



**HAL**  
open science

**Pour une approche interculturelle de  
l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu  
universitaire colombien : contexte, manques, besoins,  
propositions**

Germana Soler Millan

► **To cite this version:**

Germana Soler Millan. Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien : contexte, manques, besoins, propositions. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2016. Français. NNT : 2016MON30044 . tel-01580373

**HAL Id: tel-01580373**

**<https://theses.hal.science/tel-01580373>**

Submitted on 1 Sep 2017

**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 **UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY  
MONTPELLIER**

Préparée au sein de l'école doctorale 58  
Et de l'unité de recherche DIPRALANG EA 739

Spécialité : **SCIENCES DU LANGAGE**

Présentée par **GERMANA CAROLINA SOLER MILLÁN**

**POUR UNE APPROCHE  
INTERCULTURELLE DE  
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU  
FLE EN MILIEU UNIVERSITAIRE  
COLOMBIEN : CONTEXTE, MANQUES,  
BESOINS, PROPOSITIONS**

**TOME I**

Thèse préparée sous la direction de **Madame Carmen Alén Garabato**

Soutenue le 28 novembre 2016 devant le jury composé de

Madame Carmen ALÉN, Professeure des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier	Directrice
Monsieur Henri BOYER, Professeur émérite des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier	Président
Monsieur Christian PUREN, Professeur émérite des Universités, Université Saint-Étienne	Rapporteur
Madame Marielle RISPAIL, Professeure des Universités, Université Saint-Étienne	Rapporteur



## **Résumé**

Ce travail propose de décrire le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien à travers l'exemple de l'université de Caldas, d'en identifier les manques, les besoins et de faire des propositions pour y remédier. Pour ce faire, il s'agira de décrire la situation du FLE en Colombie, puis de développer les notions théoriques qui guideront ce travail : interculturel, représentations, stéréotypes, didactique du FLE, etc. Nous décrirons ensuite notre méthodologie basée sur l'étude de deux terrains. Le premier est composé de deux corpus : étudiants et enseignants de l'université de Caldas à Manizales. Chaque corpus est constitué de deux enquêtes, un questionnaire sociolinguistique diffusé auprès de 258 apprenants et 20 entretiens d'étudiants ; un questionnaire diffusé auprès de l'ensemble des enseignants de FLE de l'université et l'entretien de tous ces enseignants. Enfin, le corpus du deuxième terrain est composé des entretiens de 6 professeurs de FLE colombiens installés en France. L'étude quantitative des questionnaires, et l'étude lexicométrique et de contenu de ces corpus nous aident à décrire un contexte d'enseignement où l'interculturel a peu de place dans l'enseignement du FLE, où le matériel et les conditions requis facilitant le travail d'une telle composante font défaut et où les représentations des apprenants et des enseignants peuvent influencer négativement la motivation et l'apprentissage du français. Par ailleurs, le deuxième terrain permet de confirmer que l'enseignement du FLE dispensé dans les universités colombiennes ne transmet pas les compétences interculturelles ni pragmatiques pour évoluer en contexte réel. A partir de ces résultats, nous ferons des propositions au niveau didactique comme politique pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités colombiennes et pour une mise en valeur du FLE dans le pays.

### **Mots clés :**

Français langue étrangère, didactique de l'enseignement des langues étrangères et du FLE, interculturel, interculturalité, représentations, stéréotypes, documents authentiques, politique linguistique en Colombie, statut du français en Colombie.

### **Abstract**

The piece's aim is to describe the teaching and learning of French as a Foreign Language (FLE) in Colombia using the University of Caldas as an example. It is about identifying what is lacking, the needs and proposing what is necessary to remedy the situation. We will first describe the situation of FLE and develop theoretical concepts that guide this work: intercultural, representations, stereotypes, FLE teaching, etc. Furthermore, we describe our methodology based on the study of two fields. The first one is composed of two bodies of work: students and teachers of the University of Caldas. Each data consists of two surveys, a sociolinguistic questionnaire distributed to 258 students and 20 semi-structured interviews; a questionnaire distributed to all the FLE teachers of the university and an interview of all these same teachers. Finally, the body of the second field consists of 6 expatriate Colombian FLE teachers who have settled in France. The quantitative study of the questionnaires, and the lexicometric and content study of the data help us to describe an educational context where the intercultural does not have enough emphasis in the teaching of FLE, where the right material and the right conditions to aid the development of this skill do not exist and where representations of learners and teachers can negatively influence the motivation for learning French. Moreover, the second field confirms that the teaching of FLE in Colombian Universities does not transmit intercultural and pragmatic skills to evolve as one would receive living in France. From these results, we will make didactic and political proposals for improving the teaching/learning of FLE in the Colombian universities and for the development of the status of French in the country.

### **Keywords:**

French foreign language, didactics of foreign language and French teaching, intercultural, interculturality, representations, stereotypes, authentic material, language policy in Colombia, status of French in Colombia.



## **Resumen**

Este trabajo tiene como objetivo describir el contexto de la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) en Colombia a través del ejemplo de la Universidad de Caldas. Se trata de identificar las carencias y necesidades en este contexto y hacer propuestas para su remediación. Para ello, se describirá en primer lugar la situación del FLE en Colombia y se desarrollarán los conceptos teóricos que guían este trabajo: intercultural, representaciones, estereotipos, enseñanza/aprendizaje del FLE, material auténtico, etc. Además, describimos nuestra metodología basada en el estudio de dos terrenos de campo. El primero está compuesto por dos corpus: estudiantes y profesores de la Universidad de Caldas. Cada corpus consta de dos encuestas, un cuestionario sociolingüístico distribuido a 258 estudiantes y 20 entrevistas semiestructuradas; un cuestionario distribuido a todo el cuerpo profesoral de FLE de la universidad y la entrevista semiestructurada dirigida a estos mismos docentes. Por último, el corpus del segundo campo consta de 6 entrevistas a profesores de FLE colombianos radicados en Francia. El análisis cuantitativo de los cuestionarios, y el estudio lexicométrico y de contenido del corpus nos ayudan a describir un contexto universitario donde el componente intercultural tiene poco lugar en la enseñanza del FLE, donde el material y las condiciones idóneas para incitar el trabajo de dicho componente hacen falta, donde las representaciones de los estudiantes y profesores pueden influenciar negativamente en la motivación y el aprendizaje del francés. Por otra parte, el segundo campo permite confirmar que la enseñanza del FLE proporcionada en las universidades colombianas no transmite las habilidades interculturales y pragmáticas para comunicar e intercambiar en un contexto real como “Francia”. A partir de estos resultados, haremos propuestas tanto didácticas como políticas para mejorar la enseñanza/aprendizaje de FLE en las universidades colombianas y para resaltar el estatus del francés en el país.

### **Palabras claves:**

Francés lengua extranjera, didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras y de FLE, intercultural, interculturalidad, representaciones, estereotipos, material auténtico, politolingüística en Colombia, estatus del francés en Colombia.

## Dédicace

*« L'amour est un sacrement qui doit être pris à genoux. »*

*Oscar Wilde*

*À Dieu qui est ma protection, mon Don, ma force. . .*

*À ma mère mon ange sur terre, la raison de mon existence, la raison de mes rires,  
à l'être le plus altruiste, à celle qui donnerait sa vie pour moi, à qui je dois tout  
dans ce monde. . .*

*À mon deuxième ange sur terre, à toi qui es devenu tout comme ma mère la  
raison de mes bonheurs, de mon existence, à toi qui sais tout donner, à ton  
altruisme. . .*

*À ma maman de cœur pour donner sans limite, pour sa protection, pour son  
amour, sa bienveillance. . .*



## Remerciements

Je tiens à remercier avant tout ma directrice de thèse, Madame Carmen Alén Garabato, qui m'a soutenue tout au long de ce chemin, qui a su me guider, qui a su me conseiller, qui a su m'apporter des connaissances précieuses pour mon travail et pour mon avenir professionnel. Je la remercie pour son écoute, pour son accompagnement, pour sa disponibilité et bien sûr pour tout son professionnalisme qui m'a été d'une grande valeur pour la réussite de mon doctorat. Je la remercie d'autant plus pour son appui dans l'adversité...

Je tiens à remercier également Monsieur Henri Boyer, pour tous ses apports et pour avoir accepté d'être membre de mon jury de thèse. Je tiens à lui exprimer tout l'honneur qu'il me fait.

Mes remerciements appuyés s'adressent aussi à Monsieur Christian Puren pour tous ses apports théoriques, didactiques, pour l'enrichissement que m'a procuré son travail, pour sa présence éminente, ainsi qu'à Madame Marielle Rispaill que je remercie pour l'intérêt de ses travaux et sa présence dans mon jury. De nouveau merci aux membres du jury pour l'honneur qu'ils me font en acceptant de lire et d'évaluer mon travail de recherche !

Je tiens à remercier tous les membres du laboratoire de recherche Dipralang pour leur accueil et leurs différents soutiens.

J'adresse également mes remerciements à l'Ecole Doctorale 58 pour les formations dispensées et son appui.

Merci au département de Langues étrangères de l'Université de Caldas et à tous mes collègues pour leur soutien.

Je remercie l'Université de Caldas de m'avoir permise de partir en détachement doctoral en France.

Je remercie tous les enseignants et apprenants de FLE qui ont fait partie de mon enquête et qui ont grandement contribué au développement de ma recherche.

Je tiens fortement à remercier l'être qui m'a donné la vie, la raison de mon existence, au plus beau des anges « ma maman » Patricia Millán Muñoz, la raison de mes bonheurs, de mes réussites, de ma paix, de ma tranquillité, mon tout ! à celle qui sait me reconforter dans les moments les plus difficiles, à celle qui ne m'a pas abandonnée une seule seconde tout au long de ce chemin malgré la distance, et qui m'a encouragée sans arrêt pour aller au bout, à celle qui sait me remplir d'amour, à celle qui me donne tout, à celle qui m'apprend les plus belles choses de la vie... Gracias con el alma mamita, te amo !

Merci à mon père Oscar Ariel Soler pour la vie et pour ses conseils si sages, te amo !

Je tiens à remercier profondément celui que Dieu a envoyé dans ma vie pour m'apporter tout le bonheur de ce monde, pour me donner tant d'amour, tant de tendresse, pour me faire rire dans les moments les plus difficiles, pour sortir les blagues les plus bêtes en me faisant éclater de rire au milieu de mes pleurs. A celui qui rit avec moi, qui souffre avec moi, qui vit toutes mes peines comme si c'étaient les siennes. Je remercie cet ange pour tous ses apports si précieux, son soutien m'a été vital pour la réussite de mon doctorat...je n'aurais jamais assez de mots pour lui exprimer toute ma reconnaissance...

Je tiens à remercier ma « maman de cœur » Marie Françoise, qui est toujours là pour moi, qui me donne l'amour d'une maman, qui a toujours les mots qu'il faut au moment où il faut...qui me fais me sentir comme chez moi en étant en France...

Mes profonds remerciements à ma tante Vilma Consuelo pour son accompagnement, pour sa bienveillance, pour penser à moi...

Je dois être reconnaissante envers ma grand-mère Dora de Millán pour ses prières...

Je remercie toute ma famille qui dans la distance a su rester si proche de mon cœur...

Un grand merci également à ma cousine Luz Alba qui a été là quand j'en avais besoin...

Merci Xavier d'avoir été là tout au long des différentes étapes de ma recherche...

Merci à mes amis qui chacun à sa façon a apporté pour la finalisation de ma thèse...

Mes sincères remerciements à ceux et celles qui m'ont apporté leur soutien, leurs encouragements...

Merci la France qui m'a accueillie et qui est devenue mon deuxième pays que j'aime comme le mien...

Merci à tous !

## **Table des sigles**

**AA** : Approche Actionnelle

**AC** : Approche Communicative

**ACOLPROF** : Association Colombienne des Professeurs de Français

**AF** : Alliance Française

**AI** : Approche Interculturelle

**CECRL** : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001)

**FLE**: Français Langue Etrangère

**LE** : Langue Etrangère

**MA** : Méthodologie Active

**MEN** : Ministère de l'Éducation Nationale

**MT** : Méthodologie Traditionnelle

**PEP** : Proyecto Educativo del Programa (Programme Universitaire+ maquette)

**PNA** : Programme National d'Anglais



# Sommaire

Résumé .....	1
Mots clés : .....	1
Dédicace .....	3
Remerciements .....	5
<i>Table des sigles</i> .....	7
<b>SOMMAIRE</b> .....	9
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	13
<b>1. CONTEXTE GEOGRAPHIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE</b> .....	25
Introduction - Première partie .....	27
1.1 Politiques Linguistiques .....	28
1.2 Les rapprochements entre les Etats-Unis et la Colombie.....	32
1.3 Idéologie Linguistique .....	36
1.4 Le français de retour en Colombie ? .....	41
1.5 L'enseignement du FLE en Colombie du XVIIe siècle à aujourd'hui .....	46
1.6 La Francophonie.....	63
1.7 Où en est-on aujourd'hui en Colombie ? .....	69
1.8 Qu'en est-il aujourd'hui de l'enseignement du français dans les universités colombiennes ?	73
Conclusion - Première partie .....	81
<b>2. REFLEXIONS THEORIQUES</b> .....	87
Introduction - Deuxième partie .....	89
2.1 Les Représentations Sociales .....	90
2.2 Didactique de l'enseignement des langues / du FLE.....	95
2.3 L'interculturel .....	122



2.4 La Compétence Communicative du Cadre Européen Commun de Reference : composantes pragmatique et sociolinguistique .....	148
2.5. Communication Exolingue .....	153
Conclusion - Deuxième partie.....	159
<b>3. PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET ASPECTS METHODOLOGIQUES .....</b>	<b>165</b>
Introduction – Troisième Partie.....	167
3.1 Problématique .....	167
3.2 Objectifs .....	169
3.3 Hypothèses.....	170
3.4 Aspects méthodologiques .....	171
3.5 Méthodes d’analyse choisies .....	188
Conclusion - Troisième partie.....	193
<b>4. ANALYSE DES DONNEES.....</b>	<b>195</b>
4.1 Analyse des données des apprenants .....	197
4.2 Analyse des données des enseignants.....	317
4.3 Analyse des entretiens du terrain 2 .....	497
<b>5. DISCUSSION GENERALE .....</b>	<b>551</b>
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>567</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>579</b>
<b>INDEX DES AUTEURS.....</b>	<b>601</b>
<b>INDEX DES NOTIONS.....</b>	<b>603</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>607</b>
<b>TABLE DES ANNEXES – TOME II .....</b>	<b>610</b>





## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Lors de notre premier séjour en France, nous avons vite compris que le français que nous parlions ne ressemblait pas à la langue que nous entendions quand nous achetions une bonne baguette française ou un croissant chaud, et encore moins à la langue que nous entendions lorsque nous essayions d'obtenir notre carte vitale à la CPAM<sup>1</sup>, etc. Pour expliquer ce décalage, nous avions à l'époque deux hypothèses : soit les gens parlent très bizarrement et très vite en France, soit nous n'avions pas acquis le niveau suffisant et les compétences requises pour nous débrouiller face à des francophones natifs qui ne font pas la différence entre un compatriote et une étrangère. Et que dire de notre expérience en tant que professeure / assistante d'espagnol dans l'Académie d'Amiens où nous parlions à voix haute sans complexe au téléphone dans la salle des professeurs, ou même encore dans le train depuis notre siège au lieu de baisser l'intensité de notre voix ou de nous éclipser discrètement dans les espaces dédiés à cet effet ? Mais encore, nous pouvons mentionner nos tutoiements adressés aux gens que nous venions de rencontrer et même à notre directeur de mémoire de Master, tel que cela est le cas dans notre culture d'origine. Certes, on ne nous a pas dit que les Français n'employaient pas le « ne » pour faire des phrases avec une tournure négative à l'oral, on ne nous a jamais dit que l'on ne tutoie que la famille, les amis, les gens proches en général, on ne nous a jamais appris bien d'autres choses encore concernant l'usage de la langue française et de sa culture. Et si nos enseignants de français s'étaient intéressés à l'image que nous avions de la France, des Français et de la langue même, et si en tant qu'étudiante nous avions mieux su ce qui caractérisait la France culturellement parlant, nous ne nous serions pas retrouvée dans des situations de mécompréhension une fois en France. Il y a un manque d'interculturel pour l'apprenant dès qu'il est en contexte réel, manque survenu

---

<sup>1</sup> Caisse primaire d'assurance maladie.

dans l'enseignement du Français Langue Etrangère (désormais FLE) qu'il a reçu, notamment en milieu universitaire colombien. C'est en raison de toutes ces carences que nous nous intéressons aujourd'hui à la place de l'interculturel dans l'enseignement du FLE en milieu universitaire colombien. Au-delà de notre propre expérience, il s'avère nécessaire de connaître ce qu'il en est chez d'autres apprenants et enseignants colombiens de FLE en Colombie et en France, pour que cela puisse nous renseigner davantage sur cet enseignement. Indéniablement, notre vécu en tant qu'étudiante et enseignante nous amène à nous poser de nombreuses questions et nous conduit à réfléchir sur ce qui se passe dans les classes de langues en Colombie, sur les courants méthodologiques adoptés, sur la place accordée au travail de la culture et sur l'approche mise en place pour arriver à cette fin. A nos questions et réflexions s'ajoute notre préoccupation concernant les politiques linguistiques colombiennes sur l'enseignement des langues étrangères. Le caractère flou de celles-ci est saillant. Aucune langue précise n'est imposée dans le système scolaire colombien. Or l'anglais est dominant depuis la suppression de l'enseignement obligatoire de la langue française suite à la loi 115 du 8 février 1994<sup>2</sup>. Ce fait ne peut pas être anodin surtout lorsque nous nous penchons sur le XIXe siècle où le français était fort de son statut d'unique langue étrangère apprise à l'école. Eh oui, la présence de la langue française en Colombie est une longue histoire ! Ceci remonte à l'époque de la colonisation espagnole, époque durant laquelle la France avait une forte influence en Europe et où la langue française devenait importante sur le plan international (Rivard, 2013<sup>3</sup>). A la suite de l'Indépendance de la Colombie dans les années 1800 et bien entendu d'autres pays latino-américains, la Colombie et la France tissent des relations étroites et le français devient la seule langue étrangère enseignée à l'époque. Mais ceci n'est pas éternel puisqu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le statut de la France et de la langue française en Colombie se dégrade progressivement. Pour quelle raison ? Eh bien parce que les Etats-Unis sont là comme appui socioéconomique, ce qui fait que la langue anglaise prend toute sa place à la fois dans le système scolaire colombien et dans l'idéologie linguistique des Colombiens. L'anglais devient alors la langue du « développement personnel, social, économique, etc. » selon un document officiel du Programme National d'Anglais (PNA) fourni par le Ministère National Colombien de l'éducation (MNE) (Ministère de l'Education Nationale, juillet 2014 : 28).



---

<sup>2</sup> <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201651%20DEL%2012%20DE%20JULIO%20DE%202013.pdf> consulté le 07/09/2016.

<sup>3</sup> Coordonnateur scientifique, Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ), Université Laval.

Ces dernières années, les liens qui existent entre la France et la Colombie se consolident davantage. S'ajoute à ceci le fait que le Québec est devenu une destination prisée par les Colombiens. Cet Etat étant francophone, l'intérêt pour la langue de Molière augmente. Le français fait officiellement son retour pas à pas, puisque sous l'impulsion de l'Ambassade de France en Colombie et ACOLPROF<sup>4</sup>, le FLE est progressivement réintégré dans le système scolaire colombien par son insertion dans le Projet National de bilinguisme du MNE depuis 2008. Le FLE en Colombie peut par conséquent s'apprendre aujourd'hui dans quelques écoles, quelques collèges, quelques lycées mais également dans les Alliances Françaises (AF) et dans les départements de Langues étrangères ou de français à l'université. Parmi ces universités, nous pouvons recenser l'université de l'Atlantique, l'université Nationale de Bogotá, l'université de Caldas, l'université de Cauca, l'université Pédagogique parmi d'autres. Nous nous intéressons précisément aux modalités d'enseignement que les programmes de ces universités accordent au FLE. Parmi ces modalités, nous considérons les compétences développées chez les apprenants, les approches adoptées, les outils auxquels les enseignants ont accès. Nous nous intéressons plus particulièrement à la place accordée à l'interculturel dans les cours de FLE en milieu universitaire, composante qui a été prise en compte dans l'enseignement des langues étrangères avec l'apparition de l'Approche Communicative (AC) dans les années 70/80. L'intégration de l'interculturel en cours de langues va permettre d'aborder et d'analyser les représentations des apprenants sur la langue la culture cibles. Ceci vise à faire accepter l'Autre tel qu'il est avec le moins de préjugés possibles pour que cela ne nuise pas au processus d'enseignement/apprentissage de la langue.

