur les traces de l'ordre méthodologique de Bakhtine/Volochinov (1977), et j'ajoute le quatrième mouvement, qui imprègne tout l'ordre méthodologique de l'étude de la langue, du discours :

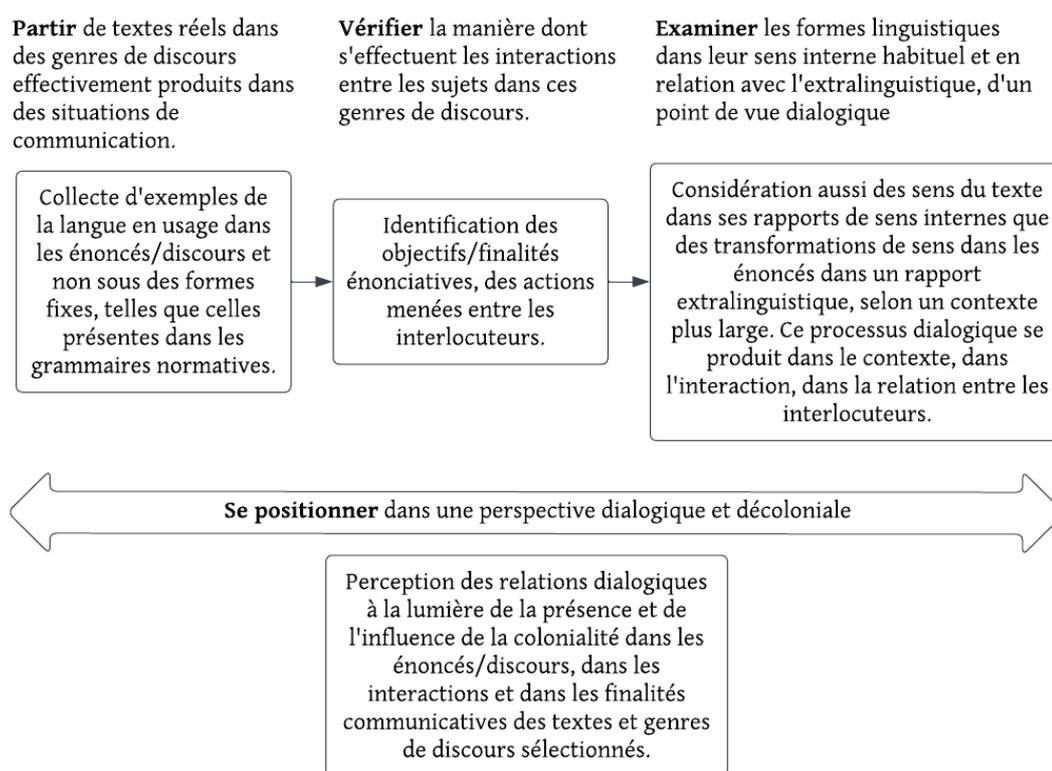


Schéma 9 : Représentation des Étapes d'Analyse Dialogique du Discours sur la Base de Bakhtine/Volochinov (1977) et Sobral et Giacomelli (2016).

À partir de l'étude du genre journalistique, Rodrigues (2001) décrit une proposition d'analyse des genres de discours prenant en compte les dimensions sociales et verbales-visuelles pour la production, la circulation et la diffusion discursive. Les étapes énumérées par l'auteur complètent le schéma ci-dessus en ce qui concerne le genre du discours lui-même et les relations d'interlocution, ajoutant des aspects importants de description et d'analyse dans deux dimensions : sociale et verbale-visuelle. Concernant la dimension sociale, le chercheur souligne l'importance d'enquêter sur des aspects tels que i) la sphère sociale du genre en question, ii) ses conditions, (ii) ses conditions sociales de production, de réception et de circulation dans les différentes sphères de communication, (iii) sa situation sociale d'interaction, (iv) sa position d'auteur, que, dans ce travail, je relie aux réflexions de Diniz (2008 ; 2012), dans le cadre de l'HIL brésilienne, (v) ses interlocuteurs et d'autres aspects de la construction sociale du genre. Pour la dimension verbale-visuelle, l'auteur souligne l'importance d'étudier i) le contenu thématique du genre, ii) son style et ses

aspects stylistiques-compositionnels, iii) sa structure compositionnelle, en relation avec l'architecture du genre, vue de sa régularité énonciative et non dans une vision du genre comme forme figée ; l'auteur souligne également, dans cette construction compositionnelle, l'existence d'une dimension multimodale, importante pour l'investigation d'un point de vue dialogique, puisque les aspects visuels et audiovisuels, par exemple, sont des matérialités signiques et idéologiques, donc également sujettes à analyse<sup>54</sup>.

Selon Oliveira et Dornelles (2007), la promotion de la langue portugaise à l'étranger relève de la responsabilité des institutions liées notamment aux gouvernements portugais et brésilien. Les autres pays qui présentent le portugais comme langue officielle jouent un rôle moins représentatif en termes de politique de diffusion et ne sont donc pas inclus dans cette recherche doctorale, même si j'estime qu'un dialogue plus approfondi avec ces pays est un facteur qui doit être fortement pris en compte par les accords internationaux, en pensant, plus spécifiquement, à la Communauté des Pays de Langue Portugaise (CPLP). De ce fait, j'étudie la mise en place des politiques de portugais langue additionnelle au Brésil, premièrement, et au Portugal, secondairement, bien que leurs impacts sur les orientations pédagogiques et didactiques en particulier et sur l'histoire des idées linguistiques sur leurs territoires respectifs en général sont des processus pertinents que j'ai l'intention de mettre en relief dans la réflexion majeure que je propose autour d'une pédagogie décoloniale.

D'après Shohamy (2006), je conçois que les politiques linguistiques ont une compréhension plus large que celle débutée dans le domaine de la sociolinguistique, notamment concernant les politiques linguistiques réelles et son usage parfois asymétrique, en répondant à des intérêts particuliers. Afin de comprendre les discours étatiques et académiques pour la délimitation du lieu

---

<sup>54</sup> Dans ce travail, j'apporterai quelques considérations sur les aspects multimodaux, par exemple, les couvertures avant et arrière des documents, mais je ne concentrerai pas mon analyse sur ces questions. Dans les travaux futurs, je crois qu'une étude exploratoire des aspects multimodaux est d'une grande pertinence pour confirmer les aspects liés, en particulier, à la position de l'auteur brésilien, comme l'a fait Diniz (2008) pour certains Guides de candidats au Celpe-Bras.

épistémologique brésilien face à l'hégémonie des actions politiques de l'Europe, en considérant le triangle enseignement, apprentissage et évaluation, le concept de politique linguistique que j'emploie dans cette thèse est lié au cadre conceptuel de l'Histoire des Idées Linguistiques. Dévoiler le parcours théorique du domaine, même si les phénomènes de construction du savoir ont donné lieu à la configuration actuelle du domaine au Brésil, est mon moyen de délimiter l'espace géoépistémique de la didactique du PLA sous le regard sud-américain. C'est ainsi que la pertinence de mon étude réside non seulement dans le débat sur la configuration et la consolidation de l'espace PLA au Brésil, avec ses particularités théoriques et méthodologiques, mais aussi dans la légitimité de la constitution des connaissances situées au sud, cet espace historiquement périphérique sur la scène mondiale.

Je considère la salle de classe comme une agence de politiques linguistiques éducatives qui, d'une part, est influencée par les politiques gouvernementales d'un mouvement descendant, mais qui, de l'autre, promeut également les orientations en matière d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette thèse, ce pouvoir de la salle de cours dans la promotion de politiques linguistiques sera abordé à travers le discours des recherches et des chercheurs, une fois vu que les entretiens et la métasynthèse qualitative renvoient à un discours académique plus large en rapport avec l'examen Celpe-Bras et d'autres sources théoriques et méthodologiques.

Cette recherche poursuit celle menée dans mon mémoire de master, dans lequel j'ai développé une étude visant à décrire et à comprendre le concept de genres du discours, notion centrale dans plusieurs travaux les plus récents du domaine, dans l'histoire des idées linguistiques des productions académiques brésiliennes, notamment en rapport avec l'examen Celpe-Bras<sup>55</sup>, une politique linguistique

---

<sup>55</sup> L'Institut National d'Etudes et de Recherches Educatives Anísio Teixeira (Inep), organisme actuellement en charge du Celpe-Bras, en accord avec le Ministère de l'Education (MEC), le Ministère des Affaires Étrangères (MRE) et le Conseil National de Développement Scientifique et Technologique (CNPQ) et la Coordination pour l'amélioration du personnel de l'enseignement supérieur (CAPES), a défini une seule candidature pour l'examen en 2018.

d'impact en contexte brésilien. Cette recherche précédente a compté également sur l'analyse des entretiens demi-structurés avec un ex-membre du Comité d'Élaboration du Celpe-Bras. La productivité de cet entretien en tant que source de mémoires individuelles et collectives du domaine m'a poussé à élargir mon étude de l'enquête de l'évolution et de la présence du cadre théorique bakhtinien pour la construction d'une caution théorique qui pourrait constituer une action de paternité brésilienne en PLA.

Pour cette raison, ma thèse prend comme référence les années 1990, au cours desquelles le développement du domaine du PLA au Brésil a été stimulé, jusqu'à présent, sachant que son existence au pays est relativement récente par rapport au Portugal. De ce fait, je propose également des entretiens avec des enseignants chercheurs de plusieurs institutions d'enseignement supérieur de référence en PLA dans le pays, non seulement pour questionner la narrative diffusée sur la place du Celpe-Bras dans le domaine, mais aussi pour identifier la présence de la perspective bakhtinienne dans le discours institutionnel et d'autres facteurs théoriques, méthodologiques et aussi idéologiques qui font également partie de la construction du savoir linguistique et didactique en PLA.

Comme précédemment mentionné, j'accorde une importance majeure à l'examen Celpe-Bras dans mon étude, mais je reconnais que le savoir ne se limite pas au cadre théorique de cet instrument de politiques linguistiques et je souligne le potentiel des phénomènes de construction du savoir académique pour la définition d'une perspective d'enseignement qui produit des nouvelles idées à partir de celle qui a été légitimée et entraînée par le Celpe-Bras. À ce titre, les propositions de Kraemer (2012) et de Mittelstadt (2013) me servent de base pour expliquer un phénomène en lequel je crois et sur lequel j'ai l'intention d'enquêter dans les entretiens : la consolidation des politiques linguistiques de facto sur la base, d'un côté, d'une définition théorique plus en conformité avec le domaine au Brésil, et, d'un autre côté, d'une proposition méthodologique qui consiste en une actualisation du cadre théorique de base discursive pour l'enseignement et apprentissage de PLA.

Pour illustrer cette relation, j'ai proposé le schéma suivant, dont la notion de genres du discours apparaît comme centrale dans les sources textuelles qui ont soutenu la définition du cadre théorique derrière les propositions didactiques de Kraemer (2012) et Mittelstadt (2013).

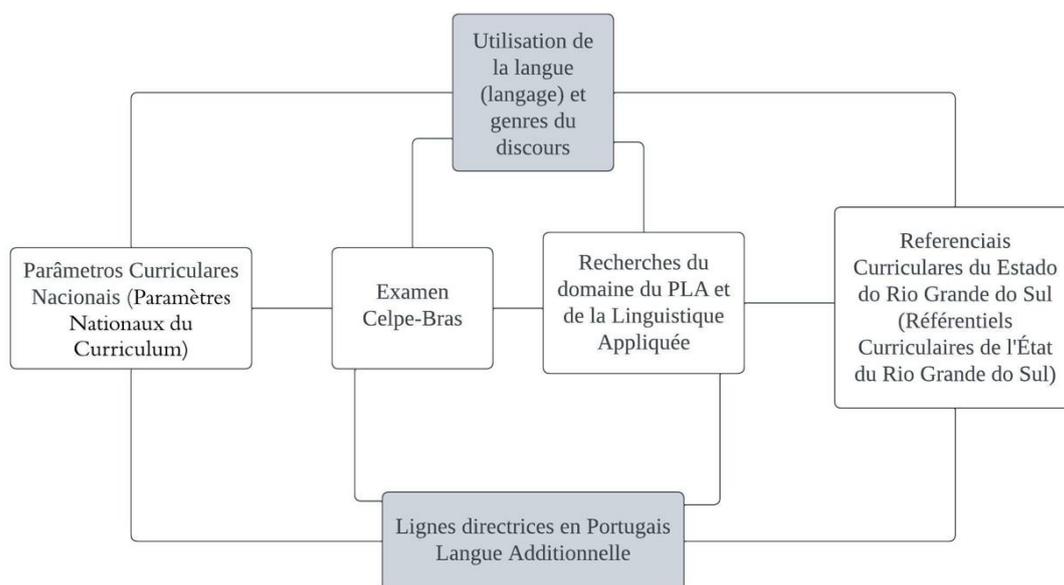


Schéma 10 : Les Orientations de PLA d'après Kraemer (2012) et Mittelstadt (2013) ; Schéma Personnel.

Le processus de construction des connaissances en PLA au Brésil et au Portugal diffère, surtout, en ce qui concerne les instruments des politiques linguistiques impliquées. Comme illustré dans le schéma ci-dessous, le CECRL exerce une influence claire au Portugal en tant que politique supranationale, dont la perspective d'enseignement – la perspective actionnelle – est interprétée par l'État portugais pour la préparation de différents documents officiels publiés entre 2005 et 2017 et pour les examens de compétences en portugais du Centre d'évaluation portugais Langue étrangère, sous la tutelle de l'Université de Lisbonne.

Il est également possible d'observer, peut-être avec une certaine étrangeté, que le Celpe-Bras et le CECRL, des instruments différents, sont placés au même niveau dans la représentation ci-dessus. Il est clair que le Celpe-Bras n'est pas un cadre de référence pour l'enseignement, comme l'est le CECRL, mais différentes études

en PLA ont pointé ce rôle joué par l'examen dans le temps – notamment à travers ces documents publics, comme les Guides du Candidat ou des Examineurs, du fait de l'absence de documents officiels avant 2021 (Kraemer, 2012 ; Mittelstadt, 2013 ; Martins & Schoffen, 2016, Izaki Gómez, 2018, entre autres).

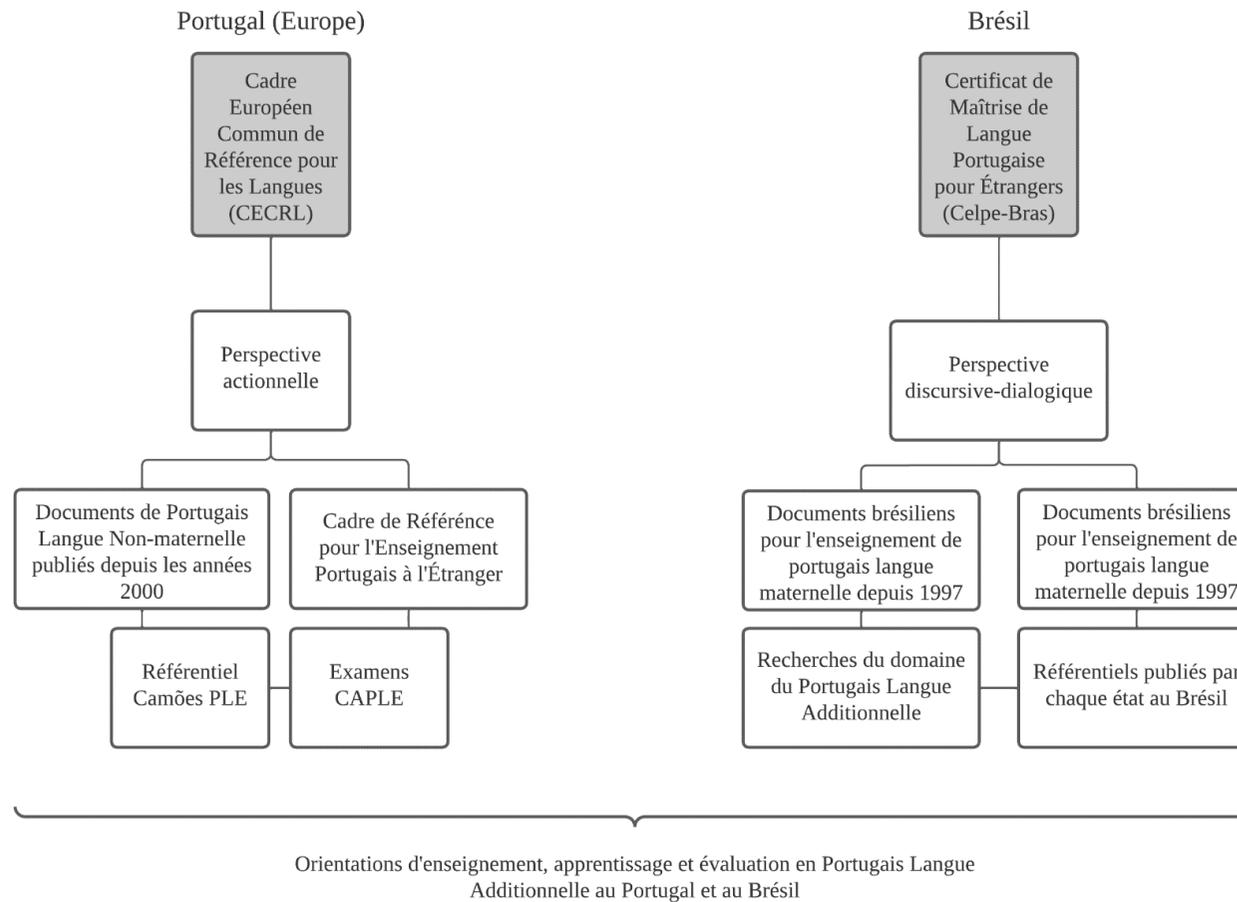


Schéma 11 : Le PLA au Portugal et au Brésil Avant 2021 en Articulation avec le CECRL et le Celpe-Bras (Martins, Ramón et Killner, 2020).

Cette relation descendante diffère de ce que j'observe dans le contexte brésilien en ce qui touche la consolidation de la perspective discursive de base bakhtinienne, dans la mesure où plusieurs auteurs notent les effets de l'examen Celpe-Bras dans l'enseignement (Li, 2009 ; Dorigon, 2016 ; Schoffen & Martins, 2016 ; Costa, 2018 ; entre autres) non comme des phénomènes d'une didactique descendante, mais comme une descendance-ascendance qui a dessiné des lignes directrices méthodologiques pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation dans de nombreuses institutions du pays.

Bien que le domaine soit également touché par les politiques internationales, telles que le CECRL et les examens de compétence pour différentes langues additionnelles, représentés sur le schéma ci-dessous, j'observe également un phénomène de recadrage des orientations pour l'enseignement du portugais langue maternelle au niveau national et régional, comme un moyen de compenser l'absence de document d'orientation national en PLA (Schoffen & Martins, 2016) au moins jusqu'en 2021, lors de la publication des premiers référentiels en PLA par le Ministère des Affaires Étrangères du Brésil. Ces mouvements étaient possibles grâce aux efforts des professeurs et chercheurs du domaine à travers une « co-construction des savoirs, dépendant des actions conjointes des différents acteurs impliqués » (Schubauer-Leoni, 2008, p. 69).

D'après Pacheco (1996), les programmes, ou les référentiels d'enseignements, sont vus comme « [...] une pratique pédagogique qui résulte de l'interaction et la confluence de diverses structures (politiques, administratives, économiques, culturelles, sociales, scolaires) sur la base desquelles existent des intérêts concrets et des responsabilités partagées » (Pacheco, 1996, p. 20, traduction libre). En partant du cadre théorique de l'Histoire des Idées Linguistiques, qui suppose le mouvement de rétrospection (Auroux, 1986), c'est-à-dire, dans le cadre de cette recherche, le mouvement de retour vers ce qui a été développé dans les domaines, pour comprendre les phénomènes de construction du savoir, l'importance des divers agents de politiques linguistiques (agents éducatifs et politiques, dans l'univers de cette proposition de recherche) pour la mise en place

de certaines approches didactiques et pour la diffusion d'une perspective d'enseignement est révélée. Dans ce sens, je m'appuie également sur le cadre théorique proposé par Shohamy (2006), selon lequel les politiques linguistiques étatiques coexistent avec ce que l'auteure dénomme « politiques linguistiques réelles » ou « de facto », qui peuvent être comprises dans cette recherche comme toute production textuelle qui fait ressortir des orientations d'enseignement sur la base des interprétations didactiques d'une certaine conception de langue et de langage – d'une certaine épistémologie.

## **2.2 Les discours étatiques et académiques**

En sociolinguistique, les concepts de communauté linguistique et de communauté de parole ont été largement diffusés en fonction des objectifs de chaque recherche. Spolsky (2016) présente une distinction entre ces termes en décrivant la communauté linguistique comme un ensemble de sujets partageant la même variété linguistique, alors que la communauté de la parole serait le groupe qui partage un certain réseau de communication dans la présence simultanée de différentes variétés. Tout comme il est possible d'observer les pratiques, les idéologies et la gestion des politiques linguistiques dans la communication orale (Spolsky, 2004), je considère qu'il existe, au sein des communautés de pratiques, les mêmes facteurs qui contribuent, dans le cas de cette recherche, au développement de certaines idées éducatives sur la langue et le langage. A la lumière de l'Histoire des Idées Linguistiques, ces communautés sont également comprises comme des communautés de connaissance, un terme lié au développement des connaissances dans certains domaines.

Dans un domaine de connaissance tel que le PLA, il existe des participants / chercheurs qui travaillent à l'étude des différents thèmes ou lignes de recherche dans leurs institutions respectives. De cette manière, je suppose que chaque domaine, que ce soit au Brésil ou au Portugal (ou en Europe), est configuré en tant que communautés de pratiques autour de l'enseignement et de l'apprentissage de la PLA. Ces communautés partagent dans chaque pays des orientations d'enseignement et d'apprentissage relativement liées à une histoire

commune d'idées linguistiques, ce qui me permet d'affirmer que les directives pédagogiques d'un pays ne sont pas seulement celles qui sont imposées par des documents officiels, mais aussi celles qui se développent dans la négociation des idéologies et des pratiques locales pour développer un sens commun dans les actions.

Pour ces raisons, ma recherche comprend également une étude sur les discours qui circulent dans les établissements d'enseignement supérieur brésiliens sur la mise en œuvre des politiques linguistiques, l'histoire et l'état actuel du domaine dans le pays – en notant le rapport également à son histoire épistémologique, à son horizon de rétrospection. De cette façon, je propose des croisements – ou triangulation – entre l'histoire observable dans des politiques linguistiques officielles, des recherches académiques, dont les résultats ont été démontrés dans ma recherche de Master 2, et des discours des professeurs chercheurs de différents établissements brésiliens, dans le but de délimiter la place des savoirs didactiques en PLA produits au Brésil autour des idées du Cercle de Bakhtine, en articulation avec le Celpe-Bras et la Linguistique Appliquée au Brésil. Dans cet effort, la reconnaissance et la compréhension des relations discursives existantes avec d'autres perspectives, à savoir du contexte européen, font invariablement également partie de cette recherche.

En admettant un discours fondateur traduit dans les discours étatiques et académiques et le rôle de l'examen Celpe-Bras dans la scène brésilienne, l'étude de Diniz (2008) présente une importante conclusion au sujet de la constitution d'une position de paternité du Brésil par l'inclusion du portugais du Brésil dans un espace géopolitique transnational, notamment à partir de l'inscription du pays comme membre du Mercosur, fait qui correspond à la mise au point de nombreuses initiatives, comme celle de la publication de manuels didactiques en PLE et la création de l'examen Celpe-Bras, ainsi que d'autres actions de la société civile, comme la création de la Société Internationale du Portugais pour Étrangers. Dans le sillage de ce processus, Almeida Filho (2007) souligne

l'augmentation du nombre de cursus de Portugais Langue Étrangère après les années 1970, notamment entre les années 1980 et 1990 :

Les cours isolés de portugais comme langue étrangère du sud du pays, à Porto Alegre, et du sud-est, à São Paulo, Campinas et Rio de Janeiro, sont typiques des années 60 et 70 et ont connu une expansion appréciable au cours des décennies suivantes. Aujourd'hui, il existe un enseignement régulier et consolidé du portugais langue étrangère/L2, par exemple, dans les universités de Porto Alegre, Florianópolis, Curitiba, Campinas, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Recife, Juiz de Fora, Niterói, Belo Horizonte, Salvador et Fortaleza. Les deux tiers de ces cours ont été créés dans les deux dernières décennies du 20<sup>e</sup> siècle (Almeida Filho, 2007, p. 42, traduction libre)

Selon Furtoso (2015), les premières recherches sur le PLA au niveau post-universitaire ont commencé dans les années 80 et 90, mais c'est à partir des années 2000 - juste après la mise en place de l'examen Celpe-Bras - que d'autres institutions brésiliennes ont commencé à produire des mémoires et thèses et que la production de connaissances dans le domaine PLA a augmenté considérablement, avec un accent particulier sur la source : l'Université catholique pontificale de São Paulo, l'Université catholique pontificale de Rio de Janeiro, l'Université d'État de Campinas, l'Université fédérale Fluminense, l'Université Fédérale de Minas Gerais, l'Université fédérale de Rio Grande do Sul, l'Université de Brasilia et l'Université de São Paulo.

Parallèlement à ces actions d'enseignement et de recherche, une histoire épistémologique commence à être dessinée dans le pays et dans le domaine du PLA par les linguistes appliqués, qui ont eu un important rôle pour la base théorique de cette position de paternité brésilienne. C'est pour cela que ma recherche se lie à l'Histoire des Idées Linguistiques, une fois qu'

[...] il ne s'agit pas d'une histoire Linguistique externe, qui pourrait être faite par un historien de la science, tout simplement. Il s'agit d'une histoire mise en place par des spécialistes du domaine, capables, donc, d'évaluer théoriquement les différentes filiations théoriques et leurs

conséquences pour la compréhension de l'objet d'étude, c'est-à-dire, la langue (Orlandi, 2001, p. 16).

Cet argument explique mon mouvement d'enquêter non seulement sur le discours étatique mais aussi sur celui de l'académie, vu l'importance de ses acteurs pour la consolidation d'une perspective didactique discursive-dialogique dans le pays, ainsi que pour l'adoption d'autres perspectives qui coexistent dans le domaine du PLA.

La participation de ces professionnels à la production de politiques linguistiques officielles – ou d'instruments de politiques – comme dans le cas du Celpe-Bras (à travers les différentes éditions du test et des manuels et guides d'examens publiés depuis sa première édition en 1998) et à la diffusion des connaissances en PLA par la recherche et les actions d'enseignement et de formation des professeurs de portugais au sein des établissements d'enseignement supérieur est un facteur majeur dans la production et la diffusion des connaissances didactiques dans le pays. C'est pour cette raison que j'examine des instruments de la politique linguistique en considérant les agents impliqués dans la production et la diffusion des savoirs qui y sont sous-jacents, ce qui me permet, je le crois, de comprendre une partie importante des idées linguistiques du domaine du PLA, notamment dans sa relation avec le Celpe-Bras.

Dans les prochains sous-chapitres, je décrirai les deux principaux axes d'analyse de cette étude, les discours étatiques et les discours académiques, qui consistent en une analyse de documents et une analyse de contenu à caractère interprétatif, respectivement, de documents officiels brésiliens et d'entretiens menés avec des professionnels du PLA au Brésil. A l'axe d'analyse des discours académiques, j'ajouterai quelques considérations sur la méthodologie utilisée dans ma recherche de Master 2. Considérant cette étude doctorale comme une continuation de mes réflexions précédentes, j'entends reprendre les procédures qui rendent les résultats obtenus en cette recherche tangibles. Je reviendrai plus loin sur les résultats de ma première recherche afin de favoriser une triangulation des données recueillies dans cette thèse.

### **2.3 Les axes d'analyse documentaire et des entretiens : question de recherche, objectifs, corpus et stratégies de lecture**

Krippendorff (2004) décrit que toute lecture de textes, même si elle implique une approche numérique et quantitative, présente une appréciation qualitative du contenu de l'étude. Selon l'auteur, les approches de contenu, de nature qualitative, reçoivent généralement l'étiquette interprétative, car elles se réfèrent à la revue systématique du chercheur par rapport au contenu de son corpus d'étude selon des perspectives théoriques et analytiques choisies précédemment. L'étude que je présente ici est une recherche de nature qualitative et interprétative qui prend pour base l'exploration du contenu, ici prise du point de vue discursif, depuis la perspective de ADD.

La recherche basée sur l'ADD aboutit à une réflexion/interaction théorico-analytique sur le corpus d'étude, formé par des énoncés concrets - par des pratiques discursives - qui sont analysés dans leur relation avec les contextes de production et de circulation discursive (Rohling, 2014) en PLA au Brésil et à l'étranger. Dans la section précédente, j'ai présenté que l'ADD est une posture analytique face au corpus d'étude qui part des concepts de l'ensemble des travaux du Cercle de Bakhtine. Dans cette perspective, l'objet d'étude n'est pas vu à partir d'une méthodologie rigide et prédéfinie d'analyse. Les catégories d'analyse sont déterminées au contact du chercheur avec le corpus d'étude, et non à partir de catégories préalablement déterminées pour une analyse systématique des énoncés.

Ici les catégories émergent des régularités relatives des données de recherche, qui sont observées/appréhendées au cours de la recherche. Ainsi, les mêmes catégories d'une recherche déjà menée à une autre ne peuvent être appliquées à une nouvelle étude, car la donnée est toujours le discours concret et unique tenu dans un certain espace et temps et par certains interlocuteurs (Rohling, 2014, p. 17).

La perspective ADD suppose que différents chemins peuvent être empruntés par le chercheur pour répondre à sa question de recherche et atteindre les objectifs de son étude tout au long de l'analyse des données. Cela caractérise la singularité des données, de l'interaction entre le chercheur et le corpus et de la recherche elle-même. Pour cette raison, les démarches méthodologiques que je décris ci-dessous présentent des particularités qui se justifient par la régularité des genres de discours auxquels appartiennent les textes, par leurs différentes finalités communicatives et horizons axiologiques, par les contextes de production ou par les relations dialogiques entre les énoncés contenus dans le corpus et d'autres, de la mémoire du chercheur, entre autres aspects qui seront évoqués lors de la description des catégories et de l'analyse elle-même.

L'objectif général de ce travail que j'ai mentionné dans la dernière section est de comprendre le développement du discours étatique et académique du domaine du PLA au Brésil face aux actions de l'État portugais et de l'Union Européenne et à la présence de la colonialité du savoir, afin de délimiter la place du cadre théorique bakhtinien dans l'histoire des idées linguistiques en PLA au Brésil. Cela me permettra de comprendre, sous une position dialogique et décoloniale, les mécanismes de contrôle dans le discours et les phénomènes discursifs imbriqués dans l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives en PLA. Pour ce fait, d'une part, j'ai répertorié les documents publics du Celpe-Bras produits entre 1998 et 2021 et les propositions curriculaires publiées par l'Itamaraty entre 2020 et 2022. D'autre part, j'ai mené des entretiens avec des chercheurs dans le domaine du PLA de différentes institutions du pays connaissant l'importance des recherches développées par les professionnels des établissements d'enseignement supérieur pour la consolidation du domaine au Brésil.

C'est ainsi que je veux comprendre l'actualisation de cette perspective théorique bakhtinienne articulée au Celpe-Bras dans le discours des chercheurs pour vérifier, par conséquent, les dialogues qui portent sur la délimitation de cet espace ou d'autres espaces de construction du savoir en PLA dans le pays sur la

base du contraste avec les discours officiels. Le corpus de cette étude est donc constitué de discours étatiques (formels) et académiques (informels). Dans les pages suivantes, je décrirai les critères thématiques et chronologiques pour la construction du corpus de cette recherche, ainsi que le corpus lui-même, dont je détaillerai la présentation lors de l'analyse de chaque document dans les chapitres 8, 9 et 10.

Considérant mon objectif général d'étude, je propose la question de recherche suivante :

- Comment la perspective bakhtinienne de la langue /du langage, largement interprétée et diffusée dans les contextes éducatifs brésiliens, s'actualise-t-elle dans les discours étatiques et académiques en portugais langue additionnelle (PLA) au Brésil en contribuant au débat autour de la colonialité du savoir didactique ?

Pour ce travail, je considère, lors des analyses effectuées, la productivité de la notion de discours fondateur, compris comme

une catégorie de l'analyste délimitée par l'exercice d'analyse des faits qui le constituent, en observant sa pertinence théorique. Plus précisément, par rapport à l'histoire d'un pays, les discours fondateurs sont des discours qui fonctionnent comme une référence de base dans l'imaginaire constitutif de ce pays (Orlandi, 1993, p. 3, traduction libre).

Sur la base de ce que montre Orlandi (1993), mon étude analyse des discours étatiques et académiques qui, à mon sens, me permettent de mieux comprendre la production et la circulation des savoirs et des politiques linguistiques formelles et informelles liées à la perspective théorique discursive-dialogique d'inspiration bakhtinienne dans l'articulation avec Celpe-Bras et en relation avec les autres perspectives en PLA.

Dans les sections suivantes, je présenterai brièvement le corpus et la nature de l'analyse – documentaire et contenu des entretiens comme témoignages sur le

domaine du PLA, mais aussi la métasynthèse qualitative pour la présentation des résultats de mes recherches précédentes, de chaque ensemble d'énoncés, ainsi que les objectifs spécifiques de cette étude concernant la nature des genres analysés, notamment les documents officiels et les entretiens. Ces objectifs spécifiques ont été définis à partir du contenu de ces documents par rapport à mon objectif général et à la question de recherche. Comme je l'ai mentionné au début de cette section, la posture dialogique suppose une définition méthodologique effectuée à partir du contact du chercheur avec son corpus d'étude. Ainsi, dans les prochaines pages, je définis les catégories d'analyse des documents et des entretiens sur la base de l'interlocution initiale que j'ai eue avec ces matérialités tout au long de mon parcours académique et lors de la définition du projet qui a donné lieu à cette recherche.

### **3 Analyse de documents étatiques**

Selon Sá-Silva, Almeida et Guindani (2009), "L'utilisation de documents dans la recherche [...] permet d'élargir la compréhension d'objets dont la compréhension nécessite un contexte historique et socioculturel" (p. 2, traduction libre). Les documents dans le cadre de la recherche confèrent à l'étude un caractère temporel pour la compréhension des questions sociales qui agissent sur les différents discours. Dans le cas de ce travail, d'une part, les documents officiels sont produits par des agents actifs dans le domaine du PLA au Brésil et reprennent des débats importants du point de vue théorique et méthodologique ; d'autre part, les multiples voix qui participent aux entretiens sont des témoignages qui font écho à d'autres discours, en particulier concernant le Celpe-Bras. Il est donc inconcevable qu'une étude du domaine du PLA du point de vue discursif et dialogique ignore les aspects extratextuels.

Ainsi, la contextualisation du Celpe-Bras à partir des documents choisis ici pour analyse apporte avec elle les traces des activités des chercheurs du domaine du PLA et du rôle du gouvernement dans la définition de l'examen et de sa construction théorique formelle et informelle. Le corpus documentaire que je

présente dans les prochaines pages n'est pas représentatif dans un sens quantitatif, mais reflète et réfracte les discours du PLA au Brésil et fournit donc un échantillon qualitatif important, représentatif dans une notion discursive, pour la reconnaissance de l'évolution de certains concepts et connaissances didactiques en PLA.

L'analyse des documents suit ici le principe des relations dialogiques entre les énoncés et les discours, de la présélection des documents pour la composition du corpus à l'analyse du corpus lui-même. Sá-Silva, Almeida et Guindani (2009) soutiennent que

Le chercheur ne peut se passer de connaître de manière satisfaisante la conjoncture socio-économique, culturelle et politique qui a conduit à la production d'un document donné. Une telle connaissance permet d'appréhender les schémas conceptuels des auteurs, leurs arguments, réfutations, réactions, mais aussi d'identifier les personnes, les groupes sociaux, les lieux, les faits auxquels il est fait allusion, etc. Par l'analyse du contexte, le chercheur se met dans d'excellentes conditions même pour comprendre les particularités de la forme d'organisation, et surtout pour éviter d'interpréter le contenu du document en fonction des valeurs modernes. Cette étape est d'autant plus importante que l'on ne pourrait pas s'en passer, au cours de l'analyse qu'on va suivre (Sá-Silva, Almeida et Guindani, 2009, p. 8, traduction libre).

La reconnaissance du contexte du domaine PLA au Brésil et les investigations menées sur l'examen Celpe-Bras m'ont permis d'établir des critères de sélection des textes liés à l'examen. En ce qui concerne les documents étatiques les plus pertinents pour la reconnaissance des aspects théoriques discutés dans le PLA en liaison avec Celpe-Bras à l'époque contemporaine, j'ai rassemblé ceux qui étaient disponibles dans le Fond Celpe-Bras. J'ai concentré mes premières lectures sur les Guides du candidat à l'examen, sur les différentes nomenclatures attribuées au fil des ans et sur les Guides de l'examinateur. De cette façon, j'ai lu méthodiquement ces documents afin de vérifier ceux qui seraient pertinents pour l'investigation de la présence de la pensée philosophico-linguistique du Cercle

de Bakhtine dans l'enseignement, en évitant les répétitions qui ne pourraient pas être productives aux fins de ma recherche et qui finissent par être assez présentes dans les documents publics du Celpe-Bras entre 2002 et 2021.

Le traitement du contenu documentaire commence par des techniques de lecture décrites par Lima et Mito (2007), adaptées au sujet et à la nature de ce travail. Je présente ci-dessous l'ordre de ces lectures et le contenu de chacune par rapport à mon étude. À partir de ces lectures, il a été possible de définir le corpus de textes en vérifiant les régularités énonciatives (répétitions d'explications, de bases théoriques, reprises de concepts, entre autres aspects) des documents.

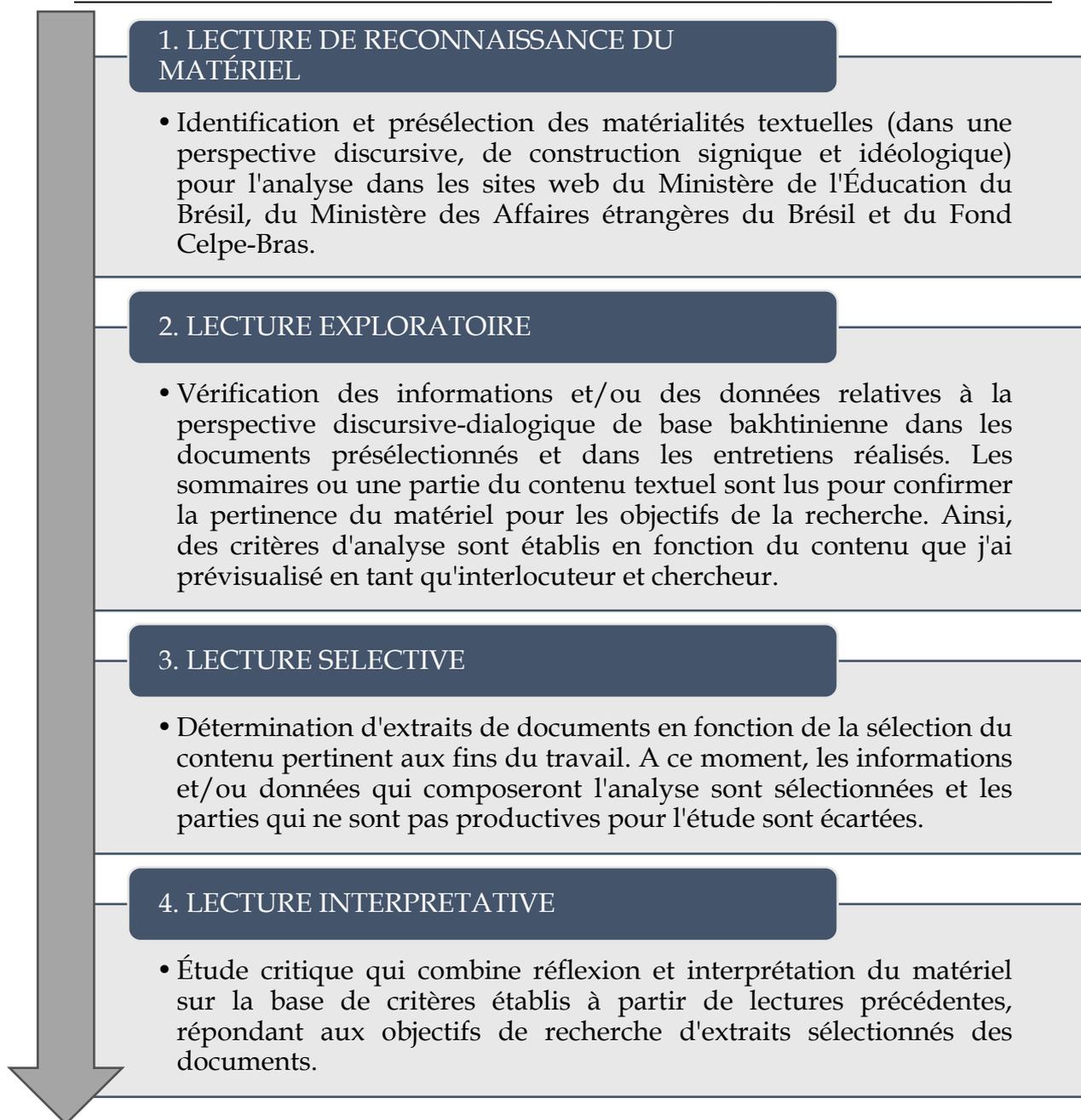


Schéma 12 : Techniques de Lectures Employées dans Cette Étude.

La première étape de définition méthodologique de mon étude est partie de la lecture de reconnaissance du matériel pouvant composer le corpus de documents officiels de cette recherche. Tous les textes listés dans le tableau suivant, concernant le Celpe-Bras, proposent, avec plus ou moins de précisions, des descriptions sur les bases théoriques de l'examen à différents publics (étudiants et/ou professeurs et chercheurs du domaine), plus ou moins explicitement. Voici la liste des documents lus au stade de la composition du corpus des documents de l'État :

Document (Candidat)	Année de publication	Document (Examineur)	Année de publication
Guide du candidat	2002	Guide de l'examineur	2003
Guide du candidat	2003	Guide de l'examineur	2006
Guide du candidat	2006	Guide de l'examineur	2009/2
Guide du candidat	2010	Guide de l'examineur	2010/1
Guide de l'inscrit à l'examen	2011/1	Guide de l'examineur	2010/2
Guide de l'inscrit à l'examen - version numérique simplifiée	2011/2	Guide de l'examineur	2011/1
Guide de l'inscrit à l'examen - version numérique simplifiée	2012/1	Guide de l'examineur	2015
Guide du participant	2013	Guide de l'examineur	2016
Guide de l'inscrit à l'examen	2015		
Livret du participant	2019		

Tableau 4 : Documents Publics de l'Examen Celpe-Bras Avant de Document de Base

Après cette reconnaissance des matériaux, d'une part, j'ai remarqué la simplification qui s'est produite dans les documents publiés après 2011, d'un point de vue théorique, notamment dans les différents Guides du candidat ; en revanche, j'ai trouvé des répétitions d'énoncés dans l'explication des aspects théoriques de l'examen dans des documents antérieurs. Les Guides de l'examineur avant et après 2011/1 présentent des descriptions d'aspects théoriques qui sont reprises et correspondent à celles faites par les Manuels du Candidat avant 2011/1.

Dans le cadre de cette recherche, la description plus approfondie de ces aspects théoriques est plus pertinente pour vérifier la mise à jour du cadre théorique bakhtinien et les indices par rapport à l'enseignement qui prend cette vision de la langue comme base dans une perspective de l'HIL du PLA au Brésil. Comme

le premier ensemble de Guides des candidats est plus accessible aux agents éducatifs (étudiants et enseignants) et que le second était plus réservé aux examinateurs du Celpe-Bras dans les Centres d'Applications au Brésil et à l'étranger, au moins jusqu'à la publication du Fond Celpe-Bras, j'ai décidé de me concentrer uniquement sur l'étude du Guide du candidat. Une grande partie de la recherche en PLA qui renvoie au cadre théorique de l'examen est basée sur les Guides du candidat en raison de leur description théorique (Rodrigues, 2006). Ce choix, à mon avis, est également lié au fait que ces documents sont les plus diffusés parmi les agents éducatifs, contrairement à ce qui se produit, par exemple, dans les manuels d'applicateurs, qui sont plus limités aux postes d'applicateurs au Brésil et à l'étranger.

À partir des facteurs que j'ai énumérés sur la base de la lecture de reconnaissance des matériaux et documents ci-dessus, j'ai défini comme faisant partie de mon corpus uniquement le Guide du candidat de 2011/1, le considérant ici comme un point de référence qui reflète, dans une perspective dialogique, un horizon de rétrospection correspondant à la période antérieure à 2011/1, et un horizon de projection lié aux documents publiés ultérieurement. Ce document est le dernier guide dans lequel les sections d'introduction fournissent plus de détails sur la perspective théorique de l'examen. Toujours en ce qui concerne le test de compétence brésilien, j'analyse le Document de base de l'examen Celpe-Bras, publié en 2021. Ce dernier document est le premier instrument exclusivement dédié au débat sur les aspects théoriques de base de l'examen et son impact - ses effets rétroactifs - sur le PLA au Brésil. Ce dernier document joue un rôle fondamental dans la légitimation des discours sur l'examen Celpe-Bras.

Du point de vue de Mariani (1998), les *discours sur*

[...] agissent dans l'institutionnalisation des sens, donc dans l'effet de linéarité et d'homogénéité de la mémoire. Les *discours sur* sont des discours intermédiaires, car lorsqu'on parle d'un discours de (« discours d'origine »), ils se situent entre lui et l'interlocuteur, quel qu'il soit. En général, ils représentent des lieux d'autorité où s'opère un certain type de transmission de savoir, puisqu'il s'agit de transits dans

la corrélation entre raconter/décrire un événement singulier, établissant sa relation avec un champ de savoir déjà reconnu par l'interlocuteur (Mariani, 1998, p. 60).

Ces discours ont été systématiquement construits dans les productions académiques de la première édition de Celpe-Bras, en 1998, dans le domaine du PLA au Brésil (Martins, 2019).

Deux textes de la collection de Propositions curriculaires pour l'enseignement du portugais à l'étranger ont été intégrés à ce corpus de documents du Celpe-Bras, qui sont explicitement liés aux idées du Cercle de Bakhtine. Le choix d'une analyse centrée sur les deux premiers documents n'exclut cependant pas une approche descriptive et holistique des autres propositions curriculaires par rapport aux deux retenues pour l'analyse. La collection a le même texte d'introduction qui est très pertinent pour mon étude en raison de ses objectifs de communication – de réaffirmation de la place du Brésil dans le scénario international et de la manière dont l'ensemble de textes cherche à répondre à un besoin en PLA au Brésil et dans le monde pour les lignes directrices de l'enseignement. Le tableau ci-dessous répertorie les documents qui font actuellement partie de la collection de l'Itamaraty :

Document	Année de publication
<i>Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola</i> (Proposition curriculaire pour l'enseignement du portugais dans les unités du réseau d'enseignement de l'Itamaraty dans les pays de langue officielle espagnole)	2020
<i>Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa</i> (Proposition curriculaire pour l'enseignement du portugais dans les unités du réseau d'enseignement de l'Itamaraty dans les pays de langue officielle portugaise)	
<i>Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança</i> (Proposition curriculaire pour l'enseignement du portugais langue d'héritage).	

<i>Proposta curricular para o ensino de português para praticantes de capoeira</i> (Proposition curriculaire pour l'enseignement du portugais pour les pratiquants de capoeira)	
<i>Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior</i> (Proposition curriculaire de cours de littérature brésilienne dans les unités du réseau d'enseignement de l'Itamaraty à l'étranger)	
<i>Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância</i> (Proposition curriculaire pour l'enseignement du portugais dans les unités du réseau d'enseignement de l'Itamaraty dans des contextes de langues de distance linguistique moyenne)	2021
<i>Proposta curricular para ensino de literatura brasileira infantil/infantojuvenil nas unidades da rede de ensino do Itamaraty</i> (Proposition Curriculaire pour l'enseignement de littérature d'enfance et jeunesse brésiliennes dans les unités du réseau d'enseignement de l'Itamaraty)	2022

Tableau 5 : Propositions Curriculaire de l'Itamaraty

Les relations de sens qui s'établissent entre énoncés et discours, c'est-à-dire les relations dialogiques, sont ici étudiées dans l'optique de reconstituer les horizons de rétrospection et de projection du PLA à partir de ces documents. La confrontation des documents en termes de sens révèle les relations entre les énoncés et les discours des documents analysés, relations qui sont définies ici comme des critères théorico-analytiques non seulement pour l'analyse mais aussi pour l'étape importante qui la précède, celle de définir le corpus d'étude. En ce sens, je présente à la page suivante un schéma pour résumer la relation entre les documents et l'importance de chacun d'eux pour les besoins de ce travail.

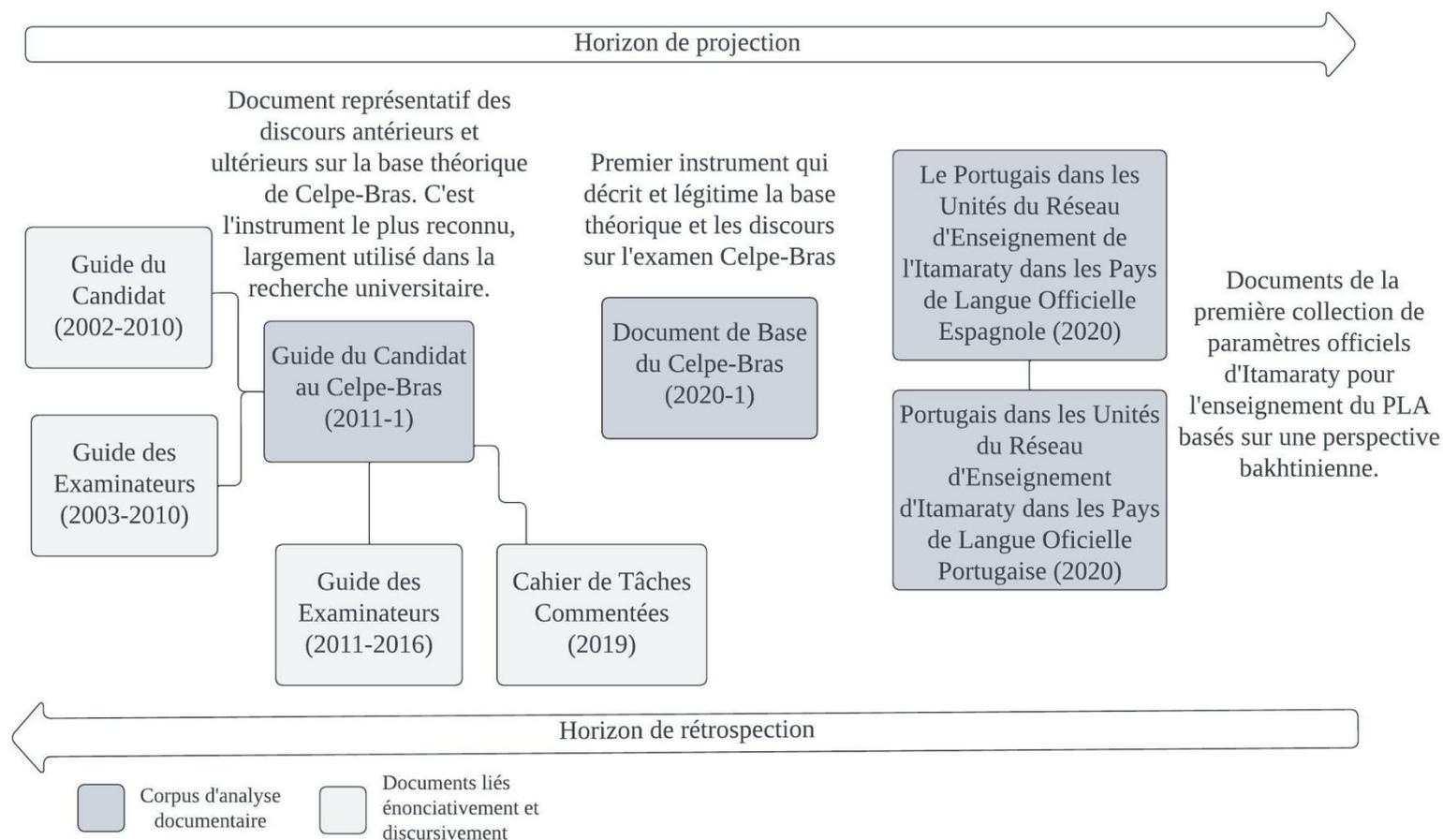


Schéma 13 : L'Ordre Temporelle d'Analyse des Documents.

Dans cette illustration, je comprends la flèche du haut comme l'horizon de projection qui est tiré des idées linguistiques sous-jacentes aux documents produits entre 1998 et 2021, c'est-à-dire de tout ce qui vient, à la fois, de l'horizon de rétrospection du PLA dans sa conception étatique, représentée dans la flèche inférieure. Je souligne, malgré cette étiquette « Étatique », que les documents en question reçoivent en même temps les marques du discours académique, reflétant et dépeignant les idées et les intentions des communautés du savoir de l'espace PLA, puisqu'il s'agit de textes produits par des équipes de professeurs et chercheurs. Cette question sera discutée et explorée dans l'analyse de cette étude.

Le premier document analysé dans cette étude est donc le Guide du candidat au Celpe-Bras, qui, en raison des arguments mentionnés ci-dessus, est le plus pertinent, actuellement, pour l'analyse de l'actualisation des idées du Cercle de Bakhtine dans les pays. Le second est le document de base Celpe-Bras, car il représente une marche dans la description du cadre théorique de l'examen, qui font également partie des réflexions méthodologiques sur le PLA au Brésil. Les derniers documents sont des pionniers en ce qui concerne les directives curriculaires en PLA par le gouvernement brésilien ; en particulier, ces documents opérationnalisent des concepts bakhtiniens, et mon analyse portera précisément sur la manière dont ces concepts sont opérationnalisés au sein de ces propositions gouvernementales.

Je cherche dans ce corpus des évidences explicites ou implicites de la présence des concepts bakhtiniens dans ces documents et leurs relations dialogiques avec l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en PLA à partir d'autres perspectives. En effet, mon analyse est circonscrite de la façon suivante : dans un premier temps, je décris les documents selon des critères d'interlocution, en reprenant différents concepts du Cercle de Bakhtine liés à l'énoncé et au discours, tels que le dialogisme, la dialogicité et les relations dialogiques, et la communication elle-même, telle que l'interaction verbale, entre autres, pour soutenir la délimitation de la nature de ces discours, les interlocuteurs visés, leurs finalités énonciatives et autres aspects interlocutoires liés à la place de l'examen

Celpe-Bras dans le domaine du PLA ; dans un deuxième temps, je procède à l'analyse de ces documents, en me concentrant sur une approche interprétative basée sur la vérification des variations discursives sur le PLA au Brésil et à l'étranger. Pour ces mouvements de description et d'analyse face aux documents officiels, je présente les objectifs suivants :

- **délimiter** la présence et l'approche des concepts du Cercle de Bakhtine dans les documents sélectionnés sur la base du concept de dialogisme – entre énoncés et discours ;
  - expliciter, dans le cas des Propositions Curriculaires pour l'Enseignement du Portugais dans le Réseau d'Enseignement de l'Itamaraty à l'Étranger, l'articulation théorique avec Celpe-Bras, notamment en ce qui concerne l'opérationnalisation de la base théorique bakhtinienne de l'examen.
- **vérifier** la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation à partir de ces concepts ;
- **clarifier** de manière contrastée les relations dialogiques présentes dans les documents d'un point de vue théorique, explicitant les convergences et les divergences de savoirs articulés et les questions (dé)coloniales existantes
- **comprendre** la position de paternité de ces documents par rapport aux objectifs communicatifs et des régularités du genre du discours analysé et de son contenu, en partant de l'hypothèse qu'ils témoignent d'une position de paternité brésilienne et de l'établissement d'un lieu épistémologique à la suite d'une Histoire des Idées Linguistiques singulière ;
- **discuter**, d'un point de vue décolonial, la construction du savoir en PLA au Brésil à partir des discours étatiques.

Axe transversal d'analyse	Catégories d'analyse	Questions directrices pour les analyses			
<p><b>Postures dialogique et décoloniale d'analyse</b>                      Analyse dialogique discursive à partir des concepts de l'ensemble des textes du Cercle Bakhtine et des Études postcoloniales et décoloniales, en articulation avec les réflexions théoriques de cette étude sur les Politiques linguistiques et l'Histoire des idées linguistiques.</p>	<p><b>Présence ou absence du cadre théorique bakhtinien</b></p>	<p>Quelles notions du document renvoient explicitement ou implicitement au Cercle de Bakhtine ?</p>	<p>Comment ces concepts sont-ils décrits ?</p>	<p>De quelle manière ces notions sont-elles opérationnalisées dans le document ?</p>	<p>Comment cette présence contraste avec l'absence de lien avec cette perspective dans certains documents officiels ?</p>
	<p><b>Rapport enseignement-apprentissage et évaluation</b></p>	<p>Quelle est la place de l'enseignement dans le document ?</p>	<p>Les notions bakhtiniennes présentées dans le document ont-elles un rapport avec l'enseignement ? Si oui, comment ce rapport est-il établi ?</p>	<p>Les effets rétroactifs du Celpe-Bras sont-ils mentionnés dans le document ?</p>	<p>Y a-t-il quelque rapport d'autre nature avec l'enseignement dans le document ?</p>
	<p><b>Position de paternité brésilienne de la base théorique et/ou des politiques linguistiques</b></p>	<p>Comment le document exprime une position de paternité brésilienne, implicitement ou</p>	<p>Y a-t-il quelque mention de la communauté épistémique ou académique brésilienne ? Si oui, comment et</p>		

		explicitement, ayant ou pas le Celpe-Bras comme instrument de référence ?	avec quel objectif cette mention est-elle décrite ?		
	<b>Établissement des relations dialogiques</b>	Quels sont les concepts centraux dans les documents analysés ?	Y a-t-il des changements par rapport à la description de ces concepts de documents des plus anciens aux plus récents ? → Si oui, quels sont les changements et à quoi sont-ils dus ?	Comment ces discours contribuent-ils au débat autour d'un lieu épistémologique brésilien ?	Le discours des auteurs du texte présentent-ils, explicitement ou implicitement, une position décoloniale ?

Tableau 6 : Axe Transversal et Catégories d'Analyse des Entretiens.

### **3.1 Les entretiens : une continuité à travers des voix multiples**

Dans la mesure où les professeurs et chercheurs faisant partie de la communauté scientifique brésilienne sont également considérés comme membres d'une communauté épistémique, il est extrêmement pertinent de reprendre leurs discours pour la délimitation et la description d'une histoire discursive des idées linguistiques au Brésil. Rassembler ces discours est d'une grande pertinence du point de vue de l'analyse du regard sur le domaine du PLA dans les différentes institutions du pays et des récits qui peuvent éventuellement, d'après mon hypothèse, former un discours relativement homogène autour d'une perspective discursive, en enquêtant les convergences et divergences théoriques et méthodologiques par rapport au PLA et le rôle de l'examen Celpe-Bras pour la consolidation du domaine au Brésil.

Pour cette raison, la recherche que je construis dans cette thèse de doctorat s'inscrit dans la continuité directe de mon étude en Master 2, puisque, d'une part, je poursuis la compréhension des discours académiques, ou des politiques linguistiques informelles, avec des entretiens semi-directifs menés avec des professeurs et chercheurs de différentes parties du pays ; d'autre part, j'élargis le champ de l'étude précédente et construis un corpus également constitué de documents officiels en PLA. Selon Lüdke et André (1986) l'entretien semi-directif est élaboré à partir d'un schéma basique et souple - donc non rigide - qui permet au chercheur de faire des changements dans son questionnaire au cours de l'entretien. Dans ce type d'enquête, selon Blanchet et Chardenet (2011), les questions sont ouvertes, ce qui laisse une plus grande liberté à l'enquêté par rapport à l'élaboration de ses réponses, bien que les interventions de l'enquêteur au cours du dialogue soient d'une grande importance tant pour l'éclaircissement des points soulevés par l'enquêté et pour l'accent mis sur les thèmes du questionnaire. Ce type d'entretien "permet également de recueillir du discours, du matériau linguistique plus autonome sinon plus spontané que lors de réponses fermées (en tenant compte de la situation d'entretien)" (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 75).

Avec le témoignage des enseignants-chercheurs, je veux décrire une histoire discursive des idées linguistiques pour la croissance du domaine dans les principales institutions du pays à partir de l'interprétation des réponses des professeurs chercheurs. Ainsi, le témoignage est vu ici comme le récit de l'expérience du sujet, avec ses avis et ses formes d'expression sur les sujets abordés, stimulés par la non-directivité des expériences personnelles :

La recherche sur l'expérience du sujet (apprenant, enseignant, directeur, parent, client, employé...), fait appel au récit de vie que la non-directivité stimule, tandis que celle sur le savoir du sujet peut renvoyer aux outils sous forme de questionnements, voire de questions si l'on recherche l'expression d'une opinion pour faire émerger des catégories permettant de construire des faisceaux de représentation (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 79).

Afin de répondre à ce propos descriptif de l'histoire discursive en PLA, notamment en articulation avec les idées du Cercle de Bakhtine, je mènerai des entretiens semi-directifs sur la base d'un questionnaire visant à ces objectifs spécifiques :

- **décrire** la manière dont le PLA est inséré dans l'établissement d'enseignement supérieur dans lequel travaille le participant de la recherche, afin d'identifier des rapports avec le Celpe-Bras ou d'autres instruments de politiques linguistiques ;
- **délimiter** les conceptions théoriques sous-jacentes aux savoirs didactiques des établissements d'enseignement supérieur, notamment en rapport avec le Cercle de Bakhtine ;
- **déterminer** comment les communautés de la connaissance au Brésil ont articulé les savoirs du Cercle de Bakhtine dans la relation avec d'autres perspectives ;
- **vérifier** ce que ces participants connaissent du domaine du PLA au Portugal et au Brésil et de ce qu'ils pensent de ce qui se fait en termes d'enseignement et d'apprentissage dans chaque pays ;
- **comprendre** l'espace accordé aux politiques linguistiques éducatives diffusées par les États dans le sillage des changements qui ont supporté la consolidation du domaine dans les pays, notamment le Celpe-Bras.

Ces objectifs sont interconnectés et n'ont pas d'ordre fixe de manifestation lors de l'analyse des entretiens. Les témoignages des enseignants constituent le récit autour de la consolidation du domaine dans chaque pays, tels que les politiques linguistiques (éducatives), qui jouent un rôle important pour la compréhension de ce qui est fait en termes d'enseignement et de recherche dans les établissements en rapport avec la perspective discursive-dialogique de base bakhtinienne.

J'ai choisi de réaliser des entretiens semi-directifs en raison du caractère interactif et plus flexible de cet instrument de collecte de données, la stimulation et l'acceptation mutuelle de l'entretien rendant l'information plus fluide et authentique (Lüdke & André, 1994). Lors de l'analyse de ces entretiens, je respecte l'univers des participants à cette étude, qui reflètent des opinions sur le domaine du PLA et des conceptions didactiques ou pédagogiques qui ne coïncident pas toujours avec les miennes, en tant qu'enseignant et chercheur. Lüdke et André (1994) soulignent que, dans les entretiens, l'imposition d'un problème peut générer des données de recherche qui ne reflètent que les attentes du chercheur. Ainsi, je me suis bien gardé d'explicitement mon besoin de vérifier l'actualisation des idées linguistiques du Cercle de Bakhtine dans le discours de ces professionnels, car je voulais vérifier si cela se manifesterait spontanément ou si d'autres perspectives émergeraient au détriment de celle qui fait l'objet de mon étude.

En ce qui concerne le domaine du PLA au Brésil, les participants à la recherche ont été contactés en fonction a) du nombre de recherches académiques réalisées par les institutions ces dernières années, selon l'enquête réalisée par Furtoso (2015), b) de leur participation au Comité technique-scientifique du Celpe-Bras et c) de la participation des chercheurs à des associations ou initiatives régionales ou étatiques de diffusion du Portugais, tel qu'associations et programmes comme l'Idiome sans Frontières ou des actions de l'Itamaraty. Le contact avec chacun d'eux a été effectué par courriel institutionnel ou personnel des participants, obtenu sur les sites officiels des établissements d'enseignement supérieur, ou à

travers l'application Messenger, sur Facebook. Les entretiens ont eu lieu à travers les applications Skype, Zoom et WhatsApp, selon la préférence ou la disponibilité des participants.

Cette recherche compte la participation de 24 enseignants-chercheurs de 20 établissements différents, situés dans les cinq régions du Brésil. J'ai contacté un plus grand nombre d'enseignants au Brésil, mais soit je n'ai pas reçu de réponse d'une grande partie d'entre eux, soit ils n'étaient pas disponibles. Chaque entretien a duré entre 45 minutes et 1 heure et 30 minutes conformément aux réponses aux questions de l'entretien semi-directif. Il y eu une plus grande concentration de participants du sud et du sud-est du pays, un fait qui se justifie non seulement en raison du rôle de certaines institutions depuis la création du Celpe-Bras jusqu'à la participation aux commissions techniques de l'examen, mais aussi en raison du grand nombre de publications en PLA au cours des 20 dernières années.

Les entretiens n'ont pas été entièrement transcrits en raison de la quantité de matériel audio collecté. Pour cette raison, après avoir écouté systématiquement chaque entretien, je n'ai transcrit que les extraits que j'ai jugés importants pour l'élaboration de l'analyse selon les catégories préalablement établies et révisées après les écoutes. Les transcriptions de ce travail utilisent l'orthographe modifiée afin de faciliter la lecture pour le grand public intéressé par le sujet de cette recherche et la traduction en français, compte tenu des particularités du portugais brésilien oral. Les normes de transcription ci-dessous ont été adoptées de Pretti (1999) pour ma recherche, sachant qu'une partie d'entre elles, comme j'ai pu le constater, a également été utilisée par Diniz (2012) dans des recherches qui portaient sur l'analyse discursive.

Occurrence	Signal
Délimitation de l'hypothèse de ce qui a été entendu dans l'audio	(hypothèse)

Intonation emphatique	MAJUSCULE
Interrogation	?
Prolongement des voyelles et des consonnes	: peut être augmenté à :::
Toute pause	...
Mes commentaires comme transcripteur ou anonymat – si je laisse un espace blanc	((minuscule)) ((            ))
Commentaires qui rompent l'unité thématique, déviations de sujet	---
Citations littérales, lectures de textes ou discours direct	« entre guillemets français »

Tableau 7 : Adapté de Pretti (1999) Conformément aux Besoins de Recherche.

Certaines des occurrences ci-dessus peuvent contribuer à l'analyse des intentions communicatives, des évaluations des participants, avec des attributions de valeur à la recherche concernant les thèmes définis par le questionnaire semi-directif. En plus des critères de transcription présentés ci-dessus, adaptés de Pretti (1999), je présente les observations générales suivantes :

- Certains signaux peuvent être combinés.
- Les initiales majuscules ne sont utilisées que pour les prénoms, noms ou sigles (UFRGS, UnB, etc.). Sinon, la transcription est principalement en minuscule.
- Les interjections et autres fonctions phatiques ne seront traduites. Pour les traductions des extraits en français (Annexes), je n'utiliserai pas les mêmes règles de transcription.
- Je n'utilise pas de points-virgules, de points, de points d'exclamation, de deux points ou de virgules.
- Les points de suspension marquent toutes les pauses.
- Tous les numéros mentionnés, comme dates, horaires, etc., sont écrits en toutes lettres.

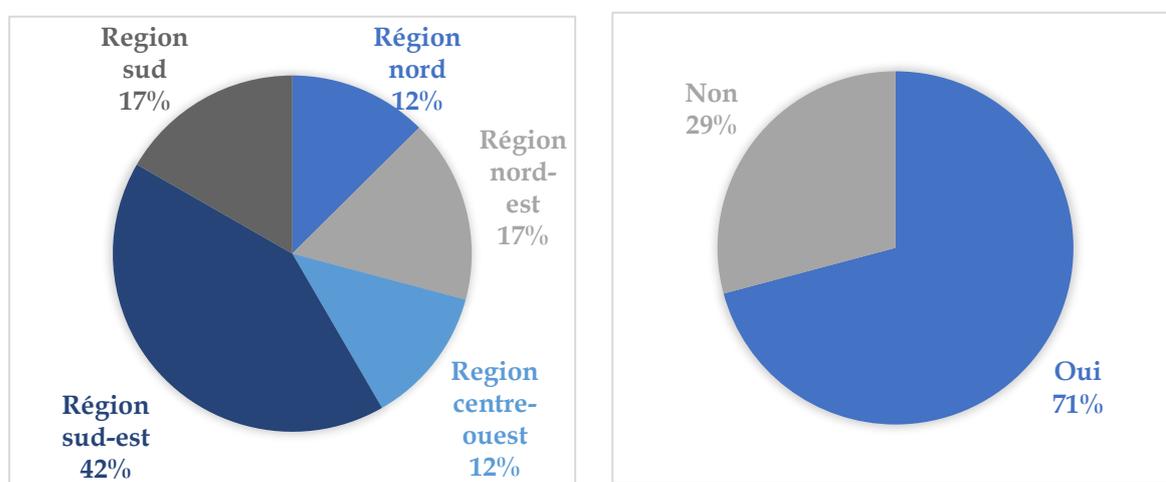
Je présente ci-dessous les participants selon la région, le type d'établissement et lieu de travail, ainsi que la participation au comité technique-scientifique du Celpe-Bras.

Région nord			
Participant	Établissement	Lieu de travail	Participation au Comité technique et scientifique du Celpe-Bras
Eliane	Établissement d'enseignement supérieur public	Amazonas	Oui
João		Roraima	Non
José		Acre	Non
Région nord-est			
Carolina	Établissement d'enseignement supérieur public	Céara	Oui
Djamila		Sergipe	Oui
Firmina		Céara	Oui
Milton		Bahia	Non
Région centre-ouest			
Hilda	Établissement d'enseignement supérieur public	Mato Grosso	Oui
Cecília		Mato Grosso	Non
Graciliano		Brasília	Oui
Mário		Brasília	Oui
Région sud-est			
Adélia	Établissement d'enseignement supérieur public	Minas Gerais	Oui
Ailton		São Paulo	Oui
Jorge		Minas Gerais	Oui

Clarice	Établissement d'enseignement supérieur particulier	Rio de Janeiro	Non
Cora	Établissement d'enseignement supérieur public	Minas Gerais	Non
Conceição		Rio de Janeiro	Non
Lygia		São Paulo	Oui
Márcia		São Paulo	Oui
Paulo		Minas Gerais	Oui
Sueli		São Paulo	Oui
Région sud			
Natália	Établissement d'enseignement supérieur public	Paraná	Oui
Graça		Rio Grande do Sul	Oui
Ana		Rio Grande do Sul	Oui
Lélia		Rio Grande do Sul	Oui

Tableau 8 : Participants des Entretiens par Institution et Relation avec le Celpe-Bras.

Dans le tableau de la page précédente, l'anonymat des participants est préservé - les noms et prénoms des participants ainsi que leurs établissements de travail ont été masqués, comme convenu avec les participants à l'enquête. En ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur, les sujets travaillent principalement dans des établissements publics – universités et centres fédéraux et universités d'État (*estaduais*, en portugais). Certains chercheurs appartiennent aux mêmes établissements : à Brasilia, Graciliano et Mário ; à São Paulo, Lígia et Márcia ; à Rio Grande do Sul, Graça, Hilda et Lélia.



Graphiques 1 e 2 : Participants des Entretiens de Cette Recherche par Région et Selon Leur Participation au Comité Technique-Scientifique du Celpe-Bras.

En raison d'un problème technique, les entretiens de deux participants, du Mato Grosso et de Roraima, n'ont pas été enregistrés sur l'application Zoom, mais j'ai pris des notes à leur sujet et j'ai également leur autorisation de participation et leur consentement. Pour ces deux entretiens, je ne prendrai en considération que les idées qui corroborent d'autres phénomènes observés dans les autres entretiens.

Les questions de recherche, comme j'ai mentionné ci-dessus, cherchent à étudier l'état du PLA dans les établissements d'enseignement supérieur brésiliens qui font partie de cette étude et de comprendre le domaine du point de vue des professeurs chercheurs. Je circonscris mon travail aux établissements d'enseignement supérieur en raison du rôle des chercheurs du PLA dans la définition de Celpe-Bras comme instrument de politique linguistique au Brésil et dans le développement des études PLA qui ont stimulé la consolidation du domaine sur le territoire national. D'après Amado (2013) et Lopez (2016), avec le début des flux migratoires vers le Brésil à partir de 2010, le PLA a commencé à être enseigné, dans une modalité appelée Portugais Langue d'Accueil, principalement dans des contextes non universitaires tels que les associations, les écoles, les églises, les syndicats, entre autres.

Ainsi, le questionnaire utilisé a examiné non seulement les discours des participants sur le PLA au Brésil, concernant notamment le rapport Celpe-Bras, en supposant que cet instrument de politique linguistique est important pour comprendre le domaine au Brésil, mais aussi par rapport au Portugal et à l'Europe. Le questionnaire que j'ai élaboré pour ce contexte est composé de dix (10) questions qui comprennent les objectifs précédemment décrits autour de l'enquête sur l'actualisation des idées bakhtiniennes dans l'enseignement.

Les questions ont été organisées en fonction d'un axe transversal d'analyse lié à ma question de recherche et à mes objectifs. Les catégories et sous-catégories d'analyse me permettent de vérifier les phénomènes de construction de connaissances didactiques en PLA liés à la présence de la perspective bakhtinienne dans le contexte brésilien, reconnaissant l'histoire complexe et hybride du PLA au Brésil.

Axe transversal d'analyse	Catégories d'analyse	Sous-catégories d'analyse	Questions des entretiens
<p><b>Postures dialogique et décoloniale d'analyse</b></p> <p><b>Analyse dialogique discursive à partir des concepts de l'ensemble des textes du Cercle Bakhtine et des Études postcoloniales et décoloniales, en articulation avec les réflexions théoriques de cette étude sur les Politiques linguistiques et l'Histoire des idées linguistiques.</b></p>	<p>Contextes de circulation des discours académiques sur le PLA au niveau institutionnel et national, en liaison avec les politiques linguistiques formelles et informelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques communes et particulières de l'institutionnalisation du PLA dans les institutions.</li> <li>• Conception générale du PLA au Brésil à partir des mémoires individuelles et collectives, formelles et informelles.</li> <li>• Description des connaissances sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en PLA au Brésil et relations dialogiques explicites ou implicites.</li> <li>• Tensions, convergences et divergences de savoirs dans le PLA au Brésil inscrites dans le discours.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comment décririez-vous la performance de votre institution dans la promotion du portugais langue additionnelle (PLA)<sup>56</sup>, en ce qui concerne l'enseignement et la recherche ?</li> <li>2. Que connaissez-vous du domaine du portugais PLA en contexte européen, en particulier au Portugal ? Comment associeriez-vous le domaine au Portugal et au Brésil, en ce qui concerne les lignes directrices en matière d'enseignement ?</li> <li>3. Croyez-vous qu'il existe une même perspective théorique de base derrière</li> </ol>

<sup>56</sup> L'utilisation de portugais langue additionnelle, étrangère ou non maternelle a varié selon les interlocuteurs.

	<p>Histoire des idées du PLA au Brésil dans l'articulation avec des perspectives d'enseignement définies, en particulier de base bakhtinienne, en liaison avec des politiques linguistiques formelles, surtout le Celpe-Bras, et informelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histoire du PLA et des articulations discursives avec la Linguistique Appliquée, le Celpe-Bras ou autre source : approches plus traditionnelles et basées sur la grammaire ; Approche Communicative ; Linguistique Appliquée ; Celpe-Bras ; Interactionnisme sociodiscursif.</li> <li>• Description de l'orientation théorique de l'enseignement de base bakhtinienne (répétitions, régularités, reprise de déclarations et discours antérieurs).</li> <li>• Tensions, convergences et divergences inscrits dans le discours à propos des conceptions didactiques</li> </ul>	<p>les orientations didactiques au Portugal et au Brésil ou remarquez-vous des différences ? À quoi vous les attribuez ?</p> <p>4. Sachant qu'il n'existe pas de document officiel pour l'enseignement de la PLA au Brésil, comment voyez-vous l'organisation des programmes dans les cours proposés par les institutions du pays ?</p> <p>5. Quelles sont les principales théories qui soutiennent l'enseignement de la PLA dans votre établissement ? Comment les programmes d'enseignement PLA sont-ils organisés dans les cours proposés ?</p>
--	--	---	--

		<p>par rapport aux savoirs de base bakhtinienne.</p>	<p>6. En tant que chercheur en PLE, quelles rapports établiriez-vous entre le Celpe-Bras et votre parcours académique/professionnel ?</p> <p>7. En termes théoriques, que savez-vous du processus de création de Celpe-Bras ? Existe-t-il des auteurs, théories et concepts spécifiques qui, dès le début de la création de l'examen, ont été à la base de la formulation de son cadre théorique et de l'opérationnalisation du format de l'examen ?</p> <p>8. Avez-vous remarqué des changements dans les bases théoriques de l'examen tout au long de son histoire ? Si tel est le cas, y a-t-il des auteurs, des théories ou des</p>
	<p>Relations discursives et perceptions/horizon axiologique concernant le PLA en Europe ou au Portugal et la place des politiques linguistiques européennes au Brésil et dans le monde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conception générale du PLA en Europe ou au Portugal</li> <li>• Description des connaissances sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en PLA en Europe ou au Portugal (répétitions, régularités, reprise d'énoncés et de discours antérieurs).</li> <li>• Tensions, convergences et divergences inscrites dans le discours sur les savoirs en PLA dans la relation avec le Brésil et à l'étranger.</li> </ul>	

			<p>concepts qui, selon vous, ont gagné du terrain dans les moments suivants de l'historique de l'examen ? Sinon, pouvez-vous faire valoir votre point de vue sur ce débat ?</p> <p>9. Croyez-vous que Celpe-Bras a produit, de quelque manière que ce soit, un changement épistémologique dans le domaine de la PLA au Brésil, compte tenu des recherches développées avant et après sa mise en œuvre ?</p> <p>10. Dans les premiers documents de l'examen, il y avait clairement une affiliation à l'approche communicative. Aujourd'hui, apparemment, cette adhésion n'est souvent pas mentionnée. Êtes-vous</p>
--	--	--	--

			d'accord avec cette perception ? Si non, qu'est-ce qui pourrait expliquer ce changement ?
--	--	--	---

Tableau 9 : Critères d'Analyse des Entretiens.

Malgré l'objectif général d'enquêter sur l'actualisation du cadre bakhtinien tout au long de l'histoire récente du domaine du PLA au Brésil pour chercher à inscrire le lieu épistémique brésilien en PLA sur la scène internationale, le questionnaire que je propose n'incite pas le participant à discuter directement cette perspective. Une telle demande conduirait le participant à expliciter cette perspective théorique au détriment des autres, lorsque ce que je veux vérifier, c'est quel est le lien théorique-méthodologique des participants et, dans le cas bakhtinien, de quelle manière ils le configurent discursivement. Je pense que les orientations d'enseignement au Brésil qui sont liées à la base théorique du Celpe-Bras ne sont pas exclusives de tout le domaine dans le pays. C'est ainsi que le fait de questionner directement cette perspective aurait pu influencer les réponses des participants. L'enseignement d'autres langues additionnelles dans le pays est fortement lié aux lignes directrices du CECRL, ce qui peut finir également par avoir un impact sur l'enseignement du PLA dans certains contextes.

