

LE MOUVEMENT ET LES DÉPLACEMENTS DE LA DISCIPLINARISATION DES SAVOIRS LINGUISTIQUES AU BRÉSIL: HISTORICITÉ, SUJET ET SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE

Mariza VIEIRA DA SILVA

Université Catholique de Brasilia – Brésil

Dans cet article nous proposons de discuter le processus de disciplinarisation du portugais comme langue nationale, dans les années 70/80, moment où se déclenche de forme systématique et continue un processus de diffusion et d'appropriation de concepts et de théories linguistiques, qui organise le champ de l'enseignement du portugais et celui des recherches linguistiques dans le domaine de l'État. On a fait un découpage spécifique: celui de la nomination, soit de la matière à être enseignée à l'école « básica » (6 à 17 ans), soit de la langue nationale, tenant compte des effets de sens y produits.

... un nom dépend non seulement des arguments scientifiques, mais d'une conjoncture historique et politique plus ample. Il faut se constituer en un événement discursif politiquement signifié. En bref, c'est une question de pouvoir. Ce sont les instances de pouvoir qui peuvent nommer la langue, officiellement. Question de pouvoir, question d'identité, question de mémoire et, donc, d'idéologie et d'inconscient. (Orlandi, 2009, 193)

...la langue française est le produit d'une longue élaboration dans des lieux institutionnels. Nous voulons signifier par là que la langue en son mode d'existence dans un espace-temps se trouve identifiée par des actes de nomination tels que *langue commune, langue nationale, langue maternelle* etc., et disciplinarisée comme matière d'enseignement sous le nom de *français*. (Collinot et Mazière, 1999, p. 4)

Ce travail est une partie d'un ensemble d'études et de recherches en histoire des idées linguistiques où on fait des investissements théoriques et méthodologiques sous une perspective matérialiste de traitement du langage et de la langue, celle de l'analyse du discours, pour comprendre les contradictions qui commandent les politiques linguistiques, et aussi bien les pratiques pédagogiques et linguistiques, en leur accordant une nouvelle forme scolaire unifiée et uniformisatrice, qui se construit, paradoxalement, par la dispersion et par la fragmentation. On a pris comme *corpus* de l'analyse, dans cet article, la LDB – Loi de Directrices et Bases – de 1971, proposée par l'État; deux rapports produits par des commissions de spécialistes nommées par des Ministres d'État de l'Éducation en 1976 et en 1986; et une revue spécialisée en éducation de l'INEP – Institut d'Études et Recherches Éducationnelles – du Ministère de la Éducation : « Em Aberto ».

Analyser les conditions de production de ces acts de nomination permet d'observer les interventions directes de l'État dans le travail avec et sur la langue nationale sous une perspective pragmatiste, dans un contexte historique-social dominé par l'idéologie développementaliste des années 50 dans l'Amérique Latine et, ensuite, par l'idéologie néolibéraliste. Des interventions qui sont engendrées et gérées ayant comme référence ce qu'on appelle la crise d'enseignement de la langue. On examine et on observe encore la construction d'une représentation nouvelle de la langue qui stabilise, d'un autre lieu théorique, l'objet d'enseignement, et qui met en évidence l'opacité des processus de disciplinarisation des savoirs linguistiques dans des contextes spécifiques.

Ces conditions concernent aussi un contexte historique plus large d'un pays colonisé dans lequel les conflits et les confrontations entre langues ont toujours été là, comme ceux concernant le nom de la langue par rapport à la matière à être enseignée à l'école. Luiz Francisco Dias, dans le livre « *Os sentidos do idioma nacional : as bases*

enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil » (1996), analyse le problème de la signification dans les processus de constitution de groupes nominaux relatifs à la dénomination de l'idiome parlé au Brésil, interrogeant les sens du terme « langue brésilienne » dans des discours des parlementaires de la Chambre du District Fédéral et de la Chambre des Députés, en 1935, aussi bien que les députés constituants de 1946. Et il conclut que :