Notre expérience et le passé valorisant du FLE en Colombie éveillent en nous le désir d'améliorer de la situation de son enseignement/apprentissage en milieu universitaire. Les apports que nous souhaitons proposer reposent sur l'intégration des compétences nécessaires (pragmatique, sociolinguistique, interculturelle) pour la réussite communicative en langue étrangère. Nous visons ainsi une bonne mise en pratique non seulement de la langue mais également de l'interculturel. Ce dernier permet notamment à l'apprenant de se *débrouiller* culturellement face aux locuteurs du pays cible. Pour atteindre cet objectif, il sera nécessaire de proposer des changements au niveau des programmes académiques. Il ne s'agira pas d'opposer le français à l'anglais et de chercher à détrôner un anglais en soi dominateur, mais il sera question de contribuer à doter la langue française d'un statut plus valorisant,

---

4

Association Colombienne des professeurs de français.

parallèlement et indépendamment de la langue anglaise. Cela implique des changements au niveau des politiques linguistiques du pays.

Nous considérons ainsi que l'enseignement du FLE en Colombie en milieu universitaire est basé principalement sur des contenus linguistiques. Un travail de la culture existe, certes, mais il est principalement historique et ne commence qu'à partir du 6<sup>ème</sup> semestre (cf. Annexe 7), ce dont les étudiants interrogés dans notre enquête se sont plaints. Ceci empêche l'acquisition de l'ensemble des compétences nécessaires à la réussite communicative lors des échanges en contexte réel. Il faut en outre tenir compte du fait que les apprenants de FLE en Colombie souhaitent partir dans les pays cibles, notamment en France, pour exercer en tant qu'assistant d'espagnol et ensuite y poursuivre leurs études supérieures. Cela explique que la France soit la troisième destination des étudiants colombiens après les Etats-Unis et l'Espagne avec près de 3500 étudiants inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur en 2013-2014<sup>5</sup>. En outre, une politique linguistique imprécise semble laisser une liberté de choix totale concernant les langues étrangères. Or, l'enseignement de l'anglais possède un statut privilégié et exclusif face aux autres langues dont le français. L'anglais fait partie de l'enseignement dispensé aux Colombiens depuis l'école primaire et d'autant plus depuis le lancement du Projet National d'anglais du MNE qui préconise une Colombie entièrement bilingue en 2025. Il ne faut pas non plus négliger que les liens entre la Colombie et les Etats-Unis sont solides. Ces derniers représentent le modèle socioéconomique dont s'inspire la gouvernance colombienne et le pays de destination préféré pour réaliser le fameux « rêve américain ». Tout ceci nous conduit à souligner de façon hypothétique que l'apprenant en langues étrangères en milieu universitaire colombien a tendance à préférer l'anglais uniquement. Et pourquoi privilégier le français si avec l'anglais seul on peut tout obtenir ?

Une autre de nos hypothèses est basée sur la nécessité d'intégrer des compétences interculturelles, pragmatiques et sociolinguistiques dans le programme d'enseignement du FLE dès le début du cursus à l'université. Sans anticiper sur notre enquête, cette intégration encouragerait la motivation des étudiants et favoriserait leur réussite dans l'ensemble des matières, tout en leur donnant, dès le départ, les moyens d'une communication réussie en contexte réel. Pour ce faire, une mise à jour des courants méthodologiques est importante, fondée sur le fait que les sociétés progressent. De fait, les besoins et objectifs lorsque l'on apprend une langue étrangère progressent également. En l'occurrence, au XVIII<sup>e</sup> siècle on apprenait les langues « mortes » pour pouvoir lire et traduire de grands textes gréco-latins, ce

---

<sup>5</sup> Régis et Biotteau (2015), « Avant-propos », *Les Dossiers de Campus France*, n°27, Août 2015, p. 2.

qui s'obtenait en suivant la méthodologie traditionnelle. En revanche, aujourd'hui, on apprend les langues pour voyager ou bien pour aller étudier à l'étranger, etc., ce dont les approches communicative (AC) et actionnelle (AA) tiennent compte.

En outre, l'enseignement / apprentissage du FLE peut dépendre des conditions proposées par le contexte où cet enseignement a lieu. En l'occurrence, dans des villes comme Manizales en Colombie, les enseignants sont confrontés à de nombreuses contraintes comme le manque de matériel, un budget très limité, l'inexistence de cinémas proposant des films français ou francophones et de lieux promouvant la découverte des cultures française et francophone.

Nous considérons également que les Colombiens qui apprennent le FLE en Colombie, une fois dans un pays francophone comme la France, se trouvent confrontés à des difficultés, voire des échecs, lors de l'interaction avec des locuteurs natifs. Nous estimons que ces difficultés sont liées au manque des compétences évoquées plus haut, qui ont été peu travaillées ou tout simplement négligées lors de leur apprentissage du FLE en Colombie. Un tel manque, présumons-nous, peut être lié à des facteurs divers : tout d'abord, un programme qui n'inclut principalement que des contenus de nature linguistique générant ainsi un manque de temps pour travailler d'autres compétences, l'absence d'un dispositif de matériel authentique accessible à tous les enseignants sur place et en ligne, le manque de maîtrise de la part des enseignants au sujet de la culture en question.

Également, nous supposons que ces Colombiens qui s'installent en France font l'objet d'évolutions concernant les représentations qu'ils ont vis-à-vis des Français, de leur pays, voire de la langue. Le contact direct avec le peuple français et leur quotidien, le vécu dans leur système social, économique, académique, etc., leur permet de confirmer ou d'infirmer les idées qu'ils s'étaient déjà faites de cette culture et de son peuple. Cette expérience leur permet de se construire des représentations plus élaborées mais surtout plus justes à l'égard de la culture et du peuple français. Cela engendre un impact direct sur leur apprentissage de la langue française. Car tel que Lafont le fait remarquer, l'usage linguistique et sa représentation sont insécables :

Nous croyons que jamais un usage linguistique n'existe sans sa représentation. La faculté métalinguistique [qui] est en l'homme et [qui] lui permet de réfléchir à son langage à tout instant de production langagière [...]. L'interaction entre les pratiques et la représentation de ces pratiques constitue ainsi un ensemble indissociable (Lafont, 1980 : 82).





Afin d'approfondir notre problématique de recherche, il s'avère indispensable d'éclaircir la situation sociolinguistique de la Colombie précisément autour de la place et de l'enseignement du FLE. Pour ce faire, nous avons décidé de réaliser un historique du statut de la langue française depuis l'époque de la colonisation, où cette langue régnait comme unique langue étrangère enseignée, jusqu'à nos jours, en expliquant la place importante de l'anglais et des Etats-Unis chez les Colombiens, notamment depuis la fin de la Seconde Guerre Mondiale. Nous présentons donc tout ceci dans notre **première partie** nommée *Le contexte géographique et sociolinguistique*. Dans cette même partie, nous présenterons en détail non seulement les politiques linguistiques colombiennes mais aussi l'idéologie linguistique ancrée en Colombie. Nous étudierons les relations que la Colombie entretient avec les USA et la France et notamment l'impact et l'influence que ces relations ont sur l'apprentissage de l'anglais et du français. La *francophonie* a sa place également dans cette partie, ce qui nous donnera un aperçu non seulement de la place du FLE en Colombie mais aussi dans le monde entier. Enfin, nous nous concentrerons sur le FLE et la France aujourd'hui en Colombie et plus spécifiquement en milieu universitaire, en l'occurrence à l'Université de Caldas dans la ville de Manizales, institution où nous avons mené une partie de notre enquête.



Dans notre deuxième partie, nous présenterons nos *réflexions théoriques* nécessaires pour comprendre le déroulement de la présente recherche ainsi que pour l'analyse de nos corpus. Nous développerons ainsi les termes clés de notre étude. Tout d'abord, nous définirons les *représentations sociales* et les *stéréotypes* (qui sont une catégorie particulière de représentations d'après Abdallah-Preteuille et Porcher (1999 : 160) et leur influence dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette influence est confirmée par des auteurs comme Zarate (1993), Candelier et Hermann-Brennecke (1993), Cain & De Pietro (1997). Nous passons également en revue les différents courants méthodologiques depuis le XVIIIe siècle avec la méthodologie traditionnelle (MT) jusqu'à nos jours avec l'approche communicative (AC) et l'approche actionnelle (AA) du Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Cela nous permettra de connaître la place accordée à la culture et à l'interculturel dans les différentes méthodes, mais aussi l'objectif de ce travail culturel en cours de LE et de FLE. Nous fixons notre attention sur les AC et AA, approches les plus récentes et qui accordent une place significative au travail de la culture. Nous essayons de nous baser sur le CECR (2001) pour lequel l'apprenant est un *acteur social* qui a besoin de développer *la compétence langagière à communiquer*, compétence constituée des

composantes linguistique, sociolinguistique, pragmatique et interculturelle. A travers la maîtrise de ces composantes, l'apprenant ou *acteur social* saura *se débrouiller* non seulement linguistiquement mais également culturellement en fonction du contexte de l'échange. Il sera en effet capable d'adapter son langage à la situation de communication. Dans cette sous-partie, nous présentons plus en détail le rôle des représentations sociales dans l'enseignement/apprentissage d'une LE. Des auteurs comme Castellotti et Moore (2002) parmi d'autres, ont démontré qu'une image positive à l'égard de la culture et du peuple cibles a un impact positif sur l'apprentissage de la langue. En revanche, une image négative peut provoquer des difficultés lors du processus d'apprentissage.

Existe-t-il un moyen idéal pour travailler les représentations et les stéréotypes en cours de langue ? Lorsque l'on se trouve loin géographiquement du pays dont on apprend la langue, comment faire pour rapprocher l'apprenant de cette nouvelle culture ? Au sein de cette deuxième partie, nous proposons donc le recours aux *documents authentiques* pour le travail de la culture. A leur sujet, l'évolution de l'enseignement des langues étrangères implique plusieurs changements, en l'occurrence le document fabriqué de la méthode active se veut authentique depuis l'AC (Reinhardt, Robert et Rosen, 2011 : 99). D'après Cuq et al., les documents authentiques permettent non seulement le contact avec la vraie langue française mais également avec la culture telle qu'elle est :

A l'heure actuelle, les documents fabriqués se veulent proches de l'authentique aussi bien pour reproduire une utilisation vraisemblable de la langue que pour donner une vision plus fidèle de la culture française (Cuq et al., 2003 : 100).

Nous verrons également les précautions à prendre au moment d'utiliser ce type de documents, notamment le fait de prendre en compte certains paramètres chez les apprenants tels que leur niveau de langue, leurs besoins langagiers, leurs centres d'intérêts, etc. En outre, le document doit être contextualisé et référencé.

Dans la **deuxième partie** de la présente recherche, intitulée *réflexions théoriques*, nous étudierons un des termes clés de notre étude, *l'interculturel*. Le terme interculturel apparaît en pédagogie lors d'une conférence de l'UNESCO à Nairobi en 1976. Pour Clanet l'interculturel désigne un monde particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent quand deux cultures différentes entrent en contact (Clanet, 1993 : 22).

L'interculturalité est-elle une pratique récente ? Certes, on en entend relativement parler depuis peu, néanmoins, ce à quoi réfère l'interculturel existe depuis longtemps. N'oublions

pas que depuis des siècles les gens ont voyagé, les différentes cultures se sont rencontrées. Ce genre de contact a donné lieu à des influences comportementales, à des adaptations, à des conflits. Verbunt fait remarquer à juste titre que ce qui est vraiment nouveau c'est le fait de parler de ces interactions, de ces contacts (Verbunt, 2011 : 12).

Si nous étudions l'interculturel dans notre travail, nous devons aussi aborder la *culture*, notion définie en 1871 par Edward Burnet Tylor qui avance le fait qu'il s'agit de « la totalité des connaissances, des croyances, des arts, des valeurs, lois, coutumes et de toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (in Cuche, 2010 : 16). Grâce à cette définition de Tylor, Cuche affirme que la culture n'est plus individualiste ni restrictive et lui-même la considère comme « l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme » (Ibid. 18). En outre, nous essaierons de faire la distinction entre les différents termes proposés autour de la compétence culturelle. En effet, Puren (2013) propose les composantes *trans-culturelle*, *méta-culturelle*, *interculturelle*, *pluriculturelle* et *co-culturelle*. Les deux premières renvoient aux méthodologies traditionnelle (MT) et active (MA) dans le sens où, pour la MT, par la lecture de grands textes gréco-latins, l'apprenant découvre les valeurs humanistes de ces cultures. Et pour la méthodologie active (MA), des connaissances culturelles sont mobilisées à travers les documents authentiques. Par ailleurs, l'interculturel permet le travail des représentations sociales et ainsi permet à l'apprenant de se préparer pour ses premières rencontres avec la nouvelle culture. Les composantes pluriculturelle et co-culturelle, d'après Puren (2013), facilitent le « vivre » et le « travailler » ensemble dans une société multiculturelle. Compte-tenu de cette classification et de ce qui a été dit plus haut, nous nous intéressons principalement à la composante interculturelle, en tout cas pour ce qui concerne les premiers enseignements de la culture cible aux Colombiens. Et étant donné que dans l'enseignement des langues étrangères, selon Boyer, la culture que l'apprenant s'apprête à découvrir est construite à partir des représentations, des stéréotypes, des emblèmes, etc. (Boyer, 1989a), l'interculturel s'avère essentiel afin de travailler justement ces derniers. Les autres composantes proposées par Puren pourraient être travaillées dans des niveaux plus avancés.

Dans le présent travail, nous nous référons directement à l'apprenant colombien de FLE qui s'apprête à découvrir la/les culture/s cible/s ; plus particulièrement, nous nous concentrons sur la culture française, qui est la culture de référence pour la plupart des apprenants de français et qui est, rappelons-le, la culture dans laquelle nous baignons depuis plusieurs années. Lorsque nous demandons à des Français s'ils pensent que les Colombiens sont très différents d'eux, il

est courant d'entendre dire que c'est presque la même chose, par le fait que ce sont deux cultures latines. Nous aurions pu avoir le même raisonnement que ces Français sauf que nous avons l'occasion de vivre, d'étudier et de travailler en France, donc de côtoyer des Français dans plusieurs milieux différents. Cela nous a ainsi permis de nous rendre compte que les Français et les Colombiens ne sont pas pareils. De plus, nos recherches au sujet de la culture française nous montrent leurs singularités par rapport à d'autres sociétés (cf. graphique 3). De manière générale, nous mentionnons leur rapport avec la famille, avec le travail, avec la religion, leur courtoisie, etc. Ainsi, pour que nos apprenants de FLE ne soient pas déphasés ou choqués par des comportements qu'ils méconnaissent, nous considérons comme impératif d'inclure en cours de LE le travail des représentations sociales et des stéréotypes. Un tel travail requiert plus généralement l'intégration de l'interculturel en cours de LE. Dans une optique interculturelle, l'enseignant n'est pas celui qui enseigne la LE mais :

[...] c'est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité », et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples [...] les perçoivent eux-mêmes et leur culture (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 12).

L'intégration de l'interculturel implique aussi le travail d'autres composantes déjà évoquées. Nous nous centrons sur la composante pragmatique étant donné que celle-ci est indispensable pour connaître la culture cible d'autant plus que c'est à travers elle que l'apprenant peut « parler de questionnement, de formulation d'hypothèses au sujet de manifestations culturelles, qu'elles soient : le paraverbal et le non-verbal, les conventions sociales, les normes conversationnelles ou la prise en compte du contexte » (Collès, 2006 : 17).

D'un point de vue pragmatique, l'apprenant doit être dans la capacité de gérer, structurer, organiser l'interaction, et de décrypter et d'utiliser les éléments linguistiques et socioculturels au bon moment et face à la bonne personne. En effet, cela réitère l'importance de la composante pragmatique dans l'enseignement de l'interculturel en cours de FLE. Dans ce sens, Byram souligne que:

[...] l'efficacité de la communication vise, à l'aide du langage, à démontrer sa volonté de raconter, ce qui implique souvent le caractère indirect de la politesse plutôt que le choix direct et efficace d'une langue riche en éléments informationnels<sup>6</sup> (Notre traduction) (Byram, 1997 :3).

---

<sup>6</sup> [...] the efficacy of communication depends upon using language to demonstrate one's willingness to relate, which often involves the indirectness of politeness rather than the direct and "efficient" choice of language full of information.

Les futurs diplômés de FLE en Colombie cherchent à partir à l'étranger notamment en France ou au Canada pour des raisons académiques et professionnelles. C'est pour cela qu'ils ont besoin d'être formés à faire face au nouveau monde linguistique comme culturel. Pour mieux comprendre le type de communication qu'un locuteur non-natif d'une langue donnée expérimente lorsqu'il se trouve face à des locuteurs natifs, nous définirons dans cette partie la *communication* et les *contextes exolingue* et *endolingue*. Ces deux termes se distinguent l'un de l'autre dans le sens où la communication endolingue fait référence, à la base, à l'échange verbal entre natifs tandis que l'exolingue « s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement connue aux participants » (Porquier, 1984 : 18). Cela dit, nous nous permettons de considérer que les apprenants de FLE en Colombie se trouvent en contexte exolingue lorsqu'ils sont en cours de FLE où ils sont censés communiquer en langue française. A ce titre, l'argument de Py justifie la nature de notre choix, puisque l'auteur nous dit:

L'asymétrie et la divergence entre les codes respectifs des participants, ce qui ne saurait se réduire à l'opposition entre langue maternelle et langue étrangère mais concerne également des situations de communication entre locuteurs natifs d'une même langue (Py, 1987 : 164).



Par la suite, nous présenterons la **troisième partie** de notre étude, *problématique de recherche et aspects méthodologiques*, dans laquelle il sera question de traiter en détail la problématique, nos objectifs et hypothèses, que nous avons déjà présentés sommairement. Dans le but de montrer le lien entre la théorie et les vraies pratiques en cours de FLE en milieu universitaire colombien, nous recourons à la réalisation d'une enquête fondée principalement sur deux méthodes que nous considérons comme complémentaires (questionnaires et entretiens). Dans un premier temps, nous diffusons un questionnaire puis nous réalisons des entretiens semi-directifs auprès d'apprenants et d'enseignants de FLE de l'université de Caldas dans la ville de Manizales en Colombie. Par le biais de cette enquête, nous cherchons à cerner avec précision le profil de l'apprenant de FLE en milieu universitaire colombien. Notre intérêt se porte sur la découverte de ses véritables besoins, attentes, motivations mais aussi sur les contraintes auxquelles il fait face tout au long de l'apprentissage de la langue. Nous cherchons également à connaître son point de vue et son sentiment vis-à-vis de la langue française et de la culture, particulièrement de la société française et de la place accordée à la culture en cours par ses enseignants. D'une autre part, le questionnaire et les entretiens adressés aux enseignants nous permettent d'étudier leur profil, leurs pratiques didactiques, leur

connaissance de la culture cible et la place qu'ils reconnaissent accorder au travail de l'interculturel dans leurs séances de cours. Pour l'ensemble des questionnaires (apprenants et enseignants), nous suivons une démarche d'analyse quantitative à l'aide du logiciel Sphinx. En ce qui concerne, les entretiens, nous traitons notre corpus par le biais d'une analyse qualitative : une analyse de contenu. Outre cette analyse, les entretiens sont préalablement traités par les logiciels Lexico3 et Tropes permettant une analyse lexicométrique de notre corpus, démarche qui nous sert à faire émerger et à introduire les principales thématiques qui seront analysées qualitativement par la suite.

L'évolution de notre démarche et de notre problématique nous amène à l'exploitation d'un deuxième terrain. Pour celui-ci, nous réalisons des entretiens semi-directifs auprès de Colombiens installés en France ayant appris le français en Colombie. Nous avons cherché, à travers cette enquête, à connaître leur expérience avec la langue française depuis qu'ils sont arrivés en contexte authentique (la France) : est-ce que le français qu'ils ont appris en milieu universitaire colombien leur est vraiment utile une fois qu'ils doivent faire face à des francophones natifs ? Et que dire de la culture ? Est-ce que leurs cours en Colombie leur apportent assez d'éléments pour savoir non seulement quoi dire en français mais pour savoir comment le dire et à quel moment le dire selon le contexte ? À travers l'exploitation de ce deuxième terrain, nous cherchons également à connaître les représentations que ces Colombiens avaient avant leur voyage en France et les représentations qu'ils ont actuellement suite à leur expérience en France. Autrement dit, nous cherchons à mettre en avant l'évolution de leurs représentations vis-à-vis de la France, des Français et de la langue française et notamment l'impact que celles-ci peuvent avoir sur leur expérience avec le FLE. La totalité du corpus fait l'objet du même type d'analyse que le premier terrain : analyse lexicométrique et analyse de contenu.