L'une des explications de la présence du phénomène d'influence du CECRL dans les universités, par exemple, comme l'a souligné Cani & Santiago (2018), est le fait que le processus d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur dans le Brésil a généré la demande de cours de langue pour former des étudiants en échange, comme c'est le cas du programme Idiomas sem Fronteiras, du gouvernement du Brésil que j'ai mentionné dans ce chapitre. Les résultats de ces programmes finissent par être mesurés par des examens de compétences qui, en général, suivent les lignes directrices du CECRL.

En ce sens, avant les entretiens, je pensais déjà que d'autres perspectives pouvaient exister dans les différentes institutions du pays. Je considère qu'il est pertinent de vérifier quelles conceptions linguistiques sous-tendent les discours de ces participants et comment elles sont liées ou non à la perspective didactique liée aux idées de Bakhtine et de son Cercle. En d'autres termes, j'ai l'intention de décrire ces autres conceptions à partir du discours des participants et d'examiner si elles sont liées et comment elles sont liées à la tendance discursive dans l'enseignement du PLA au Brésil qui est en jeu dans cette thèse de doctorat.

Les questions (1), (4) et (5) portent sur les agendas et les agents des institutions, avec leurs mécanismes institutionnels de politique linguistique pour promouvoir la langue et organiser le curriculum ; la question (5), plus précisément, traite des idéologies, selon Shohamy (2006), qui sous-tendent ces mécanismes et les pratiques présentes dans l'espace institutionnel. Lorsque je parle d'idéologies, plus précisément, je considère les discours sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en PLA, à partir desquels je rechercherai des relations, d'une part, avec le cadre théorique bakhtinien, et, d'autre part, avec l'examen Celpe-Bras.

Les questions (2) et (3) portent sur la relation entre les directives pour l'enseignement du portugais au Brésil et celles du Portugal, conformément aux dispositions européennes. J'ai proposé ces questions pour vérifier a) comment les directives d'enseignement portugaises/européennes sont perçues par ces professionnels ; b) s'ils voient des rapprochements ou des éloignements des perspectives d'enseignement de ces pays ; c) comment ils abordent ou s'éloignent de ces perspectives.

Les questions de (6) à (10) comprennent l'histoire de l'examen Celpe-Bras, la relation entre l'examen et les changements théoriques survenus dans le domaine du PLA au Brésil et la cohérence et la constitution de ces changements dans la mémoire discursive des participants. Ainsi, j'étudierai, dans un premier temps, les agendas et les agents institutionnels pour percevoir la présence de la construction théorique bakhtinienne dans ce que les participants et les institutions comprennent par l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ; dans un deuxième temps, j'essaierai de délimiter le potentiel de l'examen Celpe-Bras dans la création et la diffusion d'un discours théorique homogène, qui a ouvert la voie aux définitions méthodologiques, en termes d'orientation didactique en PLA.

Une fois effectué l'entretien avec ces participants, j'ai transcrit intégralement les discours enregistrés par Skype, de la réalisation sonore à la forme graphique, afin de ne pas modifier la nature du discours produit du point de vue du langage et du contenu exprimés (Marcuschi, 1992, p. 48). Ainsi, j'ai essayé de ne pas exécuter

des stratégies de retextualisation, qui présentent généralement une plus grande interférence par le chercheur, bien qu'elles soient nécessaires dans le cas d'interférences causées par des problèmes techniques dans la collecte de données de recherche tels que les bruits et les interférences d'une autre nature.

Le moment de la transcription est également compris dans cette étude comme une préanalyse du matériel obtenu, dans lequel le chercheur se concentre sur la compréhension du processus d'interaction verbale. Dans ce moment de la recherche, l'accent mis sur ce qui a été dit fournit une analyse primaire du discours et du contenu de l'entretien, ce qui permet au chercheur d'obtenir des conclusions primaires sur son objet d'étude. La transcription est alors l'étape qui précède l'analyse interprétative des discours des participants à cette recherche et est fondamentale pour les lectures qui seront effectuées plus tard, tout au long du processus d'analyse et de croisement des discours des participants.

## Synthèse

Cette étude examine le contexte brésilien en portugais langue additionnelle (PLA) à partir des discours étatiques et académiques. Pour cela, il était inévitable de reconnaître les relations que ces discours établissent avec les forces hégémoniques et contre-hégémoniques compte tenu de la présence de la colonialité dans la manière dont la connaissance est produite et circule dans le monde depuis les anciens systèmes coloniaux. De cette façon, je suppose qu'il n'y a pas d'égalité historique dans le développement de la connaissance parce que la reconnaissance, la légitimité de tous les types de connaissance, est souvent orientée dans l'imaginaire social transcontinental vers la valorisation de ce qui est produit dans un contexte européen, surtout en termes de didactique en langue additionnelle, et parfois aussi en PLA.

Cette étude n'a pas pour but de créer une arène de conflit entre le Brésil et le Portugal ou l'Europe. Cette recherche est ancrée dans une vision décoloniale qui cherche à mettre en évidence la place occupée par une perspective d'enseignement, la perspective discursive, avec une base bakhtinienne, dans le scénario brésilien. Pour cela, il est pertinent de reconnaître quelles relations discursives opèrent en faveur ou non de l'expansion des savoirs locaux en PLA.

L'objectif de cette étude est de comprendre le développement du discours étatique et académique du domaine du PLA au Brésil face aux actions de l'État portugais et de l'Union Européenne et à la présence de la colonialité du savoir, afin de délimiter la place du cadre théorique bakhtinien dans l'histoire des idées linguistiques en PLA au Brésil. La question de recherche est la suivante : comment la perspective bakhtinienne de la langue /du langage, largement

interprétée et diffusée dans les contextes éducatifs brésiliens, s'actualise-t-elle dans les discours étatiques et académiques en Portugais Langue Additionnelle (PLA) au Brésil en contribuant au débat autour de la colonialité du savoir didactique ?

L'approche du corpus est théorico-analytique, interprétative et, donc, qualitative, basée sur l'Analyse Dialogique du Discours, dont je récupère la pensée bakhtinienne pour créer des dispositifs théorico-analytiques non linéaires, adaptables aux discours sélectionnés. En ce qui concerne les discours étatiques sur le PLA, les documents sélectionnés pour l'analyse sont divisés entre ceux qui traitent spécifiquement du Celpe-Bras et ceux qui sont des propositions curriculaires pour le PLA.

Ainsi, dans un premier temps, le *Manual do Candidato* (Inep, 2011, Guide du candidat) et le *Documento-Base do Exame Celpe-Bras* (Inep, 2020, Document de Base de l'Examen Celpe-Bras) sont analysés. Ensuite, les documents sélectionnés pour l'analyse étaient deux des sept propositions de la collection *Propostas curriculares para ensino de português no exterior* (Propositions curriculaires pour l'enseignement du portugais à l'étranger), dont la collection a été publiée jusqu'à présent entre 2020 et 2022 : *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (MRE, 2020e, Proposition curriculaire pour l'enseignement du portugais dans les unités du réseau d'enseignement de l'Itamaraty dans les pays de langue officielle espagnole) et *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa* (MRE, 2021d, Proposition curriculaire pour l'enseignement du portugais dans les unités du réseau d'enseignement de l'Itamaraty dans les pays de langue officielle portugaise).

En ce qui concerne le discours académique, d'une part, les résultats de la méta-synthèse qualitative réalisée dans mon mémoire de master en Sciences du langage ont été brièvement repris. Dans cette recherche, j'ai étudié la présence du concept de *genres de discours* de Mikhaïl Bakhtine et du concept d'*utilisation du langage* de Herbert Clark dans les productions académiques en PLA (mémoires

et thèses) produites au Brésil. D'autre part, sans doute l'élément le plus important pour cette étude car il fait effectivement partie du projet de doctorat, 25 chercheurs d'établissements d'enseignement supérieur brésiliens des quatre régions du pays ont été interviewés ; une partie de leurs énoncés a été transcrite et les extraits sont analysés dans le dernier chapitre de ce travail.



## **Partie 4**

### **Processus de construction du savoir didactique en PLA au Brésil dans les discours étatiques**



## Chapitre 8

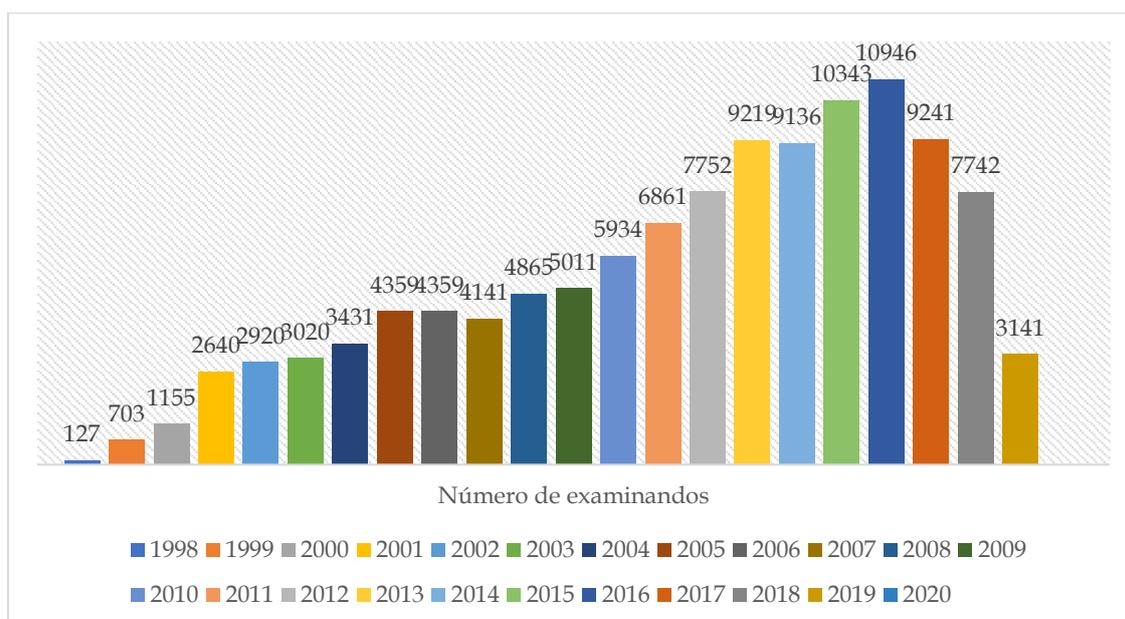
### Documents publics du Celpe-Bras

#### 1 Analyse des matérialités discursives du Celpe-Bras

En ce qui concerne les lignes directrices, l'histoire contemporaine du PLA au Brésil s'appuie sur les efforts des agents d'enseignement pour élaborer du matériel pédagogique et des propositions curriculaires informelles qui répondraient à l'intérêt accru pour l'apprentissage du portugais, en particulier après l'émergence du Celpe-Bras. L'intérêt pour une certification de la compétence en portugais a augmenté de façon exponentielle entre 1998 et 2016<sup>57</sup>, comme il est possible de le constater à partir des données fournies par le Fonds Celpe-Bras.

---

<sup>57</sup> Le changement significatif du nombre de participants correspond à la transition gouvernementale intervenue après la destitution de la présidente Dilma Rousseff. Dans la période postérieure, correspondant à l'instabilité de la réalisation de l'examen au Brésil et à l'étranger, étaient au pouvoir Michel Temer (2016-2018) et Jair Bolsonaro (2019-2022).



Graphique 3 : Nombre de Candidats au Celpe-Bras entre 1998 et 2020.

Ces chiffres, d'une part, indiquent l'expansion du Celpe-Bras comme la certification brésilienne en portugais, d'autre part, reflète la demande accrue d'enseignement et d'enseignement des langues non seulement par les étudiants d'échange qui se rendent au Brésil pour apprendre la langue, mais aussi par les locuteurs d'autres langues dans différentes parties du monde, dans les Centres d'Examens qui ont été accrédités pendant plus de vingt ans.

Étant donné que l'examen a des caractéristiques théoriques et opérationnelles qui diffèrent des autres examens internationaux pour des langues additionnelles, de nombreux contextes partout dans le monde ont besoin de perfectionner leur perspective théorique, afin de mieux préparer les apprenants à la certification. J'ai pu percevoir ce phénomène, plus ou moins explicitement, par le dialogue avec des professeurs et des chercheurs du PLA dans des événements académiques auxquels j'ai pu participer dans différents coins du monde.

Le phénomène de l'impact du Celpe-Bras sur la formation des enseignants à l'étranger est étudié par Costa (2018), qui montre comment la perspective de l'examen a contribué à changer la vision de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des étudiants et des enseignants dans un établissement étranger. Au Brésil, la place exercée par l'examen dans le domaine du PLA a été marquée

dans différentes productions académiques entre 1998, date de la première édition de l'examen, et aujourd'hui (Martins, 2018 ; 2019). La conscience des effets rétroactifs de l'examen au Brésil, contrairement à ce que je perçois à l'étranger, est répandue parmi les différents agents du domaine.

Le Celpe-Bras a une place de premier plan dans le domaine du PLA au Brésil, en particulier parmi les chercheurs qui s'appuient sur son cadre théorique pour réfléchir sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Kraemer, 2012 ; Mittelstadt, 2013 et autres). Dans cette thèse de doctorat, par option, je vais explorer les aspects liés au domaine du PLA développés par des chercheurs brésiliens, puisque je suis dédié à l'étude de l'Histoire des Idées Linguistiques articulées à l'examen et à sa base théorique discursive-dialogique.

Jusqu'en 2020, les documents publics de Celpe-Bras constituaient une base théorique très pertinente pour l'élaboration d'une réflexion méthodologique sur la perspective didactique ici appelée discursive-dialogique. Cette perspective a un rapport direct avec l'impact du Cercle de Bakhtine dans le domaine de la Linguistique Appliquée et plus particulièrement dans le domaine du PLA au Brésil. Bien que le Celpe-Bras ne soit pas un référentiel théorique pour les pratiques en classe, l'alignement de l'enseignement à ses bases théoriques était l'un des principaux objectifs du Comité de Préparation de l'Examen Celpe-Bras, chargé de concevoir le test de compétence entre le premier et le deuxième semestre des années 1990, comme je décrirai plus tard.

Ce travail articule le présent avec le passé politico-linguistique du domaine du PLA au Brésil. En ce sens, selon Massimi (1984, p. 21-22), « le document représente déjà une interprétation de faits réels élaborée par son auteur et, par conséquent, ne doit pas être considéré comme une description objective et neutre des faits ». Comme je l'ai indiqué dans le chapitre consacré à la description méthodologique, j'utiliserai l'analyse de document (Lüdke & André, 1986) sur la base de l'ADD comme technique d'approche des données du corpus de documents officiels sélectionnés. L'analyse documentaire à caractère historique présentée à cette étape des travaux repose sur l'hypothèse selon laquelle les textes

officiels analysés ont été produits par un groupe de professeurs et de chercheurs qui, en tant que membres du domaine du PLA, ont harmonisé leurs réflexions sur l'enseignement, l'apprentissage et évaluation. Ce fait avait pour seule finalité de proposer un examen cohérent non seulement avec leur compréhension commune des compétences, mais aussi avec leurs points de vue sur l'enseignement et l'apprentissage de langues supplémentaires.

Ce travail suit un parcours qui comprend la période où l'examen Celpe-Bras est apparu jusqu'à la publication des propositions curriculaires de l'Itamaraty, entre 2020 et 2022. En ce sens, j'analyse les documents suivants dans cet ordre : 1) le Guide du Candidat de l'Examen Celpe-Bras de 2011 (*Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras*, en portugais; Inep, 2011), de 2011 ; le 2) Document de Base de l'Examen Celpe-Bras (*Documento-Base do Exame Celpe-Bras*, en portugais ; Inep, 2020) et 3) Propositions de Curriculum pour l'Enseignement du Portugais dans les Unités d'Enseignement de l'Itamaraty (*Propostas Curriculares para o Ensino de Portugues nas Unidades de Ensino do Itamaraty*, en portugais, Funag, 2020, 2021). Ces discours représentent une source d'information contextualisée sur l'examen Celpe-Bras et le domaine du PLA. Lors de la sélection des documents présentés en 1, j'inclus les discours qui dialoguent discursivement avec ceux présents en 2 et 3. L'essentiel de cette analyse, en ce sens, est de comprendre comment ces relations s'établissent.

D'une manière générale, en guise d'introduction, cette analyse cherche à définir comment s'actualise la perspective théorique de base discursive-dialogique dans les discours matérialisés dans les documents officiels. Ainsi, il s'agit de réfléchir à l'actualisation des concepts communs au Cercle de Bakhtine dans les documents afin de définir comment cette perspective théorique sur l'utilisation de la langue se traduit en lignes directrices pédagogiques dans les référentiels brésiliens récemment publiés par le Ministère des Affaires Étrangères (Itamaraty). Pour cela, j'ai procédé à la caractérisation du document et à l'analyse du discours lui-même, en explorant essentiellement les aspects théoriques et didactiques présents. Dans cette analyse, j'explore les unités de registre pour

identifier les concepts présents dans les sections du document officiel qui font référence aux bases théoriques du Celpe-Bras, et le contexte des documents, qui est le moment où les concepts articulés à la perspective bakhtinienne de bases discursives-dialogiques apparaissent dans le document, rompant ainsi le contexte discursif d'insertion des concepts abordés.

En raison de leurs contextes de production et de leur nature, je traite différemment les documents sélectionnés. Pour les matérialités 1 et 2, je vérifie quels concepts bakhtiniens sont présents et leur utilisation pour la définition du Celpe-Bras comme instrument d'évaluation, cherchant également à comprendre les relations dialogiques entre la description de l'examen et les pratiques pédagogiques qu'il a assumées. Pour ceux qui composent le groupe 3 de textes officiels, j'entends également examiner la présence de concepts bakhtiniens, cependant, en raison de la nature didactique du document, je cherche également à définir comment le texte officiel met à jour ces concepts pour proposer leur utilisation dans l'enseignement et l'apprentissage du portugais.

Avec cela, je cherche à délimiter comment la perspective bakhtinienne s'actualise dans les discours politiques de l'État brésilien, contribuant à la délimitation d'un espace épistémologique situé localement. Considérant que le Manuel du Candidat et le Guide du Participant reflètent les mêmes discours diffusés les années précédentes par les documents publiés dans le même but, je me consacre, dans la prochaine section, à l'appréciation du Manuel du Candidat. L'analyse des autres documents peut être soit répétitive, soit improductive, car certains documents, tels que le Guide du Participant (Inep, 2019), ne parviennent pas à décrire théoriquement Celpe-Bras, ou répètent des discours de documents déjà publiés, comme c'est le cas du Cahier de Tâches Commentées (Inep, 2021).

## **2 Traces bakhtiniennes dans le Celpe-Bras**

J'étudie l'actualisation de la pensée philosophico-linguistique de Bakhtine dans l'enseignement du PLA comme moyen d'instancier une position de paternité brésilienne du savoir didactique face aux perspectives hégémoniques au niveau

international. Pour cette entreprise, le rôle de l'examen Celpe-Bras dans l'élargissement du domaine et dans la diffusion d'une perspective sur l'utilisation de la langue(gage) est un facteur important sur lequel j'insiste dans cette section pour comprendre comment les discours véhiculés dans le Guide du candidat de l'Examen Celpe-Bras (Inep, 2011) proposent une réflexion appliquée des concepts bakhtiniens pour la matérialisation du test de compétence susmentionné. À partir de cet aspect-là, je délimite les pistes des documents sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qu'ils supposent. Ceci, dans ma perception globale des documents politiques analysés ici, conduit à une meilleure compréhension des relations dialogiques imbriquées dans la définition de la perspective discursive-dialogique de l'enseignement et de l'apprentissage de paternité brésilienne.

Le Guide du candidat de l'Examen Celpe-Bras (Inep, 2011), ainsi que d'autres documents de même nature, ont été, de 1998 à 2020, les seules sources pour comprendre le cadre théorique sous-jacent le Celpe-Bras. Rodrigues (2006) a souligné que le Guide du candidat consistait déjà en un « déclaration théorique », ce qui motive l'auteur à expliquer les concepts théoriques de l'examen afin de réfléchir à ses éventuels effets rétroactifs. Ces documents expliquent en quoi consiste cet examen de compétence, en présentant les principales notions derrière son concept d'utilisation de la langue et du langage pour évaluer la capacité des candidats à communiquer en portugais. Cependant, il n'y a pas de lien explicite entre Celpe-Bras et le Cercle de Bakhtine dans ces premiers instruments de politiques linguistiques. Ce fait est confirmé dans l'enquête de Rodrigues (2006), car l'auteur n'établit pas une telle association entre l'examen et le point de vue discursif-dialogique bakhtinien, qui est maintenant largement diffusé dans le domaine du PLA. Cet élargissement de l'association de la base bakhtinienne au construit de l'examen, comme je l'ai remarqué dans des travaux antérieurs, est ce que l'on peut appeler *les discours sur* (Marianni, 1988) l'examen Celpe-Bras.

Le Guide du candidat, nom générique que j'adopte ici en raison de ses fluctuations de titre, est un document qui a été publié de manière irrégulière

depuis la première édition de l'examen. Le contenu de ce matériel a subi des changements importants dans les versions publiées entre 2011 et 2020, dont l'objectif était de simplifier son contenu. Un autre document très similaire en termes de description théorique est le Guide de l'examineur, un document qui aide les professionnels qui mettent en place l'examen dans différents Centres Examineurs à travers le monde.

Comme il s'agit d'un document plus accessible par la communauté éducative de PLA au Brésil et dans le monde et parce qu'il a, relativement, une plus grande régularité de publication, j'ai choisi d'analyser le Manuel du Candidat dans cette recherche, plus particulièrement celui publié en 2011, puisque c'est le dernier document qui ait conservé un plus grand détail de la description des bases théoriques du test de compétences. Je me concentrerai sur l'analyse de la présentation théorique du document. De cette façon, je ne m'attarderai donc pas sur les exemples de tâches contenus dans le document car cela n'est pas productif au regard de mes objectifs de recherche.

Le texte du Guide du candidat en question a été créé, ainsi que ses prédécesseurs, par des experts du domaine du PLA – des chercheurs travaillant dans différents États du pays. Dans le cas du document de 2011, des professionnels de Brasilia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul et São Paulo ont été responsables de sa rédaction. Le document est divisé en 18 sections, chargées de décrire le sujet de l'examen, ses hypothèses théoriques, les niveaux de compétence, les procédures de correction, l'enregistrement, les résultats, la certification et la structure et l'organisation des tests, notamment en ce qui concerne les tâches. Les sections sont suivies d'exemples de tâches des parties écrite et orale du Celpe-Bras et d'une liste d'institutions accréditées au Brésil et à l'étranger.

Le Manuel du Candidat présente sur sa couverture, comme on peut le voir dans l'image ci-dessous, son rapport au *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* – Inep (Institut National d'Études et de Recherches Éducatives Anísio Teixeira) et au *Ministério da Educação* – MEC (Ministère de l'Éducation). Jusqu'en 2009, la préparation et la mise en place de l'examen au

Brésil et à l'étranger étaient de la responsabilité du MEC, un fait qui change en 2009, lorsque l'Inep, l'agence gouvernementale brésilienne liée au MEC, devient l'organe responsable de cet instrument de politique linguistique. L'Inep est donc le responsable de la formulation et de la mise en œuvre des politiques publiques d'éducation, de la collecte de données statistiques et évaluatives concernant différents types d'éducation, parmi lesquels je souligne l'enseignement du PLA dans le cadre de cette thèse.

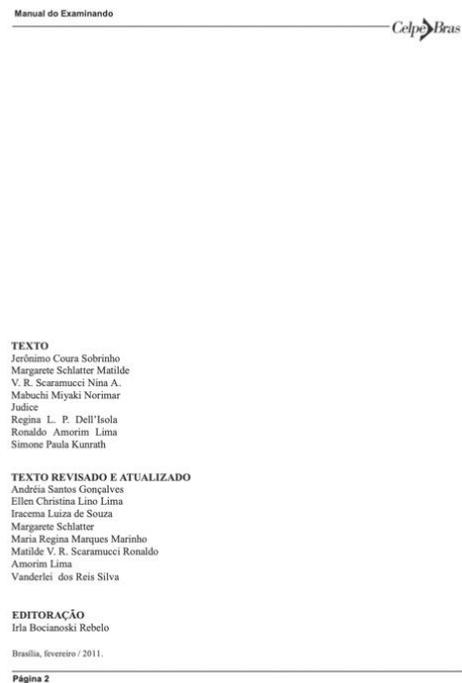
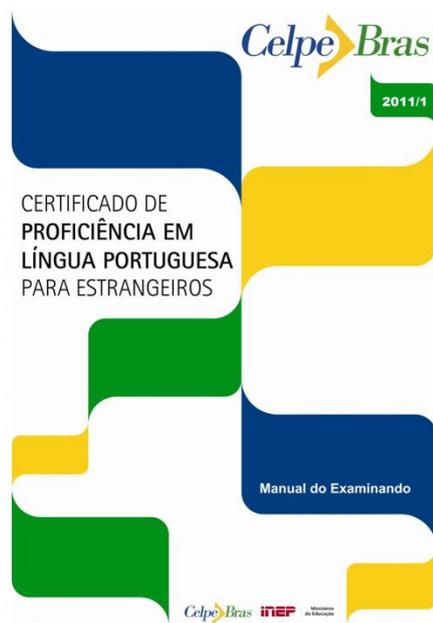


Figure 1 : Couverture et Quatrième Couverture du Manuel du Candidat (2011)

Bakhtine affirme que chaque énoncé se situe dans un contexte culturel et sémantico-axiologique, qui dans ce cas est représenté par le caractère politique du Guide du candidat, ou dans un contexte de vie privée. Le Manuel que j'analyse ici se présente comme une politique de paternité de l'État brésilien, ayant sur sa couverture, qui est le premier contact des interlocuteurs avec le document, des éléments visuels dont l'horizon thématique (le but du document) et axiologique (les valeurs en elle et qui en découlent) sont liés aux discours d'officialité et d'appartenance au pays.

D'une part, il y a la référence aux institutions régulatrices des politiques publiques éducatives et, d'autre part, les ressources visuelles qui renvoient aux couleurs du drapeau du pays et sa géométrie, comme c'est le cas de la partie en losange du logo de l'examen, qui rappelle non seulement le drapeau, mais aussi une flèche qui représente les progrès vers l'obtention de la maîtrise de la langue portugaise par le candidat à l'examen.

Ce premier niveau d'identification des relations dialogiques de ce texte officiel me pose deux questions importantes pour les objectifs de ma recherche : la première, liée à la paternité brésilienne, représentée par les institutions promouvant les politiques publiques, et une seconde, liée à la paternité des sujets (enseignants et chercheurs) qui étaient effectivement responsables de la rédaction du texte contenu dans le document. Cette dernière question est expliquée à la page 2 du Manuel du Candidat, comme dans l'image ci-dessus.

Il est possible de constater dans ce document qu'il n'y a pas tout simplement une politique verticale de l'État, mais aussi et surtout le produit de réflexions horizontales, menées par des professionnels travaillant dans le domaine du PLA dans différentes régions du pays, partageant des réflexions communes. Dans une consultation rapide auprès du Curriculum Lattes (*Currículo Lattes*, en portugais)<sup>58</sup> de chacun des responsables du texte du document et de sa révision, on constate une représentativité qui comprend les 5 régions du pays : il y a des chercheurs d'Amazonas, Bahia, Brasília, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul et São Paulo.

Je représente, dans les schémas ci-dessous, les deux relations d'interlocution, ou d'interaction verbale, tirées de ces perceptions sur la paternité du Manuel. Dans le premier schéma, je représente le rapport vertical de l'État qui détermine ce qu'il faut concevoir du Celpe-Bras. Dans la seconde, j'illustre une relation circulaire —

---

<sup>58</sup> Le Curriculum Lattes est une modalité de Curriculum Vitae intégrée à la Plateforme Lattes, qui est maintenue par le gouvernement du Brésil. Dans celui-ci, il est possible de trouver le profil académique et professionnel des chercheurs de tout le pays, avec des informations accessibles à tout public.

et horizontale, du point de vue de la réflexion sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation – puisque les auteurs du texte sont également membres du domaine du PLA.

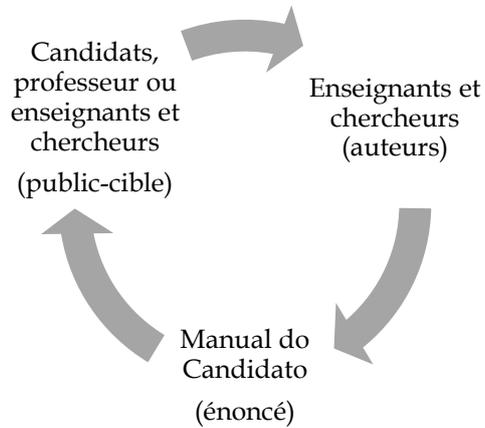


Schéma 14 : Relations d'Interlocution dans le Manuel du Candidat (1).

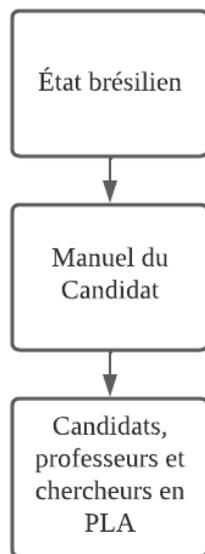


Schéma 15 : Relations d'Interlocution dans le Manuel du Candidat (2).

La présence de chercheurs de différentes institutions brésiliennes est un phénomène fréquent dans la rédaction dans les documents publics du Celpe-Bras. Selon Schaltter (2014), la première commission de l'examen a été nommée

par le ministère de l'Éducation en 1993, dans le but de guider la préparation de ce certificat brésilien de compétence en portugais, ayant comme lignes directrices : a) les motivations pour un certificat officiel ; b) le public cible ; c) la nature de l'examen ; d) un concept de compétence ; e) le traitement statistique de l'examen et d) le rôle de la culture brésilienne dans cet instrument de politique linguistique. Six professeurs composaient cette première commission, dont deux professionnels du Secrétariat de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation du Brésil et quatre d'entre eux chercheurs d'établissements d'enseignement supérieur brésiliens.

Selon Schlatter (2014), le MEC a cherché, depuis le début de l'élaboration du Celpe-Bras, « à impliquer des représentants des universités de toutes les régions brésiliennes » (s.p.). Cette tendance s'est renforcée, en 1994, avec la constitution de la Commission Permanente pour finir l'élaboration de l'examen, et avec la nomination de toutes les Commissions Technico-Scientifiques ultérieures du Celpe-Bras, comme on peut le voir dans la dernière commission, en 2020, composée de professionnels du Centre Fédéral d'Enseignement Technologique du Minas Gerais (CEFET-MG), Université d'Intégration Internationale de la Lusophonie Afro-brésilienne (Unilab), Université de Brasilia (UnB), Université de Campinas (Unicamp), Université de l'État de Londrina (UEL), Université de l'État de Santa Catarina (UESC), Université de l'État du Rio de Janeiro (UERJ), Université Fédérale de Bahia (UFBA), Université Fédérale des Sciences de la Santé de Porto Alegre (UFCSPA), Université Fédérale de Lavras (UFLA), Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG), Université Fédérale du Pernambuco (UFPE), Université Fédérale de São Carlos (UFScar), Université Fédérale du Sergipe (UFS), Université Fédérale de l'Amazonas (UFAM), Université Fédérale du Pará (UFPA), Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS) et Université Fédérale Fluminense (UFF).

Lorsque j'ai choisi d'analyser les documents officiels, j'ai considéré que je traiterais de deux faces de la production et de la réception du savoir : l'une régie par l'officialité, la reconnaissance de l'État et les relations dialogiques inhérentes

aux discours officiels, l'autre par le sens de communauté épistémique, la perception que les discours en PLA au Brésil analysés ici sont le résultat de la réflexion des chercheurs des équipes Technico-Scientifiques du Celpe-Bras et des auteurs de différents textes officiels. Ce dernier aspect, à mon sens, me permet d'établir le lien entre les politiques linguistiques officielles et celles qui sont (re)produites chez les agents éducatifs en PLA, montrant que les discours officiels *de et sur* le Celpe-Bras sont constitués *de et par* les pratiques et la recherche brésiliennes en PLA.

Ma recherche fait allusion à la crise du paradigme dominant, évoquée par Santos (1988), pour laquelle « L'approfondissement des connaissances nous a permis de voir la fragilité des piliers sur lesquels elles reposent » (p. 54). En ce sens, la connaissance (de sa production à sa diffusion) devient problématisée dans la pratique scientifique, de sorte que la communauté scientifique commence à différencier les processus de régulation ou de connaissance, liés à l'ordonnement d'un certain chaos de connaissances d'un point de vue scientifique et politique, de ceux émancipateurs, liés au mouvement d'orientation de la vie pratique des personnes dans une conception solidaire du savoir, dans laquelle le chaos ne représente pas le désordre, mais la possibilité de reconnaître des savoirs non hégémoniques. Ces processus représentent des formes de connaissance de la société dans le paradigme moderne marqué par le colonialisme et la colonialité.

Selon Santos (1988), la connaissance émancipatrice finit par être guidée par trois logiques de rationalité dans les sociétés contemporaines : la morale-pratique, l'esthétique-expressive et la cognitivo-instrumentale, de la science et de la technologie, celle-ci s'étant imposée à celles-là. Ainsi, le sociologue portugais souligne que les processus de régulation ou de savoir se superposent à ceux d'émancipation. Il s'agit d'un recodage des savoirs émancipateurs, devenus régis par la logique des savoirs régulateurs, notamment déterminés par l'État et par le marché-capital.

Dans le cas du Manuel du Candidat et des autres documents que j'analyserai plus tard, je me rends compte que la régulation ne se superpose pas en termes de production et de diffusion des connaissances en PLA à l'émancipation, puisque les textes reflètent des réflexions plus larges de professeurs et chercheurs de différentes institutions. Ce que je voudrais souligner, cependant, c'est que le dialogue du schéma 1, représenté ci-dessus, superpose celui du schéma 2 en raison de sa construction compositionnelle en tant qu'instrument politico-linguistique officiel, en particulier lorsque l'interlocuteur du document n'a aucun contact préalable avec les discours qui circulent dans le domaine du PLA au Brésil sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Je soutiens donc l'idée d'après laquelle le Manuel, dans ce cas également un document officiel, en plus de fournir des informations qui répondent aux objectifs pédagogiques de ceux qui recherchent ce type de texte, sert également de médiateur dans les discours *de et vers* le domaine du PLA.

En comprenant l'effet rétroactif, concept déjà discuté précédemment, comme un impact social, éthique, politique ou éducatif ou un effet des tests "sur les personnes, les politiques et les pratiques, au sein de la classe, de l'école, du système éducatif ou de la société" (Scaramucci, 2004, p 205), je crois qu'il est possible de déterminer l'existence d'une reconfiguration épistémologique du domaine du PLA à partir de l'émergence du Celpe-Bras. Schlatter (1998) affirme, dans un texte publié à partir de la table-ronde « Examen de Compétence en Portugais/Langue Étrangère » (Exame de Proficiência de Português/Língua Estrangeira), organisé lors du 1er Séminaire de la Société Internationale de la Langue Portugaise (SIPLÉ), à Unicamp, en 1994, que tout impact de l'examen sur l'enseignement a été souhaité par l'équipe responsable dès sa conception. L'auteure précise que « Les critères et principes sur lesquels il se fonde auront un effet sur les systèmes d'enseignement de langue portugaise, d'une part, en les harmonisant et, d'autre part, en les ramenant à une ligne didactique plus conforme à de nouvelles réalités » (SCHLATTER, 1999, p. 104). Par conséquent, l'intention de l'équipe qui a construit le Celpe-Bras était que l'examen représente

une nouvelle ligne théorique plus conforme à l'Histoire Épistémologique Brésilienne qui commençait à se dessiner.

Les présupposés théoriques du Celpe-Bras proviennent de réflexions communes au domaine de la Linguistique Appliquée au Brésil, de sorte que l'examen, comme je l'ai souligné en Martins (2019), n'est pas un point de départ, mais un pont vers une nouvelle épistémologie didactique en PLA. En ce sens, je soutiens que Celpe-Bras est un repère épistémologique (Martins et Yonaha, 2021) qui a favorisé le passage d'un espace fortement impacté par les effets de l'Approche Communicative, qu'il utilisait également, à la formation d'un espace hybride. Celui-ci est constitué par la confluence entre la réflexion didactique produite à partir des lectures brésiliennes du Cercle Bakhtine pour l'enseignement des langues, qui représente la place épistémologique brésilienne que je défends dans cette thèse de doctorat, et ce qui est conçu sur l'enseignement à partir de références construites dans des contextes extérieurs, tels que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) en Europe.

## **2.1 Cadre théorique du Celpe-Bras à partir du Manuel du Candidat (2011)**

Après avoir fait une lecture de reconnaissance du matériel bibliographique, j'ai rassemblé les documents publics (Manuels et Guides) mis à disposition par le Fond Celpe-Bras de l'Université Fédérale de Rio Grande do Sul. J'ai identifié que les différents manuels, destinés aux candidats et aux administrateurs avaient les mêmes explications initiales sur l'examen. Les documents publiés entre le second semestre 2011 et 2019 ont été soit simplifiés, soit modifiés au point de ne pas expliciter le cadre conceptuel de l'examen.

Pour cette raison, j'ai choisi de n'analyser que le document produit au premier semestre 2011. Il s'agit du dernier matériel d'orientation sur l'examen pour fournir une description détaillée de ses aspects théoriques. Le Guide du candidat, bien que nommé comme tel, ne s'adresse pas seulement aux Candidats, mais surtout au grand public intéressé par l'examen et sa composition, y compris ici

les professeurs et chercheurs du PLA. Estimant que son accès à plus de portée que le Manuel de l'Applicateur, dont la description des présupposés théoriques de l'examen est la même, j'ai choisi d'analyser uniquement ce premier matériel.

Shohamy (2001, p. 13) souligne que « les documents et déclarations sur la politique linguistique sont marginaux par rapport au pouvoir des politiques de tests », car les tests permettent aux professionnels de l'éducation d'en savoir plus sur les politiques éducatives existantes qu'à travers l'étude restreinte des politiques des agences gouvernementales. Les tests, selon l'auteure, sont « [...] ancrés dans le contexte politique, social, éducatif et économique » (Shohamy, 2001, p. 13) afin qu'ils reflètent non seulement les intérêts de ceux qui les conçoivent, mais qu'ils aient également des effets et des conséquences sur l'éducation et sur la société elle-même.

Les tests, ainsi que ses effets, peuvent donc consister en des *politiques linguistiques de facto* (Shohamy, 2001 ; 2006), traduisant ce qui est présent en termes de conception d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans le tissu social. Ainsi, ce que j'aborde dans cette étape d'analyse n'est pas exactement l'examen Celpe-Bras dans sa composition et son application pour tester la compétence des candidats qui parlent d'autres langues, mais son utilisation et son rôle dans la construction d'un savoir didactique situé par partie de la communauté scientifique brésilienne.

Dans la première section du Guide du candidat de 2011, l'examen est présenté comme étant « le seul certificat de compétence en portugais comme langue étrangère officiellement reconnu par le gouvernement du Brésil » (Inep, 2011, p. 4, traduction libre). Cette description fait allusion au fait que l'examen est un produit politique de la paternité brésilienne, jouant donc un rôle exclusif sur le territoire national en tant que seul instrument reconnu par l'État.

Avant de partir vers une description des concepts théoriques implicitement ou implicitement associés à l'examen, il convient de noter que certaines sphères de l'activité humaine sont liées à l'examen dans sa première section, « Qu'est-ce que

le Celpe-Bras ? » : le test est décrit comme étant requis, dans des contextes internationaux, pour l'admission dans les établissements d'enseignement et le travail dans les entreprises et, au Brésil, pour l'admission dans les établissements d'enseignement supérieur et la validation des diplômes pour l'exercice de la profession sur le territoire national. Ainsi, il est clair que l'interlocuteur présumé du document, ou candidat à l'examen, a priori, est un sujet dont les pratiques d'alphabétisation seraient communes aux sphères précitées. Du point de vue de l'examen, on sait que cela implique l'utilisation de genres de discours, familiers aux sujets lettrés qui ont eu accès à l'enseignement supérieur - bien que, dans la section suivante, il soit indiqué que les candidats peuvent postuler à l'examen pour avoir une éducation équivalente à l'école primaire brésilienne.

Dans la deuxième section du document, intitulée « Qu'est-ce qu'un test de maîtrise de langue » (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011, p. 4, traduction libre) un concept de maîtrise de langue axé sur l'utilisation de la langue cible est présenté. Pour expliquer ce point de vue, le texte utilise au moins trois concepts que je relie au cercle de Bakhtine en raison des descriptions qui sont faites du cadre théorique de l'examen dans les sections suivantes : *actions sociales*, *situations de communication* et *interaction*. Ces notions, que je souligne ici car elles représentent la conception de langue et langage du Celpe-Bras, servent à comprendre quelles sont les compétences évaluées et à partir desquelles sont définis les besoins d'utilisation, les *objectifs d'évaluation* et les *contenus* d'examen.

- (1) Un examen de maîtrise de langue est un examen dont le contenu et les objectifs d'évaluation sont définis en fonction des besoins d'utilisation de la langue cible. Dans le cas du Celpe-Bras, ces besoins incluent les compétences requises pour effectuer des études ou exercer des fonctions professionnelles au Brésil ou à l'étranger, lorsque l'utilisation du portugais est jugée nécessaire. Ces compétences incluent la communication dans des situations de la vie quotidienne : lire et écrire des textes, interagir à l'oral ou à l'écrit dans des activités en contexte scolaire (clarifier des doutes avec

l'enseignant, passer des tests, présenter des séminaires, etc.) et externe (rapporter, faire des courses, obtenir des informations, se plaindre, aller chez le médecin, etc.) (Inep, 2011, p. 4, traduction libre).

Les besoins d'usage, comme nous pouvons le voir dans l'extrait ci-dessus, sont définis en fonction des objectifs de l'examen – compte tenu du profil lettré du premier interlocuteur du document, son candidat, que j'évoquais plus haut. Ainsi, les compétences sont définies sur la base des utilisations de la langue portugaise pour l'exercice de fonctions dans les sphères éducatives ou professionnelles.

Lors de la description de ces compétences, le texte présente les actions sociales réalisées par les utilisateurs de la langue cible dans des contextes d'utilisation spécifiques, toujours introduits par un verbe infinitif (lire, écrire des textes, interagir, à l'oral ou à l'écrit, clarifier des doutes, passer des tests, présenter séminaires, faire des rapports, faire des achats, obtenir des informations, se plaindre, aller chez le médecin). En ce sens, l'utilisation de la langue cible, qui présuppose une interaction dans certaines situations de communication, est présenté comme conditionné aux sphères sociales auxquelles les sujets participent. Compte tenu ce fait, les compétences considérées pour mesurer la compétence sont définies à partir de cette relation, ainsi que les objectifs d'évaluation et les contenus.

Bien que nous n'ayons pas de relation explicite entre les concepts mentionnés ci-dessus et les tâches d'examen, qui, en général, exigent la production d'un certain genre de discours, il est possible de déduire que la participation sociale dans les sphères susmentionnées se fait par le genre. La notion de *compétence en langue* de l'examen est conditionnée par des besoins d'utilisation qui, à leur tour, incluent certaines compétences. Ces besoins et compétences sont déterminés par les sphères de l'activité humaine dans lesquelles les participants de l'interaction produisent certains genres du discours pour communiquer. Autrement dit, comme le souligne Bakhtine (1984), les différentes utilisations du langage se

produisent à travers les genres de discours, compris par l'auteur comme des énoncés concrets, lors de l'interaction sociale entre sujets et dans certains champs (ou sphères) d'activité.

Le fait que l'examen considère, avant tout, les sphères sociales d'activité du public cible de l'examen est un détail important à souligner. L'examen repose sur une conception d'utilisation de la langue et du langage comme participation sociale, et la projection de ces sphères implique le choix des genres du discours requis par les tâches de la partie écrite de l'examen. Comme nous montrent Pereira et Rodrigues (2010), le champ détermine le fonctionnement du genre :

Ces champs, ou sphères sociales, non seulement saturent et signifient les énoncés de certaines projections d'idéologies, de valeurs et de significations, mais, en plus, ils incarnent certaines conditions de production et finalités discursives, qui se matérialisent dans le contenu thématique, le style et la composition des énoncés. (Pereira; Rodrigues, 2010, p. 149, traduction libre).

Dans la quatrième section du document, l'examen est présenté comme ayant une nature communicative. L'adjectif communicatif est fortement présent dans différents documents du Celpe-Bras antérieurs aux versions simplifiées publiées au second semestre de 2011 et au second semestre de 2012 (Inep, 2012a ; Inep, 2012b). La reproduction de cet adjectif sur plus d'une décennie dans les documents de l'examen indique un certain dialogue entre ces discours de l'examen et de ceux qui ont circulé dans le domaine de la Linguistique Appliquée dans les années 80 et 90, en particulier dans l'enseignement et l'apprentissage de langues additionnelles.

Si, d'une part, la présence de concepts bakhtiniens à l'examen rend explicite un lien avec une conception discursive-dialogique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, d'autre part, on constate que le discours sur la nature de l'examen fait allusion à l'Approche Communicative. Ainsi, compte tenu du contexte dans lequel l'examen a émergé, il est courant que l'adjectif utilisé pour définir la nature du Celpe-Bras soit « communicatif ». Ce mot a représenté, dans

l'histoire de l'émergence des tendances communicatives dans l'enseignement et l'apprentissage des langues au Brésil et dans le monde, une réaction aux tendances d'enseignement basées sur la grammaire, telles que les méthodes audiovisuelles (Berard, 1991).

Scaramucci (1999) soutient que l'*évaluation communicative*, comme c'est le cas de Celpe-Bras, s'éloigne de la tendance générale des examens de compétences qui suivaient une approche plus traditionnelle et structuraliste, pour laquelle la langue est considérée comme un code hors contexte. L'auteur, qui fut également l'un des responsables de la création du Celpe-Bras, rattache ce type d'évaluation à un concept analogue d'enseignement. Une évaluation basée sur cette vision de la langue suppose un enseignement similaire, basé sur les formes grammaticales et le vocabulaire dans le but de formes de phrases grammaticalement correctes. Ainsi, même si le Manuel du Candidat (2011) ne contient pas d'énoncés sur la perspective d'enseignement et d'apprentissage qu'il faut suivre pour se préparer à l'examen, on peut en déduire à partir du cadre théorique présenté.

Selon Bérard (1991), dans le type d'enseignement plutôt basé sur la grammaire traditionnelle, éloigné d'une vision pédagogique communicative, les besoins de communication des élèves n'étaient pas pris en compte. L'approche communicative, à son tour, préconisait une approche fonctionnelle-notionnelle, c'est-à-dire basée sur les fonctions du langage et les aspects sémantico-grammaticaux. D'après l'auteur, ce type de conception de l'utilisation de la langue cible est difficilement conciliable avec un enseignement rigoureux de la grammaire.

- (2) L'examen est de nature communicative. Cela signifie que nous ne cherchons pas à vérifier les connaissances sur la langue, à travers des questions sur la grammaire et le vocabulaire, mais plutôt la capacité à utiliser cette langue. La compétence du candidat est donc évaluée par sa performance dans des tâches qui ressemblent à des situations pouvant se produire dans la vie réelle. Bien qu'il n'y ait pas de questions explicites sur la grammaire et le vocabulaire, ces éléments sont importants dans

l'élaboration d'un texte (oral ou écrit) et sont pris en compte lors de l'évaluation de la performance du candidat (Inep, 2011, p. 4, traduction libre).

Dans l'extrait ci-dessus du Guide du candidat, la notion de *tâche* est combinée avec celle de *situations communicatives* et celle de *texte*, conçues à la suite de la réalisation de la *tâche* d'examen. En ce sens, je comprends que les notions précédemment évoquées sont désormais englobées par les tâches de l'examen, qui cherchent à rendre compte de la notion d'utilisation présentée.

Dans le cas du Celpe-Bras, on sait que chaque texte est produit dans un genre de discours donné, vu comme un produit défini à partir des tâches qui évaluent la performance du candidat dans des situations pouvant se produire dans la vie réelle (Inep, 2011, p. 4). Pour cette raison, Schoffen (2009) définit la notion de maîtrise *de langue* (*proficiency*, en anglais) de l'examen comme « la capacité de produire des énoncés adéquats dans certains genres de discours, en configurant l'interlocution de manière appropriée au contexte de production et à l'objectif de communication » (p. 5, traduction libre).

Dans cette première étape de description théorique, qui comprend les 6 premières sections, la relation des tâches de l'examen avec la production des genres du discours n'est pas présentée explicitement, mais les concepts adjacents à cette notion, certains exprimés ci-dessus et d'autres qui seront présentés encore, me permettent d'affirmer que le genre est un élément structurant de la tâche. Cette relation est explicitée autant dans la description théorique de l'examen que dans la deuxième étape du document, intitulée « Exemples de tâches qui intègrent la compréhension orale et la production écrite » (traduction libre du portugais *Exemplos de tarefas que integram produção oral e compreensão escrita*). Ce fait confirme ce qu'il n'est jusqu'à présent possible d'inférer que des autres éléments conceptuels : le produit final de l'examen est, en effet, le genre du discours.

A l'examen, les tâches amènent le candidat à intégrer des compétences de compréhension orale, de compréhension écrite, de production orale et de production écrite :

- (3) Dans une interaction face à face, parler et écouter sont généralement impliqués. Dans d'autres activités, trois composantes peuvent être en jeu, par exemple, lorsque nous parlons au téléphone, nous écoutons également et pouvons faire une note, écrire un message pendant l'appel (Celpe-Bras, 2011, p. 5, traduction libre).

Ce choix vise à reproduire des situations de communication réelles en tenant compte d'aspects tels que le genre de production, l'action, le but, les interlocuteurs, la situation de communication et l'adéquation. Ces concepts renvoient invariablement au Cercle de Bakhtine, surtout lorsque la notion de compétence écrite à l'examen est définie dans une perspective discursive :

- (4) [...] la maîtrise de l'écrit consiste à utiliser des informations pertinentes et à adapter le langage au but de l'écriture (se plaindre, donner un avis, argumenter, etc.) et à l'interlocuteur (ami, patron, lecteurs d'un journal, etc.), en tenant compte des paramètres de textualisation des différents genres discursifs (message électronique, lettres du lecteur (*cartas do leitor*, en portugais), texte publicitaire, etc. (Inep, 2011, p. 7)

Le Guide du candidat n'est pas un document d'enseignement. L'objectif de ce texte est de sensibiliser le lecteur à la perspective théorique de l'examen et à son fonctionnement. Cependant, il y a des références à des pratiques d'apprentissage et d'enseignement qui sont plus appropriées à ce que l'on attend du candidat pour le Celpe-Bras. En ce sens, il y a une finalité communicative du passage suivant pour que l'interlocuteur du document reconnaisse, de manière pratique, les bases théoriques de l'examen. J'observe ici une stratégie d'interlocution qui projette à l'interlocuteur un horizon lié à la perspective discursive de l'enseignement. En ce qui concerne la préparation du candidat, dont on

comprend à la fois l'apprentissage et l'enseignement prévus par la base théorique de l'examen :

- (5) Le candidat peut se préparer en lisant des journaux et des magazines, en se positionnant par rapport aux questions rencontrées, en écrivant des textes, en regardant des films et des programmes de télévision, en interagissant avec d'autres personnes qui parlent le portugais. Le candidat à l'examen peut également rechercher des cours qui offrent la possibilité de créer des textes oraux ou écrits avec des objectifs différents, dans des contextes aussi différents et destinés à des interlocuteurs divers (collègues, amis, autorités, différentes sections de journaux ou de magazines etc.). Cela rendra possible la discussion des aspects textuels et discursifs qui peuvent aider les candidats à comprendre et à produire des textes. Une préparation axée uniquement et exclusivement sur les questions grammaticales et le contraste des structures linguistiques, dont le but le plus important est de surmonter les problèmes d'interférence linguistique, ne sera pas suffisante (Inep, 2011, p. 7).

Il existe un fort lien entre le document et une perspective discursive de la langue et du langage, portée par la conception des genres de discours. Le concept central de chaque tâche du Celpe-Bras, selon ce document, semble être le genre de discours comme réponse, même si l'on constate qu'un genre se présente toujours dans une sphère donnée de l'activité ou de la communication humaine. Le genre, texte de compréhension et de production, n'existe que dans l'interaction verbale, dans l'interlocution d'un sujet, candidat au Celpe-Bras, avec les textes de lecture/écoute et de production. Cette relation s'entend à la fois dans la compréhension et dans la production : le candidat doit être conscient de sa position de locuteur et d'interlocuteur. De ce point de vue, la responsivité est inhérente aux situations de communication. L'interlocution s'établit ainsi dans une sphère donnée de l'activité humaine, entre des interlocuteurs qui communiquent dans des situations précises. La communication est généralement associée dans les tâches d'examen à la réalisation d'actions à des fins sociales établies. Cette relation est également imprégnée d'aspects culturels qui

définissent l'adéquation du discours à l'expression d'un objectif de communication.

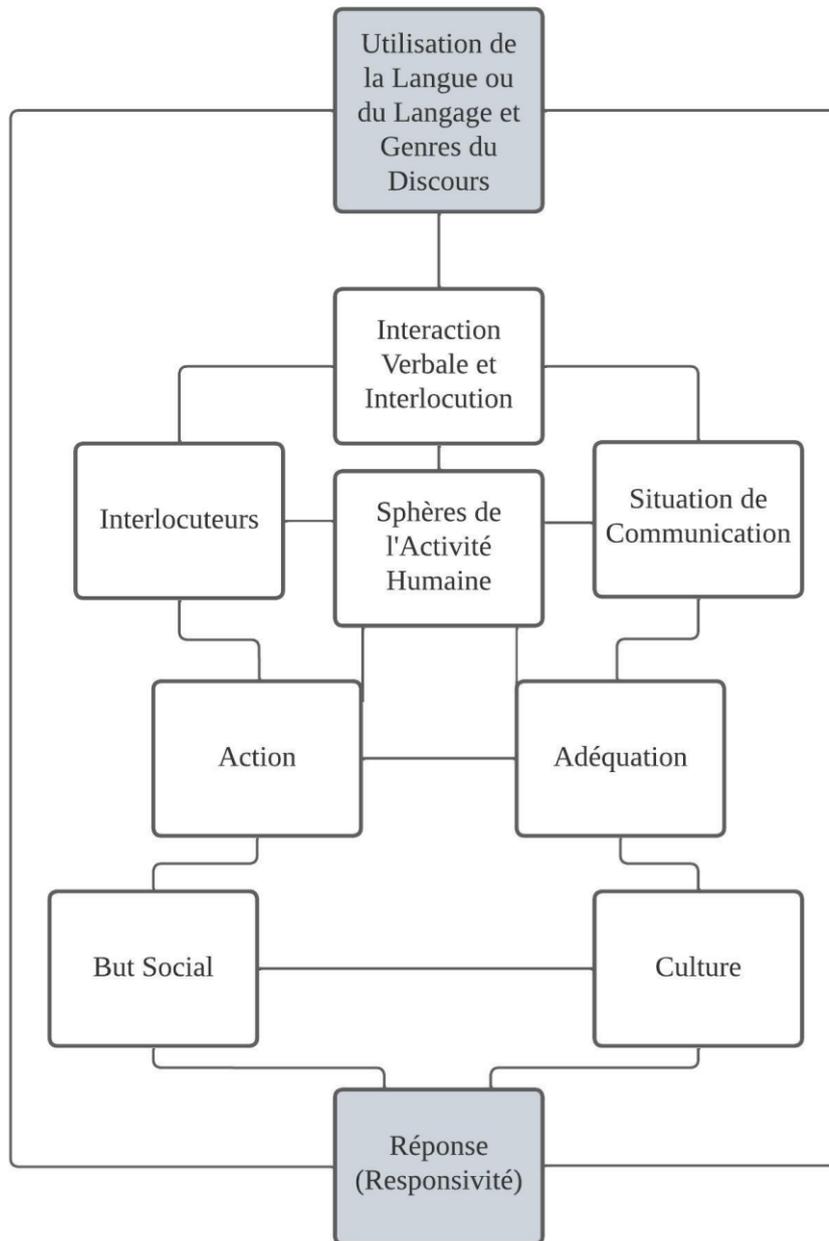


Schéma 16 : L'Interrelation entre les Concepts du Cercle de Bakhtine au Celpe-Bras.

Le Manuel du Candidat, loin de son intention de guider le candidat dans la préparation de l'examen, est une source importante de formalisation d'une perspective théorique et de description de son opérationnalisation au Celpe-Bras. Le texte contenu dans ce document est, selon Rodrigues (2006), un énoncé

théorique, de sorte que le document est donc le premier instrument linguistique de l'État brésilien à légitimer sa propre perspective théorique, rédigée par le Brésil, pour l'évaluation de la compétence.

Dans toutes les publications, y compris celle de 2011 que j'analyse ici, il n'y a aucune référence à d'autres évaluations de compétence des langues étrangères ou, plus précisément, du portugais. Le CECRL n'est pas non plus mentionné, contrairement à ce que l'on peut voir dans les propositions curriculaires publiées en 2021 par le Ministère des Affaires étrangères, que je présenterai dans le chapitre suivant. L'Examen Celpe-Bras cherchait une autonomie théorique et organisationnelle par rapport à d'autres perspectives théoriques d'enseignement et d'apprentissage et d'autres évaluations de compétence à l'époque. Certains tests de compétence, comme le mentionne Scaramucci (1999), se concentraient sur des aspects strictement linguistiques et ne reflétaient pas le développement du domaine de l'enseignement des langues dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Silva (2006) renforce également cet aspect en déclarant que

Bien que de nombreux tests aient subi des changements importants après l'émergence de l'approche communicative [...] certains tests de compétence [...] n'ont pas subi de tels changements, en particulier les plus traditionnels, qui ont continué à définir la compétence d'une langue étrangère à travers des items isolés et des exercices grammaticaux décontextualisés. Il y a bien sûr eu des changements subtils dans les examens les plus connus, comme l'examen TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), qui a commencé à intégrer la partie production écrite (composition) dans ses éditions (Silva, 2006, p. 5, traduction libre).

Le manuel du candidat à l'examen Celpe-Bras présente un instrument dont la base théorique est sans précédent en termes d'évaluation des compétences au Brésil. Engagé pour l'utilisation sociale de la langue portugaise, ce document du Celpe-Bras reprend des concepts clés du Cercle de Bakhtine pour l'opérationnalisation d'une notion discursive de langue et de langage qui légitime les réflexions menées en linguistique appliquée brésilienne à l'époque, comme je l'ai expliqué dans les chapitres précédents. La filiation du document avec les

idées bakhtiniennes n'est pas mentionnée explicitement, avec des références aux auteurs du Cercle, mais il est possible de la déduire à travers les notions et l'approche adoptée par l'examen dans la description des exemples de tâches fournis, dans lesquels les concepts bakhtiniens sont repris pour expliquer le fonctionnement des tâches. Le Manuel du candidat a été l'instrument fondateur de la perspective discursive-dialogique en matière de politiques linguistiques formelles.

## **2.2 Enjeux discursifs-dialogiques dans le Document de Base du Celpe-Bras**

Le *Documento-Base do Exame Celpe-Bras* (Document de Base de l'Examen Celpe-Bras), ci-après dénommé *Document de Base*, est une réalisation importante du domaine du PLA au Brésil. C'est le premier dont l'objectif est de décrire explicitement les bases théoriques du Celpe-Bras, un geste qui est fait en relation avec les discours construits autour et sur l'examen depuis plus de deux décennies. Ce mouvement dévoile un objectif caché du document en ce qui concerne la politique linguistique du PLA, point que j'aborderai dans les pages suivantes. Dans les sections qui comprennent l'analyse de ce document, je fonde mon approche théorique-analytique en considérant l'une des idées de base de l'Analyse Dialogique du Discours, concernant la bivocalité des énoncés et des discours. Par conséquent, je conçois que le produit de l'énonciation pointe toujours vers une direction interne et externe à l'énoncé. Cette perception repose sur l'idée que l'énoncé/discours reflète simultanément les réalités des différentes sphères idéologiques de la communication humaine, récupère les énoncés/discours précédents et les réfracte en leur donnant de nouvelles significations.

Je vais donc poser un regard théorico-analytique principalement sur les deux premiers chapitres du document, intitulés « *Marco Legal* » (Cadre légal) et « *Referencial teórico* » (Cadre théorique). Ces chapitres du document reprennent des aspects politico-linguistiques de grande importance pour ce travail : ils délimitent l'examen tant d'un point de vue gouvernemental et académique que

par rapport à ses conceptions théoriques de base, qui sont la réflexion et la réfraction simultanément des discours formels et, surtout, informels. Les autres chapitres portent sur les parties écrite et orale de l'examen, sur l'opérationnalisation du cadre théorique dans les tâches et sur le processus d'évaluation du Celpe-Bras.

La présentation du document de base, rédigée par ce que l'on appelle « l'Équipe Celpe-Bras », composée de trois institutions liées au Ministère de l'Éducation, la Coordination générale des examens de certification, la Direction de l'évaluation de l'éducation de base et l'Institut national d'études et de recherches pédagogiques Anísio Teixeira, expose quelques points importants concernant le potentiel de l'examen dans le temps en termes de politiques linguistiques en PLA.

Dans cette présentation, les auteurs du document se placent devant leurs interlocuteurs, candidats à l'examen, enseignants et chercheurs de PLA, avec l'utilisation du pronom « nous ». Ce choix montre un marquage énonciatif de l'ensemble des institutions qui s'adressent à ce public dans le but de souligner l'histoire de l'examen, mais aussi l'importance de la publication du Document de Base dans les efforts menés autour de la définition de la construction théorique de l'examen. Dans les extraits ci-dessous, la présence de ces aspects ouvre la discussion autour de la (non)reconnaissance d'un lieu épistémologique brésilien articulé à Celpe-Bras :

- (1) Dans ce document, nous offrons aux participants, aux professeurs de portugais langue étrangère et aux chercheurs dans ce domaine un instrument pour présenter la construction de l'examen et son opérationnalisation dans les parties écrite et orale (Inep, 2020, p. 13, traduction libre).
- (2) Cette publication renforce la contribution de la Commission technique et scientifique de consultation, établie par l'ordonnance interministérielle 1.350/10, à la consolidation de la construction théorique de l'examen et souligne le partenariat pertinent des centres

d'application de l'examen au Brésil et à l'étranger (Inep, 2020, p. 14, traduction libre).

- (3) Nous espérons que ce document sera une source d'inspiration et de référence pour la poursuite de la réflexion, l'avancement théorique et l'action dans l'enseignement des langues, contribuant à la diffusion et à l'appréciation de l'Examen et à la promotion de l'enseignement du portugais pour les étrangers au Brésil et à l'étranger (Inep, 2020, p. 14, traduction libre).

Dans le passage (2), en définissant les interlocuteurs du document, les auteurs de l'historique de la présentation nomment l'enseignement comme « langue portugaise pour étrangers ». Ce choix ne reconnaît pas la diversité terminologique du PLA au Brésil et souligne en même temps une tendance des documents officiels brésiliens à négliger d'autres désignations. L'aspect terminologique s'explique, dans le cas du Brésil, par l'histoire des idées linguistiques articulées tantôt à ce que produit le Brésil, tantôt aux tendances internationales. Ces dernières font référence à des politiques formelles (telles que le CECRL) et informelles (par le biais de la recherche produite notamment dans le Nord global pour l'enseignement et l'apprentissage des langues).

L'importance de reconnaître les termes qui circulent dans le discours des enseignants et des chercheurs brésiliens sera détaillée lors de l'analyse des entretiens de cette étude. Cependant, il est important de mentionner que le terme PLA, dans le contexte brésilien, représente une prise de conscience collective des professionnels du domaine autour des aspects théoriques-méthodologiques basés sur le discours, plus ou moins commun entre les sujets, aspects qui sont souvent associés à Celpe-Bras et à sa construction théorique méthodologique et à la Linguistique appliquée brésilienne. Dans ce cas, reconnaître la diversité terminologique, ainsi que la spécificité du portugais langue additionnelle au Brésil, serait un pas important vers le renforcement de l'intention du document exprimée dans le passage (2), concernant la consolidation de la construction théorique de l'examen.

La base théorique de l'examen Celpe-Bras est profondément et indéniablement liée à la production des chercheurs qui composent le Comité Technique et Scientifique mentionné, dont les mémoires discursives ont été le moteur de l'immense tissu qui a été cousu tout au long de plus de 20 ans d'examen - ce qui correspond aussi à une période de consolidation progressive du domaine du PLA dans le pays en ce qui concerne la réflexion didactique.

Les intentions communicatives que je peux percevoir dans le Document de base imprimé dans le discours officiel la topicalisation du rôle des autres pays dans les directions – en termes de politiques linguistiques – prises à partir de Celpe-Bras. Par contre, il est possible d'affirmer, d'après mes études précédentes, que les aspects théoriques fondamentaux de l'examen ont une plus grande intervention venant de ceux qui enseignent et produisent la connaissance au Brésil<sup>59</sup>. Le Celpe-Bras reflète un domaine en construction dans le pays, qui était au cours des dernières années structuré en partie, notamment grâce l'espace attribué par les enseignants et chercheurs brésiliens au cadre théorique de l'examen dans les réflexions sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation dans le pays<sup>60</sup>.

Cette tendance à une délimitation spatiale Brésil-monde se reflète dans les intentions communicatives exprimées dans les déclarations, notamment dans la répétition du fragment original « au Brésil et à l'étranger ». Dans le passage (2), l'intention de renforcer la contribution de la Commission technique est alliée au partenariat des postes d'application au Brésil et à l'étranger. Dans le passage (3), l'objectif de servir de source d'inspiration et de référence pour la poursuite de l'étude et de l'avancement théorique est lié à la valorisation de l'examen et à la promotion de l'enseignement du portugais au Brésil et à l'étranger. De cette façon, on peut observer que le discours des institutions qui composent « l'Équipe Celpe-Bras » actualise l'importance de Celpe-Bras dans des contextes extérieurs au pays en ce qui concerne l'évaluation elle-même, mais aussi l'enseignement, ce

---

<sup>59</sup> Cf. Martins, 2018, 2019 et 2021.

<sup>60</sup> Cf. Martins & Yonaha, 2021.

qui corrobore les études dans le domaine qui soulignent les effets rétroactifs de l'examen (Rodrigues, 2006, Li, 2009, Costa 2018, Diaz, Quevedo-Camargo & Almeida, 2020, entre autres).

### 2.3 Celpe-Bras : effets d'un instrument de politique linguistique

Dans le premier paragraphe du sous-chapitre originalement intitulé *Celpe-Bras como instrumento de política linguística* (Celpe-Bras comme instrument de politique linguistique), transcrit ci-dessous, la période de contact du domaine avec l'examen brésilien est mise en évidence dans la toute première phrase. La délimitation de cette temporalité dans l'énoncé est importante lorsque l'on a en perspective la pertinence de l'examen pour la consolidation du PLA dans le pays, un facteur qui est renforcé juste dans la suite du paragraphe. Dans la deuxième phrase/fragment énonciatif, le document anticipe le sujet de discussion du sous-chapitre suivant, concernant les effets rétroactifs de l'examen, qui sont liés à son pouvoir en tant qu'instrument politico-linguistique brésilien :

- (4) 22 ans après la mise en œuvre de l'examen en 1998, le Celpe-Bras est l'une des actions de politique linguistique les plus réussies de l'État brésilien, compte tenu de l'impact qu'elle a eu sur la promotion de la langue portugaise dans divers contextes et espaces socioculturels, à l'intérieur et à l'extérieur du Brésil, et sur la transformation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la PLE (Inep, 2020, p. 19, traduction libre).

Dans (4), le passage original « à l'intérieur et à l'extérieur du Brésil » est un segment équivalent à « au Brésil et à l'étranger », qui a été repris dans la présentation du texte. L'importance de l'examen, qui gagne de l'espace par ses effets rétroactifs national et internationalement, est d'avantage souligné dans le deuxième paragraphe, où est mise en avant son importance au niveau continental.

- (5) En Amérique latine, le Celpe-Bras est un outil important qui contribue à la mobilité universitaire et à l'intégration régionale. En ce sens, l'examen joue un rôle important

dans la promotion du portugais comme l'une des langues de l'intégration latino-américaine (Inep, 2020, p. 19, traduction libre).

Le passage (6) amène le lecteur à revenir sur le rôle du Celpe-Bras dans le contexte brésilien, soulignant son importance pour la construction et la diffusion des connaissances en PLA dans le pays – pour l'établissement, en d'autres termes, à partir d'un lieu épistémologique. De plus, son potentiel de définition de la gestion du PLA dans les institutions du pays et à l'étranger est renforcé, la répétition du discours sur l'examen étant importante à l'intérieur et à l'extérieur du pays à travers le segment « sur le territoire national et à l'extérieur » :

- (6) Il est également nécessaire de considérer que la création de l'examen représente un geste de paternité brésilienne par rapport à la production de connaissances métalinguistiques sur le portugais langue étrangère, ainsi que par rapport à la gestion, sur le territoire national et à l'extérieur, de l'accès à la langue portugaise par des locuteurs d'autres langues, comme le soutiennent Zoppi-Fontana et Diniz (2008). Il s'agit donc d'une rupture avec les discours qui considèrent le portugais brésilien comme une variété inférieure par rapport au portugais européen (Inep, 2020, p. 19, traduction libre).

Après ce mouvement de l'intérieur vers l'extérieur du pays et vice versa, le retour du contenu thématique au sujet de l'importance de l'examen dans un contexte brésilien dévoile une légitimation politico-linguistique formelle du savoir sur le PLA dans le pays. Même s'il n'est fait mention, dans l'original en portugais, que du « portugais langue étrangère », le fait d'associer les connaissances de l'examen Celpe-Bras à la production de connaissances en PLA dans le pays est une reconnaissance de l'espace acquis par cet instrument au fil des années. De plus, la mention du geste d'auteur brésilien, phénomène discuté par Zoppi-Fontana et Diniz (2008), représente une double valorisation des savoirs produits dans le pays : le discours des chercheurs renforce la construction de cet espace épistémologique vis-à-vis du contexte européen, et la référence même aux auteurs dans le Document de base met en valeur les savoirs locaux.

Ainsi, comme j'ai essayé de le démontrer, l'intentionnalité concernant l'importance de l'examen transite entre le national et l'international. Le Document de base, au-delà d'un contenu informatif sur le test, manifeste une stratégie visant à persuader le lecteur de l'existence d'une transnationalisation de la langue portugaise ou du PLA grâce au Celpe-Bras. Cet aspect sera encore renforcé dans les documents publiés entre 2020 et 2022 par Itamaraty, documents dont j'analyserai les questions pertinentes pour la délimitation épistémologique du domaine du PLA.

## 2.4 Aspects introductifs de la théorie de base de l'examen

L'examen reprend la critique récurrente de la linguistique appliquée brésilienne concernant l'enseignement centré sur la grammaire normative ou sur la langue en tant que structure. Maria Helena de Moura Neves, l'une des plus prestigieuses linguistes brésiliennes et auteure de plusieurs grammaires descriptives dans le pays, a affirmé dans les années 1990 que l'enseignement de la grammaire traditionnelle dans les classes de portugais langue maternelle était insuffisant si l'on considère la perspective interactive de la production de textes :

Les enseignants du secondaire (avec lesquels je continue à entretenir des contacts principalement dans le cadre de cours et de conférences) répondent en général sans hésitation à la question sur le but de l'enseignement de la grammaire, avec une indication de la recherche de meilleures performances : le but de l'enseignement de la grammaire est de faire en sorte que l'élève parle et écrive mieux. Sans aucun doute, on pense à une grammaire de la performance. Mais qu'est-ce que cela signifie vraiment de mieux parler et écrire ? Il existe deux voies (complémentaires) vers la réponse, liées, respectivement, à : (i) l'adéquation aux objectifs de communication : efficacité au niveau macro-textuel ; (ii) l'adéquation aux normes socioculturelles déterminées : pour que l'étudiant atteigne des niveaux de performance linguistique appréciés dans la société (Neves, 1993, p. 93, traduction libre).

Cette discussion n'est donc pas nouvelle au Brésil, et correspond à la période initiale de construction de l'examen de Celpe-Bras, qui a débuté en 1993. Il est

possible de déduire que les discours qui circulent dans le domaine de la linguistique appliquée dans le pays ont eu un écho direct dans la conception de l'examen. Ce fait est renforcé en 2020, dans un premier document qui élucide, comme but énonciatif premier, les aspects théoriques de l'examen :

- (7) Pour faire face aux impacts de Celpe-Bras, il faut également tenir compte du fait que dans de nombreux contextes d'enseignement et d'apprentissage de l'EFP, les pratiques en classe - ainsi que les éléments qui leur sont liés, tels que la structuration des programmes d'études et l'élaboration de matériel didactique - sont encore largement structurées sur la base d'expériences d'enseignement et d'apprentissage des langues de manière contrôlée. C'est-à-dire, des pratiques centrées sur les concepts et les règles de grammaire, sur la mémorisation du vocabulaire et sur des exercices mécaniques de remplissage et de remplacement de structures et de phrases (Scaramucci, 2004a) (Inep, 2020, p. 20, traduction libre).

L'examen présuppose des pratiques d'enseignement et d'apprentissage articulées selon une perspective qui va à l'encontre de l'enseignement traditionnel. Ce type d'enseignement se base non seulement sur une grammaire normative, mais aussi sur tout un appareil curriculaire et méthodologique, dont l'accent négatif par rapport au contenu thématique abordé est mis en évidence par la caractérisation de l'enseignement et de l'apprentissage comme une forme de contrôle, comme dans le fragment « expériences d'enseignement et d'apprentissage des langues de manière contrôlée ». Celpe-Bras est un instrument de politiques linguistiques qui, depuis sa conception jusqu'à la production académique la plus récente, incorpore et actualise des aspects théoriques par le biais de relations dialogiques, dans le but de refléter et de réfracter les discours théoriques du PLA au Brésil. C'est dans la direction des impacts de l'examen que le Document de base renforce la notion d'*effet rétroactif* dans le cadre d'un processus de changement des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage – et aussi de la langue et du langage, comme je l'ai évoqué ailleurs dans ce document.

Dans la suite de l'extrait (7), j'observe que le document présente le changement induit par l'examen comme « graduel » et « partiel ». Le mouvement observé dans l'extrait ci-dessous renvoie à l'hétérogénéité du domaine du PLA au Brésil, qui n'est pas seulement impacté par Celpe-Bras, mais aussi par d'autres perspectives, notamment celles plutôt liées au CECRL en ce qui concerne l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation d'autres langues supplémentaires au Brésil :

(8) [...] les études sur les effets rétroactifs du Celpe-Bras indiquent que l'examen a favorisé un changement progressif – bien que partiel – dans différents scénarios, contribuant à la mise en œuvre d'expériences d'interaction en portugais situées et historiquement contextualisées, travaillant sur la relation intrinsèque entre la langue et les contextes culturels qui l'abritent (Mendes, 2012, 2014, 2015) (Inep, 2020, p. 20, traduction libre).

Cette diversité du domaine du PLA, qui me fait penser à un processus d'hybridation et à l'établissement d'un tiers-espace, est une caractéristique qui sera corroborée dans les deux prochains chapitres de ce document. Dans ces chapitres, je présenterai le manque d'harmonisation théorique-méthodologique entre les documents d'Itamaraty et la diversité des points de vue sur le rôle de Celpe-Bras et le domaine du PLA à partir des entretiens réalisés dans cette étude.

Dans l'extrait ci-dessus, outre les adjectifs qui délimitent l'espace des impacts de l'examen Celpe-Bras sur l'enseignement et l'apprentissage, la spécification sur les contextes qui sont modifiés par l'influence du test reprend les bases de la pensée bakhtinienne, même sans se référer explicitement à Bakhtine ou au Cercle. J'attire ici l'attention sur la référence à l'interaction, l'aspect socio-historique et la relation entre langue et culture – ou langue et société (extralinguistique) –, qui sont tous liés dans l'enseignement et l'apprentissage de base discursive. Toujours dans cette partie introductive du Document de Base, le passage (8) met en évidence le rôle du texte dans la classe comme médiateur (inter)culturel, ce qui me ramène,

avec les idées mentionnées précédemment, à la conception des genres de discours du Cercle :

- (9) De tels changements, encore timides dans de nombreux contextes, donnent des alternatives pour un travail d'enseignement basé sur des visions contemporaines de l'enseignement et de l'apprentissage des langues possibles, élargissant les capacités des enseignants et des étudiants à effectuer des lectures (inter)culturelles, basées sur la connaissance de différentes réalités représentées par la diversité des textes (Inep, 2020, p. 20, traduction libre).

L'histoire de l'examen, fortement liée à la conception discursive du langage et de la langue du Cercle de Bakhtine (Martins & Yonaha, 2021), conduit à comprendre le texte comme un énoncé qui constitue un genre, par sa nature dialogique, toujours orienté « [...] vers la vie, les événements, les problèmes de celle-ci, etc » (Medvedev, 2008, p. 276). Ces lectures (interculturelles) sont rendues possibles par la perception bakhtinienne de l'énonciation, selon laquelle « Un énoncé isolé et concret est toujours donné dans un contexte culturel sémantique et axiologique : contexte scientifique, artistique, politique et autre, ou contexte d'une situation isolée de la vie privée » (Bakhtine, 1978, p. 58).

Je défends dans cette thèse le lieu épistémologique brésilien en PLA qui s'est construit au fil des ans dans le dialogue avec la Linguistique appliquée brésilienne et, surtout, dans la relation avec Celpe-Bras. Je perçois dans le passage (9) un mouvement d'inclusion du discours du domaine du PLA dans un réseau plus large, des visions contemporaines de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, comme une manière de donner à la conception théorique du Celpe-Bras une valeur articulée aux tendances générales. Cependant, comme je le montrerai également plus tard, cette stratégie argumentative, exprimée par un accent de valeur positive qui place le PLA dans une perspective générale, est répétée dans les documents officiels de l'Itamaraty. Cette insertion ponctuelle de réflexions locales en PLA dans les idées d'un domaine plus large est une finalité

communicative qui cherche, selon ma perception, une plus grande reconnaissance du domaine.

Le parcours d'une partie des recherches en PLA au Brésil est lié à une vision discursive qui montre cependant un parcours d'une plus grande autonomie par rapport aux tendances contemporaines généralistes. C'est parce qu'il n'y a pas une seule histoire de l'organisation du monde, de la circulation des connaissances, de la production des connaissances. Je me réfère ici à l'idée de Chimamanda Adichie dans son discours *Le danger d'une histoire unique*<sup>61</sup>, dans lequel l'auteur fait des considérations importantes sur la façon dont les idées généralistes du monde imprègnent l'esprit et les cultures, de sorte que la réalité est vue d'un seul point de vue. L'histoire du PLA qui suit une ligne théorique discursive est sans aucun doute proche du Celpe-Bras, un instrument qui a été conçu dans le but de projeter un nouvel horizon discursif dans le domaine, un fait reconnu dans le Document de base :

- (10) Ce que nous pouvons prévoir, objectivement, c'est la pertinence de l'Examen pour les différents contextes dans lesquels il est appliqué, en tant que paramètres qui guident et contribuent - comme prévu initialement - à (ré)orienter les pratiques d'enseignement-apprentissage, l'élaboration de manuels didactiques et d'outils didactiques et la formation des enseignants de PLE (Inep, 2021, p. 22, traduction libre).