Dans la perspective de ceux qui se sont mis contrairement aux projets de changement du nom de la langue parlée au Brésil, le nom *langue brésilienne* est perçu comme quelque chose qui déstabiliserait un axe social qui a dans les parcours d'écrit, sous les auspices de la *langue portugaise*, son support, son jalon ;

Dans la perspective de ceux qui soutiennent les projets de changement du nom de l'idiome, langue brésilienne a ses jalons constitués à partir d'une image romantique du Pays, une image basée en même temps sur le positivisme et sur l'ufanisme lesquels au long de la seconde moitié du siècle passé et de la première moitié du siècle présent ont marqué notre histoire. (Dias, 1996, p. 81)

Eduardo Guimarães (1996) en reflétant sur le mouvement de la grammatisation (Auroux, 1992) brésilienne du Portugais, proposant une périodisation, mettra en évidence cette question en traitant de la troisième période qui, selon lui, naît à partir de la fondation des Facultés de Lettres au XX^e siècle. Il fait remarquer un document, mentionné aussi par Dias, préparé par une Commission nommée en 1946 en accord avec l'article 35 de la Constitution Brésilienne de 1946, appelé « Dénomination de l'idiome national au Brésil ». Et il transcrit la conclusion de ladite Commission :

En vu de ce qui fut exposé, la Commission reconnaît et proclame cette vérité : l'idiome national du Brésil est la *Langue Portugaise*.

Et par conséquent, opine que la dénomination de l'idiome national du Brésil continue à être *Langue Portugaise*.

Cette dénomination, au delà de correspondre à la vérité des faits, a l'avantage de rappeler, en deux mots – Langue Portugaise – l'histoire de notre origine et la base fondamentale de notre formation en peuple civilisé. (p. 131)

Guimarães remarque encore le fait que une « concise et méticuleuse grammaire historique du portugais », de 1923, de Sousa da Silveira, l'appréciation de cette Commission et incorporée comme Appendice, à partir de l'édition de 1946, créant ainsi des espaces autres de mémoire pour les dépliements, inversions, déplacements de la question du nom de la langue.

1. Réfléchir alors sur le système dual de scolarisation au Brésil dans les années 70/80, considérant la société, le sujet et la langue, signifie tenir compte que :

« ... le projet de la classe bourgeoise brésilienne n'a pas besoin de l'universalisation de l'école « básica » [6 à 17 ans] et reproduit, par des différents mécanismes, l'école dual et une éducation professionnelle et technologique restreinte (qui élève les mains et avive les yeux) [...], considérant la structure sociale qui se modèle à partir d'un pays colonie et esclavocrate pendant des siècles et l'hégémonie, dans les années 1990, sous les auspices de la doctrine néolibérale, d'un projet d'un capitalisme associé et dépendent. » (Frigotto, 2007, p. 1131)

2. On trouve au Brésil, ce que Florestan Fernandes (1981) appelle la « modernisation de l'archaïque », c'est-à-dire, l'imbrication du retard et du traditionnel avec le moderne et le développé, et la rearticulation du pouvoir de la classe bourgeoise à travers la conciliation des intérêts ; étant la conciliation entendue comme « la grande médiation politique qui explique la continuité de l'ordre qui exclut dans la discontinuité des régimes économiques et politiques » (Cury, 2001, p. 20).

3. La question du statut de humain et celui de citoyen à être concédé (ou non) aux nées (ou non) au Brésil, en tant qu'élément structurant de nos relations sociales, politiques et, conséquemment, pédagogiques. Keila Grinberg (2003), en étude sur

l'élaboration du Code Civil Brésilien, montre comment au Brésil du XIX^e siècle, il n'était pas simple de savoir quelle serait la portion de la population concernée par le Code, c'est-à-dire, qui serait citoyen.

De plus, le droit romain sur lequel s'appuyait la jurisprudence de l'Empire, permettait que, dans de nombreux cas, l'esclave puisse être affranchi, achète sa liberté, et continue ainsi, en termes juridiques, à être à la fois chose et personne.