Nous arrivons à la **quatrième partie** de la présente recherche nommée *analyse des données*. Cette partie est scindée en plusieurs chapitres : analyse des questionnaires des apprenants via Sphinx, analyse quantitative des entretiens des apprenants via Lexico3 et Tropes, analyse qualitative des entretiens des apprenants, analyse des questionnaires des enseignants via Sphinx, analyse quantitative des entretiens des enseignants via Lexico3 et Tropes, analyse qualitative des entretiens des enseignants. Ces chapitres correspondent aux corpus du premier terrain. S'ensuit donc l'analyse correspondant au corpus du deuxième terrain : analyse quantitative des entretiens via Lexico3 et Tropes, analyse qualitative des entretiens. Suite à

l'analyse de nos résultats et de leur mise en relation avec nos réflexions théoriques, nous nous donnerons pour tâche de formuler quelques perspectives. Notre ambition est de pouvoir apporter à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français en Colombie, en intégrant des pratiques conduisant à la formation de l'apprenant en tant qu'*acteur social* et *interculturel*. Pour ce faire, nous désirons maintenir l'homologie maximale proposée par Puren (2009) entre « l'agir social de référence » et « l'agir scolaire de référence ». Autrement dit, dans la salle de classe, faisons comme si... Dans la mesure du possible... bien entendu !

Il ne nous reste qu'à vous inviter à parcourir ce travail de recherche en espérant que cela vous apportera de nouvelles connaissances et des éclaircissements au sujet de l'enseignement du FLE en Colombie. En outre, vous découvrirez les représentations sociales que les Colombiens ont à l'égard de la culture française, des Français, de leur langue ainsi que l'évolution de celles-ci chez ceux qui ont l'occasion de se rendre en France pour de longs séjours et l'impact que cela a sur leur maîtrise de la langue.

# **1. CONTEXTE GEOGRAPHIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE**





## Introduction - Première partie

Politique linguistique et interculturalité sont deux termes d'actualité dans notre domaine de recherche, et qui pourraient également bien se marier. Et oui ! depuis que les cultures se rencontrent davantage, depuis que les gens voyagent davantage, depuis que les universités ont de plus en plus d'accords académiques internationaux, on se soucie également davantage des politiques linguistiques des différents pays. Cela concerne les langues nationales bien évidemment mais également la ou les langues étrangères, faisant partie des lois sur l'éducation de chaque pays. Dans la présente étude, nous nous focalisons sur les politiques linguistiques en Colombie.

Nous détaillerons par la suite les *politiques linguistiques* en Colombie concernant les langues nationales (l'espagnol et les langues indigènes) ainsi que les langues étrangères enseignées dans le pays. Les politiques concernant ces dernières sont caractérisées par une liberté de choix de la langue et par une absence de précision et de clarté. Mais pour autant, dans la pratique, c'est l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère qui règne dans la quasi-totalité des écoles colombiennes.

Ce choix automatique et exclusif de l'anglais est la conséquence d'une idéologie partagée par la plupart des Colombiens, idéologie qui permet de concevoir la maîtrise de l'anglais comme la clé de l'avenir social et professionnel, mais également comme la langue du pouvoir et de l'ouverture économique. Avant d'aborder ce point, il est pertinent de connaître les rapprochements existants entre la Colombie et les Etats-Unis. Cela pourrait peut-être expliquer une attirance et un intérêt indéniables pour apprendre l'anglais dans la République colombienne. Ces rapprochements, d'ailleurs, ont commencé à se manifester depuis longtemps. Ils concernent non seulement le plan socio-économique et politique, mais également le plan académique. A titre d'exemple, chaque année, nombreux sont les étudiants colombiens bénéficiant des bourses Fulbright parmi d'autres bourses permettant de réaliser des études de niveau Master et Doctorat, d'enseigner ou de participer à des activités professionnelles et académiques aux Etats-Unis.

Il est également question dans la présente recherche de détailler ce qu'il se passe exactement avec l'enseignement de l'anglais en Colombie et les démarches mises en place par le Ministère de l'Education Nationale concernant cet enseignement. Plus spécifiquement, nous nous concentrerons sur le Programme National de Bilinguisme devenu récemment le Programme National d'Anglais (PNA). Une de ses missions consiste à former des citoyens

capables de communiquer en anglais, de sorte qu'ils puissent insérer le pays dans le processus de communication universelle, dans l'économie globale et l'ouverture culturelle, en suivant des normes internationalement comparables.

Dans la dernière partie de ce chapitre, il est question de contextualiser la place de la langue française et de son enseignement en Colombie, ceci étant un des sujets centraux de la présente étude. Nous présenterons la situation de cet enseignement du XVII<sup>ème</sup> siècle jusqu'à nos jours. Il est question également d'analyser la place du français sur le plan mondial. En d'autres termes, peut-on parler d'une francophonie réussie et accomplie ?

Enfin, plus récemment, grâce au projet de réintégration de cette langue dans les écoles publiques proposé par ACOLPROF et l'Ambassade de France en Colombie, la langue française retrouve peu à peu sa place. Il ne faut également pas négliger les relations étroites entre la France et la Colombie tant au niveau économique qu'éducatif qui se développent ces dernières années : ces relations ne cessent pas de se consolider et de s'élargir comme cela a déjà été indiqué.

## **1.1 Politiques Linguistiques**

Dans l'ensemble de ce chapitre, nous allons définir et détailler les politiques linguistiques dans leur conception générale et telles qu'elles sont appliquées en Colombie. Calvet (1996 : 3) conçoit la politique linguistique comme « la détermination de grands choix en matière de relations entre les langues et la société ». Cet auteur considère donc qu'il existe une forte corrélation entre les politiques linguistiques et leur application. Nous pouvons ainsi envisager, selon cette pensée, que politique linguistique et planification linguistique ne peuvent être dissociées. Calvet définit justement cette dernière comme « la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique » (Calvet, 1999 : 155). Par conséquent, la notion de planification linguistique implique la notion de politique linguistique. En revanche, le cas contraire n'est pas obligatoire, cela veut dire que des choix politiques sont faits vis-à-vis d'une ou plusieurs langues sans pour autant être forcément appliqués. La définition de Boyer apporte à cette réflexion, l'idée d'une préoccupation communautaire au niveau linguistique :

La notion de politique linguistique, appliquée en général à l'action d'un État, désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet État en matière de langue(s), choix, objectifs et orientations suscités en général (mais pas obligatoirement) par une situation intra- ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique (on songe à l'Espagne au sortir du

franquisme ou à la Yougoslavie de Tito) ou parfois même ouvertement conflictuelle (comme c'est le cas de la Belgique aujourd'hui) (Boyer, 2010 :67).

Plus précisément, dans sa dimension pratique, Porcher et Faro-Hanoun considèrent qu'une politique linguistique fait référence avant tout à une action, action qu'un Etat, une Région, une ville accomplissent dans l'envie d'une diffusion optimale de ses langues :

Une politique linguistique est donc l'action menée par une communauté pour développer au mieux (selon les objectifs visés, eux-mêmes à définir) la diffusion de la ou des langue(s) qui y circule(nt). [...] Le propos, à chaque fois, est d'optimiser les moyens en vue d'atteindre les objectifs linguistiques que l'on s'est fixés, non pour eux-mêmes mais en liaison avec l'ensemble de la politique (tout court) de la communauté (Porcher et Faro-Hanoun, 2000 : 6).

Une politique linguistique doit être en permanence évaluée, ceci du fait que les sociétés et les réalités changent. Elle doit donc être adaptée à chaque changement.

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq et al., 2003 : 196) cette notion est définie en tant qu'ensemble des choix d'un Etat en ce qui concerne la langue et la culture. Le choix de la langue est généralement lié de façon très étroite aux questions ayant trait à l'unité nationale. Ce fameux dictionnaire coordonné par Jean-Pierre Cuq fait également la distinction entre politique linguistique et planification linguistique en attribuant à cette dernière « l'ensemble des opérations qui visent à définir la programmation et les modalités de la réalisation des objectifs définis par la politique en fonction des moyens disponibles et des procédures envisagées pour cette mise en œuvre » (Ibid.).

En définitive, nous soulignons que pendant longtemps, certains Etats mettaient en place des politiques linguistiques bien que celles-ci n'eussent pas été officialisées et explicitées par la législation nationale. A l'heure actuelle, avec des phénomènes comme la globalisation, les échanges internationaux, la diversité des peuples, la rencontre des différentes cultures, etc., les nations se préoccupent de plus en plus du choix de leurs langues, notamment étrangères. Malgré ces divers aspects et ces préoccupations grandissantes, les politiques linguistiques en Colombie concernant les langues étrangères demeurent floues et assez imprécises. Nous allons voir ceci de façon détaillée dans les paragraphes qui suivent.

### 1.1.1 Les langues officielles

L'espagnol (ou langue castillane) est la langue officielle du territoire colombien selon l'article 10 de la Constitution du pays<sup>7</sup> :

Article 10 : L'espagnol est la langue officielle de la Colombie. Les langues et les dialectes des groupes ethniques sont également officiels sur leurs territoires. L'enseignement dispensé dans les communautés, dotées de traditions linguistiques spécifiques, est bilingue<sup>8</sup>.

Ceci veut-il dire que la Colombie est un territoire officiellement monolingue ? Revenons à l'époque de la colonisation où, en Colombie, on ne dénombrerait pas moins de 300 langues indigènes (Mazières, 2012 : 50), ce qui faisait du pays un territoire très riche linguistiquement parlant. Un tel plurilinguisme contrastait avec le monolinguisme imposé par les colonisateurs en produisant un phénomène de « glottophagie », notion définie par Calvet (2002) comme les rapports entre le discours linguistique et le discours colonial sur les langues : la langue du colonisé est dénigrée, infériorisée, tandis que celle du colonisateur est valorisée. Les indigènes devaient donc renoncer à leur langue, à leurs cultures maternelles (Chareille, 1997). Le plurilinguisme et le multiculturalisme étaient des obstacles aux objectifs économiques, politiques, administratifs, culturels et religieux des conquérants et des colons espagnols. La loi colombienne 153 de 1887 considère les groupes indigènes comme des groupes sauvages (Art.318<sup>9</sup>), ce qui rendait impossible la reconnaissance des langues indigènes comme langues nationales.

A l'heure actuelle en Colombie il ne reste plus que 65 langues indigènes et 2 langues créoles, selon le CCELA<sup>10</sup>, parmi lesquelles on trouve le wayuu, la paez, le misak, l'embéra, etc. Les indigènes ne représentent plus que 3,43% de la population totale selon le DANE<sup>11</sup>. En Colombie, on ne parle donc pas colombien tel qu'il peut arriver qu'on nous le demande. Notre langue officielle est bel et bien l'espagnol. En revanche, la langue espagnole possède une grande diversité de dialectes en fonction des différentes régions du pays au niveau lexical, morphologique, syntaxique, prosodique, etc.<sup>12</sup>

---

<sup>7</sup> Constitution colombienne, article 10 de 1991 <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-1/capitulo-0/articulo-10> consulté le 22/04/2016.

<sup>8</sup> Artículo 10: El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe (notre traduction).

<sup>9</sup> <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=15805> consulté le 05/10/2014.

<sup>10</sup> CCELA: Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes.

<sup>11</sup> DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

<sup>12</sup> <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/colombie.htm> consulté le 25/07/2016.

### 1.1.2 Les langues étrangères

L'enseignement d'une langue étrangère est obligatoire tel que la constitution nationale le prévoit. Néanmoins, jusqu'à présent, il n'existe pas une politique claire qui propose une ou plusieurs langues en particulier. Nous présentons ci-dessous un extrait de la Loi sur l'Education N° 115 promulguée en février 1994<sup>13</sup> :

Article 21 : Les objectifs spécifiques de l'éducation dans l'école primaire :

(m). L'acquisition d'éléments de la conversation et de la lecture dans au moins une langue étrangère.

Article 22 : Les objectifs spécifiques de l'éducation dans le secondaire :

(l). La compréhension et la capacité de s'exprimer dans une langue étrangère.

Article 23 : Matières obligatoires et fondamentales :

(7). Sciences humaines, langue espagnole et langues étrangères.

Certes, ceci pourrait être considéré comme avantageux dans la mesure où chaque établissement a bel et bien la liberté de choisir la langue qu'il souhaite enseigner, mais malgré cette liberté, dans la réalité des faits, ce n'est que l'anglais qui est privilégié. En effet, suite à la création du projet dénommé Programme National d'Anglais ou Programme National de Bilinguisme (cf. chapitre 1.2.1), les lois décrites ci-dessus ont subi quelques modifications. Cependant, cela n'apporte aucune précision en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais dans la République de Colombie<sup>14</sup> même si la loi se nomme aujourd'hui « loi du bilinguisme ». Avec cette loi, le Projet National d'Anglais (cf. Annexe 8), a pour objectif de favoriser « une focalisation majeure sur la langue anglaise, ce qui a été ratifié avec la loi 1651 de 2013 » (notre traduction<sup>15</sup>):

Article 2 : Ajouter à l'article 20 de la Loi 115 de 1994 la formulation suivante :

(g) Développer les compétences nécessaires pour lire, comprendre, écrire, écouter, parler et s'exprimer correctement dans une langue étrangère.

---

<sup>13</sup> Diario Oficial No. 41.214, de 8 de febrero de 1994.  
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> consulté le 07/09/2016.

<sup>14</sup> <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/colombie.htm> Consulté le 22/04/2016.

<sup>15</sup> «unénfasis mayor en la lengua inglesa, que se ratificó con la ley 1651 de 2013».

Article 3 : Modification de l'article 21 de la Loi 115 de 1994 et qui dit ainsi :

(m) Le développement des compétences de conversation, lecture et écriture dans au moins une langue étrangère.

Article 4 : Modification de l'article 22 de la Loi 115 de 1994 et qui dit ainsi :

(1) Le développement des compétences de conversation, lecture et écriture dans au moins une langue étrangère.

La Constitution Nationale souligne le besoin de promouvoir l'apprentissage d'au moins une langue étrangère depuis l'école primaire. Ceci dit, chaque établissement peut inclure dans ses maquettes (plan d'étude) non seulement l'anglais mais également une deuxième langue. L'anglais est privilégié pour diverses raisons, raisons qui font que cette langue est choisie non seulement en Colombie mais dans beaucoup de pays. Les pouvoirs politiques et économiques parmi d'autres font aujourd'hui de l'anglais la langue internationale. Dans l'imaginaire colombien, les Etats-Unis représentent un modèle économique et une destination privilégiée pour l'émigration des Colombiens. C'est donc une destination qui symbolise la réussite professionnelle, sociale et personnelle. Alors si l'anglais est privilégié dans les pratiques scolaires pour les raisons qui viennent d'être citées, quelle place peut-on faire au français comme langue étrangère dans l'enseignement colombien ?

## **1.2 Les rapprochements entre les Etats-Unis et la Colombie**

Les relations entre les Etats-Unis et la République Colombienne datent de plusieurs siècles. L'histoire du canal de Panama représente un épisode important dans le début des relations entre les deux pays. Au début du XIXe siècle, le canal de Panama représentait déjà une inquiétude pour les Etats-Unis. Le 3 octobre 1824, un traité a été signé à Bogotá entre les Etats-Unis et la Colombie. Les deux nations se promettaient soutien et protection réciproques.

L'article premier du traité le prouve :

Il y aura une paix parfaite, solide et inviolable et une amitié sincère entre les Etats-Unis d'Amérique et la République de Colombie, dans toute l'étendue de leurs possessions et territoires, dans leurs sujets respectifs sans aucune distinction de personnes ou de lieux (cité dans Perruchoud, 1983 :7).

Ces relations sont donc empreintes de cordialité. Les deux pays ont également été de bons alliés pendant la Guerre Froide et actuellement les Etats-Unis demeurent toujours un soutien pour la Colombie dans la lutte contre le narcotrafic. En outre, le TLC (Traité de Libre Commerce) a été signé. La Colombie devient ainsi le voisin stratégique des Etats-Unis. Parmi les pays d'Amérique du Sud, la Colombie est un des rares alliés des Etats-Unis. La Colombie fait partie de la minorité des pays d'Amérique du Sud ayant soutenu l'opération « Liberté irakienne » en 2003. Ils y ont même participé avec l'envoi de soldats colombiens. Dernièrement, en juin 2013, la Colombie a exprimé le souhait de faire partie de l'OTAN<sup>16</sup>, en tant que membre associé<sup>17</sup>.

Les liens entre les deux pays concernent également le plan académique. A titre d'exemple, en mars 2014, la vice-ministre de l'éducation colombienne s'est rendue à Washington dans le but de consolider les alliances pour continuer à promouvoir et augmenter les échanges académiques en langues et l'apprentissage de l'espagnol, ceci en relation avec le programme « 100.000 strong for the Americas » du gouvernement d'Obama.

Quant au Programme de renforcement des langues étrangères, des stratégies ont été mises en place afin d'améliorer le niveau d'anglais en Colombie et d'espagnol aux Etats-Unis, en développant des activités promouvant des opportunités dans les deux pays. Il s'agit ainsi de renforcer les stratégies dans les universités afin de faciliter les échanges d'étudiants en langues. En conclusion à cette rencontre, les deux pays ont signé une charte intitulée « Coopération pour la Mobilité Académique ». Ceci a été signé dans le but de reconnaître l'importance de renforcer les liens éducatifs et culturels entre les deux nations<sup>18</sup>.

En Colombie, Fulbright<sup>19</sup>, la Commission pour l'échange Educatif entre les Etats-Unis et la Colombie, a été établie en janvier 1957 à travers un traité international entre les deux gouvernements. Chaque année, environ 100 professionnels colombiens bénéficient de bourses Fulbrigh parmi d'autres bourses afin de réaliser des études en Master et Doctorat, d'enseigner ou de participer à des activités professionnelles et académiques aux Etats-Unis. De la même façon, plus de 50 États-Uniens parmi lesquels on trouve des étudiants, des chercheurs et des enseignants vont en Colombie chaque année en tant que boursiers de Fulbright<sup>20</sup>.

---

<sup>16</sup> Organisation du Traité de l'Atlantique du Nord.

<sup>17</sup> Publication article de presse *El Tiempo* paru le 4 juin 2013. Consulté le 19/04/2016.

<sup>18</sup> [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-338758\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-338758_recurso_1.pdf) consulté le 11/09/2015.

<sup>19</sup> Le programme Fulbright est un système de bourses d'étude très compétitif et basé sur le mérite, subventionné conjointement par les gouvernements des pays désireux de faire partie du programme.

<sup>20</sup> <http://www.fulbright.edu.co/nuestrahistoria> consulté le 11/09/2015.



Tous ces liens entre la Colombie et les Etats-Unis font que les Colombiens s'intéressent davantage à l'apprentissage de l'anglais qu'à d'autres langues, et que l'Etat crée de nouvelles politiques afin de faire de la Colombie un état bilingue anglais/espagnol. Pour ce faire, en 2004, le Programme de Bilinguisme a été inséré dans les politiques du Ministère de l'Education Nationale.

### 1.2.1 Programme National d'Anglais Colombiaverywell !

Il s'agit d'un projet lancé par le Ministère de l'Education Nationale en partenariat avec le Consulat britannique en Colombie. Le Programme National de Bilinguisme (2004-2010) rebaptisé par la suite Programme de Renforcement des Compétences en Langue Etrangère (2010-2014) et plus récemment connu comme le Programme National d'Anglais (2015-2025) a comme finalité : « Contribuer à former des citoyens et des citoyennes capables de communiquer en anglais en suivant des normes internationalement comparables<sup>21</sup> ». Le Cadre Européen Commun de Référence a servi de modèle afin d'homogénéiser les niveaux de compétences en anglais en fonction du niveau scolaire (cf. tableau 1). Le Programme National de Bilinguisme décrète que les étudiants doivent valider un niveau B1 en anglais au moment de finir leur baccalauréat (Ministerio Nacional de Educación, 2006<sup>22</sup>).

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Tableau1 : Extrait du document officiel du Ministère National de l'Education Colombien intitulé Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006) Formar en Lenguas Extranjeras.

« Colombia Bilingue 2014-2019 » a pour objectif de faire passer les effectifs maîtrisant le niveau B1 dans le secondaire de 2% à 8% à l'échelle nationale, et le niveau A2 de 7% à 35% à l'école primaire. Atteindre cet objectif permettra aux étudiants de tout le système éducatif de mieux communiquer en anglais et ainsi d'accéder à de meilleures opportunités professionnelles<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Notre traduction : contribuir a tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables.