Le Document de base reprend l'intention de la commission d'élaboration de Celpe-Bras d'influencer l'enseignement. Cet aspect important se manifeste dans le texte de Scaramucci (1999), dans l'une des premières publications sur la construction de l'examen Celpe-Bras, qui fait référence à de possibles impacts didactiques basés sur le concept d'effet rétroactif:

Bien que nous puissions affirmer que des mesures statistiquement fiables et dont la validité prédictive avérée

---

<sup>61</sup>Disponible sur :

[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=fr](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=fr)

peuvent, en principe, compenser les lacunes ou les difficultés de l'évaluation directe de situations réalistes ou naturelles telles que celles de cet examen, nous n'y renonçons pas. Même si nous sommes conscients du coût qu'elles impliquent au terme de plusieurs étapes, à savoir l'élaboration des tâches, les grilles de correction détaillées, leur processus de validation ou de standardisation, nous pensons toujours que les bénéfices dépasseront, à moyen et long terme, les investissements, puisque ce qui est en jeu, dans ce cas, c'est l'enseignement (Scaramucci, 1999, p. 112, traduction et remarques libres).

Cette intention collective du comité d'élaboration de l'examen, exprimée par l'auteur de l'article avec l'utilisation du pronom personnel « nous », est mise en évidence dans le document de base à la fin de la section *Efeitos retroativos do Celpe-Bras* (Effets rétroactifs du Celpe-Bras). Scaramucci (1999) souligne également la responsabilité des choix effectués par rapport à l'examen et se concentre sur l'idée que l'effet rétroactif est un concept pris en considération dans la production d'une politique éducative, dans la mesure où un nouvel instrument politique peut avoir un impact sur des sujets qui n'ont pas été impliqués dans son élaboration.

Presque 30 ans après le début des premières discussions et de la construction du Celpe-Bras, après avoir analysé dans mon étude précédente les recherches académiques qui valorisaient l'espace occupé par Celpe-Bras dans le domaine, et maintenant, avec cette recherche, il est encore plus clair que les décisions d'un petit groupe peuvent ouvrir la voie à la construction d'un lieu singulier de production et de construction de connaissances en PLA.

## **2.5 Du communicatif au discursif**

Dans ma recherche de master menée en 2017, j'ai constaté que la qualification de l'examen Celpe-Bras comme communicatif, présente dans les documents publics de l'examen et dans certaines recherches entre la fin des années 1990 et le début des années 2000, ne correspondait plus à la réalité de la recherche académique en PLA qui suit une perspective discursive de la langue et du langage (Martins, 2019). En effet, l'adjectif « communicatif », communément associé à l'approche

communicative, aurait été progressivement remplacé, avec le Celpe-Bras, par une vision d'utilisation de la langue ou du langage que l'on a souvent qualifiée de « discursive »<sup>62</sup>. Dans un article publié à partir de mes recherches, j'ai mis en évidence le phénomène suivant à travers l'histoire de l'examen :

Dans les années qui ont suivi la première édition de Celpe-Bras, le caractère communicatif de l'examen s'est appuyé sur la vision de la langue de l'époque, en opposition à l'enseignement traditionnel et plus en accord avec les études qui discutaient du caractère communicatif de la langue (Martins, 2018). Cette relation s'est modifiée au cours des années suivantes et se déroule actuellement dans le domaine du PLA, à partir des idées diffusées par Bakhtine et d'autres auteurs qui ont réinterprété le référentiel qu'il proposait ou qui s'y réfèrent plus ou moins explicitement. La présence de la notion de genre discursif et des concepts adjacents à cette notion ne sont pas les seules notions développées dans l'ensemble du champ, mais elles semblent être les plus discutées par les recherches sur les aspects de la classe d'apprentissage participatif (Martins, 2019, p. 158, traduction libre).

Ce phénomène de déplacement du communicatif vers une perspective d'utilisation est corroboré dans le Document de base de Celpe-Bras, dans la section originalement appelée *O que é proficiência no Celpe-Bras* (Qu'est-ce que la compétence à Celpe-Bras), comme on peut le voir dans l'extrait suivant (10) :

- (11) Bien que le Celpe-Bras soit considéré comme un examen communicatif - cette dénomination est exprimée dans des manuels déjà publiés -, il est préférable de mettre l'accent sur la vision de l'utilisation de la langue et du langage indiqué, puisque le terme « communicatif » a été interprété, dans le contexte de l'enseignement des langues, de manière réductrice (Inep, 2020, p. 28, traduction libre).

Dans cet extrait, il est important de souligner l'intention communicative de ne pas qualifier l'examen de « communicatif », communément présente dans les

---

<sup>62</sup> L'adjectivation de la perspective pédagogique en PLA liée au Celpe-Bras comme « discursive » est vérifiée dans une partie des propositions curriculaires de l'Itamaraty publiées en 2020.

instruments politiques précédents l'examen. L'extrait (10) reprend un discours critique autour de l'emploi « communicatif », selon lequel cet adjectif aurait, lorsqu'il est associé à un instrument des politiques linguistiques comme Celpe-Bras, un accent négatif, exprimé dans le fragment « le terme « communicatif » a été interprété [...] de manière réductrice ».

Cette vision réductionniste était déjà signalée dans la recherche universitaire dans les années 1990. Scaramucci (1995) souligne que « le concept de communicatif ou la compétence communicative, bien que très utilisé et discuté ces dernières années, peut être considéré comme un concept controversé, interprété de différentes manières dans divers contextes d'enseignement » (p. 79, traduction libre). En ce qui concerne cette qualification, dans des recherches antérieures j'ai pu constater que des études de l'époque comme celle de Rottava (1995), qui montraient des contextes influencés par l'approche communicative notamment dans le cadre du Programme de portugais pour étrangers de l'Université fédérale de Rio Grande do Sul, cherchaient à élargir le caractère communicatif de l'enseignement des langues :

La caractérisation des perspectives d'enseignement, qui ont commencé à apparaître comme « communicatives », ne concernait pas seulement l'approche communicative, qui commence dans les années 1980, mais aussi toutes les connaissances articulées à cette matrice originelle afin de l'améliorer (Martins, 2018, p. 240, traduction libre).

Il est important de souligner que la qualification de communicatif fait référence à une histoire du communicatif dans l'enseignement du PLA au Brésil. Comme j'ai pu le vérifier dans l'étude dont est tiré l'extrait ci-dessus, Celpe-Bras a été réalisé à partir de bases théoriques plutôt liées à l'enseignement des langues et aux discussions sur le PLA dans le pays, comme les études sur la didactique qui réinterprétaient les idées du Cercle de Bakhtine. C'est précisément ce qui reflète dans Celpe-Bras et ce qui est reflété dans l'opérationnalisation, principalement, des tâches de la partie écrite du test.

## 2.6 Spécifications théoriques de l'examen dans une perspective dialogique

Dans le paragraphe qui suit l'extrait (10), le Document de base rapporte la vision de l'utilisation de la langue à une perspective bakhtinienne et non pas exactement à Herbert Clark, auteur auquel une partie de la recherche dans le domaine se réfère comme étant à la base de la conception de l'utilisation de Celpe-Bras (Martins, 2019). Le Document de base émerge donc dans le sillage des discours qui lient plus particulièrement la vision de Celpe-Bras de l'utilisation du langage au Cercle de Bakhtine. En ce qui concerne la mention de Bakhtine et Clark, je note que

Dans les recherches qui mentionnent les deux auteurs, on observe le passage d'une référence de la conception d'utilisation de la langue de Clark (2000) comme base de l'examen à l'adoption de ce concept comme structurant une perspective d'enseignement dans laquelle les approches théoriques sont proches des idées de Bakhtine (Martins, 2019, p. 156).

Dans l'extrait (11) transcrit ci-dessous, l'examen n'est associé à Bakhtine que par une référence aux travaux de Schlatter et al. (2009). Je remarque ici, et dans d'autres parties du texte, une intention de légitimer certains des discours antérieurs au Document de base et qui ont contribué à la spécification de la conception théorique de Celpe-Bras.

(12) L'examen présente, selon Schlatter et al. (2009, p. 105), des caractéristiques compatibles avec la vision bakhtinienne selon laquelle « chaque énoncé est unique et individuel, mais chaque domaine d'utilisation de la langue crée des types d'énoncés relativement stables, que l'on appelle des genres de discours » (Bakhtine, 2003, p. 262) (Inep, 2020, p. 28, traduction libre).

Il est intéressant de mentionner que dans l'étude de Schlatter et al. (2009), il y a un renforcement de l'idée mentionnée précédemment sur l'interaction latino-américaine, dans la mesure où l'article renforce l'importance de la base théorique de Celpe-Bras pour la construction de l'examen argentin *Certificado de español* :

*lengua y uso* (Certificat de l'espagnol : langue et utilisation). Dans le même article, les auteurs font référence aux idées de Bakhtine et de Clark comme étant constitutives du Celpe-Bras. Par contre, le Document de base omet ce deuxième auteur. La non-référence à Clark a été une tendance dans la recherche développée dans le domaine du PLA (Martins, 2019), de sorte que le choix du document de ne pas faire référence à l'auteur me semble dialoguer avec le phénomène que j'ai remarqué précédemment, d'une plus grande adhésion aux idées du Cercle de Bakhtine. En effet, la pensée bakhtinienne rend compte de la conception d'utilisation de la langue et du langage promue par le Celpe-Bras.

Contrairement à ce qui est perçu dans le CECRL, où la perspective actionnelle ne promeut pas explicitement un lien avec les théories sous-jacentes<sup>63</sup> (Bento, 2020), les énoncés qui constituent le Document de base ne représentent pas un discours fondateur (Orlandi, 2002). La nature de ces documents est différente, puisque le Document de base n'est pas un document d'orientation didactique. Cependant, l'importance de Celpe-Bras pour une partie de la réflexion sur le PLA dans le pays me permet de considérer ici tous les instruments de ce document comme des outils potentiels d'intervention didactique.

La reprise des auteurs et l'explicitation de la base théorique, comme dans l'extrait (11), sont fondées comme des mouvements de légitimation de pratiques de connaissance antérieures ; de reconnaissance d'une place épistémologique. En d'autres termes, le Document de Base ne constitue pas un discours fondateur car il est fondé comme une continuité de ce qui se construisait déjà dans le domaine du PLA avant son élaboration.

D'une part, je note que le document réitère à différents moments l'importance des effets rétroactifs de Celpe-Bras « [...] dans la transformation des pratiques d'enseignement-apprentissage de la PLE » (Inep, 2020, p. 19, traduction libre) ;

---

<sup>63</sup> Bento (2020) souligne que le concept de tâche a été lié par les didacticiens à des concepts socioconstructivistes, partant d'un principe cognitif, concernant l'apprenant comme acteur du processus d'apprentissage, et coopératif ou interactif, qui concerne la place de l'autre dans l'apprentissage de l'élève.

c'est-à-dire que l'instrument manifeste une orientation pédagogique à travers Celpe-Bras. D'autre part, la référence à certaines recherches développées dans le domaine témoigne d'un autre mouvement, de l'extérieur vers l'intérieur de l'examen (ou des discours sur l'examen) : la référence aux études renforce l'importance du discours académique pour la construction du document de base et pour l'importance de Celpe-Bras lui-même.

La notion même de compétence, dans l'extrait (13), est associée à la recherche développée par Schoffen (2009), dans laquelle il fait une réflexion sur l'évaluation de la compétence Celpe-Bras à partir de la perspective discursive - et énonciative - du Cercle de Bakhtine :

- (13) Dans cette perspective, être compétent signifie être capable de construire des énoncés adéquats pour participer à des contextes de communication dans différentes sphères d'utilisation de la langue, selon Schoffen (2009). Cette vision de la compétence prend en compte la pratique de l'utilisation de la langue telle qu'elle est située et contextualisée, et non la simple manipulation de formes grammaticales ou d'éléments lexicaux. (Inep, 2020, p. 28, traduction libre).

Dans ce sens, la base théorique de l'examen aurait influencé non seulement le discours didactique, mais aussi le discours sur le Celpe-Bras, qui a gagné une plus grande portée à travers les recherches développées sur l'examen ou celles qui ont pris en compte sa construction théorique pour la réflexion sur l'enseignement-apprentissage.

La notion d'utilisation de la langue ou du langage est opérationnalisée dans l'examen, selon le Document de base, principalement à travers les tâches de la partie écrite, dont les contextes communicatifs font référence aux aspects interlocutoires de la vision bakhtinienne de la langue et du langage. Dans cette orientation, la notion de genres de discours joue un rôle central pour comprendre l'utilisation dans l'examen :

- (14) Avec la notion de genres de discours, on comprend que les énoncés sont toujours « produits dans une situation de communication spécifique, par quelqu'un qui a un rôle spécifique dans cette situation, et sont adressés à des interlocuteurs avec des buts spécifiques et également produits dans un contexte, qui produit également du sens » (Schlatter et al., 2009, p. 105-106) (Inep, 2021, p. 29, traduction libre).

C'est donc à partir du concept de *genres de discours* que d'autres aspects interlocutifs sont spécifiés par le document, comme le rôle ou la position énonciative des interlocuteurs, les buts énonciatifs, le contexte de la production énonciative, ces aspects étant caractéristiques de la perspective du discours du cercle de Bakhtine.

Dans cet effort du document pour expliquer les bases théoriques de l'examen, le discours de Celpe-Bras dans le domaine du PLA a un rôle prépondérant, parce que c'est à partir de lui que les aspects qui ne sont pas explicitement mentionnés dans les documents précédents, comme le Guide du candidat que j'ai analysé précédemment, ont obtenu un plus grand soutien dans les idées de Bakhtine et de son Cercle et ont été consolidées parmi les agents en PLA. C'est en ce sens que le Document de base représente un cadre légal de grande importance non seulement pour le Celpe-Bras lui-même, mais surtout pour les enseignants et les chercheurs qui, depuis les années 1900, et surtout depuis 1998, ont donné une nouvelle orientation à la réflexion sur l'examen et sur l'enseignement à partir des fondements théoriques de l'examen.

La relation entre la langue et la culture est renforcée à ce stade du document lors de la description de la notion de compétence. Cette notion se déploie tout au long de cette partie du texte en précisant la notion d'utilisation de la langue, à partir de laquelle les notions théoriques qui sous-tendent l'examen sont présentées en contrepoint de la vision structurelle ou traditionnelle de l'enseignement. C'est précisément en allant au-delà d'une perspective restreinte de la langue que le document de base souligne une fois de plus la compréhension de la compétence

comme l'accomplissement d'actions dans la société, en tenant compte du contexte historique et de la culture d'immersion:

- (15) La vision de l'utilisation de la langue implique également de réfléchir à la relation inséparable entre la langue et la culture. En comprenant la compétence comme la capacité de l'apprenant à utiliser la langue de manière appropriée pour accomplir des actions dans le monde, dans différents contextes, et toujours dans un but social, l'examen reconnaît que la langue, plus qu'un ensemble d'aspects, de formes et de leurs règles de combinaison, est une action socialement, historiquement et culturellement située. (Inep, 2020, p. 29).

Le fragment « utiliser la langue de manière appropriée pour accomplir des actions dans le monde » est une référence directe à des énoncés antérieures des documents publics de l'examen de Celpe-Bras, plus spécifiquement des guides du candidat qui ont été publiés jusqu'en 2012 – ceux publiés à partir de cette date ont commencé, comme je l'ai souligné précédemment, à réduire l'espace de la spécification théorique. Après l'extrait (14), l'extrait (15) évoque la conception de l'apprentissage des langues qui sous-tend le Celpe-Bras. De cette façon, l'examen est à nouveau lié à l'enseignement : il y a une réitération de la relation entre l'examen, l'enseignement du PLA et la vie à travers l'apprentissage de la nouvelle langue :

- (16) Agir dans le monde par la langue suppose donc la mobilisation de diverses capacités qui impliquent la compréhension des situations, des codes sociolinguistiques et des contextes socio-historiques dans lesquels s'inscrivent les interactions. Ainsi, en apprenant une langue, nous apprenons aussi une manière d'être et de vivre, qui est marquée culturellement, puisqu'elle devient un vecteur d'interprétation du monde pour le sujet qui l'apprend (Inep, 2020, p. 29, traduction libre)

La conception de littératie de l'examen est définie par rapport à cette notion d'utilisation selon laquelle l'enseignement-apprentissage d'une langue est toujours orienté vers l'extérieur, vers les pratiques sociales. C'est ainsi que, pour

soutenir également la notion d'utilisation dans la relation avec les études de littératie, la conception de l'examen est définie à partir de la référence à Magda Soares, une importante chercheuse sur l'éducation linguistique au Brésil, dans son texte de référence *Letramento: um tema em três gêneros* (Littératie : un thème en trois genres), publié en 1998 – l'un des textes auxquels se réfèrent largement les études sur l'alphabétisation et la littératie au Brésil:

- (17) Celpe-Bras est un examen qui présuppose une familiarité avec les différentes pratiques de littératie auxquelles participent les citoyens scolarisés. La littératie est comprise comme « l'état ou la condition de ceux qui non seulement savent lire et écrire, mais aussi exercent les pratiques sociales de lecture et d'écriture qui circulent dans la société [...], en les combinant avec les pratiques sociales d'interaction orale » (Soares, 1998, p. 3) (Inep, 2021, p. 30, traduction libre).

Bien qu'il n'y ait pas d'objectif décolonial explicite de valorisation des savoirs locaux, la récurrence des références brésiliennes pour soutenir des points importants de l'examen Celpe-Bras me fait croire à la promotion d'une politique cachée dans le Document de base. Il semble y avoir ici un alignement sur les connaissances construites localement et une amplification de l'importance de ces connaissances dans l'opérationnalisation de l'examen. Pour cette raison, la valorisation de la construction théorique de l'examen dans le document est, indirectement, une reconnaissance de la production et de la diffusion des connaissances de la linguistique appliquée brésilienne, avec un accent particulier sur le domaine du PLA.

Selon Reis (2022), la pensée décoloniale aide à revisiter et à évaluer la manière dont les sujets et les agendas sont privilégiés ou invisibles dans les différentes formes de dialogue dans le monde universitaire. En considérant un positionnement décolonial par rapport aux savoirs didactiques, par exemple, « l'une des questions fondamentales auxquelles l'université doit se confronter est de savoir comment situer les savoirs (re)produits dans ses espaces, de les

resignifier de manière critique depuis le lieu de leur production »(Reis, 2022, p. 9, traduction libre).

Les discours autour de Celpe-Bras et la valorisation de la perspective discursive de l'enseignement qui a été lapidée par l'examen et a attribué de nouveaux contours discursifs à son horizon de rétrospection est une forme indirecte, à mon sens, d'affirmation d'un savoir local subalternisé sur la scène internationale. Celpe-Bras représente un déplacement par rapport aux centres privilégiés de production et de diffusion des connaissances (Reis, 2022) sur l'évaluation des compétences, mais aussi sur l'enseignement et l'apprentissage de PLA, en raison de ses effets rétroactifs, auxquels le document de base fait fréquemment référence.

## Synthèse

Les discours étatiques analysés concernent, dans un premier temps, les énoncés des documents publics de l'examen Celpe-Bras, en particulier le *Manual do Candidato* (Inep, 2011, Guide du candidat) et le *Documento de Base do Exame Celpe-Bras* (Inep, 2020, Document de Base de l'Examen Celpe-Bras). L'étude de ces documents à travers une approche théorique-analytique bakhtinienne met en évidence un changement entre un lien bakhtinien non explicite dans le Guide du candidat (2011) et une officialisation de la perspective discursive d'enseignement dans le Document de Base de l'Examen Celpe-Bras.

Dans le premier document, il y a une opérationnalisation explicite des concepts bakhtiniens, notamment dans les tâches de la partie écrite de l'examen. De cette description, on déduit un parcours théorique d'enseignement qui sous-tend les idées linguistiques du document. Dans le deuxième document, les discours précédents des documents publics de l'examen tels que le Guide du candidat (2011) sont repris, mais il y a un élargissement de la discussion théorique. Le Document de Base légitime les discours sur l'examen Celpe-Bras qui circulent dans le domaine du portugais langue additionnelle depuis plus de 20 ans. Les références à des auteurs du domaine pour renforcer certains aspects théoriques de nature interactionnelle et l'insistance sur le discours concernant l'effet rétroactif de Celpe-Bras démontrent l'existence d'un mouvement de définition politico-linguistique de grande importance. Le document met en évidence les lectures théoriques ajoutées à Celpe-Bras à partir des discours qui ont été construits à son sujet dans la région et accorde une large place à l'enseignement basé sur le discours qui a été motivé par l'émergence de l'examen.

## Chapitre 9

# Propositions curriculaires et croisement de savoirs

*Les Propositions Curriculaires pour l'Enseignement du Portugais à l'Étranger* sont un ensemble de sept documents pour différentes modalités d'enseignement PLA promues par le Ministère des Affaires Étrangères du Brésil entre 2020 et 2022. La publication de ces documents est une étape juridique importante pour le domaine du PLA car, en plus de fournir la base pour l'élaboration de cours de portugais à l'étranger, les documents ont été rédigés par des professionnels du PLA et visent à aborder, d'après ce que je comprends, les discussions menées par différentes communautés épistémiques au Brésil et dans le monde.

Les documents reflètent une variété de modalités d'enseignement et d'apprentissage du PLA, compte tenu de l'axe langue-littérature-culture, dans les anciens Centros Culturais Brasileiros (Centres Culturels Brésiliens – CCBs) à l'étranger, aujourd'hui appelés Instituto Guimarães Rosa, et dans le programme de lecteurs à l'étranger du Brésil dans le monde : i) le portugais comme langue d'héritage, ii) le portugais pour les pratiquants de capoeira, iii) le portugais pour les hispanophones, iv) le portugais pour les locuteurs des pays lusophones, v) le portugais pour les locuteurs de langues de moyenne distance, vi) la littérature brésilienne et vii) la littérature d'enfance et de jeunesse.

Ces propositions curriculaires surviennent après une période de plus de 20 ans de croissance et de développement de la zone PLA dans le pays, qui a eu un repère épistémologique important avec la mise en œuvre de l'examen Celpe-Bras sur le territoire brésilien (Dorigon, 2016 ; Martins & Yonaha, 2021 ; Martins, 2021),

comme je l'ai déjà signalé dans différentes parties de cet ouvrage. Lorsque j'ai commencé à rédiger cette thèse, l'idée d'un document d'orientation du Brésil pour l'enseignement du PLA n'était rien d'autre qu'une idéalisation - et une envie - de certains chercheurs du domaine. Lors des événements académiques auxquels j'ai eu l'occasion de participer à l'étranger, mes collègues m'ont parfois interrogé sur la pertinence d'un document d'orientation pédagogique, puisque le domaine disposait déjà du CECRL et d'autres documents publiés au Portugal, tels que le QuaREPE et le Référentiel Camões PLE. D'autres professeurs et chercheurs ont souligné l'importance d'un document de référence de cette nature pour l'harmonisation des pratiques pédagogiques, notamment dans le réseau d'enseignement de la variété brésilienne du portugais à l'étranger.

Au cours de mes recherches académiques, j'ai toujours souligné le fait que le Portugal disposait déjà de documents d'orientation qui aidaient à la diffusion de la langue portugaise dans les unités du réseau d'enseignement du Ministère des Affaires Étrangères du Portugal, notamment à travers l'Institut Camões. Dans mon travail de conclusion de licence (Martins, 2016), j'ai essayé de montrer, à partir des études que j'avais commencées dans le désormais appelé Grupo Avalia - Avaliação de Uso da Linguagem (Groupe Avalia – Évaluation d'Utilisation du Langage), dirigé par la Prof. Dr. Juliana Roquele Schoffen (Université fédérale du Rio Grande do Sul), les différences entre les documents portugais/européens et les recherches développées au Brésil.

Ce fossé politico-linguistique du pays s'était reflété précédemment dans des travaux produits dans le domaine, comme celui développé par Kraemer (2012), qui présente une progression curriculaire que nous avons évoquée dans un chapitre précédent, et dans celui de Mittelstadt (2013), qui propose des orientations pour l'enseignement et l'apprentissage du PLA. Les deux auteurs ont étudié dans l'établissement où j'ai obtenu mon diplôme et avaient basé leurs études sur une perspective discursive-dialogique de l'enseignement et de l'apprentissage, fortement influencée par l'examen Celpe-Bras.

En examinant le contexte brésilien et en réitérant les conclusions d'un grand nombre de chercheurs dans le domaine (Costa, 2013 ; Dorigon, 2011 ; Carvalho & Schlatter, 2011 ; Mendes, 2019, entre autres), j'ai corroboré dans mes études le discours selon lequel, en l'absence d'un cadre d'enseignement brésilien, le Celpe-Bras a été un catalyseur pour les pratiques pédagogiques en PLA. Depuis au moins vingt ans, cet examen sert de référence pour le développement de cours et de matériel didactique. Les études développées autour de ce fait ont été importantes pour la légitimité de l'examen comme instrument de politiques linguistiques ayant un impact élevé sur le domaine du PLA.

C'est ainsi que, dans mes études précédentes (Schoffen & Martins, 2016 ; Martins, 2019 ; Martins et Yonaha, 2021 et autres), j'ai souligné qu'une partie du domaine PLA semblait structurée sur le plan théorique et méthodologique, non seulement autour de Celpe-Bras, mais aussi des discours sur l'examen (Mariani, 1988), qui se fondent avant tout sur la recherche académique développée autour de cet instrument de politique linguistique.

Ces documents officiels du gouvernement brésilien m'ont toujours rappelé, depuis leurs publications, la possibilité de nous positionner en tant que domaine du PLA brésilien face aux tendances internationales - et aussi à l'horizon axiologique construit à partir de ces politiques, notamment celles produites en Europe. Cette idée dérive de l'option décoloniale de cette recherche, avec laquelle je vois le monde auquel nous appartenons, pour le développement de mon étude. Cela s'explique par le fait que j'essaie de comprendre la place de la perspective bakhtinienne dans les politiques réelles et officielles dans un contexte réellement marqué par la perspective transnationale européenne dans l'enseignement d'autres langues additionnelles.

Je reconnais l'importance du CECRL en Europe et ailleurs, mais j'ai toujours vu dans la perspective brésilienne un fort potentiel de promotion de pratiques plus en adéquation avec la linguistique brésilienne et Celpe-Bras lui-même. Ce dernier est un instrument qui a toujours été très important pour différents contextes qui ont cherché à s'ancrer dans la perspective de l'examen pour promouvoir un

espace épistémologique brésilien. Il n'est donc pas question de nier l'histoire épistémologique de l'Europe, mais de reconnaître une histoire de connaissances didactiques bâtie sur le territoire brésilien.

Lors de la lecture de reconnaissance du matériel publié par Itamaraty et, par la suite, dans la lecture exploratoire, j'ai remarqué que la perspective bakhtinienne n'était plus explicitement présentée que dans deux des sept propositions curriculaires de l'Itamaraty. Mais tous deux laissent entrevoir un certain rapprochement avec le CECRL - mouvement comparatif également présent dans les autres textes. En ce qui concerne les deux documents dont j'ai parlé, je n'ai vu aucun mouvement en faveur de l'adoption du CECRL pour l'élaboration des lignes directrices. D'après cette première lecture, je perçois que ces textes officiels cherchent à montrer une alternative brésilienne aux descripteurs européens, si largement répandus dans le monde.

Les autres documents ne me semblent donc pas productifs s'agissant de vérifier l'actualisation du cadre bakhtinien. Toutefois, je me reporterai aux autres documents afin d'expliquer l'influence du CECRL sur les autres modalités d'enseignement du PLA, en cherchant à la comprendre face à la présence de la perspective discursive-dialogique au Brésil. C'est pourquoi je ne fournirai pas d'analyse détaillée des autres documents, mais j'apporterai des aspects liés à la présence du CECRL pour l'enseignement de la PLA qui ont attiré mon attention, étant donné l'objectif de ces propositions de chercher à harmoniser les cours de portugais à l'étranger dans les réseaux éducatifs brésiliens à l'étranger.

Lors des premières lectures du document, d'une part, la présence du cadre théorique bakhtinien me semble refléter un lieu épistémologique local, brésilien, qui légitime les savoirs construits par les professeurs et les chercheurs brésiliens depuis plus de vingt ans. D'autre part, la présence du CECRL dans les propositions curriculaires me conduit à considérer, tout d'abord, que le rôle d'Itamaraty dans la promotion de la langue dans différents contextes reflète également un lien avec des perspectives locales, souvent largement influencées par les politiques linguistiques européennes. De ces considérations préliminaires

et de ma vision du domaine PLA depuis l'option décoloniale, j'ai l'intention de comprendre ce que ces questions relatives au couplage de certaines connaissances de la collection de propositions curriculaires nous disent au sujet de ces documents.

## **1 La collection de l'Itamaraty et le lieu épistémologique divers**

La présentation de l'ensemble des propositions curriculaires ne précise pas pourquoi les documents présentent des perspectives théoriques et méthodologiques si différentes les uns des autres. Pour cette raison, dans cette partie du chapitre, je réfléchirai à cet aspect en considérant deux voies d'interprétation : une première, à partir de laquelle la collection prend en considération la diversité épistémologique des savoirs locaux à l'étranger et, pour cette raison, les documents sont différents les uns des autres ; une seconde, qui problématise le peu de dialogue existant entre les documents directeurs.

Dans une première interprétation, on pourrait dire que la présentation de la collection souligne non seulement l'importance des politiques linguistiques officielles menées par l'Itamaraty, mais aussi, implicitement ou explicitement, le rôle des politiques réelles dans la construction de ces propositions. L'existence de ces discours antérieurs, qui, selon moi, constituent les politiques réelles et locales, semble être évoquée dans les premiers énoncés de la présentation de la collection, dans lesquels il y a une attribution axiologique et une évaluation de l'histoire du réseau d'enseignement du portugais à l'étranger :

La collection "Propositions curriculaires pour l'enseignement du portugais à l'étranger" est une initiative du ministère des Affaires étrangères qui vise à combler la lacune méthodologique de ses unités d'enseignement du portugais. Les guides pédagogiques permettent d'harmoniser le contenu des cours de portugais proposés par les centres culturels d'Itamaraty et les centres d'études à l'étranger qui, avec les lecteurs, constituent un réseau d'enseignement du portugais créé il y a environ quatre-

vingts ans et qui sert désormais des milliers d'étudiants dans différents contextes. (Inep, 2021, p. 5)

Dans l'extrait ci-dessus, je perçois une allusion du Département de l'Éducation et de la Culture à l'existence de relations dialogiques entre les discours des documents et ceux en circulation dans le réseau éducatif portugais Itamaraty. Ce fait s'explique à travers l'horizon axiologique déduit des énoncés de l'extrait, notamment dans le premier et le dernier. De tels énoncés nous présentent un contraste qui explique la place des documents de la collection dans les espaces où ils seront employés. Le besoin de combler une lacune méthodologique dans le domaine du PLA suggère également que les connaissances didactiques locales sont plus ou moins définies et antérieures aux propositions curriculaires. Par conséquent, ces contextes peuvent trouver dans les documents une source politico-linguistique officielle d'harmonisation didactique.

Au vu de l'objectif de combler la lacune méthodologique pour les différentes modalités d'enseignement du PLA, j'observe que ces instruments de l'Itamaraty apparaissent dans le scénario international contribuant à l'amélioration didactique et aux besoins locaux et non pas à remplacer les pratiques antérieures dans chaque contexte pédagogique. Cette interprétation peut être renforcée dans la dernière partie de l'extrait ci-dessus, où la longue histoire et la multiplicité des étudiants et des contextes éducatifs à l'étranger sont mis en évidence. Ces informations s'ajoutent au discours de la collection à l'encontre de l'objectif de cette politique d'harmonisation de l'enseignement du portugais.

Toute interprétation place un texte dans une situation sociale particulière, et c'est entre l'énoncé du document et ma position de lecteur de ce recueil que se forment les idées que je présente dans cette section. La référence à l'histoire des unités d'enseignement d'Itamaraty m'amène inévitablement à réfléchir sur les politiques réelles menées dans ces espaces et fondées sur des pratiques dans les différents contextes d'enseignement dans le monde.

En tant que lecteur d'Itamaraty et ancien professeur dans d'autres établissements d'enseignement supérieur à l'étranger, j'ai pu prendre contact avec des groupes d'enseignants qui avaient déjà des perspectives très précises sur la manière d'enseigner le portugais. Celles-ci étaient traversées à la fois par les idéologies quotidiennes, de la vie courante, et par les systèmes idéologiques et plus formalisés (Bakhtine/Volochinov, 1977, p. 32), prédisposés dans les politiques officielles, comme le CECR, et dans les manuels scolaires.

La présence d'une perspective bakhtinienne dans deux des textes de la collection, pour les pays de langue espagnole et les pays de langue portugaise, indique une légitimation de la paternité brésilienne dans le scénario international, marquée par la présence du cadre européen, un fait qui se reflète également dans la collection de propositions curriculaires. L'option pour cette perspective, dont je cherche à délimiter la présence plus tard par rapport à la perspective discursive-dialogique, est le résultat d'un certain consensus dans le PLA autour de la lecture des travaux du Cercle de Bakhtine en Linguistique Appliquée, dont j'ai déjà parlé dans les chapitres précédents de cette thèse de doctorat. Ce consensus s'exprime dans les énoncés du document fondés sur une action individuelle de celui qui l'a rédigé, allant dans le sens de l'utilisation du mot pour légitimer la perspective pédagogique en question. C'est pour cette raison que Bakhtine/Volochinov (1977) affirment que la parole est un signe social qui, en même temps, est un outil de conscience intérieure et extérieure.

En plus de chercher à combler une lacune méthodologique (et aussi, à mon avis, une lacune théorique), j'ai mentionné plus haut que la collection éditée par l'Itamaraty entend harmoniser le contenu des cours de portugais à l'étranger. Cet objectif d'harmonisation est renforcé par le fait que le thème, ou la modalité d'enseignement du PLA abordé dans chaque proposition, se traduit par la présence de l'enseignement du portugais dans des contextes très différents.

Ces thèmes reflètent le rôle de l'Itamaraty dans la promotion de la langue dans différentes circonstances, comme l'enseignement du portugais aux Péruviens ; renforcement linguistique au Timor-Leste ; la valorisation

du portugais pour la diaspora aux États-Unis ; la demande expressive de portugais par les capoeiristes slovènes ; et les efforts de promotion de la littérature brésilienne en Argentine (Inep, 2021, p. 5).

Il est important de souligner que, bien que la présentation de la collection ne mentionne pas explicitement ce fait, chaque proposition de programme présente une perspective particulière d'enseignement et d'apprentissage. Ces différentes circonstances d'enseignement mentionnées dans l'extrait ci-dessus sont conditionnées par les différents agents éducatifs et les savoirs construits au sein des communautés épistémiques réparties dans le monde. Les documents, à leur tour, semblent présenter trois tendances, qui peuvent coexister dans la même proposition : i) le dialogue avec les perspectives actuelles dans les pays où la modalité d'enseignement en question est présente ; ii) l'affirmation et la légitimation, explicite ou implicite, d'une perspective d'auteur brésilienne ; iii) la confluence entre les intérêts des auteurs des propositions, les communautés pour lesquelles ils écrivent ces documents et, à mon avis, l'Itamaraty lui-même.

Compte tenu de ces aspects et, en particulier, de la distinction théorico-méthodologique qui existe entre les documents, quelle serait, après tout, la finalité de l'harmonisation, dite finalité première de la collection ? L'harmonisation est qualifiée de phénomène d'uniformisation dans la structuration des cursus, étant donné le fonctionnement opérationnel et pédagogique des unités du réseau d'enseignement d'Itamaraty à l'étranger. Cette uniformité, en raison du contenu de ces textes officiels, semble tenter de s'aligner sur la ou les perspectives plus ou moins partagées entre les professionnels travaillant dans chaque modalité d'enseignement du portugais à l'étranger.

Pour le Cercle Bakhtine, chaque énoncé est immergé dans une réalité sociale et historique spécifique et s'adresse à un public spécifique et à une réponse attendue. Pour Medvedev (2008), chaque énoncé est un acte social et présente une orientation vers la réalité sociale plus complexe, qui fait partie de sa signification. Dans cette perspective, chaque énoncé fait partie d'une réalité sociale et

Il est impossible en fait de comprendre un énoncé concret si l'on n'est pas en phase avec le monde de valeurs où il baigne, si l'on ne comprend comment il s'oriente dans la valorisation par rapport au milieu idéologique (Medvedev, 2008, p. 262).

En ce sens, en regardant ces documents de l'Itamaraty, moi, l'interlocuteur cible de ces documents – enseignant, chercheur et partie intégrante d'une unité d'enseignement portugais à l'Itamaraty à l'étranger, ne peux pas échapper à la réalité politico-linguistique et didactique de PLA au Brésil et dans le monde dont j'ai parlé plus tôt, qui est souvent fortement influencée par la connaissance du Nord global.

Ainsi, je perçois, d'après mon premier point de vue, que la formulation de ces propositions et des énoncés qui les constituent, ne part pas d'un principe fédérateur de toutes autour d'une même perspective pédagogique, comme c'est le cas de nombreux documents européens alignés sur le CECRL, produits dans différents pays, comme le QuaREPE ou le Référentiel Camões PLE au Portugal.

Cette apparente liberté des auteurs de la collection par rapport à la perspective qu'ils expliquent dans les déclarations des documents me semble positive, si l'on tient compte de la réalité de l'enseignement des langues au Brésil et dans le monde. C'est parce que je perçois le reflet d'une réalité extralinguistique diverse et parfois diffuse du PLA à l'étranger et des valeurs sociales – et des discours, bien sûr – qui circulent dans ces espaces et aussi au Brésil, comme un argument dans ce travail, par rapport à la perspective théorique et méthodologique d'enseignement. D'autre part, je crois qu'il est important de souligner que cette hétérogénéité semble être relativement conditionnée au CECRL, en raison de l'alignement récurrent même dans les documents qui, en principe, suivraient une perspective théorique et méthodologique de la paternité brésilienne.

La seconde interprétation que je donne à cette partie de mon analyse est une conséquence directe de ma réflexion sur la première - et aussi son opposition. Dans ma réflexion initiale, basée sur les lectures des documents brésiliens,

considérant ma position d'interlocuteur faisant partie du réseau d'enseignement de l'Itamaraty à l'étranger, je me suis demandé pourquoi les documents brésiliens diffèrent autant les uns des autres. Si l'on considère le contexte brésilien et international, l'historique des documents officiels, de manière générique, liée au genre du discours qui dirige l'enseignement national ou transnational, se construit autour d'un fil conducteur théorique et méthodologique. Cela semble être une caractéristique commune au contenu du genre document officiel, d'un cadre d'enseignement supranational comme celui du CECRL.

Dans l'enseignement de la langue maternelle au Brésil, avec la publication des Paramètres Nationaux du Curriculum entre la fin des années 1990 et le début des années 2000, ainsi que d'autres documents produits dans chaque région du pays, nous avons la formalisation d'une perspective d'enseignement en mettant l'accent sur le texte, dans laquelle on a la présence d'une réflexion d'enseignement de base bakhtinienne. Le même phénomène est observé avec la publication de la Base Nacional Comum Curricular (Base Curriculaire Nationale Commune) au Brésil en 2017. En dehors du pays, avec la publication du CECRL en tant que projet transnational, on constate également une production de documents basés sur le CECRL pour des contextes spécifiques, comme cela a été le cas au Portugal avec la publication de Quarepe (2012) et du Référentiel Camões PLE (2017).

Dans la première interprétation décrite ici, je pense avoir trouvé une réponse peut-être plus positive à l'organisation de la collection de l'Itamaraty selon laquelle l'absence d'un fil conducteur théorique et méthodologique entre les documents refléterait une vision plurielle du domaine du PLA à l'étranger. Cette caractéristique peut être inférée de l'énoncé du document sur les thèmes abordés dans la collection, qui répondent aux demandes de publics très spécifiques :

Ces questions reflètent l'attitude de l'Itamaraty dans la promotion de la langue dans différentes circonstances, telles que l'enseignement du portugais aux étudiants péruviens ; ou le renforcement de la langue au Timor-Leste ; la valorisation du portugais pour la diaspora brésilienne

aux États-Unis ; demande expressive de cheveux portugais par les capoeiristes slovènes ; et les efforts de promotion de la littérature brésilienne en Argentine (MRE, 2020b, p. 5).

Chacun de ces contextes a des histoires spécifiques de circulation des connaissances, plus ou moins liées aux politiques de diffusion du portugais promues par le Portugal et le Brésil – même dans les pays ayant une langue portugaise officielle, comme le cas du Timor-Leste, mentionné ci-dessus. Même si le document exprime ou entend promouvoir la langue portugaise, les textes de la collection se concentrent sur la variété brésilienne du portugais, sur la culture et la littérature, comme on voit dans l'extrait ci-dessus, en ayant recours également à la variété portugaise ou européenne, comme dans le cas des pays qui ont le portugais comme langue officielle sur le continent africain. Cependant, les autres variétés de portugais sont restreintes à des points précis dans l'enseignement de la langue portugaise, de sorte que le pluricentrisme prédit par la collection est un concept peu opérationnalisé dans les propositions ici analysées, comme je le montrerai dans les prochaines pages.

Cependant, si une partie du discours reflété et réfracté dans certains des énoncés de la présentation de la collection renforce cette interprétation, le nombre insuffisant d'énoncés qui reprennent certains des discours largement diffusés dans le domaine - comme par rapport à l'importance du Celpe-Bras comme guide d'enseignement - me font conclure préalablement qu'il y a un certain effacement de la perspective discursive-dialogique et de l'importance de Celpe-Bras dans l'opérationnalisation de tous les documents.

Cela ne veut pas dire que les documents ne mentionnent pas ou n'abordent pas cette perspective, car deux d'entre eux envisagent une vision théorique conforme au Celpe-Bras - et à la Linguistique Appliquée brésilienne. Cependant, l'importance de cet instrument pour une forme d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en langue portugaise de paternité brésilienne n'est pas reconnue dans l'ensemble de la collection, car sa présence est limitée au détriment d'autres

perspectives éducatives, notamment celles plus liées à l'Europe, comme on le voit dans le document de Langue d'Héritage.

Dans la section suivante, j'approfondis la discussion autour de cette deuxième piste d'interprétation, dont je veux éclairer le débat, qui repose sur le questionnement de l'absence de perspective théorico-méthodologique qui imprègne tous les documents de la collection de l'Itamaraty. L'absence de cette perspective transversale révèle un certain effacement des discours - du point de vue de l'opérationnalisation - sur la perspective pédagogique de paternité brésilienne articulée à l'examen Celpe-Bras dans le domaine PLA. Pour discuter de ces aspects, je présente ci-dessous un paratexte en contraste avec le texte de présentation de la collection de l'Itamaraty.

## **2 Paratexte sur la diffusion du portugais par le Brésil à l'étranger : *Panorama***

Dans l'ouvrage *Panorama de la Contribution du Brésil pour la Diffusion du Portugais* (2021, en portugais *Panorama da Contribuição do Brasil para a Difusão do Português*), désormais *Panorama*, dont l'équipe technique était coordonnée par deux des auteurs de la collection de Propositions Curriculaires de l'Itamaraty, on a un ensemble d'entrées réparties selon des axes structurants spécifiques, parmi lesquels je souligne ici le quatrième, *les politiques publiques*, et le cinquième, *les actions académiques*. Ces entrées comprennent, respectivement, les définitions des Propositions Curriculaires et du Celpe-Bras, dont je crois que les points de rencontre et de désaccord sont importants pour réfléchir à la question théorico-méthodologique dans le PLA et les versions du domaine qui semblent être traduites dans le discours officiel.

L'entrée, à elle seule, est un genre de discours à caractère expositif qui rassemble les informations nécessaires à la (re)connaissance d'un objet par un public particulier. Celle des *Propositions curriculaires* apporte une extension des informations contenues dans la présentation des Propositions curriculaires d'Itamaraty, que j'analyse à ce stade de l'étude, et est liée dans une certaine

mesure à l'entrée *Certificat de compétences en langue portugaise pour étrangers - Celpe-Bras*. Dans cette optique, je définis ici non seulement le(s) genre(s) de discours engagé(s) dans l'œuvre, mais aussi ses interlocuteurs et ses finalités communicatives, dans lesquels je vois se refléter différents horizons axiologiques.

Le public cible du *Panorama* est diversifié. Cependant, pour les entrées en question, je considère comme interlocuteur(s) prioritaire(s) essentiellement les agents éducatifs en PLA (étudiants, enseignants, chercheurs et autres), compte tenu de la nature de leur contenu. Je crois qu'il y a, à partir de là, une autre dimension d'interprétation du contenu de chaque entrée, en particulier la description faite du PLA au Brésil.

La présentation de la collection et l'entrée *Propositions curriculaires* renforcent l'objectif d'« harmonisation de la structure curriculaire, des contenus et du matériel pédagogique, ainsi que des pratiques pédagogiques des cours de portugais proposés par le Réseau éducatif de l'Itamaraty, en considérant des aspects contextuels (MRE, 2021a, p. 294, traduction libre).

Dans les lignes suivantes de l'entrée, et également en dialogue avec le texte initial des *Propositions Curriculaires* elles-mêmes, la possibilité de servir d'autres contextes en dehors du réseau éducatif de l'Itamaraty et le déploiement de ces documents pour les agents et institutions éducatifs sont également ajoutés à la description :

[...] ils peuvent être utilisés par des professionnels et différents agents éducatifs d'autres institutions, dans d'autres scénarios et environnements d'enseignement du portugais comme langue étrangère, constituant une contribution à la pratique de l'enseignement et au développement de la recherche, visant à améliorer la pratique pédagogique et l'enseignement et les processus d'apprentissage dans le domaine (MRE, 2021a, p. 294, traduction libre)

L'entrée reprend également l'idée de combler une lacune existante dans le PLA, dans la mesure où elle traite le *Panorama* comme "une initiative pionnière, qui répond aux besoins de son réseau éducatif, mais qui répond également à une demande éducative plus large dans le domaine du portugais comme langue étrangère" (p. 294, traduction libre). Pour renforcer cette idée, l'entrée mentionne le travail d'Izaki Gómez (2018) pour mener le débat autour de l'importance d'un document officiel pour le domaine au Brésil.

Izaki Gómez (2018) souligne cette demande et montre le manque de paramètres curriculaires comme un besoin important. L'auteure déclare que "(...) le Brésil n'a toujours pas de paramètres pour l'enseignement et l'apprentissage du PLE/L2". Comme elle l'indique, dans le contexte brésilien, l'examen Celpe-Bras "a acquis le statut de guide expressif des pratiques en PLE, entre autres aspects, pour sa nature communicative et pour ses tâches », mais elle souligne aussi que « [si] le pays avait également des lignes directrices pour l'enseignement du PLE/L2, le domaine serait encore plus renforcé et formerait un domaine de la recherche et de l'enseignement de/pour le PLE/L2" (MRE, 2021a, p. 295, traduction libre)

La discussion de l'auteure mentionnée dans l'entrée est basée sur - et corrobore - les recherches que j'ai faites précédemment avec mon ancienne directrice (Schoffen et Martins, 2016). Dans notre étude précédente, comme je l'ai déjà mentionné dans d'autres moments de ce travail, j'ai décrit l'articulation du domaine au Brésil de l'examen Celpe-Bras face au contexte portugais pour mettre en évidence la pertinence d'une politique linguistique éducative brésilienne en PLA. Ce document que j'ai idéalisé dans mon étude devrait, selon moi, s'inscrire davantage dans la perspective décrite dans mon étude, de base bakhtinienne.

Autrement dit, l'idée du passage précédent, bien qu'introduite dans l'entrée par l'étude d'Izaki Gómez (2018), avait déjà été discutée précédemment par Martins et Schoffen (2016), comme l'indique la séquence du texte de l'entrée elle-même. L'intention de notre recherche de 2016 était de renforcer l'importance d'un document brésilien d'orientation qui reflète la tendance bakhtinienne d'enseignement. Selon moi, cette perspective semblait plus conforme à l'histoire

politico-linguistique du PLA au Brésil dans l'articulation avec Celpe-Bras. Ci-dessous le dernier extrait de l'article dans lequel j'ai présenté les résultats de mon étude :

De la présentation et du contraste des perspectives portugaise et brésilienne pour le PLA, nous espérons, avec cet article, avoir contribué à la réflexion du domaine sur l'importance et la nécessité de publier un document d'orientation brésilien, en dialogue avec la perspective actuelle dans le pays. Cela pourrait collaborer à la consolidation du domaine et promouvoir l'enseignement du PLA au Brésil et à l'étranger. Ces paramètres seraient une action importante de la politique linguistique brésilienne, qui irait dans le sens de fournir les bases des processus éducatifs, d'orienter la progression curriculaire, l'élaboration de manuels didactiques et la formation des enseignants en PLA (Martins & Schoffen, 2016, p. 301, traduction libre).

Dans le premier extrait de l'entrée que j'ai apporté ci-dessus, il y a deux idées sur lesquelles je veux attirer l'attention. Dans le premier, il est exprimé que Celpe-Bras a eu une pertinence importante en tant que guide des pratiques en PLA, soulignant son caractère communicatif et sa conception des tâches comme des aspects qui justifient l'influence du document sur le domaine au Brésil. Cette importance attribuée à l'examen s'oppose à la période suivante par la conjonction *mais*, affirmant, en ce sens, l'importance d'un document d'orientation qui remplace Celpe-Bras dans le rôle qu'il a joué depuis la fin des années 1990.

Dans les lignes suivantes du texte de l'entrée, les déclarations faites par rapport aux bases théoriques et méthodologiques des *Propositions Curriculaires* démontrent l'existence d'un certain fil conducteur dans les textes de la collection. La description de la base de l'ensemble de documents semble indiquer une approximation de ceux-ci à la perspective théorique qui sous-tend Celpe-Bras et des pratiques pédagogiques qui en découlent, mais cette relation n'est pas explicitée et /ou directement liée au Cercle de Bakhtine.

Conformément aux tendances contemporaines de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, les

documents ont pour point commun le fait d'être guidé par des conceptions qui élucident une compréhension de la langue et du langage dans une perspective discursive et comme élément de pratique sociale. En ce qui concerne les processus d'enseignement-apprentissage, il existe une perspective interactive, dans laquelle les actions langagières sont conçues comme des activités sociales ayant des expériences d'utilisation comme des éléments qui favorisent le développement de pratiques interculturelles (MRE, 2021a, p. 295, traduction libre).

La perspective discursive est attribuée « aux tendances contemporaines de l'enseignement et de l'apprentissage des langues » dans l'extrait ci-dessus. Ce fait met en évidence un déplacement discursif de la production en PLA vers ce qui se fait dans l'enseignement et l'apprentissage des langues de manière plus générale. L'énoncé en question, à mon avis, cache l'histoire épistémologique du PLA articulée à l'examen Celpe-Bras et le fait même que la perspective discursive construite au Brésil est née des lectures du Cercle Bakhtine dans le cadre de la linguistique appliquée brésilienne. S'il y a effacement du savoir, il me semble aussi qu'il en est de même pour les communautés épistémiques brésiliennes qui s'alignent sur d'autres épistémologies didactiques, avec d'autres relations discursives. Bien que l'entrée reprenne l'importance de l'examen pour le PLA au Brésil, on observe que ce déplacement des *Propositions Curriculaires* vers des tendances contemporaines plus générales ne revient pas à la perspective théorique qui se consolidait dans le Brésil avec Celpe-Bras, ce que l'on constate également dans la présentation des Propositions de l'Itamaraty.

### **3 Questions de la paternité entre l'état et les sujets**

Depuis la première application de Celpe-Bras, en 1998, qui a assumé un rôle de ligne directrice dans l'enseignement, jusqu'en 2021, le pays n'a jamais eu d'instrument qui se place devant le Portugal dans le panorama de la diffusion des perspectives théoriques et méthodologiques de PLA. Les propositions curriculaires que j'analyse dans ce chapitre sont des types d'instruments de politique linguistique qui représentent un geste de paternité du gouvernement brésilien (Diniz, 2008 ; 2012) par rapport à la diffusion du PLA à l'étranger. Son

caractère étatique est l'élément central dans la définition du genre du discours en question, et ce facteur détermine également les questions liées à la paternité des propositions, c'est-à-dire à qui produit le contenu textuel des propositions. Dans cette section du chapitre, la paternité des documents dans le rapport État et communautés épistémiques et le lieu d'énonciation des auteurs de chaque proposition sont des facteurs à considérer pour l'analyse que je mène ici.

Revenant au texte de présentation de la collection, on voit la référence aux auteurs de chaque proposition, décrits comme « des spécialistes réputés mandatés spécifiquement à cet effet [pour préparer les textes de la collection] » (MRE, 2020a ; 2020b ; 2020c ; 2020d ; 2020e ; 2021b, p. 5). La description de chacun d'eux se trouve à la fin des propositions curriculaires et se présente sous la forme de mini biographie.

Les données prétextuelles préalables à la fiche de catalogage et le titre qui accompagne les mini-biographies à la fin des propositions désignent les auteurs des textes comme *consultores* (consultants) ou *elaboradores* (élaborateurs). Ce déplacement de sens se fait en raison de la position d'auteur assumée par l'État lors de la publication de ces documents, se manifestant de la couverture à la quatrième de couverture de chaque proposition. Les éléments du document ci-dessous « Le Portugais dans les Unités du Réseau d'Enseignement de l'Itamaraty dans les Pays Hispanophones » illustrent cette position.



Figure 2 : Couverture et Quatrième Couverture de la Proposition Portugais dans les Unités du Réseau d'Enseignement de l'Itamaraty dans les Pays de Langue Officielle Espagnole.

Sur la couverture, considérant la régularité même du genre du discours, l'accent est mis sur le Ministère en tant qu'auteur du texte en question, qui apparaît juste après les titres du recueil et de la proposition. La quatrième de couverture de la proposition présente un extrait de la présentation de la collection et des logos de la Fondation Alexandre de Gusmão, institution liée au MRE, et du MRE lui-même. Le déplacement de la paternité que l'on peut voir sur la couverture se remarque aussi sur la quatrième de couverture, notamment dans la référence faite dans l'extrait du texte qui présente la collection, où ces instruments sont décrits comme « une initiative gouvernementale ».

Ces propositions curriculaires font partie, à priori, de la cinquième période de la grammatisation brésilienne du portugais<sup>64</sup> (Zoppi-Fontana, 2007), dans laquelle la transnationalisation de la langue portugaise est la principale caractéristique (Zoppi-Fontana, 2009 ; Diniz, 2008 ; 2012). La publication de ces documents représente un geste de paternité de grande importance en faveur de l'intégration

<sup>64</sup> Dès le milieu de ce chapitre, je montrerai que le deuxième document analysé semble converger vers un *discours de la lusophonie*, qui, en même temps, intègre le *discours de la brésilianité*.

du Brésil dans le scénario national et international en PLA (Diniz, 2008 ; 2012), qui répond à la demande de documents officiels brésiliens dans la région.

Dans ce processus, à partir de ce qu'on observe dans les propositions de l'Itamaraty, l'État se superpose à l'individu, même si le texte de chaque proposition englobe des discours qui amènent l'interlocuteur à la fois à reconnaître les enjeux liés aux parcours académiques professionnels des membres des communautés épistémiques en PLA et à définir une histoire de idées linguistiques dans le domaine du PLA au Brésil. La paternité du document ne dépend cependant pas exclusivement des indices qui peuvent conduire à l'attribution étatique de la paternité de l'instrument.

Bien que la publication de documents consiste en un geste de paternité brésilienne (Diniz, 2008, 2012), Orlandi définit que la paternité elle-même est produite par l'interprétation de l'interlocuteur : « L'autre est produit par la possibilité d'un geste d'interprétation qui lui correspond et qui vient 'de l'extérieur'. La place de l'auteur est déterminée par la place de l'interprétation » (Orlandi, 2007, p. 75, traduction libre). Pour cette raison, autant certains éléments constitutifs du genre et les choix de ceux qui ont édité ces œuvres conduisent à une attribution arbitraire de la paternité à l'État, autant l'auteur devient auteur par défaut par rapport à l'autre.

On sait cependant que les instruments de politique linguistique sont, en général, attribués à l'État. La position d'auteur peut être attribuée par une mémoire discursive légitimée par son caractère officiel. Orlandi (2007) montre que l'interprétation se construit sur le rapport entre une mémoire institutionnelle ou d'archives et les effets de mémoire, qualifiés par l'auteur d'interdiscursifs, c'est-à-dire, dans la perspective de cette thèse, du rapport entre discours – du dialogisme :

Si, dans le cadre du premier, la répétition se fige, dans le second, la répétition est la possibilité même que le sens devienne un autre, où la présence et l'absence se conjuguent, la paraphrase et la polysémie se délimitent

dans le mouvement de la contradiction entre la permanence et le différent. Le dire n'a de sens que si la formulation s'inscrit dans l'ordre du répétable, dans le domaine de l'interdiscours (Orlandi, 2007, p. 68, traduction libre)

La paternité est déterminée dans ce processus entre ce qui est institutionnel et plus figé, et les effets construits dans la relation dialogique entre les discours pour la construction de sens. Cette mémoire institutionnelle serait pour l'auteur

[...] celle qui n'est pas oubliée, c'est-à-dire celle que les Institutions (École, Musée, politiques publiques, rituels, événements, etc.) pratiquent, alimentent, normalisant le processus de sens, le soutenant dans une textualité documentaire, ce qui contribue à l'individualisation des sujets par l'Etat, à travers les discours disponibles, qui maintient les sujets dans une certaine circularité (Orlandi, 2010, p. 9, traduction libre).

Cela signifie que la paternité des documents analysés ici est officiellement attribuée au gouvernement brésilien, plus particulièrement au Ministère des Affaires Étrangères du Brésil – l'Itamaraty. Par contre, la position de cet auteur dépend effectivement de celui qui interprète les documents, qui construit des significations à travers eux, compte tenu de sa propre position.

On observe que les stratégies énonciatives d'édition documentaire induisent une interprétation dans laquelle la paternité est attribuée au gouvernement brésilien. Celle-ci se situe dans un horizon de projection où la position d'auteur est instrumentalisée dans une « œuvre » de l'État, qui peut devenir une mémoire institutionnelle dans l'avenir discursif.

Si, d'une part, les professeurs et chercheurs impliqués dans l'organisation et la production de cette collection voient leur rôle minimisé au détriment de la paternité gouvernementale, les propositions curriculaires, comme dans le cas du Celpe-Bras, corroborent une position de paternité qui « se construit à partir de l'Etat, qui crée les conditions pour donner visibilité et légitimité aux pratiques des enseignants et chercheurs en matière d'enseignement du PLE » (Diniz, 2009, p. 163, traduction libre). Dans cette position, le rôle des professeurs et chercheurs

du domaine est présent et important pour la récupération de l'histoire des connaissances qui s'y articule, notamment en ce qui concerne l'interprétation et l'analyse de cette étude.

Dans les chapitres précédents de cette étude, on a vu que l'espace d'énonciation théorique et méthodologique en PLA était rempli au Brésil par les recherches développées sur le territoire national – on ne peut manquer de mentionner également la pertinence des manuels didactiques, comme instruments linguistiques, pour la consolidation du domaine. Diniz (2008, 2008, p. 163) indique que les manuels s'inscrivent dans un processus de grammatisation du PLA, « dans lequel la garantie du linguiste appliqué est également présente, directement ou indirectement ».

Tous ces mécanismes de politique linguistique ont été très importants pour la consolidation du domaine et forment son horizon de rétrospection. Les enseignants et les chercheurs, comme membres des communautés épistémiques, jouent un rôle fondamental dans le développement des politiques linguistiques, qu'elles soient formelles ou informelles. La discussion sur la paternité de la collection de l'Itamaraty porte moins sur les finalités cachées du déplacement du sens et plus sur la reconnaissance que les textes qui y sont contenus, des espaces de rencontres de discours qui se matérialisent dans l'ensemble des propositions. C'est à partir de là que l'on peut comprendre l'instrument en question et sa ligne causale avec les discours antérieurs.

Dans le tableau ci-dessous, je décris la paternité de chaque proposition curriculaire à partir des mini biographies des enseignants-chercheurs présentées dans les documents. On voit le nombre d'auteurs de chaque proposition, leurs institutions d'origine et domaines d'enseignement et de recherche ainsi que la relation explicitée avec le Celpe-Bras.

3 Questions de la paternité entre l'état et les sujets

Proposition Curriculaire	Nombre de Développeurs	Institution d'origine du ou des auteurs	Domaines d'enseignement ou de recherche mentionnés	Relation avec l'examen Celpe-Bras
<i>Le Portugais dans les Unités du Réseau d'Enseignement de l'Itamaraty dans les Pays de Langue Officielle Espagnole</i>	2	Université d'État de Campinas	Enseignement et Apprentissage du Portugais comme Langue Étrangère / Langue Seconde Production de Livres Didactiques et Théoriques Portugais pour les Réfugiés au Brésil (Portugais comme Langue d'Accueil).	Membres du comité scientifique de l'examen Celpe-Bras
		Université Fédérale du Minas Gerais	Portugais comme Langue Additionnelle au Brésil Production de Livres Didactiques et Théoriques en PLA	
<i>Portugais dans les Unités du Réseau d'Enseignement d'Itamaraty dans les Pays de Langue Officielle Portugaise</i>	1	Université Fédérale de Santa Catarina	Langue Portugaise, Langue Portugaise et Littérature et Anglais Communication Sociale Enseignement du Portugais du Brésil	Non mentionné
<i>Le Portugais comme Langue d'Héritage</i>	1	Université de Brasilia / Université d'Oxford (honoraire)	Anglais pour Locuteurs d'Autres Langues en Angleterre Le Portugais comme Langue Étrangère en Angleterre	Non mentionné

			Le Portugais comme Langue d'Héritage en Angleterre	
			Anglais comme Langue Étrangère au Brésil	
<i>Le Portugais pour les Praticants de Capoeira</i>	2	Université Jawaharlal Nehru (Programme de Lecteurs brésiliens à New Delhi, Inde)	Le Portugais comme Langue Étrangère	Non mentionné
		Université Fédérale de São Carlos	Linguistique Appliquée, Enseignement et Apprentissage de Langues Étrangères Formation de Professeurs de Langues Étrangères au Brésil et à l'Étranger	Coordonnateur du Centre d'examen du Celpe-Bras
<i>Littérature Brésilienne dans les Unités du Réseau d'Enseignement d'Itamaraty à l'Étranger</i>	1	Université de Brasilia	Enseignement de Lecture et de Littérature	Non mentionné.
<i>Proposition Curriculaire pour l'Enseignement de la Littérature Enfantine et d'Enfance et Jeunesse brésiliennes dans les Unités</i>	3	Université de Brasilia (même auteur de la proposition <i>Littérature brésilienne dans les Unités du Réseau d'Enseignement d'Itamaraty à l'Étranger</i> )	Littérature Brésilienne Enseignement de Littérature	Non mentionné

<i>du Réseau d'Enseignement d'Itamaraty</i>		Université de Brasilia (même collaborateur de la proposition portugais comme langue d'héritage)	Langues et identités Bilinguisme Portugais comme langue d'héritage	Non mentionné
		Université Nationale de Cordoue (Programme de Lecteurs brésiliens à Cordoue, Espagne)	Littérature Comparée et Culture Littérature Brésilienne pour Étrangers	Non mentionné
<i>Portugais dans les Unités du Réseau d'Enseignement d'Itamaraty dans des Contextes de Langues de Distance Linguistique Moyenne</i>	1	Il n'y a pas de mini-biographie. (selon les informations de la plateforme Lattes - Brésil, le collaborateur est professeur à l'Université de Brasília)	Il n'y a pas de mini-biographie. (selon les informations de la plateforme Lattes - Brésil, le collaborateur a comme domaines d'enseignement et de recherche la Linguistique Appliquée, l'Enseignement des Langues, l'Analyse d'Approche d'Enseignement des Langues et Formation d'Enseignants.	Il n'y a pas de mini-biographie. (Selon les informations du Fond Celpe-Bras, le collaborateur était membre de la commission de création du Celpe-Bras)

Tableau 10 : Paternité des Propositions Curriculaires de l'Itamaraty Publiées entre 2020 et 2022.

Dans la section précédente, j'ai montré qu'en général, les professionnels des différentes institutions brésiliennes font partie du comité technique du Celpe-Bras. Cette caractéristique est d'une grande importance lorsque l'on considère la diversité et le potentiel des communautés épistémiques brésiliennes pour la définition de politiques linguistiques réelles en PLA dans le pays avant la publication de propositions curriculaires.

Selon la cartographie réalisée par Furtoso (2015) et la mise à jour que j'ai réalisée (Martins, 2017), entre la fin des années 1980 et 2016, l'Université Fédérale de Fluminense, l'Université Pontificale Catholique de Rio de Janeiro, l'Université Fédérale de Rio Grande do Sul, l'Université de Brasilia et l'Université d'État de Campinas, entre autres, principalement concentrées dans l'axe centre-sud-sud-est, ont une histoire pertinente d'un point de vue quantitatif en ce qui concerne la production universitaire. D'un autre côté, d'innombrables autres institutions d'enseignement supérieur du pays s'orientent encore vers l'institutionnalisation de ce type d'enseignement, comme on le verra dans les entretiens de cette recherche.

Je reviens sur ces considérations car, selon le tableau que j'ai présenté ci-dessus, les sept *Propositions Curriculaires* publiées par Itamaraty jusqu'à présent ne reflètent pas la même logique adoptée pour la constitution du comité technique de l'examen. Évidemment, nous avons des instruments de nature sensiblement différente. Reconnaisant toutefois la pertinence de Celpe-Bras pour le domaine du PLA au Brésil, on peut se demander pourquoi ces documents, qui ont émergé pour remplir une lacune jusque-là comblée par l'examen, n'ont pas été produits par des auteurs de différentes régions du Brésil. Cette question est encore plus latente si l'on considère la dimension territoriale du pays et le grand nombre d'institutions qui étudient le PLA dans la contemporanéité.

La plupart des auteurs sont de l'Université de Brasília, une institution qui était également représentée dans la première commission pour l'élaboration de l'examen Celpe-Bras en 1993. A travers les données de Furtoso (2015), on constate la production importante de l'institution en PLA depuis le début de la recherche dans la région au

Brésil jusqu'à nos jours. Cependant, il est également important de souligner que l'institution est située dans la capitale du pays, au centre du pouvoir politique, ce qui nous porte à croire que la proximité, en plus des facteurs mentionnés, conduit à une plus grande participation des enseignants chercheurs de cette université dans la constitution de la collection de propositions curriculaires.

Dans le cas des textes officiels produits au Portugal par exemple, comme on l'avait vu précédemment, les auteurs des documents tentent clairement d'exprimer un alignement sur la politique transnationale du CECRL. La finalité de la collection de l'Itamaraty, à la différence du cas européen, part d'une conception directive de l'enseignement qui me semble, dans l'une des interprétations que je présente ici, faire place à la diversité des savoirs et des lieux épistémologiques de la plupart de ces unités et agents de promotion de la langue portugaise à l'intérieur et à l'extérieur du Brésil.

La proposition d'harmonisation peut traduire un consensus des chercheurs d'une certaine modalité de PLA par rapport aux aspects théorico-méthodologiques qui constitueront un guide pour la construction des programmes d'enseignement. Cependant, on ne peut pas garantir qu'une proposition curriculaire reflète les seules idées linguistiques communes aux professionnels en PLA. Cela se justifie car, comme nous l'avons vu dans mes précédents travaux et dans cette thèse, le domaine du portugais au Brésil - et à l'étranger - est pluriel. Et cette pluralité est intrinsèquement liée au processus de consolidation du PLA dans le pays, qui dépendait non seulement de la mise en place d'un instrument politique tel que le Celpe-Bras, mais, surtout, de l'enseignement et de la recherche dans différentes institutions brésiliennes (Martins, 2018 ; 2019 ; Sirianni et al, 2019) et de la publication de manuels didactiques (Diniz, 2010). C'est dans ces contextes que différents professionnels ont produit des connaissances et défini des concepts d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation plus en phase avec la réalité du domaine dans le pays et dans le monde.

Alors qu'au Brésil, la Linguistique Appliquée influence grandement les réflexions des professionnels qui ont œuvré au renforcement du PLA, à l'étranger, la situation est sensiblement différente. Les contextes d'enseignement du portugais à l'étranger sont

souvent influencés par les connaissances didactiques diffusées dans les communautés épistémiques de ces lieux. La présence du CECRL dans une partie de la collection de documents officiels de l'Itamaraty semble inclure, selon la première interprétation décrite ici, les connaissances partagées et les besoins de ces autres contextes à l'étranger, souvent liés à cette perspective européenne de l'enseignement des langues, dont j'ai évoqué la diffusion internationale dans d'autres parties de cette étude. La position de paternité brésilienne que l'on trouve dans ces documents est liée à une histoire diffuse, qui ne semble pas avoir de fil conducteur théorique et méthodologique, même si plusieurs recherches dans le domaine soulignent le rôle très important du Celpe-Bras en termes d'orientation didactique.

## **4 La perspective discursive dans les documents de l'Itamaraty**

### **4.1 Proposition d'harmonisation dans les pays hispanophones**

La collection de propositions curriculaires de l'Itamaraty a été publiée en 2021, mais il est indiqué que les documents préparés n'ont pas été élaborés en même temps. Selon la proposition de programme pour les pays de langue officielle portugaise, les paramètres pour les pays hispanophones ont été les premiers de la collection à être développés, ce qui consiste en une initiative pionnière visant à réglementer les lignes directrices pour la construction de cours de portugais à l'étranger. L'extrait suivant me porte à affirmer que cette proposition a été pionnière dans le domaine du PLA en tant que politique linguistique de l'État brésilien, près de trois ans avant le lancement de la collection de l'Itamaraty. Pour cette raison, le document pour les locuteurs d'espagnol a servi de base théorique et méthodologique pour la construction de propositions de pays hispanophones, fait qui attire l'attention dans la mesure où il a été précédemment constaté que la collection ne semble pas avoir un fil conducteur théorique en ce qui concerne la conception de la langue/langage.

Le Brésil ne dispose pas encore d'un cadre réglementant et établissant des paramètres pour l'offre de cours de portugais à l'étranger. Un premier pas dans cette direction a été l'élaboration de la Proposition d'harmonisation du curriculum pour l'enseignement du portugais comme langue étrangère dans les pays hispanophones (MRE, 2018), qui, aux fins du présent

document, a été prise comme référence. (MRE, 2020d, p. 29, traduction libre)

Il n'est donc pas possible d'expliquer précisément pourquoi les autres propositions ne sont pas liées à une perspective théorique et méthodologique commune. Cependant, l'hypothèse que je défends dans ce travail est que cette perspective dialogique est, dans une certaine mesure, entravée des politiques linguistiques européennes, en raison de leur présence dans les contextes d'enseignement en question et leur sa pertinence internationale. La plupart des documents, directement ou indirectement, manifestent une association théorique et méthodologique à des politiques linguistiques européennes (Martins, 2021). Seuls ceux que j'apporte dans ce travail décrivent un parcours théorique autre, plus associé au Celpe-Bras.

L'interprétation que j'ai donnée dans les pages précédentes de ce chapitre, selon laquelle la différence entre les documents pourrait se justifier en raison de la diversité des réalités de l'enseignement du portugais à l'étranger, peut être comprise à partir de l'observation que la proposition pour les pays lusophones tente d'établir un dialogue avec la première proposition curriculaire de la collection. J'affirme cela parce que, comme je le décrirai dans les sections d'analyse du document des pays lusophones, il y a eu un choix, avec des différences que j'exprimerai plus loin, d'aligner cette proposition à la première de la collection.

Parmi les documents de la collection de l'Itamaraty, j'ai vérifié dans Martins (2019) trois directions par rapport aux horizons de rétrospection et de projection des documents : la première direction sont ceux qui s'approchent d'une histoire des idées linguistiques brésiliennes en liaison avec le Celpe-Bras, bien qu'ils se rapprochent également du CECRL ; dans la deuxième, les documents s'articulent uniquement autour des référentiels européens ; et enfin une troisième, où les documents ne sont liés ni à une perspective théorique méthodologique brésilienne, ni à une perspective européenne. Les documents que j'examine dans ce chapitre intègrent cette première direction, qui, je crois, est effectivement responsable de l'instrumentalisation et de l'institutionnalisation d'une perspective d'enseignement de la paternité brésilienne dans d'autres pays.

Le document pour les pays hispanophones est une étape importante pour la politique linguistique brésilienne en PLA, car il présente non seulement une organisation curriculaire par niveaux pour les cours de portugais dans les pays respectifs, mais ouvre également la voie à l'extension d'un lieu épistémologique brésilien dans l'articulation avec la Linguistique Appliquée brésilienne et l'examen Celpe-Bras. L'instrument de politique linguistique consiste en un *geste de paternité* brésilienne concernant la construction du savoir didactique en PLA, processus qui avait déjà été vérifié par Diniz (2008) en ce qui concerne les projets éditoriaux brésiliens Celpe-Bras dans ce domaine. Les documents de la collection d'Itamaraty, par leur nature, sont des instruments qui s'institutionnalisent et « promeuvent leurs effets en termes de politique linguistique, dans la mesure où ils (re)définissent les sens que les sujets (brésiliens/étrangers) établissent avec les espaces d'énonciation impliqués (national/transnational, en les reconfigurant » (Diniz, 2012, p. 19-20).

La valeur de cette proposition en termes de politiques linguistiques est redimensionnée lorsque l'on constate que la base théorique de celle-ci reflète et légitime l'histoire du domaine du PLA articulée au Celpe-Bras, avec le soutien des études développées dans la Linguistique Appliquée autour de l'œuvre du Cercle de Bakhtine. En termes théoriques et méthodologiques, la proposition est le premier document qui, dans le cadre de l'enseignement, promeut cette perspective didactique. Le Document de base du Celpe-Bras soulignait déjà l'impact de cet instrument pour la réflexion méthodologique en PLA, mais il ne s'agissait pas d'orientations d'enseignement dans la mesure où il vise à expliciter la base théorique de l'examen et son opérationnalisation dans les tâches et l'évaluation des compétences. En tant que référence pédagogique, en effet, le document pour les hispanophones est le premier à légitimer cette orientation d'enseignement de base bakhtinienne, présentant une lecture compréhensible aux interlocuteurs prévus - professeurs et chercheurs actifs dans le réseau d'enseignement de l'Itamaraty à l'étranger.

Dans les sections suivantes, je discuterai d'abord des alignements de ce premier document d'orientation brésilien au Celpe-Bras et au CECRL. Deuxièmement, je vérifierai l'opérationnalisation des concepts bakhtiniens dans les orientations du

document concernant la perspective de l'enseignement discursive-dialectique, en cherchant à observer comment l'enseignement de PLA est proposé à partir de cette base théorique. Dans la dernière section, j'aborde les pistes du document qui indiquent un lien vers une perspective critique de l'enseignement de la langue portugaise, centrée sur un dialogue interculturel qui découle de la discursive-dialecte de la langue et de la langue dans la salle de classe de PLA.

#### **4.1.1 Alignement au Celpe-Bras et au CECRL**

Le document pour les pays hispanophones fait suite, selon le texte du document, à l'action du Brésil dans la promotion des politiques linguistiques du portugais dans la contemporanéité, avec un accent particulier sur le réseau d'enseignement de l'Itamaraty, pour lequel le référentiel d'enseignement est principalement élaboré. La lacune existante dans le domaine de la PLA, mentionnée dans la présentation de la collection, est renforcée dans l'introduction du document en question. Les CCB, qui sont définis dans le document comme des instruments de politique linguistique de l'État brésilien, ne disposaient pas d'orientations pour l'organisation de leurs cours, ce qui pourrait, dans la compréhension de cette recherche, mettre en valeur le savoir didactique des communautés épistémiques brésiliennes en PLA à l'étranger, dans la mesure où ces centres du réseau de l'Itamaraty peuvent fonctionner comme amplificateurs des connaissances construites localement :

Bien que les origines des CCB remontent au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, il manque des paramètres communs pour les cours dans les différentes institutions, afin de renforcer leur fonctionnement en réseau, d'améliorer leur potentiel en tant qu'instrument de politique linguistique et culturelle de la État brésilien (MRE, 2020e, p. 17, traduction libre).

Cet instrument brésilien, basé sur une perspective de « [...] sensibilisation des élèves au fonctionnement sociohistorique, politique et culturel du portugais » (MRE, 2020e, p. 22, traduction libre), reprend et attribue un statut officiel, dans l'enseignement du PLA, aux lectures du Cercle de Bakhtine faites par la Linguistique Appliquée au Brésil, qui était opérationnalisée au Celpe-Bras et a eu de forts impacts sur les processus éducatifs dans le pays et au-delà de ses frontières (Martins & Yonaha, 2021).

Du point de vue de ce document, le travail pédagogique réalisé par le Brésil dans l'enseignement du portugais dans les unités du réseau d'enseignement de l'Itamaraty à l'étranger doit être affilié au courant qui conçoit la langue comme un moyen de (re)construction des significations dans le interaction avec l'autre, dans des pratiques socio-historiques, situées selon la perspective dialogique langue/langage (BAKHTIN, 2003), qui peut être rapprochée de la construction théorique du Celpe-Bras (Inep, sous presse) (MRE, 2020e, p. 21, traduction libre).

La perspective discursive est intégrée comme ligne directrice, comme on peut l'interpréter à travers le passage « le travail pédagogique doit être [...] affilié au courant », pour le travail des unités du réseau d'enseignement de l'Itamaraty, donnant aux savoirs didactiques articulés à cette conception du langage et du langage un caractère formel. Comprenant la réflexion engagée dans la Linguistique Appliquée brésilienne, cette orientation discursive n'avait pas encore été légitimée comme politique éducative du Brésil sinon dans l'enseignement de la langue maternelle, au moyen de documents tels que les Paramètres Nationaux du Curriculum, publiés entre la fin des années 1990 et le début des années 2000 dans le pays. Dans cette mesure, le document fait référence à l'approximation entre la construction théorique de l'examen et la perspective discursive qui est prise comme base de la proposition, se référant au *Document de Base*, qui explique le lien entre Celpe-Bras et les idées du Cercle de Bakhtine.

Cet examen, qui a ouvert le chemin aux recherches qui diffusaient la base théorique discursive-dialogique dans l'enseignement du PLA, n'est pas un référentiel formel du Brésil, mais a assumé ce rôle au fil des ans. Avec la publication, en particulier, des deux documents que j'analyse dans cette recherche, on a pour la première fois, plus de 20 ans après l'émergence du Celpe-Bras, l'instrumentalisation formelle de cette perspective théorique-méthodologique de l'enseignement à l'étranger. Ce processus est important pour l'Etat brésilien dans la diffusion du portugais dans ses contextes d'enseignement à l'étranger. Il présente à la communauté internationale des savoirs de paternité brésilienne et, par conséquent, reconnaît la communauté épistémique en PLA du Brésil, qui a son rôle dans la production de connaissances directement ou

indirectement présent dans les discours qui fondent ces nouveaux documents officiels lancés par Itamaraty.