Si les esclaves pouvaient être juridiquement considérés dans certaines circonstances comme personnes, cela signifie que, contrairement à ce qui a été dit ci-dessus, il existait de nombreuses situations dans lesquelles l'existence concomitante de l'esclavage et du code civil créait des problèmes. En effet, comment légiférer sur des êtres humains parfois considérés comme choses, parfois comme personnes? (Grinberg, 2003, p. 102)

4. Quant à la langue, selon Orlandi (2002, p. 23), « ...joue dans 'notre' langue un fond faux, dont le 'même' héberge cependant un 'autre', un 'différent' historique qui le constitue encore que dans l'apparence du 'même': le portugais-brésilien et le portugais-portugais se recouvrent comme s'ils étaient la même langue, cependant ne le sont pas. Ils produisent des discours différents. Signifient différemment. Discursivement est-il possible d'entrevoir ce jeu de prestidigitation par lesquels dans le même endroit il y a une présence double, d'au moins deux discours distincts, effets d'un clivage de deux histoires dans le rapport avec la langue portugaise: celle du Portugal et celle du Brésil. Nous, brésiliens, en parlant portugais, nous sommes toujours dans ce point de disjonction obligée ». Il y a, donc, une division structurante, une contradiction travaillant, sous différentes formes, en différents moments historiques, et sur différents aspects, la langue et la position de sujet brésilien, que ce soit par rapport à une langue qui le constitue comme sujet – langue maternelle -, ou bien par rapport à une langue qui le constitue comme citoyen d'une Nation – langue nationale, officielle.

On peut dire encore au départ que l'organisation de l'enseignement au Brésil fut régulée par des régimes autoritaires. Au XX^e siècle, la structure qui subsista jusqu'aux années 60 fut instituée par l'État Nouveau (une dictature) et une nouvelle structure organisationnelle fut établie par le régime militaire de 64: l'implantation de la post-graduation (maîtrise et doctorat) en 1965, une réforme profonde de l'éducation supérieure en 1968, et la mentionnée Loi de Directrices et Bases de l'éducation de 1^{er} et de 2nd « graus » (7 à 17 ans). La persistance de l'héritage de la dictature est aperçue dans les réformes postérieures, compte tenu de la façon dont s'est produite la "transition démocratique", selon la stratégie de conciliation mentionnée.

À partir des années 60, on observe une demande croissante de scolarisation élémentaire, due principalement à un développement économique plus accéléré, une forte industrialisation, une migration interne accentuée, qui produit une urbanisation croissante et désordonnée qui menait à l'école pour la première fois dans notre histoire, d'une façon plus massive, un autre brésilien: noir, métisse, migrant de la campagne et des régions plus pauvres du pays, travailleurs manuels et informels, habitants des quartiers périphériques, personnes qui n'étaient pas dans l'âge scolaire légalement déterminée. C'était un brésilien qui parlait un autre portugais. Moment qui met en contact des individus qui avaient des pratiques linguistiques différentes, ou même antagoniques, qui devaient s'approprier à une langue commune, nationale, officielle, dans un autre moment historique, différent de celui de 1935/1945 travaillé par Dias (1996). Il fallait alors adopter des mesures pour amplifier l'accès et former un professeur pour enseigner ce brésilien venu des divers segments des classes populaires. Il fallait construire une nouvelle unité pour la langue. Dans un Séminaire sur « L'Apprentissage de la langue maternelle: un approche interdisciplinaire », organisé par l'INEP et par un groupe de chercheurs en 1982, on a trouvé dans la Présentation de

ses annales, que au fond, la préoccupation de tous qui y étaient n'était pas que celle qui concerne la pédagogie, mais aussi celle qui touche à la « dialectique de la différenciation-unification de la langue ». (p. 7) Il fallait développer donc une action homogénéisatrice en tant qu'action de l'État en articulation avec la communauté académique et scientifique par voie de l'enseignement, à travers les directrices curriculaires, manuelles, mais aussi, financement de recherches. Une autre étape de la grammatisation du portugais au Brésil.