<sup>22</sup> [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-338758\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-338758_recurso_1.pdf) consulté le 11/09/2015.

<sup>23</sup> <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>, consulté le 14/09/2015.

Le ministère National de l'Éducation présente aujourd'hui le bilan du Plan National d'Anglais. En ce qui concerne la formation des enseignants, plus de 9500 ont été formés à ce jour. En 2013, 43% des professeurs d'anglais qui ont passé le test diagnostique annuel d'anglais ont atteint le niveau B2 par rapport à 29% en 2010. Ceci dit, concernant les étudiants, certes ils ont montré une amélioration vis-à-vis de leur niveau d'anglais, mais seulement 8% d'entre eux arrive à atteindre le niveau B2 à la fin de leur cursus du secondaire. Le Ministère de l'Éducation Nationale lance donc le projet Programa Nacional de Inglés 2015-2025 dont l'objectif est de renforcer l'enseignement de l'anglais dans les 10 prochaines années et de renforcer le processus d'enseignement et d'apprentissage en faisant un emploi efficace des heures qui sont actuellement allouées à cet enseignement (en moyenne 3 heures par semaine à l'école secondaire et une demi-heure par semaine dans le primaire). Ce programme a pour but que 50% des élèves atteignent le niveau B1 en 2025. Il a été déterminé que le niveau B1 est suffisant pour répondre aux exigences de la population en question. Afin d'atteindre les objectifs établis par le Plan National d'Anglais, le système d'enseignement / apprentissage de l'anglais en Colombie nécessite un renforcement des acteurs et des éléments clés tels que : des enseignants ayant un bon niveau d'anglais, des programmes pertinents, une pédagogie adéquate, une bonne infrastructure technologique, etc. (Ministerio Nacional de Educacion, 2014).

Il s'agit bel et bien d'un bilinguisme puisque l'enseignement de l'anglais fait partie des programmes scolaires, et que le gouvernement cherche à en augmenter la maîtrise auprès du plus grand nombre et depuis le plus jeune âge. Mais quand l'on s'arrête sur certains passages du document descriptif du programme, nous nous retrouvons pourtant avec la phrase « apprentissage des langues étrangères » sans préciser lesquelles. Pourquoi y parle-t-on de plusieurs langues, si dans la pratique, c'est l'anglais qui est largement privilégié ? L'idéologie linguistique en Colombie nous fait ainsi comprendre qu'on laisse régner de plus en plus l'anglais sans tenir compte des autres langues étrangères. Ainsi, le premier point est de souligner que le bilinguisme d'apparence floue ne concerne dans les faits que l'anglais parmi les langues étrangères. Le second point est de considérer, nous y reviendrons, que si l'anglais a déjà sa place, il ne s'agit pas de la contester, mais de chercher à faire trouver aussi sa place au français, mieux loti que d'autres langues malgré tout, en se servant justement des bases de son histoire avec la Colombie et de sa dimension pratique actuelle dans le pays.

### 1.3 Idéologie Linguistique

« La langue du pouvoir, une belle langue, une langue importante, une langue riche », etc., ceci semble constituer des jugements ou bien des représentations vis-à-vis d'une langue. Dans la présente étude, nous définissons ce que sont les *représentations sociales* et les *représentations linguistiques* (cf. chapitre 2.1.), notions qui peuvent être assez proches des *idéologies linguistiques*. Ceci dit, nous trouvons pertinent de définir brièvement ces dernières. Boyer nous définit la notion ainsi :

On peut considérer que l'idéologie « [est] constituée [...] d'un système (réseau) de représentations en interconnexion » (Mannoni, 1998, p. 54), qu'elle est « l'instance de raison des représentations » (Rouquette, Rateau, 1998, p.24). En définitive, il s'agit d'une construction sociocognitive spécifique, établie sur la base d'un ensemble plus au moins limité de représentations : une construction à visée dominatrice (qu'elle soit ostensible ou occultée) proposant une certaine vision du monde et susceptible de légitimer des discours performatifs et normatifs et donc des pratiques individuelles et des actions collectives dans la perspective de la conquête, de l'exercice, du maintien d'un pouvoir (politique, culturel, spirituel...), ou à tout le moins d'un fort impact (coercitif ?) au sein de la communauté concernée ou face à une autre / d'autres communauté (s) (Boyer, 2008 : 101).

En outre, Beacco définit l'idéologie linguistique en tant que « représentations ordinaires des langues » (2001 : 2). Selon lui, ces représentations consistent « à valoriser sa propre langue et sa propre culture » (Ibid.). L'auteur affirme qu'il agit d'une vision ethnocentrique dans la mesure où cela établit ce qu'il faut considérer comme une langue ou non « ce que je parle, ce que nous parlons est une langue, ce que parlent les autres sont des bruits ou les langues incomplètes ou pauvres » (Ibid.). Le même auteur distingue trois types d'idéologie linguistique :

En premier lieu, l'idéologie ordinaire :

Ce type d'idéologie a fait partie des politiques de « répression culturelle et religieuse » pour marginaliser des groupes sociaux entre autres. C'est à travers ce type d'idéologie que l'on explique, par exemple, que certaines langues ne sont pas aptes à communiquer « la science contemporaine à cause de l'absence du lexique approprié ou du fait de leur excessive complexité, alors que la transmission des connaissances requerrait une langue « simple » » (Ibid.).

Ensuite, l'idéologie linguistique de la nation qui est de nature politique. Il s'agit d'un concept qui est basé sur des symboles, des valeurs, des comportements, etc. qui sont comparables mais différents d'une nation à l'autre. Pour Thiesse (1999), ces éléments sont formés à partir de facteurs comme :

Une histoire établissant la continuité avec les grands ancêtres, une série de héros parangons des vertus nationales, une langue, des monuments culturels, un folklore, des hauts lieux et un paysage typique, une mentalité particulière, des représentations officielles (hymne et drapeau) et des indentifications pittoresques (costume, spécialités culinaires ou animal emblématique) (citée dans Beacco, 2001 : 3).

Dans cette mesure, langue nationale et identité sont étroitement liées. L'idéologie linguistique de la nation ne fait pas de différence entre langue maternelle et langue de la nation et c'est à travers cette dernière que se construit l'identité nationale collective. Dans cette optique, toute forme de plurilinguisme représente une menace qui apporterait des altérations non seulement au niveau linguistique mais également au niveau de l'identité nationale.

Et en troisième lieu, l'idéologie linguistique de l'économie qui naît de la nécessité d'une langue commune. Cette langue servirait par exemple à faciliter les communications des interlocuteurs dont la langue maternelle diffère. Un exemple représentatif est celui de la création de l'espéranto qui a été conçu dans le but de faciliter les interactions multilingues qui ont augmenté en raison de la mondialisation et du développement des technologies de la communication. Une telle idéologie cherche non seulement à économiser les coûts qui résultent de la présence d'une variété linguistique (coût d'apprentissage, de traduction, etc.), mais elle cherche également à être la source des intérêts politiques en vue d'une langue commune qui puisse assurer :

[...] la fluidité du marché national, en particulier du marché du travail, et assure un maximum d'efficacité à l'Etat. Cette économie des langues tend à justifier les entreprises tendant à contrecarrer la diversification linguistique. Commune à bien des Etats, cette idéologie s'inscrit dans l'idéologie libérale, mais aussi dans la recherche d'une langue unique, qui, réduisant la multiplicité des variétés linguistiques, permettrait enfin d'échapper à la malédiction de Babel (Beacco, 2001 : 4).

L'idéologie linguistique de l'économie est celle à laquelle pourrait le mieux correspondre la situation linguistique en Colombie dans le sens où l'anglais est appris entre autres pour des raisons économiques.

### 1.3.1 Idéologie Linguistique en Colombie

Nous nous sommes permise d'extraire la figure ci-après (figure 1) afin de donner un aperçu global et synthétique de ce que représente l'anglais en Colombie. Il s'agit d'un extrait d'un document officiel réalisé par le Ministère de l'Education Nationale colombien. Malgré des politiques linguistiques imprécises concernant l'enseignement des langues étrangères (cf. Chapitre 1.1.2), l'anglais ne cesse de prendre de plus en plus d'ampleur. Ce n'est un secret pour personne que ce phénomène est présent sur le plan mondial comme Beacco et Byram le font remarquer : « la place actuelle de l'anglais dans la communication internationale est justifiée, le plus souvent par une telle idéologie linguistique : cette variété linguistique permet une économie d'échelle dans les échanges, désormais étendus à l'ensemble du monde » (Beacco et Byram, 2003 : 33).

La situation de l'anglais s'intègre bel et bien dans l'idéologie linguistique de l'économie dans la mesure où c'est « la langue unique » de l'avenir (Beacco, 2001 : 4). De fait, les politiques colombiennes présentent dans le Plan National d'Anglais les raisons pour lesquelles l'anglais est absolument nécessaire dans chaque secteur d'activité. Le tableau ci-dessous (figure 1) s'intitule donc *Pourquoi l'anglais en Colombie ?* Nous le reprenons par la suite en le traduisant:

#### **Développement personnel :**

Développement cognitif

Fait la différence au moment de candidater à un poste

L'accès à l'éducation dans d'autres pays

L'accès aux connaissances de pointe

#### **Développement Social :**

Homogénéité

Des échanges culturels




La découverte d'autres cultures

## Développement économique :

Investissement étranger

Croissance des entreprises locales

Augmentation des revenus<sup>24</sup>

	<b>Beneficio</b>	<b>Descripción</b>
<b>Desarrollo Personal</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>Desarrollo cognitivo</li><li>Oportunidades laborales</li><li>Oportunidades de estudio en el exterior</li><li>Acceso a información</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Mayor desarrollo cognitivo con otra lengua</li><li>Diferenciación al momento de buscar empleo laborales</li><li>Acceso a educación en diferentes países</li><li>Acceso al conocimiento de punta</li></ul>
<b>Desarrollo Social</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>Equidad</li><li>Inclusión</li><li>Homogeneidad</li><li>Intercambio cultural</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Acceso al inglés por parte de la población de todos los niveles socioeconómicos</li><li>Aprendizaje de otras culturas</li></ul>
<b>Desarrollo Económico</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>Inversión extranjera</li><li>Crecimiento de las empresas locales</li><li>Aumento en los ingresos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Atractivo para ubicar operaciones</li><li>Facilidad para que las empresas locales accedan al mercado global</li><li>Facilidad de desarrollo de sectores que requieren el idioma</li></ul>

FUENTE: Penn State, University of Chicago, University of Melbourne, Euromonitor, Trends in Cognitive Sciences

28

MinEduación

PRESEDAZ PARA TODOS

LINEA BASE - FUERZA LABORAL

Figure 1 : Extrait du document officiel du Plan National d'Anglais (Ministère de l'Education Nationale, juillet 2014 : 28).

Les idéologies linguistiques en Colombie sont donc en contradiction avec les politiques linguistiques du pays. L'enseignement de l'anglais n'y est nulle part indiqué dans la loi sur l'éducation colombienne. Cependant, l'anglais apparaît comme la langue de la réussite, la langue du présent, la langue de l'avenir, la langue des connaissances scientifiques de pointe, la langue du travail, la langue des opportunités éducatives, la langue de l'ouverture culturelle. Les politiques linguistiques n'affichent pas et ne recommandent pas l'enseignement de l'anglais de façon claire et explicite dans les textes de loi. Alors pourquoi fait-on tout pour que cette langue règne si la loi ni ne l'exige ni ne le suggère ? Pourquoi le Ministère de l'Education Nationale met en place des projets ambitieux comme le Plan National d'Anglais ? Pourquoi cherche-t-il à octroyer une place prépondérante à cette langue non seulement dans l'éducation mais également au niveau personnel, professionnel, économique, etc. ? Il ne faut pas oublier que l'espagnol, langue maternelle des Colombiens est la seconde langue parlée en

24

Notre traduction.

nombre de locuteurs dans le monde après le chinois, d'après un rapport publié par l'Institut Cervantès<sup>25</sup>. Le nombre d'hispanophones est de 495 millions de personnes. L'espagnol est également la langue de la communication internationale après l'anglais. Ce même rapport signale que d'ici 2050, 10% de la population mondiale s'exprimera en langue espagnole. De fait, avec sa langue nationale espagnole et son Plan National d'Anglais, la Colombie possède, idéologiquement, les atouts linguistiques pour son développement et sa pérennité économique sur le plan mondial, et permet à ses citoyens d'avoir des conditions favorables d'accès à l'emploi. Car l'anglais « facilite l'accès à des opportunités professionnelles et éducatives en aidant une meilleure qualité de vie » tel que la Ministre de l'Education Nationale colombienne l'a fait remarquer (Ministerio de Educacion Nacional : 2014<sup>26</sup>) :

Avoir un bon niveau d'anglais facilite l'accès aux possibilités d'emploi et d'éducation qui aident à l'amélioration de la qualité de vie [...]. Cet objectif stipule que les étudiants de terminale doivent atteindre un niveau intermédiaire de compétence linguistique en anglais (niveau B1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprentissage, enseignement et évaluation), qui permet de communiquer dans la langue, de s'approprier des connaissances et de savoir bien les réutiliser dans des situations de communication réelles<sup>27</sup>.

Mais en fin de compte, où en est le français dans tout ceci ? Quelle place accorde-t-on à la langue de Molière en Colombie et dans les idéologies des Colombiens ? Prise entre le marteau et l'enclume, la langue française, comme toute langue autre que l'anglais et l'espagnol, a du mal à se faire une place dans la société colombienne au regard de l'idéologie ambiante. Car si l'anglais possède une place si importante dans les faits, il est cependant explicitement absent des textes de loi. Il en est de même pour le français, qui pourrait profiter de cette absence de mention pour se voir réintroduit progressivement dans l'enseignement. D'ailleurs, en 2008, ACOLPROF<sup>28</sup> et l'Ambassade de France en Colombie ont lancé le projet de « réintroduction du français dans les écoles », projet qui vise à compléter le Plan National de Bilinguisme (cf. chapitre 1.2.1).

---

<sup>25</sup> <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/Anuario%202012.pdf> consulté le 10/02/2015.

<sup>26</sup> <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-115174.html> consulté le 08/06/2016.

<sup>27</sup> Notre traduction: Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida [...]. Dicha meta plantea que los estudiantes de Undécimo Grado alcancen un nivel intermedio de competencia en inglés (Nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación), que les permita comunicarse en el idioma, apropiarse de conocimientos y utilizarlos efectivamente en situaciones reales de comunicación.

<sup>28</sup> Association Colombienne des Professeurs de Français.



## 1.4 Le français de retour en Colombie ?

En 2008, ACOLPROF et l'Ambassade de France en Colombie lancent le projet de réintroduire l'enseignement du français dans le système scolaire public, sachant que cette langue a été supprimée du système en 1994 (cf. infra) et que l'anglais a fini par occuper toute la place laissée vacante. Au niveau universitaire, ceci a provoqué « une rupture avec la dynamique de la coopération universitaire caractérisée par le développement de doubles diplômes entre les institutions d'enseignement supérieur des deux pays [France et Colombie] » (Reyes et al., 2013 : 2).

Le projet implique 95 lycées des différents départements du pays. Il permet aux étudiants de FLE de dernière année universitaire de réaliser leur stage pédagogique dans un des établissements du projet, et aux Alliances Françaises (AF) d'assurer des formations linguistiques auprès des enseignants de ces lycées. L'Ambassade de France, le réseau des AF et le Ministère National de l'Education lancent en octobre 2011 des formations de français auprès des enseignants universitaires et l'évaluation nationale des départements de langues. La Ministre colombienne de l'Education Nationale souhaite que le français soit enseigné dans le secteur privé et dans l'éducation publique (Reyes et al., 2013 : 3). Par ailleurs, nous sommes surprise par la « pauvre » justification du projet comme le montre l'extrait ci-dessous (Figure 2) (Ibid.) :

En vue de renforcer la dynamique de la coopération universitaire, l'Ambassade de France a lancé, en janvier 2009, un projet visant à **réintroduire le français dans les écoles, collèges et lycées publics** de Colombie. Depuis 1994, seul l'anglais était enseigné comme langue étrangère dans le système scolaire public, ce qui créait une rupture avec la dynamique de la coopération universitaire caractérisée par le développement de doubles diplômes entre les institutions d'enseignement supérieur des deux pays.

Figure 2 : Extrait du document du projet de réintégration du français en Colombie (Reyes et al., 2013 : 2<sup>29</sup>)

Cet extrait nous aide à confirmer un déséquilibre entre l'enseignement de l'anglais et l'enseignement de toute autre langue étrangère, dont le français. Ce déséquilibre, depuis 1994, n'a eu de cesse de faire reculer, si ce n'est disparaître les structures d'enseignement du français y compris à l'université, au profit de l'anglais (Mazières, 2011). Paradoxalement, la justification du projet Plan National d'Anglais prend peu à peu place dans les documents officiels (Annexe 8). Or, comme nous venons de le voir, la justification de la réintroduction du français dans le système scolaire colombien ne prend que quelques lignes, sans

---

<sup>29</sup> Partie intitulée : « Formation et actualisation linguistique et pédagogique des professeurs de langue des collèges et des lycées en Colombie ».



approfondir ni donner beaucoup d'arguments pouvant véritablement justifier le pourquoi d'un retour de l'enseignement du français dans la République colombienne.

Malgré ceci, au niveau régional, notamment à Manizales<sup>30</sup> (cf. infra), les perspectives sont plus enthousiastes comme cela a été révélé lors d'une conférence de presse en novembre 2014 par l'un des Conseillers régionaux<sup>31</sup> :

Je pense qu'il est indéniable que la langue anglaise est la plus populaire, cependant, le français est la langue la plus humaniste, et cela vaut la peine de la sauvegarder en se basant sur cette considération. C'est la langue des droits de l'homme et des personnes qui travaillent dans le droit, nous constatons que toute la structure du droit colombien et Latino-Américain est éminemment française, et c'est précisément là où je vois le besoin de commencer à traiter cette langue avec des conditions égales à celles avec lesquelles l'anglais<sup>32</sup> est traité vis-à-vis des politiques locales (Boletín de prensa : noviembre 23, 2014<sup>33</sup>).

Ce Conseiller, sans négliger l'importance de l'anglais, met en valeur la langue française en indiquant qu'il s'agit de la langue la « plus humaniste » étant « la langue des Droits de l'homme ». Cet argument non négligeable, d'ordre idéologique également, a servi à alimenter la dynamique de réintroduction de l'enseignement du français dans le système scolaire colombien.

En revanche, lors de la même rencontre, un autre Conseiller fait référence à une des contraintes qui empêchent d'accorder une bonne place à l'enseignement / apprentissage du français en Colombie. Il s'agit des limites budgétaires, du peu de ressources qui sont allouées à cet enseignement :

Je comprends que les moyens soient limités et d'autant plus dans notre ville, raison pour laquelle nous constatons qu'il est plus aisé de recourir à l'anglais qu'au français comme langue étrangère (Ibid.<sup>34</sup>).

En effet, une des contraintes concernant le retour du français en Colombie, notamment à Manizales, est le faible nombre de ressources disponibles. De fait, le budget étant limité, il est

---

<sup>30</sup> Ville où se trouve l'université de Caldas, établissement faisant partie du premier terrain de la présente recherche.

<sup>31</sup> <http://www.concejodemanizales.gov.co/boletin/boletin-de-prensa-noviembre-23-2014/34828.xhtml> consulté le 21/09/2015.

<sup>32</sup> Notre traduction : Yo pienso que es innegable que el idioma inglés es el más popular, pero el francés es el idioma más humanista, y vale la pena rescatarlo desde ese punto de vista. Este es el idioma de los derechos humanos y entre las personas que trabajamos en derecho, vemos que toda la estructura del derecho colombiano y latinoamericano es inminente francés, y es precisamente donde yo veo la necesidad que este idioma sea empezado a ser tratado en igualdad de condiciones frente a las políticas locales con las que se trata al inglés.

<sup>33</sup> Journal officiel du Conseil régional de la région de Caldas, 23/11/2014.

<sup>34</sup> Notre traduction: Entiendo que los recursos son limitados y más en nuestro municipio, razón por la cual vemos que es más fácil implementar el inglés que el francés como lengua extranjera.

préférentiellement dédié à la langue la plus utile dans l'idéologie du pays, c'est-à-dire l'anglais. Cela est d'ailleurs ressorti dans nos entretiens réalisés auprès d'étudiants et enseignants de FLE à l'université de Caldas (cf. chapitres 4.1 et 5.1). Néanmoins, ce frein est à nuancer aujourd'hui puisqu'un budget est consacré à la réintroduction du français comme langue étrangère.