Celpe-Bras est le seul document de référence brésilien qui établit des niveaux de compétence en PLA. L'examen, cependant, ne comprend que quatre niveaux, à savoir Intermédiaire, Intermédiaire Supérieur, Avancé et Avancé supérieur. La proposition curriculaire de l'Itamaraty s'aligne au Celpe-Bras « compte tenu des effets rétroactifs que cet examen a eu dans le domaine de l'enseignement du PLE, y compris dans les CCB, accrédités pour son application » (MRE, 2020e, p. 23). Le CECRL s'ajoute à cette définition des niveaux de référence, « étant donné qu'il s'agit du cadre de référence le plus utilisé au niveau international » (MRE, 2020e, p. 23). La position du référentiel européen dans le monde est donc la principale raison, selon le document d'orientation, de son incorporation à la politique de l'Itamaraty.

Selon Tavano et Almeida (2018), l'attitude interprétative d'un curriculum diffère de ce qui est fait des événements en sciences naturelles, qui sont soumis à des procédures qui, en délimitant les points de contact et de similitude entre les faits, ont des règles plus générales définies. Autant j'admets ici que le document officiel est un genre aux caractéristiques relativement fixes, il est indéniable que son irrégularité énonciative est encore plus évidente lors de sa lecture. Cela se produit, selon les auteurs, parce qu'un curriculum n'est pas déconnecté d'un contexte plus large : il est défini par son historicité et est profondément lié à ses conditions de production, ses conditions de publicisation, son organisation interne, entre autres aspects. Pour cette raison, tout curriculum est une construction culturelle, sociale et historique qui produit des significations sur elle-même et par rapport aux discours antérieurs, mais n'a pas fermé sa signification en elle-même. Le curriculum se construit également dans la relation avec les agents éducatifs et avec le contexte social et historique duquel il fait partie.

Ainsi, je ne considère pas ici que les phénomènes observés dans les documents officiels définissent les réalités de l'enseignement du portugais promu par le Brésil dans le monde. Ce que je propose comme débat, c'est que les agents responsables de la définition des politiques formelles et informelles prennent une position critique par

rapport aux choix politico-linguistiques et aux justifications de la structuration théorico-méthodologique. Ou, estimant que cela peut sembler utopique au regard des politiques occultes promues par les États, que les agents éducatifs, responsables de la diffusion des politiques informelles, soient conscients de la dynamique plus générale de définition des savoirs didactiques lorsque les sujets entrent en contact avec une politique linguistique.

L'équivalence entre les niveaux de compétence du Celpe-Bras et du CECRL, en soi, ne représente pas un problème. La question que je pose ici réside dans la position de ce deuxième instrument au niveau international. Dans le document Itamaraty, il est mentionné que l'équivalence « n'est pas précise, mais approximative, car, malgré leurs points d'approximation importants, de tels instruments ne reposent pas sur les mêmes conceptions du langage et il y a un manque de recherche qui compare leurs niveaux » (MRE, 2020e, traduction libre). En ce sens, la présence de cette équivalence n'est, en fait, soutenue que par la reconnaissance du CECRL, réitérant son hégémonie en tant que politique linguistique européenne.

Encore une fois, je pense qu'il est important de souligner que je ne discrimine pas l'adoption du CECRL dans les contextes éducatifs du monde entier. Le document est le produit d'un travail collectif qui a cherché à englober les demandes et les urgences liées à la circulation des personnes en Europe. L'adhésion à la perspective de ce document dans d'autres continents a permis de dépasser les pratiques pédagogiques traditionnelles et de promouvoir des expériences en classe plus connectées à la réalité sociale des sujets - professeurs et apprenants (Jégonday, 2014, Park, 2010, Read, 2019). Ce que je questionne dans mon étude, c'est pourquoi des savoirs localisés au Sud, historiquement subalternisés, doivent être instrumentalisés à partir du rapport à une politique conçue pour l'Europe. Au regard de ce besoin de contraste avec le contexte européen, on peut observer que

Dans l'ensemble du monde ex-colonial, les sciences sociales ont davantage servi à établir des contrastes avec l'expérience historique culturelle universelle (normale) de l'expérience européenne, (outils en ce sens d'identification des lacunes et des carences à surmonter), qu'à la connaissance de ces sociétés à

partir de leurs spécificités historiques culturelles (Lander, 2000, p. 11, traduction libre).

Ce processus d'universalité de l'expérience européenne découle donc d'une attribution évaluative plus élevée des anciennes colonies elles-mêmes, qui finit par restreindre la reconnaissance de l'expérience locale en ce qui concerne, notamment, la production et la circulation des savoirs. Après tout, si le CECRL représente, selon le document Itamaraty, une conception divergente de langue et langage, cette équivalence ne semble pas du tout productive en termes d'établissement et de consolidation d'un lieu épistémologique brésilien, compte tenu, bien sûr, de la perspective directrice de ce document. Au contraire, ce choix comparatif ou d'équivalence peut renforcer la nécessité d'un sceau du Nord pour la définition des politiques linguistiques, ce qui, selon moi, est un indice de la colonialité du savoir. La construction d'un projet politico-linguistique conscient de l'impact de la colonialité sur les rapports entre langue, société et État dans le monde se heurte à la restriction de la reconnaissance d'une histoire épistémologique dans des pays profondément marqués par le passé colonial.

#### **4.1.2 Fondements et dimensions de la perspective pédagogique et opérationnalisation théorique dans la proposition de cours**

La perspective pédagogique discursive décrite dans la section 3 du document, intitulée « Proposition curriculaire pour les cours réguliers », est définie à partir d'une proposition d'organisation curriculaire qui considère trois dimensions, en respectant une hiérarchie. Le schéma tridimensionnel présenté dans la section, transposé ci-dessous, est une proposition qui prend en compte des principes de fonctionnement du langage dans une perspective bakhtinienne.



Schéma 17 : Dimensions de l'Enseignement du PLA (Inep, 2011).

La première dimension socioculturelle est la sphère de la communication langagière, définie par Bakhtine (1984) comme le moyen de l'activité humaine qui définit les spécificités de l'énoncé, c'est-à-dire des genres de discours, ainsi que les intentions communicatives, qui se réfèrent aux horizons évaluatifs dans l'interaction. Cette dimension socioculturelle semble également liée au thème lui-même, élément constitutif du genre, dans la mesure où le contenu thématique commun à une sphère sociale donnée est invariablement considéré. Il n'est pas possible de déconnecter le genre du discours des deux autres dimensions, car elles dépendent l'une de l'autre pour l'interaction verbale humaine, et ce fait est reconnu dans le document :

Même si il existe une hiérarchie entre les dimensions, celles-ci sont intrinsèquement liées: il n'y a pas de dimension socioculturelle sans genres discursifs qui la structurent ; il n'y a pas de genres sans des ressources langagières permettant leur matérialisation dans des textes (oraux, écrits, multimodaux) (MRE, 2020e, p. 36, traduction libre).

Prendre la dimension socioculturelle comme point de départ évite de retomber dans une utilisation circonstanciée du genre dans les supports didactiques en PLA ou de se focaliser uniquement sur l'utilisation du genre comme prétexte à l'enseignement des ressources grammaticales (Bizon et Diniz, 2020). Dans la littérature du Cercle Bakhtine, la notion de *genres de discours* prédispose la dimension socioculturelle et

historique, dont elle dépend pour la définition thématique, structurelle et stylistique de l'énoncé :

[...] si on veut étudier le dire, il faut toujours se référer à telle ou telle sphère de l'activité humaine, car on ne parle pas dans le vide, on ne produit pas d'énoncés en dehors des sphères multiples et variées de l'action humaine. Nos énoncés (oraux ou écrits) ont, au contraire, un contenu thématique, une organisation compositionnelle et un style corrélé aux conditions et finalités spécifiques de chaque sphère d'activité. (Faraco, 2009, p. 126, traduction libre).

Rodrigues (2005) rappelle que la notion de *genres de discours* est appréhendée dans l'ensemble des formulations conceptuelles qui lui sont inhérentes. Comprendre la relation entre le genre et les dimensions proposées dans le document de l'Itamaraty implique également la reconnaissance de

[...] la notion de genres à travers de fondements nucléaires, comme la conception socio-historique et idéologique du langage, le caractère socio-historique, idéologique et sémiotique de la conscience et la réalité dialectique du langage et de la conscience ; il n'est donc pas possible de la dissocier des notions d'interaction verbale, de communication discursive, de langue, de discours, de texte, d'énonciation et d'activité humaine, car ce n'est qu'en relation avec ces concepts que la notion de genres peut être appréhendée, sans la réduire. (Rodrigues, 2005, p. 134, traduction libre).

Bien que tous les concepts ne soient pas décrits individuellement dans le document, il est possible de voir quelques indices qui montrent l'appropriation des notions mentionnées ci-dessus par le document pour la réflexion son public-cible : les professeurs de langue portugaise à l'étranger. Dans l'extrait ci-dessous, par exemple, il est possible de percevoir la référence à un socio-historique, idéologique - lié à l'attribution de valeurs - et sémiotique dans la relation des sujets avec la langue cible :

Il est nécessaire que, dans tous les cours, le travail pédagogique vise à sensibiliser les étudiants au fonctionnement socio-historique, politique et culturel du portugais. C'est ainsi qu'on voit la nécessité de créer des opportunités d'interaction avec d'autres expériences du monde, d'autres manières d'attribuer

des valeurs, d'autres points de vue, ou, en bref, avec d'autres cultures dans lesquelles cette langue est utilisée. (MRE, 2020e, p. 22, traduction libre).

La notion d'*activité humaine* est incorporée lorsqu'il s'agit de travailler avec la langue portugaise dans la classe de PLA. Le langage et l'utilisation du langage sont vus dans une perspective de communication discursive, à partir de laquelle l'enseignant stimule l'interaction des apprenants avec la diversité des discours qui circulent dans les sphères de l'activité humaine. Avec cela, une vision dialogique des discours dans la société est fournie, de la relation entre les différents textes de travail en classe :

Le portugais étant l'une des langues constitutives du Brésil, dans sa relation avec les autres langues, son enseignement doit, d'une part, favoriser l'interaction des étudiants avec les différents textes qui circulent au Brésil - ici comprises les manifestations culturelles brésiliennes dans leur sens le plus traditionnel, dans les domaines des Arts Plastiques et Visuels, de la Littérature, de la Musique et du Cinéma – et, d'autre part, l'ouverture d'un espace permettant aux étudiants d'apporter également des éléments des réseaux discursifs à travers lesquels ils circulent (MRE, 2020e , p. 22).

Le choix du document de ne pas présenter le genre de discours comme point de départ, ou comme point de départ de l'enseignement, empêche l'enseignement du genre d'avoir une fin en soi. La transposition didactique de la notion de genre à l'enseignement de la langue portugaise efface souvent le caractère dynamique du genre discursif au détriment d'une lecture formelle du concept bakhtinien (Faraco, 2009). Derrière cette tendance réductionniste du terme, en effet, on observe comme point de départ la dernière dimension présentée dans la proposition curriculaire de l'Itamaraty : les ressources grammaticales. C'est pour cette raison que la hiérarchie apportée dans la proposition, qui s'appuie sur le travail de Serrani (2010), est une appropriation pédagogique des concepts bakhtiniens qui respecte les aspects inhérents au genre et rend la compréhension de chaque dimension plus accessible aux professeurs de langue portugaise.

L'enseignement de la grammaire, en particulier dans sa conception normative, a longtemps fait l'objet de débats dans le cadre de l'enseignement de la langue

maternelle dans le cadre de la Linguistique Appliquée brésilienne en raison de l'incompatibilité entre les règles établies par la grammaire traditionnelle et les divers parlers du portugais brésilien contemporain (Faraco, 2006). Richard et Rodgers (2019) précisent que, pour l'enseignement des langues additionnelles, depuis le milieu des années 1990, notamment dans un contexte européen, le rejet de la méthode Grammaire-Traduction a fait émerger de nouvelles perspectives pédagogiques.

Au Brésil, comme dans d'autres pays, l'Approche Communicative et d'autres perspectives plus actuelles, telles que l'Action et l'orientation discursive-dialogique théorique-méthodologique que je traite dans cette étude, ont également commencé à s'opposer à un enseignement centré sur des aspects grammaticaux hors contexte. Ce mouvement d'opposition est attribué à la compréhension de l'utilisation social des langues et à comment la classe peut être un espace de pratiques sociales par le langage/langue, car « l'apprentissage n'est pas une activité privée individuelle mais une activité sociale qui dépend de l'interaction avec les autres » (Richard & Rodgers, 2019, p. 106, traduction libre).

L'approche des aspects grammaticaux, ou des ressources linguistiques, dans la classe PLA est mise en évidence dans la troisième dimension présentée dans la proposition. La hiérarchie proposée dans le document s'éloigne d'un concept d'enseignement qui part de la grammaire, mais cherche à souligner l'importance du travail pédagogique avec des aspects linguistiques en classe. Cette stratégie de présentation de la hiérarchie, soutenue par une perspective bakhtinienne, et la justification de l'articulation entre les dimensions proposées, sont sensibles à la réalité de l'enseignement des langues. C'est un consensus au sein de la Linguistique appliquée que l'organisation des programmes qui prend la grammaire comme point de départ est toujours persistante dans l'enseignement des langues. En ce sens, le document souligne l'importance de la dimension linguistique et l'articule à une vision langue/langage qui renvoie implicitement à Celpe-Bras :

[...] dans la perspective directrice de ce document, le travail pédagogique avec des ressources lexico-grammaticales et phonétiques-phonologiques est fondamental pour la production

et la compréhension de genres à des fins différentes, ainsi que pour la promotion de la réflexion critique et de l'interculturalité. Avec l'utilisation du terme « ressources linguistiques », l'objectif est de renforcer le fait que le travail pédagogique doit mobiliser non pas les formes elles-mêmes, mais des ressources pour agir dans le monde. (MRE, 2020e, p. 36, traduction libre).

Selon Schlatter et al. (2009), il n'y avait pas de lien explicite de l'examen Celpe-Bras ni avec les idées du Cercle de Bakhtine, ni avec la notion d'utilisation du langage de Clark (1996). Ces relations théoriques ont été intégrées au discours sur l'examen dans la recherche académique développée au cours des 20 dernières années. La notion d'utilisation du langage comme pratique ou action sociale conjointe (Clark, 2000), qui sous-tend la finalité d'agir dans le monde, et la délimitation du genre de discours et d'autres aspects de l'interlocution (Bakhtine/Volochinov, 1977) dans l'action entre les sujets, des aspects importants de l'évaluation des compétences étaient importants. Ces questions sont devenues partie intégrante des débats sur l'élaboration propositions curriculaires académiques et de matériels pédagogiques (Kraemer, 2012 ; Mittelstadt, 2012 ; Nagasawa, 2018 ; López, Mello et Santos, 2019 ; Almeida, 2020, entre autres). Dans l'extrait ci-dessous du Document de Base Celpe-Bras, dont l'analyse a été faite dans le chapitre précédent, la perspective d'utilisation du langage de l'examen est définie comme « agir dans le monde ». De cette manière, il est possible de vérifier une reprise énonciative entre l'examen et la proposition curriculaire analysée.

(1) Agir dans le monde par la langue suppose donc la mobilisation de diverses capacités qui impliquent la compréhension des situations, des codes sociolinguistiques et des contextes socio-historiques dans lesquels se déroulent les interactions (Inep, 2020, p. 29, traduction libre)

Cette proposition pour les pays de langue officielle espagnole redimensionne la portée du cadre théorique de l'examen Celpe-Bras à travers une adaptation pédagogique conformément à cette histoire des idées linguistiques en PLA au Brésil de base discursive-dialogique. Le document décentralise le genre du discours comme objet d'enseignement et apporte à la réflexion didactique les autres concepts du Cercle de Bakhtine qui s'articulent dans cette vision de la langue/ du langage en PLA diffusée au Brésil avant et, surtout, après l'émergence de Celpe-Bras.

### **4.1.3 Dimension socioculturelle du curriculum, interculturalité et critique décoloniale**

Les Tableaux Curriculaires présentés à la section 3.1 du document, qui constituent les propositions pour les six niveaux de compétence, explicitent un alignement avec la perspective théorique bakhtinienne. Ces tableaux reflètent la base tridimensionnelle de la construction du curriculum en cinq aspects : i) la dimension socioculturelle, qui se concentre sur les aspects culturels, géographiques, historiques, linguistiques et sociaux du Brésil et au Brésil ; ii) les genres discursifs, avec la suggestion d'une liste de types d'énoncés à travers lesquels il serait possible d'aborder la dimension interculturelle ; iii) les finalités, qui concernent l'intention la plus générale articulable aux genres au sein d'une sphère sociale donnée ; iv) les ressources lexicogrammatiques et v) les ressources phonétiques-phonologiques, comprenant l'aspect stylistique inhérent à un genre, dans une sphère sociale donnée et selon des finalités spécifiques. Dans cette section, je me concentrerai surtout sur la dimension socioculturelle des Tableaux, étant donné que c'est le point de départ du document et que l'on peut, à travers lui, discuter de la vision de l'interculturalité, dans ma perception plus rapprochée d'une vision critique et décoloniale.

Walsh (2009 ; 2012) explique que la notion d'interculturalité est de plus en plus présente dans les politiques publiques contemporaines, aussi nationales que transnationales, servant parfois les finalités d'un système dominant. L'auteur met en évidence trois conceptions qui me paraissent importantes pour la réflexion décoloniale que je fais sur les discours des propositions curriculaires ici analysées : i) l'interculturalité relationnelle, l'interculturalité fonctionnelle et l'interculturalité critique. La première est définie par l'auteur comme « le contact et l'échange entre les cultures, c'est-à-dire entre les personnes, les pratiques, les savoirs, les valeurs et les différentes traditions culturelles » (Walsh, 2012, p. 63, traduction libre). Dans le cadre de la proposition de l'Itamaraty, la perspective discursive-dialogique de l'enseignement et la dimension socioculturelle du curriculum indiquent une interculturalité qui, bien qu'elle établisse des relations qui n'explicitent pas les différents problèmes des sociétés et des cultures en dialogue, ouvre des précédents

pour que cela se fasse en classe. Cela semble indiquer que le document s'éloigne d'une vision relationnelle.

Le deuxième type d'interculturalité est défini par Walsh (2009 ; 2012) comme celle qui promeut le dialogue des cultures au service des intérêts du système. Dans cette lecture d'interculturalité, l'éducation à la diversité a pour objectif de contrôler les conflits ethniques et de préserver une certaine stabilité sociale, qui ignore les problèmes inhérents à la colonisation. La présence d'aspects sociaux et historiques du Brésil, comme on verra prochainement, montre une distance du document par rapport à une vision au service du système.

Le troisième type est l'interculturalité critique, qui s'appuie sur les débats menés par les études décoloniales pour repenser l'éducation. La proposition curriculaire de l'Itamaraty présente des pistes de proximité avec cette perspective, en évoquant des questions cruciales de l'enseignement de la langue portugaise qui sont souvent stigmatisées. Cependant, on voit un manque d'explicitation d'une perspective décoloniale en tant que projet épistémique, ce qui peut être lié à des facteurs divers, comme les conditions de production de cet instrument linguistique. On ne peut cependant pas dire que le document s'aligne à une vision d'interculturalité relationnelle ou fonctionnelle, comme je l'ai dit précédemment.

Dans le tableau ci-dessous, je transcris les dimensions de chaque niveau qui sont associées, selon l'interprétation ici présentée, à une vision plus critique de l'interculturalité.

Élémentaire I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sensibilisation à la proximité et à la distance entre le portugais et l'espagnol.</i></li> <li>• <i>Représentations de la langue portugaise dans sa relation avec l'espagnol.</i></li> <li>• <i>Sensibilisation à la diversité socioculturelle brésilienne, en relation avec la diversité dans les pays hispanophones.</i></li> <li>• <i>La vie quotidienne dans différents espaces au Brésil.</i></li> </ul>
Élémentaire II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aspects de l'histoire officielle et non officielle du Brésil, en relation avec les pays de langue officielle espagnole.</i></li> <li>• <i>Mémoires et histoires personnelles et collectives.</i></li> <li>• <i>Tourisme au Brésil : espaces centraux et périphériques.</i></li> </ul>

Intermédiaire I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aspects de formation de la société brésilienne, dans ses relations avec les pays hispanophones.</i></li> <li>• <i>Constructions culturelles des différents peuples qui composent la société brésilienne (autochtones, Portugais, Africains, immigrants) : traditions, croyances, fêtes populaires, conventions sociales.</i></li> </ul>
Intermédiaire II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aspects de formation de la société brésilienne, dans ses relations avec les pays hispanophones.</i></li> <li>• <i>Le Brésil dans différents médias : processus de représentation.</i></li> <li>• <i>Pays hispanophones dans différents médias brésiliens : processus de représentation.</i></li> <li>• <i>Focus sur la société brésilienne, en rapport avec des pays hispanophones : classes sociales, citoyenneté, environnement, éducation, santé, modes de vie, consommation.</i></li> </ul>
Avancé I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Productions scientifiques et universitaires du Brésil et d'autres pays lusophones, dans différents domaines de la connaissance.</i></li> <li>• <i>Science, technologie et innovation au Brésil.</i></li> </ul>
Avancé II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aspects anthropologiques, économiques, culturels, philosophiques, sociologiques et politiques du Brésil dans des domaines complexes, notamment celui de l'art.</i></li> <li>• <i>Productions artistiques brésiliennes, canoniques et non canoniques, croisées avec des productions des pays hispanophones.</i></li> <li>• <i>Productions artistiques en portugais, canoniques et non canoniques, dans d'autres pays de la Communauté des pays de langue portugaise.</i></li> </ul>

Tableau 11 : Les Dimensions Critiques de la Proposition Curriculaire pour les Pays de Langue Officielle Espagnole. Proposition de l'Auteur.

Ce qui est observé dans ces dimensions socioculturelles du document, c'est qu'elles englobent la relation entre les aspects historiques et sociaux du Brésil et d'autres pays hispanophones, sans préciser ni mettre en évidence le sens de ces comparaisons, leurs intentions et leurs implications sociales et politiques (Walsh, 2009) pour l'apprentissage du portugais par les locuteurs des pays hispanophones. Malgré cela, les dimensions abordent une perspective interculturelle plutôt critique en raison de la possibilité d'aborder les conflits et les problèmes inhérents à la formation de la population brésilienne, dans des domaines plus ou moins complexes, avec des aspects directement ou indirectement liés à la colonialité. Le document suggère, comme représenté dans le tableau précédent, par exemple, la prise de conscience de la diversité culturelle et l'approche des histoires officielles et non officielles (officielles, parfois eurocentriques, et non officielles, liées à la présence d'autres peuples, avec des histoires différentes, en territoire brésilien), les mémoires personnelles et collectives et la diversité des peuples brésiliens, tels que les peuples autochtones, portugais,

africains et immigrés, dont la réalité est parfois négligée. Ici, on voit la reconnaissance de la présence de la colonialité, puisque le document conçoit l'existence d'une histoire eurocentrique. Par ailleurs, la dimension de la production scientifique est évoquée, afin de mettre en valeur les savoirs produits sur le territoire national, souvent délaissés par la logique de la colonialité du savoir.

Conformément à ce que Diniz (2005) perçoit par rapport au Celpe-Bras et aux livres didactiques en PLA, je vérifie la présence d'un espace énonciatif de la langue portugaise majoritairement monocentrique, avec un changement d'axe symbolique du Portugal au Brésil. Le Portugal commence à avoir de l'espace dans l'histoire de la formation de la société brésilienne comme les autres pays, peuples et cultures de la lusophonie. Malgré ce projet politique centré sur les aspects brésiliens, l'approche et le dialogue de/avec la culture de l'autre est bien présente dans la dimension socioculturelle de l'enseignement, dans la mesure où des comparaisons avec des pays hispanophones sont souvent proposées. Considérant une perspective interactionnelle, le regard sur l'autre, et une perspective discursive bakhtinienne, qui met l'accent sur le dialogisme comme expression interculturelle, le document témoigne d'un projet interculturel d'approximation, d'identification et non d'assimilation. C'est dans cette mesure que le document s'éloigne d'une lecture relationnelle ou fonctionnelle de l'interculturalité et aborde, même si peu en profondeur, vers une perspective plus critique.

La perspective discursive-dialogique qui sous-tend la proposition curriculaire favorise une utilisation critique du document, comme je le constate dans l'extrait suivant :

L'important est que la planification, aux différents niveaux, favorise une approche critique des différents éléments socioculturels médiatisés par le portugais, à travers la diversification des sphères, des genres, des supports, des finalités et des interlocuteurs, ce qui impliquera la mobilisation d'une série de ressources lexico-grammaticales et phonétiques-phonologiques (MRE, 2020e, p. 37, traduction libre).

Considérant les trois dimensions de l'enseignement de la langue portugaise, mentionnées dans les pages précédentes, l'instrument brésilien souligne la nécessité "[...] d'ouvrir un espace pour que les étudiants apportent également des éléments des réseaux discursifs à travers lesquels ils circulent" (MRE, 2020e, p. 22, traduction libre). Ainsi, la nécessité d'une utilisation qui favorise

[...] la construction d'autres possibilités et des stratégies sociétales et pédagogiques qui pluralisent, interpellent et intègrent de nouvelles manières d'être, de vivre, de vivre avec l'autre, d'apprendre, mais aussi de désapprendre et de (dés)inventer, dans un rapport dialogique avec le monde et avec soi-même (Rodrigues & Silvestre, 2021, p. 417, traduction libre).

Les dimensions socioculturelles du document ouvrent des précédents à la problématisation de divers enjeux socioculturels par les agents éducatifs qui se baseront sur cette proposition d'élaboration de cours, mais celle-ci n'est pas assumée comme un projet décolonial. L'interculturalité n'est pas décrite dans le document comme un concept de base de la proposition, mais plutôt comme un résultat de relations, de circulation de discours dans une vision bakhtinienne de l'enseignement.

Dans le document *L'Interculturalité dans l'Éducation* (*La interculturalidad en educación*, en espagnol), rédigé par Katherine Walsh et publié en 2005 par le Ministère de l'Éducation du Pérou, il est souligné que la vision relationnelle de l'interculturalité considère souvent le dialogue culturel comme

[...] quelque chose d'inné à la réalité latino-américaine, qui fait partie des processus historiques de métissage colonial, de transculturation, de cholification et des processus les plus récents de mondialisation et d'hybridation, des échanges unidirectionnels, par exemple, de la société indigène à la société métisse blanche dominante et non du vice versa (Walsh, 2005, p. 9, traduction libre).

Les traces d'une approche interculturelle que j'ai identifiées dans les pages précédentes indiquent, en principe, une approche critique qui place le Brésil dans une position de premier plan dans la diffusion du portugais, car il s'agit d'un document de promotion de la langue portugaise à l'étranger, à caractère transnational. Dans le

document préparé au Pérou, mentionné ci-dessus, il est admis que les curriculums, en particulier en Amérique latine, doivent exprimer la nécessité de travailler avec les impacts de la colonialité sur la réalité socioculturelle et politique des pays, les conflits des différents groupes sociaux, les déséquilibres sociaux et culturels. Ce type de projet critique considère l'interculturalité comme un espace de négociation et de traduction des formes d'inégalités présentes dans la vie sociale, parfois cachées et non confrontées dans le cadre de la réalité d'un pays ou d'une région donnée (Walsh, 2005), notamment dans les politiques éducatives contemporaines.

C'est une grande avancée pour les communautés épistémiques locales de reconnaître la perspective discursive-dialogique, dans son dialogue avec le territoire et avec Celpe-Bras, dans un document de portée internationale. Il s'agit d'une étape importante dans le processus de grammatisation du PLA au Brésil. La publication de ce document est une avancée pour la légitimité de l'histoire des idées linguistiques en PLA au Brésil. Son articulation avec une perspective de plus en plus critique de l'interculturalité est une étape importante vers la formulation de politiques linguistiques brésiliennes plus engagées dans la décolonialité. L'articulation faite dans le document entre dialogicité et dialogue interculturel est un exemple de la manière dont une conception du langage et du langage peut permettre un dialogue interculturel plus engagé avec des sujets, des espaces, des réalités et des cultures. Cela renforce le potentiel de cette orientation théorique bakhtinienne appliquée au PLA comme position contre-hégémonique.

Dans la section suivante, lors de l'analyse du deuxième document, je montrerai comment une proposition qui essaie de se présenter comme critique peut finir par servir au système dominant. Je discuterai de l'importance de reconnaître la présence de la colonialité dans la production des politiques linguistiques, fait qui manque également de débat plus explicite dans la proposition que je viens d'analyser, mais aussi des problèmes générés par le manque d'articulation entre les conceptions de la langue et les finalités politiques. Une politique linguistique qui pourrait se distinguer par la légitimité conférée aux voix multiples des chercheurs brésiliens présente, à

travers les effets de la colonialité, une sorte de restriction de son propre développement comme instrument linguistique.

## **4.2 Proposition Curriculaire pour les Pays de Langue Officielle Portugaise**

La Proposition Curriculaire pour les Pays de Langue Officielle Portugaise a été proposée à la suite d'une réunion qui avait eu lieu avec des professeurs et des directeurs des Centres Culturels Brésiliens à l'étranger et un noyau d'études brésiliennes en Angola. La participation directe des professionnels de la rencontre aux aspects contenus dans le document, ainsi que la prise en compte des activités pédagogiques menées dans les unités d'enseignement de l'Itamaraty dans les pays africains, reflète l'intention de l'auteur du document de reprendre le discours qui circule dans ces espaces, l'alignant sur une perspective bakhtinienne de l'utilisation de la langue. En le même temps, cependant, le document propose un alignement entre le Celpe-Bras et le CECRL, conformément à la proposition curriculaire présentée précédemment. Ce choix se justifie tout au long du document, même si à première vue on sait que cette corrélation existe en raison de la place occupée par le CECRL au niveau mondial.

En ce sens, le document va dans le même sens que la proposition présentée précédemment, dans la mesure où il adopte une vision de l'utilisation du langage qui considère les thèmes, les genres de discours, les tâches/projets et les contenus structurants du cadre théorique bakhtinien. Le document en question adopte cette perspective de paternité brésilienne pour unités d'enseignement portugais dans les pays africains ayant le portugais comme langue officielle, cherchant à contribuer à

- (1) [...] la formation et la performance des enseignants, à la normalisation de la structure des cours offerts et à la qualification conséquente de l'enseignement de la langue dans ces contextes » (MRE, 2020d, p. 4).

Ces contextes, marqués par une variété de modes d'apprentissage et d'enseignement des langues vivantes, entrent inévitablement en contact avec les orientations du

CECRL, compte tenu de la présence d'institutions internationales de diffusion d'autres langues additionnelles, comme l'Institut Camões, l'Institut Goethe, l'Institut Cervantes et l'Alliance Française, et les aspects politiques, historiques, culturels et linguistiques qui rapprochent ces pays du Portugal.

Le texte de présentation du document en question mentionne que la production du texte a impliqué la participation de professionnels locaux. En ce sens, la paternité des documents est lue comme constituée par le dialogue et la collaboration avec des contextes spécifiques et en tenant compte des demandes des professionnels locaux.

Il apparaît que la position d'auteur de l'État est renforcée dans le texte de présentation de la proposition en question, qui est introduite après le texte de présentation de la collection, où le document est présenté dans le cadre d'un « processus d'institutionnalisation des politiques linguistiques de l'Itamaraty, orienté vers un mouvement d'harmonisation/standardisation de l'organisation curriculaire et d'amélioration des pratiques pédagogiques dans les unités de son réseau [...] » (MRE, 2020d, p. 9, traduction libre). C'est donc un but, qui consiste en un geste d'auteur brésilien pour le PLA à l'étranger, dans la mesure où le document est présenté comme un instrument des politiques linguistiques de l'Itamaraty :

- (2) La proposition peut donc être considérée comme un instrument d'institutionnalisation des politiques linguistiques de l'Itamaraty pour les pays lusophones, comme une contribution à la formation des enseignants, à la standardisation de la structure des cours proposés et à la qualification conséquente de l'enseignement des langues dans ces pays. (MRE, 2020d, p. 10 traduction libre).

À la fin de ce texte, après le passage précédent, la perspective théorique de la proposition, basée sur une base discursive-dialogique, est mentionnée dans le cadre de ce geste d'auteur brésilien pour la promotion des orientations didactiques à l'étranger. La conception, par conséquent, soutiendrait non seulement la conception linguistique de la proposition, mais aussi l'attitude de ses interlocuteurs envers celle-là :

- (3) S'agissant d'une initiative pionnière de l'Itamaraty, visant à l'harmonisation curriculaire et pédagogique des activités linguistiques et culturelles des unités de son réseau dans les pays de langue officielle portugaise, la proposition, ainsi que la conception de la langue qui la sous-tend, est établie dans une perspective discursive et dialogique et est donc ouverte aux contributions qui pourront provenir des enseignants et des étudiants, à partir de leurs expériences (MRE, 2020d, p. 10, traduction libre).

La conception du langage dans une perspective discursive-dialogique présuppose nécessairement la compréhension que ce qui est dit sera coconstruit dans le dialogue avec l'interlocuteur. Cette idée peut sembler contradictoire, dans une certaine mesure, sachant que la finalité politique du MRE selon la présentation même du document, c'est l'harmonisation curriculaire vue comme synonyme de standardisation. L'extrait ci-dessus met en évidence un caractère important de cette proposition : il se fonde non pas comme une directive, dans un sens plus normatif, mais comme une possibilité, dans la mesure où « il est ouvert aux contributions qui peuvent venir des enseignants et des élèves » (MRE, 2020d, p. 11).

#### **4.2.1. Langue, enseignement de base discursive et organisation curriculaire**

En ciblant les contextes de PLA dans les pays africains qui ont le portugais comme langue officielle, le document apporte trois conceptions de langue qui sont utilisées à des finalités différentes : *langue interculturelle*, *langue pluricentrique*, *langue comme événement discursif*. Alors que le premier et le dernier sont davantage liés à des facteurs sociolinguistiques, culturels et politiques, le second est la conception qui sous-tend la réflexion didactique et qui est à la base de la perspective discursive du document. Les relations entre ces conceptions sont cependant complémentaires et l'une ne semble pas se superposer à l'autre. Ainsi, je décris ces conceptions en cherchant à vérifier comment la première et la deuxième se rapportent à la troisième notion, dite fondée sur Bakhtine. J'enquête également sur les horizons axiologiques ou les idéologies sous-jacentes aux conceptions, en utilisant, de manière non arbitraire, les critères et les questions d'analyse documentaire de cette étude.

#### 4.2.1.1. Langue interculturelle, langue pluricentrique et langue comme pratique sociale

En raison de la situation sociolinguistique des pays africains qui ont le portugais comme langue officielle, où il est nécessaire de reconnaître la variété de normes du portugais et aussi d'autres langues locales, le document souligne la pertinence de la réflexion sur la variété du portugais en classe dans une perspective interculturelle et pluricentrique. Ainsi, on voit émerger du document les notions de langue interculturelle, qui est plus détaillée dans le document, et de langue pluricentrique, qui apparaissent interconnectées pour la reconnaissance du paysage sociolinguistique dans lequel le portugais s'insère et pour le projet(s) politique(s) de l'État Brésilien, tandis que la langue comme pratique sociale, cette dernière définition, est plutôt la base d'une réflexion didactique.

La langue interculturelle ou, plus spécifiquement, le Portugais comme Langue Interculturelle (PLE) est l'objet d'étude des cours offerts par les unités d'enseignement Itamaraty dans ces pays. Le terme semble remplacer le sens de langue étrangère et est lié à une compréhension de la langue comme une pratique sociale, comme une interaction entre les sujets qui, par conséquent, se fait un événement interculturel pour la construction d'identités dynamiques, plus plurielles, et pas seulement basé sur la différence (MRE, 2020d).

La *langue pluricentrique* ou le *caractère pluricentrique* sont des notions présentées comme la base de la proposition en question. Cependant, une définition détaillée de ces concepts n'est pas présentée. Le *caractère pluricentrique* du langage est défini dans le texte comme la reconnaissance qu'« il y a autant de normes qu'il y a de centres dans lesquels le langage est nécessairement présent » (Inep, 2020d, p. 25). Le concept de *langue pluricentrique* a été utilisé pour la première fois par Kloss (1978), mais a gagné en visibilité grâce à la reprise du concept par Michael Clyne, en 1992, dans l'ouvrage *Pluricentric Languages : Differing Norms in Different Nations*. Dans l'introduction de ce livre, l'auteur, se référant à l'origine du concept, présente la définition des *langues pluricentriques* comme

Langues avec plusieurs centres en interaction, chacune fournissant une variété nationale avec au moins certaines de ses propres normes (codifiées). Les langues pluricentriques sont en même temps unificatrices et séparatrices des peuples. Ces langues unifient les gens par l'utilisation de la langue et les séparent par le développement de normes et d'indices nationaux et de variables linguistiques auxquels les locuteurs s'identifient (Clyne, 1992, p. 1, traduction libre).

Je comprends qu'il n'est pas productif pour ce travail d'approfondir la description du concept de *langue pluricentrique* car ce n'est pas une notion expliquée en détail dans la proposition curriculaire. Le concept le plus exploré est celui de *langue interculturelle*, qui semble intégrer le caractère pluricentrique dans la mesure où la promotion de la lusophonie est partie du projet politique du document. Pour cette raison, je me concentrerai sur la compréhension de cette notion de *langue interculturelle* et des relations dialogiques présentes, qui sont indirectement attachées à la notion de langage comme pratique sociale, basée sur Bakhtine.

Premièrement, le terme est associé au dépassement d'un curriculum traditionnel, basé strictement sur l'étude de la grammaire normative, pour l'adoption d'une approche discursive du langage, faisant référence au cercle de Bakhtine, dont je parlerai dans la section suivante de ce chapitre. Deuxièmement, cette notion s'explique comme une sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle de ces pays, qui ont connu des processus de colonisation dans un passé relativement récent. Le portugais, dans de tels contextes, est une langue officielle imposée, qui a fini par coexister avec des langues autochtones et qui se superpose à la diversité linguistique locale :

(4) [...] la langue officielle fait l'objet d'une rencontre enrichissante et transformatrice avec les langues autochtones dans les territoires, favorisant, à travers l'interaction, une hybridation et l'émergence d'autres variétés de portugais, autres que les normes déjà stabilisées du portugais brésilien et du portugais européen. Cette rencontre est faite d'approximations et de résistances, et rend parfois impossible de comprendre qu'une autre norme puisse apparaître, ce qui crée dans l'imaginaire des gens l'idée que leur utilisation du portugais est « incorrecte », puisqu'il ne

suit pas le modèle de la langue enseignée à l'école (MRE, 2020d, p. 24, traduction libre).

Le PLI est donc présenté dans ce passage et tout au long de l'explication comme un besoin de prise de conscience qui doit guider la pratique pédagogique au regard du profil des élèves et de la réalité sociolinguistique du pays où le portugais est enseigné, où les effets de la colonisation sont très présents dans la relation entre les sujets, la langue et l'Etat.

L'extrait ci-dessus décrit la rencontre de la langue officielle imposée comme « enrichissante » et « transformatrice », deux adjectifs qui valorisent la présence du portugais sur ces territoires. Le débat autour des effets de la colonisation est abordé de manière superficielle dans le document et n'intègre pas une perspective décoloniale de l'interculturalité. L'existence de formes de résistance à la langue officielle est évoquée, ce qui montre que les interactions ne sont pas aussi positives que le discours du document ne le laisse initialement croire. Dans ces contextes, les sujets, plongés dans un système de parlers quotidiens, entrent en contact avec la norme du portugais européen, notamment à l'école, où la confluence des variétés linguistiques n'est pas au centre de l'enseignement, encore moins la reconnaissance de la pluralité linguistique et de sa contribution à l'apprentissage du portugais.

Il convient de noter une considération importante concernant l'interculturalité, un concept qui est directement lié à la conception discursive de la langue qui est sur la base du document. L'objet de ma recherche est l'actualisation de la perspective discursive-dialogique dans les discours. Cela ne signifie pas que j'étudie uniquement les concepts bakhtiniens opérationnalisés dans les documents. Il faut aussi tenir compte des relations dialogiques qui concernent surtout l'aspect décolonial. Le dialogisme est donc une perception du fonctionnement du discours d'une grande pertinence pour mon enquête, puisqu'il permet d'expliquer les relations symboliques et idéologiques dans les instruments de politiques linguistiques.

Le passage ci-dessous est un exemple d'une notion plutôt critique d'interculturalité (Walsh, 2009 ; 2012), qui dans le document se base sur la notion d'interaction entre

cultures en tenant compte des conflits existants – vu que la perspective discursive de base bakhtinienne suppose l'importance de l'interaction pour la construction de sens – qui est évoquée par l'auteur :

- (5) La notion d'interculturalité est importante à l'époque contemporaine, car elle représente une manière de comprendre la diversité non seulement basée sur la reconnaissance des différences, mais comme une construction historique résultant de différentes formes d'interactions, de dialogues et de conflits. En effet, conceptuellement, l'utilisation du qualificatif « interculturel » renvoie à l'échange, l'interaction, la solidarité. (MRE, 2020d, p. 25-26, traduction libre).

Il y a une tentative dans le document d'explicitier un point de vue critique sur la présence de la langue portugaise dans ces territoires, mais, en même temps, le fait de considérer la présence de cette langue comme une possibilité de *rencontre enrichissante et transformatrice* « [...] cache ou minimise les conflits et les contextes de pouvoir, de domination et colonialité » (Walsh, 2012, p. 63). Le maintien de la langue portugaise dans ces espaces, notamment du portugais brésilien et du portugais européen, comme on le verra prochainement dans les tableaux d'organisation curriculaire, semble contribuer à une vision d'interculturalité fonctionnelle, conçue comme

[...] un moyen de réaménager et (re)colonialiser les différences et les diversités aux intérêts du capital, en les incorporant à la logique/rhétorique du multiculturalisme, qui cherche, de manière voilée, à les transformer en corps dociles, naturalisant et vidant les constructions et les tensions historiques (Rodrigues & Silvestre, 2021, p. 416, traduction libre).

Dans ce geste de paternité brésilienne qui renvoie à la lusophonie, le PLI est inséré par conséquent dans un espace lusophone, dans lequel la présence de la norme du portugais européen sur le territoire est reconnue par le document et mise en contraste avec le portugais du Brésil. Ce fait accentue la dichotomie Portugal-Brésil dans des contextes dans lesquels la diversité sociolinguistique est confrontée à la présence de la colonialité à différents niveaux de la société. La langue portugaise dans ces territoires, on le sait, a toujours été liée à l'établissement d'un ordre, du pouvoir exercé

par le Portugal. Il est évident que le portugais, dans ces pays, comme mentionné dans le document lui-même, fait partie de la réalité de la vie publique et politique, mais la mise au point d'autres centres de la soi-disant "lusophonie", au détriment des variétés locales, est problématique d'un point de vue d'engagement dans la lutte contre les inégalités historiques.

En ce sens, le *discours de la brésilianité* perçue par Diniz (2008) dans le processus de grammatisation du PLA au Brésil semble être dans le document remplacée par un *discours de la lusophonie*, lui aussi renforcé par le concept de langue pluricentrique, sur lequel je discuterai prochainement. Ce mouvement du document montre un objectif qui, tout en reconnaissant la pluralité inhérente à l'identité des peuples des pays africains, réaffirme la pertinence de la lusophonie comme aspect qui rassemble les sujets au sein d'une même identité, bien qu'elle soit qualifiée comme plurielle :

- (6) La salle de classe étant un espace d'intérêt pour d'autres systèmes de valeurs, de représentations et d'interprétations du monde, appréhender l'« altérité linguistique » à travers la pratique pédagogique de l'interculturalité, c'est en fait agir pour l'éducation linguistique et pour la construction d'une identité plurielle dans l'espace lusophone (MRE, 2020d, p. 26).

Le document tente d'expliquer un point de vue critique sur la présence de la langue portugaise dans ces territoires lors de l'explication du PLI, mais, en même temps, il est possible de percevoir un mouvement qui « [...] cache ou minimise les conflits et les contextes de pouvoir, domination et colonialité » (Walsh, 2009, p. ) au détriment du maintien du portugais dans ces territoires, notamment le portugais brésilien, par rapport aux variétés locales, dans le cadre de la politique de l'Itamaraty pour la promotion d'un « espace lusophone ». En même temps qu'il existe une conception *relationnelle* d'interculturalité, il y a aussi, dans cette intention d'insertion dans un espace lusophone, une notion *fonctionnelle* d'interculturalité, pour laquelle le discours de la différence culturelle est au service d'une finalité particulière, en l'occurrence politico-linguistique, en relation avec la langue portugaise à l'échelle mondiale.

L'extrait transcrit ci-dessus est ici interprété dans deux directions complémentaires : d'une part, une perspective interculturelle apparemment plus *critique* est défendue, avec la formation d'une identité plurielle fondée sur l'altérité linguistique ; d'autre part, cette identité plurielle s'inscrit dans un espace lusophone, dans lequel le portugais est inévitablement le point de convergence de cette diversité linguistique et culturelle. Ce fait est confirmé par les mentions dans le document de l'espace portugais dans les territoires, qui, bien qu'il souffre de différentes formes de résistance, a dans son maintien l'un des principaux objectifs de la proposition curriculaire. Pour cette raison, les notions relationnelle et fonctionnelle sont présentes dans le document au service d'un système dominant (Walsh, 2010 ; 2012).

Selon Severo (2016), la lusophonie a fonctionné comme un espace de tensions politiques et sociales produites par les mémoires coloniales de différentes sociétés. Le danger d'allier une perspective interculturelle avec l'objectif d'inclure une ancienne colonie dans un projet politico-linguistique d'unification réside dans le fait que cela contribue à la construction d'un espace hégémonique pour la langue portugaise. La critique que j'apporte ici ne se réfère pas à proprement parler au terme de lusophonie, mais à la manière dont il est utilisé pour promouvoir des identités qualifiées de plurielles, mais conditionnées par une finalité cachée, qui vise à valoriser la lusophonie en tant que projet politique. En ce qui concerne la lusophonie, il est important de noter que le terme

[...] était lié à un certain mode de fonctionnement de l'appareil administratif de l'État, qui légitimait les hiérarchies par la maîtrise de la langue portugaise et des pratiques lettrées, que ce soit dans le contexte colonial ou dans le contexte de l'État moderne. Aussi, la lusophonie comprenait des modes spécifiques de contrôle et d'appropriation économique des corps, comme l'asservissement, qui utilisait la langue portugaise comme critère de différenciation. Enfin, la lusophonie faisait référence, et le fait encore, à certaines façons épistémiques et culturelles de représenter le monde colonisé par le Portugal, qui résonnent encore aujourd'hui, comme l'idée que le partage de la langue portugaise définirait une communauté globale (Severo, 2016, p. 1331, traduction libre)

La deuxième notion de l'interculturalité fonctionnelle fait référence à l'inclusion de la diversité et de la différence culturelle dans un système dominant. Cette signification semble faire partie de la réflexion du document, dans la mesure où les variétés locales et les autres langues sont incluses dans la proposition politique établie, dans laquelle le portugais est imposé comme langue officielle, mais les conflits produits à travers les interactions et les contacts linguistiques, héritage des systèmes coloniaux, sont, comme évoqué plus haut, relégués au second plan. Cet aspect fonctionnel est également relatif

[...] au bien-être individuel, au sentiment d'appartenance des individus à un projet commun, et à la modernisation, la mondialisation et la compétitivité de « notre culture occidentale », déjà assumée comme la propre culture latino-américaine (Walsh, 2012, p. 65, traduction libre)

J'ai fait remarquer précédemment la préoccupation du document pour les problèmes locaux, qui est atténuée par une conception positive du contact entre le portugais et la diversité linguistique de ces territoires. Il s'agit d'un phénomène dans lequel l'interaction ne se fait pas toujours par la reconnaissance, mais plutôt par la résistance des locuteurs locaux à la langue imposée, comme mentionné dans le document lui-même. Dans cette stratégie d'apaisement, des groupes privés de liberté nationale au détriment du système colonial se sont intégrés dans un projet commun autour de la langue portugaise, qui a longtemps fonctionné comme un instrument de domination.

Dans les projets politiques linguistiques gouvernementaux contemporains, il est nécessaire de porter un regard critique sur la prise de conscience que

[...] la reconnaissance et le respect de la diversité culturelle convergent dans une nouvelle stratégie de domination, qui vise la création de sociétés plus équitables et égalitaires, ainsi que la maîtrise des conflits ethniques et la préservation de la stabilité sociale avec pour finalité de relancer les impératifs économiques du modèle (néolibéralisé) d'accumulation capitaliste, il est désormais possible d'y « inclure » les groupes historiquement exclus. (Walsh, 2012, p. 64, traduction libre)

Le sens attribué au PLI n'est pas intégré dans la perspective bakhtinienne tout au long de l'explication donnée dans le document sur le choix du terme. Ce besoin d'adoption du PLI est plutôt ancré dans un discours de diversité et de dialogue entre les langues et les cultures, au regard de la réalité de ces pays. Malgré cette caractéristique, à un certain moment du document, on a l'énoncé suivant, où l'interculturel semble avoir son sens légèrement décalé vers la centralité d'une variété dans la coexistence des autres :

(7) [...] la vision à partir de laquelle le programme proposé dans ce document, pour les cours de portugais interculturel, c'est que, en plus de la promotion du portugais brésilien, les variétés locales sont prises en compte pour la réflexion pendant les cours, visant à réduire la distance entre les normes, à autonomiser les locuteurs et contribuer à une plus grande estime de soi dans la production linguistique (MRE, 2020d, p. 25, traduction libre).

L'accent mis sur le portugais brésilien en tant que norme, particularisée et placée dans une position précédente, est probablement dû au fait que la proposition curriculaire est une politique de l'État brésilien. Le texte du document reflète la préoccupation, dans ce sens, que non seulement l'enseignement de la variété brésilienne soit promu, mais aussi celui des parlers locaux. L'extrait ci-dessus, qui met en évidence le portugais brésilien, fait taire la présence du portugais européen précédemment mentionnée dans le document lui-même, soulignant seulement la relation du portugais du Brésil avec les langues locales.

Cet effacement dans le discours ne se reflète cependant pas dans la section *Quadros Curriculares* (Cadres Curiculaires) du document, où l'on peut voir ce projet lusophone qui établit un certain rapport entre les variétés du portugais du Brésil, du portugais européen et les variétés locales. Malgré cela, ces propositions par niveaux, dans la section en question, montrent une concentration sur les aspects linguistiques et culturels du portugais brésilien au détriment des autres variétés, ce qui reprend un discours transnational du portugais, mettant l'accent sur la brésilianité (Diniz, 2008). Ce va-et-vient entre un projet lusophone et un projet linguistique transnational fondé

sur la brésilianité traduit une négociation de la langue comme produit sur la scène internationale. Cette relation ambiguë intègre en même temps une apparente communion linguistique et culturelle et répond aux intérêts nationaux et internationaux concernant l'espace occupé par la langue portugaise.

L'interculturalité critique, mentionnée lors de l'analyse de la première proposition curriculaire, consiste en un « acte pédagogique et politique visant à intervenir dans la refondation de la société, comme le dit Paulo Freire (2004, p. 18) et, par conséquent, dans la refondation de ses structures qui racialisent, infériorisent et déshumanisent » (Walsh, 2010, p. 76, traduction libre). Cette orientation critique s'oppose aux notions relationnelles et, principalement, à la notion fonctionnelle, dans la mesure où le document développe une explication des horizons de domination dans les différentes sphères de la société. Pour Walsh (Mignolo et Walsh, 2018), partant de cette vision critique, la diversité des logiques culturelles, des savoirs, des actions, des manières d'être et de vivre dans le monde doit être reconnue comme conflictuelle pour la refondation et la reconceptualisation des structures des institutions d'une manière équitable.

Rodrigues et Silvestre (2021) affirment que, du point de vue de l'auteur,

L'interculturalité critique, en tant que pratique sociopolitique, se préoccupe des exclus et des subordonnés du système capitaliste, cherchant avant tout la transformation des structures, des institutions et des relations sociales. C'est un projet social, politique et épistémique à faire reconnaître, à travers l'éducation et la société, comme une action d'insurrection, ainsi qu'un moyen d'interconnecter les pratiques sociales dans une perspective dialogique et problématisante, notamment dans la remise en question de toute souffrance, infériorité ou condition radicale (Rodrigues & Silvestre, 2021, p. 417, traduction libre).

Sur la base de ce cheminement théorique autour de l'interculturalité (Walsh, 2009 ; 2012), il est noté que, si l'interculturalité fonctionnelle répond aux intérêts explicites ou implicites des systèmes dominants et tend à se manifester dans les politiques publiques, comme dans le cas d'une proposition curriculaire, « l'interculturalité critique, en revanche, est une construction de et par des personnes qui ont subi un

assujettissement et une subalternisation historiques » (Walsh, 2010, p. 88, traduction libre).

Il est nécessaire, pour cette raison, de rechercher, à travers l'éducation dans une perspective interculturelle critique, la décolonialité de la nation, une compréhension qui ne dialogue pas avec la finalité de l'expansion lusophone qu'on voit comme l'un des objectifs de l'Itamaraty. L'interculturalité critique peut fournir « une relecture historique et détaillée de la lusophonie - du point de vue des peuples ex-colonisés - afin de comprendre les résonances coloniales qui existent encore dans les projets à intentions mondiales contemporaines » (Severo, 2016, p. 1331, traduction libre).

Dans la mesure où cette idée de Lusophonie repose souvent sur les politiques éducatives dans le monde, non seulement dans le formel mais aussi dans l'informel, comme dans les manuels didactiques, en proposant la construction d'un sens et d'une identité commune, on a dans la proposition curriculaire ici analysée une notion d'interculturalité plus fonctionnelle pour les institutions que critique. Dans cette perspective fonctionnelle, le subordonné ne peut pas parler, faisant allusion à Spivak (2020) dans la mesure où sa condition est déterminée par la colonialité infiltrée dans les institutions et la solution de ses conflits apportée par l'autre.

Une fois les notions de langue pluricentrique et de langue interculturelle définies, cette dernière étant plus développée du début à la fin du document, un troisième concept de *langue comme événement discursif* est présent dans le document lorsqu'il aborde l'enseignement du portugais dans les pays qui ont le portugais comme langue officielle en Afrique. Pour la présentation du projet curriculaire, le document s'appuie sur la conception bakhtinienne de la langue, définie dans la présentation du document « comme une pratique sociale qui se construit sur l'interaction » (MRE, 2020d, p. 39) et dans la proposition elle-même comme « un événement discursif, résultat d'une pratique sociale » (MRE, 2020d, p. 22, traduction libre), par opposition à une conception restreinte, une idée qui peut limiter le langage à une matière ou à un environnement scolaire.

Cette orientation théorique dialogue directement avec la proposition précédemment abordée dans cette étude, pour les pays de langue espagnole, et est décrite et opérationnalisée dans les tableaux relatifs aux propositions curriculaires elles-mêmes, divisées par niveaux de compétence du CECRL. Dans la section suivante, je vérifie quelles notions bakhtiniennes, en plus de celle de langue, sont présentes dans cette réflexion théorique, et le déploiement de la perspective discursive-dialogique bakhtinienne dans le document par rapport aux discours qui y sont contenus, en particulier ceux qui se réfèrent à l'interculturalité.

#### 4.2.1.2. *La perspective discursive-dialogique dans la relation avec Celpe-Bras*

Comme le document pour les pays de langue espagnole, la proposition pour les pays de langue portugaise présente une position contraire à la tradition grammaticale dans l'enseignement. Cela consiste en un premier questionnement et un point de départ de la réflexion sur l'enseignement du portugais de ce dernier instrument de politiques linguistiques, en renforçant l'idée que la langue est une structure systémique utilisée pour la communication (MRE, 2020d). Le document mentionne que la perspective plus traditionnelle de l'enseignement est toujours présente dans les politiques éducatives, mais reconnaît le dépassement de la question au cours des dernières années par les études linguistiques. En ce sens, l'adhésion à une conception bakhtinienne de la langue, résultant de pratiques sociales, est une réaction de la proposition curriculaire à des tendances pédagogiques plus traditionnelles.

La perspective discursive est référée dans la Proposition comme bakhtinienne : « aux fins du projet curriculaire prévu pour le document, la notion bakhtinienne de la langue est adoptée » (MRE, 2020d, p. 21, traduction libre) et présentée comme la base de l'examen Celpe-Bras : « Cette notion n'est pas nouvelle en linguistique [...] En revanche, elle constitue, par exemple, une notion de base du Celpe-Bras » (MRE, 2020d, p. 22, traduction libre). Le document ne précise pas les effets rétroactifs du Celpe-Bras dans la classe comme un mouvement fondateur de cette perspective discursive en PLA, mais mentionne que les pratiques pédagogiques traditionnelles ne sont pas suffisantes pour la préparation à ce test de compétence en langue portugaise.

Dans cette relation, la proposition ne reconnaît pas la communauté épistémique brésilienne, contrairement à la proposition curriculaire analysée précédemment.

Depuis sa conception par le Comité d'élaboration, l'examen Celpe-Bras s'éloigne d'une perspective de langage structural. Scaramucci (1999) précise que l'évaluation communicative, base de Celpe-Bras à l'époque, s'oppose à une « [...] approche plus traditionnelle ou structuraliste, qui conçoit le langage comme un code décontextualisé, formé d'éléments qui se combinent, construisant des phrases grammaticalement correctes » (Scaramucci, 1999, p. 108, traduction libre). Dans le *Celpe-Bras Examiner's Manual* de 2011, le discours sur le but de l'examen est d'évaluer la capacité à utiliser la langue portugaise et non la connaissance de la grammaire ou du vocabulaire isolément (Inep, 2011). Cette réaction contre les pratiques pédagogiques traditionnelles est également renforcée dans le *Document Base* du Celpe-Bras :

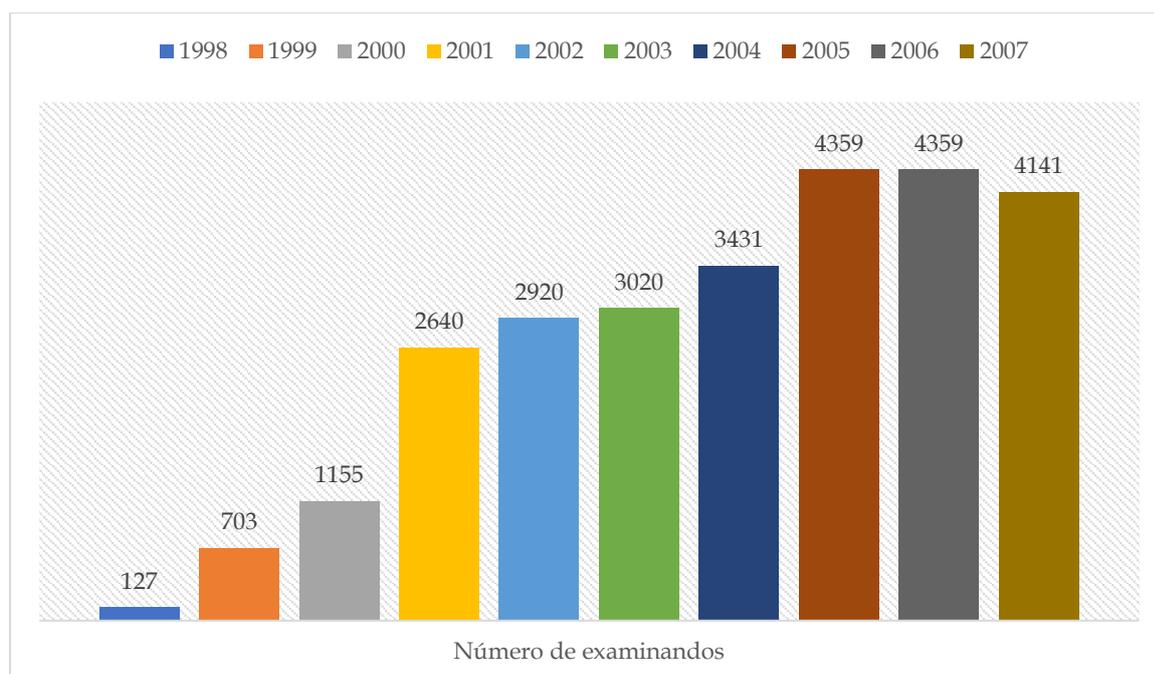
- (8) La tradition structuraliste a fourni l'un des premiers cadres théoriques servant à définir une notion de compétence. Être compétent était - et est toujours dans de nombreux contextes - compris comme la maîtrise d'éléments de la langue de manière décontextualisée, ou la capacité de contrôler et de manipuler des formes grammaticales et lexicales, généralement évaluées par des tests de connaissances. S'éloignant d'une telle tradition, Celpe-Bras repose sur une vision d'utilisation du langage à des fins sociales, construite socialement et localement par ses participants. (Inep, 2020, p. 28, traduction libre).

À l'instar du Celpe-Bras, la Proposition Curriculaire s'oppose à un enseignement fondé sur le métalangage. L'enseignement du portugais, vu dans une perspective discursive, est proposé, comme ce fut le cas de l'examen Celpe-Bras pour l'évaluation et la préparation des candidats, contrairement à la tradition grammaticale en PLA. On voit ici les indices de la définition d'un horizon de projection sous la même base théorique de l'examen de compétence, qui se manifestent aussi explicitement, comme je l'ai montré précédemment, qu'implicitement.

Le document publié par Itamaraty, en plus de s'éloigner d'un enseignement traditionnel, fait également référence à des énoncés présents dans des documents

publics précédents du Celpe-Bras, sans les mentionner explicitement, comme il ressort de l'extrait suivant : "Toujours inspirée du philosophe russe, étant une langue conçue toujours comme interaction, elle ne peut pas se limiter à ses constituants structurels. Apprendre une langue, c'est apprendre à agir dans le monde" (MRE, 2020d, p. 22, traduction libre). Cette même relation dialogique, qui intègre dans le document officiel les discours qui circulent sur Celpe-Bras dans le domaine du PLA, a été observée dans le document des pays hispanophones que j'ai analysé dans les pages précédentes. Ce phénomène révèle un passage d'un discours sur l'examen Celpe-Bras à un discours pédagogique formel en PLA.

J'ai constaté dans une recherche précédente (Martins, 2019) que la production académique en PLA, en général, tend à associer les discussions sur l'enseignement et l'apprentissage plus au cercle de Bakhtine qu'à la réflexion d'Herbert Clark dans son livre *Using Language*, publié en 1996. Des recherches comme celles de Rottava (2001) et de Dal Corno (2001) présentaient déjà le travail avec le texte en classe de PLA au Brésil dans une période correspondant au début et à la croissance du Celpe-Bras au Brésil et à l'étranger.



Graphique 4 : Nombre de Candidats au Celpe-Bras au Cours des 10 Premières Années. Données Extraites du Fond Celpe-Bras (2022)<sup>65</sup>.

Entre 1998 et 2007, l'augmentation du nombre de candidats à l'examen a culminé non seulement dans l'offre de cours de portugais dans des institutions brésiliennes et étrangères afin de répondre à la demande de certification en langue portugaise, mais aussi dans l'intérêt par la recherche en PLA<sup>66</sup>. Le contact avec le Celpe-Bras, dans une période de transition et d'augmentation, selon Furtoso (2015), du nombre de recherches en PLA, s'est également reflété dans le contenu de ces études, qui ont commencé à se référer à l'examen et à discuter des questions inhérentes à sa base théorique (Martins, 2020). Ce fait a élargi la portée des discussions de l'époque, dans le domaine de la Linguistique Appliquée, concernant l'utilisation du langage et les genres du discours avec un rapport à la vie sociale<sup>67</sup>.

<sup>65</sup> Disponible sur : <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Crescimento-do-numero-de-examinandos-A3-31.03.2021.pdf>.

<sup>66</sup> Cette délimitation a été établie sur la base du graphique présenté au début du Chapitre 8, afin d'illustrer la croissance significative du nombre de candidats dans les premières années de l'examen, ce qui correspond également au développement de l'intérêt pour la recherche en PLA.

<sup>67</sup> Cf. Martins, Alexandre Ferreira (2019). Fronteiras didáticas do português como língua adicional em Portugal e no Brasil: entre mudanças políticas e epistemológicas. In. Em Aberto, v. 32. n. 104, p. 147-163.

La Proposition Curriculaire pour les pays qui ont le portugais comme langue officielle présente une description théorique sur l'enseignement qui s'appuie sur les idées du cercle de Bakhtine, diluées dans l'explication du document concernant l'utilisation social de la langue. Des concepts tels que *langue, interaction, discours* et *genre de discours*, ce dernier expliqué uniquement dans les tableaux qui présentent la proposition curriculaire par niveaux, à la fin du document, sont présentés pour introduire la façon dont le document perçoit la langue et sa place dans la classe et à l'extérieur.

La perspective traditionnelle de l'enseignement ne correspond pas à l'orientation du document, puisque la langue serait, selon celui-ci, « [...] une matière autonome, réservée au milieu scolaire (MRE, 2020d, p. 22, traduction libre). Le document assume, d'autre part, une position conciliante avec les pratiques pédagogiques plus traditionnelles, qui sont, selon le texte, liées à l'ancienne éducation coloniale.

- (9) [...] les étudiants qui peuvent commencer les cours offerts par le réseau d'enseignement de l'Itamaraty à l'étranger apporteront dans leur imaginaire des contenus déjà prévus dans les programmes des écoles publiques et/ou privées. [...] C'est à l'enseignant de ce réseau d'établir un dialogue entre les perspectives plus traditionnelles - présentes dans ces pays en raison de l'influence de l'ancienne éducation coloniale – et la perspective discursive (MRE, 2020d, p. 23, traduction libre).

Ainsi, métaphoriquement, les pratiques pédagogiques les plus traditionnelles font partie du tronc de la colonialité, dont les racines pénètrent les sociétés de ces pays et compromettent la liberté de construction des savoirs locaux, de façon critique et autonome. Avec l'approche discursive, d'après le texte du document, il serait donc possible d'aller au-delà du milieu scolaire.

- (10) Signifier la langue passe donc par le changement de paradigme sur la façon dont cette entité est perçue. Libérés du métalangage, les apprenants sont plus susceptibles d'exercer leur autonomie, de construire et de négocier des sens, de développer un point de vue critique et d'exposer leurs altérités (MRE, 2020d, p. 22, traduction libre)

On peut déduire de (10) et du paragraphe suivant du document que la salle de classe est un lieu de promotion des pratiques sociales, qui consiste en une extension de la vie en société. La vision traditionnelle de l'enseignement est considérée comme limitant l'interaction à travers la langue. C'est précisément pour cette raison qu'il y a une opposition entre l'enseignement du métalangage et les aspects inhérents à l'interaction verbale, à partir de laquelle l'utilisation du langage, ou la construction des sens, donne plus d'autonomie à l'individu dans la langue cible. Cette perspective peut représenter, dans cette mesure, une position contre-hégémonique compte tenu des contextes dans lesquels elle s'insère.

Dans la section précédente, j'ai montré que le PLI, en ce qui touche l'interculturalité, a un fort caractère relationnel qui peut être lu plutôt comme fonctionnel si on l'analyse en profondeur dans la proposition curriculaire. Ici, en vérifiant les nuances de l'actualisation du cadre bakhtinien dans le texte, j'admets un point de vue différent : la perspective discursive-dialogique de l'enseignement semble être une réaction à l'héritage colonial dans l'éducation linguistique des pays.

La langue portugaise est, comme l'on a vu, une langue imposée par les anciens colonisateurs dans ces territoires, où les documents de l'Itamaraty circulent. Le portugais, sa présence et son enseignement dans ces territoires font partie d'un héritage d'un système colonial très récent, si on le compare, par exemple, au contexte brésilien. À ce propos, Shohamy affirme que

L'association du peuple et de la langue s'est répandue au-delà des territoires de l'État-nation par le processus de colonisation. De cette façon, les points de vue de la langue et de la nation ont été intégrés dans une idéologie de diffusion, qui impliquait l'imposition de certaines langues également dans des territoires en dehors de l'État-nation (Shohamy, 2006, p. 34)

Ainsi, bien que je comprenne l'existence d'une interculturalité fonctionnelle au système politique officiel, je remarque dans le passage ci-dessus que la vision bakhtinienne entre dans le document comme une possibilité d'appropriation de la langue portugaise pour l'expression de la criticité et l'exposition des altérités des

sujets. Ceux-ci affrontent des conflits sociolinguistiques et présentent des formes de résistance au portugais, langue qui est parfois mise en évidence et plus légitimée dans des contextes de diversité et complexité sociolinguistiques.

Un document officiel est une arène de négociation des sens dans laquelle l'attention aux intérêts cachés semble composer l'essence de ce genre de discours. D'une part, il existe une orientation qui répond aux objectifs de l'État promoteur de la politique linguistique. D'autre part, il semble y avoir un discours d'émancipation des sujets par l'apprentissage de la langue. Toutefois, dans les deux cas, l'apprentissage de la langue portugaise est perçu comme un moyen de faire partie de la société et d'intervenir de manière critique :

- (11) Dans la perspective de cette proposition, la salle de classe pour l'enseignement du portugais se transforme en un événement générateur d'opportunités pour que les gens, à travers le langage, réfléchissent à des façons d'agir dans la société, car parler et écrire, à partir de la notion bakhtinienne, c'est agir. Au lieu de penser à la langue comme une jonction d'unités morphologiques et lexicales soumises à un ordre constitutif, il appartient aux enseignants de penser des stratégies qui conçoivent la langue dans une dimension comprenant, outre les ressources linguistiques structurelles, le contexte et les finalités de l'interaction. L'enseignement fait ainsi partie de la langue pour le discours, dans le but de promouvoir l'accès des apprenants aux pratiques sociales (MRE, 2020d, p. 22).

Le passage d'une vision de la langue en tant que discipline scolaire à une perception élargie de l'enseignement du portugais, à la vie en société, s'ancre dans des aspects interlocutionnels tels que le *contexte*, les *finalités d'interaction*, les *sphères sociales*, le *discours* ou le *genre du discours*. Cette dernière notion n'est pas explicitement mentionnée dans (3), ni dans toute la section 1<sup>68</sup> du texte, mais le document fait référence à Martins et Schoffen (2016), recherche que j'ai développée avec mon

---

<sup>68</sup> Dans la présentation du document, il est mentionné qu'une des variables de la proposition curriculaire est le genre de discours d'enseignement. Cependant, dans la systématisation théorique décrite dans la section 1, le terme lui-même n'est pas explicité. Cette notion est abordée sommairement dans la section 3.

ancienne directrice : "[... ] vivre en société, c'est faire une utilisation compétente, dans les différentes sphères sociales, des discours qui y circulent, et pour cela, il faut plus que simplement la connaissance des règles et des nomenclatures grammaticales" (Schoffen & Martins cité dans MRE, 2020d, p. 23, traduction libre). Dans ce passage, ces discours qui circulent - et sont aussi élaborés - dans les différentes sphères sociales sont les genres du discours :

La richesse et la variété de genres du discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire des genres du discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée (Bakhtine, 1984, p. 293).

La notion de genres de discours est effectivement expliquée, avec sa description, dans la section 3 du document, où la discussion sur le métalangage dans l'enseignement des langues est reprise et où est introduit la perspective discursive pour justifier les choix de la proposition curriculaire en considérant des aspects tels que thème, genres de discours et ressources linguistiques articulés autour de la réalisation de projets ou de tâches en classe. Dans l'enseignement des langues, pour le document, les aspects grammaticaux doivent toujours être intégrés à l'étude des genres des discours d'une société/culture donnée. Dans cette même partie du texte sont repris deux instruments de politiques linguistiques illustrant la recherche de professionnels du domaine du PLA par un support théorique et méthodologique dans d'autres politiques linguistiques. C'est parce que, comme on le sait, le Brésil ne disposait pas de documents officiels propres pour le PLA avant 2021.

(12) Au Brésil, des documents tels que les « Paramètres Curriculaires Nationaux » et les « Référentiels Curriculaires de l'État de Rio Grande do Sul » proposent de dépasser ce modèle en comprenant la langue comme "utiliser le langage pour agir dans le monde social" (MRE, 2002d, p. 38, traduction libre).

La reprise de ce discours, bien qu'elle n'explique pas la prise de conscience de l'importance de ces documents pour l'histoire épistémologique du PLA au Brésil, peut

signifier la reconnaissance des réflexions menées dans la Linguistique Appliquée brésilienne qui ont été opérationnalisées dans les instruments cités. Ce n'est pas un hasard si l'on peut observer des relations dialogiques entre le Celpe-Bras et les deux initiatives brésiennes mentionnées, car elles proviennent toutes de réflexions plus générales dans l'enseignement de la langue portugaise au Brésil.

La simplification des notions de base du Cercle de Bakhtine, dont l'opérationnalisation au Celpe-Bras est reconnue par le texte de la proposition de programme, est contrastée quand on regarde le traitement donné à la définition du PLI. Le texte du document légitime l'orientation discursive à partir de laquelle je discute de lieu épistémologique brésilien dans cette recherche, mais s'allie aussi à une notion d'interculturalité qui sert soit à un but fonctionnel, qui reconnaît maintenant les problématiques issues de la colonialité, soit à des objectifs universalisants ou relationnels de politiques de diffusion de la langue.

Dans cette lecture, la perspective bakhtinienne représente indirectement un discours de la brésilianité, dans la mesure où elle légitime et élargit la portée de cette orientation de l'enseignement, mais entre en désaccord, à mon avis, avec l'aspect transnational caractéristique de la cinquième phase de grammatisation du portugais brésilien. La politique linguistique de l'Itamaraty se rapproche et s'éloigne à la fois de cette brésilianité dans la mesure où elle cherche à embrasser un caractère pluricentrique et inter-ethnique de la langue portugaise et de son enseignement.

Comme le souligne Walsh (2012), cette tendance semble aller à la rencontre des intérêts communs des politiques éducatives dans la contemporanéité. Cela reflète, selon moi, l'établissement d'agendas cachés (Shohamy, 2006), d'intentions politiques non reconnues par le public de la zone de PLA, mais qui se manifestent à travers ces documents officiels, qui sont des mécanismes politiques dans la pratique, pour influencer sur la langue portugaise et son enseignement. Dans cette conception, Shohamy (2006, p. 18) fait référence au fait qu'une « langue, avec sa nature ouverte, dynamique et fluide, est manipulée pour des agendas politiques et idéologiques, en la transformant en un système fermé, fixe, stagnant, pur, hégémonique, standard et oppressif ».

La section suivante sera consacrée aux tableaux du PLI pour les niveaux de référence du document. Seront explicités les concepts bakhtiniens incorporés dans le texte officiel et les relations dialectiques basées sur l'articulation que je fais entre le PLA et la position décoloniale de cette recherche.

#### *4.2.1.3. (Dés)équilibres de l'organisation curriculaire et opérationnalisation théorique*

Ocaña, Lopez et Conedo (2018) affirment que les connaissances produites par les États-Unis et l'Europe, bien que localisées, ont fonctionné dans le monde entier avec un caractère universalisant. Cette caractéristique, qui opère silencieusement dans la circulation du savoir à l'échelle mondiale, est un héritage de l'impérialisme et du colonialisme. La colonialité du savoir, ou la colonialité épistémique, que nous avons déjà abordé dans cette étude, conditionne les systèmes éducatifs et les théories pédagogiques. Cette dynamique nie ou réduit au silence d'autres formes de connaissance en dehors de l'axe du nord, et seule une prise de conscience localisée, de l'intérieur du conflit colonial, par des sujets subalternisés, ouvre la voie à la liberté de construire et de promouvoir des savoirs historiquement négligés.

Dans les propositions de niveaux de compétence et d'harmonisation des cours du document de l'Itamaraty, la présence simultanée, dans les territoires cible, d'un instrument de politique linguistique du Portugal, le Cadre de référence pour l'enseignement portugais à l'étranger (QuaREPE), d'un autre Européen, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et d'un autre brésilien, le Celpe-Bras, est révélateur du contraste entre politiques localisées et politiques universalisantes - ou universalisées. J'admets ici que la politique éducative elle-même est conditionnée par les logiques de la colonialité, et non nécessairement par la communauté épistémique qui l'a créée ou dont le savoir se reflète dans son contenu.

Au début de la section 2 du document, le Celpe-Bras est désigné comme un instrument qui a un potentiel de balise de l'enseignement. Dans le contexte du réseau d'enseignement de l'Itamaraty dans les pays africains, l'examen et les manuels didactiques utilisés sont décrits comme des mécanismes qui aident à définir les cours et les niveaux de compétence. L'accent est mis sur le Celpe-Bras, examen dont la

perspective théorique correspond, comme je l'ai souligné dans la section précédente, à celle de la proposition curriculaire de l'Itamaraty. Malgré l'importance accordée à l'examen, le CECRL définit non seulement l'enseignement de la norme européenne avec QuaREPE dans le contexte général de ces pays, mais a également une influence sur l'organisation des cours du réseau de l'Itamaraty. Les passages ci-dessous révèlent ces relations entre les instruments de politique linguistique brésiliens et européens dans la configuration de l'enseignement du portugais :

- (13) En plus de l'organisation basée sur les manuels, la grille des niveaux du Celpe-Bras a orienté et établi des paramètres pour la structuration des cours et l'établissement des niveaux. Des cours spécifiques, axés exclusivement sur l'examen de compétence du portugais brésilien, ont également été créés. Certains auteurs considèrent que la mise en œuvre du Celpe-Bras a eu un effet rétroactif sur l'enseignement/l'apprentissage [...] (VARELA, 2006 ; SCARAMUCCI, 2004 ; SILVA, 2006) (MRE, 2020d, p. 29, traduction libre).
- (14) Bien que fondées sur des conceptions différentes du langage - celle du CECRL, qui met l'accent sur le développement des compétences et des capacités de communication, et celle du Celpe-Bras, selon laquelle la langue est une pratique sociale, les deux documents sont déjà une référence importante pour le travail dans les CCB. Certains centres dans les pays de langue officielle portugaise adoptent la structure du CECRL pour l'organisation de leurs cours, tels que le Cap-Vert, la Guinée-Bissau, le Mozambique et Sao Tomé-et-Principe. (MRE, 2020d, p. 30, traduction libre).

Selon Bakhtine (1984, p. 274), « toute compréhension est prégnante de réponse et, sous une forme ou sous une autre, la produit obligatoirement : l'auditeur devient locuteur ». En ce sens, j'admets que tant la compréhension que je présente ici, avec mon regard analytique de chercheur sur les énoncés et les discours du document, que celle d'interlocuteurs autres du texte officiel, en tant qu'enseignants, sont des réponses aux intentions imprégnées dans le discours, qui, à son tour, a défini un horizon axiologique précis. En d'autres termes, ce que j'apporte ici, c'est ma perception en tant que chercheur actif dans le domaine du PLA. En lisant certains énoncés, je suis

invariablement amené à reprendre les discours antérieurs de mon domaine d'action, en comprenant les intentions derrière la proposition curriculaire en ce qui concerne l'enseignement de la langue portugaise et les perspectives d'enseignement existant dans ces lieux.