Les études plus récentes sur cette période signalent que l'amplification de l'accès a produit un déplacement aux relations d'inégalité, qui se réaliseront paradoxalement par la scolarisation généralisée, à l'intérieur de l'école elle-même apparemment unifiée dans sa division. Dans ce mouvement, la différenciation et la dualité se réaliseront non plus par le simples accès à l'école, mais par le nonaccès à une éducation de qualité, à la connaissance. Une « école pour tous », qui aura besoin, quelques ans plus tard, de la catégorie de « l'inclusion » pour surmonter cette nouvelle inégalité sociale produite par les transformations économiques.

Considérant les découpages fait pour cet article en un *corpus* plus ample, on va adopter dans notre analyse un parcours chronologique à des fins d'exposition, observant, cependant, que les changements – le va-et-vient de noms – se passent dans une période de à peine dix ans, avec toutes les conséquences qui puissent advenir pour les pratiques linguistiques, la qualité de l'enseignement, la construction de la nouvelle unité, en termes pédagogiques, sociaux, épistémologiques et politiques.

La Loi de Directrices et Bases de 1971 unifie l'ancien « primário » et l'ancien « ginásio », et crée l'enseignement de 1^{er} « grau » de 8 ans (7 à 14 ans), et transforme l'enseignement « médio » en enseignement de 2nd « grau » (15 à 17 ans), en proposant une professionnalisation universelle et compulsoire pour l'enseignement de 2nd « grau », et une initiation pour le travail au 1^{er} « grau ». On s'arrêtera un peu sur la question programmatique, d'où on pourra observer le fonctionnement d'une vision technicienne du rapport avec la connaissance, de l'apprendre, du faire pédagogique centré aux termes « communication » et « action ». Rapports ceux qui auront à voir avec les relations internes et externes au champ disciplinaire du portugais, dont le fonctionnement s'applique aussi sur le nom de la discipline à être enseignée et apprise à l'école.

Au § 2nd de son Art. 1^{er} on trouve que « L'enseignement de 1^{er} et de 2nd « graus » seront enseignés obligatoirement en langue nationale » (signalé par moi). Et l'Art. 4^e établit un « noyau commun, obligatoire, dans le domaine national » pour l'élaboration des programmes d'enseignement, étant de la compétence du Conseil Fédéral d'Éducation fixer pour chaque « grau », les matières relatives au noyau commun. Et traitant aussi des programmes, il y a aussi au § 2nd de l'Art. 4^e que « À l'enseignement de 1^{er} et de 2nd « graus » sera donné spécial relief à l'étude de la langue nationale, comme instrument de communication et comme expression de la culture brésilienne » (signalé par moi). On peut observer déjà la présence de « langue nationale » et l'absence de « portugais » ou « langue portugaise », mouvement qui se présente dans d'autres textes légaux comme ceux des Constitutions Brésiliennes¹. Il y a donc un effacement toujours présent concernant le nom de la langue parlée au pays.

Et établit un « noyau commun, obligatoire, dans le domaine national » pour l'élaboration des programmes d'enseignement, étant de la compétence du Conseil

¹ . Dias, en œuvre déjà mentionnée (1996), observe aussi ce mouvement de ne pas nommer la langue que l'on parle au Brésil, quand il reprend les discussions et propositions du XIXe siècle. « De ces polémiques il en a résulté une loi, daté du 15 octobre 1827, qui établissait que *les professeurs enseigneront à lire, à écrire... la grammaire de la langue nationale*. L'expression *langue nationale* apparaît pour la première fois dans un texte légal et serait utilisée dans les textes des Constitutions Brésiliennes jusqu'à la moitié du siècle présent. » (p. 12)

Fédéral d'Éducation fixer pour chaque « grau », les matières relatives au noyau commun. Selon la Résolution n. 8 du 1^{er} décembre 1971 du CFE:

Art. 1^{er} – Le noyau-commun à être inséré, obligatoirement, dans les programmes complets de l'enseignement de 1^{er} et 2nd de « graus » comprendra les matières suivantes :

- a) Communication et Expression
- b) Études Sociales
- c) Sciences

§ 1^{er} - Pour effet de l'exigence attribué au noyau-commun, sont inclus comme contenus spécifiques des matières fixées :

- a) en Communication et Expression – la Langue Portugaise;
- b) aux Études Sociales – la Géographie, L'Histoire et l'Organisation Sociale et Politique du Brésil;
- c) aux Sciences – les Mathématiques et les Sciences Physiques et Biologiques.