Cet élément, renforcé par l'idéologie a priori favorable que véhicule la langue française, peut servir à redonner une place à l'enseignement du français dans le système éducatif colombien, place perdue suite à la loi de 1994 (cf. chapitre 1.3).

Dans cette optique, nous considérons donc pertinent de faire un inventaire de tout ce qui peut rapprocher la Colombie de la langue française et, pourquoi pas, la Colombie de la France.

#### **1.4.1 Les rapprochements entre la France et la Colombie**

En matière de politique, la France et la Colombie entretiennent des relations très cordiales et de collaboration. Depuis l'élection du président Santos en 2011, ce dernier s'est rendu officiellement en France en 2011 et en 2014. Les rencontres entre les deux présidents ont abouti à la création d'un Comité « stratégique franco-colombien » constitué de personnalités des deux pays. Ce comité a pour but principal le renforcement des relations entre la France et la Colombie. Leur dernière rencontre, qui a eu lieu à Paris en novembre 2014, a été consacrée « au processus de paix en Colombie ». Les entretiens bilatéraux entre membres de gouvernement sont réguliers. Le ministre Laurent Fabius s'est rendu en Colombie en février 2013, de même que la ministre des sports, Mme Valérie Fourneyron, en décembre 2013 et le Premier Ministre Manuel Valls en juin 2015. D'ailleurs, lors d'une interview pour le journal français *Le Figaro*, le président Colombien Juan Manuel Santos a reconnu les relations privilégiées que la Colombie entretient avec la France, relations de longue date :

Nous avons des relations privilégiées avec la France depuis très longtemps. La France est l'un des premiers investisseurs et le premier employeur étranger en Colombie<sup>35</sup>. Nous avons des objectifs communs. La présence de la France en Colombie et de la Colombie en France, au travers de ses étudiants notamment, est une tradition. C'est l'un des pays de l'Union européenne avec qui nous avons les relations les plus suivies. La visite de Laurent Fabius en Colombie prend tout son sens dans ce contexte et permettra d'approfondir nos échanges<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>36</sup> Entretien réalisé le 24 février 2013 publié dans le journal français *le Figaro*.

Les relations qu'entretiennent la France et la Colombie débutent officiellement le 30 mai 1892 lors de la signature d'une convention « relative à l'établissement des nationaux, au commerce et à la navigation » (Ambassade de France, 2008<sup>37</sup>). Ces relations n'ont jamais cessé d'exister et se poursuivent aujourd'hui.

Quant aux relations économiques, au niveau européen, la France se positionne comme le 2ème fournisseur de la Colombie, après l'Allemagne et comme le 7ème au niveau mondial. En revanche, les importations colombiennes de la France, parmi lesquelles 50% sont des hydrocarbures comme la houille et le pétrole brut, ont marqué une diminution importante de - 38,6% en 2014. Malgré cette baisse, présentement, les exportations de la France vers la Colombie « restent sur une tendance positive, avec la confirmation officielle en janvier 2015 de l'achat par la compagnie nationale Avianca de 100 nouveaux Airbus » (Ministère des Affaires étrangères français, 2015<sup>38</sup>). Ceci sans négliger le fait que la France se trouve parmi les cinq premiers investisseurs en Colombie, représentée par 140 filiales françaises dans le pays. De plus, la France est le premier employeur étranger en Colombie avec environ 83.000 emplois directs (Ibid.), comme l'expliquait le président Santos. Ce point mérite d'être souligné une nouvelle fois dans la mesure où il pourrait permettre de peser sur les raisons de réintroduire l'enseignement de la langue française dans le pays.

Sur le plan éducatif, les liens sont étroits également. En l'occurrence un nombre important d'accords universitaires et l'acceptation en 2011 d'une convention de reconnaissance mutuelle des diplômes favorisent la mobilité étudiante et l'ouverture vis-à-vis de la recherche scientifique, ce qui n'était plus le cas suite à la loi de 1994. Ceci a progressé de manière significative sachant qu'en 2008 il y avait 23 accords entre les universités françaises et colombiennes face aux 130 accords qui existent aujourd'hui. Egalement, avec plus de 30.000 élèves et un réseau de 16 établissements, l'Alliance Française de Colombie occupe une place de premier plan dans la promotion de la langue française. Plus récemment, un programme de coopération entre les deux nations, consacré à l'innovation (COOPOL Colombie), a été concrétisé en 2015 (Ambassade de France en Colombie, 2015<sup>39</sup>).

---

<http://www.lefigaro.fr/international/2013/02/24/01003-20130224ARTFIG00142-la-colombie-partenaire-privilegie-de-la-france.php> Consulté le 22/09/2015.

<sup>37</sup> <http://www.ambafrance-co.org/Presentation-et-historique>.

<sup>38</sup> Publication officielle du Ministère des Affaires Etrangères et du Développement International Français en Colombie, 21/05/2015, <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/colombie/la-france-et-la-colombie/> consulté le 23/09/2015.

<sup>39</sup> Publication officielle de l'Ambassade de France publiée le 21 / 08 / 2015. <http://www.ambafrance-co.org/Cooperation-Universitaire-et-educative> consulté le 22 / 09 / 2015.

Dans l'objectif de continuer à favoriser la mobilité éducative entre la France et la Colombie, le programme de bourses a été modifié et renforcé, bénéficiant ainsi d'un total de 200 boursiers. Nous détaillons ci-après (Figure 3) les informations fournies par l'Ambassade de France à ce sujet :

**Bourses CEF** (Corporación para los Estudios en Francia). Elles bénéficient en 2014 à 32 étudiants inscrits en master pour une durée de 10 mois (800 euros/mois). Elles sont financées à part égale par Colfuturo, le poste et l'établissement d'origine membre de la CEF.

**Bourses de mobilité en doctorat** : 14 nouveaux doctorats en alternance (4 mois dans un laboratoire français pendant une période de 3 ans) sont financés chaque année. 45 boursiers en doctorat bénéficient actuellement de ce programme. Le Ministère de l'Education Nationale, et Colfuturo participent à la même hauteur que le poste au financement de la bourse.

**Bourses jeunes ingénieurs** : à l'articulation entre le volet formation et le volet recherche, il convient de souligner le lancement d'un programme de formation en France pour 20 élèves ingénieurs colombiens par an en collaboration avec la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, pour la partie française, et le Ministère de l'Education Nationale et Colciencias, pour la partie colombienne. Les élèves qui participent à ce programme sont titulaires d'un double diplôme d'ingénieur, français et colombien. Grâce au financement spécifique du Département du Magdalena, le programme bénéficiera à partir de la rentrée 2015 à 10 nouveaux jeunes ingénieurs. Les départements du Nariño et du Cauca ont manifesté leur intérêt pour ce dispositif, des négociations sont en cours pour étendre le dispositif à ces départements.

**Bourses Semilleros-Colfuturo** : elles sont proposées au lauréat des programmes Colfuturo à partir du Master. 161 étudiants colombiens bénéficient de cette aide à la mobilité vers la France, le poste prendra en charge la mise à niveau nécessaire en français pour un groupe de 20 étudiants.

**Bourses de mobilité pour professeurs du supérieur** : ce programme cofinancé par ICETEX (organisme de financement à but pédagogique) et le poste permet le financement de 6 missions en France pour des professeurs et enseignants chercheurs dans le cadre de doubles diplômes.

**Bourses filières francophones en médecine** : elles sont attribuées (3 par an) à des étudiants en médecine issus des filières francophones des universités colombiennes.

Figure 3 : extrait d'une Publication officielle de l'Ambassade de France publiée le 21/08/2015.

Enfin, le président colombien résume bien les rapprochements entre la France et la Colombie lors de l'interview qu'il a accordée au journal français *Le Figaro*. Il fait remarquer que le renforcement des liens entre les deux pays s'étend à tous les domaines, et qu'il souhaite l'intensifier sur les plans industriel, économique et universitaire :

Les malentendus qui ont pu exister entre nos deux pays pendant la détention d'Ingrid Betancourt ont immédiatement disparu après l'opération qui a permis sa libération. Historiquement, les relations entre la France et la Colombie ont toujours été intenses. Mon grand-oncle a étudié ici, il a été accueilli quand il a été victime de la censure en Colombie. Mon père aussi a vécu à Paris. Nous devons aujourd'hui renforcer à cette relation dans tous les domaines. En matière de défense, nous souhaitons que la France soit le partenaire du développement de notre industrie. Avec la France, nous voulons renforcer notre coopération économique et universitaire. Une maison de la Colombie va ouvrir à la Cité universitaire internationale de Paris. Nous voulons aussi partager notre expérience dans la lutte contre les drogues, le narcotrafic, les cartels et le crime organisé, expérience qui a réussi mais qui a eu un coût très élevé pour notre pays. Nous voulons partager cette expérience avec la France comme avec les autres pays, notamment nos voisins<sup>40</sup> [...].

Tel que cela vient d'être mentionné, les rapprochements entre la France et la Colombie ne font que progresser. Tant au niveau politique qu'économique ou universitaire, les deux pays

<sup>40</sup> Entretien réalisé le 24 février 2013 publié dans le journal français le Figaro.  
<http://www.lefigaro.fr/international/2013/02/24/01003-20130224ARTFIG00142-la-colombie-partenaire-privilege-de-la-france.php> Consulté le 22/09/2015.

coopèrent de façon solide et constante. Au-delà de la coopération universitaire, la Colombie a de nombreuses raisons pour que le français soit bel et bien de retour dans le système scolaire. Les échanges dans les secteurs politique, économique, industriel et scientifique entre les deux nations, et la France comme premier employeur étranger en Colombie, corroborent le besoin de savoir s'exprimer en français. Et que dire du secteur éducatif, sachant que les universités françaises demandent aux étudiants étrangers de maîtriser le français afin de pouvoir y être accepté, et que cela doit être accrédité par l'obtention au moins du niveau B2 du DELF<sup>41</sup>. Car il est vrai que des connaissances linguistiques sont nécessaires pour passer ce type de test, ainsi que pour affronter le quotidien sur le sol français et échanger avec les enseignants, les camarades, les collègues, l'administration françaises, etc. Pour réussir dans cette communication exolingue (cf. chapitre 2.5.1), des compétences linguistiques mais également pragmatiques, sociolinguistiques et la maîtrise de l'« interculturel » (cf. chapitre 2.3) sont indispensables.

L'ensemble du contexte politique actuel et des idéologies concernant la langue française constituent des arguments de poids pour la réintroduction de l'enseignement de cette langue. De plus, si la langue française bénéficie de ces conditions favorables, contrairement aux autres langues étrangères (outre l'anglais), elle possède une histoire importante en Colombie dont les traces subsistent et permettent de ne pas tout à fait partir de zéro concernant sa réintégration dans le système éducatif. En effet, l'enseignement du français en Colombie possède une longue histoire. La langue française y a trouvé sa place depuis des siècles en subissant des changements de statut au fil des années. Nous présentons donc par la suite un récapitulatif de la place du français en Colombie depuis l'époque de l'indépendance du pays.

### **1.5 L'enseignement du FLE en Colombie du XVIIe siècle à aujourd'hui**

L'histoire de l'enseignement de la langue française en Colombie a commencé il y a deux siècles environ. Elle est liée à l'évolution du français en Europe depuis le XVIIe siècle, ainsi qu'à son statut de première langue étrangère dès la fin du XVIIIe siècle (Rodriguez, 1994 ; Andrade, 2010).

La présence du français en Colombie a d'abord dépendu de l'évolution de son statut politique en France. En effet, en 1539, suite à l'Ordonnance de Villers-Cotterêts, signée par le roi François Ier, le français devient langue administrative et officielle sur le territoire français, en lieu et place du latin (Chareille, 2002).

---

<sup>41</sup> <http://relations-internationales.upv.univ-montp3.fr/mobilites-etudiantes/examens-de-langues/> consulté le 24/11/2015.

Suite à cet acte politique et à divers courants littéraires, esthétiques et intellectuels comme les poètes de La Pléiade, le classicisme ou le cartésianisme l'importance du français est telle qu'il devient la langue de la diplomatie, de l'aristocratie, des personnes cultivées du Nord de l'Europe, de l'Allemagne, de la Russie et de la Pologne entre autres. Tous les traités sont rédigés en langue française :

C'est sur la Cour que se règle la Capitale, c'est sur celle-ci que se règle le pays. [...] L'homme galant se distinguait des autres à travers cette langue, on le fit même apprendre aux enfants ; l'acquérir était la qualité primordiale d'une gouvernante. [...]. Il n'y a aucun prince qui n'ait plusieurs Français à sa Cour ; qui n'entretiennent des comédiens français ; qui n'ait au moins un valet de chambre français. Les autres grands Seigneurs et petits grands Seigneurs suivent ces exemples (Brunot, 1979 : 345).

Au cours de la période appelée « Siècle d'or » (XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècle), tandis que l'Espagne prend le contrôle d'une grande partie de l'Europe avec le roi Charles Quint et établit son empire colonial sur le Nouveau Monde, la langue française s'introduit en Espagne (Ibid. Andrade, 2010 ; Chareille, 2002).

Le français devient langue d'emprunt pour la langue espagnole, et des mots d'origine française commencent à faire partie de la langue espagnole, comme : "asamblea" venant du français "assemblée", "marchar" du mot "marcher", "pilotaje" du mot "pilotage", "servilleta" du mot "serviette", etc. (Article « Langue espagnole », *Encyclopédie Universelle*, 2016 ; cf. aussi Chareille, 2002).

Puis, tout au long du XVIII<sup>e</sup> siècle, les coutumes françaises et la langue française poursuivent leur influence sur le territoire et la culture ibérique.

Petit fils de Louis XIV, l'accession au trône d'Espagne de Philippe V (1683-1746) en 1700, place un Bourbon de culture et de langue française à la tête du Royaume. L'influence du modèle français se perçoit à plusieurs niveaux, comme dans l'organisation du territoire, son unification en intendances et l'imposition de la langue espagnole sur tout le territoire, ou encore dans la création de l'Académie Royale Espagnole comme existait en France l'Académie Française (Rodriguez, 1994 ; Brunot, 1979 ; Andrade, 2010 ; Chareille, 2002). L'influence de la culture et de la langue française au sein de la Cour, de l'aristocratie et de l'éducation des jeunes nobles et bourgeois s'en trouve renforcée. La production de manuels d'enseignement de la langue française pour le public hispanophone en est donc enrichie. Le plus important d'entre eux, en termes de popularité, par ses ventes au public espagnol, est



*L'art de bien parler français ou grammaire complète* de Pierre Nicolas Chantreau (1741-1808) publié en 1781, suivi de treize éditions jusqu'en 1859 (cf. Gonzalo Suarez Gomez, 1961 ; Rodriguez, 1994).

En tant que colonie espagnole, l'Amérique Latine commence également à être touchée par l'influence que la langue, la culture et la civilisation française exercent en Europe à partir de la fin du XVIIIe siècle. La Révolution française de 1789, les droits de l'Homme et l'expérience républicaine inspirent par la suite les libérateurs du continent sud-américain (Andrade, 2010).

Simón Bolívar (en contact avec la pensée des Lumières lors de ses différents séjours à Paris et fervent admirateur de Napoléon) (Article « Simón Bolívar », *Encyclopédie Larousse*, 2016), Francisco de Miranda (qui fit partie des généraux de la Révolution française), Antonio José de Sucre (descendant d'une famille du Nord de la France ayant migré aux Amériques), José de San Martín (capitaine du régiment des Bourbon) sont tous des figures emblématiques de l'émancipation des colonies espagnoles de l'Amérique du Sud. Ils ont contribué, soit par leurs origines, soit par leurs relations en Europe et leurs intérêts intellectuels, à la diffusion de la culture française et de sa langue par leur rayonnement et leur influence sur le peuple sud-américain. De plus, la francophilie de Simón Bolívar va jusqu'à lui faire établir l'enseignement obligatoire de la langue française dans son projet éducatif pour la Nouvelle Grenade en 1821 (Rodriguez, 1994 ; Andrade, 2010).

Dans les colonies espagnoles, qui deviendront par la suite les pays sud-américains tels qu'on les connaît aujourd'hui, des immigrants français, des pirates aventuriers, etc., arrivent et luttent pour différentes causes (Chareille, 1997 : 60), et apportent bien entendu avec eux leur langue et leur culture. Sans oublier que l'élite créole, non seulement lit en français, mais le parle aussi. L'usage du français se diffuse particulièrement auprès des jeunes américains (Rodriguez, 1994 ; Andrade, 2010.).

Grâce à l'importante diffusion dont bénéficient la langue et la littérature françaises en Europe, cette langue finit par arriver dans les régions les plus lointaines du subcontinent. En Colombie, et plus particulièrement à Bogotá, cette diffusion se déroule principalement auprès des étudiants issus des écoles de San Bartolomé et de Nuestra Señora del Rosario (Chareille, 2002).

Comme il était de coutume dans les pays colonisés, en Colombie (la Nouvelle-Grenade à l'époque), l'Église jouait un rôle d'instrument de contrôle des individus par l'évangélisation et

l'éducation des peuples autochtones. Mais elle a cependant cherché à freiner la diffusion du français.

En effet, dès la seconde moitié du XVI<sup>e</sup> siècle, une fois la colonisation espagnole effective d'un point de vue militaire, mais surtout administrativement, l'influence des autorités religieuses (création de l'archevêché de Bogotá en 1564) était considérable du fait qu'elles contrôlaient l'enseignement. A cette époque-là, l'éducation des élites (philosophie, théologie, médecine, etc.) était réalisée en latin. Mais les prêtres qui s'occupaient de l'évangélisation des indiens étudiaient également la langue espagnole et les langues indigènes. Ils apportaient énormément à la préservation de quelques langues autochtones (Chareille, 2001 : 86–87).

Concernant l'enseignement des langues étrangères dont s'occupaient les instances religieuses, le plan d'étude des langues proposé a été refusé par le Conseil des Indes<sup>42</sup>, étant donné que la Couronne espagnole craignait que les jeunes puissent être influencés et incités à la rébellion via l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères, de leur culture associée, et des idées politiques et philosophiques « révolutionnaires » ou « anticléricales » que pouvaient véhiculer certaines œuvres. Mais cette interdiction officielle n'avait que peu d'effet. En effet, l'élite créole et la jeunesse instruite lisaient en secret le *Contrat Social* de Jean-Jacques Rousseau (Camp et Diaz, 1967), les œuvres de Voltaire, de Montesquieu (Andrade, 2010) et l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert. Les idées des Lumières et les idées révolutionnaires françaises se propageaient rapidement dans la Nouvelle Grenade. L'apprentissage du français faisait partie sans aucun doute de la jeunesse cultivée du XVIII<sup>e</sup> siècle (Rodriguez, 1994).

On pourrait donc dire que, pendant la période coloniale du continent sud-américain, la position remarquable du français en Europe et des idées intellectuelles véhiculées par cette langue, ont permis sa diffusion clandestine en Amérique Latine. Leur position a notamment eu une influence importante sur les pionniers de l'indépendance colombienne, surtout en ce qui concerne les aspects sociaux, économiques ainsi qu'au niveau des politiques linguistiques qui furent pratiquées jusqu'à l'époque de la Nouvelle République.

Tout au long du processus d'indépendance, de 1810 avec l'établissement de juntes (20 juillet 1810, instauration de la junta de Bogotá suite à l'événement du florero de Llorente initié par

---

<sup>42</sup> Le Conseil des Indes est une commission espagnole destinée à contrôler l'administration des nouvelles colonies, les Indes occidentales ou l'Amérique durant les XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles <http://www.universalis.fr/encyclopedie/conseil-des-indes/> consulté le 24/11/2015.



les élites créoles sous l'influence des idées françaises<sup>43</sup>) à 1819 avec la reddition de l'armée royaliste suite à sa défaite lors de la bataille de Boyacá (7 août 1819), et grâce aux bons rapports diplomatiques entre la France et la Colombie, les relations entre ces deux pays se renforcent (Ibid.).

Les responsables des missions officielles chargés de s'informer sur la situation de la Nouvelle République, les scientifiques, les militaires français constatent cependant l'absence de liens économiques entre la France et la Colombie en dépit de leur bonne entente. Malgré tout, le français reste la première langue étrangère. De la période de l'indépendance jusqu'à l'année 1880, l'enseignement de la langue française se répand progressivement dans tout le pays (Chareille, 2002 ; Andrade, 2010).