Lorsque le texte en question - ou l'(e) auteur(e), le gouvernement brésilien ou la chercheuse invitée comme *collaboratrice* - attribue une grande pertinence à l'examen Celpe-Bras, je remarque la reprise des discours de chercheurs du domaine, ce qui montre que la proposition de l'Itamaraty corrobore et légitime des idées concrétisées dans le domaine du PLA au Brésil. Dans le passage « Certains auteurs considèrent », la nationalité des chercheurs en question n'est pas explicitée, ce qui implique de ne pas attribuer la réflexion comme authentiquement brésilienne, mais on sait que ces auteurs sont, dans leur grande majorité, brésiliens, comme c'est le cas des trois chercheurs cités par le document dans le passage (5). Ces chercheurs constituent une communauté épistémique brésilienne en PLA qui, depuis plus de 20 ans, rapporte la pertinence de l'examen sur la scène nationale et internationale.

La relation de sens des énoncés de (5) avec la perception que j'apporte dans cette recherche de l'existence d'une communauté épistémique brésilienne est un point de (dé)équilibre épistémologique. L'équilibre se produit dans la mesure où le lecteur qui fait partie de cette communauté de connaissances en PLA reconnaît la légitimité des discours qui font référence à l'historique du PLA au Brésil, fortement articulé avec le Celpe-Bras et à la Linguistique Appliquée brésilienne. D'autre part, le déséquilibre se produit lorsque ce document, qui présente un caractère transnational, cache aux interlocuteurs - qui ne connaissent pas l'histoire du PLA dans le pays - que la perspective discursive de l'enseignement sur laquelle le document repose est le produit d'une réflexion authentiquement brésilienne, en particulier en ce qui concerne l'enseignement du portugais à des locuteurs d'autres langues.

Ce déséquilibre épistémologique est également renforcé dans (2) par la référence à la présence de l'instrument européen dans les contextes d'enseignement brésiliens, les Centres Culturels Brésiliens (CCB). J'attire ici l'attention sur l'intention du document

brésilien (1) d'accroître l'importance du Celpe-Bras et son impact sur le domaine du PLA dans des contextes où les politiques européennes sont très présentes par des facteurs socio-historiques liés aux anciens systèmes coloniaux. Dans cette mesure, il est affirmé en (6) que les perspectives de langage des instruments ne coïncident pas théoriquement. La coexistence de ces politiques n'est pas remise en question, ce qui renforce l'idée que la proposition curriculaire d'Itamaraty, en termes d'interculturalité, a un caractère fonctionnel.

Il est donc admis que les deux instruments font partie de ces contextes et que cette double influence didactique fait partie du document brésilien pour ces pays. Je comprends donc que même dans des contextes où la conception de l'enseignement brésilien pourrait être diffusée et adoptée, la perspective européenne prend une place de prestige en raison de son caractère hégémonique qui lui a été attribué. Le savoir didactique européen est ainsi légitimé dans le document brésilien lui-même, dans lequel le premier exerce une certaine influence sur le deuxième.

La position de la paternité brésilienne, en ce sens, ne reflète pas une distance par rapport au Portugal et à l'Europe comme constaté par Diniz (2008) dans son analyse des manuels didactiques, mais un rapprochement et une incorporation des connaissances européennes sur ce document, qui consiste en l'une des premières politiques visant à guider l'enseignement du PLA par le gouvernement du Brésil. Ce phénomène, que j'ai également observé dans une certaine mesure dans le document pour les pays de langue espagnole, est plus explicite dans la proposition pour les pays de langue portugaise.

Lors de la lecture du document, il n'est pas possible de définir si cette incorporation est un choix de la personne qui a rédigé le document ou de l'État, qui peut, comme on le sait, intervenir dans la définition de l'instrument à la suite des agendas de politique linguistique. En tout cas, compte tenu de la manière dont le document est présenté, les indices de la paternité brésilienne me font dire qu'il s'agit d'un positionnement de l'État pour l'enseignement du portugais.

Pennycook (2004) souligne que la description des langues faite lors de la coercition des communautés colonisées a établi des critères pour la séparation des personnes en genre, race et classe sociale, phénomène typique du système colonial et de la colonialité qui s'est répandu et s'est infiltré dans le tissu social. Ainsi, dans des contextes comme celui des pays africains qui ont été colonisés par le Portugal, il est important de mettre en relief le besoin d'un point de vue critique sur la diffusion du portugais dans ces espaces, pour que les politiques linguistiques ne donnent pas de brèches à la colonialité.

Dans ces pays, la présence de la langue portugaise est conflictuelle non seulement par l'écart entre la réalité sociolinguistique des sujets et l'enseignement d'une norme du portugais dans les écoles, mais aussi par la façon dont cette langue a pénétré les institutions et les pratiques sociales. C'est pourquoi toute proposition de diffusion de la langue dans ces pays, sur la base d'une vision décoloniale, doit partir des voix locales qui agissent dans ces espaces. Le document semble aller, en partie, dans cette direction. Il ne s'agit donc pas de concevoir l'existence d'identités plurielles dans la lusophonie, mais de reconnaître les différences constitutives des identités de chaque pays comme authentiques et légitimes. Cependant, il est encore possible de percevoir une persistance dans la dualité Portugal et Brésil derrière un discours de construction d'un espace lusophone.

Le schéma de la page suivante résume la définition de la politique linguistique brésilienne à partir de son histoire des idées linguistiques en PLA et par le processus d'hybridation qui a eu lieu en raison de l'influence des histoires des idées portugaises ou européennes. Sur la base de la triangulation théorique de cette étude, ce schéma est une représentation du phénomène observable également dans la première proposition de programme analysé. Dans la proposition curriculaire que j'analyse ici, je perçois une plus grande présence des intérêts qui rapprochent le Brésil et le Portugal/Europe dans la promotion du portugais dans les anciennes colonies portugaises en Afrique.

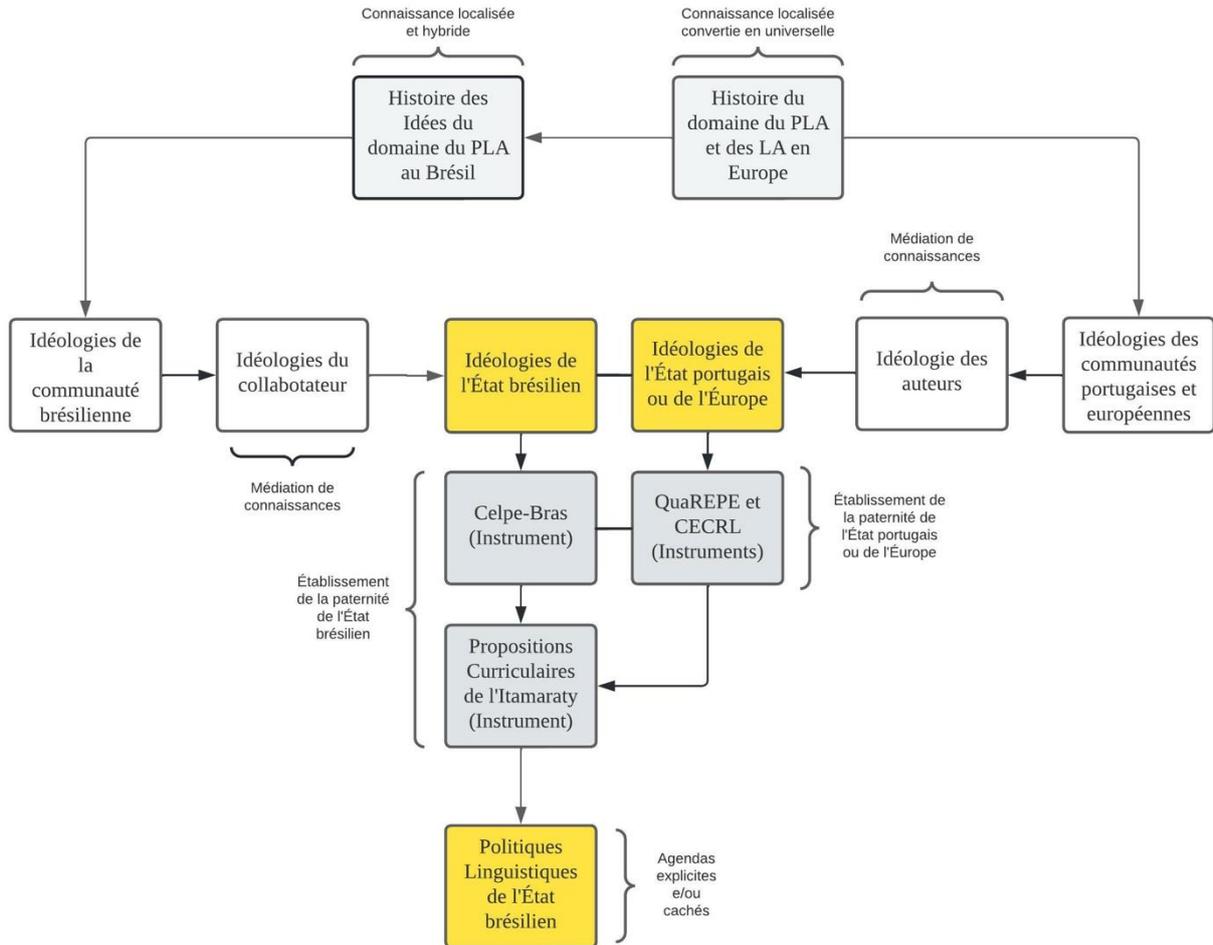


Schéma 18 : Les Rapports entre les Politiques Linguistiques Formelles du Brésil et de l'Europe en PLA. Proposition de l'Auteur.

L'histoire des idées linguistiques dans le domaine du PLA au Brésil est définie dans ce document par sa propre réflexion théorique et méthodologique et par la présence de perspectives européennes dans l'enseignement des langues. Cette lecture à double sens intègre la communauté de connaissances brésiliennes, dont les discours infiltrent la définition des instruments linguistiques à travers la médiation des savoirs des auteurs ou des collaborateurs, c'est-à-dire des enseignants et des chercheurs en PLA. L'idéologie de l'État brésilien, d'une part, est traversée par les idéologies de la communauté brésilienne ; d'autre part, en raison de la légitimité des instruments de politique linguistique européenne, le document brésilien intègre les politiques de l'État portugais ou de l'Europe en raison de la légitimité internationale de ce qui est produit au nord global : le QuaREPE et, surtout, le CECRL.

Il y a donc un rapprochement entre le QuaREPE, le CECRL et le Celpe-Bras pour la définition du document des pays de langue portugaise en Afrique, notamment dans la délimitation des niveaux de compétence, reprise de la proposition pour les pays de langue espagnole. Cette complexité, dont l'espace est en partie occupé par les politiques européennes, se reflète dans la politique linguistique de l'État brésilien avec le document en question. La relation que j'expose dans le schéma précédent montre un déséquilibre non seulement pour la constitution des politiques linguistiques brésiliennes, mais pour le lieu épistémologique qui pourrait être construit localement.

Le document officiel que j'examine ici présente six tableaux, un pour chaque cours du PLL, organisé selon des concepts qui ont été diffusés dans le domaine du PLA dans une perspective discursive : thèmes, genres de discours, objectifs communicatifs, tâches ou projets, ressources lexico-grammaticales et phonétiques-phonologiques et contenus structurants. Voici, à titre d'illustration, deux versions en français des tableaux des propositions pour les niveaux A1 et A2 :

Thèmes	Genres du discours	Tâches /Projets	Contenus structurants
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisation à la langue parlée (quel portugais est-ce que je parle?)</li> <li>• Aspects identitaires liés à la variété linguistique</li> <li>• Sensibilisation à certaines caractéristiques culturelles présentes dans l'interaction en langue portugaise (salutations, adieux, demandes simples, formes de remerciement et traitement)</li> <li>• Distinction entre l'usage formel et informel de la langue</li> <li>• Aspects culturels de l'identité (notions de relations entre membres de la famille, alimentation, argent)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartes</li> <li>• Fiche d'inscription</li> <li>• Documents d'identité personnels</li> <li>• Curriculum vitae</li> <li>• Annonces institutionnelles, annonces publicitaires et affiches de manière générale</li> <li>• Pages de recherche du réseau virtuel</li> <li>• Biographie</li> <li>• Entretien personnel</li> <li>• Tableau des horaires</li> <li>• Messages courts virtuels</li> <li>• Billets</li> <li>• Blogs</li> <li>• Chansons de rap et autres styles populaires</li> <li>• Poésie parlée urbaine (slam)</li> <li>• Histoires orales traditionnelles</li> <li>• Décrire et interpréter différentes images</li> <li>• Signification du dictionnaire</li> <li>• Menu</li> <li>• Plaques de prix</li> <li>• Vidéos de court métrage</li> <li>• Tableaux des horaires</li> <li>• Plaques d'adresse</li> <li>• Proverbes populaires brésiliens et nationaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation personnelle et introduction d'autres personnes dans l'interaction</li> <li>• Demander des informations simples (noms, questions, heures, directions, prix)</li> <li>• Agir en classe (demande d'autorisation, demande de répétition et explication)</li> <li>• Décrire les tâches quotidiennes</li> <li>• Planifier l'avenir</li> <li>• Remplir les formulaires et fiches de base</li> <li>• Prendre position sur un sujet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spécificateurs (articles)</li> <li>• Mode verbal indicatif (temps simple)</li> <li>• Irrégularité verbale</li> <li>• Régence verbale</li> <li>• Pronoms personnels, possessifs, interrogatifs, indéfinis et de traitement</li> <li>• Genre et nombre des noms et adjectifs</li> <li>• Accentuation graphique</li> <li>• Épellation</li> <li>• Chiffres</li> <li>• Prépositions</li> <li>• Métaphores simples</li> <li>• Contractions (da, pra, no, etc.)</li> <li>• Lexique de la cuisine</li> <li>• Lexique de l'économie (par exemple monnaies nationales), du logement et des équipements ménagers</li> <li>• Familiarisation avec le cadre phonétique-phonologique du portugais brésilien en contraste avec le portugais européen et les variantes régionales</li> <li>• Les réductions phonologiques du portugais brésilien</li> </ul>

			• Accentuation tonique
--	--	--	------------------------

Tableau 12 : Proposition Curriculaire pour le Cours de Portugais Comme Langue Interculturelle Élémentaire A1 (MRE, 2020b, p. 41-42, traduction libre)

Thèmes	Genres du discours	Tâches / Projets	Contenus structurants
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisation aux faits historiques concernant le Brésil et l'Afrique</li> <li>• Constitution de la population</li> <li>• Récits de faits historiques</li> <li>• Remémorer les trajectoires personnelles</li> <li>• Sensibilisation aux options de divertissement et de temps libre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chansons populaires brésiliennes</li> <li>• Tableaux artistiques, statues (monuments), plaques d'hommage</li> <li>• Matières journalistiques</li> <li>• Dépliants publicitaires de tourisme</li> <li>• Pages virtuelles sur les sites et les guides touristiques</li> <li>• Invitations</li> <li>• Tables de recensement</li> <li>• Contrats (travail, logement, services)</li> <li>• Calendrier</li> <li>• Contes littéraires à faible complexité</li> <li>• Légendes traditionnelles</li> <li>• Avertissements en général ("Interdiction de fumer", "Silence", etc.)</li> <li>• Slogan des partis politiques et des campagnes d'État</li> <li>• Profil sur les réseaux sociaux virtuels</li> <li>• E-mail formel et informel</li> <li>• Jeu de mots</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raconter l'histoire personnelle et d'une certaine personnalité</li> <li>• Donner son avis sur les goûts et les préférences</li> <li>• Faire des compliments</li> <li>• Comparer</li> <li>• Négocier quelque chose lors d'un achat (demander une réduction, réclamer le prix, vérifier la monnaie)</li> <li>• Exprimer les devoirs</li> <li>• Décrire objets et situations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mode verbal indicatif avec un accent sur le temps passé (parfait, imparfait et plus-que-parfait; simple et composé)</li> <li>• Verbes auxiliaires</li> <li>• Régence verbale</li> <li>• Accentuation graphique</li> <li>• Utilisation de <i>tudo</i>, <i>todo</i> et <i>cada</i></li> <li>• Adverbes de lieu</li> <li>• Adjectifs comparatifs</li> <li>• Double négation</li> <li>• Prépositions</li> <li>• Champs lexicaux : couleurs, formes et tailles</li> <li>Vocabulaire relatif au climat, aux saisons</li> <li>• Vocabulaire sportif</li> <li>• Dates</li> <li>• Pronoms démonstratifs</li> <li>• Mots homonymes</li> <li>• Métaphores</li> <li>• Expressions de courtoisie ("N'est-ce pas?", "Besoin d'aide?", "s'il vous plaît", etc.)</li> <li>• Aspects phonolinguistiques de la diversité du</li> </ul>

			<p>portugais brésilien (<i>mineiro, gaúcho, etc.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contraste entre la formation du présent continu en portugais du Brésil et du portugais européen</li> <li>• Contraste entre la formation du futur du présent en portugais du Brésil et en portugais européen</li> <li>• Gérondif</li> <li>• Interjections</li> <li>• Nasalisation</li> <li>• Accentuation tonique</li> <li>• Division syllabique</li> </ul>
--	--	--	---

Tableau 13 : Proposition Curriculaire pour le Cours de Portugais Comme Langue Interculturelle Élémentaire A2 (MRE, 2020b, p. 43-44, traduction libre).

Le thème est mentionné par le document comme la dimension socioculturelle abordée dans la salle de classe, comprise par Bakhtine (1984) comme indissociable de la structure qui forme le *genre du discours* et du *style* (ou recours linguistiques) employé. Les *tâches* ou les *projets* sont admis dans la proposition comme les *objectifs communicatifs* de l'enseignement. Ce traitement synonymique est cependant discutable, car les *tâches* et les *projets pédagogiques* ne sont pas proprement synonymes d'*objectifs communicatifs*. Les objectifs sont pris en compte dans les tâches et les projets en tant qu'aspect nécessaire à la production de genres de discours dans une situation de communication donnée.

Le genre comprend, comme le définit Bakhtine (1984), le *thème* ou la *thématique* (dimension socioculturelle et historique), la *structure compositionnelle* (ou format) et le *style* (ressources linguistiques typiques à une situation de communication donnée). En ce sens, les tâches sont des ressources pédagogiques qui font partie des projets, tandis que les objectifs sont des expressions des intentions ou des horizons axiologiques inhérents à certaines situations d'utilisation de la langue à

travers les genres du discours demandés dans une tâche et qui peuvent faire partie d'un projet pédagogique. Selon cette vision de la langue et du langage, l'objectif s'exprime dans l'énoncé dans la relation avec l'autre, toujours vu à l'intérieur d'une relation d'interlocution qui trouve dans le genre du discours un espace d'intermédiation pour la construction de sens.

Pour le contenu des niveaux A1 et A2, il est important de noter qu'il n'y a pas d'accent sur une seule variété de la langue portugaise, mais quand il y a mention d'une variété, on remarque deux tendances : l'accent sur le portugais brésilien ou de comparaison entre cette variété et celle du portugais européen. Quant aux dimensions socioculturelles, je constate qu'il y a des indications de l'approche des variétés locales du portugais, comme dans les thèmes « Sensibilisation à la langue parlée (quel portugais est-ce que je parle?) » et « Aspects identitaires liés à la variété linguistique ». D'autres thèmes suggèrent aussi la nécessité de reconnaître les réalités socio-linguistiques et historiques locales à l'égard du Brésil : « Sensibilisation aux faits historiques concernant le Brésil et l'Afrique » ; ou l'approche des réalités locales : « Constitution de la population » et « Récits de faits historiques ».

En ce qui concerne les genres de discours proposés par le document, j'attire l'attention sur l'accent mis sur un genre qui circule au Brésil : « Chansons populaires brésiliennes » ; et la comparaison entre les genres au Brésil et dans le pays où la proposition peut être appliquée : « Proverbes populaires brésiliens et nationaux ». On comprend ainsi l'intention de prendre en compte le contexte sociohistorique des pays où le réseau de l'Itamaraty est présent, mais la proposition exprime néanmoins une perspective relationnelle qui, vu la relation avec les autres discours repris par le document, présente également une interculturelité fonctionnelle.

Au vu de ces exemples, la proposition indique une place prestigieuse pour le portugais brésilien, qui est pris comme référence, notamment par rapport au portugais européen. Les autres variétés et le rapport avec les langues locales ne sont pas vraiment des objectifs de cette proposition curriculaire, malgré son

discours de reconnaissance des problématiques des pays africains. Le document aborde les conflits existants dans le pays en raison du passé colonial, qui se reflète dans le contact avec la langue portugaise, mais finit par promouvoir l'accent sur les deux normes de la langue portugaise les plus répandues. Cet accent est même mis sur l'un des axes les plus souvent liés à une tradition d'éducation linguistique : celui des ressources grammaticales (ou contenus structurants, selon le document).

Le rapprochement avec la perspective de l'enseignement européen et l'accent mis sur la comparaison entre le portugais brésilien et le portugais européen semblent être des conditions pour que cet espace d'harmonisation curriculaire proposé par le Brésil dans les pays où le portugais est langue officielle puisse gagner du terrain. On voit donc ici une politique qui cherche à aborder la problématique autour de la présence de la norme du portugais européen dans les pays africains, mais qui retombe sur les vieilles dichotomies linguistiques autour des deux plus grands centres de diffusion de la lusophonie en tant que projet politique et hégémonique : le Portugal et le Brésil.

Par ailleurs, le phénomène d'approximation à un point de vue apparemment critique, qui se révèle, à travers l'interprétation la plus pointue, au service des logiques plus générales de la colonialité, est très courant dans les politiques linguistiques contemporaines en PLA. La reconnaissance de l'eurocentrisme pédagogique, épistémologique et scientifique est un moyen possible pour de ne pas se laisser emporter par les structures de domination qui, depuis des siècles, déterminent la circulation du savoir. De cette prise de conscience, je crois donc qu'une révision de la notion même de lusophonie, dont la signification comporte encore une forte association à la colonialité, serait possible.

Ce changement dépend d'un positionnement critique des agents éducatifs en PLA. Je vois souvent des chercheurs dans le domaine de la didactique des langues, notamment en PLA, adopter ce que j'appelle ici une *didactique de la pacification*, de l'union entre les peuples, dans un monde où les conflits doivent être débattus et les inégalités qui existent dans la circulation des savoirs ont

besoin d'être combattues dans l'enseignement, dans la recherche comme dans les politiques promues par les gouvernements. C'est dans cette direction que je crois avoir ouvert une voie avec mon étude.

## Synthèse

Dans ce deuxième moment concernant les documents étatiques, l'analyse se concentre sur les politiques éducatives linguistiques pour l'organisation des propositions curriculaires pour l'enseignement du portugais internationalement. Les documents publiés par Itamaraty en 2021 sont analysés : *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (MRE, 2020e, *Proposition curriculaire pour l'enseignement du portugais dans les unités du réseau d'enseignement de l'Itamaraty dans les pays de langue officielle espagnole*) et *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa* (MRE, 2021d, *Proposition curriculaire pour l'enseignement du portugais dans les unités du réseau d'enseignement de l'Itamaraty dans les pays de langue officielle portugaise*). Les sept documents ont toutefois été lus dans leur intégralité. C'est ainsi que l'analyse ici réalisée n'a pas fait abstraction d'une appréciation générale de ces documents, qui ne s'est pas centrée sur l'analyse discursive de celle-ci, mais sur de perceptions générales liées aux références et à la présentation même de la collection, qui introduit les sept documents.

Alors que les documents de Celpe-Bras témoignent d'un lieu épistémologique en PLA organisé et organique, qui ont dans l'examen un fort élément d'intervention, dans le cas de la collection de propositions curriculaires de l'Itamaraty, la situation est sensiblement différente. Le manque d'harmonie entre les propositions de la collection, qui ne présentent pas de fil conducteur théorico-méthodologique, me conduit à concentrer l'analyse sur les seuls deux documents mentionnés au début de ce résumé. Dans ces documents, j'ai remarqué des mouvements vers la perspective dialogique du Cercle de Bakhtine et du Celpe-

Bras, ce qui ne se manifeste pas dans les autres, qui sont beaucoup plus proches d'une perspective européenne, basée sur le CECRL ou d'autres perspectives que je n'ai pas pu définir parce que j'ai choisi de ne pas analyser de manière proéminente chacune des sept propositions. Dans les deux propositions analysées, la valeur d'un lieu épistémologique brésilien à l'étranger qui adopte une perspective discursive de la langue comme base de réflexion sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation est remarquable. Cependant, l'une des propositions, celle qui vise les pays lusophones, présente quelques idées fausses du point de vue du discours critique et contre-hégémonique.

## Chapitre 10

# Actualisation de la perspective discursive-dialogique dans les discours académiques

### 1 Recherche précédente et contextualisation du rôle du Celpe-Bras au Brésil : du discours académique écrit au récit de l'expérience

Dans cette première section du chapitre, je présente une partie des résultats de ma recherche précédente, qui abordait le discours académique sous le prisme de la production scientifique. De ce fait, j'estime préparer le terrain pour que le lecteur de mon étude doctorale puisse comprendre les analyses que j'effectue des entretiens avec les enseignants-chercheurs brésiliens. En ce sens, je propose un parcours de discours académique qui commence dans ma recherche de Master et se développe dans l'étude que je présente ici.

En Master, j'ai réalisé une recherche bibliographique avec des révisions systématiques des discours académiques afin de vérifier les idées linguistiques et les discours qui leur sont associés en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, concernant la présence de la perspective bakhtinienne d'enseignement. Mon étude était ce que la littérature académique appelle la *métasynthèse qualitative*, c'est-à-dire un examen systématique de la recherche qualitative, afin de cartographier les états des arts et des connaissances de chaque production et de générer des révisions qui évaluent et résument les discours présents dans les travaux académiques (Vosgerau & Romanowski, 2014), afin de

percevoir les tendances de la recherche, dans le cas de ce travail, en portugais comme langue additionnelle.

La métasynthèse n'est pas un simple ensemble de recherches académiques produites, mais, avant tout, un outil d'interprétation pour obtenir des réponses qui élargissent les résultats des recherches qualitatives abordées. Il ne s'agit pas non plus de rechercher une vision consensuelle d'un objet particulier, pas même une seule et véritable réponse à une enquête de recherche. Il s'agit d'une étude descriptive d'approche systématique (Jensen & Allen, 1996) qui évalue la portée des études scientifiques dans un domaine donné selon les règles de choix du corpus, de la catégorisation et de l'interprétation et de l'organisation des résultats obtenus pour la délimitation de nouvelles idées. En ce sens, Vosgerau et Romanowski (2014) soulignent que les études utilisant la métasynthèse mettent en évidence la contribution de la recherche scientifique à un domaine donné. Les synthèses réalisées dans ce type d'étude sont des outils importants pour l'étude des lacunes de la recherche et le développement de leurs idées dans le domaine d'étude.

La recherche sur le PLA au Brésil est relativement récente, présentant un nombre réduit de productions académiques entre les années soixante et soixante-dix du vingtième siècle et une croissance progressive entre la fin des années 90 et aujourd'hui (Almeida Filho, 2005 ; Furtoso, 2015 ; Martins, 2017). Le domaine du PLA, comme déjà renforcé, présente une histoire contemporaine étroitement liée, aux plans théorique et méthodologique, à l'avènement de l'examen Celpe-Bras et aux recherches développées dans d'autres domaines dans les études en Sciences du Langage au Brésil. Almeida Filho (2005) affirme que le domaine du PLE / PLA aurait commencé à prendre de l'ampleur à partir des années 1980 au Brésil, et il était, au cours de son processus de maturation, désigné comme champs d'étude et de recherche et de production de manuels didactiques. Comme je l'ai présenté dans mon étude de Master, l'histoire des idées linguistiques des 30 dernières années met en évidence l'existence d'un domaine – ou d'un domaine de spécialité – qui s'est effectivement consolidé non seulement par rapport aux

différentes études réalisées dans la Linguistique Appliquée au Brésil, mais aussi et surtout par rapport aux théories issues du domaine des études textuelles, discursives et énonciatives.

La croissance de ce domaine au Brésil trouve également lieu dans le changement de la position économique du pays dans le scénario international. Oliveira et Dornelles (2007) soulignent qu'à la fin des années 1980, la préoccupation du Portugal et du Brésil était centrée sur la diffusion du portugais comme langue étrangère. Cette période correspond à l'émergence d'actions qui ont renforcé l'internationalisation de la langue portugaise, comme la création de la Communauté des Pays de Langue Portugaise (CPLP) en 1996. Dans le sens de la promotion des Portugais à l'étranger, Oliveira et Dornelles (2007) montrent que les organismes et les institutions des gouvernements portugais et brésilien ont un rôle prépondérant par rapport aux autres pays membres, ce qui justifie également l'option, dans ce travail, d'aborder l'enseignement de la langue portugaise aux étrangers dans ces lieux.

Au Brésil, en 1993, le Secrétariat de l'Enseignement Supérieur (SESu) du Ministère de l'Éducation a créé la Commission pour la construction de l'examen de compétence en portugais pour étrangers, chargée d'administrer les aspects liés à la mise en œuvre de l'examen, mais aussi de soutenir le SESu en ce qui concerne l'enseignement de PLA. Des représentants du SESu / MEC et des chercheurs des universités sont alors nommés parmi les cinq régions du pays<sup>69</sup> : Université Fédérale du Roraima, Université Fédérale du Pernambuco, Université de Brasília, Université du Rio de Janeiro, Université de Campinas et Université Fédérale du Rio Grande do Sul. Parmi les fonctions de la Commission créée, Schlatter (2006) met en évidence la gestion de l'application de l'examen, les aspects liés à

---

<sup>69</sup> La première Commission, qui a travaillé entre 1993 et 1994, a été constituée par les enseignants Luiz Cassemiro dos Santos (SESu – MEC), Maurício Pinho Gama (SESu – MEC), Raimundo Hélio Leite (UFRoraima), Francisco Gomes de Matos (UFPE), Jandyra Cunha (UnB), Percília Santos (UnB), Raquel Ramallete (UniRio), José Carlos Paes de Almeida Filho (Unicamp), remplacé par Matilde V. R. Scaramucci (Unicamp), Margarete Schlatter UFRGS). La liste de cette Commission et d'autres sont disponibles dans la Gazette Officielle du Gouvernement Fédéral (DOU), sur le site <[www.mec.gov.br/celpebras](http://www.mec.gov.br/celpebras)>.

l'évaluation elle-même, l'accréditation des institutions pour le test et le soutien du conseil mentionné.

L'examen Celpe-Bras est le seul examen de compétence en PLA officiellement reconnu par le gouvernement brésilien. Le test est délivré par le ministère de l'Éducation du Brésil et développé depuis 2009 par l'Institut National de Recherche en Éducation Anísio Teixeira (Inep). Depuis 1998, il est mis en place deux fois par an au Brésil et à l'étranger. La première édition s'est déroulée dans cinq institutions brésiliennes et trois universités étrangères – les universités représentées à la Commission pour l'élaboration constituaient les premiers centres d'examen dans le pays. À l'étranger, le test a été mis en place en Argentine, au Paraguay et en Uruguay. La croissance du nombre de centres et ensuite le nombre de candidats ont suivi les actions de diffusion en PLA promues par les gouvernements du Brésil et du Portugal.

Selon Schlatter et al. (2009) en référence au plan triennal d'éducation de 1998, l'accord Mercosur « prévoit, parmi les domaines prioritaires pour la promotion du processus d'interaction, la formation de citoyens favorables à l'intégration, à la formation de ressources humaines et l'harmonisation des systèmes éducatifs dans les pays membres » (p. 2). En ce sens, la construction d'un examen de compétences tel que Celpe-Bras, dans le contexte sud-américain, est un jalon important pour stimuler la circulation des personnes, puisque la certification en portugais est rendue possible. Je vois que l'intérêt à la certification vient de la disponibilité d'enseignement ; inversement, il est connu que la légitimité d'une politique telle que Celpe-Bras rend possible l'apparition de nouveaux cours, ce qui génère une augmentation des étudiants et des enseignants spécialisés. En outre, particulièrement au Brésil, on vérifie dans le travail de Furtoso (2015) que le nombre de mémoires de master et de thèses de doctorat produites après la première édition de l'examen a considérablement augmenté par rapport à la période précédente. Ainsi, des impacts de l'examen se réalisent non seulement dans le déplacement de personnes, mais aussi dans la circulation des connaissances et dans la production scientifique en PLA dans le pays.

Bien que d'autres initiatives internationales aient également contribué à cette augmentation, la référence fréquente au Celpe-Bras comme une politique linguistique brésilienne en PLA dans les travaux académiques (Martins, 2017) me permet de conclure que l'examen représentait un mécanisme important pour légitimer le domaine dans le pays et pour l'émergence de méthodologies d'enseignement basées sur son cadre théorique. Cette recherche historique faite par Martins (2017) a présenté une version aux phénomènes liés à consolidation du domaine du PLA dans le pays, sachant l'importance des concepts de *genres du discours* et d'*utilisation du langage* dans un certain nombre de textes académiques qui font référence au cadre théorique de l'examen depuis son avènement.

Le tableau ci-dessous présente les textes académiques (mémoires et thèses) rassemblés par Furtoso (2015), mis à jour et réorganisés par moi-même lors de mon travail de Master. Ces recherches recueillies ont été produites dans la période correspondante au développement du domaine du PLA dans le pays (Almeida Filho, 2012) après la première édition du Celpe-Bras. Je considère l'examen Celpe-Bras comme un instrument de politique linguistique qui représente un cadre temporel d'importance majeure dans le domaine du PLA dans la mesure où il diffuse un discours fondateur d'importance théorique très pertinent pour de nombreuses recherches développées depuis sa mise en place.

La plupart des productions énumérées ci-dessous ont été produites dans des établissements d'enseignement supérieur qui ont historiquement une importante représentativité scientifique dans le domaine du PLA, soit par les études développées, soit par leur relation avec la mise en place de l'examen CELPE-Bras en territoire brésilien. Les recherches sont présentées de la même manière que l'organisation proposée dans mon mémoire, selon les thématiques pertinentes au débat autour de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

*1 Recherche précédente et contextualisation du rôle du Celpe-Bras au Brésil : du discours académique écrit au récit de l'expérience*

<b>Thématique</b>	<b>Productions avant l'examen Celpe-Bras</b>	<b>Productions après l'examen Celpe-Bras</b>
<b>Aspects (inter)culturels dans l'enseignement, dans l'apprentissage et dans l'évaluation de PLA</b>	Costa (1994)	Flores Pedroso (1999), Figueiredo (2003), Carvalho (2003), Santos (2003), Berwig (2004), Ribeiro (2004), Pereira (2005), Oliveira (2006), Porto (2006), Santos (2007), Souza (2010), Tonelli (2012), Batista (2013), Duarte (2014), Rotta (2016)
<b>Aspects d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de portugais pour des groupes linguistiques spécifiques</b>	Kunzendorff (1989), Weiss (1994), Gonçalves (1997)	Xavier (1999), Pires (1999), Lunardelli (2000), Rottava (2001), Viana (2003), Amorim (2004), Im (2004), Kim (2004), Silva (2005), Rojas (2006), Almeida (2007a), Pedro (2007), Begrow (2007), Mohr (2007), Pereira (2009a), Lima (2010), Sakaguchi (2010), Leroy (2011), Yuqi (2011), Guimarães (2011), Gao (2012), Mota (2013), Faria (2015), Ramos (2015), Sousa (2015), Silva (2015b), Torres (2015), Chagas (2016), Cintra (2016), Locatelli (2016), Lopez (2016), Robles (2016), São Bernardo (2016), Silva (2016)
<b>Aspects de la salle de classe pour l'orientation de l'enseignement</b>	Lima (1991), Fontão (1993), Bizon (1994), Chicareli (1994), Cruz (1994), Rottava (1995), Ferreira (1996)	Dell'Isola (1999); Alvarez (2000); Vinecky (2003), Zoghbi (2004), Santos (2004) Carvalho (2005), Ohlweiler (2006), Paz (2006), Rebello (2006), Almeida (2007b), Luz (2007), Santos (2007), Weiss (2007), Cavichioli (2008), Yan (2008), Pereira (2009b), Barros (2011), Carilo (2012), Kraemer (2012), Santos (2012), Dilli (2013), Mittelstadt (2013), Sales (2014), Oliveira (2015b), Sampaio (2015), Takahashi (2015), Andrade (2016), Assunção (2016), Braganollo (2015), Conceição (2016), Junior (2016), Queiroz (2016), Salimen (2016)

<b>Aspects relatifs à l'Examen - Celpe-Bras</b>		Varela (2002), Schoffen (2003), Mello (2003), Castro (2006), Almeida (2006), Silva (2006), Sakamori (2006), Rodrigues (2006), Ramos (2007), Lima (2008), Nascimento (2008), Fortes (2009), Gomes (2009), Li (2009), Schoffen (2009), Gaya (2010), Machado (2011), Azeredo (2012), Damazo (2012), Ferreira (2012), Machado (2011), Mello (2012), Bizon (2013), Conrado (2013), Cota (2013), Evers (2013), Orra (2013), Cielo (2014), Bottura (2014), Sales (2014), Cândido (2015), Freschi (2015), Pileggi (2015), Barreto (2016), Jha (2016)
<b>Contextes spécifiques d'apprentissage-évaluation-enseignement</b>	Maher (1990), Sani (1996)	Bulla (2014), Carneiro (2014b), Gonzalez (2015), Sidi (2015), Barbosa (2016), Shibayama (2016), Silva (2016), Vieira (2016)
<b>Formation/actuation de professeurs</b>	Araújo (1995)	Furtoso (2001), Jucá (2002), Niederauer (2002), Coitinho (2007), Futer (2007), Silva (2011b), Herrmann (2012), Costa (2013), Brandão (2014), Souza (2014), Bosch (2015), Coelho (2015), Fonseca (2015), Jesus (2015), Guerra (2016)
<b>Outils pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage de PLA</b>	Moura (1986), Chaves (1986), Caldas (1988), Sternfeld (1996)	Dal Corno (2001), Souza (2003a), Souza (2003b), Faria (2005), Moura (2005), Ricardi (2005), Cavalcanti (2006), Mendes (2006), Pacheco (2006), Gottheim (2007), Zampietro (2007), Carvalho (2008), Cavalcante (2008), Pinto (2008), Castro (2009), Brocco (2009), Ribeiro (2009), Costa (2010), Praxedes (2010), Agüena (2011), Fernandes (2011), Silva (2011a), Gondim (2012), Duarte (2012), Silva (2012), Ueti (2013), Reis (2014), Gonzalez (2015), Oliveira (2015a), Reis (2015), Rosa (2015), Campos (2016),

*1 Recherche précédente et contextualisation du rôle du Celpe-Bras au Brésil : du discours académique écrit au récit de l'expérience*

		Misturini (2016), Santana (2016)
<b>Politiques Linguistiques</b>	-	Diniz, (2008), Conceição (2011), Diniz (2012), Marin (2013), Carneiro (2014a), Borges (2015), Silva (2015a), Sousa (2015), Cañas Chávez (2016), Dorigon (2016), Gabas (2016), Miranda (2016)
<b>Pratiques d'évaluation</b>	-	Lima (2002), Almeida (2005), Marques (2005), Almeida (2009), Furtoso (2011), Silva (2012), Brocco (2014)

Tableau 14 : Productions Académiques Avant et Après L'émergence Du Celpe-Bras, Selon Martins (2017).

Dans cette analyse de mon étude précédente, j'ai considéré les mémoires de Master et les thèses de Doctorat au Brésil comme des politiques linguistiques informelles, dans la conception de Spolsky (2004) et de Shohamy (2006), cherchant à comprendre comment ont évoluées et se sont développées les idées linguistiques du domaine du PLA avant et après la mise en place du Celpe-Bras. Comme il ressort du tableau ci-dessus, construit dans ma recherche, la plupart des productions de la zone de PLA entre la fin des années 1980 et 2016 se sont concentrées après l'émergence du Celpe-Bras dans le contexte brésilien.

Selon Scaramucci (1995), au moment de l'examen, les membres de la Commission pour l'élaboration ont convenu de la notion de langue et d'apprentissage des langues que cet instrument de politique linguistique aurait dû transmettre, dont l'aspect principal serait d'évaluer l'utilisation du langage dans des situations de

communication réelles. Pour l'auteure, « être un utilisateur compétent, d'après cette vision, c'est savoir utiliser la langue dans des divers contextes, adéquats aux situations socioculturelles ou professionnelles et à leurs interlocuteurs » (Scaramucci, 1995, p. 80, traduction libre). La définition de la conception qui devrait être sur base de l'examen était importante non seulement pour son opérationnalisation, mais aussi pour les effets rétroactifs qui pourraient se produire à partir de cet instrument. A travers cette notion, on voit que les concepteurs de politiques éducatives (linguistiques), qui n'agissent pas directement dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, peuvent induire différents changements dans la société en général ou dans l'enseignement et l'apprentissage par la mise en place de certains mécanismes.

C'est dans ce sens que, dans la table ronde intitulée *Exame de Proficiência de Português/Língua Estrangeira* (Examen de compétence en Portugais/Langue Étrangère), au *I Seminário Siple* (I Séminaire Siple), à l'Universidade Estadual de Campinas em 1994, il a été affirmé que

[...] les critères et les principes dont l'examen de soutien auront effet sur les systèmes d'enseignement de langue portugaise, pour son harmonisation, d'un côté, et, dans un autre, pour la présentation d'une nouvelle tendance didactique, plus en accord avec les nouvelles réalités (Schlatter 1999, 104, traduction libre).

Ainsi, sur la base des dénominateurs soulignés par Li (2009) sur l'effet rétroactif des évaluations, j'ai souligné dans un article précédent qu'il y a des

[...] changements provoqués par Celpe-Bras, en particulier sur a) les processus éducatifs, car il y a l'élaboration d'outils didactiques et de changements dans la méthodologie à la recherche d'alternatives plus efficaces pour une préparation plus adéquate des étudiants à l'examen et aussi une action plus compétente des apprenants dans des contextes pertinents pour l'utilisation de la langue ; b) les participants impliqués dans ces processus, car les conceptions du langage et du langage des enseignants et des apprenants de PLA changent, ce qui se reflète dans le positionnement des acteurs par rapport aux pratiques

sociales d'utilisation du langage, ainsi que dans les comportements discursifs en différentes sphères sociales ; et c) des produits d'enseignement et d'apprentissage qui expliquent le changement mentionné par rapport à la conception des étudiants [...] en relation avec les propositions de lecture et de production de textes (Martins, 2016, p. 65, traduction libre).

Dans le cadre de ma recherche de master, j'ai remarqué que la plupart des études en master et en doctorat produites au Brésil dans la période précédant la première édition de l'examen Celpe-Bras en 1998, étaient menées à l'Université de l'État de Campinas (Unicamp) – lieu où, selon Almeida Filho (2009), le prototype qui a donné naissance à Celpe-Bras aurait émergé. Ce facteur est important à prendre en considération car la connaissance semble se disperser, en quelque sorte, à partir d'une tendance institutionnelle, influençant non seulement des recherches, mais intégrant en quelque sorte un instrument de politique linguistique, comme c'était le cas du Celpe-Bras.

Dans l'ouvrage de Maher (1990), l'un des premiers travaux qui a été réalisé en PLA à l'Unicamp, l'accent mis sur l'enseignement communicatif est remis en question, à mesure qu'il ne répondrait pas, d'après l'auteur, aux conditions immédiates de l'utilisation des langues dans des contextes divers, qui font ressortir les conflits sociaux impliqués dans l'utilisation de toute langue. Une autre recherche suggérant une problématisation de l'enseignement communicatif est celle de Fontão (1997). Pour cet auteur, cette approche didactique manquerait de stimulus pour que l'apprenant d'une langue additionnelle soit en mesure de faire face à des situations non planifiées, caractérisées par l'imprévisibilité.

L'examen systématique des études de cette période a révélé un faible nombre de recherches qui constituaient des orientations didactiques et pédagogiques pour le PLA dans les années 1990. Les recherches de l'époque, comme c'est le cas de Rottava (1995), se concentraient sur les aspects concernant l'acquisition de langue

additionnelle dans des contextes d'enseignement influencés par l'Approche communicative<sup>70</sup>.

D'autres auteurs ont réfléchi, en revanche, aux pratiques de classe de manière plus précise, indiquant les possibilités de changement théoriques et méthodologiques par rapport à l'enseignement communicatif. C'est le cas de Bizon (1994), qui a cherché à réinterpréter l'approche communicative pour souligner l'importance des travaux qui réfléchissent sur "[...] les aspects impliqués dans la construction de l'interaction en classe, ses caractéristiques, les éléments d'influence et les variantes qui coïncident avec cette construction" (Bizon, 1994, p. 5). La chercheuse reprend également les études de Mikhaïl Bakhtine lorsqu'il traite de l'interaction en classe, dialoguant avec les orientations contemporaines à l'époque dans le cadre de la Linguistique appliquée brésilienne, dans les années 1990. Il existait peu de productions axées sur l'interaction en classe avant l'émergence de Celpe-Bras, mais le travail de Ferreira (1996) est un autre exemple en PLA qui fait valoir l'espace de la vision interactionnelle d'enseignement, sur la base de projets pédagogiques ou d'activités pour la résolution de problèmes en classe. L'approche communicative semble avoir été utilisée comme un moyen d'appropriation d'une perspective d'enseignement basée sur l'interaction et pour la définition des bases théoriques et méthodologiques de l'enseignement de PLA au Brésil.

Bien que j'aie pu constater cette relation entre l'enseignement communicatif et une ligne discursive d'enseignement dans ma recherche précédente, lors des entretiens que je conduisais avec les enseignants dans l'étude que je développe ici, il n'y avait pas de formulation explicite de cette relation par les enseignants. J'ai observé que certains des participants présentaient deux mouvements : l'un plaçait la perspective discursive de base bakhtinienne en rupture avec l'Approche communicative, et l'autre comprenait une continuité de

---

<sup>70</sup> Même si la plupart des recherches ne se sont pas centrées sur les questions de pratique en classe, j'ai constaté un rejet collectif d'une perspective d'enseignement traditionnelle, qui s'est par la suite également reflété dans d'autres politiques linguistiques officielles du pays, comme dans les documents publics Celpe-Bras.

l'enseignement communicatif dans ce qui se fait aujourd'hui en termes d'enseignement et d'apprentissage au Brésil en articulation avec le Celpe-Bras. Ce fait ne sera pas détaillé dans ce travail, dans la mesure où j'ai dû faire certains choix d'approche théorico-analytique dans le cadre de mon étude.

Dans l'horizon de rétrospection du domaine du PLA précédent l'examen de Celpe-Bras, mais contemporain à sa construction, j'ai donc noté, dans la première partie de mon étude de master, un mouvement de déplacement par rapport à l'approche communicative. La critique de l'approche communicative elle-même, mais aussi l'intégration de questions propres à la vision discursive du langage et de la langue qui s'est opérationnalisée au Celpe-Bras, y sont bien présentes.

Parmi l'ensemble des mémoires et des thèses produits après l'émergence de Celpe-Bras en PLA au Brésil, j'ai remarqué une récurrence discursive des idées liées au Cercle de Bakhtine dans différentes productions, en particulier dans celles qui se focalisaient sur les aspects de la classe et les orientations pédagogiques. Le tableau X, que j'ai transposé de mon mémoire, illustre le changement majeur qui s'est produit dans le domaine du PLA avant et après l'émergence de l'examen Celpe-Bras. L'augmentation du nombre de recherches est notable. Parallèlement à cette croissance de la production académique, j'ai noté également une plus grande récurrence de l'examen Celpe-Bras dans les études et la définition progressive de la perspective discursive par les chercheurs. Cette définition des politiques linguistiques réelles à partir de l'influence d'une politique linguistique officielle a donné de nouveaux contours à une partie du domaine du PLA dans le pays, qui a commencé à adopter les concepts bakhtiniens, à savoir celui du genre discursif, pour soutenir les réflexions sur la pratique en classe, le curriculum, la planification didactique, entre autres aspects.

Dans la période qui a suivi la première édition du Celpe-Bras, sur la base d'études comme Rottava (2001), Dal Corno (2001) et Schoffen (2003), il est possible de constater que la mention de l'existence du Celpe-Bras comme politique étatique plaçait l'examen à une position de premier plan dans le domaine du PLA. Cependant, les études qui font référence à la construction théorique

bakhtinienne, notamment à la notion de *genres de discours*, sont encore peu nombreuses. Il y avait une affiliation à l'enseignement d'autres langues, à des travaux produits en dehors du domaine, dans le cadre de la Linguistique appliquée au Brésil ou à l'étranger. Une redirection discursive est cependant perçue dans des études comme celles de Paz (2006), Rodrigues (2006), Mohr (2007) et Santos (2007). Ces recherches sont représentatives du passage d'un enseignement communicatif à une orientation discursive.

Dans ce nouvel horizon projeté à partir de l'émergence du Celpe-Bras, la vision de la langue et du langage s'est ancrée dans la pensée philosophico-linguistique du Cercle de Bakhtine, en mettant l'accent sur la conception des genres de discours. En ce sens, l'une des principales conclusions de ma recherche de master était que l'examen, en tant qu'instrument de politique linguistique de l'État brésilien, reconnu par les enseignants et les chercheurs dans le domaine du PLA au Brésil, véhiculait un discours fondateur sur le travail avec les genres discursifs basé sur une vision de l'utilisation de la langue ou du langage comme une pratique sociale. Ce fait s'est répercuté non seulement dans les documents que j'ai analysés dans les chapitres précédents, ce qui indique une légitimation à la fois du *discours de l'examen* et du *discours sur l'examen* – qui a commencé à être construit après cet instrument dans le domaine du PLA – mais aussi dans les discours des entretiens menés avec les enseignants-chercheurs brésiliens.

En plus de cette brève synthèse de quelques points importants de mes recherches précédentes avec sur les mémoires et thèses et la revue systématique de ces textes, j'ai également mené un entretien semi-directif avec un chercheur et ancien membre du comité d'élaboration de l'examen Celpe-Bras. L'interaction avec ce chercheur dans le cadre de ma maîtrise m'a montré l'importance des mémoires individuelles pour la compréhension d'une mémoire collective, dans le domaine du PLA. Pour cette raison, dans ma thèse de doctorat, j'ai décidé de mener des entretiens avec des chercheurs de différentes régions du pays. La nature de ces entretiens est basée sur des expériences individuelles et collectives et, à mon avis,

apporte des éclaircissements sur les questions théoriques et méthodologiques qui émergent au cours de l'entretien.

## 2 Les parcours des discours des enseignants : quel terme ? quelle perspective ?<sup>71</sup>

Dans ce contexte qui couvre la première partie de mon questionnaire de recherche, une fois comprise la question relative à l'enseignement de PLA en Europe ou au Portugal, j'ai noté une fluctuation terminologique entre le portugais langue étrangère (PLE), le portugais langue additionnelle (PLA), le portugais langue non maternelle (PLNM), le portugais langue seconde (PL2)<sup>72</sup>, avec des positions qui cherchent à justifier l'utilisation d'un terme donné. L'utilisation d'un terme ou d'un autre est parfois produite sans intention explicite de la part des interlocuteurs ; d'autres fois, l'emploi d'un terme est justifié dans les questions institutionnelles ou est mis en échec, ce qui montre un mouvement d'idéologisation du terme devant l'interviewé, également membre du domaine du PLA.

La participante Firmina emploie tout au long de son entretien les termes *portugais langue étrangère* et *portugais langue additionnelle*, avec l'occurrence aussi de *portugais langue seconde*. La déclaration suivante met en évidence une relation dialogique du discours sur l'étranger en ce qui concerne les terminologies utilisées dans le domaine du PLA au Brésil.

Firmina      1 temos também é::: em paralelo é::: os  
2 cursos do...Idiomas sem Fronteiras que  
3 agora já não é mais Idiomas sem  
4 Fronteiras... nós tivemos uma mudança mas  
5 como o... o núcleo de línguas do instituto  
6 do qual que é o instituto de linguagens e  
7 literaturas os cursos continuam a ser  
8 ministrados é::: no âmbito desse núcleo

---

<sup>71</sup> Tous les extraits analysés au cours de cette section de travail et des suivantes ont été traduits en français et sont disponibles dans les Annexes de cette thèse.

<sup>72</sup> Comme tout au long de cette recherche, dans ce chapitre, j'utiliserai l'appellation *langue additionnelle portugaise* (PLA) pour désigner à la fois la zone plus large, comprenant le Brésil et l'étranger, et la communauté épistémologique brésilienne qui s'organise didactiquement autour des réflexions de la linguistique appliquée brésilienne et de la base théorique Celpe-Bras.

- 9 né? e aí há cursos que são dirigidos aos  
10 estudantes que nós chamamos estudantes  
11 internacionais não é? a gente tenta evitar  
12 né? é::: o termo estrangeiro
- Chercheur 13 ..trangeiro
- Firmina 14 a gente trata os estudantes como  
15 internacionais sobretudo porque são  
16 oriundos de países de língua oficial  
17 portuguesa
- Chercheur 18 uhum

Les passages mis en évidence entre les lignes 9 et 12 et les lignes 14 et 18 traduisent l'intention de l'auteur de reprendre une critique présente dans le domaine du PLA au Brésil, dont j'ai parlé au Chapitre 1 de cette étude. La critique de l'utilisation de LE, avec des arguments en opposition à l'utilisation de *estrangeiro* (étranger), a été initiée au Brésil dans Schlatter et Garcez (2012) et renforcée par Diniz (2021) et d'autres auteurs comme un positionnement politique et idéologique. La non-utilisation de « étranger » par les agents éducatifs travaillant à l'établissement de Firmina est essentiellement liée à un argument qui corrobore l'utilisation de PLA, car ils évitent d'appeler étrangers les étudiants des pays lusophones, où le portugais n'est pas nécessairement une langue étrangère pour ces personnes, comme l'illustre l'interviewée. De cette façon, j'ai employé PLA plus souvent et sans hésitation pendant l'entretien de Firmina, dans la mesure où il n'y avait aucune résistance de sa part :

- Chercheur 1 e... vo::: você acredita no::: no tocante  
2 por exemplo a como como... como é visto o  
3 ensino né? ou sobre as perspectivas de  
4 ensino portuguesas ou europeias.... você  
5 acredita que exista uma correspondência  
6 entre o que se tem no Brasil em relação a  
7 como se deve ensinar português como língua  
8 adicional e o que se tem em Portugal na  
9 Europa ou que fatores estão implicados...  
10 como se dá o ensino?
- Firmina 11 olha... é::: pela minha experiência, pelo  
12 que eu vi, existe uma tendência desse  
13 ensino aí ser muito mais tradicional, ser

14 muito mais conservador, muito mais  
15 estrutural

Chercheur 16 sim

Firmina 17 **com traços mais estruturalistas do que a**  
18 **gente vem fazendo aqui no ensino de**  
19 **português como língua adicional, sobretudo**  
20 **porque a gente né? da... da... de**  
21 **português como língua adicional que tá**  
22 **mais próximo assim das... das leituras do**  
23 **que se faz atualmente recebe uma**  
24 **influência muito forte da linguística**  
**aplicada**

Une autre participante à la recherche, Hilda, corrobore cette vision critique du terme PLA lors de sa réponse, expliquant une relation à la fois subjective et collective, portant la voix de l'État et des citoyens, en tant qu'enseignante et chercheuse en PLA, avec le contenu thématique en discussion :

Chercheur 1 a nossa próxima pergunta tem a ver a ver  
2 um pouco com essa relação entre hã::: o que  
3 a gente tem no Brasil né? e o que a gente  
4 tem fora dele em relação ao português... e  
5 eu queria saber **o que você conhece a**  
6 **respeito do português como língua...hã:::**  
7 **adicional hã::: na Europa e mais**  
8 **particularmente em Portugal...**  
9 principalmente em relação a orientações de  
10 ensino... à forma de ensinar e  
aprender...((incompréhensible))

Hilda 11 é::: o que eu vejo é que não se usa o termo  
12 língua adicional né? pelo que eu tenho de  
13 contato e... materiais que eu já li se usa  
14 muito português língua estrangeira ou  
15 português língua segunda é... **língua**  
16 **adicional parece ser algo mais que o Brasil**  
17 **adotou até pelas nossas diferenças...**  
18 **né?... de abordagens em relação ao ensino**  
19 --- acho que tem uma perspectiva diferente  
20 também do por que ensinar a língua... nós  
21 não... nós como um país que foi  
22 colonizado... nós não temos uma perspectiva  
23 de que essa língua se torne uma língua  
24 territorial né?... a gente não tem essa  
25 perspectiva... **eu sinto que o Brasil quer**  
26 **mais mostrar « olha nós existimos como**  
27

28 **língua somos diferentes temos nossa própria**  
29 **cultura... né? e a nossa língua é diferente**  
30 **porque ela... primeiro porque nós somos a**  
31 **maior comunidade de falantes e também**  
32 **porque tem diversas outras...a:::...**  
**outros contatos né? »**

Dans la question que j'ai formulée au cours de l'entretien, mon hésitation est expressive dans le premier passage en gras (ligne 5 à 8), dans lequel il y a une pause entre l'énonciation de l'adjectif « *adicional* » (additionnelle) pour le nom « *língua* » (langue) en référence au contexte européen ou portugais. L'incertitude sur le terme que je devais utiliser tout au long de l'entretien m'a accompagné au cours de mon étude, car j'ai également remarqué une distanciation de certains des chercheurs par rapport au PLA.

Comme pour les autres entretiens, j'employais le terme le plus approprié selon ce que je connaissais de la production académique du chercheur ou de ce qu'il exprimait lors de l'entretien. Parfois, lorsque je me réfère au contexte européen, le terme PLA me semble inapplicable compte tenu de l'historique d'utilisation du PLNM et du PLE au Portugal, comme l'a mentionné la participante Hilda. De plus, le fait de ne pas savoir quel terme serait le plus utilisé par le participant m'a amené à essayer d'être plus prudent en me référant au domaine.

L'hésitation dans la question adressée à Hilda a donc anticipé, à l'horizon discursif, ce phénomène de fluctuation terminologique en PLA. Cela a été illustré dans la réponse de la personne interrogée, qui a fait des considérations sur le fait que le PLA n'était pas un terme utilisé au Portugal. Dans le deuxième extrait mis en évidence de la transcription ci-dessus (ligne 15 à 18), l'utilisation de PLA est associée à des différences d'approches d'enseignement au Brésil et au Portugal. Il convient donc de souligner ici que Hilda associe le terme PLA à des approches spécifiques du Brésil. Le participant fait référence à la construction d'un lieu épistémologique brésilien reconnaissant la présence de lieu occupé par le Portugal dans la relation avec le Brésil, des tensions qui en découlent. Cette notion d'appartenance à un domaine est enchaînée dans les énoncés de Hilda par un contenu thématique relationnel, qui explicite un positionnement du Brésil, en

tant que communauté épistémique et didactique, face à un espace occupé par le Portugal - et aussi par l'Europe - au niveau international. L'utilisation du discours direct dans le passage précédent renforce encore cet argument (lignes 25 à 31).

Dans la suite de l'entretien, j'interroge à nouveau Hilda sur le même sujet avec l'intention d'approfondir la discussion sur la tension entre le Brésil et le Portugal présentée par la participante concernant la construction des connaissances en PLA. Dans cette mesure, la chercheuse incorpore des discours précédemment mentionnés dans ce chapitre liés au débat de la colonialité (voir Chapitre 3), en particulier de la colonialité du savoir, et aboutit à une réflexion selon laquelle le terme PLA reflète un point de vue unique sur le domaine au Brésil :

- Chercheur 1 você acredita que essas perspectivas  
2 europeias... elas têm algum impacto no  
3 contexto brasileiro?
- Hilda 4 hum... com certeza que elas têm sim...  
5 É... a gente tem ainda o pensamento de que  
6 o que vem de Portugal é melhor do que o  
7 que vem do Brasil... Portugal já faz isso  
8 há muitos anos... faz isso antes de nós...  
9 então óbvio que eles sabem mais então  
10 existe aí uma relação hierárquica ainda  
11 pré-estabelecida na nossa cultura de o que  
12 que vem de lá é melhor sabe? porque sem  
13 eles a gente não seria nada... então tem  
14 algo aí estabelecido --- acho que os  
15 estudos... **o que nós tamos produzindo de**  
16 **material de literatura de intelecto na**  
17 **área de PLA é superior ao que vem sendo**  
18 **produzido no mundo em relação a isso...**  
19 **porque nós estamos partindo de um ponto de**  
20 **vista único... e nós temos uma experiência**  
21 **única num país continental ou seja nosso**  
22 **público é diferente nossa língua é**  
23 **diferente então a gente tá fazendo com o**  
24 **ensino de PLA eu acho essa independência**  
25 **intelectual**

Dans la perspective de l'Analyse Dialogique du Discours, l'énonciation est toujours orientée de manière évaluative, dans la relation d'interlocution établie. La référence d'Hilda employant « nós » (nous), ce pronom qui représente ici non

pas le pays, le Brésil, mais les personnes qui y vivent, produisent et diffusent des savoirs, en tant que détenteurs d'une expérience unique, est dialogiquement liée à l'expérience des peuples subordonnés par la situation coloniale. Des gens qui s'affirment à partir d'une prise de conscience explicitement ou implicitement décoloniale. La décolonialité reprend les récits et les expériences historiques vécus localement par des sujets impactés par la colonialité, une caractéristique qui correspond dialogiquement au discours d'Hilda, notamment en raison de l'affirmation de l'interviewée, selon laquelle le Brésil était un pays colonisé.

Pour cette raison, la solidification du terme PLA dans une réflexion brésilienne est aussi le produit de l'expérience singulière de la colonisation, qui traite encore des différentes formes de colonialité, en l'occurrence la colonialité du savoir, dans une tentative de réaffirmer sa place dans le monde, comme dans l'extrait suivant, faisant suite à l'extrait de l'extrait précédent :

Hilda            1 **a meu ver... tanto que hoje talvez a gente**  
                      2 **ainda não surja com conceitos né? língua**  
                      3 **de herança não veio de nós língua adicional**  
                      4 **já era usado mas nós solidificamos... né?**  
                      5 **língua adicional foi um conceito**  
                      6 **solidificado no Brasil --- a língua em uso**  
                      7 **com essa ideia do Celpe-Bras nessa visão**  
                      8 **holística é um conceito solidificado por**  
                      9 **nós... e agora língua de herança né? a**  
                      10 **gente tem feito isso de maneira muito**  
                      11 **criativa e muito pedagÓGICA ao redor do**  
                      12 **mundo né?**

L'extrait ci-dessus présente deux sujets liés : d'une part, la solidification de concepts venus de l'extérieur du pays par des professeurs et chercheurs brésiliens, notamment celui de langue additionnelle ; d'autre part, l'utilisation de la langue selon le Celpe-Bras, qui est donc associée à la communauté épistémique brésilienne qui adopte le terme PLA. Ainsi, il est possible de deviner que la perspective bakhtinienne de l'enseignement entre dans le domaine du PLA et constitue, en même temps, la charge idéologique et politique du terme à travers l'examen de compétence brésilien – en concevant ici, bien sûr, l'effet rétroactif du Celpe-Bras, c'est-à-dire l'impact ou l'influence de l'évaluation sur les

processus éducatifs et sur les agents de ces processus, ainsi que sur les produits d'enseignement et d'apprentissage (Scaramucci, 2004).

Dans la suite de l'entretien d'Hilda, après avoir réalisé l'importance accordée au terme PLA par la participante, j'essaie, pendant l'entretien, d'approfondir sa réflexion sur le PLA comme concept consolidé au Brésil, considérant ainsi une spécificité brésilienne :

- Chercheur            1    você acha que **esse termo língua adicional**  
                             2    **ele demarca um...um posicionamento?**
- Hilda                    3    **acho que sim acho que ali a gente mudou...**  
                             4    **porque ali a gente deixou de falar língua**  
                             5    **segunda ou língua estrangeira ---**  
                             6    estrangeiros somos todos em qualquer  
                             7    situação linguística... quando eu vou para  
                             8    o nordeste eu sou uma estrangeira no meu  
                             9    país... entendeu? então a gente a gente  
                            10    mudou... **a gente mudou porque não é uma**  
                            11    **questão numérica né? de primeira segunda**  
                            12    **terceira quarta quinta língua né? até**  
                            13    **porque a gente recebe aprendizes que vêm**  
                            14    **de lugares multilíngues que às vezes o**  
                            15    **português vai ser uma oitava língua né?**  
                            16    então assim não faz sentido! e não é... é  
                            17    estrangeira porque todos somos mas é  
                            18    adicional porque eu acho que as motivações  
                            19    de aprendizagem são diferentes... então  
                            20    acho que a gente conseguiu colocar esse  
                            21    conceito de maneira mais pontual
- Chercheur            22    e:::
- Hilda                    23    pro mundo

La pause pour l'introduction du complément « un positionnement » (ligne 2) démontre à nouveau mon hésitation, en tant que chercheur en PLA et interlocuteur/enquêteur, lors de l'interaction de l'entretien. Cela est dû à la tentative de ne pas inciter les participants à utiliser certaines idées linguistiques ou conceptions théoriques. Ainsi, je n'ai pas abordé la question de la paternité brésilienne, compte tenu du débat de l'HIL, mais j'ai utilisé le nom

« positionnement » en raison de ce qui avait déjà été énoncé par la participante Hilda lors de l'entretien.

La confirmation de Hilda est énoncée avec le pronom « a gente » (équivalent approximatif de « on » en français, dans ce cas), ce qui reflète à nouveau l'intention de cette chercheuse d'inclure dans son discours les voix d'autres chercheurs du domaine. Dans le cadre du domaine du PLA, la participante affirme que « *ali a gente mudou... porque ali a gente deixou de falar língua segunda ou língua estrangeira* », *como de fato uma escolha coletiva* » (lignes 3 à 5, là on a changé... parce qu'ici on a arrêté de parler une deuxième langue ou une langue étrangère, comme en fait un choix collectif »). Bien que cette position marque un lieu brésilien identifié avec l'utilisation du terme PLA, il est possible d'observer une tendance à l'homogénéisation dans le discours des participants, qui ne prend pas en compte d'autres formes de construction des connaissances en PLA au Brésil, non nécessairement liées au Celpe-Bras ou à la perspective discursive de langue et langage.

Après avoir reconnu le changement apporté par l'adoption du terme PLA, Hilda part d'un sens politico-idéologique du terme PLA et mentionne la situation multilingue de certains pays d'origine des étudiants étrangers au Brésil pour appuyer une critique de l'utilisation de termes tels que L1, L2, entre autres. En ce sens, il y a un alignement avec l'argument de Garcez et Schlatter (2012), qui définissent la *langue additionnelle* comme une addition, un ajout d'une langue à d'autres langues appartenant déjà à l'apprenant, dans un processus de déconstruction du caractère étranger généralement attribué à des langues et à des sujets qui sont souvent associés à l'un ou l'autre territoire.

La participante Ana fait la différence entre l'enseignement du PLA au Portugal et au Brésil, et définit le terme PLA comme un choix terminologique brésilien qui, selon elle, consiste en une option politique. Selon les idées bakhtiniennes, chaque mot est un signe idéologique déterminé par l'horizon social et par des groupes spécifiques à un moment donné. Le terme PLA, ainsi que pour les participantes Firmina et Hilda, délimite une place épistémologique brésilienne en PLA.

L'extrait ci-dessous, relativement long, provient de l'entretien avec la participante Ana, et renforce les aspects exprimés dans les relations dialogiques entre ses discours et ceux de Firmina et d'Hilda.

Chercheur 1 você acredita que essas perspectivas  
2 europeias... elas têm algum impacto no  
3 contexto brasileiro?

Ana 4 do que eu conheço do material português  
5 eles têm uma visão de linguagem diferente  
6 da nossa assim ao passo que o Brasil há:::  
7 **a área de PLA sempre se embasou em uma**  
8 **visão de uso da linguagem... há:::.... e**  
9 **de:::.... eu falo mais assim penso na área**  
10 **de avaliação porque né? é o que eu conheço**  
11 **mais mas assim a área de ensino**  
12 **efetivamente que nos últimos anos e de**  
13 **produção de material didático nos últimos**  
14 **anos tem sido muito pujante no Brasil**  
15 **há:::.... ela é uma área muito centrada em**  
16 **um ensino contextualizado em um ensino**  
17 **integrado trabalhando integração das**  
18 **habilidades e práticas trabalhando com o**  
19 **uso e etecetera sempre com material**  
20 **autêntico né? buscando sempre não assim**  
21 **uma busca por há o trabalho com material**  
22 **autêntico há:::.... pensando nas situações**  
23 **de uso** mesmo me parece que em Portugal a  
24 visão de língua é uma visão bastante  
25 focada em estrutura eles têm... há::: aqui  
26 assim estão aliados ao Quadro Europeu e  
27 têm pelos documentos pelo menos que eu  
28 sempre vejo e pelo que eu ouço as pessoas  
29 que estudam em Portugal e trabalham em  
30 Portugal comentarem me parece que é uma  
31 visão muito focada em estruturas de  
32 gramática e itens de léxico separados  
33 assim por níveis mesmo como é no Quadro  
34 Europeu

Chercheur 35 uhum

Ana 36 então eu acho que...

Chercheur 37 então você acredita que não tem enfim que  
38 não tem uma mesma perspectiva teórica de  
39 base por trás das...

Ana 40 não

Chercheur 41 orientações portuguesas e brasileiras

Ana 42 **acho que as perspectivas são diferentes**  
43 **inclusive porque assim nós trabalhamos há**  
44 **um certo tempo já com a noção de língua**  
45 **adicional... né... há:::... e em Portugal**  
46 **se trabalha com a noção de língua**  
47 **estrangeira há::: não assim apenas porque**  
48 **aqui também se fala em língua estrangeira**  
49 **mas há::: não apenas por uma questão**  
50 **terminológica mas eu acho que por uma**  
51 **opção política mesmo em que eles entendem**  
52 **que há::: há::: é diferente dizer que é**  
53 **estrangeiro porque significa que é de fora**  
54 **que é o do outro né? tem essa**  
55 **perspectiva... há::: e isso se oporia à**  
56 **língua de heRANça por eXEMplo e enfim**  
57 **outras terminologias --- inclusive assim**  
58 **agora o próximo Sinepla vai ser em**  
59 **Portugal né? no ano que vem**

60 uhum é::: a ((                    )) me falou hehe

61 **e a gente tá muito interessada em ver como**  
62 **vai repercutir em Portugal essa discussão**  
63 **de português como língua adicional porque**  
64 **é SinePLA**

Ana fait référence au domaine avec le terme PLA, reliant la perspective théorico-méthodologique d'enseignement à la notion d'utilisation du langage (lignes 5 à 20), qui renvoie à la définition de Herbert Clark, pour lequel il s'agit d'une « [...] forme d'action conjointe, c'est-à-dire l'action menée par un groupe de personnes agissant en coordination les unes avec les autres » (Clark, 2000, p. 55, traduction libre), à l'enseignement contextualisé et à l'intégration des tâches, toutes ces idées linguistiques propagées par certains auteurs dans le domaine du PLA comme des caractéristiques fondamentales de l'examen Celpe-Bras (Schlatter et al, 2009 ; Azeredo, 2012 ; Anunciação & Camargo, 2019 ; Lopez, Mello & Santos, 2019 ; Martins, Timboni & Yonaha, 2022, entre autres). Dans mon étude précédente, j'ai constaté que le concept susmentionné d'Herbert Clark est souvent présent, avec celui de genres de discours du cercle de Bakhtine, comme étant à la base de la réflexion sur le Celpe-Bras au Brésil. À cet égard, dans la recherche universitaire dans le domaine – mémoires et thèses :

[...] la présence régulière du cadre théorique/conceptuel de Bakhtin et de ses interprétations didactiques (ou réinterprétations théoriques) est assez évidente dans différentes recherches sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en PLA, au détriment d'une faible présence de références à Clark (2000), qui se limitent à une relation avec Celpe-Bras (Martins, 2019, p. 157, traduction libre)

Le sens attribué au terme PLA dans les extraits précédents et dans ce qui est présenté ci-dessus renforce l'argument de Bakhtine/Volochinov (1977) selon lequel le mot n'a de sens que dans la construction d'une énonciation – entre le sens qui précède et celui qui suit. Pour cette raison, je souligne également la conception du mot comme un signe idéologique, un produit de l'énonciation qui se rapporte à la fois à ce qui précède le mot énoncé lui-même et à ce qui est attendu dans la relation responsive. Le sens attribué au terme PLA se construit dans les relations dialogiques, entre discours, qui s'établissent avec le domaine au Brésil et au Portugal, dont le débat est alimenté par la réponse à la question lors de l'entretien. Ce mouvement rend explicite le processus de définition des politiques linguistiques au niveau du discours, de l'idéologique, comme le souligne Shohamy (2006) concernant les politiques informelles.

Entre les lignes 38 et 43 de l'extrait de l'entretien avec Ana, je mets en évidence le discours critique sur l'utilisation du mot « étranger » pour désigner les apprenants d'autres langues, opinion partagée également par la participante Firmina. Dans ce cas, la participante Ana souligne que le terme *PLE* n'est pas seulement utilisé au Portugal mais aussi au Brésil. Cependant, l'interviewée ajoute un accent de valeur en différenciant l'utilisation du terme au Portugal, qui serait davantage associé à un projet politique - tel que celui du *PLA*, comme indiqué par les trois participants mentionnés jusqu'à présent - qui considère l'étranger comme celui qui vient de l'extérieur, sens qui n'a pas de connotation d'appartenance. Bien qu'il n'ait pas été énoncé par la participante, l'extrait transcrit ci-dessus de l'entretien avec Firmina me permet de déduire que le contenu thématique abordé par Ana est lié de manière dialogique aux critiques existantes dans le domaine du PLA au Brésil sur l'utilisation du terme *PLE*.

Dans l'entretien en question, compte tenu de l'interaction et de ses caractéristiques inhérentes, comme la responsivité active elle-même, il est valable de souligner que la personne interrogée suggère une réponse qui n'est pas attendue de moi, le chercheur qui mène l'entretien, mais des chercheurs en PLA. Il y a donc un déplacement de la relation moi/toi, dans lequel le il devient aussi le tu dans la relation d'interlocution. Ana change le sujet de sa réponse (ligne 46) et introduit un autre contenu thématique, qui est sur la réalisation d'un événement académique, le Symposium international du portugais comme langue additionnelle – Sinepla (*Simpósio Internacional de Português como Língua Adicional*, en portugais), qui se déroulerait au Portugal. La participante utilise le pronom « *a gente* » (on), qui renvoie à une position de porte-parole d'une collectivité, peut-être de chercheurs dans le domaine du PLA au Brésil, et exprime un désir de réponse, de compréhension, de la part de la communauté des chercheurs portugais concernant l'utilisation du terme PLA (ligne 49 à 52). Le mot « répercussion », utilisé par Ana, est considéré ici comme une réponse portugaise à l'existence d'un lieu épistémologique brésilien, dans la mesure où il suggère une compréhension des discussions sur PLA dans le contexte brésilien, un fait qui est mis en évidence par l'auteur avec l'accent mis sur l'acronyme PLA dans le titre de l'événement (ligne 52).

Le participant Paulo utilise *PLA* à plusieurs reprises au cours de l'entretien, établissant un lien entre le domaine au Brésil et le Celpe-Bras et sa construction théorique, un fait que j'analyserai dans la section suivante de ce chapitre. Cependant, on constate une certaine fluctuation dans la terminologie utilisée par le participant, notamment lorsqu'il présente sa réflexion sur le domaine en relation avec l'enseignement de langues additionnelles, qu'il qualifie de *langues étrangères*, dans le cadre de la Linguistique Appliquée (ligne 23 à 30) :

Chercheur	1	hã::: você mencionou que na::: na:::....
	2	que vocês não têm cursos né? de PLA
	3	propriamen que que dêem aula de PLA mas
	4	vocês têm uma disciplina na
		graduação.... né?
	5	

Ana 6 isso!

Chercheur 7 essa disciplina ela contempla o que  
8 exatamente?

Ana 9 **então a disciplina é minha eu que ela**  
10 **tinha uma ementa a ementa dessa**  
11 **disciplina é assim é algo como o ensino**  
12 **de português para estrangeiros métodos**  
13 **e técnicas é isso a ementa que eu**  
14 **recebi... então agora no novo projeto**  
15 **que tá entrando em funcionamento eu**  
16 **remodelei ela não chama mais PLE ela**  
17 **chama PLA**

Chercheur 18 entendi

19 **eu coloquei como adicionais e tal e aí**  
20 **eu melhorei a ementa dela e tal... qual**  
21 **que é o meu objetivo com essa**  
22 **disciplina? essa disciplina é minha né**  
23 **então qual que é o meu objetivo com**  
24 **essa disciplina? essa disciplina ela é**  
25 **para ela é ministrada para alunos de**  
26 **português como língua materna então são**  
27 **alunos que não têm nenhum conhecimento**  
28 **de... sobre o ensino de língua**  
29 **estrangeira. Quando o aluno... no meu**  
30 **caso, eu sou professor de língua**  
31 **inglesa... graduação né? Então quando**  
32 **eu me aproximei para a área de PLE eu**  
33 **fiz um deslocamento daqueles saberes**  
34 **que eu tinha eu... né? apliquei os**  
35 **saberes na área de PLE... lógico que eu**  
36 **tive que estudar e tal mas enfim esses**  
37 **alunos não têm são alunos de português**  
38 **como língua materna eles não têm**  
39 **nenhuma ideia do que vem a ser eles não**  
40 **fizeram linguística aplicada língua**  
41 **estrangeira eles não fizeram nenhum...**  
42 **nada eles têm essa disciplina**

Paulo utilise d'abord le terme PLA, soulignant sa modification de nom de matière lorsqu'il a commencé à enseigner, précédemment appelée portugais pour étrangers, avec l'accent sur le substantif étrangers (ligne 10). Selon lui, le cours

n'était pas sous sa responsabilité auparavant, de sorte que, lorsqu'il a été nommé enseignant, il a décidé de changer le programme des cours. Il est possible de percevoir dans ses énoncés une attribution évaluative de sa propriété par rapport au cours mentionné, dont l'horizon axiologique est exprimé dans la répétition du fragment énonciatif « *essa disciplina é minha* » (c'est mon cours) avec l'utilisation du pronom possessif « *minha* » (« ma »). En revanche, lorsqu'il fait référence à l'apprentissage d'autres langues par les étudiants qui suivent un cursus avec le portugais comme langue maternelle, Paulo utilise l'adjectif étranger. Cela peut être lié à la popularisation du terme de langue étrangère plutôt que de langue additionnelle dans le monde, notamment dans les études de langue anglaise, qui sont à la base de la formation du chercheur (ligne 26).

Compte tenu des références de l'interviewé au domaine du PLA u Brésil dans l'articulation avec les politiques formelles et informelles, dont je parlerai dans les pages suivantes, le terme *langue additionnelle* semble être utilisé par lui pour aborder spécifiquement les réflexions brésiliennes dans ce domaine d'enseignement et de recherche. *Langue étrangère*, en revanche, est associé à une réflexion plus large sur les méthodes et les méthodologies de l'enseignement des langues, qui dépasse les limites didactiques en PLA. A la différence de ce qui s'est passé au Brésil, où le *portugais langue additionnelle* semble nommer une communauté de construction de connaissances, le terme de langue additionnelle dans sa signification originale anglaise - *English as an Additionnal Language* - délimite une situation linguistique du contexte britannique, où l'enfant utilise à la maison une langue différente de l'anglais, donc, dans ce cas, l'anglais devient pour lui une langue additionnelle.