On observe dans un premier mouvement que: 1. la matière devient Communication et Expression aux quatre premières années et, Communication en Langue Portugaise, aux quatre dernières; et 2. Langue Portugaise devient contenu de la matière. On peut observer qu'il y a aussi un déplacement de fragmentation entre théorie et pratique. Il y a donc un décentrement de la langue vers deux de ses fonctions: celle de la communication et celle de l'expression, apportant une opacité et une équivocité en termes de penser la langue par rapport à une extériorité, aussi bien que le travail contradictoire de l'unité et de la diversité. L'espace de la relation de l'homme avec le langage, avec l'écrit – une forme de relation sociale – devient un espace super-communicant, transparent et exempt de l'équivoque, dans lequel le sujet psychologique – source et origine de son dire – peut s'exprimer librement.

Toujours en accord avec cette Résolution, peut-on observer un autre mouvement. Ce noyau commun sera développé sous la forme d'activités pour les quatre premières années, et comme domaine d'étude pour les autres quatre années, restant la discipline, réservée à l'enseignement du 2nd « grau » – auquel l'accès des brésiliens continuera restreint jusqu'à présent – quand les matières seront Langue Portugaise et Littérature Brésilienne. Il s'agit donc de la façon dont la matière et le contenu seront distribués en un système dual de scolarisation. Ce qui marque la différence entre eux, selon la Résolution n° 8 de 1971, c'est la connaissance systématisée, puisque seulement dans les disciplines « l'apprentissage se développera essentiellement sur des connaissances systématiques ».

Ce changement de dénomination rendent opaque la représentation de la langue portugaise comme langue nationale et les notions de matière et de discipline (Savatosky, 1995, 1999). Un lieu d'enjeu historique et politique de constitution d'objet d'scolarisation de la langue nationale. Le portugais n'est plus un objet du savoir à être connu, appris, compris, comme langue nationale. Pour tous, il ne s'agit pas de l'enseignement sur la langue, mais de l'enseignement sur l'usage de la langue. Un apprentissage de l'usage, à l'usage et par l'usage de la langue nationale. Usage celui-ci présent en des « différents langages » – dessin, symbole, mime, expression faciale, parole –, apprentissage de la langue à travers des textes, mais pas la langue des textes. On pourrait même dire qu'il ne s'agit plus de l'acculturation à l'écrit, mais de l'acculturation à la communication, comme instance neutre, pleinement contrôlable, des relations en société.

La langue nationale du côté de sa fonction instrumentale se signifie comme « expression de la culture brésilienne »: un système antérieur aux pratiques

linguistiques individuelles, comme aussi aux clivages idéologiques, auxquels elle fournirait un moyen d'expression; la langue apparaît comme étant toujours là pour exprimer une culture construite indépendamment de la langue elle-même, laissant ainsi exclus la forme sociale spécifique des contradictions qui commandent et affectent les pratiques linguistiques, les conférant une forme plus ou moins unifiée. (Balibar et Macherey, 1974, p. 14). Cette représentation instrumentale et culturaliste de la langue amène à la discussion une autre question, toujours irrésolue historiquement, et qui gagne de la place aux discussions académiques et aux propositions de politiques éducationnelles de la période ici en débat : la question du nom de la langue nationale.

Le travail symbolique et politique de la nomination de la langue peut être observé aux Rapports qui font partie de notre *corpus*. Dans le Rapport de 1976, avant la LDB que nous analysons, il y a une dispersion de termes : « langue nationale », « langue maternelle », « langue vernaculaire », « langue portugaise », « portugais », tenus comme interchangeables. Le Rapport de 1986, dix ans plus tard, cherche à travailler cette dispersion, établissant un consensus et effaçant des questions plus amples et plus complexes, résultantes d'une histoire de conflit et confrontation entre langues au Brésil. Et dit que : « c'est à la langue portugaise, dans sa variété brésilienne, que telles expressions se reportent ». Et recommande :