Peu à peu, membres du Ministère de l'Enseignement élaboraient les programmes scolaires, dans la continuité de celui de Simón Bolívar qui incluait déjà l'enseignement obligatoire du français (cf. supra). La prise en compte de l'enseignement du français était une préoccupation majeure. Donnons un exemple : en 1826, le manuel *Nouvelle Grammaire française avec Exercices* de François Noël et Charles-Pierre Chaspal (1823), adressé à un public francophone, fut remplacé par la grammaire française (*Arte de hablar bien francés, ó Gramática completa*) de Pierre Nicolas Chantreau adressée à des hispanophones (Rodriguez, 1994). En 1850, une épreuve de prononciation du français est introduite dans les épreuves d'examen des études professionnelles (Andrade, 2010).

En 1828, les cours de grammaire et de traduction de la langue française furent introduits comme matière officielle dans le programme d'enseignement des établissements secondaires. Au cours de cette période, l'enseignement du français a été approuvé partout en Colombie (Chareille, 2002).

Dans les années 1920, la plupart des professeurs qui enseignent le français sont des immigrants religieux. De plus, pendant la deuxième République libérale, lors du mandat du président Enrique Olaya Herrera (1930-1934), aucune modification significative au niveau de

---

<sup>43</sup> El Florero de Llorente voulant dire Le Vase de Llorente est le nom donné à l'un des épisodes de l'indépendance de la Colombie. Peu avant l'incident, l'élite intellectuelle créole de Bogotá commence à se réunir et à s'organiser en juntas, pour se rebeller contre un pouvoir dont ils ont été exclus. En effet, les créoles n'ont pas eu droit d'accès aux hautes fonctions politiques. Ils songent alors à la possibilité d'un Etat indépendant du pouvoir espagnol. Ils réfléchissent à un événement déclencheur de tensions et d'actes de rébellion pouvant s'étendre à tout le peuple. Ils choisissent alors le marchand espagnol José González Llorente comme cible la plus adéquate, et désignent le créole Luis de Rubio pour aller lui demander un vase pour décorer une messe lors d'un banquet créole, sachant que le marchand refuserait probablement. Le jour venu, ils réunissent des gens de toutes origines sociales sur la Plaza Mayor. Tout se déroule effectivement comme prévu, mais le refus de Llorente est cordial. Les créoles présents prennent ainsi l'initiative de critiquer Llorente et vont crier sur la place qu'on est en train d'insulter les américains. La colère monte. Cet événement est alors le déclencheur du processus d'indépendance de la Nouvelle-Grenade (actuelle Colombie).  
<http://independenciadecolombia.net/florero-de-llorente/> consulté le 25/07/16.

l'éducation secondaire n'a été faite, peut-être du fait de la crise économique mondiale et d'une gouvernance bipartite en Colombie qui empêche de grandes réformes.

En revanche, pendant le mandat d'Alfonso Lopez Pumarejo (1934-1938), plusieurs changements ambitieux ont eu lieu :

- L'enseignement des langues étrangères est rendu officiel. C'est ainsi que fut créé le premier programme officiel pour l'enseignement du français et de l'anglais.
- C'est aussi au cours de cette période que sont créés des lieux où les professeurs sont formés pour l'enseignement dans le primaire et le secondaire (cf. infra).
- En 1935, le Ministère de l'Éducation Nationale réalise un programme qui fixe et normalise les méthodologies au niveau du secondaire en donnant une place importante à la lecture. Ce programme inclut également des objectifs culturels. Il s'agit d'une méthode qui prône l'usage de questions et de réponses, de conversations entre élèves et professeur ainsi qu'entre élèves, de mises en situation dans des actes de la vie quotidienne par des jeux de rôle (Ministère de l'Éducation nationale, 1935 : 161).

Ainsi, dans la seconde moitié des années 30, on commence à voir apparaître des formations en langues étrangères au sein de la Faculté de Sciences de l'Éducation de l'Université Nationale de Bogotá, de l'Institut pédagogique et de l'École Normale de Professeurs de Tunja. En 1937, est créée la Licence en FLE.

Pour comprendre les chiffres qui vont être donnés dans les paragraphes ci-après, il est important de savoir que le système éducatif colombien est organisé de la manière suivante :

- Le primaire : 5 années (niveau 1 à 5), pour les enfants de 6 à 10 ans.
- Le secondaire : 6 années (niveau 6 à 11), pour les enfants de 11 à 17 ans, qui s'achève par l'obtention du baccalauréat.

D'après un compte-rendu fourni en 1947 par l'Ambassade de France en Colombie, suite à une étude sur l'importance de l'enseignement du français dans les établissements publics du secondaire, le constat dressé est le suivant :

- Jusqu'en 1943, 2 heures hebdomadaires de français étaient dispensées tout au long des 6 années du cursus du secondaire.

- Entre 1944 et 1945, le français ne s'enseignait plus qu'au cours des 4 dernières années du secondaire, avec toujours la même fréquence de 2 heures hebdomadaires.
- En 1946, par application du décret 2893 du 27 novembre 1945, les cours de français n'étaient dispensés que durant les 3 dernières années, avec 5 heures hebdomadaires de français en 4<sup>ème</sup> année, et 3 heures hebdomadaires les 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années. A contrario, par le même décret, l'enseignement de l'anglais est effectif tout au long des 6 années de l'enseignement secondaire

Durant cette période, l'Etat colombien officialise, par le taux horaire d'enseignement qui lui est consacré, le passage de l'anglais comme première langue étrangère enseignée. Le français, quant à lui, prend la place de deuxième langue étrangère, et, par la même occasion, commence à perdre de son prestige culturel et intellectuel, ce qui avait fait sa place et sa renommée dans le pays durant plus d'un siècle (Ambassade de France à Bogotá, 1947).

Toutefois, dans les faits, et pour une courte période, jusqu'au début des années 50, le français résiste face au statut officiel de l'anglais, et continue à être la première langue étrangère pratiquée, en dépit des instructions officielles du gouvernement, grâce aux nombreux établissements religieux dirigés par des français qui continuent d'accorder la priorité à l'enseignement de cette langue (Chareille, 2002).

Le constat est le même en ce qui concerne la politique de formation au sein des Écoles Normales. En effet, alors que le décret 71 du 14 janvier 1939 imposait des cours de français durant les 4 premières années du cursus (avec 4 heures hebdomadaires les 3 premières années et 1 heure hebdomadaire en 4<sup>ème</sup> année), le décret 77 du 18 janvier 1943 indique dans son 1er article que les cours de français sont substitués par des cours d'anglais avec la même intensité horaire.

L'enseignement de la langue française, après la Seconde Guerre Mondiale, est donc conditionné fortement par la situation internationale et sociopolitique de la Colombie, de la France et des Etats-Unis. A ce moment-là, l'Europe, dont la France, se concentre sur la reconstruction de son économie. L'Amérique Latine doit donc chercher du soutien ailleurs, ce qui se fera avec la forte présence des Etats-Unis. Par ailleurs, la Seconde Guerre Mondiale a considérablement affaibli l'image intellectuelle de la France, et a permis l'émergence de la nouvelle puissance rayonnante que sont les USA.

En 1951, avec le décret 75 du 17 janvier 1951 sur l'adoption d'un nouveau programme d'études secondaires, l'enseignement du français continue à faire partie de l'enseignement secondaire avec 4 heures hebdomadaires en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année (Ministère de l'Éducation Nationale, 1959 : 545–548).

Par le décret 2250 du 11 décembre 1951, le Ministère fait de nouvelles modifications sur le programme d'enseignement au sein du secondaire.

L'enseignement du français ne se fait plus que lors des trois dernières années du secondaire avec une intensité horaire hebdomadaire de 3 heures pour les quatrième et cinquième années et 4 heures en sixième année. En revanche, l'anglais commence à prendre plus d'ampleur avec un enseignement obligatoire les 4 premières années : 2 heures la première année, 3 heures la deuxième année, et 4 heures les troisième et quatrième années.

En 1953, le décret 189 instaure une formation bachelière qui s'étend sur 8 ans et dans laquelle le français n'est enseigné qu'au cours des 3 dernières années.

De son côté, le décret 925 de 1955 établit un tronc commun fondamental et obligatoire dans lequel la place accordée à l'enseignement des langues étrangères est la suivante :

Pour l'anglais : 5 h / semaine les 2 premières années,

4 h / semaine la troisième année,

3 h / semaine la quatrième année.

Pour le français : 3 h / semaine en quatrième et cinquième année,

4 h / semaine en sixième année.

Cette réforme visait à donner un aspect plus pratique au baccalauréat, en mettant l'accent sur des matières favorisant les débouchés professionnels, comme les sciences et l'anglais. Les matières à connotation purement intellectuelle et culturelle comme la philosophie, le français et le latin s'en trouvent touchées et affaiblies en termes de taux horaire.

Ainsi, pour la première fois, en Colombie, on se centre sur l'utilité des langues dans les débouchés professionnels. La langue anglaise s'oppose à la langue française à ce niveau dans les programmes scolaires. La langue anglaise possède alors une dimension pragmatique, liée à l'économie, à l'emploi, au monde du travail, de l'entreprise, à la finance, tandis que la langue française reste sur son rayonnement intellectuel, littéraire, philosophique et humaniste passé. Cet antagonisme entre un anglais conquérant et les affinités latines en faveur du français

amène à l'idée d'une langue du travail (l'anglais) et d'une langue de la culture (le français). En effet, Schoell (1973 : 301-302 et 368-371) met en évidence que les qualités associées au français (culture générale, "haute intellectualité", prestige littéraire et artistique) s'opposent aux valeurs anglo-saxonnes (idéal matériel et mécanique). De plus, les débouchés avec le français sont surtout les emplois de professeur. En somme, le français ne constitue plus un capital linguistique d'un point de vue individuel, ou pour des employeurs potentiels (Chareille, 2001 ; 2002).

Ceci étant, l'application des décrets 189 de 1953 et 925 de 1955 sera de courte durée. En effet, en 1957, on revient à un programme humaniste de six ans dans lequel le français retrouve un enseignement au cours des trois premières années. Enfin, la réforme de 1962 diversifie le secondaire et supprime en même temps le français dans le premier cycle du Baccalauréat correspondant aux niveaux de sixième, cinquième, quatrième et troisième.

### **1.5.1 L'accord pour les échanges culturels entre la France et la Colombie dans les années 50**

Les relations internationales favorisent le développement des accords culturels, scientifiques et techniques entre la France et de nombreux pays. Ainsi, la « convention pour les échanges culturels entre la France et la Colombie » est signée le 31 juillet 1952 entre les présidents des deux pays et ratifiée le 13 février 1961 et a pour but de « favoriser et développer les relations scientifiques, littéraires, artistiques et scolaires entre les deux pays » et de permettre « un rapprochement intellectuel entre les deux pays » (*Journal Officiel* n°99, 26 avril 1961 : 3911).

Les gouvernements des deux pays souhaitent favoriser « la création d'institutions culturelles, d'établissements d'enseignement, de chaires, cours ou conférences sur le plan de l'enseignement supérieur ». Ils expriment également la volonté d'« effectuer des échanges de professeurs, de techniciens et de conférenciers » du milieu universitaire pour renforcer les liens académiques et culturels.

La signature de cette convention a eu comme effet la création de l'Institut Electronique de Langues en 1958 à Bogotá. Cet Institut propose l'enseignement des langues anglaise et française selon le décret 207 du 18 juin 1958. Malgré la mention « Electronique » dans son nom, il s'agissait d'abord d'une entité rattachée au Ministère de l'Education Nationale puis à

l'Université Nationale de Bogotá depuis 1997<sup>44</sup>. Il s'agit du tout premier institut d'enseignement de langues. Son public visait exclusivement les adultes. Il dépendait aussi en partie du secteur privé et de l'Alliance Colombo-française créée en 1944 (Bruézière, 1983). Plus tard, un autre Institut, le centre linguistique Colombo-français de Bogotá, consacré à l'enseignement exclusif de la langue française et à la formation des professeurs de FLE est créé dans le cadre de la convention en 1969. Il vise aussi à adapter les manuels d'enseignement réalisés en France, au public colombien.

Enfin, cette convention prévoit, dans son article V, la création de l'équivalence réciproque des diplômes de chaque pays : « Les deux Gouvernements reconnaissent mutuellement l'équivalence de leurs diplômes nationaux donnant accès à leurs universités respectives ». Dans l'article VI, le Gouvernement français prévoit d'octroyer « un certain nombre de bourses » d'études aux étudiants colombiens. Marque de la bonne entente et surtout d'une volonté réciproque, un nouvel accord-cadre de coopération culturelle entre les deux pays est alors signé à Paris le 13 juin 1979.

### **1.5.2 Le statut de l'enseignement du français dans les années soixante**

Le mouvement de progression de l'enseignement de l'anglais au détriment du français se poursuit au cours des années soixante.

Au cours de cette décennie, les États-Unis ont intensifié leur influence en Amérique Latine, avec la création de la Banque Interaméricaine de Développement (B.I.D) en 1959, et surtout de l'Alliance pour le Progrès, programme initié par le président J-F Kennedy et signé à Punta del Este (Uruguay) par 20 pays du continent américain en 1961 (Chareille, 2002). Le but de ce programme est de renforcer la coopération entre les pays d'Amérique du Nord et ceux d'Amérique du Sud. Il se traduit par un fort accroissement de l'aide économique des États-Unis envers les Etats sud-américains. Sur le plan éducatif, ce programme, qui avait comme objectif d'éliminer l'illettrisme, permit de démocratiser l'accès à l'enseignement secondaire et universitaire.

La conférence de l'UNESCO de 1962 qui s'est déroulée au Chili, réunissant pour la première fois l'ensemble des ministres de l'éducation d'Amérique latine, met aussi l'accent, dans ses conclusions, sur le besoin d'intensifier les efforts en faveur de la généralisation de

---

<sup>44</sup> <http://institutoelectronicodeidiomas.edu.co> consulté le 26/04/16.

l'enseignement secondaire (Gimeno, 1984 : 29-31). De nouvelles réformes éducatives sont alors mises en place.

Le 27 octobre 1961, le Ministre de l'éducation Jaime Posada annonce de nouvelles réformes éducatives censées absorber la violence du peuple colombien et ouvrir les portes du secondaire aux « jeunes défavorisés qui pourraient provoquer cette violence » (Posada, 1962 : 2). Les élèves suivent une formation de cinq années à l'école primaire, avant d'entrer dans le secondaire. Le secondaire est divisé en deux cycles, le premier de quatre ans et le second de deux ans. Le français disparaît des programmes du premier cycle. Son intérêt pratique pour l'intégration des jeunes et des défavorisés n'est pas perçu. Le français ne devient plus nécessaire. Il persiste cependant dans le second cycle, mais uniquement pour ceux qui vont entreprendre des études universitaires. Pour ceux-là, le taux horaire de l'enseignement du français se monte à trois heures hebdomadaires.

Du côté français, Charaudeau (1996) explique que durant cette période la France concentre surtout sa politique linguistique concernant le français à l'étranger sur la formation des professeurs de FLE, que ce soit pour le secondaire ou l'université. De fait, des deux côtés, la promotion de la langue et de la culture françaises ne sont pas des priorités.

Sur le plan économique c'est une période faste pour les organismes d'action pédagogique qui disposent de budgets conséquents pour permettre l'attribution d'un grand nombre de bourses aux étudiants et aux professeurs colombiens désireux de perfectionner leurs connaissances de la langue française en se rendant en France.

En revanche, la coopération universitaire est plus riche. Nombreux sont les lecteurs de français en Colombie à cette époque, et les relations concernent notamment les filières de linguistique et de littérature. Ce réseau de lecteurs est l'occasion de constater que le nombre d'élèves souhaitant apprendre le français diminue, même si la France garde une image positive auprès des Colombiens (Rodriguez, 1994).

### **1.5.3 L'enseignement de la langue française à partir des années 1970**

La crise pétrolière survenue en 1974 instaure une nouvelle organisation économique du monde, centrée sur les secteurs de service et les multinationales. Dans ce contexte, la Colombie, plus portée sur les secteurs primaires et secondaires par ses ressources naturelles, tente de trouver sa place dans l'économie mondiale. Pour ce faire, elle initie une politique de modernisation du pays dans une perspective capitaliste, en ayant pour modèle les Etats-Unis

(Garcia, 1985 : 85-109). Le lien de dépendance entre la Colombie et la France s'exerce ainsi sur le plan économique, mais pas seulement. Cela concerne également tout le système éducatif.

En effet, le secondaire est alors réformé. Les dernières années du cycle du Baccalauréat, où a encore lieu l'enseignement obligatoire du français, sont notamment touchées, ce qui affecte encore la position de cette langue. De fait, le décret 080 de 1974 ne rend obligatoire l'enseignement de plus qu'une seule langue étrangère. Cette langue sera alors exclusivement l'anglais et le choix d'une seconde langue se fait à l'appréciation des établissements scolaires.

Suite à la disparition de l'enseignement de la langue française, alors en mission en Colombie, Jean-Claude Mothe, directeur adjoint du bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (B.E.L.C), écrit dans son rapport de 1974 (p. 3) :

Les causes de ce déséquilibre sont évidentes :

La suprématie de l'anglais existait déjà dans l'enseignement depuis près de vingt ans,

La proximité géographique et l'influence économique des États-Unis sur toute l'Amérique Latine font que le choix d'une langue unique se porte tout naturellement sur l'anglais, plus utile individuellement (promotion professionnelle, possibilité d'obtenir des bourses d'étude aux États-Unis) et collectivement (accès à une connaissance scientifique et technique dont bénéficie la communauté).

Les difficultés financières et organisationnelles des collèges incitent de nombreux chefs d'établissement à se ranger au choix de la majorité et à supprimer purement et simplement l'enseignement du français, minoritaire, coûteux et peu rentable.

Dans ces conditions, l'apprentissage de la langue française recule énormément, et disparaît presque totalement des établissements secondaires. Dans le prolongement de cette dynamique, l'enseignement du français recule également dans les universités et même dans les établissements religieux d'origine française (Rodriguez, 1994 : 249).

Le statut de l'enseignement du français est particulièrement marqué par les réformes successives, et les quelques lieux pratiquant encore son enseignement restent indéterminés entre 1974 et 1986. Le milieu universitaire étant également touché, le recrutement des professeurs de FLE baisse à son tour considérablement. A sa façon, le centre linguistique Colombo-français résiste en continuant l'élaboration et la diffusion de méthodes



d'enseignement, et en organisant des stages de formations pour les enseignants de FLE (Ibid.).

Lors d'une visite en France en 1979, le président colombien Julio César Turbay Alaya rencontre son homologue français Valéry Giscard d'Estaing. Cette rencontre est l'occasion de confirmer des accords concernant la diffusion de la langue française, signés peu avant (décret 1313 juin 1979). Ce décret permet de réinstaurer un enseignement obligatoire de la langue française durant les deux dernières années du secondaire. L'enseignement de l'anglais reste imposé les deux premières années du cycle. Concernant les 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années, le choix entre l'anglais et le français dépend de l'établissement. Cela revient à peu près à la situation de 1962 (Chareille, 2002 ; Andrade, 2010).

La visite du président colombien est également l'occasion de signer le 13 juin 1979 un « Accord-Cadre de coopération culturelle entre la France et la Colombie ». Dans cet Accord-Cadre, l'article I prévoit que chaque pays « favorise et stimule dans la mesure du possible l'enseignement de la langue, de la littérature, de la culture et de la civilisation de l'autre pays, en particulier dans l'enseignement secondaire et universitaire, dans le domaine de la radio, de la télévision et du cinéma ». L'article II stipule également que « les Parties contractantes, reconnaissant l'importance de la formation de professeurs chargés d'enseigner les langues respectives, se prêtent une assistance mutuelle pour favoriser l'enseignement de la langue et de la culture de l'autre pays, avant tout en organisant des stages de perfectionnement pratique et en envoyant dans l'autre pays des professeurs, des chercheurs, des assistants et des étudiants ». Et enfin, l'article XII prévoit que « Les deux Gouvernements reconnaissent réciproquement l'équivalence de leurs diplômes du Baccalauréat qui donnent accès à leurs universités respectives et s'engagent à étudier un régime d'équivalence pour les titres et diplômes académiques délivrés dans l'enseignement supérieur ». (*Journal Officiel*, 18 avril 1981 : 642).

Suite à cet accord cadre, à partir de 1981, des formations courtes et des stages adressés aux professeurs de FLE colombiens du secondaire sont organisés par l'Ambassade de France. Par ailleurs, un comité est créé afin d'élaborer un programme de bourses dont les professeurs des deux pays peuvent bénéficier. Entre les années 1981 et 1986, près de quatre-vingt professeurs de FLE colombiens se sont rendus en France pour obtenir une Maîtrise, un DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies) et/ou un Doctorat en langue, en FLE ou en linguistique française. Revenus en Colombie, la plupart de ces enseignants boursiers sont aujourd'hui à des postes universitaires d'enseignement et de formation des futurs professeurs de FLE.