Une autre participante à la recherche, Cora, souligne qu'elle n'a pas toujours utilisé le terme *PLA*. Elle rapporte que la terminologie la plus utilisée dans les années 1990 était le *portugais langue étrangère*. Cette déclaration attribue au terme une perspective temporelle, qui indique l'existence d'un changement de position de paternité, qui, bien que non exprimé, se manifeste dans une tentative de modifier la terminologie utilisée à l'époque :

Cora            1 Comecei a trabalhar na ((            )) com  
2 o PLA em 1993 naquela época não existia  
3 essa terminologia era português como  
4 língua estrangeira ainda depois quando eu  
5 entrei eu comecei a fazer um ajuste no  
6 sentido de... de denominar o curso que era  
7 um curso de extensão é::: português para  
8 estrangeiros né? antes existia o ensino de  
9 português para estrangeiros ele é... ele  
10 era feito de uma forma bem incipiente  
11 porque era mais um atendimento para aquela  
12 pessoas aqueles estrangeiros que  
13 procura:::vam... alguns professores dos  
14 professores do departamento de vernáculas  
15 é que davam aula

L'utilisation de l'adverbe « *ainda* » (encore) dans la ligne 3 renforce l'association de la dénomination *PLE* à un moment passé, et le remarque que ce terme n'est plus utilisé au niveau institutionnel ou par la participante Cora elle-même, qui s'identifie en utilisant le terme *PLA*, dont l'émergence est plus tardive (lignes 1 et 2). L'information selon laquelle il s'agissait à l'époque d'un enseignement naissant en *PLE/PLA* (lignes 9 et 10) et l'accent mis sur le verbe « *procuravam* » (cherchaient) à l'imparfait de l'indicatif (ligne 12), renforcent également l'idée attribuée par l'auteur d'une réalité lointaine qui a été modifiée.

En réponse à la question concernant le contexte de *PLA* dans l'université où elle travaillait, la participante Cecília présente d'abord le terme *PLA* et délimite les autres comme des variantes de *PLE*, ce dernier étant plus utilisé dans le contexte portugais et européen et adopté également pour certains chercheurs brésiliens comme je le note dans mon étude. Contrairement à Firmina, Hilda et Ana, la participante Cecília n'associe pas le terme *PLA* à un espace brésilien de construction du savoir :

Chercheur            1 então professora muito obrigado pela sua  
2 disponibilidade em participar... da minha  
3 pesquisa e a gente vai começar essa  
4 entrevista falando um pouco sobre o  
5 contexto da universidade onde você atuava  
6 ((            )) no que diz respeito ao ensino  
7 e à pesquisa em *PLA* né? hã::: português  
8 como língua adicional --- como você

- 9 descreveria esse percurso da universidade  
10 no processo de institucionalização do  
11 PLA?
- Cecília 12 perfeito... é::: não precisa agradecer...  
13 falou que é pesquisa eu já fico toda  
14 felizona... é::: inicialmente a (( ))  
15 não tem um curso de formação específico  
16 para professor de português língua  
17 estrangeira, adicional (risos) ou de  
18 herança... nenhuma das variantes de  
19 português língua não materna

Par conséquent, la priorité est donnée à l'utilisation de terminologies plus reconnues au niveau international, telles que PLE ou PLNM au Portugal, et qui font écho dans le contexte brésilien. Il convient de mentionner ici que le PLNM est un concept diffusé principalement au Portugal, également sous forme d'hyperonyme - comme PLE et PLA - qui s'est également répandu au Brésil, mais qui fait surtout référence à une composante curriculaire du système scolaire portugais pour l'inclusion des élèves dont la langue maternelle n'est pas le portugais.

Cependant, nous verrons plus loin que la participante Cecília exprime un phénomène déjà mis en évidence par moi à d'autres moments de cette étude, à propos de l'influence exercée par les réflexions didactiques en linguistique appliquée brésilienne sur l'enseignement de PLA, ce qui renforce la présence de la perspective discursive à base bakhtinienne dans une partie de la réflexion sur le PLA au Brésil. Bien que Cecília ne délimite pas un lieu épistémologique brésilien lié à la Linguistique appliquée, je peux inférer son lien avec les études du domaine pour penser le PLE. Ainsi, bien qu'un chercheur puisse adopter un autre terme que le PLA, cela ne signifie pas qu'un autre concept ne puisse pas porter en lui un caractère signico-idéologique concernant les énoncés et les discours autour des impacts du Cercle de Bakhtine sur l'enseignement de la langue portugaise au Brésil.

En opposition à ce que j'ai observé chez une partie des participants à la recherche, l'interviewée Carolina exprime une appréciation négative envers l'utilisation du

terme PLA lors de la question que je pose à un certain moment de l'entretien, qui est renforcé aux lignes 12 et 14 par les noms « *negócio* » (truc) e « *coisa* » (chose), ce qui, dans le contexte des énoncés, exprime le mépris de la personne interrogée pour l'usage du terme en question. Cette réaction-réponse de Carolina doit être analysée en tenant compte, dans ce cas, du profil également de son interlocuteur – moi-même -, un enseignant et chercheur en PLA qui s'exprime en utilisant le terme en question. L'utilisation de PLA génère une situation conflictuelle, d'un point de vue idéologique, dans la mesure où l'horizon appréciatif de l'interviewée se reflète dans ses accents évaluatifs, comme dans le cas des noms cités, ou dans l'adjectivation « *sem sentido* » (ligne 17, sans aucun sens) pour faire référence à l'adoption du PLA par d'autres professionnels du domaine - et aussi, j'en déduis ici, par le chercheur-intervieweur.

- Chercheur            1    você demonstrou na sua fala então o seu  
                             2    interesse por conhecer ou reconhecer né?  
                             3    o estado da área no Brasil, né? mas eu  
                             4    gostaria de saber mais especificamente um  
                             5    outro lado assim... da sua experiência em  
                             6    contexto europeu. O que que você conhece  
                             7    sobre o português como língua adicional  
                             8    aí?
- Carolina             9    bom...
- Chercheur            10   em contexto europeu ou em contexto  
                             11   português
- Carolina             12   eu não chama... **eu não gosto desse negócio**  
                             13   **de língua adicional. Eu não gosto muito**  
                             14   **dessa coisa.** Essa língua adicional foi um  
                             15   hiperônimo que entrou
- Chercheur            16   sim
- Carolina             17   eu achei até assim... sem sentido... né?
- Chercheur            18   uhum
- Carolina             19   o que é língua adicional? você tem a sua  
                             20   língua materna tudo que não é língua  
                             21   materna é adicional então é mais  
                             22   complicado mas tudo bem eu sei que há uma  
                             23   distinção entre a língua EStrangeira que

24 é o caso por exemplo quando você é::: como  
25 você está na Coreia ensinando uma língua  
26 que os seus alunos não vivem eles têm  
27 aulas com você mas eles não vivem a  
28 língua... não é? já é... que eu diferencio  
29 da segunda língua que é quando você tá  
30 mais próximo e vive a língua e ela vai se  
31 somar à sua língua materna... mas já ficou  
31 tá cristalizado né? então como língua  
33 adicional

Dans une tentative de persuasion pour convaincre son interlocuteur, puisqu'elle est aussi enseignante et chercheuse, l'interviewée affirme que *langue étrangère* et *langue seconde* rendent déjà compte de situations et de répertoires linguistiques différents (lignes 19 à 33). Ces dénominations sont plus fréquemment utilisées dans le monde et ont une plus longue histoire de production et de soutien théorique et méthodologique que le terme PLA – ceci, d'après les extraits des entretiens que j'ai apportés précédemment, semble être beaucoup plus lié à la construction d'une identité de production et de diffusion de la connaissance au Brésil. Carolina n'exprime pas, ni dans l'extrait suivant, ni tout au long de son entretien, que le *portugais langue additionnelle* est associé à un ensemble de chercheurs brésiliens – c'est-à-dire à une collectivité – qui s'identifient d'un point de vue théorique, politique et idéologique.

### 3 Critiques décoloniales du domaine du PLA

Dans cette partie du chapitre, je présente les discussions apportées par les participants à la recherche concernant les tensions existantes et les prises de position vis-à-vis de la présence européenne sur les réflexions didactiques en PLA/PLE/PLNM dans le Brésil et dans le monde. L'expression de ces idées par les personnes interrogées sont des facteurs d'une grande pertinence pour délimiter ce que les sujets, qui font partie ou se rapportent à ce lieu épistémologique brésilien en PLA conçoivent de l'enseignement et de la recherche au-delà des frontières brésiliennes. Les discussions coloniales et décoloniales semblent avoir un impact sur le discours d'une partie des chercheurs, dans la mesure où ils manifestent une position critique à l'égard de

la dynamique de production et de circulation des savoirs didactiques en PLA au Brésil et au Portugal ou en Europe.

Dans sa réponse à ma question sur les similitudes et les différences des contextes européen et brésilien en matière de PLA, la participante Lélia souligne le rôle important joué par le CECRL au Portugal. Elle introduit ce document comme le produit d'une orientation « structuraliste » européenne, en mettant l'accent sur la temporalité attribuée dans le fragment « sempre foi uma perspectiva bastante estruturalista » (lignes 6 et 7, [en Europe] il y avait toujours une perspective plutôt structuraliste). Ce fragment exprime une temporalité et en même temps une appréciation personnelle de l'interviewée.

Le structuralisme dont il est question dans l'entretien n'est pas strictement lié au courant saussurien ou à la question de l'enseignement de la grammaire, comme je l'ai observé dans le discours d'autres enseignants qui associent très souvent le contexte portugais ou européen à une vision de l'enseignement traditionnel basé sur la grammaire, mais à la forme d'organisation des programmes par niveaux - une critique qui apparaît également dans les rapports d'autres chercheurs :

Lélia

1 é::: é que assim hã::: a perspectiva  
2 portuguesa ela tá vinculada a a ao Quadro  
3 Comum de Referências né? ao Quadro Comum  
4 Europeu então nesse Quadro esse Quadro tem  
5 enfim ((incompréhensible)) séculos e a  
6 perspectiva europeia **sempre foi uma**  
7 **perspectiva bastante estruturalista...**  
8 sempre foi... na minha perspectiva e em  
9 grande parte porque na verdade sempre teve  
10 associada a ensino e a uma organização  
11 pedagógica né? a uma organização de um  
12 currículo de um currículo bom daí é muito  
13 difícil não ser hã::: é::: né:::  
14 estruturalista e estruturalista eu tô  
15 também aqui usando a palavra de uma forma  
16 mais ampla não necessariamente falando só  
17 da da gramática da das estruturas  
18 gramaticais ao longo dos anos se antes era  
19 gramática agora determinados determinadas  
20 ações comunicativas ou determinados  
21 gêneros do discurso mas igual  
22 estruturalista no sentido de organizar as

23 coisas há::: cada uma bom há::: nível A1  
24 é esse esse esse esse esse esse gênero essa essa  
25 essa essa ((incomprehensible)) nível 2 é  
26 esse esse esse esse então assim isso tá  
27 ligado a uma organização do ensino e  
28 vinculado fortemente a muito dinheiro e  
29 muito investimento em material didático  
30 certo? então essas coisas tão super  
31 ligadas então não dá pra fazer uma  
32 avaliação ser diferente disso porque é:::  
33 são todas as coisas (...)

La critique de l'enseignement par niveau est accentuée entre les lignes 21 et 24 par la répétition des pronoms démonstratifs « esse » (celui-ci) et « essa » (celle-ci), qui montre une notion structure exprimée par Lélia, laquelle renvoie à son tour à l'idée de listes de contenus. La même impression de Lélia concernant la priorité dans la division des contenus par niveaux est également soulignée par une autre personne interrogée :

Chercheur 1 então assim o que eu vi do... no...  
2 contexto de... do... de... Portugal que  
3 não é como no Celpe-Bras

Djamila 4 uhum

Chercheur 5 **como eu falei no Celpe-Bras essa parte**  
6 **metodológica e prática pra sala de aula é**  
7 **bem marcante e o que eu vi de Portugal**  
8 **((tosse)) não é nem assim como no Celpe-**  
9 **Bras você tem tem as abordagens né...**  
10 comunicativa e intercultural e do que eu  
11 vi de Portugal não tava falando nada disso  
12 era mais os níveis intermediá... iniciante  
13 intermediário avançado mais preocupado  
14 com o conceito dos níveis do que com a  
15 parte metodológica com as abordagens de  
ensino

Lorsqu'on l'interroge sur l'enseignement du PLA ou des langues dans les contextes européen et portugais, Djamila place Celpe-Bras dans une position d'instrument d'orientation. Dans ce cas, un examen de compétence comme balise pour l'enseignement, articulait une perspective d'enseignement spécifique. Ce facteur est étroitement lié aux débats sur les effets rétroactifs de l'examen, déjà

abordés ailleurs dans cette étude, ce qui renforce une fois de plus l'importance de l'examen, notamment de sa construction théorique, dans le contexte brésilien. L'interviewée évoque son impression sur la focalisation de la perspective de l'enseignement au Portugal, moins basée sur les manières d'enseigner et plus sur les niveaux, comme le souligne également Lélia - il est important de noter que les deux chercheurs travaillent dans des établissements d'enseignement supérieur situés à des extrémités territoriales différentes (sud et nord-est), mais ont en commun le fait d'avoir participé à des comités technico-scientifiques du Celpe-Bras.

La même critique de la division du contenu par niveaux est partagée par Jorge dans l'extrait d'entretien suivant (ligne 4 à 5). Lorsqu'il commence sa réponse, le participant topicalise le Portugal (ligne 1), mais place rapidement ce pays dans un contexte plus large, européen, qui, pour lui, reflète donc la vision qui va être décrite.

Le participant désigne l'enseignement non comme « *estruturalista* » (structuraliste), comme le dit Lélia, mais comme « *fragmentado* » (fragmenté) (ligne 6). Ces deux adjectifs, étant donné les contextes d'utilisation et d'intentionnalité, font partie du même champ sémantique dans les interlocutions effectuées. La question posée dans l'enquête concerne les connaissances du participant sur le contexte portugais et européen. L'opinion de Jorge est soutenue par la comparaison et l'exemplification qu'il fait avec l'enseignement du mandarin, pour lui « *fragmentado* » (ligne 10 à 22).

Jorge            1 eu acho que Portugal... como... eu diria  
                    2 assim... a Europa de uma maneira geral...  
                    3 apesar da abordagem nos métodos é::: existe  
                    4 **um mercado de de de avaliação de certificação**  
                    5 **de de de proficiência que acaba levando o**  
                    6 **ensino pra um ensino mais fragmentado...**  
                    7 menos... ele é mais, ele é mais ana... é mais  
                    8 parcial digamos assim você ensina é:::  
                    9 conteúdos específicos do nível A1 você  
                   10 ensina conteúdos específicos do nível tal...  
                   11 eu tô vendo aqui como aluno de mandarim que  
                   12 é a mesma coisa lá sabe?

Chercheur 13 uhum

Jorge 14 o professor fala assim ah não essa palavra  
15 nós vamos aprender na lição número cinco só  
16 palavras que têm na lição número 5... eu  
17 achei que eu não fosse ouvir isso como aluno  
18 né? depois de tantos anos dando aula e tal

Chercheur 19 sim

Jorge 20 mas no mandarim é assim hoje eu vou fazer um  
21 ditado da lição número 5 só palavras que tem  
22 na lição número 5

En ce sens, dans le contexte brésilien, Celpe-Bras représente le produit d'une communauté qui n'était pas liée à cette tradition européenne, caractérisée par Lélia comme structuraliste. La critique de Lélia à l'égard du contexte portugais réside dans le fait que cette perspective européenne se limiterait au structuralisme du curriculum, qui circonscrit les contenus en fonction des niveaux de compétence. Selon la participante, il n'y a donc pas de lien, dans le contexte brésilien, avec le contexte européen, il y a au contraire une plus grande liberté dans la production de connaissances en PLA, comme cela s'est produit avec la création de Celpe-Bras :

Lélia 1 e não e aqui a gente não... não...  
2 né? quando a gente fez o Celpe-Bras por  
3 exemplo a gente obviamente conhecia todas  
4 essas essas trajetórias aí mas a gente não  
5 tinha essas amarras entende? quando tu não  
6 tem essas amarras de tantos séculos tu  
7 pode inventar outras coisas

Lélia prend ses distances avec cette vision européenne, qu'elle associe à une tradition qualifiée de « forte » (forte), ce qui m'amène directement à l'impact des politiques linguistiques européennes, notamment le CECRL au niveau transcontinental. En tant que l'une des personnes impliquées dans la création de Celpe-Bras, la participante affirme qu'il ne s'agissait donc pas seulement d'un phénomène individuel, de sa réflexion en tant que chercheuse, mais d'un mouvement collectif - comme je l'ai observé dans l'identification même des sujets

précédemment mentionnés avec le domaine du PLA. L'extrait suivant explique la perception de Lélia : « a gente obviamente conhecia todas essas trajetórias » (on connaissait évidemment toutes ces trajectoires).

Sachant que le Celpe-Bras était un examen élaboré par un ensemble d'enseignants de différents établissements d'enseignement supérieur brésiliens, je suppose donc que le témoignage de Lélia témoigne d'une conscience collective d'institutions importantes promouvant le PLA dans les années 1990 - un fait qui est confirmé à la fois dans l'extrait ci-dessous et dans celui qui sera présenté ensuite. Cette distanciation des perspectives européennes, pour l'élaboration de Celpe-Bras, est associée par l'auteur à une perspective décoloniale (lignes 11 à 13) :

Chercheur	1 e pensando nessas... pensando nessas
	2 diferenças que que nessas diferenças e
	3 nessas semelhanças que existem entre essas
	4 áreas ou esta área... né? hã::: a que você
	5 acha que se deve essas semelhanças e
	6 diferenças?
Lélia	6 à tradição
Chercheur	7 uhum
Lélia	8 a::: a::: a ter que... a::: a ter... a::: a
	9 ter que hã::: é::: seguir uma tradição que
	10 é muito forte muito muito forte versus a ter
	11 menos... hã::: se tu tá falando numa
	12 perspectiva decolonial, a gente tá tentando
	13 fazer é esse movimento

Ce mouvement est en même temps, d'après l'un des points de vue théoriques de la politique linguistique (Shohamy, 2006) adopté dans cette étude, un processus de conversion de l'idéologie - et des connaissances didactiques localement situées - en instruments diffusant une politique linguistique réelle - dans ce cas, avec une conscience socio-historique bien établie par les sujets. Dans le cas de Celpe-Bras, j'observe que des politiques informelles, issues des discussions et des réflexions didactiques des enseignants et des chercheurs, deviennent des politiques cachées. Dans ce cas, elles sont des politiques avec des intentions importantes

pour le développement du domaine et non avec des formes de contrôle et de limitation des droits - au sein d'un instrument de politique linguistique de l'État brésilien - avec des intentionnalités bien définies de la part de ceux qui ont créé l'instrument.

L'interaction ci-dessous illustre certains points importants pour la discussion sur la production de connaissances locales, en considérant les pays du Sud, et le phénomène de décolonialité du savoir :

- Lélia                    15 né? de não seguir né? essa tradição  
                              16 milenar da::: da::: europeia
- Chercheur            17 sim
- Lélia                    18 a gente faz esse movimento desde o Celpe-  
                              19 Bras... antes disso já
- Chercheur            20 é um movimento de::: de descentralização
- Lélia                    21 isso e de buscar parâmetros outros né?  
                              22 que... então... com a Argentina hã::: eles  
                              23 tendo feito o Celu hã::: muito ou  
                              24 totalmente baseado no que o Celpe-Bras  
                              25 propôs a gente teve nesse caminhada  
                              26 tentativas de com eles fazer um... outros  
                              27 parâmetros... parâmetros que tenham a ver  
                              28 com uma visão mais radical né? radical  
                              29 quero dizer mais do que a gente entende  
                              30 como uso da linguagem também para uma  
                              31 progressão para um currículo né? então tem  
                              32 justamente essas forças de  
                              33 descentralização e de... hã:::... e de  
                              34 oferecer alternativas pro que a... o  
                              35 colonizador... ((rires)) o colonizador  
                              36 segue tentando impor.

La personne interrogée souligne le rôle de Celpe-Bras dans le domaine du PLA en tant qu'instrument de politique linguistique contre-hégémonique en ce qui concerne la connaissance de la langue et du langage ; mais peu après une courte pause dans l'énoncé, la participante se corrige, déclarant que cette distanciation par rapport à la tradition européenne qu'elle a mentionnée était antérieure à l'examen lui-même (lignes 18 et 19). Bien que l'auteur ne le précise pas, son

discours semble faire référence aux réflexions menées dans le domaine de la linguistique appliquée qui, comme je l'ai souligné tout au long de cette étude, ont été importantes non seulement pour la base théorique de l'examen mais aussi pour l'enseignement des langues de manière plus générale - avec les études de littérature au Brésil et l'avènement d'importantes politiques linguistiques éducatives (voir chapitre 4).

A partir du moment où l'interlocutrice-chercheuse se positionne sur la base d'une réflexion décoloniale, moi, l'interviewer, mais aussi chercheur, je finis par faire un commentaire (ligne 20) en réponse aux discours qui ont émergé de ses énonciations, ce qui m'a amené à percevoir à nouveau un mouvement de décentralisation du savoir didactique européen – un mouvement de déseurocentrisation de la connaissance. Selon Vessuri (2002), l'europanisation du monde s'est déroulée avec intensité au XIX<sup>e</sup> siècle, avec la négation des populations d'Amérique latine et du soi-disant Tiers-Monde :

L'Europe a pris la position de référent absolu, europanisant la vision du monde dans les domaines les plus divers d'expérience et affichant le mépris le plus complet pour toute vision du monde alternative. Cependant, on ne peut ignorer que l'Europe, depuis son expansionnisme, bien que dépourvue d'un élan véritablement universaliste et fondé principalement sur la domination d'une région sur le reste du monde, a créé un « monde unique » et incarné pour la première fois une « histoire mondiale », même si ses manifestations ne le reflètent généralement pas (Vessuri, 2002, p. 7, traduction libre).

Cet éloignement perçu au profit d'un alignement plus local est confirmé par l'auteur dans l'exemple fourni (lignes 21 et 34), dans lequel un autre examen est présenté, le *Certificado de Español: Lengua y Uso* (Certificat en espagnol : langue et utilisation). Lorenzetti (2021) affirme que cet examen, issu d'une coopération latino-américaine/interaméricaine dans l'axe Brésil-Argentine, a été à l'origine de la réaffirmation de l'aire du *Español Lengua Segunda y Extranjera* - ELSE (Espagnol Langue Seconde et Étrangère) en Argentine, tout comme le Celpe-Bras pour le

domaine du PLA. L'auteur évoque la présence des idées du Cercle de Bakhtine derrière Celpe-Bras et CELU, basées sur la conception dialogique de la langue et du langage :

[...] la perspective dialogique du cercle de Bakhtine constitue la base théorique des propositions, et la manière intégrée d'évaluer les compétences ne permet pas d'élaborer des "métriques" ou des scores séparés, typiques d'autres tests. [...] La forme de l'évaluation dialogique est ce que le CELU et Celpe-Bras proposent de récupérer. Trincheri et Brown (2016) définissent le CELU comme un « *examen esencialmente dialógico, entendiendo el diálogo y el género como los dos conceptos centrales de una visión de lengua en uso* » aligné sur la perspective du Cercle de Bakhtine (1982) (Lorenzetti, 2021, p. 55, traduction libre).

Ce lien entre les examens ne se limite pas seulement à l'aspect théorique, mais aussi à la voie commune empruntée par les professionnels chargés de les créer dans une direction différente de celle du Nord global. Il y a donc ici un alignement théorique, d'un point de vue didactique, qui va à l'encontre des tendances lusophones et hispanophones des pays du Nord, qui se basent presque toujours sur le CECRL. Entre les lignes 24 et 34 de l'extrait d'entretien que j'ai commencé à analyser ci-dessus, j'observe que le dialogue établi entre les sujets qui produisent le savoir tant autour du CELU que de Celpe-Bras constitue un positionnement contre-hégémonique vis-à-vis de la colonialité du savoir. De la ligne 32 à 34, la participante Lélia exprime que les réflexions sur l'évaluation et sur le curriculum sont des alternatives aux tendances imposées par les anciennes métropoles coloniales. Il ressort clairement du discours de Lélia dans ce passage et les précédents que le « *colonizador* » (ligne 33, colonisateur) trouve des mécanismes d'imposition à l'époque contemporaine, un fait qui est renforcé par l'utilisation du verbe « *seguir* » (suivre) associé au verbe « *tentar* » (essayer), qui intensifient le sens du verbe "imposer", attribuant une idée de processus continu.

Les participants Paulo et Natália expriment, de manière différente, la difficulté du dialogue entre Brésiliens et Portugais. Dans l'extrait ci-dessous, lorsqu'elle est interrogée spécifiquement sur les directives d'enseignement en portugais,

Natália note, comme les personnes interrogées précédentes, une différence de point de vue théorique entre les réflexions didactiques brésiliennes et portugaises :

Natalia      1 então eu acho que a gente tem uma perspectiva  
                 2 uma concepção de língua diferente embora nos  
                 3 documentos a gente tenha registrado que a  
                 4 concepção de língua também é língua em uso né?  
                 5 mas eu acho que ainda partimos de referenciais  
                 6 teóricos diferentes para discutir língua em  
                 7 uso então por isso eu não vejo como igual

Cette distinction théorique sur la langue soulignée par Natália (lignes 1 et 2) s'ajoute au débat des autres entretiens qui notent également des différences importantes entre les contextes brésilien et portugais ou européen, comme je l'ai présenté précédemment. Dans le cas du Brésil, le Celpe-Bras, comme mentionné dans les entretiens précédents, est un point de départ important pour comprendre le contexte brésilien en PLA. Bien que Natalia n'ait fait aucun commentaire sur l'examen dans le passage transcrit, la référence à la « língua em uso » (ligne 4, langue en utilisation) est liée à des déclarations dans des documents officiels de Celpe-Bras, tels que le Guide du candidat et le Document de base du Celpe-Bres, qui explicitent également une perspective d'utilisation du langage - articulée, comme je l'ai montré dans l'analyse des documents, à des concepts bakhtiniens.

La construction d'une zone brésilienne est une manière de délimiter un espace de connaissance en PLA, qui s'est manifesté dans le discours des chercheurs par l'utilisation de pronoms qui font référence à la collectivité, comme « nós » (ligne 8, nous) et « a gente » (ligne 13, on). La chercheuse, cependant, après avoir utilisé le pronom « nós », rectifie le sentiment de zone, de collectivité, pour un traitement plus individuel, lié à son propre travail :

Natália      8 **eu acho que nós é::: pelo menos no trabalho**  
                 9 **que eu tenho feito não posso falar por todos**  
                 10 **no Brasil né? não posso generalizar mas pelo**  
                 11 **menos no trabalho que eu tenho feito e no**  
                 12 **trabalho que tenho orientado é::: o material**  
                 13 didático por exemplo que vai para ((                    ))

14 a gente observa uma dificuldade bastante  
15 grande ainda de diálogo entre nós brasileiros  
16 que estamos ali no (( )) e de  
17 portuguesas né? ainda uma perspectiva  
18 bastante... não estou querendo dizer que uma  
19 é melhor que a outra eu quero dizer que elas  
20 são diferentes.

Bien que dans son discours le sens de la collectivité soit atténué (ligne 8) par rapport à l'extrait précédent de l'entretien, dans la mesure où il exprime une non-généralisation (ligne 10 à 12), le discours autour de la différence entre les perspectives d'enseignement brésiliennes et portugaises est entrelacé de manière dialogique avec les discussions soulevées par d'autres participants à la recherche. Ce constat s'explique par la nature sémantique et idéologique des énoncés, dans la mesure où le moment socio-historique dans lequel l'entretien a été réalisé remonte aux communautés épistémiques en PLA qui partagent, comme je l'ai observé dans les entretiens, des aspects communs en relation avec la constitution d'une paternité collective en PLA, d'un « *nós* » ou « *a gente* » brésilien face à un scénario international conditionné par les logiques de la colonialité.

En ce qui concerne cette question de la paternité brésilienne, bien qu'elle ne soit pas explicitée par Natália, Celpe-Bras a servi d'instrument pertinent aux systèmes sémiotiques en PLA dans le pays pour l'expression d'une idéologie didactique typiquement brésilienne. Cette idéologie didactique, ou perspective, se construit à travers la conception d'*utilisation du langage* basée surtout sur une vision discursive bakhtinienne, parfois aussi associée à Herbert Clark, qui sera présente dans les analyses des discours des participants à la recherche dans les pages suivantes.

Dans les discours des participants présentés jusqu'à présent, l'idée de la paternité brésilienne en PLA, implicitement ou explicitement, est beaucoup plus associée à la production académique et aux efforts des enseignants et des chercheurs en PLA au Brésil pour la production et la diffusion des connaissances que ce qui se passe au Portugal, dont les pratiques sont signalées comme étant guidées par une tradition grammaticale européenne ou même par le CECRL en tant que politique

européenne, comme l'ont signalé précédemment les participantes Lélia et Ana. En ce qui concerne le contexte portugais, la participante Natalia renforce l'existence d'une relation entre la production de la recherche et l'État avec « traços neocolonialistas » (traits néo-colonialistes) (ligne 9 à 10), ce qui me conduit à interpréter une perception de la personne interrogée selon laquelle la colonialité est présente dans les politiques linguistiques du Portugal pour le PLA, ce qui peut également exister dans le contexte brésilien lui-même (ligne 2).

Natália      1 é muito visível dentro dessas políticas  
                  2 portuguesas, né ? não que a gente não tenha  
                  3 isso... a gente sempre tem que tá dando pra ver  
                  4 que políticas que a gente tá construindo se  
                  5 não são neocolonialistas né ? mas tanto as  
                  6 políticas de estado né ? quanto a produção de  
                  7 pesquisa... a produção de pesquisa deles me  
                  8 parece que conversa muito né ? com essa  
                  9 política vertical de estado que ainda tem  
                 10 traços bem neocolonialistas né ?

Dans la réponse de Natalia, les fragments « *políticas [...] neocolonialistas* » (politiques linguistiques néo-colonialistes) (lignes 4 et 5) et « *política vertical de estado que ainda tem traços bem neocolonialistas* » (une politique d'État verticale qui présente encore des traits très néo-colonialistes) (lignes 8 et 9) renvoient à un horizon discursif-axiologique critique des différentes formes de domination issues de la réorganisation des anciennes puissances coloniales pour maintenir leur pouvoir sur les anciennes colonies. Selon Menéndez (2018), le néocolonialisme a été une réponse des anciennes métropoles coloniales au processus de décolonisation qui s'est déroulé principalement après la Seconde Guerre Mondiale. Lors de l'analyse de l'extrait d'entretien, il est important de garder à l'esprit que le mot est, pour le Cercle de Bakhtine, doté d'un sens qui présente à la fois un lien avec une société et une temporalité/histoire. De cette façon, la critique de Natália s'aligne sur la perception que la colonialité, vue ici dans le même champ sémantique que l'adjectif « *necolonialista* » (néo-colonialiste), détermine et (re)façonne les politiques formelles et informelles en PLA.

La distanciation de la part des chercheurs brésiliens concernant les pratiques d'enseignement et de recherche en PLA et dans d'autres langues est confirmée par Lygia, qui évoque une perception de la lusophonie plus comme une formalisation politique que comme une pratique des États qui ont le portugais comme langue officielle. Cette déclaration est faite par l'interviewée sur la base de son parcours personnel, réitérée par elle avec l'utilisation répétée du pronom possessif, dans les fragments « *da minha experiência* » (de mon expérience), « *das minhas leituras* » (de mes lectures) (lignes 1 et 2). Bien que cela confirme également la question du chercheur sur l'existence d'un discours de distanciation au Brésil :

Chercheur 1 mas você acredita como enfim como alguém que  
2 já faz parte dessa área há::: há::: há algum  
3 tempo há muito tempo (risos) você acredita  
4 que exista um discurso em relação ao que é  
5 feito em Portugal de distanciamento?

Lygia 6 eu acho que sim pelo que eu leio a minha  
7 experiência e também das minhas leituras e  
8 até já falei sobre isso em algumas palestras  
9 quando vou pro exterior é:::.... essa tal  
10 lusofonia e tal ela::: ela::: não existe é  
11 só meio que no papel é uma coisa que:::

Chercheur 12 mais política no sentido...

Lygia 13 mais política do que realmente corre essa  
14 coisa de falar que na realidade eu acho que  
15 há uma polarização né o ensino não só o  
16 ensino mas a GESTão do português é  
17 polarizada né? entre Portugal e Brasil não  
18 vejo outros países da África participando  
19 em pé de igualdade, né?

Dans cette critique mise en évidence dans la réponse de Lygia, l'interviewée souligne un facteur important qui renvoie à mes conclusions lors de l'analyse de la proposition curriculaire d'Itamaraty pour les pays lusophones, décrite dans le chapitre précédent. L'évaluation de lusophonie par la participante (lignes 9 à 18) est analogue à la critique de Severo (2016) – également reprise par moi dans l'analyse des documents de l'Itamaraty – selon laquelle la lusophonie semble consister, parfois, en un mécanisme de contrôle et de perpétuation de la colonialité. Dans cette mesure, Lygia place également le Brésil, avec le Portugal,

dans un espace hégémonique par rapport à la gestion de la langue portugaise, ce qui est souligné par l'auteur dans son intonation pour énoncer le mot « *gestão* » (gestion, en français) (ligne 16). Dans l'extrait précédent l'entretien de Natalia, le fragment « *não que a gente não tenha isso* » (cela ne veut pas dire que l'on ne l'a pas) renforce le fait que les pratiques coloniales pénètrent également la structure des sociétés historiquement endommagées par les anciens systèmes coloniaux. Ce facteur témoigne, selon Freire (1987), d'une introjection des mécanismes d'oppression dans les manières de voir le monde des anciennes colonies elles-mêmes, dans la mesure où l'opresseur et ses pratiques sont *logés* dans les opprimés, compromettant en partie l'existence de pratiques libératrices - et décoloniales.

#### **4 Tensions (dé)coloniales dans la relation avec l'enseignement du PLA au Portugal ou en Europe**

Une partie des réponses des participants à l'entretien aux questions 2 et 3 du questionnaire de recherche<sup>73</sup> montre qu'ils associent la " tradition " mentionnée dans les entretiens de la section précédente à une orientation didactique axée sur la grammaire dans la classe de PLA. Certaines réponses abordent davantage des représentations de l'enseignement dans un contexte portugais et européen qu'elles ne montrent une connaissance concrète et approfondie des politiques linguistiques formelles et informelles dans ce contexte. Bien qu'elles ne reflètent pas la réalité européenne, les relations dialogiques mises en évidence dans les réponses des participants à cette partie du questionnaire soutiennent un consensus plus ou moins défini des professionnels brésiliens avec les Portugais ou les Européens. Dans les lignes suivantes, la relation de distanciation avec l'Europe pour la constitution d'un lieu épistémologique authentiquement

---

<sup>73</sup> Les deux premières questions de l'entretien sont les suivantes : I. Comment décririez-vous la performance de votre institution dans la promotion du Portugais Langue Additionnelle (PLA), en ce qui concerne l'enseignement et la recherche ? II. Que connaissez-vous du domaine du portugais PLA en contexte européen, en particulier au Portugal ? Comment associeriez-vous le domaine au Portugal et au Brésil, en ce qui concerne les lignes directrices en matière d'enseignement ?

brésilien est justifiée dans des détails liés aux orientations d'enseignement dans les politiques linguistiques formelles et informelles.

L'expression et la délimitation d'un sentiment de collectivité par les chercheurs au cours des entretiens s'expriment à la fois au niveau thématique et stylistique, à partir de la sélection des structures lexico-grammaticales employées. Il s'agit d'une caractéristique, comme je l'ai montré, explicite dans les énoncés des participants. « *A gente* » et « *nós* » sont des pronoms qui dévoilent l'intentionnalité des participants en s'identifiant comme faisant partie d'un domaine spécifique et sont intégrés au discours par le biais de la relation intersubjective avec le pronom « *eles* » et non avec le « *tu* » (l'enquêteur, le chercheur).

Il existe deux orientations observables qui sont importantes pour les considérations que je vais faire ici : la relation d'interlocution d'un « je » (l'interviewé) avec un « tu » (enquêteur), moins pertinente pour mon étude, et la relation entre un « eu » (personne interrogée, porte-parole d'un domaine) avec un « tu » souhaité/imaginé (Portugal, Europe, Portugais et Européens), concernant le PLA et l'enseignement d'autres langues supplémentaires. Ce phénomène se manifeste tant au niveau de la sphère des politiques officielles que de la didactique, des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation – qui sont présentés, dans cette étude, également comme des politiques. Dans cette étape de l'analyse, je chercherai à illustrer comment les politiques linguistiques, sous la forme de leurs instruments, et les conceptions portugaises et européennes de l'enseignement sont présentes dans les énoncés et les discours des personnes interrogées. Pour ce faire, j'examinerai principalement l'orientation de l'interlocution entre les sujets interviewés et les interlocuteurs souhaités/imaginés avec des intentionnalités parfois critiques et décoloniales.

## 5 Conceptions du PLA au Portugal

Au début de l'extrait de l'entretien de Milton transcrit ci-dessous, je souligne la relation d'interlocution et en même temps d'opposition ou de distanciation entre

le « *eu* » (lignes 1 et 4), l'interviewé, un professeur et chercheur dans le domaine du PLA au Brésil, et « *eles* » (lignes 2 et 4), les Portugais, sujets dont les pratiques méthodologiques et didactiques sont définies comme « *conservadoras* » (ligne 3, conservatrices). Aux formes « *conservador* » (conservateur), lorsque Milton se réfère de manière générique au domaine au Portugal, et « *conservadoras* », utilisé pour qualifier la perspective d'enseignement, auxquels sont attribués une connotation négative, comme faisant partie d'un passé. Dans ces constructions de sens dans l'énoncé, le pronom " *a gente* " apparaît en opposition à « *eles* » et aux qualifications de « *conservador* » et « *conservadoras* », dans la mesure où la collectivité brésilienne, le domaine du PLA, est liée à des « *coisas novas* » (ligne 6, des choses nouvelles), à des instruments et des modes de connaissance différents de ce qui se passe au Portugal ou en Europe.

Le Celpe-Bras est le sujet mis en avant par Milton comme « *uma coisa nova de... uma experiência muito radical* » (ligne 8, une chose nouvelle de... une expérience très radicale), fragment qui délimite dans la réponse du participant le changement du domaine au Brésil par rapport à d'autres tendances :

Milton            1 eu acho **tudo o que eu vi até hoje eu acho muito**  
                      2 **conservador lá em Portugal eles usam fórmulas**  
                      3 **conservadoras... metodológicas didáticas é:::**  
                      4 **de aproximação com as questões que eles têm e**  
                      5 eu acho que **a gente tá num momento aqui no**  
                      6 **Brasil de mais experimentação com coisas novas**  
                      7 **o próprio Celpe-Bras foi uma coisa de... foi**  
                      8 **uma experiência muito radical que surgiu já**  
                      9 **nos anos 90 foi muito produtiva**

Dans la suite de l'entretien, le sens de la collectivité dans le domaine brésilien du PLA fait place à celui de l'identité brésilienne (ligne 10), caractérisée par Milton comme la capacité créative des sujets à faire face à de nouveaux contextes (lignes 11 et 12). Ce glissement de sens attire particulièrement mon attention car à travers lui, il est possible de déduire que le débat didactique est imprégné et influencé par l'identité nationale. Cette diversité identitaire est aussi le produit d'un passé colonial et porte en elle les conflits et les horizons axiologiques communs à des pays qui ont connu des processus de colonisation.

L'absence de correspondance didactique ou méthodologique entre les Portugais et les Brésiliens est, d'après le discours du participant, également une correspondance non identitaire. Cherchant à expliquer les raisons de cette différence, il associe l'Institut Camões – une importante institution du Ministère des affaires étrangères du Portugal visant à promouvoir la langue et la culture portugaises à l'étranger – à d'autres politiques européennes, soulignant l'existence de moules (ligne 24), ou formes préétablies, en insistant sur la première syllabe de ce mot. A cela s'ajoute, par extension, un conservatisme européen, d'après le participant, typique de cette région du monde, ce qui confère à cette qualification une dimension politico-linguistique continentale :

Milton      10 e eu acho que as pessoas aqui no Brasil estão  
11 tentando enfrentar coisas novas e de maneira  
12 muito criativa eu acabei de voltar de Roraima  
13 eu fui fazer uma visita pra abrigos de  
14 refugiados venezuelanos lá... e::: tive na  
15 universidade e observei muitas experiências  
16 que eles têm com acolhimento... coisas muito  
17 inteligentes muito criativas muito bacanas...  
18 eu acho que no Brasil as pessoas tão tentando  
19 abordar os problemas de maneiras inovadoras e  
20 criativas e eu não vejo isso em Portugal eu  
21 acho que.... não sei se por que... eu não  
22 conhe... **eu não entendo muito bem a questão em**  
23 **Portugal mas eu não sei se é por que eles têm**  
24 **o Instituto Camões que é uma coisa muito**  
25 **institucionalizada nos MOLdes da Aliança**  
26 **Francesa do instituto goethe do conselho**  
27 **britânico**

Il est intéressant de noter que dans l'interview de Milton, Celpe-Bras apparaît comme un instrument de politique linguistique qui est le résultat d'une expérience brésilienne avec de nouvelles possibilités théoriques sur la langue. Ses effets rétroactifs reflètent donc une identité brésilienne plus large, et pas spécifiquement celle des agents éducatifs travaillant dans le PLA au sein du pays. Cette interprétation est tout à fait significative pour comprendre comment la construction théorique bakhtinienne à l'origine du Celpe-Bras, même si elle est en même temps le produit d'une réception venant de l'extérieur du Brésil, a acquis ses propres contours dans le contexte brésilien, se manifestant dans le

discours des professionnels interrogés. Après avoir discuté des tensions existantes par rapport aux politiques portugaises et européennes, je serai en mesure d'illustrer le sens de la collectivité qui se construit autour des bases théoriques bakhtiniennes du Celpe-Bras et de la Linguistique appliquée au Brésil.

Le même adjectif « conservador » est utilisé dans le passage transcrit ci-dessous par un autre participant à la recherche, Ailton, mais dans un autre sens. Il l'utilise concernant le travail avec la grammaire (ligne 8), dans le sens commun de l'enseignement des règles, normatif, dans la classe. La critique de l'enseignement basé sur la grammaire est très présente dans les discours officiels – politico-linguistiques – dans le contexte brésilien, surtout depuis la publication, en 1997, des Paramètres Nationaux du Curriculum, ancien document de base pour l'enseignement de la langue portugaise au Brésil.

Ailton           1 eu acho que Portugal até pelo material  
                      2 didático que às vezes eu vejo eu percebo que  
                      3 o material didático de Portugal é bastante  
                      4 comunicativo também... os materiais novos mas  
                      5 eu sinto e aí eu não sei te dizer com  
                      6 certeza... eu que há uma tendência de de  
                      7 serem mais conservadores não é no sentido  
                      8 negativo né? é conservadores assim de  
                      9 trabalhar mais com a gramática

Cette critique de l'enseignement de la grammaire, pas spécialement axée sur le Portugal mais plutôt sur le Brésil, est une position des professionnels de la linguistique appliquée dans les années 1990. Cette critique a émergé lorsque les études sur l'alphabétisation et la réception du Cercle de Bakhtine ont pris de l'importance et se sont consolidées dans les études développées dans le milieu universitaire. Bien que le participant Ailton déclare que « *conservador* » n'est pas associé ici à un sens négatif (lignes 6 et 7), l'utilisation de cet adjectif pour désigner le travail avec la grammaire dans la classe de PLA entraîne inévitablement une attribution négative, compte tenu des critiques formulées à cet égard dans le contexte brésilien. Il est donc important de supposer que des relations dialogiques existent concernant le contenu thématique analysé dans les discours qui circulent dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue

portugaise au Brésil, car c'est à partir de là qu'il est possible d'appréhender le contenu idéologique des mots.

Par ailleurs, bien qu'une notion de temporalité – d'un enseignement plus lié au passé – ne soit pas explicite dans les propos d'Ailton comme c'était le cas dans ceux de Milton, le débat sur la grammaire en classe renvoie à un contexte passé de l'enseignement au Brésil, très fortement marqué par la présence de la grammaire dans l'enseignement. Et cette réalité persiste effectivement dans plusieurs contextes, mais il existe aujourd'hui une vaste bibliographie critique à son sujet.

L'enseignement décrit dans les entretiens précédents comme « *conservador* » et « *gramatical* » (grammatical) est qualifié par l'interviewée Graça comme « *tradicional* » (ligne 3, traditionnel), atténué par l'utilisation du modificateur « *pouco* » (ligne 3, peu). Cette participante élargit également le champ d'appréciation et fait référence à l'enseignement « *não só de PLA* » (ligne 2, non pas seulement de PLA). Avant de qualifier les recherches portugaises, Graça commence par se référer aux « *portugueses* » (des Portugais) : dans cette relation, le sujet, les Portugais, est énoncé et délimité dans le discours de la participante avant les recherches, celles à partir desquelles on peut comprendre le savoir qui est construit et diffusé par les sujets :

Graça	1	alguns	portugueses...	algumas	pesquisas
	2	portuguesas	que eu encontrei	daí não só de	
	3	PLA talvez	tenham um viés	um pouco mais	
			tradicional		
Chercheur	4	uhum			
Graça	5	de ensino mas	ao mesmo tempo	dentro das minhas	
	6	relações	acadêmicas com	peessoas então em	
	7	congressos	né? em artigos	com pessoas do	
	8	camões	que trabalham	então em diferentes	
	9	partes do mundo	pelo camões	eu vi muitas	
	10	convergências			

Je note ici une délimitation des sujets, « *portugueses* », le *elles*, dans la relation d'interlocution avec l'interviewer, qui sont dans la séquence également présentés comme un *tu*, celui avec lequel on interagit à partir d'autres relations

d'interlocution établies par le contact dans les congrès ou par la lecture de la production scientifique (lignes 6 à 9). Malgré la qualification négative de « *tradicional* », la participante signale l'existence de « *convergências* » (ligne 11, convergences) entre sa perspective d'enseignement, plutôt discursive ou interactionnelle – démontrée tout au long de l'entretien – et celle des professionnels portugais et de leurs recherches.

La qualification de l'enseignement comme « *tradicional* » est également renforcée par Cecília lorsqu'elle aborde le contexte européen et pas seulement le Portugal. Elle oppose cette tendance au lien avec les études sur l'alphabétisation au Brésil, plus particulièrement dans l'enseignement de l'anglais - qui, comme je l'ai exploré au chapitre 4, a eu un fort impact sur l'enseignement du portugais dans le pays. De cette façon, l'interviewée argumente dans le sens de l'expression des différences d'attachement qui justifient une distance entre les enseignants brésiliens et ce qui se fait dans le contexte européen, où il y a, selon elle, « *uma raiz gramatical forte* » (lignes 12 e 13, une forte racine grammaticale).

Cecília      1 eu tenho a impressão de que muitos professores  
2 brasileiros... essa percepção... naquele  
3 momento estavam buscando as vias do que se  
4 fazia para inglês e naquele momento se falava  
5 muito de letramento crítico no ensino de  
6 língua inglesa... e fora do Brasil eu sentia  
7 que tinha uma questão muito mais gramatical e  
8 muito menos numa perspectiva é::: COMUNICATIVA  
9 usar um termo bastante é::: técnico né A  
10 SENSACÃO o feeling é de que na Europa parte-  
11 se дума::: дума miscelânea mas que tem uma raiz  
12 gramatical forte

Cette métaphore racinienne se rapporte directement ou indirectement à l'appréciation faite par les participants précédents, puisqu'elle crée une image. Compte tenu de ma perception en tant qu'analyste du discours dans une perspective dialogique, je peux parler d'une fixation, d'une stabilisation de cette perspective grammaticale dans le contexte européen. Cet aspect vient, bien sûr, du point de vue des personnes interrogées. Cette image semble faire référence, dans les entretiens, à un horizon axiologique de l'enseignement du portugais ou

des langues additionnelles au Brésil, dans lequel une partie des sujets semble avoir intégré des valeurs négatives pour désigner l'enseignement au Portugal ou en Europe.

Un autre participant, Paulo, formule la même critique concernant l'espace de la grammaire en classe, exprimant l'existence d'une « *uma visão funcionalista da língua* » (lignes 8 et 9), qualifiée de « *simplista* » (simpliste), dans la mesure où elle présente une base grammaticale qui se démarque par rapport à la vision fonctionnaliste visée (lignes 9 et 10 ; 12 à 18).

Paulo                    1 eu tenho pensado muito na atuação do Portal  
                              2 do Professor de Português como Língua  
                              3 Estrangeira e aí eu sempre tenho pensado  
                              4 sobre::: a::: pensando olhando pelo  
                              5 material que tá disponível lá pelas  
                              6 sequências didáticas que tão disponíveis no  
                              7 portal não sei se você já viu

Chercheur            8 sim  
  
                              9 eu me parece que eles têm uma visão  
                              10 funcionalista da língua

Chercheur            11 uhum

Paulo                    12 é::: mas às vezes um pouco simplista... me  
                              13 parece que assim me parece que tem um  
                              14 discurso de função funcional...vamos dizer  
                              15 assim baseado em função comunicativa mas ao  
                              16 mesmo tempo tem uma forte base gramatical...  
                              17 então OLHANDO ((incompréhensible))  
                              18

Chercheur            19 uma percepção...

Paulo                    20 OLHANDO para o material produzido pela no  
                              21 âmbito da CPLP eu vejo ali uma perspectiva  
                              22 comunicativa um pouco disfarçada... uma  
                              23 perspectiva gramatical disfuncionalizada

La perception de la personne interrogée se base principalement sur l'appréciation qu'elle a faite des matériels didactiques disponibles au *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPPE)*. Cette plateforme de ressources et de matériel didactique pour les agents éducatifs de la Communauté

des pays de langue portugaise (CPLP), qui, y compris sur son site officiel, n'inclut pas le terme de langue supplémentaire, met en avant le portugais comme langue étrangère et le portugais comme langue non maternelle. Comme mentionné précédemment, ce sont des usages plus courants au Portugal mais auxquels on adhère également au Brésil, bien qu'ils ne pointent pas dans les entretiens que j'ai menés pour une prise de conscience collective du domaine dans le pays.

Cette question exprime un effacement de la réflexion brésilienne dans le domaine. Le PLA au Brésil, comme je l'ai montré, est constitué par un consensus plus ou moins présent dans les entretiens de cette recherche sur une collectivité brésilienne articulée à une perspective théorique et méthodologique commun. Ce fait se rapporte directement aux réponses de Paulo. Paulo corrobore donc, dans l'interaction transcrite ci-dessus, les discours émergeant des extraits précédemment analysés, en les reliant de manière dialogique. Le participant souligne les caractéristiques de la perspective d'enseignement des matériaux du portail comme représentatives d'une perspective qui ne correspond pas à ce qui se fait dans le contexte brésilien – ou, du moins, dans une partie de celui-ci.

Dans l'entretien avec le participant João, on a l'impression que cette perspective d'enseignement plus « *conservadora* » – pour le sens de cet adjectif, voir ce qui a été évoqué dans les entretiens précédents - n'est pas délimitée au Portugal. Lorsqu'il décrit l'expérience de ses étudiants brésiliens dans le cadre d'un partenariat en Espagne, João soulève deux questions importantes : la première concerne les croyances sociolinguistiques sur les variétés de la langue portugaise, dans une expérience décrite comme « *un choque cultural muito grande* » (ligne 2, un très grand choc culturel). De ce point de vue, la résistance à l'enseignement du portugais brésilien a été contournée par l'intégration du portugais européen dans les classes des étudiants, ce qui reflète, selon moi, un besoin d'assimilation afin d'avoir une acceptation institutionnelle (européenne) :

João                    1 Com a ida dos assistentes né? houve uma:::  
                             2 uma::: um choque cultural muito grande  
                             3 porque os alunos brasileiros vão ensinar  
                             4 português brasileiro não vão ensinar

5 português europeu e aí gerou muito embate  
6 gerou muita confusão porque eles queriam que  
7 os alunos nesses primeiros turnos nesses  
8 primeiros anos falassem o português de  
9 Portugal... então isso teve um atrito né? é:::  
10 mas ainda bem que os alunos conseguiram né?  
11 driblar essa situação porque eles começaram  
12 a fazer comparações entre o português  
13 europeu e o português brasileiro então sei  
14 lá em Portugal é assim... no Brasil é assim...  
15 então eles começaram a fazer quadros  
16 comparativos então é::: foi melhor... não não  
17 gerou um atrito maior

La deuxième question soulevée concerne la différence d'approche didactique, qui, là encore, correspond à ce qui a été observé par les participants à la recherche dont les énoncés que j'ai analysés plus haut. L'interviewé João cite une impression que ses étudiants ont eu de l'enseignement dans le contexte espagnol, comme étant plus axé sur la grammaire - compte tenu du sens normatif :

João            18 e os relatos que eles são mais tradicionais  
                  19 no ensino de línguas eles tão trazendo mais...  
                  20 mais recentes e eles comentam que as aulas  
                  21 são muito tradicionais muito gramática  
                  22 muito... sem muita interação... como as aulas  
                  23 de línguas no Brasil né?

Dans ce constat, le contexte d'enseignement de l'espagnol est défini comme « *sem muita interação* » (sans grande interaction). Le mot « *interação* » dans le fragment énonciatif en question est important lorsque je mets en perspective l'espace des réflexions du Celpe-Bras, et évidemment du Cercle de Bakhtine, absolument interactionnistes, dans le contexte du PLA au Brésil. Bien que le participant utilise le comparatif « *como* » (comme) pour faire référence aux cours de langue au Brésil, le sens de cette conjonction dans le contexte énonciatif en question n'est pas de prétendre que le Brésil a aussi un enseignement interactif. Au contraire, la relation faite par le participant renforce l'impression des étudiants que, dans le contexte espagnol décrit, l'enseignement n'est pas très interactif en Espagne, contrairement à ce qui se passe au Brésil.

Les différences observées entre le domaine du PLA au Portugal et au Brésil sont justifiées par une autre personne interrogée, Márcia, sur la base des recherches effectuées dans les universités. La participante centre sa réponse sur le contexte brésilien, qu'elle relie à une perspective discursive de l'enseignement<sup>74</sup> qui serait caractéristique des centres de référence en PLA, comme l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul et l'Université de Campinas. Ce fait correspond à la pertinence de ces institutions, fournies comme exemples de référence par le participant, en termes de production académique dans le domaine. Ces établissements représentent en effet une partie importante du PLA en termes de production académique d'après l'enquête sur les thèses et les mémoires produits au Brésil depuis la fin des années 1980 menée par Furtoso (2015) – qui inclut également d'autres établissements d'enseignement supérieur, avec une prépondérance dans l'axe sud-sud-est.

Márcia            1 eu acho que tal:::... tem que tem a ver com a  
                     2 tradição de pesquisa nas universidades

Chercheur       3 uhum

Márcia            4 eu não consigo ver um outro caminho assim  
                     5 porque a gente tem é::: institutos né ?  
                     6 centros é::: de pesquisa que a gente pode  
                     7 dizer que são referência né? na::: reflexão  
                     8 sobre a linguagem né? então a UFRGS o IEL  
                     9 e::: tá::: e esses centros são muito  
                    10 motivadores numa perspectiva mais  
                    11 discursiva é :::

Dans cette mesure, dans la suite de l'entretien, j'amène la participante Márcia à se concentrer sur le contenu thématique concernant la perspective discursive de l'enseignement, comparativement au contexte portugais (lignes 1 à 3). Elle confirme ce que j'ai déduit dans la question qui lui a été posée (lignes 5 à 7) :

Chercheur       1  
                     2

---

<sup>74</sup> Dans la dernière partie de ce chapitre, ce même constat est renforcé par d'autres participants, qui relient souvent cette perspective au Celpe-Bras.

- então você diria que hã ::: essa perspec...
- 3 essa perspectiva discursiva é o que diferenciaria o Brasil de Portugal?
- Márcia 4 ah eu acho com certeza uhum... e que não é... é  
5 uma coisa que tá dentro mesmo da... da  
6 construção do conhecimento né ? né :::? de  
7 pesquisa dentro das universidades

Comme je l'ai montré tout au long de mon étude, cette perspective discursive à laquelle fait référence Marcia est basée, bien que cela ne soit pas explicite dans cet extrait de l'entretien, sur les idées linguistiques du Cercle de Bakhtine. Cette vision de l'enseignement est associée par Márcia à un savoir construit au sein des universités, ce qui renforce également le choix de cette étude de se concentrer sur le contexte universitaire - au-delà de celui politico-linguistique de l'État - sachant que c'est principalement dans celui-ci que le PLA a acquis une identité théorique et méthodologique bien définie par rapport à d'autres contextes, comme le Portugal ou l'Europe.

Alors que le PLA au Brésil se distingue par les efforts entrepris par les enseignants et les chercheurs des établissements d'enseignement supérieur, dans l'entretien de la participante Natália, le contexte portugais en PLA est mis en avant pour sa portée politico-linguistique officielle. La participante renforce les efforts du gouvernement portugais pour promouvoir la langue portugaise à l'étranger, ce qui est différent, selon elle, de ce qui se passe au Brésil :

- Natália 1 então o que eu vejo Alexandre é um  
2 investimento grande de Portugal em termos  
3 de ensino do português em termos de formação  
4 de professores é::: com a presença dos  
5 leitores né? não sei se é um investimento  
6 suficiente mas se eu usar o Brasil como  
7 parâmetro eu acho que é um investimento já  
8 bastante... caminha bem à frente do Brasil

Les entretiens de Márcia et Natália, ainsi que celui de Jorge correspondant à l'extrait transcrit suivant, ont été réalisés avant la publication des documents officiels de l'Itamaraty pour l'enseignement du portugais à l'étranger. Il s'agit d'un aspect important à prendre en considération, car il se reflète dans

l'attribution de valeur des chercheurs, dans la mesure où ils ont considéré un état du domaine du PLA avant ces documents officiels. Dans cette mesure, les entretiens ont reflété une histoire liée à un domaine structuré au sein des universités brésiliennes plus qu'à des politiques linguistiques formelles. Dans l'extrait ci-dessous, Paulo place l'examen Celpe-Bras comme une référence pour le PLA dans le pays :

Paulo            1 no caso do Celpe-bras vai sair eu acho que  
                    2 esse ano né o Documento Base do do Celpe-  
                    3 Bras que seria como::: como::: como o  
                    4 Quadro::: Quadro Europeu... aqui no Brasil a  
                    5 gente é muito... vamos dizer assim é mais  
                    6 dinâmico do que na Europa com relação a::: a  
                    7 fazer e refazer as coisas... então  
                    8 provavelmente o Documento Base do Celpe-Bras  
                    9 já vai sair a ponto de ser modificado  
                   10 entende?

Concernant les directives d'enseignement dans les cours de PLA au Brésil compte tenu de l'absence d'un document officiel brésilien, le Document de Base du Celpe-Bras est assumé par Paulo comme un cadre de référence pour l'enseignement. Cette attribution pour le document se fait par le biais d'une analogie entre celui-ci et le CECRL, étant donné la reconnaissance internationale de cet instrument européen pour l'enseignement des langues. Dans la section suivante, je concentrerai l'analyse sur la présence des politiques portugaise et européenne dans les entretiens, à savoir le QuaREPE et le CECRL, et sur les relations de sens établies à partir de ces instruments de politique linguistique.

## **6 Les politiques portugaises et européennes et le lieu épistémologique brésilien**

Dans la section précédente, je me suis centré sur les manifestations des personnes interrogées concernant le PLA au Portugal, avec une certaine tendance à aborder également la manière dont ces participants voyaient cet enseignement en Europe, dans une perception plus large. Les prochains extraits des réponses et des interactions avec les participants de cette étude illustrent certaines tendances qui

montrent plus clairement le lieu occupé par les politiques européennes dans le monde, avec une attention particulière donnée à la réception d'instruments tels que QuaREPE et, surtout, le CECRL au Brésil. Ce faisant, j'ai l'intention de rendre plus explicites les tensions et les déséquilibres politico-linguistiques formels et informels dans la circulation des connaissances en matière de PLA ou d'enseignement des langues – en considérant, ici, le grand potentiel du CECRL à l'échelle mondiale.

Le même participant avec lequel j'ai clos la discussion dans la dernière partie de la section précédente, Paulo, ouvre ici une nouvelle étape de l'analyse. Dans l'interaction transcrite ci-dessous, le participant reprend le CECRL pour répondre à la question sur ses connaissances du contexte au Portugal ou en Europe en PLA. Jorge circonscrit l'enseignement des langues dans une perception transcontinentale, en partant de la reconnaissance de vision actionnelle derrière le CECRL.

Dans l'approche du participant, il n'y a aucune référence à la tradition grammaticale qui, dans la section précédente, a été fortement attribuée au Portugal et, par conséquent, à une partie du contexte européen. Dans l'extrait ci-dessous de l'interaction, il y a trois directions : i) de l'espace de l'ECOC en Europe et de sa perspective théorique basée sur l'action ; ii) de l'espace de ce même instrument dans un contexte latino-américain ; iii) d'un espace latino-américain qui a ses propres réflexions didactiques. A noter que j'ai choisi de supprimer les intervalles dans lesquels je ne répons au participant de manière assertive que par un "oui" ou une expression similaire :

Jorge                    1 olha... na Europa né? não necessariamente em  
                              2 Portugal o ensino de línguas ele é guiado  
                              3 pela abordagem acional do Quadro Europeu  
                              4 comum de referência  
                              5 então isso já diz muita coisa já delimita  
                              6 muita coisa relativa ao ensino  
                              7 e::: aqui do lado de cá do atlântico aí eu  
                              8 colocaria américa latina é:::... a américa  
                              9 latina que não segue o Quadro Europeu comum  
                              10 de referência né? porque alguns países  
                              12 seguem

13 por exemplo a colômbia né? e:::... então...

Jorge positionne initialement le CECRL comme un instrument de politique linguistique qui diffuse une approche pédagogique spécifique, localisée en Europe (lignes 1 à 6). Ensuite, lorsque le participant renforce une perception spatiale des savoirs didactiques en langues – insérant un autre savoir, extra-européen, en Amérique latine (lignes 7 et 8) –, Jorge rappelle en même temps l'espace occupé par le CECRL aussi à l'extérieur d'Europe. Cela s'exprime dans le fragment « *a américa latina que não segue o Quadro Europeu Comum de referência né ? porque alguns países seguem por exemplo a Colômbia* » (lignes 8 à 11, L'Amérique latine qui ne suit pas le cadre de référence européen commun, n'est-ce pas ? car certains pays le suivent, par exemple la Colombie).

Le participant à la recherche délimite donc deux manières de construire le savoir didactique dans un contexte latino-américain : une locale, qui n'est pas explicitée, et une autre alliée au CECRL. Dans la suite de l'entretien, je change le contexte d'intérêt, auparavant plus général puisque portant sur toute l'Amérique latine, et j'interroge l'interviewé sur l'adoption de l'instrument européen au Brésil (ligne 12). Jorge nie que le Brésil soit lié par le CECRL et utilise une intonation spécifique lorsqu'il énonce le mot « européen » (ligne 14), afin d'exprimer une ironie sur le fait que la CECRL est européenne mais qu'elle est également présente dans des contextes hors d'Europe - un aspect qui est confirmé par la critique de Jorge dans les déclarations suivantes :

Chercheur 14 você diria então que o Brasil não segue?

Jorge 15 não segue  
16 aliás o Quadro é EUROPEU ((rires))

Chercheur 17 sim ((rires))

Jorge 18 para resolver uma questão de mobilidade  
19 estudantil... o Quadro Europeu foi criado  
20 ((toux)) para padronizar o ensino de línguas  
21 NA EUROPA... então eu acho que é um EQUÍVOCO  
22 brasileiro ou de qualquer país da América...  
23 qualquer outro país de qualquer outro  
24 continente pegar isso como modelo

Selon Castro (1997), l'ironie, comprise à partir du Cercle de Bakhtine, est un phénomène de communication dialogique à partir duquel

[...] le mot a un double sens ; il se tourne vers l'objet du discours comme un mot commun et vers un autre discours [...] comme le résultat d'une opération déductive de contradiction ou de contrariété dans laquelle l'élément présumé est récupéré comme la véritable expression de la signification (Castro, 1997, p. 130, traduction libre).

Dans l'interaction, ma réaction en tant qu'interlocuteur, en réagissant au rire du participant, confirme l'opération déductive que j'ai effectuée de la contradiction présentée par Jorge. Dans la séquence discursive, le participant souligne son discours et utilise une intonation emphatique (lignes 18 et 19) exprimant une certaine indignation en accentuant négativement le mot « equívoco » (ligne 19). Avec cette dernière évaluation négative, Jorge semble être contre le caractère transcontinental du CECRL. Il y a un élargissement du champ d'application du CECRL, qui commence par le Brésil, puis mentionne le continent américain et s'étend à « *qualquer outro país de qualquer outro continente* » (lignes 21 et 22, tout autre pays sur tout autre continent). Ce fait confirme, bien que l'auteur ne s'y attarde pas, l'adoption du Cadre plus spécifiquement au Brésil.

Jorge déplace le contenu thématique vers un autre analogue, en termes décoloniaux. Aux lignes 1 et 2, le participant fait porter au sujet, brésilien ou de tout autre pays, la responsabilité de l'adoption des modèles européens. Cependant, dans la suite de son discours, il déplace l'action vers quelque chose d'externe, concernant une « *missão europeia pro Brasil* » (ligne 7) mission européenne pour le Brésil), un fragment qui est souligné dans le discours révélant et renforçant la critique du participant sur la présence du savoir européen dans d'autres territoires, en particulier au Brésil :

Jorge                    1 copiar o modelo europeu pra qualquer coisa  
                              2 já deu né?  
  
                              3 uhum  
  
                              4

5 você entende? eu acho que já temos produção  
6 suficiente em Todas as áreas... nas áreas  
7 tecnológicas também... né? essa questão assim  
8 de MISSÃO EUROPEIA PRO BRASIL sabe? eu acho  
9 que::: precisamos não... NEM na área de ensino  
de português

Dans l'extrait d'interaction ci-dessus tiré de la réponse de Jorge, la production académique brésilienne est mise en avant, elle est qualifiée de « *suficiente* » (suffisante). L'attribution d'une valeur positive des énoncés des lignes 4, 5 et 6 à la production académique du pays dans les domaines les plus divers confirme un positionnement de l'auteur concernant la reconnaissance d'une place épistémologique dans le PLA ou dans l'enseignement des langues, mais aussi de manière beaucoup plus générale. Le discours du participant dans les extraits sélectionnés indique une option décoloniale.

Au moment de l'entretien avec Natália, comme c'est également le cas pour Jorge, les propositions de programmes de l'Itamaraty n'avaient pas encore été publiées. Ainsi, les réponses de ces participants renvoient à une réalité de manque de politiques linguistiques qui auraient guidés, en termes didactiques, le PLA. Natália présente la même critique que Jorge au CECRL qui, selon la perception de la participante, est adoptée dans les cours de PLA dans le contexte brésilien (lignes 2 à 4). Elle souligne également que la tendance semble être d'utiliser le CECRL et non les politiques portugaises telles que QuaREPE, qui, selon elle, ont peu de visibilité et de reconnaissance parmi les chercheurs brésiliens. Je note ici un phénomène intéressant rapporté par la participante, dans lequel l'influence du projet européen se détache de la politique d'expansion du Portugal pour le PLA (lignes 2 à 9) :

Natália            1 eu acho que esse documento faz bastante  
                         2 falta e o que eu vejo é que os cursos  
                         3 continuam se orientando pelo Quadro né?  
                         4 Europeu comum de referência e::: não tanto  
                         5 pelo quarepe diga-se de passagem né? talvez  
                         6 fosse até o caso de olhar mais para o  
                         7 quarepe mas eu vejo que eu tenho muitos  
                         8 colegas que nem conhecem o quarepe... muitos  
                         9 pesquisadores...

Chercheur 10 sim, isso eu percebi também

Natália 11 eu percebi que nem conhecem então se  
12 orientam como todas as outras línguas se  
13 orientam pelo Quadro Europeu Comum de  
14 Referência é::: não vejo isso... não  
15 colocaria que isso seja problemático... eu  
16 particularmente tenho as minhas ressalvas  
17 contra o Quadro é::: por ele justamente ter  
18 sido preparado e direcionado pra um outro  
19 contexto que não o nosso... então nesse  
20 sentido eu vejo ele como bastante  
22 problemático mas a partir do momento que nós  
22 não temos outro documento orientador também  
23 não vejo como seguir outra coisa que não  
24 seja isso

Contrairement au participant Jorge, la participante Natália ne met pas l'accent sur le CECRL en tant que projet européen présent au Brésil en conséquence de sa position hégémonique, mais il y a une certaine hésitation de la participante (lignes 14 à 16) qui annonce une critique de la présence du cadre en dehors du contexte européen (lignes 16 à 19). De cette façon, il existe des relations discursives dans les énoncés des participants Jorge et Natalia, bien que les énoncés des deux soient produits de manière et avec des objectifs sensiblement différents devant l'interlocuteur.

Dans la partie qui précède sa critique, Natalia mentionne qu'elle n'a rien contre l'instrument de la politique linguistique européenne lui-même, mais elle s'interroge sur sa présence en dehors de son contexte d'origine. J'observe donc ici, comme dans l'entretien de Jorge, un renforcement du caractère transcontinental assumé par le CECRL, ainsi que l'insistance sur une critique à cet instrument.

L'extrait ci-dessous, transcrit de l'entretien avec le participant José en réponse à la question sur un document officiel brésilien pour le PLA - qui au moment de l'entretien n'existait pas non plus - dialogue substantiellement avec les participants précédents. José problématise la présence du CECRL dans le contexte brésilien en utilisant deux arguments principaux basés sur l'exemple de

l'enseignement du français au Brésil : l'inadéquation au contexte brésilien, puisqu'il s'agit d'un document européen, et le fait qu'il existe déjà des démarches locales vers l'élaboration de référentiels d'enseignement, ce dernier argument étant plus proche de la question adressée au participant :

José            1 muita gente critica por exemplo o Quadro Comum  
                  2 Europeu em diversas perspectivas né ?  
                  3 principalmente em ensinar francês no contexto  
                  4 brasileiro seguindo as novas diretrizes desse  
                  5 tipo de...de questão que é muito PRA Europa e  
                  6 mesmo que seja uma língua europeia... mas a gente  
                  7 tá aí pensando o francês dentro do Brasil quer  
                  8 dizer é::: é::: eu acho que é meio complicado  
                  9 você ter uma base específica pra um contexto  
                  10 tão diferente da França... eu penso que pro  
                  11 português seria a mesma coisa quer dizer  
                  12 haveria possibilidade se desenvolver essas  
                  13 diretrizes ? eu penso que já há gente se  
                  14 movimentando em torno disso

Le participant mentionne également l'existence d'une critique commune au CECRL au Brésil, ce qui se traduit par la reconnaissance d'un discours d'opposition à cet instrument dans le pays. Ce discours critique à l'égard du document européen est également repris par la participante Cora, comme je le montrerai ci-dessous. José semble intégrer ce discours critique, dans la mesure où il souligne la préposition « *pra* » (ligne 9, pour) pour renforcer l'orientation du CECRL vers l'Europe. Comme pour les participants précédents, je constate que José est confronté au caractère transcontinental de cet instrument européen.

Dans la direction opposée aux participants mentionnés, Cora exprime un avis positif concernant la présence du CECRL dans le contexte brésilien, surtout pour la construction de cours PLA. Pour introduire cette idée, la participante critique négativement la résistance des agents éducatifs de l'ALP au Brésil à adopter le CECRL (lignes 1 et 4). La participante se reconnaît comme faisant partie du domaine du PLA, comprend le changement qui s'est produit dans le domaine, comme je l'ai souligné précédemment, et souligne le rôle important de Celpe-Bras et de sa construction théorique en PLA à d'autres moments de son entretien - un fait que je décris dans les pages suivantes de cette analyse. Cependant, Cora

considère également le CECRL comme une option pour réfléchir au PLA au Brésil :

- Cora                    1 porque elas têm um pouco de resistência  
                             2 dizer assim ah não! nós não vamos seguir o  
                             3 Quadro o Quadro é europeu... mas pera aí gente  
                             4 tem coisas boas no Quadro que dá pra  
                             5 aproveitar né?
- Chercheur            6 uhum
- Cora                    7 dá pra fazer um curso bacana de português  
                             8 seguindo o Quadro? dá::: de português como  
                             9 língua adicional? dá... né? ele tem diretrizes  
                             10 boas
- Chercheur            11 sim
- Cora                    12 muito            comunicativas...            interacionistas  
                             13 propostas interessantes

Cora qualifie, dans la ligne 12, les directives de la CECRL de « *comunicativas* » (communicatives) et « *interacionistas* » (interactionnistes), deux modificateurs liés à la vision d'usage du document européen, mais aussi à l'horizon de rétrospection de Celpe-Bras. Cet examen, bien que qualifié de « *comunicativo* » dans les documents publics et dans une partie de la recherche développée entre les années 1990 et le début des années 2000, a vu sa construction réaffectée à une tendance plus discursive, avec une base bakhtinienne, une question que j'ai brièvement abordée au chapitre 8. L'adjectif « *interacionistas* » fait référence à cette perspective discursive, puisque le concept d'interaction verbale est fondamental, avec d'autres concepts du Cercle de Bakhtine, pour la compréhension de l'utilisation du langage. La participante Cora semble exprimer un rapprochement entre le domaine du PLA, qui présente ces qualifications positives, et ce que le CECRL diffuse en termes didactiques.

En répondant à la question sur l'organisation des cours PLA dans l'établissement d'enseignement supérieur où il travaille, je demande à Ailton si les niveaux des cours avaient été choisis en fonction du Celpe-Bras. L'énoncé du participant dialogue discursivement avec l'intégration du domaine du PLA dans une

tendance homogène et plus générique concernant l'enseignement des langues. L'argument d'Ailton se base sur la reconnaissance internationale des niveaux (lignes 9 à 11). Dans la dernière partie de la transcription ci-dessous, je constate que cette reconnaissance repose sur la légitimation internationale du CECRL, dont les niveaux de compétence linguistique sont plus facilement reconnus (lignes 23 à 26) :

Chercheur 1 vocês tomaram o Celpe-Bras como base para o  
2 nivelamento?

Ailton 3 na verdade a gente não não usou muito a  
4 gente fo... é quase uma coisa um pouco natural  
5 sabe? O Celpe-Bras ele tem isso bem definido  
6 mas eu acho que como é uma coisa assim de  
7 quem trabalha com língua estrangeira há  
8 bastante tempo é: a gente buscou alternativa  
9 mas no fim achamos oh é melhor manter isso  
10 porque isso parece um pouco também com o  
11 que é reconhecido pelas pessoas no mundo  
12 inteiro você tem um básico, um intermediário  
13 e um avançado

Chercheur 14 uhum

Ailton 15 e você tem um básico 2... é: eu acho que a  
16 gente até poderia pensar em em chamar por  
17 exemplo o intermediário 1 e 2 ao invés de  
18 chamar intermediário 1 e 2 chamar de  
19 intermediário e só intermediário superior...  
20 eu gosto da da da terminação que aparece no  
21 Celpe mas a gente já já tinha feito isso

Chercheur 22 e continuou

Ailton 23 continuou até por conta de:... do:... de o:::  
24 Quadro Comum Europeu ser A1, A2, B1, B2,  
25 C1, C2 né? Acho que essa... 2 ali ela ajuda a  
26 identificar

Chercheur 27 se aproxima um pouco mais

L'auteur montre une attitude positive envers les niveaux de compétence en langue du Celpe-Bras (lignes 15 à 21) lorsque je l'interroge à ce propos, mais la reconnaissance des niveaux associés à la terminologie choisie par le CECRL est institutionnellement prédominante. Le participant attribue une valeur de

temporalité et de collectivité (de ceux qui travaillent avec une langue étrangère, pas spécifiquement avec le PLA) à l'adoption de ces niveaux. De cette façon, le discours de ce participant démontre l'influence du CECRL en tant que politique transcontinentale sur son discours, contrairement aux participants précédents.

Dans la continuité de la question relative à la perspective théorique de l'enseignement et de l'apprentissage dans le contexte de la performance de la participante Hilda, j'ai interrogé l'interlocutrice sur la présence du CECRL dans les pratiques des enseignants au sein du groupe de recherche PLA de l'institution. Hilda répond à la question de manière affirmative, mais ne fait pas de commentaire spécifique sur le CECRL. Son intention avec sa réponse est d'expliquer comment une partie des étudiants ayant des conceptions de l'enseignement d'autres langues additionnelles se sont appropriés des sujets de débat dans les études en PLA. Ainsi, tout d'abord, Hilda rapporte l'importance du contact avec la réflexion sur le PLA pour une recherche développée par un étudiant qui est passé par le groupe de recherche de l'institution.

La participante exprime, selon ma lecture, une distanciation par rapport à la réflexion didactique entreprise hors du Brésil – qui, en réponse à ma question, peut être mise en relation avec le CECRL. Ce phénomène se produit au détriment d'un plus grand dialogue entre les agents éducatifs locaux (étudiants, enseignants et chercheurs) avec les connaissances locales :

Chercheur 1 e você vê alguma presença nessas hã:::  
2 reflexões teóricas dos professores ou na  
3 prática deles do Quadro Europeu?

Hilda 4 vejo... por exemplo um desses alunos que se  
5 tornou professor hoje é mestrando... ele é do  
6 espanhol ele tá fazendo o mestrado dele  
7 sobre é::: que espanhol é o espanhol dos  
8 cursos de letras numa discussão de políticas  
9 linguísticas em relação ao espanhol  
10 latinoamericano e o espanhol europeu

Chercheur 11 aham

Hilda 12

13 então ele tá fazendo um estudo já numa  
14 perspectiva decolonial... e isso foi da  
15 formação ele não viu isso no curso de letras  
16 ele teve isso na participação no grupo de  
17 pesquisa de português língua adicional...  
entendeu ?

Dans l'interaction ci-dessus, Hilda souligne le changement de paradigme dans la réflexion de son étudiant sur l'enseignement de l'espagnol en Amérique latine et en Europe. Je remarque dans le récit de la participante une concession évaluative positive sur le caractère spatial de la connaissance dans une perspective décoloniale. Ce mouvement réflexif, selon elle, est dû à l'influence exercée par la place épistémologique brésilienne dans le PLA pour une réflexion locale, également brésilienne, sur l'enseignement des autres langues par les étudiants qui intègrent, dans l'établissement d'enseignement supérieur en question, le groupe de recherche évoqué par Hilda.