... que les diplômés légaux qui traitent de notre idiome officiel se rapportent expressément à la langue portugaise ou au portugais, faisant figurer ces dénominations aux programmes d'enseignement de tous niveaux compris dans notre système éducationnel. (p.4 – souligné par les auteurs)

La conjoncture nationale et internationale est maintenant différente par rapport à la division politique interne et externe entre langues, si l'on considère le travail de Dias (1996), et la question de la nomination de la langue s'est déplacée, c'est-à-dire, n'est pas directement liée au fait d'être portugaise et/ou brésilienne. Comme dit Guimarães (2005, p. 8), par rapport aux aspects historiques du fonctionnement des langues : « elles fonctionnent toujours par rapport à d'autres langues », et, « de l'autre côté, les langues sont toujours divisées et c'est pour cela qu'elles deviennent historiquement d'autres langues ». Une nouvelle façon d'assimilation et d'absorption du social à l'historique. Ainsi la division, la fragmentation, se maintient par l'introduction de deux autres notions : langue de culture et langue maternelle. Le Rapport introduit la notion de « langue de culture » pour atteindre aux variétés linguistiques présentes dans les différents pays colonisés par Portugal. Selon le Rapport, les langues de culture offrent une tournure universaliste à ses millions d'utilisateurs, chacun desquels peut préserver, en même temps, usages nationaux, locaux, régionaux, professionnels. (p.6 – souligné par moi). Quant à la notion de « langue maternelle », apparaîtra aussi dans le Rapport sur une autre section nommée « Sur les langues maternelles minoritaires du Brésil », en référence aux langues des indiens et à celle des immigrants. Selon le Rapport, « tenant compte que pour ces segments le Portugais est la seconde langue, la Commission reconnaît qu'il est social et méthodologiquement inadéquat que l'alphabétisation de ces populations soit faite exclusivement en langue portugaise. On propose, dans ces cas, le développement des programmes d'enseignement bilingue. » (p. 28).

Cláudia Pfeiffer (2007) à l'analyse du Rapport mentionnée, discute les dénominations et les liens qui entre elles s'établissent en différentes discoursivités, parle de « l'effet de coïncidence » entre la langue nationale et la langue maternelle, résultants des conditions de production de la grammatisation de la langue nationale. Dans ce sens on pourrait dire que dans l'univers des brésiliens qui vont à l'école – un univers non homogène en termes économique, social, politique, culturel, linguistique – on a ceux dont la langue maternelle coïncide avec la langue de culture depuis toujours, et ceux dont la langue maternelle (transformée en variétés « naturellement » acquises) ne coïncide pas avec la langue de culture.

Une des conséquences de l'approbation de ce Rapport de 1986 par le Ministère de l'Éducation brésilien, fut la reformulation du Noyau Commun pour l'enseignement de 1^{er} et de 2nd « graus » au pays : les matières Communication et Expression (de la 1^{re} à la 4^e années) et Communication en Langue Portugaise (de la 5^e à la 8^e années), seront à nouveau nommés Portugais et les contenus seront Langue et Littérature.

Art. 1^{er} - Le noyau-commun à être inclus, obligatoirement, aux programmes complets de l'enseignement de 1^{er} et de 2nd « graus » comprendra les matières suivantes:

- a) Portugais
- b) Études Sociaux
- c) Sciences
- d) Mathématiques

§ 1^{er} - Pour effet de l'exigence attribuée au noyau-commun, seront considérés, à part les Mathématiques:

- a) en Portugais – Langue et Littérature
- b) en Études Sociaux – Géographie, Histoire et Organisation Sociale et Politique du Brésil
- c) en Sciences – Sciences Physiques et Biologiques