Au niveau institutionnel, les deux pays prévoient, selon cet Accord-Cadre, de créer différents centres culturels et éducatifs. A Bogotá, en 1982, l'Institut Supérieur de Français de l'Université Notre-Dame du Rosaire (Université importante et prestigieuse de Colombie) est créé. Cet Institut possède un Master en didactique du FLE. Un organisme, le Bureau d'Action Linguistique et Audiovisuelle (BALAV), est créé en 1993 au sein du service culturel de l'Ambassade de France. Cet organisme a été renommé plus tard Bureau de Coopération Linguistique et Educative (BCLE). Leur rôle premier est la formation des professeurs de FLE.

Dans ses objectifs principaux, le BALAV propose :

- La formation linguistique et didactique des professeurs colombiens de FLE, que ce soit dans le secondaire ou à l'université.
- Promouvoir la langue française et en faire une langue de communication et d'expression internationale dans les plus vastes domaines, comme la littérature, la science, les technologies, l'économie.

En coopération, le BALAV et l'Institut Électronique des Langues se chargent d'élaborer de nouveaux programmes d'enseignement du FLE et de formation des professeurs de FLE dans le secondaire comme le supérieur. Leur rôle est également le développement de réseaux nationaux afin de permettre la diffusion des programmes et la formation des enseignants dans le plus grand nombre de villes possible. Néanmoins, un bémol vient pondérer cet élan : les budgets et les dotations de ces organismes sont en baisse, ce qui engendre une diminution sans cesse grandissante des bourses octroyées et des assistants qui font le déplacement entre les deux pays (Rodriguez, 1994).

Du côté de la formation des professeurs de FLE, celle-ci débute officiellement en 1980. Elle propose, pour commencer, 80 stages gratuits par an, avec 90 postes de stagiaires sur l'ensemble du pays. Le Ministère de l'Education Nationale colombien fournit alors les lieux de formation. En province, il existe alors trois centres, un à Barranquilla (déplacé à Bucaramanga en 1990), un à Medellin, et un à Cali. De fait, un premier programme voit le jour en 1983 afin d'atteindre les objectifs fixés (Ibid. ; voir aussi Chareille, 2002).

Dans le milieu universitaire, les approches méthodologiques se penchent sur le français « fonctionnel » ou FOS, et sur l'approche communicative en FLE (cf. chapitre 2.2.3). De plus, des organismes internationaux tels que l'AUPELF (Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française) et la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de

Français) y développent des rencontres littéraires et cinématographiques afin d'entretenir la promotion de la langue et de la culture françaises dans le milieu universitaire colombien.

Un nouveau décret est promulgué par le gouvernement colombien le 24 avril 1984. Ce décret prévoit de rendre obligatoire l'enseignement d'une seule langue étrangère durant les six années du lycée. Cela permet d'en revenir au statut de l'enseignement des langues tel qu'il avait été officiellement promulgué en 1974. L'introduction d'une seconde langue étrangère revient alors au libre choix des établissements, si cela ne nuit pas à l'enseignement de la première langue, c'est-à-dire, dans les faits, de l'anglais. (ACOLPRO.F, 1985). Ainsi, ce décret abroge celui de juin 1979, qui avait réinstauré l'enseignement obligatoire du français les deux dernières années du lycée. La suppression officieuse du français, dans la mesure où, comme le soulignait Jean-Claude Mothe dès 1974, la seule langue étrangère désormais privilégiée est l'anglais, est en contradiction avec les démarches du Ministère de l'Education Nationale colombien. Celui-ci élabore officiellement un programme d'enseignement du français pour le secondaire, des programmes de formations, qui, en définitive, ne seront jamais appliqués.

Mais un an plus tard, en 1985, le contexte change. Un nouveau Ministre de l'Education Nationale, Lilian Suarez de Melo, est nommé, ayant été, par le passé, président de l'Association des Anciens Boursiers du Gouvernement Français. Le Président de la République française François Mitterrand vient rendre visite à son homologue colombien Belisario Betancourt Cuartas au mois d'octobre 1985. Dans l'intérêt des deux nations, peu avant l'arrivée du Président français, l'enseignement de la langue française est de nouveau rendu obligatoire les deux dernières années du lycée, comme cela était stipulé par le décret de juin 1979, abrogé l'année précédente ! (*Le Monde* du 22 octobre 1985).

Enfin, presque dix ans après, le système éducatif colombien connaît son dernier changement majeur avec la loi 115 sur l'éducation du 8 février 1994. Cette réforme générale de 222 articles et couvrant l'ensemble des domaines de l'enseignement, prévoit également de traiter de l'enseignement des langues étrangères (Figure 4).

Ley 115 de 1994 (febrero 8) por la cual se expide la Ley General de Educación	La loi 115 du 8 février 1994 promulguant la Loi générale sur l'éducation
<p><b>Artículo 21</b></p> <p>Los cinco primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: [...]</p> <p>c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.</p> <p>d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética;</p> <p>l) La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera;</p>	<p><b>Article 21</b></p> <p>Les cinq premières années de l'enseignement fondamental, qui constituent le cycle du primaire, ont comme objectifs spécifiques ce qui suit: [...]</p> <p>c) Le développement des habilités de communication de base pour lire, comprendre, écrire, écouter, parler et s'exprimer correctement en langue castillane, et également dans la langue maternelle dans le cas des groupes ethniques avec une tradition linguistique, ainsi que la promotion du goût pour la lecture;</p> <p>d) Le développement de la capacité à apprécier et utiliser la langue comme moyen d'expression esthétique; [...]</p> <p>l) L'acquisition d'éléments de conversation et de lecture au moins dans une langue étrangère;</p>

Figure 4 : Extrait de la Loi générale sur l'éducation colombienne : loi 115 de 1994<sup>45</sup>.

Ainsi, pour illustrer, en substance, les objectifs de cette loi en matière d'enseignement des langues étrangères dans le primaire et le secondaire, nous citons des extraits relatifs à chaque cycle.

Concernant le programme d'enseignement dans le primaire :

Article 21 : Les cinq premiers degrés de l'éducation de base qui constituent le cycle du primaire auront comme objectifs spécifiques ce qui suit : [...]

m) L'acquisition d'éléments de conversation et de lecture dans une langue étrangère, au moins ;

Article 23. Domaines obligatoires et fondamentaux. Pour atteindre les objectifs de l'éducation de base, des domaines obligatoires et fondamentaux de connaissance et de formation sont instaurés et devront être en adéquation avec le programme et le projet éducatif institutionnel. Les domaines obligatoires et fondamentaux qui devront représenter un minimum de 80% du plan d'études, sont les suivants : [...]

7. Humanités, langue castillane et langues étrangères ;

Concernant le programme d'enseignement dans le secondaire :

Article 22 : Les quatre degrés suivant l'éducation de base qui constituent le cycle du secondaire auront comme objectifs spécifiques ce qui suit : [...]

l) La compréhension et la capacité de s'exprimer dans une langue étrangère ;

Article 31. Domaines fondamentaux de l'enseignement du secondaire. Pour la réussite des objectifs de l'enseignement du secondaire, les mêmes domaines de l'enseignement de base à un

<sup>45</sup>

[http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/colombie\\_loi115-1994.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/colombie_loi115-1994.htm) consulté le 24/11/2015.

niveau plus élevé sont obligatoires et fondamentaux, en plus des sciences économiques, politiques et de la philosophie.

Paragraphe unique : Bien que les domaines de l'enseignement du secondaire soient obligatoires et fondamentaux, les établissements d'enseignement doivent organiser les programmes de telle sorte que les étudiants peuvent les approfondir, entre autres, en sciences naturelles, sciences sociales, sciences humaines, art ou langues étrangères, en conformité avec leur vocation et leur intérêt, comme une orientation à la carrière qu'ils vont choisir dans l'enseignement supérieur.

En somme, la lecture des articles relatifs à l'enseignement des langues étrangères de la loi 115 rend clairement obligatoire l'enseignement d'une langue étrangère dès l'école primaire et jusqu'au baccalauréat. Si le choix de la langue est laissé aux établissements, depuis près de 20 ans la quasi-totalité choisit exclusivement l'anglais (Mothe, 1974 ; Rodriguez, 1994 ; Chareille, 2002).

Dans le prolongement de cette dynamique, l'anglais étant la langue privilégiée par les établissements, les budgets alloués à l'enseignement de la langue française continuent de diminuer. Néanmoins, de légères inflexions sont faites par le milieu politique. Le Ministère de l'Education Nationale cherche à maintenir l'enseignement du français comme seconde langue étrangère lorsque cela est possible au niveau local. Le soutien à l'enseignement du français comme seconde langue étrangère est également apporté au niveau universitaire, pour que sa pérennité soit assurée malgré un contexte de plus en plus défavorable. Mais les initiatives restent mineures.

De fait, malgré ces quelques inflexions, la situation de l'enseignement du français ne connaît aucune amélioration, bien au contraire. Toutefois, depuis quelques années, les efforts entrepris par divers organismes soucieux de développer l'enseignement du français en Colombie commencent à porter leurs fruits avec la signature d'accords importants, notamment dans le domaine de la coopération universitaire Colombo-française.

L'histoire du FLE en Colombie est vieille de plusieurs siècles. Le français a même été, pendant longtemps, la première langue étrangère enseignée dans le pays, pour ne pas dire la seule. Néanmoins, depuis la fin de la Seconde Guerre Mondiale, le français a perdu de son prestige, de son influence, et de son utilité au profit d'un anglais plus pragmatique sous le rayonnement des USA. Les textes de loi ont décrété l'enseignement obligatoire d'une seule langue étrangère, sans jamais préciser laquelle. Mais ce « silence », dans les faits, n'a eu de cesse d'avantager de plus en plus l'anglais et de délaisser le français (Mothe, 1974). Le

problème n'est pas aujourd'hui de combattre le statut de première langue étrangère de l'anglais, statut que l'on retrouve dans nombre de pays. Le problème est surtout de chercher une issue à l'idéologie qui fait de l'anglais l'unique première langue étrangère enseignée sans que ce soit pour autant décrété officiellement. Sur ce plan, et contrairement à toute autre langue que l'anglais, le français, par sa longue histoire, son réseau actuel et les accords importants entre la France et la Colombie, a tout pour prendre officiellement la place de la deuxième langue étrangère enseignée et de bénéficier de conditions plus favorables à sa diffusion et à son enseignement. Ces enjeux pourraient permettre de peser sur une clarification des lois d'enseignement des langues étrangères et de réintroduire officiellement l'enseignement du français.

Nous venons de voir la place du français et de son enseignement en Colombie, mais qu'en est-il du français dans le monde ? Peut-on parler d'une francophonie réussie et accomplie ? Pour cela, nous présenterons par la suite tout ce qui concerne la *Francophonie* (F) et la *francophonie* (f). Ainsi, une meilleure compréhension et connaissance de ce qui se passe autour de la langue française et de ses locuteurs sur le plan mondial, pourrait contribuer à mieux saisir ce qu'il se passe en Colombie actuellement et ce que réserve l'avenir.

## 1.6 La Francophonie

Le terme *francophonie* est utilisé pour la première fois par le géographe français Onesime Reclus (1837-1916) au XIXe siècle. Le mot a été utilisé pour faire référence à l'ensemble des personnes et des pays parlant la langue française. Onesime Reclus définit d'ailleurs les *francophones* comme « tous ceux qui sont ou semblent être destinés à rester ou à devenir participants de notre langue » (in Ngal, 2009 : 26). A l'heure actuelle, on fait la distinction entre *francophonie* et *Francophonie*. La *francophonie* (avec f minuscule) fait référence aux peuples ou groupes de locuteurs qui parlent français, tandis que la *Francophonie* (avec un F majuscule) désigne l'ensemble des gouvernements ayant en commun l'usage du français dans leurs communications, travaux, administrations, etc. (Ibid.).

C'est seulement au XXe siècle, grâce à l'importance que l'on commence à accorder à la *francophonie*, que de multiples organisations sont créées dans le but de la faire vivre. Ces associations (L'Institut français, les Alliances Françaises, etc.) sont aujourd'hui largement répandues et incluent des professeurs de FLE du monde entier (cf. chapitres 1.6.6 et 1.6.7).

Actuellement, selon le rapport de l'Observatoire de la Langue Française, la francophonie compte environ 274 millions de locuteurs répartis sur les cinq continents (Wolff, 2014 : 8).



Toutefois, les principaux foyers sont essentiellement en Afrique, en Europe et, dans une moindre mesure, en Amérique du Nord. Malgré la diffusion importante de l'anglais, le français est la deuxième langue la plus diffusée, ceci grâce à l'enseignement très répandu du FLE et au statut de langue officielle que possède le français dans plus de 50 pays. L'espagnol se trouve en 3e position (Rapport de l'OLF, 2014 : 8). Par ailleurs, Louis-Jean Calvet et Alain Calvet proposent un nombre de critères dont il faut tenir compte au sujet de l'importance globale d'une langue. Cette méthode se nomme le « baromètre Calvet des langues du monde<sup>46</sup> » et est constitué des critères suivants : le nombre d'articles dans Wikipédia, le nombre de prix Nobel de littérature, l'importance des traductions dans cette langue (source et cible), « l'entropie » qui correspond à la capacité d'une langue à être présente en dehors de son espace originel, l'indice de développement humain (IDH) et le taux de pénétration des pays par Internet en fonction de leur(s) langue(s) officielle(s). Selon ce baromètre, en 2012, l'anglais, l'espagnol, le français et l'allemand occupent les quatre premières places des 563 langues répertoriées chez plus de 500 000 locuteurs (Wolff, 2010 : 33).

Grâce à la création de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique en 1970, connue aujourd'hui comme l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), la langue française est promue dans le monde entier, et les relations de coopération entre les 80 Etats et gouvernements membres de l'OIF sont facilitées. En outre, cette organisation permet la coopération multilatérale francophone avec ses différents opérateurs : l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) créée en 1961 à Montréal, qui est composée de près de 800 établissements supérieurs et de recherche dans 100 pays différents, dont 59 font partie de l'OIF ; TV5 Monde, qui est le deuxième réseau international de télévision diffusé auprès de 215 millions de foyers dans environ 200 pays ; l'Association Internationale des Maires Francophones (AIMF), qui représente un réseau d'élus francophones d'environ 265 villes et associations nationales de pouvoirs locaux dans 49 pays. Ces élus francophones travaillent pour le renforcement de la démocratie locale, la place des femmes dans la prise de décisions, etc. ; et l'Université Senghor d'Alexandrie, ou UILFDA (Université Internationale de la Langue Française au service du Développement Africain) dont l'objectif est de former des étudiants à des matières utiles pour le développement des pays africains. Elle trouve son siège en Egypte et sa création a été adoptée lors du Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement des pays francophones à Dakar en 1989<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Consultable sur <http://wikilf.culture.fr/barometre> 2012.

<sup>47</sup> [http://www.usenghor-francophonie.org/Pages/132\\_259\\_308/presentation\\_senghor.html](http://www.usenghor-francophonie.org/Pages/132_259_308/presentation_senghor.html) Consulté le 13/10/2015.

### **1.6.1 Pourquoi un Etat souhaite-t-il faire partie de la francophonie ?**

Selon Chaudenson, la motivation principale qui pousse un Etat à demander de faire partie de la francophonie concerne principalement sa place dans le monde : « la motivation de la plupart des Etats sont d'ordre politique ou, à un degré moindre, économique » (Chaudenson, 2008 : 19). D'après le même auteur, des telles demandes sont de moins en moins justifiées sur les plans linguistique et culturel, ce qui est pourtant essentiel dans la Francophonie. Il évoque le cas du Viêt-Nam où le gouvernement vietnamien ne s'intéresse plus à la Francophonie suite à la réunification des deux Viêt-Nam (nord et sud). Cela dit, quand il envahit le Cambodge et se trouve, de ce fait, frappé par une réprobation mondiale quasi unanime, le Viêt-Nam ne juge pas mauvais de pouvoir réapparaître sur une scène internationale, fut-elle aussi modeste que celle qu'offre la Francophonie (Ibid.).

Faire partie des Etats francophones est certes avantageux, mais il faut savoir également qu'ils ont des obligations à respecter pour y rester. En effet, quand le français n'est pas la langue officielle du pays, l'enseignement de cette langue doit être respecté, ou bien le français doit être utilisé comme langue de communication officielle dans les instances internationales par ces pays. Un rapport de l'OIF fait état des pays et régions faisant partie de la Francophonie (cf. annexe 10).

### **1.6.2 Objectifs et missions de la francophonie**

D'un côté, parmi ses objectifs, la Francophonie cherche à approfondir le dialogue et les échanges entre les différentes cultures et civilisations. Elle cherche également à permettre le rapprochement des peuples par leur connaissance mutuelle, à développer la démocratie, à promouvoir l'éducation, etc. D'un autre côté, les missions de la Francophonie consistent à diffuser la langue française et à favoriser la diversité culturelle et linguistique. Elle a également pour mission de promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'Homme, de soutenir l'éducation, l'enseignement supérieur et la recherche, entre autres (Ibid.).

### **1.6.3 Le français comme langue officielle**

Politiquement parlant, le français demeure la deuxième langue du monde grâce à son statut de langue officielle dans près de 57 Etats de 29 pays différents. Historiquement, en France, en tant que langue parlée par le roi, le français est d'abord devenu la langue officielle de l'Etat au XVIe siècle. Ensuite, le français est devenu la première langue d'Europe de la Renaissance



jusqu'aux Lumières, étant donné que la France était le pays le plus peuplé du continent, que son monarque était considéré comme le plus puissant, que le rayonnement littéraire, artistique et intellectuel s'étendait à toute l'Europe. La langue était alors considérée comme le symbole et le véhicule de ce raffinement et de cette influence (Walter, 1994). Dans ce sens, la divulgation du français en Europe comme en Amérique (par les colonisations et les conquêtes outre Atlantique) est avant tout de nature démographique, puis économique et militaire comme cela a été également le cas de l'espagnol et l'anglais.

Dans 30 territoires (14 pays et 16 régions), le français est la seule langue officielle, alors que dans 26 autres pays, il partage ce statut avec d'autres langues, notamment l'anglais, l'allemand et l'arabe (Leclerc, 2014 : 1).

#### **1.6.4 Le français comme langue maternelle**

Le français, en tant que langue maternelle, est la douzième langue la plus parlée avec plus de 77 millions de locuteurs : 82% en France, 23,2% au Canada, 41% en Belgique, 18,4 % en Suisse et 58% dans la principauté de Monaco. Cela dit, il y a d'autres locuteurs natifs du français répartis principalement en Afrique, dans 22 Etats, et en Océanie, mais aussi présents aux Antilles et aux Etats-Unis. Ces deux derniers réunis représentent 1,7 million de locuteurs natifs. En prenant en compte tous les territoires mentionnés ci-dessus, on peut compter près de 110 millions de locuteurs natifs francophones dans le monde (Ibid.).

#### **1.6.5 Le français comme langue seconde et langue étrangère**

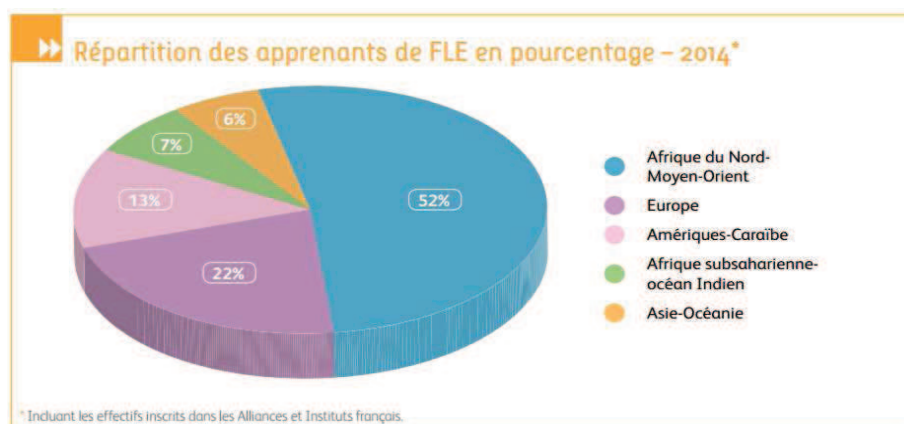
Dans les pays, Etats ou territoires où la langue française est déclarée comme langue officielle ou co-officielle, elle est enseignée comme langue seconde. En revanche, là où elle n'a pas de statut officiel tout comme en Colombie ou aux Etats-Unis par exemple, le français est enseigné comme langue étrangère.