Poursuivant sa réponse, la participante mentionne l'impact positif des connaissances en matière d'apprentissage participatif sur la pratique d'un étudiant, également enseignant d'une autre langue additionnelle (l'anglais). Hilda souligne, avec une intonation sur le mot « anos » (ligne 22, des années), le temps de travail dans l'enseignement de l'anglais de l'étudiant qui a cherché pour la première fois une expérience d'enseignement en PLA. Cet accent est donné dans le but d'exprimer la présence continue d'une perspective d'enseignement différente, à mon sens plus proche du CECRL – en raison de la réponse à la question que j'ai posée initialement :

Hilda            18 então dá pra perceber assim que hã: quem às  
19 vezes a pessoa nunca tinha ouvido aquilo e  
20 de repente ela se sente acolhida por uma  
21 teoria... daí ela se encontra e muda a sua  
22 prática realmente né ? tem uma outra aluna  
23 que era professora de inglês... ANOS  
24 professora de inglês aí cansou::: não sei...  
25 problemas da vida e aí falou não eu gostaria  
26 de tentar né o português para estrangeiros...  
27 aí fizemos a seleção... ela é muito boa a  
28 didática muito boa mas era muito aquela aula  
29 do inglês bem formatadinha... começamos a  
30 trabalhar mais gêneros textuais mais

31 abordagem com ((incomprehensível)) mais  
32 voltado pro que a gente vê no Celpe-Bras  
33 mesmo... eu gosto muito de pegar as tarefas  
34 do Celpe-Bras e ir fazendo desde o nível  
35 básico

La deuxième partie de ce segment de la réponse de Hilda introduit le concept de genres textuels, communément traité comme un synonyme de genres du discours dans le contexte brésilien, mais faisant directement ou indirectement référence à Mikhail Bakhtine. Cette notion est associée par la participante elle-même à une vision – je note celle de la langue et de l'enseignement – conforme à Celpe-Bras et à ses tâches de la partie écrite.

Les déclarations de Hilda soulèvent la question de l'importance de l'influence du savoir didactique en PLA articulé au Celpe-Bras pour un changement dans les manières d'enseigner et de comprendre l'enseignement des langues dans une perspective décoloniale. L'interviewée, ainsi que les autres participants, montre l'espace occupé par la perspective de l'enseignement d'autres langues au Brésil, mais elle considère le contact avec les réflexions en PLA comme un facteur très pertinent pour des changements plus orientés vers les connaissances locales.

Dans cette étape d'analyse, j'ai démontré comment le lieu épistémologique brésilien a été mis en avant par les auteurs, parfois associé au Celpe-Bras et à la perspective bakhtinienne. Dans la section suivante, j'analyse plus en profondeur cette question en me concentrant sur ce que les personnes interrogées dans le cadre de cette recherche ont à dire sur la perspective de l'enseignement du discours basée sur la théorie bakhtinienne, plus spécifiquement, et sur son articulation avec le Celpe-Bras - instrument à partir duquel cette orientation théorique-méthodologique a gagné en importance et est devenue majeure en PLA au Brésil.

## **7 L'examen Celpe-Bras comme référence pour l'enseignement dans une perspective discursive**

Tout au long des analyses précédentes, j'ai cherché à délimiter les dichotomies qui coexistent, constituent et traversent, parfois avec des tensions très marquées, l'établissement d'un lieu épistémologique brésilien. La constitution d'un *nous* énonciatif, producteur et diffuseur de connaissances critiques sur l'enseignement et l'apprentissage, a émergé des entretiens réalisés. Ces acteurs du PLA au Brésil font face au potentiel portugais et surtout européen pour présenter un point de vue critique, pas toujours explicitement décolonial, sur le savoir de là-bas et le savoir d'ici.

Ce lieu épistémologique brésilien, comme j'ai pu le percevoir de manière plus ou moins fixe dans le discours des chercheurs, a avec l'examen de Celpe-Bras un instrument d'impact potentiel sur l'enseignement et sur le domaine du PLA dans son ensemble, en comprenant son développement théorique et méthodologique face à d'autres perspectives internationales. Bien que les analyses précédentes n'aient pas porté sur l'explicitation des nuances de la perspective d'enseignement bakhtinienne, elles se sont concentrées sur les indices de valeur sociale qui s'expriment dans le discours des participants et semblent agir sur la délimitation de ce lieu épistémologique brésilien.

Dans cette mesure, l'étude de l'actualisation de la perspective bakhtinienne dans une perspective décoloniale est une entreprise plus importante que la simple vérification de la présence de concepts, comme j'ai pu le percevoir à partir de la vision théorico-analytique de l'Analyse du Discours Dialogique. La délimitation d'un lieu épistémologique brésilien, comme je l'ai démontré à travers les extraits d'entretiens précédemment analysés, pointe vers une certaine valorisation des savoirs locaux au détriment d'une critique par rapport à ce qui vient de l'extérieur. Dans les extraits d'entretiens que j'ai sélectionnés dans cette dernière section d'analyse, je me concentre sur la relation entre Celpe-Bras, un instrument d'enseignement, et la perspective discursive de l'enseignement, qui me semblent

fortement interconnectées pour la compréhension de l'horizon de rétrospection et de l'état actuel du domaine du PLA au Brésil.

Les effets rétroactifs de Celpe-Bras ont été largement évoqués dans les instruments de la politique linguistique brésilienne, comme c'est le cas du Document de Base de l'Examen Celpe-Bras analysé au chapitre 8, et d'une partie des discours sur les Propositions curriculaires pour l'enseignement du portugais à l'étranger, comme je l'ai montré dans le chapitre 9 de cette étude. Le questionnaire que j'ai conçu pour les entretiens envisageait la place du Celpe-Bras pour sa reconnaissance dans le domaine de la PLA, parmi les agents éducatifs – étudiants, chercheurs et chercheurs – au Brésil et à l'étranger. J'ai également supposé que cet instrument apparaîtrait dans le discours des participants comme une référence pour l'enseignement du PLA, en raison de mes recherches et lectures antérieures.

Ce fait, qui est devenu un consensus dans le domaine, est repris par l'interviewée Adélia (lignes 1 à 4). Au début de sa réponse, je souligne le fragment « *eu acho que no Brasil inteiro pelas coisas que eu tenho lido e acompanhado é: o exame Celpe-Bras [...] se tornou um efeito retroativo* » ( Je pense que dans tout le Brésil pour ce que que j'ai lu et suivi, c'est : l'examen Celpe-Bras [...] est devenu un effet rétroactif) dans lequel je note l'intention de la participante, notamment à travers l'utilisation du modificateur « *inteiro* », de renforcer la portée territoriale de l'examen dans les pratiques de classe dans le pays. En outre, l'alternance entre le verbe « *ser* » (être) et « *tornar-se* » (ligne 3, devenir) dans la relation avec « *um efeito retroativo* » (lignes 3 et 4, un effet rétroactif), produit un sentiment d'incorporation de l'effet rétroactif à l'examen ; ou de l'examen lui-même vu comme un effet rétroactif. Je crois qu'il y a eu une confusion de la part de la personne interrogée dans son choix de verbes pour expliquer le phénomène du domaine de l'Évaluation. Il est toutefois pertinent de noter que cela révèle une imbrication du contenu thématique concernant les effets rétroactifs à l'examen lui-même, en tant qu'aspect inhérent à celui-ci dans la contemporanéité pour la diffusion des

conceptions d'enseignement du PLA – utilisation des textes authentiques, des supports et des genres textuels, etc (lignes 5 à 12) :

Adélia            1 eu acho que no Brasil inteiro pelas coisas  
                      2 que eu tenho lido e acompanhado é: o exame  
                      3 Celpe-Bras se torn... é: um é: se tornou um  
                      4 efeito retroativo mesmo nas práticas de sala  
                      5 de aula porque a gente tem trabalhado mais  
                      6 com os textos autênticos... tem trabalhado  
                      7 mais com é:: a a mídia que circula na  
                      8 sociedade... tem discutido né a::: o os  
                      9 gêneros textuais... articulação nos gêneros  
                      10 textuais... o uso da LÍngua né? em  
                      11 determinados suportes a gente tem trabalhado  
                      12 bem com isso

L'utilisation du passé composé « *se tornar* » (ligne 3, devenir), en alternance-hésitation avec le verbe « *ser* » au présent « é: um é: » (ligne 3, il est: un il est:), réitère la valeur durable et continue de ces conceptions dans l'enseignement à travers le pays, entre le passé et le présent. Certaines de ces notions théoriques qui structurent l'enseignement, qualifiées par Adélia d'effets rétroactifs de Celpe-Bras, sont en fait liées à la perspective théorique du test de compétence, tels que « *mídia que circula na sociedade* » (les médias qui circulent dans la société), « *gêneros textuais* » (genres textuels, en référence aux genres de discours), « *uso da língua* » (utilisation de la langue) et « *suportes* » (des supports). Ces concepts sont en fait opérationnalisés dans les tâches de l'examen et composent une partie de la gamme de notions qui lui sont communément associées. Schoffen et al. (2018), reprenant les concepts bakhtiniens, décrivent théoriquement la partie écrite du Celpe-Bras et ses tâches en faisant appel à des concepts qui correspondent à la description faite par Adélia concernant l'enseignement impacté par le test :

La partie écrite de Celpe-Bras évalue la compétence dans **l'utilisation de la langue** portugaise à travers des tâches qui intègrent la compréhension et la production de différents **genres de discours**. Les tâches font appel à **des textes authentiques** (en vidéo, audio et écrit) comme intrant, et demander au candidat de mobiliser certaines informations de cette entrée pour rédiger des textes adressés à des interlocuteurs spécifiques, avec certains

objectifs de communication, dans **un genre de discours** particulier [...] La relation entre le locuteur, l'interlocuteur et le but, à son tour, guide la sélection des informations du texte d'intrant qui peuvent être pertinents pour donner de la consistance à ce but d'écriture et indique **le support** dans lequel ce texte doit être publié. Tous ces éléments constituent ensemble le genre de discours dans lequel le texte à produire dans la tâche doit être structuré (Schoffen et al, 2018, p. 7, traduction et remarques libres).

La suite de la réponse du participant réitère un argument aussi largement diffusé de manière formelle et informelle lorsqu'il s'agit de l'examen Celpe-Bras : l'abandon des pratiques d'enseignement et d'apprentissage centrées sur la grammaire normative, sur des aspects linguistiques strictement décontextualisés. La culture d'apprentissage des étudiants est évoquée dans le discours d'Adélia en opposition à la perspective de l'enseignement discursif :

Adélia            1 e antes embora a gente eu tenha muitos  
                      2 alunos né? que: que: acham que aprender  
                      3 aquela gramática pura de ficar conjugando  
                      5 os verbos é que vai ajudá-los a aprender  
                      5 sabe?

Cette même opposition entre une perspective plus discursive, alliée au concept de genres de discours, et une vision de la langue comme forme, est réitérée par le participant Paulo :

Paulo             1 é basicamente isso é língua como uso e não  
                      2 somente como forma e língua e esse uso se  
                      3 manifesta em gêneros textuais daí o fato da  
                      4 prova ser toda baseada em... em gêneros

Paulo emploie également « *gêneros textuais* » (genres textuels) à la place de « *gêneros do discurso* » (genres du discours). Cette alternance terminologique est assez courante au Brésil, et les deux termes sont parfois trop souvent traités comme des synonymes. En se basant sur l'appréciation des études de littérature développées au Brésil depuis 1996, circonscrites dans le cadre de la Linguistique appliquée, Rojo (2005) affirme que les implications théoriques peuvent être différentes lorsqu'on utilise *genres discursifs* ou *genres textuels*. Ces différences sont basées sur des idées linguistiques et sur les mouvements auxquels les deux

termes sont liés. Le premier, les genres de discours, est plus étroitement lié aux travaux du Cercle de Bakhtine. Le second, les genres textuels, est plus étroitement lié aux études genèvoises représentées par Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz. Malgré la distinction existante, Rojo (2005) souligne que les auteurs de ces différents courants d'études de genres s'abreuvent, directement ou indirectement, à la même source bakhtinienne.

Interrogée sur les différences entre la perspective théorique du PLA en Europe et au Brésil, Cecília présente la perspective bakhtinienne par rapport au contexte brésilien de manière plus large, c'est-à-dire depuis l'avènement de l'élargissement de l'accès à l'éducation, après la mise en place de la Constitution fédérale de 1988 au Brésil<sup>75</sup> et l'émergence des Paramètres Nationaux du Curriculum, dans les années 1990 dans le pays (voir Chapitre 4) :

Cecília            1 a entrada de um pensamento em que o outro  
                         2 tem um lugar tão importante em que a cultura  
                         3 tem um lugar tão importante em que o sujeito  
                         4 assume de fato uma perspectiva de existência  
                         5 de resistência no mundo... a abertura política  
                         6 foi o terreno fértil para que essas ideias  
                         7 se ampliassem no território brasileiro...  
                         8 entre a constituição de oitenta e oito e o  
                         9 primeiro PCN são nove anos... é um tempo  
                         10 histórico muito curto... a entrada dos estudos  
                         11 bakhtinianos vem da década de oitenta mas  
                         12 de forma muito incipiente

Dans la perspective de l'auteur, le contexte politique du pays a favorisé la diffusion des idées bakhtiniennes (lignes 5 à 6). Les PCN, comme je l'ai mentionné au chapitre 4 de cette étude, apporte véritablement une systématisation théorique bakhtinienne pour l'enseignant de langue portugaise. Il est important de noter que les PCN et le Celpe-Bras, deux instruments de politique linguistique pour la langue portugaise (respectivement langue maternelle et additionnelle), sont tous deux contemporains ; ils ont été construits et publiés dans le même état du

---

<sup>75</sup> Dans le chapitre 4, j'ai discuté de cette même relation entre la réception des idées du Cercle de Bakhtine au Brésil dans le champ de la Linguistique appliquée et le contexte socio-historique brésilien entre la fin des années 1980 et les années 2000. Pour cette raison, je n'approfondirai pas le débat dans cette analyse, puisqu'il est en relation directe avec ce que j'ai discuté précédemment.

domaine de la Linguistique appliquée au Brésil. Pour cette raison, la relation faite par l'interviewée Cecília n'est pas un hasard. Il existe des concepts très proches lorsqu'il s'agit du domaine du PLA de base bakhtinienne – articulé au Celpe-Bras – et des PCN. Je souligne, dans l'extrait de Pompílio et al (2008) sur la conception théorique-méthodologique de l'enseignement du PCN, des notions très proches de la perspective discursive en PLA :

Les PCN constituent, en ce sens, une avancée. Ils proposent l'établissement de deux axes pour l'enseignement des langues : l'un qui se centre sur **l'utilisation de la langue** à travers l'écoute, la lecture et la production de textes oraux ; un autre qui se concentre sur la réflexion sur la langue et le langage. L'avancée de ces conceptions de l'enseignement des langues n'est pas seulement due aux procédures d'enseignement qui y sont proposées. Les innovations se produisent, dans un premier temps, dans **la conception énonciative de la langue** qui soutient ces propositions : dans ces textes, **la langue est comprise comme discours** et le texte comme sa manifestation verbale. Sur la base de ces concepts, les PCN indiquent **les genres de discours** comme objet d'enseignement et les textes comme unité d'enseignement (Pompílio et al, 2008, p. 96, traduction libre).

Cette « conception énonciative de la langue » correspond, sur la base des idées bakhtiniennes, à la vision discursive que j'évoque depuis le début de ma recherche, dans la mesure où le seuil entre l'énoncé et le discours est très subtil dans la perspective théorique du Cercle. La notion d'*utilisation de la langue* s'articule à la théorie des *genres de discours* – liée à une vision du texte comme énoncé – toutes deux fortement présentes dans les discours de et sur le Celpe-Bras et sur l'enseignement impacté par celui-ci.

La relation entre l'enseignement du PLA et l'enseignement de la langue maternelle est un sujet mis en avant par deux autres participantes, Clarice et Sueli. Clarice établit ce dialogue à travers deux concepts de base : « *gênero textual* » (lignes 3 et 11) et « *visão mais comunicativa de ensino* » (une vision plus communicative de l'enseignement). Dans le chapitre 8 de ce document, lorsque j'ai analysé le Document de Base, j'ai souligné le hiatus existant du discours de

Celpe-Bras concernant la qualification communicative, en raison de la vision réductrice que cet adjectif implique. Cependant, je me rends compte que, dans le domaine du PLA, il y a parfois alternance entre le communicatif et le discursif, et vice versa. L'enseignement qualifié de communicatif, lorsqu'il est lié à la centralité de la notion de genres textuels, renvoie à la discursivité, à la qualification de discursif, même si cela n'est pas énoncé par Clarice :

Clarice            1 O Celpe-Bras ele::: me inspirou muito em  
                      2 relação à teoria dos gêneros né? a função  
                      3 do gênero textual na sala de aula é::: essa  
                      4 visão mais comunicativa do ensino de línguas  
                      5 estrangeiras... então pra mim faz todo sentido  
                      6 não é? porque a língua... isso também no  
                      7 ensino de língua materna a língua você  
                      8 aprende pra comunicação né? seja escrita  
                      9 seja oral então eu gosto muito dessa visão  
                     10 é: do é: Celpe-Bras pro ensino de línguas  
                     11 eu gosto bastante dessa base do gênero  
                              textual

En discutant de son impression sur l'organisation des curriculums de PLA au Brésil, la participante Sueli souligne que l'enseignement du portugais comme langue maternelle et étrangère dans le pays est influencé par les études discursives. Ce fait corrobore la discussion soulevée par Cecília et la relation que j'ai faite de ce qui elle a énoncé. Je transcris ci-dessous l'extrait de l'entretien de Sueli correspondant à ce débat épistémologique :

Sueli            1 é: não o que eu tava querendo dizer é que  
                      2 assim a Rosane traz os linguistas da área  
                      3 tanto de língua materna quanto de língua  
                      4 estrangeira trazem como foco e conceito de  
                      5 língua questões vinculadas a estudos  
                      6 discursivos...

Sueli souligne également une certaine différence par rapport aux bases théoriques des professionnels travaillant au PLA au Brésil, qui suivent parfois une perspective plus bakhtinienne, d'autres fois plus communicative. De cette façon, la participante place ces deux tendances d'enseignement-apprentissage comme des objets qui se distinguent, bien qu'il puisse y avoir un certain dialogue entre eux. Malgré cette distinction, lorsqu'elle mentionne ces enseignants et

chercheurs du domaine (lignes 6 à 9), l'interviewée semble indiquer l'existence d'un horizon discursif commun, davantage fondé sur des enjeux théoriques discursifs :

Sueli                    7 seja mais bakhtiniano no sentido da Rosane  
                             8 ou seja mais no sentido não bakhtiniano como  
                             9 os estudos da Edleise... do José Carlos ... o  
                             10 José Carlos tá na linha comunicativa... ele  
                             11 não tá numa linha discursiva... se bem que  
                             12 nos últimos textos que ele tem publicado ele  
                             13 até dialoga com alguns conceitos  
                             14 discursivos entendeu? mas ele tem essa forte  
                             15 formação na abordagem nas questões  
                             16 comunicativas

Les relations discursives mises en évidence par les déclarations des entretiens de Cecília et de Sueli montrent des horizons communs de rétrospection entre elles, dans lesquels les idées linguistiques du Cercle de Bakhtine occupent une place prépondérante dans la Linguistique appliquée.

En ce qui concerne la présence de Celpe-Bras dans la salle de classe, un autre participant à la recherche, Mário, considère que c'est la perspective théorique de l'examen et non l'examen lui-même, en tant qu'instrument d'évaluation, qui doit être pris en compte dans la réflexion sur l'enseignement et le curriculum. Le fragment « *perspectiva que eu defendo* » (ligne 16, perspective que je défends), de l'extrait suivant, donne à l'énoncé un caractère de personnalité, quelque chose d'individuel, ce qui signifie dans un premier plan qu'il ne s'agit pas d'une perception du domaine du PLA, mais d'une perception personnelle. Cependant, le participant fait référence, avant cela, à la compréhension du phénomène de l'effet rétroactif par un autre chercheur en PLA. La relation dialogique explicite entre ce qu'il affirme et les discours auxquels il renvoie indique qu'il ne s'agit pas seulement d'une perception personnelle du participant :

Mário                    1 então primeiramente eu não vejo avaliação  
                             2 como sendo planejamento, material didático,  
                             3 livro, experiência na língua e avaliação

4 como ((incompréhensible)) NÃO eu vejo  
5 avaliação primeiro avaliação como primeiro  
6 perspectiva... isso já foi discutido por  
7 Matilde Scaramucci especialmente naquele  
8 artigo dela chamado «Avaliação... hã:::  
9 efeito retroativo de avaliação » né? onde  
10 ela mostra você vai avaliar os alunos mas  
11 ver qual o efeito retroativo você vai ter  
12 no processo de ensino e de aprendizagem

Chercheur 13 uhum

14 então o Celpe-Bras como parâmetro para  
15 elaboração de cursos pra mim ele foge da  
16 perspectiva que eu defendo, entende?

Chercheur 17 uhum entendi

Mário 18 eu acho que fazer o Celpe-Bras preparar os  
19 alunos para o Celpe-Bras ok mas também  
20 tentar ver qual efeito retroativo esse exame  
21 tem naquela comunidade

Mário réfute la vision du Celpe-Bras comme un « *parâmetro para a elaboração de cursos* » (lignes 1 et 2, paramètre pour l'élaboration de cours). Pour lui, l'examen est un instrument d'évaluation, comme il est possible de constater dans le fragment « *eu acho que fazer o Celpe-bras preparar os alunos para o Celpe-Bras ok* » (lignes 17 et 18, je pense que faire le Celpe-bras, préparer les étudiants au Celpe-Bras, ok). Ensuite, je l'ai interrogé en reformulant ce que j'avais compris de son discours afin d'avoir une confirmation concernant ma compréhension de ce qu'il avait dit. Dans ce sens, ce ne sont pas seulement les effets rétroactifs (lignes 6 à 8), mais aussi la perspective de l'examen lui-même (lignes 14 à 16), qui sont directement – et évidemment – liés. Ce sont, pour la personne interrogée, les facteurs d'importance d'un point de vue didactique et curriculaire dans le PLA, et non l'examen lui-même :

Chercheur 22 entendi você isso seria em relação a:... só  
23 pra tentar amarrar essa discussão né? seria  
24 no sentido de que você vê que::: na verdade  
25 o que não deve ser levado em conta não é o  
26

- 27 exame para elaboração de currículo mas a perspectiva do exame?
- Mário 28 isso... exatamente a perspectiva do exame e  
29 preparar os alunos para uso da língua na  
30 perspectiva do próprio exame né?

Cette critique semble également être présente dans le discours de la participante Conceição qui, bien qu'elle ne reconnaisse pas les changements théoriques et méthodologiques de Celpe-Bras dans l'enseignement – ce qui contredit le discours d'autres participants à la recherche –, semble vouloir dire que l'enseignement ne doit pas se concentrer sur la préparation de l'apprenant à l'examen. L'accent mis sur le mot « agora » (ligne 7, maintenant) introduit une critique de la participante à l'égard des enseignants qui centrent leurs pratiques sur Celpe-Bras. Dans le fragment qui suit (lignes 7 à 11), je note la présence d'ironie dans l'énoncé de Conceição, avec le propos de réfuter telles pratiques que se centrent sur le Celpe-Bras. Employant un sens de collectivité à travers l'utilisation du pronom « nosso », la participante affirme que ces pratiques axées sur la préparation aux examens ne correspondent pas à ce qui se fait dans l'institution où elle travaille :

- Conceição 1 eu acho que ele é um instrumento né? é:::  
2 eu acho que o lugar dele é o lugar não acho  
3 que seja definir teórico metodológico  
4 epistemológico eu acho que o lugar dele é  
5 esse mesmo é:::
- Chercheur 6 de teste de proficiência
- Conceição 7 pra determinar quem tem proficiência e quem  
8 não tem... AGORA vai se submeter a dar  
9 proficiência dentro de determinados padrões  
10 que vão cair no tipicamente no exame Celpe-  
11 Bras quem tá mais preocupado se o aluno  
12 passe no Celpe-Bras do que ele aprenda  
13 português... o que não é o nosso caso

Concernant l'enseignement-apprentissage du PLA, dans l'extrait ci-dessous transcrit de l'entretien de Sueli, la participante associe sa réflexion sur la langue

au Celpe-Bras (ligne 1 à 14). La participante confirme que d'autres institutions brésiliennes partagent la même perspective (ligne 22 à 27) :

Sueli            1 as minhas ações na área de português língua  
2 estrangeira        junto        ao        Celpe  
3 institucionalmente tá vinculado ao centro  
4 de línguas... eu parto de alguns conceitos de  
5 língua língua como prática social como  
6 comunicação língua literalmente como aquilo  
7 que eu uso na interação com o outro no  
8 determinado dado histórico social político  
9 e econômico... parto deste princípio... E  
10 cultural sempre nas relações culturais e  
11 interculturais... é muita coisa ? é muita  
12 coisa mas eu acho que precisa ter a clareza  
13 da complexidade dessa perspectiva não dá pra  
14 gente... (interruption du chercheur)

Chercheur      15 e você considera que essa perspectiva  
16 dialoga com outras instituições?

Sueli            17 algumas sim

Chercheur      18 uhum

Sueli            19 a maioria delas

Chercheur      20 se aproxima um pouco mais

21 uhum

22 com a Unicamp com a UFBA não sei né? mas eu  
23 percebo que dialoga com que a perspectiva  
24 do que o Leandro faz, do pessoal lá da  
25 federal de Minas faz... é::: de certa maneira  
26 dialoga com o pessoal do Rio Grande do Sul  
27 faz com a Margarete Schlatter

Malgré cela, à d'autres moments de son entretien, Sueli critique l'absence d'un plus grand dialogue entre les institutions pour la consolidation du domaine dans le pays d'un point de vue théorique. La constatation de ce contraste entre le dialogue et l'absence de dialogue est renforcée par la propre correction de la participante lorsqu'elle répond d'abord à la question sur la présence de la perspective du discours dans les établissements d'enseignement brésiliens en déclarant « *algumas sim* » (ligne 16, certaines oui), mais corrige ensuite son

opinion en déclarant « *a maioria delas* » (ligne 18, la plupart d'entre elles). Ce contrepoint est important à souligner ici car l'expérience de Sueli en tant qu'enseignante et chercheuse en PLA semble montrer, à travers son discours, un certain déséquilibre dans le domaine dans le pays, même si elle perçoit des mouvements d'agents et d'institutions éducatives vers le même point de vue théorique.

Le mot est toujours chargé d'un sens idéologique ou événementiel, ayant trait à la vie (Bakhtine, 1977). Dans le cas de la participante Cecília, je note une attribution de valeur - de l'importance de la perspective bakhtinienne - qui reflète un sentiment idéologique de centralité en tant que politique linguistique de la perspective discursive dans l'enseignement de la langue portugaise. Dans le cas de Sueli, son observation sur la présence de cette même orientation théorique dans l'enseignement du PLA par différents professionnels est plus empirique, ou événementielle, qu'idéologique.

Cette alternance entre les significations idéologiques et événementielles a été un phénomène très présent tout au long de la plupart des entretiens. Certains d'entre eux, comme je l'ai souligné dans les analyses des sections précédentes, découragent les intentions communicatives fortement imbriquées avec les positions décoloniales. D'autres se sont limités à des appréciations qui n'abordaient pas explicitement la question décoloniale, mais à partir desquelles, en même temps, j'ai pu constater la prise de conscience des participants de l'existence de forces extradimensionnelles dans la production et la diffusion du savoir en PLA.

Contrairement aux autres participants, qui mentionnent des concepts bakhtiniens sans décrire explicitement les procédures méthodologiques de l'enseignement basé sur le discours, la participante Lélia cite différentes notions, notamment celle d'utilisation du langage et de genres du discours, et cherche à expliquer l'opérationnalisation de la perspective discursive. Selon elle, dans les cours des institutions où elle travaille, c'est « *a mesma coisa que sustenta o Celpe-Bras* » (ligne 1, la même chose qui soutient le Celpe):

Lélia            1 a mesma que sustenta o Celpe-Bras, né? que é  
                    2 o uso da lin o uso da linguagem é: gêneros é:  
                    3 aprender a partir da experiência hã::: da  
                    4 vivência com a língua é: relacionar com né?  
                    5 partir daquela visão de tem os Referenciais  
                    6 Curriculares né? organizar a partir de  
                    7 temáticas relevantes daí participações  
                    8 sociais relacionadas a essas temáticas... e  
                    9 nessas participações sociais buscar gêneros  
                   10 que que possibilitem essas participações  
                   11 sociais a partir dos gêneros buscar hã:::  
                   12 enfim trabalhar com os desempenhos  
                   13 necessários sejam eles orais escritos leitura  
                   14 o que for tudo junto... e::: só a partir  
                   15 desses textos buscar é: os elementos  
                   16 linguísticos discursivos e culturais que  
                   17 forem relevantes né?

Si l'enseignement est basé, selon Lélia, sur le cadre théorique Celpe-Bras, la participante fait également référence à un autre instrument de politique linguistique, les *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – RC*<sup>76</sup> (Référentiels Curriculaires de l'État du Rio Grande do Sul), publiés en 2009. Les RC pour l'enseignement des langues et de la littérature est un document produit localement dans le sud du Brésil. Il fournit un ensemble de réflexions théoriques et méthodologiques sur le curriculum. Ces orientations curriculaires d'études reprennent les discussions sur les PCN, un document mentionné précédemment par la participante Cecilia, et soulignent la centralité des genres du discours et du texte dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

La présence d'autres instruments de la politique linguistique brésilienne dans les déclarations d'une partie des personnes interrogées renforce le lien existant entre le domaine de la PLA et la linguistique appliquée brésilienne au sujet de laquelle j'ai fait différentes considérations tout au long de cette thèse de doctorat. Les discours sur la perspective discursive au Brésil semblent appartenir originellement au Celpe-Bras dans une partie des extraits d'entretien que j'ai cités jusqu'à présent, mais d'autres références, comme celles faites par Cecília et Lélia,

---

<sup>76</sup> Les RC de langue portugaise sont dans la base de la réflexion de Kraemer (2012) dans le curriculum que j'ai abordé au chapitre 4 et soutient les cours dans l'établissement d'enseignement supérieur où travaille la participante Lélia.

démontrent que les relations discursives ne sont pas linéaires, c'est-à-dire uniquement du Celpe-Bras au domaine du PLA. Il existe également une relation qui va de la Linguistique Appliquée à ce qui est compris à partir du Celpe-Bras comme perspective discursive, de la Linguistique appliquée au PLA et à l'enseignement basé sur le discours, et du PLA basé sur le Cercle de Bakhtine lui-même dans le pays au discours sur l'examen du Celpe-Bras<sup>77</sup>.

Le Celpe-Bras joue un rôle prépondérant, parfois en tant que source principale de la perspective du discours, car cet instrument a été une sorte de catalyseur pour les idées linguistiques du Cercle de Bakhtine qui étaient en vigueur dans les années 1990 au Brésil dans le domaine du PLA. Ainsi, l'émergence de cet instrument brésilien a permis, d'une part, la croissance et le développement de la zone et d'un lieu épistémologique brésilien et, d'autre part, la mise en œuvre d'un projet de transnationalisation de la langue portugaise (Zoppi-Fontana, 2009 ; Diniz, 2008 ; 2012).

Dans l'entretien de Graciliano, Celpe-Bras est présenté comme un élément qui a dynamisé à la fois le PLA au Brésil, constituant une base pour la spécialité qui manquait de légitimité (lignes 1 à 5) et pour l'espace du PLA au Brésil et à l'étranger (lignes 6 à 11), ce qui renforce l'observation que j'ai faite sur l'émergence de l'examen en territoire national. Par ailleurs, le participant, en parlant du scénario international, met en avant la base théorique de l'examen, qu'il qualifie de *communicative* (lignes 10 et 11), dans un contexte de faible réflexion sur ce sujet dans le domaine de l'évaluation :

Graciliano      1 quando vem o Celpe-Bras ele vem num momento  
                    2 bom porque o português tava tendo um boom  
                    3 de crescimento e não havia nada de  
                    4 infraestrutura para sustentar essa:... essa  
                    5 especialidade digamos né? então o port... o  
                    6 exame é uma coisa espetacular porque ele dá  
                    7 uma força... ele coloca o Brasil no cenário

---

<sup>77</sup> Je réitère, ici, le fait que le lien explicite et formel de l'examen avec les idées du Cercle de Bakhtine est postérieur à son émergence. Le discours qui s'est construit entre 1998 et aujourd'hui sur l'examen Celpe-Bras est un élargissement de la base théorique de ses documents publics, comme le Guide du candidat de 2011 que j'ai analysé. Avant le Document de Base de l'Examen Celpe-Bras (Inep, 2020), la base bakhtinienne de l'épreuve n'était pas explicitée.

8 internacional... nosso exame é um exame não  
9 convencional ele é muito adiantado do que  
10 havia na época você imagina os anos noventa  
11 e três um exame comunciativo nem pensar né?

Une autre participante à la recherche, Natalia, place l'examen Celpe-Bras en bonne place dans le scénario brésilien avec l'utilisation de l'expression « *o Celpe-Bras como [...] a grande menina dos olhos da área de português para falantes de outras línguas* » (lignes 3 à 5, le portugais pour locuteurs d'autres langues tient au Celpe-Bras comme à la prunelle de ses yeux). Elle fait référence à l'unidirectionnel, de l'examen au domaine, dont j'ai parlé précédemment. Le discours de la participante démontre un sentiment de Celpe-Bras comme étant la source de l'évaluation et de la perspective linguistique qui a eu un impact sur le domaine du PLA (lignes 9 à 12) « *na formação dos professores na abordagem de ensino na na aprendizagem etc* » (lignes 14 à 17, dans la formation des enseignants, dans l'approche pédagogique, dans l'apprentissage etc.). Voici l'extrait relatif à ces considérations :

Natália      1 então eu acho que o Celpe-Bras teve uma grande  
2 influência na minha trajetória (risos) **eu vejo**  
3 **assim o Celpe-Bras como::: é::: a grande**  
4 **menina dos olhos da área de português para**  
5 **falantes de outras línguas...** por que que eu  
6 digo isso ? não porque eu considere o exame  
8 perfeito né? ideal... eu acho que a gente tem  
9 sempre o que avançar... mas **ele se propôs a**  
10 **trazer esses questi... esses questionamentos pra**  
11 **área de português a partir da sua própria**  
12 **perspectiva seja de avaliação seja de língua**  
13 **né ?...** como ele é um instrumento de avaliação  
14 não avaliação externa mas é **ele é um**  
15 **instrumento ele tem impacto como todo**  
16 **instrumento de avaliação ele tem impacto na**  
17 **formação dos professores na abordagem de**  
18 **ensino na na aprendizagem etc** então eu vejo  
20 como assim... fundamental eu não conseguiria me  
21 ver hoje né? não me colocaria como  
22 pesquisadora da área de português é: sem  
23 pensar no Celpe-Bras

Quelque soit la source ou la direction que les discours ont pris pour être incorporés dans les discours académiques analysés ici, il est incontestable que le

Celpe-Bras, et la perspective de l'enseignement discursif qui semble avoir été popularisée dans le domaine du PLA grâce à lui, aient des rôles centraux au Brésil. Ils ont été des facteurs qui délimitent un lieu autre, un espace autre dans le scénario national et international en PLA marqué par les adversités de la colonialité dans ses multiples visages. Dans une partie du domaine du PLA, l'autodésignation *PLA*, un choix politique et pas seulement terminologique, a été davantage liée à des débats de type bakhtinien. Cependant, les entretiens avec les chercheurs me permettent d'affirmer que la question terminologique n'implique pas nécessairement un lien théorique spécifique, car une partie des chercheurs qui n'utilisent pas le terme PLA ont dans Celpe-Bras et dans l'orientation discursive de l'enseignement les lignes qui délimitent un lieu épistémologique brésilien.

## Synthèse

L'alternance terminologique pour désigner le domaine du portugais comme langue additionnelle (PLA) s'est avérée être un facteur moins pertinent qu'on ne le supposait d'un point de vue théorique et méthodologique avant les analyses des entretiens, mais non moins révélateur de certaines caractéristiques importantes à mettre en évidence. Le terme PLA peut être lu à partir des discours des participants comme propre, mais non exclusif, au lieu épistémologique brésilien, où sont circonscrits les effets rétroactifs du Celpe-Bras et, par conséquent, la perspective discursive d'enseignement de base bakhtinienne. Le caractère non exclusif mentionné ici du terme PLA est dû au fait que l'utilisation d'autres termes, tels que portugais langue étrangère (PLE) ou portugais langue non maternelle (PLNM), peut également être associée à ce même lieu discursif en PLA.

Cette relation dépend beaucoup de l'histoire des établissements d'enseignement supérieur, du parcours des enseignants-chercheurs et du domaine lui-même au Brésil, qui fait coexister une diversité terminologique très explicite dans les discours académiques. En revanche, le lien avec les termes PLE et PLNM a parfois une racine plus européenne, puisque ce sont des termes majoritairement utilisés dans les politiques linguistiques diffusées par le Portugal. De plus, il existe une certaine reconnaissance internationale dans l'utilisation de ces deux termes au détriment du PLA qui semble avoir une légitimation plus nationale qu'internationale. Le PLA représente donc un espace local, tandis que le PLE et le PLNM peuvent être à la fois locaux et plus généraux ou internationaux – et, en ce sens, plus reconnus et légitimés.

Les discours des participants ont révélé des critiques parfois négatives à l'égard du contexte de l'enseignement du PLA au Portugal et en Europe : le contexte portugais est rapporté davantage d'un point de vue didactique, décrit comme traditionnel, conservateur et grammatical ; le contexte européen, d'autre part, bien qu'il soit également un peu associé à une perspective traditionnelle, présente une différence plus soulignée par rapport au contexte portugais en raison de la perspective actionnelle du CECRL – qui a apparemment aussi une nature discursive ou interactionnelle. Cette perspective n'est pas liée aux pratiques réalisées au Portugal, mais sont associées à l'Europe de manière plus générique.

De l'approche des enseignants-chercheurs concernant le Portugal ou l'Europe, ce qui ressort le plus du discours des participants est la distanciation des connaissances promues par ces espaces situés au nord. Une partie des participants reconnaît l'impact des politiques européennes sur l'enseignement des langues au Brésil par d'autres agents éducatifs, mais ils n'expriment pas eux-mêmes un lien avec les perspectives d'enseignement portugais ou européen en PLA. Au contraire, il existe de fortes critiques à la présence du CECRL au Brésil ou en Amérique latine, aux politiques de diffusion du portugais menées par le Portugal, entre autres aspects qui révèlent une position décoloniale plus ou moins explicite chez certains participants.

Le sentiment qui semble unir tous ces enseignants-chercheurs interviewés est la délimitation d'un lieu épistémologique brésilien qui trouve au Celpe-Bras un instrument de modification d'une réalité théorique et aussi méthodologique en PLA. Plus que la perspective discursive du Cercle de Bakhtine qui apparaît diluée dans plusieurs des extraits sélectionnés, le Celpe-Bras est l'élément le plus marquant, conçu par les participants à la recherche comme une source théorique, qui donne lieu à des réflexions didactiques de base bakhtinienne, centrées surtout sur la notion de genres du discours ou textuels, et comme une possibilité de légitimité sur la scène internationale.



## **Conclusion**

**La reconnaissance d'un lieu épistémologique**



## Conclusion

### La reconnaissance d'un lieu épistémologique

*Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos...  
Tempo, tempo, tempo, tempo, entro num acordo contigo...  
Tempo, tempo, tempo, tempo...*

Compositeur de destins, tambour de tous les rythmes  
Le temps, le temps, le temps, le temps, j'entre en accord avec toi...  
Le temps, le temps, le temps, le temps...

*Por seres tão inventivo e pareceres contínuo,  
Tempo, tempo, tempo, tempo, és um dos deuses mais lindos...  
Tempo, tempo, tempo, tempo...*

Pour être si inventif et que tu paraisses continu  
Le temps, le temps, le temps, le temps, tu es l'un des dieux les plus beaux...  
Le temps, le temps, le temps, le temps...

Oração ao tempo, Caetano Veloso<sup>78</sup>  
(Prière au temps, traduction libre)

Ce texte a été écrit dans des conditions très éprouvantes, ce qui m'a fait réfléchir aux priorités que nous choisissons tout au long de la vie. Ici, j'utilise le pronom "nous" en alternance avec le "je", intégrant encore plus mon lecteur à mon écriture et à l'expérience que j'ai vécue avec et à partir de celle-ci. Au cours de ces presque cinq ans, j'ai réalisé à quel point le temps nous échappe, nous glisse des mains sans que nous ayons le contrôle que nous pensions avoir sur notre propre vie, sur un avenir projeté ou souhaité.

Pendant la rédaction de ce travail, j'ai perdu ma mère. Avec elle aussi, je projetais un avenir souhaité, qui a été brusquement interrompu. Le temps, en effet, ne

---

<sup>78</sup> Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=HQap2igIhxA>.

nous appartient pas, mais il détermine ce qui est pertinent d'un point de vue rétrospectif, et c'est à partir de cet horizon passé que nous voyons plus clairement la relation qui existe entre le passé et le futur – le présent dans lequel nous nous trouvons et dans lequel nous existons. La conscience d'un passé et d'un présent profondément imbriqués à la figure de ma mère l'a fait rester vivante dans mes souvenirs, dans mon discours, et a également renforcé sa présence dans l'absence. Cette démarche personnelle m'a fait potentialiser, en ma qualité de chercheur, le regard porté sur mon objet d'étude du côté des horizons appréhendés tout au long de mes analyses, qui circonscrivent et déterminent la place de ce domaine du portugais comme langue additionnelle (PLA) au Brésil.

Le présent et le passé sont conjointement construits, alors que le futur n'est qu'un résultat – qui peut être même envisagé, projeté, mais qui dépend des actions entreprises dans un horizon de rétrospection. L'importance de l'activité scientifique dans le PLA pour la définition de la zone dans le pays réside principalement dans le fait qu'elle traduit l'accumulation de connaissances et la transmission des savoirs qui se manifestent au niveau de l'énoncé/discours au cours du temps. Ces phénomènes sont respectivement liés à la définition de la reconnaissance selon laquelle tout savoir est antérieur à un énoncé/discours donné, vers un passé, et d'une approche du présent dont l'énonciateur fait partie, que c'est sinon le résultat d'une capacité de projection dans l'avenir.

C'est dans ce sens qu'il était très évident, dans les discours ici analysés, de reprendre Celpe-Bras et sa base théorique comme connaissance préalable légitime et, en même temps, une perception du domaine tel qu'il est défini par rapport à cet examen, mais déjà caractérisé comme discursif, avec des concepts et des théories de base bakhtinienne déjà définis d'un point de vue didactique ou méthodologique. Il est notoire que l'une des motivations de la commission qui a donné naissance au Celpe-Bras était de provoquer un impact effectif sur l'enseignement de PLA. La compréhension de cet impact, actuellement, n'est que le résultat de cette capacité de projection passée, qui soutient aujourd'hui dans le

domaine un discours solide au sujet de l'importance de cet instrument de politique linguistique et de sa consistance théorique.

Ce sont le passé et le présent qui organisent les fondements de la mémoire discursive et qui nous permettent de rechercher les savoirs que nous produisons, qui sont diffusés, dispersés et qui gagnent de l'espace dans les différents domaines, tout en délimitant les épistémologies locales. J'ai commencé cette étude en me posant la question de savoir comment la perspective discursive bakhtinienne, qui est très répandue au Brésil, allait être actualisée dans les discours étatiques et académiques et présentée comme faisant partie d'un processus de (dé)colonisation du savoir didactique en PLA.

Le chemin qui m'a conduit à la finalisation de ce travail a été caractérisé par des allers et retours au Brésil, au Portugal et en France. Dans ces trois espaces, j'ai pu étudier, percevoir comment se construisait le savoir linguistique dans ces lieux, et j'ai eu des aperçus qui m'ont conduit à développer l'étude que j'ai développée ici. Au départ, lors de mon projet doctoral, j'avais l'intention d'étudier les discours brésilien et portugais de manière contrastive. Cependant, lorsque j'ai commencé les entretiens au Brésil, j'ai réalisé la quantité de matériel d'analyse dont je disposais et la nécessité de décrire le contexte brésilien avant de pouvoir le confronter avec celui d'un autre pays.

Je suis convaincu que le contexte brésilien manque encore de réflexions sur la connaissance didactique du point de vue théorique, et ma recherche naît afin d'ouvrir une voie de discussion qui considère à la fois les discours du gouvernement et ceux des enseignants des établissements d'enseignement supérieur. C'est-à-dire, il s'agit d'une étude sur le savoir didactique construit localement en rapport avec d'autres discours. Bien qu'elle ne couvre pas tous les contextes d'enseignement de PLA, je peux déduire de cette étude la pertinence du contexte universitaire pour le développement et la consolidation du domaine du PLA dans le pays. Les efforts des enseignants et des chercheurs brésiliens dans ce domaine de spécialité ont compensé l'absence de politiques d'orientation de l'enseignement, qui ne sont apparues pour la première fois qu'en 2021.

Les approches de Spolsky (2004) et Shohamy (2006) en matière de politique linguistique ont changé ma perception de la politique linguistique, qui auparavant était pour moi plutôt ancrée dans la relation entre la langue et l'État. Les écrits de ces auteurs m'ont fait comprendre la relation entre la société, les pratiques linguistiques, les croyances ou représentations et les idéologies. Je n'ai nullement négligé l'espace de l'État dans la conception et la diffusion des politiques linguistiques – même si, comme je peux le constater à partir de l'exemple du Celpe-Bras lui-même, il existe un intérêt évident pour l'expansion, la transnationalisation de la langue portugaise et la reconnaissance du Brésil sur la scène internationale.

La vision de ces chercheurs selon laquelle les politiques linguistiques peuvent être formelles (ou étatiques) et informelles (ou sociales, collectives, individuelles), est présente, comme dans le cas de ce document, à la fois au sein des communautés universitaires et dans les documents gouvernementaux. Cela m'a amené à comprendre la façon dont les discours qui composent le corpus de cette étude reflètent, en termes généraux, un courant bakhtinien dans le domaine qui est fortement ancré entre le formel et l'informel. Et cette structure théorique et méthodologique de ligne discursive, qui est conçue comme une politique linguistique de manière plus prééminente dans les discours des chercheurs interviewés, est traversée par des enjeux idéologiques qui, d'une manière ou d'une autre, retombent sur le débat sur la colonialité du savoir – sur qui, ou quel pays, possède le savoir en PLA.

Le domaine du PLA présente une polarisation concernant les rôles du Brésil et du Portugal dans la diffusion de la langue portugaise à l'étranger, avec un accent mis en particulier sur le Portugal en raison de la quantité de politiques promues pour l'enseignement du portugais depuis longtemps. Dans le monde entier, la recherche universitaire, influencée par les recherches développées dans ces deux pays, a présenté une grande diversité terminologique pour désigner les influences des facteurs géographiques, sociolinguistiques, institutionnels, politiques ou même idéologiques dans l'adoption d'un terme. Parmi les termes

les plus fréquemment utilisés, Portugais langue étrangère (PLE), Portugais langue non maternelle (PLNM), Portugais langue seconde (PL2) et Portugais pour les locuteurs d'autres langues (PFOL), tous plus ou moins équivalents, utilisés pour désigner le même domaine, j'ai décidé dans cette étude d'utiliser le PLA comme un choix politico-idéologique de reconnaissance, comme faisant partie du domaine du PLA au Brésil.

En adoptant le terme PLA, je me place comme un chercheur qui remet en question le mythe du locuteur natif en termes d'acquisition d'une langue, je reconnais que les langues ne sont pas définies exclusivement par leur délimitation territoriale ni par la définition d'un locuteur comme natif ou comme étranger et, surtout, je constate que ce terme a entretenu ces dernières années un rapport avec la production académique qui relève davantage d'une orientation théorique-méthodologique discursive, de base bakhtinienne, au Brésil. Cet aspect, bien qu'il ne soit pas exclusif de ce choix terminologique, est une caractéristique commune des études qui emploient ce terme, auquel je m'identifie en tant qu'enseignant et chercheur.

Mes travaux précédents dans le domaine du PLA ont toujours signalé l'existence de fondements épistémologiques notablement divergents entre le Brésil et le Portugal - ou l'Europe - pour l'enseignement de la langue portugaise. Cette question m'a poussé, dans la première partie de mon travail, à aborder deux importantes politiques linguistiques européennes qui se sont répandues dans différents contextes à travers le monde : l'Approche communicative et l'Approche actionnelle, celle-ci représentée par le CECRL. En discutant de ces deux approches, je m'interroge sur la dogmatisation qui existait et qui persiste encore autour d'elles dans l'enseignement des langues à travers le monde, un facteur qui s'est reflété dans les discours étatiques et académiques que j'ai analysés dans ma recherche. Si, d'une part, le CECRL a représenté, pour l'Europe, un dépassement de la première approche, d'autre part, dans le contexte brésilien, il semble encore persister une certaine notion ou qualification de l'enseignement comme communicatif liée aux conceptions bakhtiniennes et à Celpe-Bras, un fait

qui peut générer une certaine confusion et une réduction du terme comme rémission à l'ancienne approche communicative.

Il était important de tracer ce parcours de réflexion autour de ces tendances internationales dans l'enseignement des langues pour comprendre l'espace des perspectives qui ont pris un caractère transcontinental et hégémonique au fil du temps dans le monde entier. Dans la complexité de l'histoire des idées linguistiques locales, il est inévitable d'aborder la présence d'un instrument de potentiel linguistico-politique comme le CECRL, car ce phénomène révèle une importante perception des agents locaux sur la construction et la diffusion des connaissances dans l'enseignement des langues en général et dans le PLA plus spécifiquement. Ces relations de pouvoir, qui sont avant tout discursives, sont essentiellement temporelles, et c'est ce caractère que j'ai essayé de prendre en compte en traçant une courte histoire européenne/internationale articulée aux tendances que j'ai mentionnées. Cette temporalité place la connaissance dans une perspective plus large.

Au fur et à mesure de mon travail, les connaissances didactiques ont été associées à une perception de la temporalité dans le cadre d'un processus cumulatif qui a abouti à l'état contemporain du domaine du PLA au Brésil – ou, du moins, d'une partie de celui-ci. Les matérialités analysées sont celles qui se sont présentées comme les plus pertinentes pour la portée de mon travail compte tenu de l'horizon de rétrospection des politiques linguistiques formelles et informelles en PLA. Avec cette étude, je crois avoir créé les conditions pour que d'autres chercheurs puissent clarifier l'espace de la perspective bakhtinienne au Brésil dans les discours étudiés et, plus important encore, je crois, faire prendre conscience que nous avons une histoire commune en matière de PLA dans notre pays.

J'ai adopté une approche théorique-analytique brésilienne, l'Analyse Dialogique du Discours, car je crois que du point de vue bakhtinien, dans le cadre de ma recherche, les critères d'analyse du discours doivent se concentrer sur le genre de discours en question, sur les buts énonciatifs et les relations d'interlocution et

extralinguistiques qui existent. Ainsi, au cours de mes analyses, les choix linguistiques imprimés dans les énoncés étaient toujours étroitement liés à des facteurs tels que l'horizon axiologique, les relations discursives, les intentions et le caractère responsive du dialogue, entre autres aspects inhérents à la pensée du Cercle de Bakhtine. Cela m'a permis d'adopter une vision plus large des discours, sans les limiter à l'apparente neutralité qu'ils tendent parfois à véhiculer, comme c'est le cas des politiques linguistiques officielles.

Comme cette approche d'analyse ne présente pas une méthodologie prédéfinie par le Cercle lui-même, j'ai utilisé son cadre théorique pour démêler le corpus d'étude et fournir une réflexion moins dure, basée sur une interprétation qui tient compte de critères que j'ai établis en fonction de la nature de chaque discours – étatique ou académique. Les nombreuses lectures des documents et les écoutes des entretiens enregistrés ont grandement contribué à ma relation avec le corpus de recherche en tant que chercheur et interlocuteur des textes écrits et oraux. Cette possibilité d'un plus grand contact avec les textes de mon corpus d'étude, entre les annotations, l'établissement de relations entre les textes, les interprétations, les allers-retours, fait que je crois avoir atteint une réflexion qui ouvre des voies importantes pour les études sur les épistémologies didactiques en PLA.

L'étude des discours de l'État a fait ressortir deux directions bien distinctes : une première, dans laquelle l'horizon de rétrospection des documents publics du Celpe-Bras analysés au chapitre 8 montre une profonde filiation à la perspective discursive qui s'est opérationnalisée dans l'examen et qui a principalement son importance reconnue dans le Document de Base (Inep, 2021) comme un effet rétroactif du Celpe-Bras et aussi comme un produit de la réflexion des chercheurs dans le domaine du PLA. En dépit de l'argument de ce dernier document renforçant l'importance de l'impact de l'examen au Brésil et à l'étranger, le discours vers la reconnaissance des communautés de construction du savoir didactique de base bakhtinienne en PLA sont indéniables.

Alors que les documents du Celpe-Bras réaffirment un discours qui porte sur le Brésil, et que la production scientifique brésilienne et le Celpe-Bras se présentent comme des instruments linguistiques de paternité brésilienne, l'ensemble des propositions curriculaires de l'Itamaraty semblent adopter un positionnement ambigu. Si, d'une part, il y a une légitimation de la perspective discursive dans deux des sept documents publiés, d'autre part, il y a un rapprochement de tous ces documents, de manière plus ou moins directe, au CECRL. Les raisons de cet éloignement du lieu épistémologique brésilien indiquent, dans un premier temps, une conformité des documents de l'Itamaraty avec les réalités locales, plus influencées par les politiques linguistiques européennes. Cependant, il est important de souligner que les documents du gouvernement brésilien sont basés sur une proposition d'harmonisation curriculaire dans laquelle il n'y a pas de dialogue théorique-méthodologique entre la plupart des propositions. Pour cette raison, il semble y avoir, de la part du discours officiel, une proximité avec les politiques européennes qui relègue au second plan les connaissances produites par les chercheurs brésiliens et qui pourraient être prises en considération de manière plus harmonieuse dans la promotion du portugais dans le réseau d'enseignement d'Itamaraty à l'étranger.

Reconnaître la production académique locale et le savoir construit depuis plus de 20 ans autour de l'examen Celpe-Bras, dont la perspective discursive est également légitimée dans les politiques linguistiques en portugais langue maternelle au Brésil, est une attitude contre-hégémonique de grande importance pour la reconnaissance de cet espace épistémologique brésilien au Brésil à l'étranger. Reléguer ces connaissances à un espace aussi restreint, c'est ignorer en partie le temps écoulé, l'histoire des idées linguistiques dans le domaine du PLA dans le pays.

Ces documents de l'Itamaraty ont été les premiers publiés pour l'enseignement du PLA par le gouvernement brésilien et leur importance est tout à fait pertinente pour le domaine, dans la mesure où ils contribuent à la promotion de l'enseignement de la langue portugaise, de la culture et de la littérature

brésiliennes à l'étranger. La présente thèse est née du désir de réfléchir à l'histoire des idées linguistiques à une époque où les documents de l'Itamaraty n'existaient pas encore. Dans ce cadre, les politiques linguistiques informelles, soit les recherches de master et de doctorat que j'ai été amené à analyser dans mon master, ont montré la définition d'une base discursive brésilienne en dialogue avec cet instrument formel, le Celpe-Bras. Malgré cette influence exercée par le Celpe-Bras, la force de ces instruments de politique linguistique et les recherches pour la consolidation du domaine du PLA est remarquable, comme montre Furtoso (2015) à travers la variété de sujets abordés et de contextes de recherche. Cet aspect est souligné dans la plupart des discours analysés dans cette étude.

Pour cette raison, je suis convaincu qu'il est possible de mettre en valeur les connaissances locales de manière plus efficace et réactive, en stimulant également la formation des enseignants en fonction des connaissances locales brésiliennes dans le réseau d'enseignement de l'Itamaraty à l'étranger. Ce projet de renouvellement politico-linguistique dont je discute peut rassembler des recherches provenant de plusieurs régions du pays, réunir des chercheurs qui mènent des études sur le Celpe-Bras et sur l'enseignement de PLA, pour mieux circonscrire les particularités d'un enseignement qui soit compatible avec l'histoire épistémologique discursive du domaine de PLA au Brésil. Cette vision ne fait pas l'unanimité chez les spécialistes du domaine, mais elle a une histoire qui est profondément ancrée dans les travaux de la Linguistique appliquée brésilienne, qui a développé sa réflexion sur l'enseignement du portugais en réponse aux besoins du contexte socio-historique brésilien, et dans les études sur la littératie dans le pays, qui étaient axées sur le besoin d'accès à l'éducation et à la citoyenneté. Cette épistémologie commune fait en sorte que l'enseignement dans une perspective discursive soit important non seulement sur le plan didactique, mais aussi en termes d'identité.

Ce que je mets en évidence dans ces lignes, ce n'est pas la qualité ou la légitimité du CECRL et de son utilisation en dehors de l'Europe. Au cœur de mon débat se trouve la problématique de la valorisation des savoirs locaux, qui finissent par

être négligés même par les politiques officielles, au détriment des savoirs plus reconnus internationalement. La présence du CECRL, qui a acquis un caractère transcontinental, finit par occasionner des effets non souhaitables pour la reconnaissance officielle par le Brésil lui-même de ce qui est produit dans le pays. Ce phénomène semble être plus flagrant du fait que les propositions curriculaires sont de portée internationale. Pour cette politique de réseau en dehors du Brésil, il semble nécessaire d'obtenir un « sceau d'approbation » d'une politique mondialement reconnue, le CECRL, pour que les propositions soient validées dans les endroits où elles seront utilisées.

Ce phénomène révèle comment la colonialité du savoir se manifeste dans les relations de pouvoir pour la définition des politiques linguistiques gouvernementales, ce qui se traduit par un manque d'harmonie dans les documents qui se voudraient harmonieux pour les contextes d'enseignement cibles. Les politiques linguistiques officielles, donc, conditionnées par les logiques colonialistes, limitent, au moins d'un point de vue formel, l'espace des politiques linguistiques réelles. Cependant, il a été possible de constater, aussi bien dans mes recherches précédentes sur la production académique dans le domaine du PLA que dans les entretiens que j'ai menés dans le cadre de cette recherche, que les politiques réelles accordent une valeur au Celpe-Bras et, par conséquent, à la perspective discursive bakhtinienne dans le domaine du PLA.

Plus de vingt ans nous séparent de la première application Celpe-Bras et de la réflexion sur la construction et la diffusion des connaissances en matière de PLA que je développe dans cette étude. Dans les entretiens réalisés, le discours d'un domaine qui s'est développé au Brésil de manière autonome, historiquement lié aux savoirs locaux, était très présent. Parmi les mouvements présentés par les participants, je crois qu'il est très important de souligner les efforts des chercheurs qui, dans les années 1990, au milieu d'une réalité brésilienne d'analphabétisme massif, ont réfléchi sur l'alphabétisation et la littératie. Dans cette réflexion, la perspective discursive basée sur la théorie bakhtinienne était unique, car elle reflétait un regard sur l'autre dans la classe et sur la construction

du savoir à l'intérieur et à l'extérieur de celle-ci. La notion de genres de discours, ou genres textuels, a été assez popularisée dans le pays, et les participants à cette étude y font également fréquemment référence.

Bien que cette notion connaisse aujourd'hui des critiques sévères en raison de tendances qui se structurent davantage dans la forme du genre et moins dans son usage social, il est impossible de ne pas voir ce concept comme basilaire dans les études de la Linguistique appliquée au Brésil. Associée à d'autres notions telles que le dialogisme, les relations discursives, le discours, l'énoncé, l'intention ou le but de la communication, l'interaction verbale, entre autres, les genres du discours de Bakhtine ont commencé à faire émerger, grâce aux linguistes appliqués, un récit de l'importance de l'utilisation de la langue et du langage en cours pour la vie en dehors du milieu scolaire. Ce discours a été légitimé dans les documents officiels pour l'enseignement de portugais langue maternelle dans les années 1990 et 2000. Ce sont les résonances de ces réflexions que je constate, et qu'une partie des participants à la recherche soulignent également dans leurs déclarations, comme étant la base de l'examen Celpe-Bras.

Les discours des individus interviewés montrent que Celpe-Bras est perçue dans le domaine du PLA comme le responsable majeur de l'émergence de la vision discursive d'enseignement. Même si nous savons que cette même perspective existait déjà en Linguistique appliquée, sa transposition au PLA a été rendue possible par le Celpe-Bras. De cette manière, parmi les connaissances existantes dans le domaine du PLA - celles qui se rapprochent ou s'éloignent d'une vision discursive - l'élément rassembleur des agents éducatifs semble être l'examen. Il faut encore du temps pour que les documents de l'Itamaraty montrent un certain effet dans le domaine du PLA, mais l'avenir n'est qu'une simple spéculation. Ce que nous savons, et ce que je souligne encore, c'est l'histoire des idées linguistiques qui est fondée sur le savoir bakhtinien dans l'articulation avec Celpe-Bras.

L'analyse des discours étatiques et universitaires m'a permis de prendre conscience de l'impact des agents qui promeuvent des politiques informelles au

sein des sociétés, même si c'est par l'influence des politiques formelles. Le cas du Celpe-Bras est une bonne illustration de cette dynamique. L'examen est né dans le but d'avoir un impact sur l'enseignement de PLA au Brésil et il a bien eu lieu. Cependant, l'impact qu'il a eu dans la région n'aurait pas été possible sans les efforts déployés par les enseignants et les chercheurs de différentes régions du pays afin que la base théorique de l'examen puisse être renforcée et atteindre le statut de perspective sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en PLA.

Les documents publics de l'examen Celpe-Bras étudiés ici, le Manual do Candidato (Inep, 2011, Guide du candidat) et le Documento-Base do Exame Celpe-Bras (Inep, 2020, Document de Base de l'examen Celpe-Bras) révèlent le changement d'un lien bakhtinien non explicite dans le Guide du candidat (2011) vers une officialisation de la perspective discursive de l'enseignement dans le Document de base de l'examen Celpe-Bras. Ce dernier document reprend le discours présenté dans le Guide du candidat de 2011, qui représente tout un horizon de rétrospection concernant les bases théoriques de l'examen, et présente en même temps, à travers des références, le discours d'auteurs de la région sur ce que nous savons, ou ce que nous appelons le discours sur l'examen. La mention d'auteurs du domaine du PLA pour expliquer les aspects théoriques de Celpe-Bras et pour ancrer son opérationnalisation dans l'examen démontre la place importante de cet instrument dans la réflexion sur le PLA au Brésil. Le Document de Base met en évidence les aspects théoriques qui ont été intégrés à Celpe-Bras à partir des discours qui ont été construits à son sujet dans le domaine du PLA et accorde une place importante à l'enseignement basé sur le discours, qui a été impulsé depuis l'émergence de l'examen.

Dans l'analyse de ces instruments de politique linguistique de Celpe-Bras, les horizons de rétrospection et de projection sont bien définis : ils sont toujours liés à une vision de l'utilisation de la langue avec des références explicites ou implicites au Cercle de Bakhtine pour la définition de divers aspects de l'examen, comme la conception de la compétence et des tâches. Le Document de base, publié plus récemment, promeut la perspective bakhtinienne sur le PLA dans un

discours officiel, légitimant ce qui faisait déjà partie de la réalité théorique et méthodologique d'une partie importante du domaine du PLA dans le pays. Les effets rétroactifs de l'examen sont relativement soulignés dans ce document, de manière à présenter le Celpe-Bras, selon mon interprétation, comme un instrument qui a favorisé la délimitation d'un lieu épistémologique en PLA dans le pays.

Contrairement aux documents publics de Celpe-Bras qui témoignent d'un lieu épistémologique organisé et organique en PLA qui se construit, le cas de la collection de l'Itamaraty est sensiblement différent. Le manque d'harmonie entre les propositions de la collection, qui ne présentent pas de fil conducteur théorico-méthodologique, me conduit à concentrer l'analyse sur les seuls deux documents mentionnés au début de ce résumé.

Dans ces documents, j'ai remarqué des mouvements vers la perspective dialogique du Cercle de Bakhtine et du Celpe-Bras, ce qui ne se manifeste pas dans les autres, qui sont beaucoup plus proches d'une perspective européenne, basée sur le CECRL ou d'autres perspectives que je n'ai pas pu définir parce que j'ai choisi de ne pas analyser de manière préminente chacune des sept propositions. Dans les deux propositions analysées, où la valeur d'un lieu épistémologique brésilien à l'étranger qui adopte une perspective discursive de la langue comme base de réflexion sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation est remarquable. Cependant, l'une des propositions, celle qui vise les pays lusophones, présente quelques idées contradictoires du point de vue du discours critique et contre-hégémonique.

La rattachement théorique et épistémologique au Cercle de Bakhtine ou à des idées voisines fondées sur le discours a été un indicateur récurrent dans la plupart des entretiens menés dans le cadre de cette étude. Elle s'est manifestée dans la mention et la justification de la terminologie utilisée pour désigner le domaine d'expertise ou de performance du participant, dans la description des politiques informelles ou réelles de l'interviewé ou de l'établissement où il travaille, c'est-à-dire du point de vue de la perspective d'enseignement et

d'apprentissage suivie, et aussi et surtout dans l'approche des politiques officielles en PLA, qui a soulevé des questions sur la relation entre le Brésil, le Portugal et l'Europe dans une perspective décoloniale.

La prédilection pour l'utilisation de *portugais langue additionnelle* (PLA, le *portugais langue étrangère* (PLE) et le *portugais langue non maternelle* (PLNM) n'est pas forcément le révélateur d'une spécificité théorique et méthodologique. La première terminologie semble être plus en corrélation avec une base théorique bakhtinienne, avec une forte influence de Celpe-Bras, tandis que les deux autres tendent à se rapporter à des perspectives autres, pas forcément bakhtiniennes. Cependant, les résultats de cette étude montrent que la perspective discursive n'est pas exclusive aux chercheurs qui s'affilient à la terminologie PLA. Les autres chercheurs qui emploient d'autres termes se reconnaissent aussi parfois comme faisant partie d'un lieu épistémologique brésilien qui trouve dans les idées bakhtiniennes une base importante et reconnue pour le discours didactique.

Les chercheurs brésiliens, malgré leur passé colonial et la persistance de la colonialité du savoir dans les sociétés au fil du temps, établissent une autonomie et un isolement relatifs par rapport à l'ancien colonisateur, le Portugal, et par extension, par rapport à l'Europe, même s'ils dialoguent encore avec certaines perspectives européennes, comme c'est le cas de l'interactionnisme socio-discursif, et des traductions européennes des propres œuvres de Bakhtine.

La posture contraire des participants par rapport au savoir construit au Portugal ou en Europe concerne l'imposition d'un instrument de politiques linguistiques ou de savoirs didactiques dans le monde, ignorant l'existence d'autres orientations ou limitant leur développement. Il est important de souligner que lorsque les chercheurs discutent du contexte portugais, ils critiquent spécifiquement la perspective d'enseignement, qui pour eux est plus grammaticale, traditionnelle et conservatrice, ce qui renvoie à un passé brésilien déjà surmonté au niveau des discussions intellectuelles par la Linguistique appliquée brésilienne. Toutefois, lorsqu'ils mentionnent l'Europe, les chercheurs semblent se concentrer sur le CECRL en tant qu'instrument de politique

linguistique hégémonique, dont ils critiquent ouvertement la présence en dehors de l'Europe.

Celpe-Bras est le grand élément propulseur, à l'époque contemporaine, d'un discours autour de l'enseignement basé sur la pensée bakhtinienne au Brésil. Si l'examen et la perspective qu'il préconise se voient attribués un espace réduit dans les documents officiels de promotion du portugais à l'étranger, les politiques réelles promues par les enseignants-chercheurs dans les différents établissements d'enseignement supérieur du pays délimitent cet espace épistémologique local. Dans cette dynamique, il y a effectivement une reconnaissance de la présence du CECRL dans le pays et, plus largement, en Amérique latine, mais en même temps les chercheurs interviewés ne s'alignent pas sur l'approche actionnelle. Au contraire, ils réclament leur espace dans le scénario brésilien et international et accentuent le potentiel du Brésil dans la production de connaissances didactiques en PLA.

Je crois que la réflexion décoloniale m'a permis de défendre une égalité épistémologique, le droit à la reconnaissance d'une perspective d'enseignement qui a fait partie de ma formation linguistique comme professeur/enseignant de portugais. Ce qui, à mon avis, peut être parfois considéré comme radical par un certain public de lecteurs, a fait l'objet d'une étude sérieuse de ma part et de celle de nombreux académiques dans le but de contester les conséquences de la présence de la colonialité dans l'enseignement des langues dans la contemporanéité.

Les discours de certaines des personnes interviewées dans ma recherche montrent combien il existe un désir commun dans le domaine de PLA pour la délimitation d'espace propre dans le scénario international de PLA, un espace authentiquement brésilien, qui reflète une histoire liée aux réflexions et aux besoins locaux. Le lieu de construction du savoir didactique est ici aussi un espace de reconnaissance identitaire, et cela trouve dans la pensée décoloniale le support nécessaire à la critique ouverte des tendances qui représentent une sorte de limitation au développement du savoir local.

Le matériel recueilli lors des entretiens pour l'analyse a fait apparaître plus de sujets que je ne l'avais initialement prévu, avec plusieurs niveaux d'analyse possibles, qui ont en partie échappé à la portée de ce travail. Ainsi, j'ai sélectionné ce qui me semblait le plus pertinent pour discuter de l'actualisation de la perspective bakhtinienne dans la construction de l'espace épistémologique brésilien. Un aspect que je n'ai pas pu explorer dans mon travail est l'institutionnalisation de l'AP dans les établissements d'enseignement, avec des éléments tels que la différence par rapport à l'organisation de l'enseignement de l'AP, les matériaux utilisés et la formation des enseignants aux niveaux de licence, master ou de doctorat. Un autre aspect que j'aurai souhaité étudier est la perception des chercheurs de l'enseignement communicatif, par rapport à l'approche communicative, et l'émergence d'une perspective discursive dans le PLA.

Des considérations comme celles que je développe tout au long de ma thèse, de nature théorique pour la réflexion sur la pratique, ne sont pas courantes dans le domaine de la Linguistique appliquée. En revanche, mon travail a sans doute permis de tracer une voie vers des études qui définissent plus clairement la place de cette perspective discursive à base bakhtinienne dans d'autres discours, comme dans les discours des professeurs en dehors de l'environnement académique et dans les manuels pédagogiques.

Au Brésil, le PLA n'est pas seulement enseigné dans les universités : il existe des cours de PLA dans les écoles, les organisations non gouvernementales, les églises, les syndicats, les associations et d'autres contextes divers qui n'ont pas toujours de lien avec l'université — même si, ces dernières années, j'ai remarqué un fort dialogue entre les différents établissements d'enseignement supérieur et les agents éducatifs des contextes universitaires, notamment pendant la pandémie de Covid-19. C'est le cas du Sindicato dos trabalhadores da construção civil de Porto Alegre, au Brésil, où j'ai pu travailler pendant un an comme volontaire pour enseigner le portugais à des immigrants Haïtiens en 2016. Pendant cette période, j'ai présenté Celpe-Bras et des unités didactiques

influencées par la perspective de l'enseignement-apprentissage discursif à d'autres volontaires qui n'étaient pas de la zone PLA, et nous avons commencé à travailler sur des projets pédagogiques basés sur Kraemer (2012).

Un autre cas auquel j'ai pu me confronter est celui du *Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instruções às Migrações* (Cibai migrations, Centre Italo-brésilien d'assistance et d'instruction aux migrations), une association civile qui fournit plusieurs services aux immigrants, dont l'enseignement de la langue portugaise, où j'ai eu l'occasion d'être conférencier bénévole en 2020. J'ai été invité à donner un atelier sur l'examen Celpe-Bras dans le cadre de ce projet, au plus fort de la pandémie de coronavirus, et j'ai remarqué que beaucoup des participants, des professeurs portugais en formation, s'alignaient sur une perspective discursive d'enseignement. J'ai remarqué que certains des autres intervenants étaient également des étudiants en master ou en doctorat à l'UFRGS, ce qui a renforcé l'idée que je me faisais d'une plus grande intégration entre l'université et les projets hors du contexte académique. Je n'ai pas de données empiriques pour discuter de ces contextes d'un point de vue théorique-méthodologique, mais après avoir effectué cette recherche, je pense que des contextes comme ceux-ci pourraient également être des sources importantes de données de recherche, car ils représentent des politiques réelles en cours de construction, qui, d'après ce que j'ai pu percevoir de manière assez générale, se rapportent parfois au Celpe-Bras, parfois non.

En ce qui concerne les manuels, j'ai remarqué, en tant qu'enseignant-chercheur, une augmentation dans le domaine des publications qui semblent aborder une perspective discursive, en se concentrant sur le travail avec les genres de discours et les sphères d'utilisation de la langue. C'est le cas, par exemple, de la *Collection Brasil Intercultural – Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros* (Brésil Interculturel - Langue et culture brésiliennes pour les étrangers), coordonnée par Edleise Mendes, de la *Collection Mano a Mano : Português para falantes de espanhol* (Collection Tête-à-tête : le portugais pour les hispanophones), de Ana Cecília Bizon, Elizabeth Maria Fontão do Patrocínio et Leandro Rodrigues Alves Diniz

et de la Collection *Vamos Juntos(as)! Curso de português como língua de acolhimento* (Allons-y ensemble ! Cours de portugais comme langue d'accueil), coordonnée par Ana Cecília Cossi Bizon e Leandro Rodrigues Alves Diniz. Je crois que des recherches concernant l'actualisation de la perspective bakhtinienne dans des manuels comme les précédents permettraient de bien faire comprendre les particularités théoriques et méthodologiques de cette approche pour la conception curriculaire. Cela pourrait même faire avancer, je crois, au niveau des politiques linguistiques formelles, en dialogue avec certains des documents proposés par l'Itamaraty entre 2020 et 2022.

Cette recherche s'est limitée au discours académique – en plus de celui de l'État –, car c'est effectivement à travers les enseignants-chercheurs et les recherches que le Celpe-Bras a acquis de nouveaux contours théoriques et qu'une perspective discursive d'enseignement s'est enracinée dans une partie du domaine du PLA. Cependant, je crois que l'étude des discours en dehors du contexte universitaire est très pertinente et nécessaire dans la suite de cette étude, car en parallèle il serait possible de contraster la réalité des connaissances circulant en dehors des cercles universitaires. Ce genre d'étude stimule également le débat autour des convergences et des divergences vers des améliorations dans les manières d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer le PLA.

Une autre possibilité, qui était mon souhait initial, mais qui a fini par être mise de côté, était une recherche contrastive entre le Brésil et le Portugal. Une recherche de cette nature, à la suite de l'étude ici réalisée, permettrait de comprendre comment est délimitée la place épistémologique portugaise dans le PLA – dans la relation avec le CECRL, effectivement, dans le lien avec une histoire nationale des idées linguistiques portugaises ou européennes ou une autre hypothèse qui pourrait découler d'une meilleure évaluation du contexte général de l'enseignement du PLA au Portugal.

Je suis certain qu'une telle étude serait importante, non pas pour renforcer la polarisation entre ces deux pays dans la diffusion du portugais à l'étranger par rapport à d'autres États de la CPLP, mais plutôt pour comprendre comment la

colonialité du savoir agit dans la relation entre ces espaces dans la contemporanéité. Ce type de recherche pourrait à mon sens promouvoir, ainsi que l'étude que je présente ici, la prise de conscience des conditions historiques de production et de circulation des connaissances à l'échelle mondiale. Cela ouvrirait une voie à une meilleure et plus équitable relation non seulement entre le Brésil et le Portugal, mais aussi entre ces deux pays et les autres membres de la CPLP.

La recherche que j'ai menée ici n'avait nullement pour but de condamner les politiques linguistiques ou tout savoir didactique produit au Portugal ou en Europe dans les langues étrangères ou les langues additionnelles dans le passé colonial du continent. Les critiques adressées par moi-même ou par les chercheurs interrogés dans le cadre de cette étude résident dans l'hégémonie historique qui potentialise, directement ou indirectement, un instrument comme le CECRL à un niveau transcontinental. Si, dans certains contextes hors Europe, ce document a été à l'origine de changements dans la perspective de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues additionnelles, dans la mesure où la perspective actionnelle rompt absolument avec le paradigme de l'enseignement grammatical, dans d'autres, cette politique européenne a également déclenché une limitation au développement des savoirs locaux. Ce débat sur la colonialité de la connaissance, qui est apparu dans les discours des participants à cette étude, mérite en effet de faire l'objet d'autres recherches universitaires, afin que d'autres perspectives puissent s'inscrire dans le débat que je me suis mis au défi de commencer et de développer dans ce travail.

Il est certain que la relation entre le futur et le passé de toute connaissance n'est délimitée qu'à partir d'un présent d'énonciation. C'est à partir de ce présent que nous regardons un horizon d'idées et que nous reconnaissons les directions actuelles de rétrospection ou de projection. Cette capacité de projection par rapport à un futur doit se manifester au niveau du discours – elle doit être énoncée – afin qu'elle puisse intégrer de nouvelles relations dialogiques. C'est

pour cette raison que mon travail est aussi une revendication pour la reconnaissance des savoirs locaux. J'en appelle ici à un esprit plus critique, aussi bien de la part de nos propres chercheurs brésiliens que de nos collègues étrangers, sur cette obscure réalité qui nous entoure, cette colonialité dans nos vies, et qui nous confine parfois dans des logiques de pensée et de conception de l'enseignement qui ne font que limiter le développement des connaissances et stimuler encore plus l'absence de dialogue.

Valoriser les savoirs locaux, dans la perspective que j'ai soutenue dans ce travail, ne renonce pas à la possibilité de construire un dialogue avec d'autres acteurs de la soi-disant "lusophonie". Bien au contraire. Le dialogue est nécessaire, mais il doit être ancré dans une conscience de la façon dont les connaissances sont produites et transitent dans les différents espaces. Ce n'est qu'ainsi, je crois, qu'il est possible de dépasser en partie les liens coloniaux afin de construire un avenir plus égalitaire en termes de construction et de diffusion des connaissances.

C'est toujours difficile de déterminer quand nous devons arriver à la fin d'un cycle. Cette étude a démarré en France, alors que j'avais ma première expérience d'enseignement du portugais dans un autre pays que le Brésil. Grâce à cette recherche et à celles que j'ai développées précédemment, qui étaient son origine, j'ai pu tourner mon regard vers un lieu énonciatif brésilien lorsque je me suis retrouvé dans la position d'un étranger, confronté constamment à la différence entre ma façon d'enseigner et la façon d'enseigner la langue portugaise d'autres collègues européens. J'ai continué à vivre l'expérience d'être un enseignant et chercheur brésilien travaillant dans des universités à l'étranger tout au long de mon doctorat, et je finis maintenant ma thèse depuis cette même position.

Ce qui différencie le « moi » d'avant du « moi » de maintenant est précisément un certain sentiment d'appartenance. Que je sois au Portugal, en France ou en Corée – pays où je travaille désormais comme lecteur pour le Ministère brésilien des affaires étrangères – je suis conscient que je partage une mémoire discursive commune avec d'autres chercheurs brésiliens. Cela renvoie à une histoire collective plus large, que j'ai cherché à mettre en évidence ici, à souligner

l'importance et à remettre en question les facteurs qui peuvent limiter sa portée potentielle au Brésil et à l'étranger, mais cela renvoie aussi à mon histoire personnelle en tant qu'enseignant et chercheur brésilien en PLA. Une histoire qui n'est pas encore très longue, mais dont les horizons ont été et sont dessinés par une relation étroite avec le Sud global, plus précisément avec le Brésil.



## Références

Acervo Celpe-Bras. (2014). *Acervo de provas e documentos públicos do Exame Celpe-Bras*. [www.ufrgs.br/acervocelpebras](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras). Consulté le 8 avril 2022.

Almeida Filho, J. C. P. (2005). *O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino*. Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz.  
<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>, Consulté le 13 septembre 2022.

Almeida Filho, J. C. P. (2021). Apresentação. In *Fundamentos da Ciência Aplicada da Linguagem* (pp. 7-14). Campinas : Pontes Editores.

Almeida Filho, J. C. P. de. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras*. Campinas : Pontes Editores.