Récupérant la dénomination « langue maternelle », on observe que c'est celle-là le nom – comme terme, notion, concept – adoptée et diffusée de plus en plus par les spécialistes, dans les années 80. Une publication spécialisée et monothématique de l'INEP, fort acceptée au milieu universitaire, sers de référence pour le déroulement de la discussion. Il s'agit du « Em Aberto ». Le n° 12 de janvier 1983 est complètement consacré à la langue maternelle. L'article central relève aux premières pages, quelques questions sur le choix de l'expression « apprentissage de la langue maternelle » et non « apprentissage du portugais ». L'auteur, réputé académique en termes nationaux, membre de presque toutes les commissions créés par le Ministère pour traiter des questions concernent la langue, un des auteurs de la LDB de 1971, auteur de livres didactiques et d'œuvres de divulgation scientifique, élit l'expression « apprentissage de la langue maternelle » et fixe son argumentation en deux points : l'universalité des problèmes d'apprentissage de la première langue et la vaste bibliographie internationale existante. Et en deux notes de bas de page, elle éclaircit l'endroit dont elle parle théoriquement : celui de Sociolinguistique de Fishman et celui de Linguistique Appliquée, où transitent et s'articulent des notions comme celles de L1 (langue native) et L2 (langue étrangère), homogénéité linguistique, bilinguisme, parmi d'autres. Elle conclut dans les notes mentionnées que « ...dans cet article, sont discutés seulement les problèmes d'apprentissage de la langue maternelle dans une communauté linguistique homogène, qui est ce que c'est le Brésil. » (Soares 1983, p. 2)

A partir des autres présupposés théoriques on peut, cependant, affirmer que les problèmes ne sont pas les mêmes dans toutes les langues, que le Brésil n'est pas une communauté linguistique homogène, que la seule chose qui caractériserait l'hétérogénéité ne serait pas la présence d'une langue étrangère. Mais dans la linguistique qui deviendra homogène, l'histoire des sciences est vue comme une histoire unique, universelle et linéaire, et la langue une entité abstraite, quasi naturelle. Haroche, Henry et Pêcheux (1971) en discutant les relations entre le langage, la langue et le discours, soulèvent quelques questions sous le moyen dont la linguistique moderne rend possible une pratique déterminée du linguiste sur le langage. Pratique telle qui se fonde sur le principe de l'unité du système linguistique. Ils disent que :

... la linguistique postsaussurienne accorde la priorité aux opérations de commutations, comparaisons réglées, etc., à l'intérieur d'une même langue, *c'est-à-dire au fonctionnement des langues par rapport à elles-mêmes dans ce cadre d'une linguistique générale qui est la théorie de ce fonctionnement. [...] Parler des langues différentes, de dialectes, de patois, de pidgins, ou de créoles ne peut se faire qu'en référence au principe d'unité de la langue.* (p.99)

Eduardo Guimarães (2005) appelle notre attention aux divisions à l'intérieur de la langue elle-même, mettant en relief que les variétés, aussi bien les dialectes que les registres, ne fonctionnent pas en égalité de conditions dans une société donnée. Elles sont hiérarchisées, et le registre formel, par exemple, passe à être considéré « la langue » et les autres ne sont pas langue ou sont dehors de la langue. Relativement aux dialectes et leur hiérarchisation, quand traversé par celle du registre, il dit que « certains parlers régionaux sont signifiés seulement comme langues colloquiales, et, plus spécifiquement comme langues colloquiales de personnes non-scolarisées ». (p. 22)

Cette division, qui élit un parler (ou des parlers) en dépit d'un autre, ou des autres, assume une plus grande gravité si on observe que l'hierarchie amène avec soi, à part la superposition de la langue officielle et de la langue nationale, la superposition de celles-ci à la langue maternelle (les parlers spécifiques politiquement exclus : à l'exemple du « nordestino » et du « baiano » à São Paulo, et du « cuiabano » à Mato Grosso). Avec cette superposition, le portugais n'est pas seulement la langue nationale et officielle, mais aussi la langue maternelle de tous les brésiliens. De ce sort, si un parler régional est identifié au registre colloquial portugais, alors cette langue régionale (elle entière) se trouve hors de la langue nationale et de la langue officielle. Et, en même temps, étant la langue maternelle de ses parleurs, n'est pas leur langue maternelle à eux, en tant que brésiliens (c'est comme s'ils ne parlaient jamais correctement – ou pire, comme s'ils ne parlaient jamais). (Guimarães, 2005, p. 24)

La notion de « langue maternelle », soutenue par une linguistique devenue homogène par des différentes formes d'alliances entre État et Science, rend possible, épistémologique et politiquement, de « concilier » l'universel et le social, effaçant la contradiction existante entre l'objet réel et l'objet de connaissance, entre l'unité et la diversité; effaçant le fait que la langue maternelle est une construction théorique. Conciliation, pourtant, qui ne pourra être maintenu, étant donné que la différence insiste et résiste à l'homogénéisation, le rituel échoue même dans des univers logiquement stabilisés (Pêcheux, 1990) comme celui des politiques publiques de scolarisation, des textes légaux. En même temps, elle met en évidence la matérialité de la langue en tant qu'objet de connaissance, son historicité par rapport au processus de signification et d'individualisation du sujet. La question du nom de la langue nationale et de la matière à être officiellement enseignée à l'école, demeure donc comme une question en ouvert.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUROUX, Sylvain (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*, Trad. Eni P. ORLANDI, Campinas, Editora da UNICAMP.
- BALIBAR, Renée & LAPORTE, Dominique (1974). *Le français national: politique et pratique de la langue nationale sous la Revolution*, Paris, Hachette.
- BRASIL. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- BRASIL. Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
- BRASIL (1976). Grupo de Trabalho para apresentar sugestões objetivando o aperfeiçoamento do ensino de Português (área de Comunicação e Expressão) nos níveis de 1º e 2º graus, e do ensino da Língua Portuguesa em nível superior – Relatório final.

- BRASIL (1986). Ministério da Educação. Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa – Relatório conclusivo.
- BRASIL. Resolução nº 6/86 de 26 de novembro de 1986, Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus.
- BRASIL. Anais do seminário *Aprendizagem da língua materna : uma abordagem interdisciplinar*, Brasília, INEP, 1983.
- COLLINOT, André & MAZIÈRE, Francine (1999). *Le français à l'école : un enjeu historique et politique*, Paris, Hatier.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (2001). *Cidadania republicana e educação: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890 - 1891*, Rio de Janeiro, DP&A.
- DIAS, Luiz Francisco (1996). *Os sentidos do idioma nacional : as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil*, Campinas, Pontes.
- FLORESTAN, Fernandes (1981). *A revolução burguesa no Brasil: um ensaio de interpretação sociológica*, Rio de Janeiro, Zahar.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2007). « A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica », Campinas, *Educação e Sociedade* 28/100, 1129-1152.
- GRINBERG, Keila (2003). « Esclavage, citoyenneté et élaboration du code civil au Brésil (1855–1917) », *Cahiers du Brésil Contemporain* 53/54, 93-114.
- GUIMARÃES, Eduardo (1996). « Sinopse dos estudos do português no Brasil : a gramatização brasileira », *Língua e cidadania : o Português no Brasil*, Campinas, Pontes, 127-138.
- GUIMARÃES, Eduardo (2005). *Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil*, Brasília, MEC.
- HAROCHE, Claudine, HENRY, Paul & PÊCHEUX, Michel (1971). « La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours », *Langages* 24, 93-106.
- ORLANDI, Eni Puccinelli (2002). *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*, São Paulo, Cortez.
- ORLANDI, Eni Puccinelli (2009). *Língua brasileira e outras histórias – discurso sobre a língua e ensino no Brasil*, Campinas, Editora RG.
- PÊCHEUX, Michel (1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Trad. Eni P. Orlandi, Campinas, Pontes.
- PFEIFFER, Cláudia Regina Castellanos (2007). « La langue, l'école et la grammatisation », *Un dialogue atlantique : production des sciences du langage au Brésil*, Lyon, ENS éditions.
- SAVATOVSKY, Dan (1995). « Le français, matière ou discipline? », *Langages*, v. 29, n.120, 52-77.
- SAVATOVSKY, Dan (1999). « Le français : genèse d'une discipline », *Le français à l'école : un enjeu historique et politique*, Paris, Hatier: 36-76.
- SOARES, Magda Becker (1983). « Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas », Brasília, *Em Aberto* 12, 1-15.