Almeida Filho, J. C. P. de. (2007) Índices Nacionais de Desenvolvimento do Ensino de Português Língua Estrangeira. In J. C. P de Almeida Filho & M. J. C. Cunha. *Projetos iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas*. (p. 39-56). Brasília, DF: EdUnB/Campinas: Pontes Editores.

Amado, R. D. S. (2013). O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista Siple*, 4(2), 6.

Anderson A. B., Teale W. H., & Estrada E. (1980), Low-income children's preschool literacy experiences : some naturalistic observations. In M. Cole, Y. Engeström, & O. Vasquez (Éds.). *Mind, culture, and activity*. Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition, Cambridge, (p. 313-329). Cambridge University Press. (Ouvrage original publié en 1997)

Anunciação, R., & Camargo, H. R. E. de. (2019). O exame Celpe-Bras como política gatekeeping para a naturalização no Brasil. *Muiraquitã: Revista De Letras E Humanidades*, 7(2), 10-22.

Auger, N. (2014). Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174(2), 165-173. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0165>[NA1]

Auroux, S. (1980). Le rôle des reconstitutions dans l'histoire des sciences. *Linx*, 1(1), 160-168.

Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation. Introduction à l'histoire des sciences du langage*. Mardaga.

Auroux, S. (2007). *La question de l'origine des langues suivi de L'historicité des sciences*. Paris: Presses Universitaires de France.

Auroux, S. (Éd.). (1990). *Histoire des idées linguistiques : la naissance des métalangages en Orient et en Occident* (Vol. 1). Editions Mardaga. (Ouvrage original publié en 1989)

Bagno, M. (2007). *Preconceito linguístico : o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.

Bagno, M., & Rangel, E. (2005) Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista brasileira de lingüística aplicada*, 5, 63-81.

Bajtín, M. (1988). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México : Fondo de la Cultura Económica.

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Editions Gallimard.

Bakhtine, M. (1980). *Le Freudisme* (Traduit du russe par Guy Verret). Lausanne : Editions de l'Age d'Homme.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (Traduit du russe par Alfreda Aucouturier). Paris : Editions Gallimard.

Bakhtine, M., & Volochinov, V. N. (1977). *Marxisme et philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Ballestrin, L. M. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117.

Ballestrin, L. M. (2017). Modernidade/colonialidade sem "imperialidade"? O elo perdido do giro decolonial'. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 60(2), 505-540.

Bancel, N. (2019). *Le postcolonialisme*. Paris : Editions Presses Universitaires de France.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.

Barros, D., Pequeno, S., & Pederiva, P. L. M. (2018). Educação pela tradição oral de matriz Africana no Brasil : Ancestralidade, resistência e constituição humana. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(91), 1-35.

Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell: Oxford UK.

Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford : Blackwell.

- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres : Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic. *Situated literacies*. Londres et New York: Routledge.
- Baynham, M., & Prinsloo, M. (Éds.). (2009). *The Future of Literacy Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Beacco, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 6-18.
- Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique* (157-158). <http://journals.openedition.org/pratiques/3838>. Consulté en : le 23 avril 2019
- Bento, M. (2020). *La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France*. (pp. 1-14). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03168517>, Consulté le 11 septembre 2022.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7(7-1), 87-100.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris: CLE international.
- Bhabha, H. (1999). Interview. Staging the politics of difference: Homi Bhabha's critical literacy. In G. A. Olson, & L. Worsham (Éds.). *Race, rhetoric, and the postcolonial* (pp. 3-42). Albany : SUNY Press.
- Bhabha, H. (2019). *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale*. Paris : Éditions Payot & Rivages.
- Bhabha, H., & Rutherford, J. (2006). Le tiers-espace. *Multitudes*, (26), 95-107. <https://www.cairn.info/revue-multitudes-2006-3-page-95.htm>
- Bittar, M., & Bittar, M. (2012) História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*, 34(2), 157-168.
- Bizon, A. C. (1994). *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português-língua estrangeira*. [Mémoire de master, Universidade Estadual de Campinas] Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp, <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/78889>
- Bizon, A. C. C., & Diniz, L. R. A. (2019). Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, (43), 155 – 191.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345>.  
Consulté le 8 avril 2022.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (Dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Montréal : Éditions des archives contemporaines; Agence Universitaire de la francophonie.

Boiget, N. (2016). L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL, *Carnets : revue électronique d'études françaises*, II(8), 163-177.  
<http://journals.openedition.org/carnets/1905>

Bortolotto, N. (2006). Géneros do discurso na Pedagogia da Língua Portuguesa. *PERSPECTIVA*, 24(2), 419-447.

Brait, B. (2006). Análise e Teoria do Discurso. In B. Brait (Org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-chave* (p. 9-31). São Paulo: Contexto.

Brait, B., & Pistori, M. H. C. (2012). Produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa : Revista de Linguística*, 56(2), 371-401.

Brait, B., & Pistori, M. H. C. (2020) . Marxismo e filosofia da linguagem: a recepção de Bakhtin e o Círculo no Brasil [Marxism and the Philosophy of Language: The Reception of Bakhtin and the Circle in Brazil]. *Bakhtiniana : Revista de Estudos do Discurso*, 15(2), 33-63.

Brandist, C. (2002). *The Bakhtin Circle : Philosophy, Culture and Politics*. Sterling: Pluto Press.

Brian, S. (2000). Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies. In M. Martin-Jones & K. Jones. *Multilingual literacies : reading and writing different words* (p. 17-19). John Benjamins Publishing.

Britto, L. P. L. (1997). *A sombra do caos : ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas : ALB/Mercado de Letras.

Calabrese-Steimberg, L. (2010). Esthétique et théorie du roman : la théorie dialogique du Bakhtine linguiste. *Slavica bruxellensia. Revue polyphonique de littérature, culture et histoire slaves*, (6), 60-64.  
<https://journals.openedition.org/slavica/348>, Consulté le 10 juin 2022.

Canagarajah, S. (2013) Navigating Language Politics: A Story of Critical Praxis. In C. Nicolaidis, K. A. Da Silva, R. Tilio, C. H. Rocha. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP : Pontes Editores.

Canagarajah, S. (2013a). Navigating language politics : a story of critical praxis. In Nicolaidis, C. et al. *Política e políticas linguísticas* (pp. 43-61). Campinas : Pontes.

- Cani, J. B., & Santiago, M. E. V. (2018). O papel do Brasil comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do Letramento Crítico e dos Multiletramentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, 1164-1188.
- Carvalho, S. D. C., & Schlatter, M. (2011). Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*. (42), 260-284.
- Castells, M. (1997). *The Information Age : Economy, Society, and Culture Vol. 2. The Power of Identity* (2e éd.). With A New Preface. Wiley-Blackwell Publication.
- Castells, M. (2004). *The network society: A cross-cultural perspective*. Edward Elgar Publishing, Incorporated.
- Castro, M. H. G., & Tiezzi, S. A. (2005). A reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM no Brasil. In C. Brock & S. Schwartzman (Eds.) *Os desafios da educação no Brasil* (pp. 119-154). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Castro, M. L. (1997). A dialogia e os efeitos de sentido irônicos. In B. Brait. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* (2e éd., pp. 129-138). Campinas, SP : Editora da UNICAMP.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In E. Lander. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88 – 98). Buenos Aires: CLACSO.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Éds.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Césaire, A. (2004). *Discours sur le colonialisme*. Éditions Présence Africaine.
- Chiss, J.-L. (2019). Didactique des langues, idéologies linguistiques et désir de français. *Revue TDFLE*, 1(1). [revue-tdfle.fr/articles/actes-1/170-didactique-des-langues-ideologies-linguistiques-et-desir-de-francais](http://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/170-didactique-des-langues-ideologies-linguistiques-et-desir-de-francais)
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge university press.
- Clark, H. H. (2000). O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, (9), 49-71.
- Colombat, B., Fournier, J.-M., & C. Puech. (2010). *Histoire des idées sur le langage et les langues*. Paris : Klincksieck.
- Conseil de l'Europe. (2022). *Histoire et contexte de développement du* . Disponible sur <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/history>, Consulté le 12 juillet 2022.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre commun Européen de référence pour les langues*. Paris : Didier.

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília : Senado.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

Costa, E. V. da. (2018). Efeitos retroativos do exame Celpe-Bras nas práticas de formação dos professores de um instituto brasileiro no exterior. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 9(1), 190-206.

Costa, S. R. (2008). A construção de "títulos" em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e polissêmico . In R. Rojo. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs* (pp. 67-90). Campinas : Mercado das Letras.

Cuq, J-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Dal Corno, G. O. M.(2001). *O papel da pragmática na análise do livro didático para o ensino comunicativo do português do Brasil para estrangeiros*. [Mémoire de master, Universidade Federal do Rio Grande do Sul] Porto Alegre.

Destri, A., & Marchezan, R. (2021). Análise dialógica do discurso : uma revisão sistemática integrativa. *Revista da ABRALIN*, 20(2), 1-25.  
<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>, Consulté le 7 juillet 2022.

Diaz, D., Quevedo-Camargo, G., Almeida, V. B. de. (2020). As situações de comunicação do gênero e seu papel na preparação do Celpe-Bras. *Letra Magna*, (25), 823-845.

Diniz, L. R. A. (2008). *Mercado de línguas : A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. [Mémoire de master, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP]. Acervo Celpe-Bras.

Diniz, L. R. A. (2012). *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade : a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. [Thèse de doctorat, Universidade Estadual de Campinas].  
<https://core.ac.uk/download/pdf/296867146.pdf>, Consulté le 10 juillet 2022.

Diniz, L. R. A. (2020). *Para Além das Fronteiras : a política linguística brasileira de promoção internada do português*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école* (4e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Dorigon, T. (2016). *O Celpe-Bras como Instrumento de Política Linguística : um Mediador entre Propósitos e Materializações*. [Mémoire de master, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

- Dube, S. (2009). *Critical Crossovers : Post Colonial Perspectives, Subaltern Studies and Cultural Identities*. In M. Watherell & C. T. Mohanty. *The SAGE Handbook of Identities* (pp. 99-117). Singapore : SAGE Publications Asia-Pacific Pte Ltd.
- Dulci, T. M. S., Leroy, H. & Name, L. (2019). Entrevista : Zulma Palermo : a opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. *Revista Epistemologias do Sul*, 3, 44-56.
- Ellis, R. (1994). *Study of second language acquisition*. New York : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem e Diálogo : as ideias do Círculo de Bakhtin*. São Paulo : Parábola Editorial.
- Ferreira, I. A. (1996). *O processo de ensino aprendizagem de português língua estrangeira no contexto do Mercosul: uma análise de abordagem e metodologia*. [Mémoire de master Universidade Estadual de Campinas] Campinas.
- Figueiredo, C. V. da S. (2010). Estudos subalternos: uma introdução. *Raído*, 4(7), 83-92.
- Fiorin, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- Fistetti, F. (2009). « Le subalterne peut-il parler ? » (G. Spivak sur Foucault et Deleuze). In F. Fistetti (Dir.). *Théories du multiculturalisme. Un parcours entre philosophie et sciences sociales* (pp. 50-58). Paris, : La Découverte.  
<https://www.cairn.info/theories-du-multiculturalisme--9782707158543-page-50.htm>
- Flores, C. M. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. Moreira, & C. Flores (Orgs.). *Português, Língua não Materna. Investigação e Ensino* (pp. 35-46). Lisboa: Lidel.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir* (Vol. 1, pp. 192-211). Paris.
- Foucault, M. (1999). *Microfísica do Poder*. (14e éd.; Roberto Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (2018). *Educação e Mudança*. São Paulo : Paz e Terra.
- Furtoso, V. A. B. (2015). Onde estamos? Para onde vamos? : a pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In P. de O. Lucas & R. F. L. Rodrigues (Orgs.). *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística Aplicada: questões empíricas, éticas e práticas* (Vol. 1, pp. 153-196). Campinas, SP : Pontes.

Gee, J. P. (1991a). *Social Linguistics and Literacies : Ideologies in Discourse*. Londres : Falmer Press.

Gee, J. P. (1991b). What is literacy?. In C. Mitchell & K. Weiler (Éds.), *Rewriting literacy: Culture and the discourse of the other* (pp. 3-11). New York : Bergin & Garvey.

Gee, J. P. (1999). The Future of the Social Turn: Social Minds and the New Capitalism. *Research on Language & Social Interaction*, 32(1-2), 61-68.

Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic, R. (Éds.). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres : Routledge.

Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. In J. Rowsell & K. Pahl (Éds.). *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 35-48). Routledge Handbooks Online.

Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem*. Martins Fontes.

Geraldi, J. W. (2011). Prática da leitura na escola. In J. W. Geraldi (Éd.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. (Ouvrage original publié en 1984)

Gómez-Quintero, J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El ágora USB*, 10(1), 87-105.

Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais : Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (80), 115-147.

Hall, S. (2008). *Identités et Cultures politiques des Cultural Studies*. Édition Établie par Maxime Cervulle. Paris : Éditions Amsterdam.

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means : Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49–76.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words : Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, England : Cambridge University Press.

Inep. (2011). *Manual do Examinando - Versão Eletrônica Simplificada*. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF.

Inep. (2012). *Manual do Examinando - Versão Eletrônica Simplificada*. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF.

Inep. (2013). *Guia do Participante: tarefas comentadas*. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF.

Inep. (2019). *Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras*. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF.

Inep. (2020). *Documento-Base do Exame Celpe-Bras*. [recurso eletrônico]. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível sur <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras>, Consulté le 20 septembre 2021.

Inep. (2021). *Guia do Participante: tarefas comentadas*. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF.

Izaki Gómez, M. A. (2018). *Saberes docentes e desafios no ensino de Português língua estrangeira na atuação de professores em formação*. [Thèse de doctorat, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório UFSCar. [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10133/Tese\\_Marina%20Ayumi%20Izaki%20G%C3%B3mez\\_Vers%C3%A3o%20BCO.pdf](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10133/Tese_Marina%20Ayumi%20Izaki%20G%C3%B3mez_Vers%C3%A3o%20BCO.pdf), Consulté le 10 août 2022.

Jégonday, N. (2014). Une contextualisation du Cadre européen commun de référence pour les langues au Japon : compte-rendu d'une expérience pédagogique menée à l'université du Hokkaido. *Media and Communication Studies*, 66, 73-81, <http://hdl.handle.net/2115/55142>

Jensen, L. A., & Allen, M. N. (1996). Meta-synthesis of qualitative findings. *Qualitative health research*, 6(4), 553-560.

Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.

Kleiman, A. B. (1995). Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. B. Kleiman (Org). *Os significados do letramento : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61). Campinas, SP : Mercado de Letras.

Kraemer, F. F. (2012). *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. [Mémoire de master, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/54078/000837705.pdf?sequence=1>

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis : An Introduction to Its Methodology* (2e éd.) Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Lagares, X. (2018). *Qual política linguística? : desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo : Parábola.

Larson, J. & J. Marsh. (2015). *Making Literacy Real : Theories and Practices for Learning and Teaching* (2e éd.). Londres : SAGE Publications Ltd.

Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior. [http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat\\_view/118-dissertacoes-e-teses.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/118-dissertacoes-e-teses.html)

Leme Britto, L. P. (1997). *A sombra do caos. Ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB: Mercado de Letras.

Leroy, H. R. (2018). *Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões : as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA*. [Thèse de doctorat, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3870/5/Henrique\\_Leroy2018.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3870/5/Henrique_Leroy2018.pdf)

Li, Y. (2009). *A preparação de candidatos chineses para o Exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa uso da linguagem*. [Mémoire de master, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21565/000730402.pdf;sequence=1>

Lima, T. C. S. D., & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista katálysis*, 10, 37-45.

Lopez, A. P. A. (2016). *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. [Mémoire de master, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG. [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-AJTNHQ/1/disserta\\_\\_o\\_poslin\\_ana\\_lopez\\_2016.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-AJTNHQ/1/disserta__o_poslin_ana_lopez_2016.pdf)

Lorenzetti, A. N. (2021). *Diálogos entre exames CELU e CELPE-BRAS como instrumentos de políticas linguísticas regionais e posicionamentos internacionais*. [Mémoire de Master, UFPR]. DSPACE, <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72318>

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU.

Majumdar, M. (2010). Les «post-colonial studies» dans l'aire anglophone. *Raison présente*, 175(1), 7-17.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser : contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gomes & R. Gosfoguel (Éds.). *El Giro*

- Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogota : Siglo del Hombre Editores.
- Marcuschi, L. A. (1992). *Sistema mínimo de notações reelaborado para as transcrições do projeto sobre a hesitação na língua falada*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Mariani, B. (1998). *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922- 1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Editora da Unicamp.
- Martins, A. F. (2016). *Direcionamentos para o ensino de Português como Língua Adicional em Portugal e no Brasil: análise de propostas e reflexão para a definição de uma política linguística brasileira*. [Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume, <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/156935/001016081.pdf?squence=1>
- Martins, A. F. (2017). *Histoire des idées linguistiques du domaine du PLA au Brésil : un parcours des concepts de genres du discours et d'utilisation du langage dans les politiques linguistiques de facto*. [Mémoire de master, Université Paul-Valéry]. Montpellier.
- Martins, A. F. (2018). Rastros de mudanças epistemológicas na área de português como língua adicional : o exame Celpe-Bras como mecanismo de políticas linguísticas. *BELT – Brazilian English Language Teaching Journal*, 9(1), 223-243.
- Martins, A. F. (2019). Fronteiras didáticas do português como língua adicional em Portugal e no Brasil: entre mudanças políticas e epistemológicas. *Em Aberto*, 32(104), 147-163.
- Martins, A. F. & Yonaha, T. Q. (2021). O Celpe-Bras como marco epistemológico na área de Português como Língua Adicional: abertura a uma perspectiva discursiva/dialógica de autoria brasileira. In N. A. Rocha & R. S. da S. Gileno (Orgs.). *Português Língua Estrangeira e suas interfaces* (pp. 43-65). Campinas (SP): Pontes Editores.
- Martins, A. F., & Bourlé, A. (2022). A political-linguistic history of task in the Portuguese as an Additional Language teaching. *Culture and World View*, 3(1), 3-36.
- Martins, A. F., Ramon, M., Killner, M. (2020). Políticas Linguísticas e Mecanismos de Manutenção do PLE/PLA e suas culturas: a bilateralidade Portugal/Brasil na difusão do PLE/PLA. *Présentation au Colloque Até às Raízes da Lusofonia*. Université de Gent, Belgique.
- Martins, A. F., Yonaha, T. Q. & Timboni, K. A. (2022) (Eds.) *Produzindo Materiais Didáticos em Português como Língua Adicional*. Catu : Bordô Grená.

- Massimi, M. (1984). *História das idéias psicológicas no Brasil, em obras do período colonial*. [Mémoire de master, Universidade de São Paulo]. São Paulo.
- Mbembe, A. (2018). *Politiques de l'inimitié*. Paris : Éditions La Découverte.
- McKay, S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy : Re-examining common ELT assumptions. *International journal of applied linguistics*, 13(1), 1-22.
- MEC (Ministério da Educação e do Desporto). (1993). *Plano decenal de educação para todos.-Brasília: MEC*.
- Medvedev, P. (2008). *La methode formelle en littérature: introduction à une poétique sociologique* (Édition critique et traduction de Bénédicte Vauthier et Roger Comtet. Posface de Youri Medvedev). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. (ouvrage original publié en 1928).
- Menéndez, E. L. (2018). *Colonialismo, neocolonialismo y racismo : el papel de la ideología y de la ciencia en las estrategias de control y dominación*. Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México.
- Merle, I. (2004). Les Subaltern Studies : Retour sur les principes fondateurs d'un projet historiographique de l'Inde coloniale. *Genèses*, (56), 131-147
- Merlin-Kajman, H. (2014). La « perpétuité » de la langue française : horizon de rétrospection et horizon de projection. In S. Archaimbault, J.-M. Fournier & V. Raby (Éds.). *Penser l'histoire des savoirs linguistiques – Hommage à Sylvain Auroux*. Lyon : ENS Éditions.
- Mignolo, W. (2002). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *The South Atlantic Quarterly*, 101(1), 57-95.
- Mignolo, W. (2004). Os esplendores e as misérias da “ciência” : colonialidade , geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistémica. In B. de S. Santos (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente : “um discurso sobre as ciências” revisitado* (pp. 667-709). São Paulo : Cortez.
- Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 243 – 281.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2013). Decolonialidade como o caminho para a cooperação (Entretien réalisé par Luciano Gallas). *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, (431), 21-35.
- Mignolo, W. (2016). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. *Revista Telar*, (6), 7-38,  
<http://revistatar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatar/article/view/168>

Mignolo, W., & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham and Londres : Duke University Press.

Mittelstadt, D. D. (2013). *Orientações Curriculares e Pedagógicas para o Nível Avançado de Português como Língua Adicional*. [Mémoire de master, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume.  
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102208/000929980.pdf?sequence=1&disAllo>

Mohr, D. (2007). *Português para hispanofalantes no CELIN: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos*. [Mémoire de master, Universidade Federal do Paraná] Curitiba.

Moita Lopes, L. P. (2003). *Oficina de Linguística Aplicada - a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas : tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil*. São Paulo : Mercado das Letras.

Moita Lopes, L. P. da. (2006). Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica : interrogando o campo como linguista aplicado. In L. P. da Moita Lopes. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (pp. 13-44). São Paulo : Parábola.

Moore, D. A., Galucio, A. V., & Gabas Júnior, N. (2008). Desafio de documentar e preservar línguas amazônicas. *Scientific American (Brasil)*, 3, 36-46.

MRE (Ministério das Relações Exteriores). (2020a). *Proposta curricular para ensino de português como língua de herança*. Brasil : FUNAG.

MRE (Ministério das Relações Exteriores). (2020b). *Proposta curricular para ensino de português para praticantes de capoeira*. Brasil : FUNAG.

MRE (Ministério das Relações Exteriores). (2020c). *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior*. Brasil : FUNAG.

MRE (Ministério das Relações Exteriores). (2020d). *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa*. Brasil : FUNAG.

MRE (Ministério das Relações Exteriores). (2020e). *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Brasil : FUNAG.

MRE (Ministério das Relações Exteriores). (2021a). *Panorama da contribuição do Brasil para difusão do português*. Brasil : FUNAG.

MRE (Ministério das Relações Exteriores). (2021b). *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância*. Brasil : FUNAG.

MRE (Ministério das Relações Exteriores). (2022). *Proposta curricular para ensino de literatura brasileira infantil / infantojuvenil nas unidades da rede de ensino do Itamaraty*. Brasil : FUNAG.

Neves, A. C. (2018). Portuguese as an Additional Language : Domains Use among Young Learners. In M. Siiner, F. Hult, & T. Kupisch (Éds.) *Language Policy and Language Acquisition Planning. Language Policy* (vol. 15). Springer : Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75963-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75963-0_6)

Neves, A. C. (2020). Portuguese as an additional language. In A. C. Neves. *Portuguese as an Additional Language* (pp. 1-15). Springer, Cham.

Neves, M. H. M. (1993). Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. *Alfa*, 37, 91-98. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/107711>

Nowakowska A. (2005). Dialogisme, polyphonie : des textes russes de Bakhtine à la linguistique contemporaine. In J. Bres et al. *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp. 19-32). Bruxelles : De Boeck Duculot.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ocaña, A. O., López, M. I., & Conedo, Z. E. (2018). *Decolonialidad de la educación : emergencia de una pedagogia decolonial*. Santa Marta : Universidd del Magdalena.

Oliveira, G. M. de, & Dornelles, C. (2007). Políticas internacionais del portugués. *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, (135).

Oliveira, G. M. de. (2009). Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, (7), 19-26.

Oliveira, G. M. de. (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em linguística aplicada*, 52, 409-433.

Orlandi, E. P. (2002). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* (4e éd.) Campinas : Pontes.

Orlandi, E. P. (Org.). (1993). Prefácio. In E. P. Orlandi. (Org.). *Discurso fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas : Pontes.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible : la colonialidad del saber. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(38), 79-88.

Park, D.-Y. (2010). L'approche communicative et la perspective actionnelle dans l'enseignement du français en Corée : enjeux pour une contextualisation. *Revue japonaise de didactique du français*, 5(1), 111-126.

Paz, D. M. dos S. (2006). *Portuguese reading teaching concepts formation as a second language*. [Mémoire de master, Universidade Federal de Santa Maria] Santa Maria.

Pennycook, A. (2006). Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In L. P. da Moita Lopes. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (pp. 67-84). São Paulo : Parábola.

Pereira, R. A., & Rodrigues, R. H. (2010). Os gêneros do discurso sob a perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Letras*, 20(40), 147-162.

Pompílio, B. W., Mori-de-Angelis, C. C., Oliveira, H. A. D. de, Silva, I. D., Barbosa, M. S., & Nunes, R. H. (2008). Os PCNs: uma experiência de formação de professores de ensino fundamental. In Rojo, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs* (pp. 93-126). Campinas : Mercado das Letras.

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde* (347), 37-40.

Quijano, A. (1992). Colonialidad, modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-29.

Quijano, A. (2008). El trabajo al final del Siglo XX (Análisis). *Ecuador Debate*, 74, 187-204. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/4161>

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In A. Quijano. *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires : CLACSO.

Read, J. (2019). The Influence of the Common European Framework of Reference (CEFR) in the Asia-Pacific Region. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 12. 12-18.

Reis, D. dos S. (2022). A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a unviers(al)idade. *Debates & Controvérsias*, 43, 1-12. <https://doi.org/10.1590/ES.240967>

Renfrew, A. (2015). *Mikhail Bakhtin*. New York et Londres : Routledge.

Rodrigues, M. D., & Silvestre, V. P. V. (2021). Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des)invenções. *Cadernos De Gênero E Diversidade*, 6(3), 407-429.

Rodrigues, M. S. A. (2006). *O exame Celpe-Bras: reflexões teóricas para o professor português para falantes de outras línguas*. Dissertação [Mémoire de master, Universidade Estadual de Campinas]. Acervo Celpe-Bras.

<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/RODRIGUES-Meirelen-Salviano-Almeida.-O-exame-CelpeBras-Reflexoes-teoricas-para-o-professor-de-portugues-para-falantes-de-outras-linguas.pdf>

Rodrigues, R. H. (2005). Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In J. L. Meurer, A. Bonini, D. Motta-Roth. *Gêneros: teorias, métodos e debates* (pp. 152-183). São Paulo : Parábola.

Rodrigues, R. H. (2001). A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo. [Thèse de doctorat, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo] São Paulo.

Rohling, N. (2014a). A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 15(2), 44-60.

Rohling, N. (2014b). As bases epistêmicas da Análise Dialógica do Discurso na pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada. In *Libro de Actas de 3o Congresso Ibero-americano en investigación cualitativa*, 3o Congresso Ibero-americano en investigación cualitativa (pp. 26-29). Badajoz: Universidad de Extremadura.

Rojo, R. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais : questões teóricas e aplicadas. In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.). *Gêneros : teorias, métodos, debates*. São Paulo : Parábola.

Rosen-Reinhardt, E., & C. Reinhardt. (2002). Conditions contractuelles de l'appropriation en classes de L1 et L2. In F. Cicurel & D. Véronique. *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 163-178). Presses Sorbonne Nouvelle.

Rottava, L. (1995). *O uso de estratégias de comunicação na aquisição do português como segunda língua*. [Mémoire de master, Université Fédérale du Rio Grande do Sul].

Rottava, L. (1995). *O uso de estratégias de comunicação na aquisição do português como segunda língua*. [Mémoire de master, Universidade Federal do Rio Grande do Sul] Porto Alegre.

Rottava, L. (2001). *A leitura e a escrita como processos inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes*. [Thèse de doctorat, Universidade Estadual de Campinas] Campinas.

Rottava, L. (2009). Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade. *Em Aberto*, 22(81), 81-98.

- Said, E. W. (2005). *L'orientalisme : L'Orient créé par l'Occident*. Paris : Éditions du Seuil.
- Said, E. W. (1983). *The world, the text, and the critic*. New York : Harvard University Press.
- Said, E. W. (1986). Foucault and the imagination of power. In D. Hoy (Éd.). *Foucault: A critical reader* (pp. 149-55). Oxford: Blackwell.
- Santos, B. de S. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2(2), 46-71.
- Santos, B. de S. (2007a). « Para além do Pensamento Abissal : Das linhas globais a uma ecologia de saberes ». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (78).  
<http://journals.openedition.org/rccs/753>
- Santos, L. G. (2007b). *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de portugueses como língua estrangeira*. [Mémoire de master, Universidade Federal do Rio Grande do Sul] Porto Alegre.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15.
- Scaramucci, M. V. R. (1999). Celpe-Bras: um exame comunicativo. In M. J. Cunha & P. Santos (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros* (pp. 105-112). Brasília : Editora Universidade de Brasília.
- Scaramucci, M.V.R. (1995). O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In Almeida Filho, J.C. (org.), *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol* (p. 77-90). Pontes.
- Schinke-Llano, L. (1990). Can Foreign Language Learning Be Like Second Language Acquisition?. In B. Van Patten & J. F Lee (Éds). *Second language acquisition : foreign language learning* (pp. 216-225). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Schlatter, M. (1999). Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In Cunha, M. J. & Santos, P. (Eds.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros* (pp. 97-104). Editora da Universidade de Brasília.
- Schlatter, M. (2009). O ensino de leitura em língua estrangeira na escola : uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, 7(1), 11-23.  
<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851>.  
 Consulté le 28 février 2019.

- Schlatter, M. (2014). *Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional*.  
<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/historia/>, Consulté le 13 septembre 2022.
- Schlatter, M. et al. (2009). Celpe-Bras e Celu : impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In M. Zoppi-Fontana (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional* (pp. 95-122). Campinas : Editora RG.
- Schlatter, M., & de Moraes Garcez, P. (2012). Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês. Edelbra Editora Ltda.
- Schoffen, J. R. & Martins, A. F. (2016). Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, 14(26), 271-306.
- Schoffen, J. R. (2003). *Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras*. [Mémoire de master, Universidade Federal do Rio Grande do Sul], Porto Alegre.
- Schoffen, J. R. (2009). *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. [Thèse de doctorat, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Porto Alegre.
- Schoffen, J. R., Schlatter, M., Kunrath, S. P., Nagasawa, E. Y., Sirianni, G. R., Mendel, K., Truyllo, L. R., Divino, L. S. (2018). *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017*. Porto Alegre : Instituto de Letras - UFRGS.
- Schubauer-Leoni M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élèves. In N. Wallian, M.-P. Poggi, & M. Musard (Éds.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA* (pp. 67-86). Besançon : Presses Universitaires de Franche Comté.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Severo, C. G. (2016). Lusofonia, colonialismo e globalização. *Fórum Linguístico, Florianópolis*, 13(3), 1321-1333. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n3p1321>. Consulté le 20 fev. 2021.
- Shehadeh, A. (2005). Task-based learning and teaching : Theories and applications. In C. Edwards & L. Willis (Éds.), *Teachers Exploring Tasks* (pp. 13-30). Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language testing*, 18(4), 373-391.

- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Siguan, M. (1996). *L'Europe des langues*. Hayen : Pierre Mardaga.
- Silva, D. do N. e. (2015). 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois : quatro truísmos correntes e quatro desafios. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 31(4).  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22229>. Consulté en 8 avril 2022.
- Silva, R. M. R. D. (2006). *O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame*. [Mémoire de master, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório UFSCar.  
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5651/DissRMRS.pdf?sequence=1>, Consulté le 13 septembre 2022.
- Soares, M. (1998). *Letramento : um tema em três gêneros*. São Paulo : Autêntica.
- Soares, M. (2017). *Linguagem e escola : uma perspectiva social* (18e éd.). São Paulo : Contexto.
- Sobral, A., & Giacomelli, K. (2018). Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. *Linguagem em (Dis)curso*, 18(2), 307-322.
- Soto, D. P. (2008). Nueva perspectiva filosófica en América Latina : el grupo Modernidad/Colonialidad. *Ciência Política*, (5), 8-35.
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1, 1-10.
- Spivak, G. C. (1990). Negotiating the Structures of violence. In G. Spivak. *The post-colonial critic : interviews, strategies, dialogues* (Sarah Harasym Éd.). New York : Routledge.
- Spivak, G. C. (2005). Foreword : Upon Reading the Companion to Postcolonial Studies. In H. Schwarz & S. Ray (Éds.). *A Companion to Postcolonial Studies* (pp. 15-21). MA : Blackwell Publishing.
- Spivak, G. C. (2020). *Les subalternes peuvent-elles parler ?* Paris: Éditions Amsterdam.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge university press.
- Spolsky, B. (2016). Para uma teoria de políticas linguísticas (Paloma Petry, Trad.). *ReVEL*. 14(26), 32-44.

- Springer, C. La dimension sociale dans le : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde - Recherches et applications*, (45), 25-34.
- Spyer, T., & Leroy, H. R. (2019). Zulma Palermo: a opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. *Revista Epistemologias do Sul*, 3(2), 44-56.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge : CUP.
- Street, B. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Swan, M. (1985). A critical look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal*, 39(1), 2-12.
- Szundy, P. T. C. (2017). A base nacional comum curricular : implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). In E. Mateus & J. R. A. Tonelli (Orgs.). *Diálogos (im)pertinentes entre forma o de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo : Blucher.
- Tavano, P. T., & Almeida, M. I. D. (2018). Currículo : um artefato sócio-histórico-cultural. *Rev. Espaço do Currículo*, 11(1), 29-44.
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique : suivi d'Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris : Editions du Seuil.
- Uebel, R. R. G. (2015). *Análise do perfil socioespacial das migrações internacionais para o Rio Grande do Sul no início do século XXI: redes, atores e cenários da imigração haitiana e senegalesa*. [Mémoire de master, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume.  
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117357/000967373.pdf?sequence=1>
- Vessuri, H. (2002). De la transferencia a la creatividad. *Polis* [En ligne], 3. Disponible sur <http://journals.openedition.org/polis/7672>, Consulté le 20 septembre 2021.
- Vosgerau, D. S. A. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista diálogo educacional*, 14(41), 165-189.
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World System, Capitalist Agriculture and the Origins of the European World Economy in the Sixteenth Century*. New York : Academic Press.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad : Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.

Walsh, C., & Mignolo, W. (2018). *On decoloniality : concepts, analytics and praxis*. Durham : Duke University Press.

Walsh, Catherine (2005): *La interculturalidad en educación*. Perú: Ministerio de Educación de Perú.

Weinrich, H. (1986). Petite xénologie des langues étrangères. *Communications*, (31), 187-203.

Ying, X. (2016). De l'approche communicative à une approche cognitive. *Synergies Chine*, (11), 189-198.

Young R. J. C. (1990). *White Mythologies: Writing History and the West*. London : Routledge.

Zavala I. (2013). O que estava presente desde a origem. In B. Brait. *Bakhtin, dialogismo e polifonia* (pp. 151-166). São Paulo : Contexto.

Zoppi-Fontana, M. G. (2009). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas : RG.

Zoppi-Fontana, M. G., & Diniz, L. R. A. (2008). Declinando a Língua pelas injunções do mercado : institucionalização do português língua estrangeira (PLE). *Estudos Linguísticos*, 37(3), 89-119.

## Liste des Abréviations

<b>BDTD</b>	Bibliothèque Numérique Brésilienne des Thèses et Mémoires
<b>CECRL</b>	Cadre Européen de Référence pour l'Enseignement de Langues
<b>CEFET-MG</b>	Centre Fédéral d'Enseignement Technologique du Minas Gerais
<b>INEP</b>	Institut National d'Études et de Recherches en Éducation Anísio Teixeira
<b>L1</b>	Première langue
<b>L2</b>	Langue seconde
<b>LA</b>	Langue additionnelle
<b>LDB</b>	Loi sur les Directives et les Bases de l'Éducation (LDB)
<b>LE-Add</b>	Langue Étrangère-Additionnelle
<b>LM</b>	Langue maternelle
<b>MEC</b>	Ministère de l'Éducation et de la Culture
<b>MEC</b>	Ministère de l'Éducation
<b>NLS</b>	New Literacy Studies
<b>PALOP</b>	Pays Africains de Langue Officielle Portugaise ( <i>Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa</i> )
<b>PCN</b>	Paramètres Nationaux du Curriculum
<b>PCN+</b>	Paramètres Nationaux du Curriculum+ : Enseignement Secondaire
<b>PFOL</b>	Portugais pour des Locuteurs d'Autres Langues
<b>PL2</b>	Portugais Langue Seconde
<b>PLA</b>	Portugais Langue Additionnelle
<b>PLE</b>	Portugais Langue Étrangère
<b>PLNM</b>	Portugais Langue Non Maternelle ( <i>Português Língua Não Materna</i> )
<b>QuaREPE</b>	Cadre de Référence pour l'Enseignement Portugais à l'Étranger
<b>SESU</b>	Secretariat d'Éducation Supérieure

<b>T-Level</b>	The Threshold Level
<b>UEL</b>	Université de l'État de Londrina
<b>UERJ</b>	Université de l'État du Rio de Janeiro
<b>UESC</b>	Université de l'État de Santa Catarina
<b>UFAM</b>	Université Fédérale de l'Amazonas
<b>UFBA</b>	Université Fédérale du Bahia
<b>UFCSA</b>	Université Fédérale des Sciences de la Santé de Porto Alegre
<b>UFF</b>	Université Fédérale Fluminense
<b>UFLA</b>	Université Fédérale de Lavras
<b>UFMG</b>	Université Fédérale du Minas Gerais
<b>UFPA</b>	Université Fédérale du Pará
<b>UFPE</b>	Université Fédérale du Pernambuco
<b>UFRGS</b>	Université Fédérale du Rio Grande do Sul
<b>UFRR</b>	Université Fédérale du Roraima
<b>UFS</b>	Université Fédérale du Sergipe
<b>UFSCar</b>	Université Fédérale de São Carlos
<b>UnB</b>	Université de Brasilia
<b>Unesp</b>	Université d'État de São Paulo
<b>Unicamp</b>	Université de Campinas
<b>Unilab</b>	Université d'Intégration Internationale de la Lusophonie Afro-brésilienne

## Liste de Tableaux

Tableau 1 : L1 et L2 Termes Selon Stern (1991) .....	42
Tableau 2 : Concepts de Base dans les Perspectives Portugaise et Brésilienne. Adapté et Traduit de Schoffen et Martins (2016). .....	66
Tableau 3 : Extrait de la Proposition Curriculaire pour le Niveau Débutant (Kraemer, 2021, p. 110-113, traduction libre).....	226
Tableau 4 : Documents Publics de l'Examen Celpe-Bras Avant de Document de Base .....	343
Tableau 5 : Propositions Curriculaires de l'Itamaraty .....	346
Tableau 6 : Axe Transversal et Catégories d'Analyse des Entretiens. ....	351
Tableau 7 : Adapté de Pretti (1999) Conformément aux Besoins de Recherche. .....	356
Tableau 8 : Participants des Entretiens par Institution et Relation avec le Celpe- Bras. ....	359
Tableau 9 : Critères d'Analyse des Entretiens. ....	366
Tableau 10 : Paternité des Propositions Curriculaires de l'Itamaraty Publiées entre 2020 et 2022. ....	445
Tableau 11 : Les Dimensions Critiques de la Proposition Curriculaire pour les Pays de Langue Officielle Espagnole. Proposition de l'Auteur. ....	463
Tableau 12 : Proposition Curriculaire pour le Cours de Portugais Comme Langue Interculturelle Élémentaire A1 (MRE, 2020b, p. 41-42, traduction libre) .....	497

Tableau 13 : Proposition Curriculaire pour le Cours de Portugais Comme Langue Interculturelle Élémentaire A2 (MRE, 2020b, p. 43-44, traduction libre). .....	498
Tableau 14 : Productions Académiques Avant et Après L'émergence Du Celpe- Bras, .....	511

## Liste de Schémas

Schéma 1: Diversité de Termes et Spécialités dans le Domaine du PLA.....	49
Schéma 2 : Mon Parcours à l'Origine de Cette Étude.....	62
Schéma 3: Représentation du Tiers-Espace Brésilien en PLA Comme une Intersection de Configurations de Politiques Linguistiques Nationales et Internationales.....	112
Schéma 4 : Représentation du Tiers-Espace Brésilien en PLA vis-à-vis des Configurations des Politiques Linguistiques Nationales et Internationales.....	113
Schéma 5 : Les Structures de Pouvoir Présentées par Mignolo (2010, p. 12). ....	135
Schéma 6 : La Politique Linguistique d'après Spolsky (2004).....	241
Schéma 7 : Liste des Mécanismes entre Idéologie et Pratique (Shohamy, 2006, p. 58).....	249
Schéma 8 : Représentation de la Méthodologie de la Recherche.....	296
Schéma 9 : Représentation des Étapes d'Analyse Dialogique du Discours sur la Base de Bakhtine/Volochinov (1977) et Sobral et Giacomelli (2016).....	324
Schéma 10 : Les Orientations de PLA d'après Kraemer (2012) et Mittelstadt (2013) ; Schéma Personnel. ....	328
Schéma 11 : Le PLA au Portugal et au Brésil Avant 2021 en Articulation avec le CECRL et le Celpe-Bras (Martins, Ramón et Killner, 2020).....	330
Schéma 12 : Techniques de Lectures Employées dans Cette Étude. ....	342
Schéma 13 : L'Ordre Temporelle d'Analyse des Documents. ....	347
Schéma 14 : Relations d'Interlocution dans le Manuel du Candidat (1).....	385
Schéma 15 : Relations d'Interlocution dans le Manuel du Candidat (2).....	385

Schéma 16 : L'Interrelation entre les Concepts du Cercle de Bakhtine au Celpé- Bras. ....	398
Schéma 17 : Dimensions de l'Enseignement du PLA (Inep, 2011). ....	456
Schéma 18 : Les Rapports entre les Politiques Linguistiques Formelles du Brésil et de l'Europe en PLA. Proposition de l'Auteur. ....	494

## Annexes

### Traductions des extraits des entretiens<sup>79</sup>

#### Pages 517 et 518

Firmina Nous proposons également des cours en parallèle du programme Langues sans frontières, qui n'est désormais plus Langues sans frontières. Nous avons eu un changement, mais en tant que noyau linguistique de l'institut, qui est l'institut des langues et des littératures, les cours continuent à être enseignés dans le cadre de ce noyau et il y a des cours qui s'adressent à des étudiants que nous appelons des étudiants internationaux. Nous essayons d'éviter le terme étranger

Chercheur ..tranger

Firmina nous traitons les étudiants comme des étudiants internationaux principalement parce qu'ils viennent de pays qui ont le portugais comme langue officielle

Chercheur je vois oui

#### Pages 518 et 519

Chercheur Et pensez-vous qu'il existe une correspondance entre ce que nous avons au Brésil en ce qui concerne la manière dont le portugais langue additionnelle devrait être enseigné et ce que nous avons au Portugal et en Europe ? Ou quels

---

<sup>79</sup> Pour la traduction des extraits des entretiens, les conditions de transcription rapportées dans le cadre méthodologique de ce travail n'ont pas été utilisées. Je présente dans ces annexes des traductions en français des extraits que j'ai sélectionnés dans les entretiens, afin de rendre la compréhension du contenu de ce matériel plus accessible au public français.

sont les facteurs en jeu... comment l'enseignement est-il réalisé ?

Firmina D'après mon expérience, d'après ce que j'ai vu, il y a une tendance pour cet enseignement à être beaucoup plus traditionnel, à être beaucoup plus conservateur, beaucoup plus structurel.

Chercheur Je vois.

Firmina Avec des caractéristiques plus structuralistes par rapport à ce que nous faisons ici dans l'enseignement du portugais langue additionnelle, surtout parce que nous, dans le portugais langue additionnelle, sommes plus proches des lectures, nous recevons une très forte influence de la Linguistique appliquée aujourd'hui.

## Pages 519 et 520

Chercheur Notre prochaine question porte sur la relation entre ce que nous avons au Brésil et ce que nous avons à l'étranger par rapport au portugais. J'aimerais savoir ce que vous savez sur le portugais comme langue additionnelle en Europe et plus particulièrement au Portugal, notamment en ce qui concerne les directives d'enseignement, la manière d'enseigner et d'apprendre (bruit inintelligible).

Hilda Ce que je constate, c'est que le terme de langue additionnelle n'est pas utilisé. D'après ce que j'ai lu, les expressions portugais langue étrangère ou portugais langue seconde sont largement utilisées. Le terme langue additionnelle semble être quelque chose d'autre que le Brésil a adopté en raison de nos différentes approches d'enseignement. Je pense qu'il existe également un point de vue différent sur la raison pour laquelle nous devrions enseigner la langue. Nous, en tant que pays qui a été colonisé, nous ne voyons pas d'un bon œil que cette langue devienne une langue territoriale. Nous n'avons pas cette perspective. Je pense que le Brésil veut montrer que nous existons en tant que langue, que nous sommes différents, que nous avons

notre propre culture et que notre langue est différente parce que nous sommes la plus grande communauté de locuteurs et aussi parce qu'il y a plusieurs autres contacts.

## Page 521

Chercheur Pensez-vous que ces perspectives européennes ont un impact dans le contexte brésilien ?

Hilda Je suis sûre qu'elles en ont. Nous avons encore l'idée que ce qui vient du Portugal est meilleur que ce qui vient du Brésil. Le Portugal fait cela depuis de nombreuses années, ils l'ont fait avant nous, donc évidemment ils en savent plus, donc il y a une relation hiérarchique encore préétablie dans notre culture que ce qui vient de là-bas est meilleur. Parce que sans eux, nous ne serions rien. Il y a donc quelque chose d'établi là. Ce que nous produisons de littérature de l'esprit dans le domaine du PLA est supérieur à ce qui est produit dans le monde à ce sujet, car nous partons d'un point de vue unique. Nous avons une expérience unique dans un pays continental, c'est-à-dire que notre public est différent, notre langue est différente, alors nous faisons avec l'enseignement du PLA et je pense que l'indépendance intellectuelle...

## Page 522

Hilda À mon avis, à tel point qu'aujourd'hui, nous n'avons peut-être pas encore de concepts : le terme langue d'héritage n'est pas venu de nous, langue additionnelle était déjà utilisé mais nous l'avons solidifié. Langue additionnelle était un concept solidifié au Brésil, langue en usage avec cette idée de Celpe-Bras dans cette vision holistique qui est un concept que nous avons solidifié, et maintenant, langue d'héritage. Nous l'avons fait de manière très créative et très pédagogique dans le monde entier.

## Page 523

Chercheur Pensez-vous que ce terme de langage additionnel délimite une certaine posture ?

Hilda Je pense que oui. Je pense qu'à ce moment-là, nous avons changé, car nous avons cessé de parler langue seconde ou étrangère, car nous sommes tous étrangers dans toute situation linguistique. Quand je vais dans le Nord-Est, je suis une étrangère dans mon pays. Donc, nous avons changé, nous avons changé parce que ce n'est pas une question numérique, n'est-ce pas ? Ce n'est pas une question de première, deuxième, troisième, quatrième ou cinquième langue. Même parce que nous recevons des apprenants qui viennent d'endroits multilingues dont parfois le portugais serait une huitième langue. Donc, ça n'a pas de sens ! Et ce n'est pas étranger parce que nous sommes tous étrangers, mais c'est supplémentaire parce que je pense que les motivations pour apprendre sont différentes, donc je pense que nous avons réussi à mettre ce concept d'une manière plus spécifique

Chercheur et...

Hilda pour le monde

## Pages 525 et 526

Chercheur pensez-vous que ces perspectives européennes ont un impact dans le contexte brésilien ?

Ana De ce que je connais du matériel portugais, ils ont une vision de la langue différente de la nôtre. Au Brésil, le domaine du PLA a toujours été basé sur une vision de l'utilisation de la langue. Je parle plutôt du domaine de l'évaluation parce que c'est ce que je connais le mieux, mais le domaine de l'enseignement efficace et de la production de matériel pédagogique ces dernières années a été très fort au Brésil. C'est un domaine très axé sur l'enseignement contextualisé, sur

l'enseignement intégré, travaillant sur l'intégration des compétences et des pratiques, travaillant avec l'utilisation, toujours avec du matériel authentique. Chercher toujours à travailler avec du matériel authentique, en réfléchissant à des situations d'utilisation. Il me semble qu'au Portugal la vision de la langue est une vision très axée sur la structure, ils sont alliés au Cadre Européen et ont par les documents, du moins ce que je vois toujours et ce que j'entends des commentaires des gens qui étudient et travaillent au Portugal, il me semble que c'est une vision très axée sur les structures grammaticales et les items lexicaux, séparés par des niveaux, comme dans le Cadre européen.

Chercheur Oui.

Ana Alors je pense que...

Chercheur Vous pensez donc qu'il n'y a pas la même perspective théorique de base derrière les...

Ana Si.

Chercheur Orientations portugaises et brésiliennes.

Ana Je pense que les perspectives sont différentes car nous travaillons depuis un certain temps avec la notion de langue additionnelle et au Portugal nous travaillons avec la notion de langue étrangère. Ici aussi on parle de langue étrangère, mais pas seulement à cause de la terminologie, mais aussi à cause d'une option politique dans laquelle ils comprennent que c'est différent de dire que c'est étranger parce que cela signifie que cela vient de l'extérieur, que c'est la langue de l'autre. Ils ont cette perspective, et cela s'opposerait à la langue d'héritage, par exemple, et à d'autres terminologies. Même si maintenant le prochain Sinepla sera au Portugal l'année prochaine.

Chercheur Oui, (( )) m'a dit.

Ana Et nous sommes très intéressés de voir comment cette discussion sur le portugais comme langue

additionnelle aura des répercussions au Portugal car c'est sinePLA

## Pages 525 et 529

Chercheur Vous avez mentionné que vous n'avez pas exactement de cours PLA pour étrangers, où vous enseignez le PLA, mais que vous avez un cours dans votre licence à l'université, c'est bien ça ?

Ana C'est ça !

Chercheur Que comprend exactement ce cours ?

Ana Donc, c'est mon cours, le syllabus de ce cours est quelque chose comme Enseigner le portugais aux étrangers : méthodes et techniques, c'est le titre du syllabus que j'ai reçu, donc maintenant dans le nouveau projet qui démarre, j'ai tout remodelé et le cours ne s'appelle plus PLE, il s'appelle PLA.

Chercheur Je vois

Je l'ai mis en supplément, j'ai amélioré son contenu. Quel est mon objectif avec ce cours ? C'est mon cours, alors quel est mon objectif avec ce cours ? Ce cours s'adresse aux étudiants dont le portugais est la langue maternelle, il s'agit donc d'étudiants qui n'ont aucune connaissance de l'enseignement des langues étrangères. Lorsque l'étudiant... dans mon cas, je suis professeur d'anglais, j'ai un diplôme. Ainsi, lorsque j'ai abordé le domaine du PLE, j'ai déplacé les connaissances que j'avais et je les ai appliquées au domaine du PLE. Bien sûr, j'ai dû étudier, mais après tout, ces étudiants n'ont aucune base, ils sont des étudiants du portugais comme langue maternelle. Ils n'ont aucune idée de ce qu'est une langue étrangère. Ils n'ont pas fait de linguistique appliquée, de langue étrangère, ils n'ont pas fait de... rien. Ils ont cette discipline.

## Page 531

Cora J'ai commencé à travailler à (( )) avec PLA en 1993, à cette époque cette terminologie n'existait pas, c'était encore le portugais langue étrangère. Ensuite, lorsque j'ai rejoint le cours, j'ai commencé à adapter le nom du cours, qui était un cours ouvert à la communauté de portugais pour étrangers. Auparavant, le portugais pour les étrangers était enseigné, mais de manière très embryonnaire, car il s'agissait plutôt d'un service pour les étrangers qui cherchaient quelques professeurs. Les professeurs du département des langues vernaculaires y enseignaient.

## Pages 531 et 532

Chercheur Alors, professeur, je vous remercie beaucoup d'avoir accepté de participer à ma recherche. Nous allons commencer cet entretien en parlant un peu du contexte de l'université où vous avez travaillé, la (( )), concernant l'enseignement et la recherche en PLA, le portugais comme langue additionnelle. Comment décririez-vous le parcours de l'université dans le processus d'institutionnalisation du PLA ?

Cecília Parfait, pas besoin de me remercier, je suis déjà très heureuse quand vous dites que c'est de la recherche. Initialement, la (( )) ne dispose pas d'un cours de formation spécifique pour les enseignants de portugais comme langue étrangère, langue additionnelle ou langue d'héritage... aucune des variétés de portugais langue non maternelle...

## Pages 533 et 534

Chercheur Vous avez montré dans votre discours votre intérêt pour la connaissance ou la reconnaissance de l'état du domaine au Brésil, mais j'aimerais connaître plus spécifiquement un autre aspect, celui de votre expérience

dans un contexte européen. Que savez-vous du portugais langue additionnelle là-bas ?

Carolina Bon...

Chercheur Dans le contexte européen ou portugais.

Carolina Je n'appelle... Je n'aime pas cette histoire de langue additionnelle. Je ne l'aime pas beaucoup. Ce terme langue additionnel était un hyperonyme qui a commencé à être utilisé.

Chercheur Oui.

Carolina J'ai trouvé que ça n'avait pas de sens.

Chercheur Je vois.

Carolina Qu'est-ce qu'une langue additionnelle ? Vous avez votre langue maternelle ; tout ce qui n'est pas de la langue maternelle est additionnel, donc c'est plus compliqué, mais ce n'est pas grave. Je sais qu'il existe une distinction entre langue étrangère, ce qui est le cas par exemple lorsque vous êtes en Corée et que vous enseignez une langue que vos étudiants ne connaissent pas. Ils ont des cours avec vous, mais ils ne vivent pas la langue. Je fais la différence avec la deuxième langue, qui est celle dont on est le plus proche et dont on fait l'expérience, et qui s'ajoute à la langue maternelle. Mais elle s'est déjà cristallisée comme une langue additionnelle.

## Pages 535 et 536

Lélia La perspective portugaise est liée au Cadre commun de référence, le Cadre européen commun, donc la perspective européenne a toujours été une perspective très structuraliste, toujours associée à l'enseignement et à une organisation pédagogique, non ? Il est très difficile de ne pas être structuraliste et structuraliste ; j'utilise aussi le mot d'une manière plus large, sans nécessairement parler uniquement de la grammaire, des structures grammaticales au fil des années. Si avant c'était la grammaire, maintenant certaines

actions communicatives ou certains genres de discours sont présents, mais c'est structuraliste dans le sens d'organiser les choses : au niveau A1 c'est ceci ceci ceci ceci ceci, ce genre, ceci ceci ceci (inintelligible). Au niveau 2, c'est ceci ceci ceci ceci ceci, donc cela est lié à l'organisation de l'enseignement et fortement lié à beaucoup d'argent et d'investissement dans le matériel pédagogique. Ces choses sont donc super connectées, vous ne pouvez pas faire une évaluation différente de celle-ci car ce sont toutes les choses (...)

## Page 536

Chercheur      Donc ce que j'ai vu dans le contexte du Portugal c'est que ce n'est pas comme le Celpe-Bras

Djamila        Je vois.

Chercheur      Comme je l'ai dit, à Celpe-Bras, cette partie méthodologique et la pratique en classe sont très importantes, et ce que j'ai vu au Portugal n'est pas comme à Celpe-Bras, où vous avez les approches communicatives et interculturelles. Ce que j'ai vu au Portugal ne parlait pas du tout de cela, il s'agissait plutôt des niveaux débutant, intermédiaire et avancé, plus concernés par le concept des niveaux que par la partie méthodologique, les approches d'enseignement.

## Pages 537 et 538

Jorge            Je pense que le Portugal, je dirais l'Europe en général, malgré l'approche dans les méthodes, il y a un marché d'évaluation pour la certification des compétences qui finit par conduire l'enseignement à un enseignement plus fragmenté, il est plus partiel, vous enseignez un contenu spécifique du niveau A1, vous enseignez un contenu spécifique de tel ou tel niveau. En tant qu'étudiant en mandarin, je constate que c'est la même chose là-bas.

Chercheur      oui

Jorge                    Le professeur dit : "ah, non, nous apprendrons ce mot dans la leçon numéro cinq, seulement les mots qui sont dans la leçon numéro cinq ». Je pensais que je n'entendrais pas ça en tant qu'étudiant, non ? Après tant d'années d'enseignement.

Chercheur            oui

Jorge                    mais en mandarin c'est comme ça, aujourd'hui je vais faire une dictée de la leçon numéro 5, seulement des mots qui sont dans la leçon numéro 5

## Page 538

Lélia                    Et non, pas ici, quand nous avons fait le Celpe-Bras par exemple, nous connaissions évidemment toutes ces trajectoires mais nous n'avions pas ces liens, vous savez ? quand vous n'avez pas ces liens de tant de siècles, vous pouvez inventer d'autres choses.

## Page 539

Chercheur            En pensant à ces différences, ces différences et ces similitudes qui existent entre ces domaines ou ce domaine. À quoi pensez-vous que ces similitudes et ces différences sont dues ?

Lélia                    À la tradition.

Chercheur            Oui.

Lélia                    suivre une tradition qui est très forte très très forte contre avoir moins... si vous parlez d'une perspective décoloniale, ce que nous essayons de faire est ce mouvement

## Page 540

Lélia                    De ne pas suivre cette tradition millénaire européenne.

Chercheur            Oui.

Lélia            Nous faisons ce mouvement depuis le Celpe-  
Bras, ou même avant le Celpe-Bras.

Chercheur      C'est un mouvement de décentralisation.

Lélia            Il s'agit de rechercher d'autres paramètres.  
En Argentine, ils ont fait le Celu très ou  
totalement basé sur ce que proposait le Celpe-  
Bras, mais nous avons essayé avec eux de créer  
d'autres paramètres, des paramètres qui ont à  
voir avec une vision plus radicale. Radical,  
je veux dire plus comme ce que nous comprenons  
comme l'utilisation de la langue aussi pour  
une progression vers un programme d'études. Ce  
sont donc précisément ces forces de  
décentralisation et d'offres d'alternatives à  
ce que le colonisateur ne cesse d'essayer  
d'imposer

## Page 543

Natalia        Donc, je pense qu'on a une perspective  
différente, une conception différente de la  
langue, bien que dans les documents nous ayons  
enregistré que la conception de la langue est  
aussi la langue en usage, mais je pense qu'on  
part toujours de références théoriques  
différentes pour discuter de la langue en  
usage. Ainsi, je ne vois pas ça comme étant  
égal.

## Pages 543 et 544

Natália        Je pense que nous, au moins dans le travail  
que j'ai fait, je ne peux pas parler pour tout  
le monde au Brésil, je ne peux pas  
généraliser, mais au moins dans le travail que  
j'ai fait et dans le travail que j'ai guidé  
le matériel didactique par exemple qui va à  
( (                    ) ) nous observons une grande  
difficulté de dialogue entre nous Brésiliens  
qui sont là dans le ( (                    ) ) et les  
Portugais.

## Page 545

Natália C'est très visible dans ces politiques portugaises. Non pas que nous n'ayons pas cela, nous devons toujours vérifier si les politiques que nous construisons ne sont pas néo-colonialistes. Tant les politiques de l'État que la production de la recherche. Leur production de recherche me semble beaucoup parler avec cette politique étatique verticale qui a encore des traits très néocolonialistes.

## Page 546

Chercheur Mais pensez-vous, en tant que personne qui fait partie de ce secteur depuis un certain temps, depuis longtemps, qu'il existe un discours sur ce qui est fait au Portugal en ce qui concerne une distanciation ?

Lygia Je le pense, d'après ce que j'ai lu, d'après mon expérience et aussi d'après mes lectures et j'en ai même parlé dans certaines conférences lorsque je vais à l'étranger, cette soi-disant lusophonie et elle n'existe pas. C'est juste quelque chose sur le papier, c'est quelque chose de...

Chercheur Plus politique dans le sens.

Lygia Je pense qu'il y a une polarisation dans la réalité. L'enseignement, et pas seulement l'enseignement, mais la gestion du portugais est polarisée entre le Portugal et le Brésil. Je ne vois pas d'autres pays africains participer sur un pied d'égalité.

## Page 549

Milton Je pense que tout ce que j'ai vu jusqu'à présent est très conservateur au Portugal. Ils utilisent des formules conservatrices, méthodologiques, didactiques, pour aborder les questions qu'ils se posent, et je pense que nous sommes dans un moment ici au Brésil

de plus d'expérimentation avec de nouvelles choses. Le Celpe-Bras lui-même était quelque chose, c'était une expérience très radicale qui a émergé dans les années 90 et qui a été très productive.

## Page 550

Milton

Et je pense que les gens ici au Brésil essaient de faire face à de nouvelles choses et de manière très créative. Je reviens tout juste de Roraima, où j'ai visité des abris pour réfugiés vénézuéliens. Et j'étais à l'université et j'ai observé de nombreuses expériences qu'ils ont avec les abris, des choses très intelligentes, très créatives, très cool. Je pense qu'au Brésil, les gens essaient d'aborder les problèmes de manière innovante et créative, ce que je ne vois pas au Portugal. Je ne sais pas si c'est parce que je ne connais pas et que je ne comprends pas vraiment la question au Portugal, mais je ne sais pas si c'est parce qu'ils ont l'Institut Camões, qui est très institutionnalisé dans les modes de l'Alliance française, du Goethe-Institut et du British Council.

## Page 551

Ailton

Je pense que le Portugal, à cause du matériel pédagogique que je vois parfois, je peux voir que le matériel pédagogique portugais est aussi très communicatif. Les nouveaux matériaux, mais je sens - et je ne peux pas vous le dire avec certitude - qu'il y a une tendance à être plus conservateur, pas dans le sens négatif, conservateur en travaillant davantage avec la grammaire.

## Page 552

Graça

Certains Portugais, certaines recherches portugaises que j'ai trouvées, pas seulement sur PLA, ont peut-être un caractère un peu plus traditionnel.

Chercheur

Oui.

Graça De l'enseignement mais en même temps dans mes relations académiques avec les gens puis lors des conférences. Dans les articles avec des personnes de Camões travaillant dans différentes parties du monde, j'ai vu de nombreuses convergences.

## Page 553

Cecília J'ai l'impression que de nombreux enseignants brésiliens, à ce moment-là, cherchaient les moyens de ce qui se faisait pour l'anglais, et à ce moment-là, on parlait beaucoup d'alphabétisation critique dans l'enseignement de l'anglais. En dehors du Brésil, j'ai eu le sentiment qu'il y avait une question beaucoup plus grammaticale, et beaucoup moins d'un point de vue communicatif - pour utiliser un terme très technique, un sentiment qu'en Europe ils partent d'un mélange mais qui a une forte racine grammaticale.

## Page 554

Paulo J'ai beaucoup réfléchi au travail du *Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira*. En regardant le matériel qui est disponible, les séquences didactiques qui sont disponibles sur le portail, je ne sais pas si vous avez vu...

Chercheur Oui.

Il me semble qu'ils ont une vision fonctionnaliste de la langue.

Chercheur Je vois.

Paulo Mais parfois un peu simpliste, il me semble qu'il y a un discours de fonction, de fonctionnalisme, disons, basé sur la fonction communicative mais en même temps. Il a une base grammaticale solide.

Chercheur Une perception...

Paulo En examinant le matériel produit dans le cadre de la CPLP, j'y vois une perspective communicative quelque peu déguisée, une perspective grammaticale dysfonctionnelle.

## Pages 555 et 556

João Avec l'arrivée des assistants, il y a eu un grand choc culturel parce que les étudiants brésiliens vont enseigner le portugais brésilien, ils n'enseigneront pas le portugais européen, donc, cela a généré beaucoup de heurts, beaucoup de confusion, parce qu'ils voulaient que les étudiants dans ces premières années parlent le portugais du Portugal. Il y avait beaucoup de frictions. Mais je suis heureux que les élèves aient réussi à contourner cette situation car ils ont commencé à faire des comparaisons entre le portugais européen et le portugais brésilien. Donc, je pense que le Portugal est comme ça, le Brésil est comme ça, alors ils ont commencé à faire des tableaux comparatifs. C'était mieux, ça ne générerait pas plus de problèmes.

## Page 556

João Et les rapports qu'ils sont plus traditionnels dans l'enseignement des langues ; ils disent récemment et ils commentent que les classes sont très traditionnelles très grammaticales très... sans beaucoup d'interaction... contrairement aux classes de langues au Brésil.

## Page 557

Márcia Je pense que cela a à voir avec la tradition de recherche dans les universités.

Chercheur Je vois.

Márcia

Je ne vois pas d'autre solution car nous avons des instituts, des centres de recherche dont on peut dire qu'ils sont des références dans la réflexion sur la langue. Ainsi, l'UFRGS, l'IEL et ces centres sont très motivants dans une perspective plus discursive.

## Pages 557 et 558

Chercheur Vous diriez donc que cette perspective discursive est ce qui différencie le Brésil du Portugal ?

Márcia Ah, je le pense certainement, c'est quelque chose qui fait vraiment partie de la construction de la connaissance, de la recherche au sein des universités.

## Page 558

Natália Donc ce que je vois, Alexandre, c'est un investissement important du Portugal en termes d'enseignement du portugais, en termes de formation des enseignants et de présence de lecteurs. Je ne sais pas si c'est un investissement suffisant, mais si j'utilise le Brésil comme point de référence, je pense qu'au Portugal il y a un investissement qui est bien supérieur à celui du Brésil.

## Page 559

Paulo Dans le cas de Celpe-Bras, je pense que cette année verra la publication du document de base de Celpe-Bras, qui serait comme le cadre européen. Ici, au Brésil, nous sommes très, disons, plus dynamiques qu'en Europe pour ce qui est de faire et de refaire les choses, donc probablement que le document de base de Celpe-Bras sera déjà publié au point d'être modifié.

## Page 560

Jorge En Europe, et pas nécessairement au Portugal, l'enseignement des langues est guidé par l'approche actionnelle du Cadre européen commun de référence.

Donc cela dit beaucoup de choses à ce sujet et délimite déjà beaucoup de choses concernant l'enseignement.

Ici, de ce côté de l'Atlantique, je me centre sur l'Amérique latine, l'Amérique latine qui ne suit pas le Cadre commun de référence européen, n'est-ce pas ? Parce que certains pays le font.

Par exemple la Colombie.

## Page 561

Chercheur      Diriez vous alors que le Brésil ne le suit pas ?

Jorge            Il ne le suit pas.  
De plus la Cadre est européen.

Chercheur      Oui.

Jorge            Pour résoudre un problème de mobilité des étudiants, le Cadre européen a été créé pour normaliser l'enseignement des langues en Europe. Je pense donc que c'est une erreur pour le Brésil ou tout autre pays d'Amérique, tout autre pays d'un autre continent de l'adopter comme modèle.

## Pages 562 et 563

Jorge            Copier le modèle européen pour n'importe quoi c'est déjà assez.

Je vois.

Je pense que nous avons déjà suffisamment de production dans tous les domaines, et aussi dans les domaines technologiques. Cette question d'une mission européenne pour le Brésil. Je ne pense pas que nous ayons besoin de cela dans le domaine de l'enseignement du portugais

## Pages 563 et 564

Natália        Je pense que ce document est assez absent et ce que je constate, c'est que les cours sont toujours guidés par le Cadre européen commun de

référence et pas tellement par le QuaREPE, d'ailleurs. Peut-être que ce serait le cas en regardant davantage le QuaREPE, mais je vois que j'ai beaucoup de collègues qui ne connaissent même pas ce document, de nombreux chercheurs...

Chercheur Oui, j'ai aussi remarqué.

Natália J'ai remarqué qu'ils ne connaissent même pas ce document, ils sont donc guidés comme toutes les autres langues, ils sont guidés par le Cadre européen commun de référence. Je n'y vois pas de problème, j'ai surtout des réserves à l'encontre du Cadre parce qu'il a été préparé et orienté vers un autre contexte que le nôtre. Donc, en ce sens, je considère que le Cadre est assez problématique, mais comme nous n'avons pas d'autre document d'orientation, je ne vois pas non plus comment nous pouvons suivre autre chose que cela.

## Page 565

José Beaucoup de gens critiquent, par exemple, le Cadre européen commun de référence dans plusieurs perspectives, notamment pour l'enseignement du français dans le contexte brésilien suivant les nouvelles directives de ce type de question, qui est très européen. Mais nous pensons au français au Brésil, je veux dire, je pense que c'est un peu compliqué d'avoir une base spécifique pour un contexte si différent de la France. Serait-il possible d'élaborer ces orientations ici ? Je pense que certaines personnes y travaillent déjà.

## Page 566

Cora Parce qu'ils sont un peu réticents à dire : "Oh non, nous n'allons pas suivre le cadre. Le cadre est européen". Mais attendez, il y a de bonnes choses dans le cadre dont nous pouvons tirer parti, non ?

Chercheur Je vois

Cora Est-il possible de faire un bon cours de portugais en utilisant le Cadre ? Oui. De

portugais langue additionnelle ? Oui, il a de bonnes orientations

Chercheur Oui

Cora Très communicatif, interactionniste, propositions intéressantes.

## Page 567

Chercheur Avez-vous pris le Celpe-Bras comme base pour les niveaux ?

Ailton En fait, nous n'avons pas beaucoup utilisé Celpe, c'est presque une chose naturelle. Celpe-Bras, il a ceci de bien défini, mais je pense que, comme c'est quelque chose comme ça, de ceux qui travaillent avec les langues étrangères depuis longtemps. Nous avons cherché une alternative, mais finalement nous avons pensé "oh, il vaut mieux garder ça parce que ça ressemble aussi un peu à ce qui est reconnu par les gens dans le monde entier - vous avez un niveau de base, un niveau intermédiaire et un niveau avancé".

Chercheur Je vois.

Ailton Et vous avez un 2 de base. Je pense que nous pourrions même penser à appeler, par exemple, Intermédiaire 1 et 2 : au lieu de les appeler Intermédiaire 1 et 2, nous pourrions les appeler Intermédiaire et seulement Intermédiaire supérieur. J'aime la fin qui apparaît dans Celpe, mais nous l'avons déjà fait.

Chercheur Et ça a continué comme ça.

Ailton Ça a continué parce que le Cadre européen commun est A1, A2, B1, B2, C1, C2, n'est-ce pas ? Je pense que ce 2 là aide à identifier.

Chercheur Et qui s'approche un peu plus.

## Pages 568 et 569

Chercheur e você vê alguma presença nessas reflexões teóricas dos professores ou na prática deles do Quadro Europeu?

Hilda Oui, je vois. Par exemple, l'un de ces étudiants qui est devenu professeur aujourd'hui est un étudiant en Master. Il est professeur d'espagnol. Il fait son Master sur quel espagnol est l'espagnol des licences de langues et littératures dans une discussion des politiques linguistiques par rapport à l'espagnol latino-américain et l'espagnol européen.

Chercheur Oui.

Hilda Il fait donc une étude dans une perspective décoloniale, et il n'a pas vu cela dans sa formation avec nous en licence, il l'a eu dans sa participation au groupe de recherche sur le portugais langue additionnelle.

## Pages 569 et 570

Hilda Donc, vous pouvez voir que parfois les gens n'ont jamais entendu cela et soudain ils se sentent accueillis par une théorie... puis ils se retrouvent et changent vraiment leur pratique. Il y a une autre étudiante qui a enseigné l'anglais pendant de nombreuses années, puis elle en a eu assez, je ne sais pas pourquoi, à cause de problèmes de vie. Nous avons fait la sélection. Elle est très bonne, sa didactique est très bonne, mais c'était beaucoup ce cours d'anglais, très structuraliste. Nous avons commencé à travailler davantage sur les genres textuels, davantage sur l'approche avec (incompréhensible), plus axé sur ce que nous voyons dans le Celpe-Bras lui-même. J'aime vraiment prendre les tâches du Celpe-Bras et commencer à les faire à partir du niveau élémentaire.

## Page 573

Adélia Je pense que dans tout le Brésil, d'après ce que j'ai lu et suivi, l'examen Celpe-Bras est devenu un effet rétroactif même dans les pratiques de classe, parce que nous avons travaillé davantage avec des textes authentiques, nous avons travaillé davantage avec les médias qui circulent dans la société, nous avons discuté des genres textuels, de l'articulation avec les genres textuels, de l'utilisation de la langue dans certains médias. Nous avons bien travaillé avec cela.

## Page 574

Adélia Et bien qu'on a, que j'aie de nombreux étudiants qui pensent qu'apprendre la grammaire pure en conjuguant les verbes les aidera à apprendre, vous savez ?

## Page 574

Paulo c'est essentiellement cela : c'est la langue en tant qu'usage et pas seulement en tant que forme. Et la langue, et cet usage se manifeste dans les genres textuels, d'où le fait que l'examen est tout basé sur les genres

## Page 575

Cecília L'entrée d'une pensée dans laquelle l'autre a une place si importante, dans laquelle la culture a une place si importante, dans laquelle le sujet assume effectivement une perspective d'existence, de résistance dans le monde. L'ouverture politique a été le terrain fertile pour l'expansion de ces idées sur le territoire brésilien : entre la Constitution de 1988 et le premier PCN, il y a neuf ans... c'est un temps historique très court. L'entrée des études bakhtiniennes se fait à partir des années 1980, mais de manière très embryonnaire.

## Page 577

Clarice 1 Celpe-Bras m'a beaucoup inspiré par rapport  
2 à la théorie du genre, n'est-ce pas ? la  
3 fonction du genre textuel dans la classe,

4 cette vision plus communicative de  
5 l'enseignement des langues étrangères, donc  
6 ça a du sens pour moi. Parce que la langue,  
7 même dans l'enseignement de la langue  
8 maternelle, est apprise pour la  
9 communication, qu'elle soit écrite ou  
10 orale, j'aime beaucoup le point de vue de  
11 Celpe-Bras sur l'enseignement des langues.  
J'aime beaucoup cette base du genre textuel.

## Page 577

Sueli Non, ce que je voulais dire, c'est que Rosane réunit des linguistes de terrain, tant de langue maternelle que de langue étrangère, apportant comme point de mire et concept de la langue des questions liées aux études de discours.

## Page 578

Sueli être plus bakhtinienne au sens de Rosane ou être plus au sens non bakhtinien comme les études d'Edleise, de José Carlos. José Carlos est dans la ligne communicative, il n'est pas dans une ligne discursive. Bien que dans les derniers textes qu'il a publiés, il dialogue même avec certains concepts discursifs, mais il a cette forte formation pour aborder les questions communicatives

## Pages 578 et 579

Mário Donc, tout d'abord, je ne vois pas l'évaluation comme la planification, le matériel pédagogique, le livre, l'expérience linguistique et l'évaluation comme [inintelligible] non. Je vois l'évaluation d'abord, l'évaluation comme la première perspective. Ce sujet a déjà été abordé par Matilde Scaramucci, notamment dans son article intitulé "Evaluation, effet rétroactif de l'évaluation", où elle montre que vous évaluez les étudiants, mais voir quel effet rétroactif vous aurez sur le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Chercheur Je vois.

Donc le Celpe-Bras comme paramètre pour l'élaboration des cours, pour moi ce n'est pas la perspective que je défends.

Chercheur Oui, je comprends.

Mário Je pense que faire le Celpe-Bras, préparer les étudiants pour le Celpe-Bras ok, mais aussi essayer de voir quel est l'effet rétroactif de cet examen sur cette communauté.

## Pages 579 et 580

Chercheur Je comprends, pour vous ce serait dans le sens où vous voyez qu'en fait ce qui ne devrait pas être pris en compte n'est pas l'examen pour le développement du curriculum, mais la perspective de l'examen ?

Mário C'est ça, exactement, la perspective de l'examen et préparer les étudiants à utiliser la langue dans la perspective de l'examen.

## Page 580

Conceição Je pense qu'il est un instrument. Je pense que sa place est sa place, je ne pense pas qu'il définisse la théorie, la méthodologie, l'épistémologie. Je pense que c'est sa place.

Chercheur D'examen de compétence.

Conceição Pour déterminer qui est compétent et qui ne l'est pas. Mais ils se soumettront à l'obligation de donner des compétences dans le cadre de certaines normes qui relèvent généralement de l'examen du Celpe-Bras, qui se s'occupe davantage de la réussite de l'étudiant au Celpe-Bras que de l'apprentissage du portugais. Ce n'est pas notre cas.

## Page 581

Sueli Mes actions dans le domaine du portugais comme langue étrangère avec le Celpe institutionnellement si lié au centre de

langues. Je pars de certains concepts de la langue comme pratique sociale, comme communication, la langue littéralement comme ce que j'utilise en interaction avec l'autre, dans un contexte historique, social, politique et économique donné. Je pars de ce principe. Et culturel toujours dans les relations culturelles et interculturelles. C'est beaucoup ? C'est beaucoup, mais je pense que nous devons être clairs sur la complexité de cette perspective, nous ne pouvons pas (interruption du chercheur).

Chercheur Et considérez-vous que cette perspective est en dialogue avec d'autres établissements ?

Sueli Avec certaines oui.

Chercheur Je vois.

Sueli Avec la plupart.

Chercheur S'approche un peu plus.

Oui.

Avec l'Unicamp et l'UFBA, je ne sais pas, n'est-ce pas ? mais je constate qu'il dialogue avec la perspective du travail de Leandro, des gens de l'Université fédérale de Minas Gerais, il dialogue d'une certaine manière avec les gens de Rio Grande do Sul, avec Margarete Schlatter.

## Page 583

Lélia le même qui soutient le Celpe-Bras, qui est l'utilisation de la langue, des genres, l'apprentissage à partir de l'expérience, de la vie avec la langue, la relation à partir de cette vision que les *Referenciais Curriculares*, d'organiser l'enseignement à partir de thèmes pertinents. Ensuite, les participations sociales liées à ces thèmes et, sur la base de ces participations sociales, rechercher les genres qui permettent ces participations sociales basées sur les genres. Enfin, travailler avec les performances nécessaires, qu'elles soient orales, écrites ou de lecture, peu importe, tout ensemble. Ce n'est que sur la base de ces textes qu'il est possible de trouver les éléments

linguistiques      discursifs      et      culturels  
pertinents.

## Pages 584 et 585

Graciliano    L'arrivée de Celpe-Bras arrive au bon moment car le Portugal connaissait un boom de croissance et il n'y avait rien en termes d'infrastructure pour soutenir cette spécialité. Ainsi, l'examen est une chose spectaculaire car il donne de la force, il place le Brésil sur la scène internationale. Notre examen est un examen non conventionnel, il est très en avance sur ce qui existait à l'époque. Vous pouvez imaginer : dans les années 90 et 30, un examen de communication était quelque chose d'inimaginable.

## Page 585

Natália    Je pense donc que le Celpe-Bras a eu une grande influence sur ma carrière, je vois que le portugais pour locuteurs d'autres langues tient au Celpe-Bras comme à la prunelle de ses yeux. Pourquoi est-ce que je dis ça ? Non pas parce que je le considère comme un examen parfait, idéal, ou parce que je pense qu'il est toujours possible de l'améliorer, mais il a été conçu pour apporter ces questions au domaine du portugais à partir de sa propre perspective, tant en termes d'évaluation que de langue. Comme c'est un instrument d'évaluation, pas une évaluation externe, mais c'est un instrument, il a un impact. Comme tout outil d'évaluation, il a un impact sur la formation des enseignants, l'approche pédagogique, l'apprentissage, etc., donc je le considère comme fondamental. Je ne pourrais pas me voir aujourd'hui, je ne me considérerais pas comme un chercheur dans le domaine du portugais sans penser à Celpe-Bras.