Le français, tout comme l'anglais, a l'exclusivité de faire partie des systèmes éducatifs de la plupart des pays. Avec environ 120 millions d'élèves et 500.000 enseignants, la langue française est la deuxième langue la plus apprise dans le monde. Le français est également enseigné dans des institutions comme les Instituts Français et les Alliances Françaises (cf. chapitres 1.6.6 et 1.6.7) qui accueillent environ un million d'apprenants de français<sup>48</sup>. L'intérêt pour le français en Amérique, par exemple, est particulièrement présent au Canada pour les

---

<sup>48</sup> Ministère des Affaires étrangères et du Développement International, compte-rendu « La Francophonie », <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/la-francophonie/> consulté le 13/10/2015.

locuteurs dont la langue maternelle n'est pas le français, ainsi qu'aux Etats-Unis. Ensuite on trouve le Costa Rica, le Mexique, l'Argentine, etc. C'est justement en Amérique Latine que l'on trouve le plus grand nombre (48 %) d'étudiants inscrits dans les Alliances Françaises, ce qui prouve l'intérêt et l'engouement pour la langue française dans ce continent (Wolff, 2014 : 203). En outre, il existe 481 établissements du réseau scolaire français en dehors de l'Hexagone qui suivent une scolarité conforme aux programmes de l'Education Nationale française (310.000 élèves). Rappelons qu'avec plus de 30.000 élèves et un réseau de 16 établissements, l'Alliance Française de Colombie, pays faisant partie d'un des terrains de la présente recherche, est une des plus importantes du monde (Ambassade de France en Colombie, 2015<sup>49</sup>). La Colombie dispose également de trois lycées français dans les villes de Bogotá, Cali et Pereira. Nous présentons ci-après (Graphique 1) la répartition des apprenants de FLE dans le monde en 2014 :



Graphique 1 : Répartition des apprenants de FLE dans le monde en 2014 (extrait de Wolff, 2014 : 9).

### 1.6.6 L'Institut français

Il s'agit d'un des premiers réseaux culturels dans le monde qui se trouve dans 161 pays différents. C'est le Ministère des Affaires Etrangères qui gère ce réseau, ayant parmi ses principales missions, la diffusion et l'enseignement du français. Cet institut propose des formations variées, notamment le FLE, le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) et des préparations à l'obtention des certifications de langue comme le DELF, le DALF et le TCF<sup>50</sup> (Wolff, 2014 : 201).

<sup>49</sup> Publication officielle de l'Ambassade de France du 21/08/2015. <http://www.ambafrance-co.org/Cooperation-Universitaire-et-educative> consulté le 13/10/2015.

<sup>50</sup> DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française,  
DALF : Diplôme Approfondie en Langue Française,  
TCF : Test de Connaissance du français.

### **1.6.7 Les Alliances Françaises dans le monde**

Les Alliances Françaises constituent un grand réseau culturel et linguistique au niveau mondial. La première a été créée à Paris en 1883. Aujourd'hui, le réseau compte 850 sièges dans 137 pays sur les cinq continents. Entre 2009 et 2013, le nombre d'inscrits dans les Alliances Françaises dans le monde a progressé de +12%. Les Alliances Françaises ont comme missions principales de : « proposer des cours de français, en France et dans le monde, à tous les publics ; mieux faire connaître les cultures françaises et francophones ; favoriser la diversité culturelle<sup>51</sup> ».

### **1.6.8 Le français sur le plan international**

La langue française, avec l'anglais et l'espagnol, est une des langues de communication et de travail de l'ONU. Elle a le privilège d'être la seule langue employée dans les délibérés de la Cour de Justice de l'Union Européenne. En outre, le français partage avec d'autres langues, le statut de langue officielle dans des institutions internationales telles que l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture), l'UNICEF (le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance), l'AMA et la FIFA (l'Agence Mondiale Anti-dopage et la Fédération Internationale de Football Association), l'OTAN (l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord), etc. (Wolff, 2014).

Le français est également présent dans le monde sportif international en tant que langue officielle du Comité International Olympique et donc des Jeux Olympiques, aussi bien que dans des réseaux mondiaux de communication à travers des médias comme TV5 Monde, France 24 et RFI. Sur internet, l'utilisation du français se classe entre la 6<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> langue la plus utilisée.

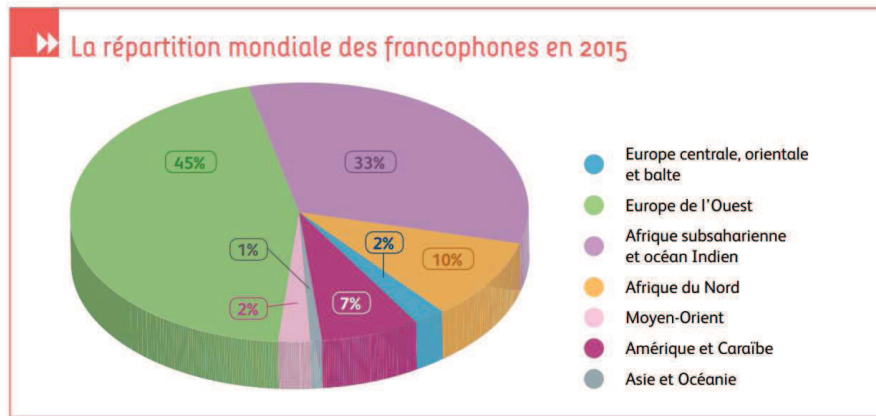
Sur le plan économique mondial, la France et les pays de la francophonie jouent un rôle important tenant compte du fait que 20% du commerce mondial de marchandises vient de ces pays<sup>52</sup>.

Pour finir, nous présentons la répartition mondiale actuelle des francophones dans le monde (Graphique 2) :

---

<sup>51</sup> <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/diplomatie-culturelle/le-reseau-culturel-francais-a-l/article/l-institut-francais-et-l-alliance> consulté le 16/10/2015.

<sup>52</sup> Ministère des Affaires étrangères et du Développement International, compte-rendu « Etats des lieux du français dans le monde », consulté le 13/10/2015.



Graphique 2 : Répartition des francophones dans le monde en 2015 (extrait de Wolff, 2014 : 9).

En résumé, dans la présente étude, nous distinguons *Francophonie* (F majuscule) de *francophonie* (f minuscule) dans la mesure où cette dernière s'adresse aux personnes parlant français, que cela soit leur langue maternelle, leur langue seconde ou bien une langue étrangère. Par ailleurs, la *Francophonie* (avec F majuscule) fait référence aux institutions et gouvernements ayant en commun l'utilisation de la langue française dans leurs échanges, leurs travaux, etc. Le français, tel que nous l'avons vu, demeure la deuxième langue la plus apprise dans le monde, précédé par l'anglais et suivi par l'espagnol. La Colombie est un des pays où le français est enseigné comme langue étrangère, on y trouve un des plus importants réseaux d'Alliances Françaises dans le monde avec 16 établissements et environ 30.000 apprenants.

### 1.7 Où en est-on aujourd'hui en Colombie ?

En avril 2007 est créé le Centre Campus France-Colombie, ayant comme objectif de faciliter les démarches des étudiants désireux d'étudier en France, en les informant sur les possibilités d'études dans ce pays, et en les aidant dans le parcours administratif (montage des dossiers, demande de visa). Ce service offert aux étudiants colombiens est d'autant plus le bienvenu que la coopération universitaire se traduit par une dynamique de mobilité au niveau de l'enseignement supérieur<sup>53</sup>.

En 2009, l'Ambassade de France lance un programme d'élaboration et de suivi afin de faciliter la mise en place de conventions bilatérales entre les institutions universitaires des deux pays. Ceci a pour but l'instauration de doubles diplômes, en orientant les formations des deux pays dans une même direction. Cela permet ainsi aux étudiants de compléter leur cursus

<sup>53</sup> Publication Ministère des Affaires étrangères et du développement international : <http://www.ambafrance-co.org/Cooperation-Universitaire-et-educative> consulté le 24/11/2015.

dans le pays partenaire et ainsi d'obtenir le diplôme français et le diplôme colombien correspondant. Le nombre croissant de doubles diplômes (passés de 21 en 2007 à 54 en 2011) ne peut que motiver et favoriser la mobilité universitaire.

Le 1er février 2010 est signé un accord franco-colombien pour la reconnaissance mutuelle des études et des diplômes en vue d'une poursuite d'études supérieures dans le pays partenaire, qui fixe un cadre pour les passerelles diplomatiques entre les deux pays, ainsi que les référentiels institutionnels de la mobilité universitaire<sup>54</sup>.

La même année, d'autres accords sont mis en place pour favoriser ces échanges, notamment dans le domaine scientifique (programme FASIA<sup>55</sup> de coopération entre l'Institut Aéronautique et Spatial de Toulouse et plusieurs institutions supérieures en aéronautique de Colombie, avec le co-financement par la Colombie et l'Ambassade de France de la formation des étudiants colombiens ; il s'agit d'un accord de mobilité pour les élèves-ingénieurs colombiens afin de compléter leur formation en France et d'obtenir le diplôme français d'ingénieur).

En vue de faciliter cette mobilité et de préparer les étudiants colombiens aux programmes des doubles diplômes, l'Ambassade de France a lancé, à partir de 2009, la création de filières universitaires francophones dans les établissements colombiens d'enseignement supérieur, dans lesquelles une partie du cursus est dispensé en français. En 2012, 15 institutions colombiennes possédaient au moins une filière francophone en son sein, et ceci dans des domaines variés (droit, sciences politiques, sciences humaines et sociales, économie, médecine, philosophie, linguistique, éthique et sciences de l'ingénieur).

L'accord « Ambassade de France-Alliance Française-Colciencias » est signé en février 2010 et attribue des bourses et une formation linguistique pour des études doctorales en France.

L'accord « Ambassade de France-Alliance Française-Colfuturo » a été signé le 2 février 2011 et attribue également des bourses et une formation linguistique aux étudiants désireux de faire des études en Master et Doctorat en France.

L'accord ICETEX-CNOUS, signé également en février 2010, octroie 20 bourses par an aux étudiants désireux de faire des études en Master et Doctorat en France, et instaure un nouveau programme de doubles diplômes.

---

<sup>54</sup> Publication Ministère des Affaires étrangères et du développement international : <http://www.ambafrance-co.org/Cooperation-Universitaire-et-educative> consulté le 24/11/2015.

<sup>55</sup> French Aerospace and Industry Award.

Le programme ICETEX<sup>56</sup> propose un échange d’assistants de langue, basé sur la réciprocité : chaque année, les universités colombiennes reçoivent une dizaine d’assistants de langue française. Ce programme représente la prolongation de la politique linguistique de l’Ambassade de France et facilite les échanges culturels entre les étudiants des deux pays. De la même manière, environ 70 étudiants colombiens font le chemin inverse pour occuper la fonction d’assistant d’espagnol dans des établissements français. Cette expérience leur apporte un enrichissement personnel aussi bien du point de vue linguistique que culturel, et, de retour en Colombie, la grande majorité se destine à l’enseignement de la langue française.

Plus récemment, d’autres bourses ont été mises en place, aidant à élargir les échanges et les opportunités pour les étudiants colombiens en France, notamment la bourse CEF (Corporation pour les Etudes en France). En 2014, elle a aidé 32 étudiants inscrits en Master. Colfuturo<sup>57</sup> et l’établissement d’origine sont les deux institutions financières partenaires dans le financement de cette bourse. Il y a également la « bourse jeunes ingénieurs » qui permet chaque année à 20 élèves ingénieurs colombiens de réaliser une partie de leur cursus en France, ceci avec la collaboration des directeurs des écoles françaises d’ingénieurs (CDEFI), le Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche français, le Ministère de l’Education colombien et Colciencias<sup>58</sup>. Grâce à ce programme, les étudiants sont titulaires d’un double diplôme d’ingénieur. Pour la rentrée 2015, 10 nouveaux élèves ingénieurs bénéficient de ce programme. D’autres accords et bourses qui ont été créés, ont été détaillés précédemment (cf. chapitre 1.4.2).

L’enseignement du français ayant disparu de l’enseignement du secondaire dans le système éducatif public colombien suite à la loi générale sur l’Éducation (loi 115 du 8 février 1994), l’Ambassade de France décide, en 2008, de lancer un plan de réintroduction de l’enseignement du français dans les établissements du secondaire (cf. chapitre 1.4.1) afin de promouvoir la langue française et de renforcer la coopération universitaire qui existe entre les deux pays. Cette volonté de réintégrer la langue française au sein des établissements publics colombiens du secondaire se traduit par la signature d’un accord entre le Ministère de l’Éducation Nationale colombien et le Ministère des Affaires Étrangères français le 24 janvier 2011 lors de la venue en France du président colombien Juan Manuel Santos. Cet accord

---

<sup>56</sup> ICETEX : Institut Colombien de Crédit Educatif et des Etudes Techniques à l’Etranger (organisme public d’aide à la mobilité des étudiants colombiens).

<sup>57</sup> Organisme de financement des études pour les étudiants colombiens dans le supérieur au niveau national et international.

<sup>58</sup> Equivalent du CNRS français.

prévoit de réintégrer officiellement le français dans le Programme National de Bilinguisme qui n'existait jusque-là qu'avec l'anglais<sup>59</sup>.

Ce plan connaît rapidement un réel succès qui se concrétise par le retour du français dans 95 établissements du secondaire au bout de seulement 2 années. Ce succès, ainsi que les chiffres des échanges universitaires, montrent que le français conserve une bonne réceptivité auprès d'une partie de la population colombienne, malgré la domination de la langue anglaise.

Le succès que rencontre l'Alliance Française de Colombie ne peut que corroborer cette impression. En effet, elle possède un réseau important, actuellement présente dans 16 villes. Un grand nombre d'autorités locales souhaitent avoir leur Alliance, et encouragent ainsi une politique d'extension du français et de la culture française, pilotée et mise en œuvre par l'Alliance Française de Colombie avec l'appui de l'Ambassade de France de Colombie.

Rappelons qu'actuellement le réseau colombien se situe au deuxième rang mondial des réseaux nationaux d'Alliances avec près de 30000 étudiants en cours de langue (juste après le réseau du Brésil) (cf. chapitre 3.6.8). La majorité (80 %) des élèves sont de jeunes colombiens qui ont compris tout l'intérêt que pouvaient leur apporter la connaissance et la maîtrise du français en étant un véritable atout pour leur avenir : possibilités d'études supérieures en France ou au Québec, immigration vers les pays francophones facilitée, trouver plus aisément un emploi en Colombie où la France est le premier employeur étranger.

Au regard de ces derniers arguments, on peut avoir bon espoir sur le fait que l'enseignement de la langue française va retrouver une place importante dans le système éducatif colombien, place qui ne doit pas se limiter à des enseignements principalement linguistiques mais également pragmatiques, sociolinguistiques et interculturels. En effet, l'objectif est de réussir tout échange et toute communication exolingue entre Colombiens et francophones natifs (cf. chapitre 2.5.1).

### **1.7.1 Qui apprend le français en Colombie aujourd'hui ?**

Est-ce toujours l'élite qui s'intéresse à l'apprentissage de la langue française ? Il est vrai que pendant longtemps le public qui s'intéressait à cette langue faisait partie de l'élite intellectuelle colombienne. Actuellement, le public concerné dans la réalité d'aujourd'hui est large et varié. On apprend le français en Colombie pour devenir professeur de FLE, pour être

---

<sup>59</sup> Publication Ministère des Affaires étrangères et du développement international : <http://www.ambafrance-co.org/Cooperation-Universitaire-et-educative> consulté le 24/11/2015.



accepté dans les grandes écoles d'ingénieur en France. Il y a des étudiants universitaires qui prévoient de poursuivre leurs études en Master ou en Doctorat en France ou dans d'autres pays francophones. Il existe plusieurs accords entre les universités colombiennes et françaises, ce qui facilite la mobilité des étudiants non seulement colombiens mais également français. En ce qui concerne les élèves colombiens, ils doivent sans exception certifier leur maîtrise du niveau B2 de français au moment d'être acceptés dans un établissement français. On apprend également le français pour faire face à des échanges professionnels ou politiques entre la France et la Colombie. On apprend aussi le français tout simplement pour voyager en France en tant que touriste ou bien pour pouvoir lire les textes de sociologie, de littérature ou de philosophie en langue originale. En somme, on apprend la langue française en Colombie pour diverses raisons qui ne cessent pas d'augmenter en nombre, tenant compte du fait que les relations entre l'Hexagone et l'ancienne Nouvelle Grenade ne cessent pas non plus de se consolider. Ce qui vient d'être exposé peut confirmer une fois de plus le besoin d'accorder une place plus importante au FLE en Colombie.

### **1.8 Qu'en est-il aujourd'hui de l'enseignement du français dans les universités colombiennes ?**

Enfin, de manière générale concernant l'enseignement du français en milieu universitaire colombien, chaque faculté a la liberté de choisir ou non le français dans les études que chacune propose. Cela dit, la plupart des départements qui enseignent des langues étrangères incluent dans leurs maquettes l'enseignement de cette langue. Par ailleurs, depuis 2011, l'Ambassade de France en Colombie, les Alliances Françaises et le Ministère de l'Education Nationale colombien ont lancé un projet qui fait d'ailleurs partie de la deuxième phase du projet de Réintégration du Français dans les écoles publiques. Cette phase consiste à renforcer la formation des enseignants de français à l'université et à permettre l'évaluation des départements de langues. Des universités comme l'Université Technologique de Choco et l'Université Pédagogique de Bogotá ont fait partie de cette expérience et les résultats obtenus ont montré l'amélioration du niveau de 17 enseignants qui travaillent dans ces établissements.

En outre, les futurs enseignants des départements de français ont la possibilité de profiter du programme d'échange d'assistants de langues. Ce programme est mis en place en partenariat avec le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP). Il s'agit d'un programme qui permet aux étudiants de réaliser un séjour en France d'une durée d'un an. La sélection des



assistants se fait avec l'ICETEX. Environ 60 futurs enseignants sont accueillis dans des collèges et lycées français en tant qu'assistants d'espagnol :

Le renforcement de l'enseignement du français dans les universités publiques et privées colombiennes passe par plusieurs actions. Tout d'abord, le programme pluriannuel d'évaluation des départements de français des universités publiques, déjà évoqué et fortement soutenu par le MEN colombien, débouche sur des plans de modernisation et d'amélioration de la qualité du français dans les universités concernées. Ces plans garantissent une meilleure attractivité de l'enseignement de notre langue (Ministère des Affaires étrangères français, 2014<sup>60</sup>).

De plus, des assistants français sont recrutés au sein des départements de français des universités colombiennes. L'Ambassade de France se charge de diffuser davantage les offres de postes d'assistants, postes financés par les universités colombiennes. A l'heure actuelle, 20 assistants français se trouvent dans les différentes universités colombiennes, « l'objectif est d'atteindre le chiffre de 30 assistants dans les universités dans les trois prochaines années » (Ibid.).

L'Ambassade de France est de plus en plus investie dans l'enseignement du français dans les universités colombiennes. Elle cherche à labelliser les sections de français. Ceci se fera avec des enseignants ayant suivi une formation en France et qui peuvent donc préparer les étudiants à leur départ pour ce pays.

Enfin, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) sera appuyée davantage par l'Ambassade de France pour renforcer non seulement sa présence mais également sa visibilité en Colombie et ainsi augmenter « le dynamisme académique et l'attractivité des départements de français » :

Le colloque international du réseau sud-américain d'enseignants-chercheurs en langue française, qui s'est tenu à l'Université des Andes, à Bogota, en octobre 2013, a permis de relancer les activités de recherche entre universitaires sud-américains. Le réseau qui s'est constitué depuis 2012 est un élément très positif pour renouveler les échanges intellectuels entre universitaires francophones du continent. A l'occasion de ce colloque, le représentant de l'AUF a pu relancer les contacts avec l'Université nationale (déjà membre de l'agence, avec plus de 230 chercheurs francophones) et la prestigieuse Université des Andes est devenue membre officiel de l'AUF. En 2015, une mission du représentant de l'AUF en Colombie sera organisée pour intégrer une

---

<sup>60</sup> Publication officielle du Ministère des Affaires Etrangères et du Développement International Français en Colombie [http://rencontres.campusfrance.org/images/COLOMBIE\\_01.11.14.pdf](http://rencontres.campusfrance.org/images/COLOMBIE_01.11.14.pdf) consulté le 06/10/2015.

ou deux autres universités à l'agence, l'objectif de trois ou quatre universités colombiennes membres de l'AUF étant recherché (Ministère des Affaires étrangères français, 2014 : 9<sup>61</sup>)

Il semble donc que la situation de l'enseignement du français en milieu universitaire connaîtrait, dans un futur proche, une phase bien plus attractive et internationale pour le public concerné : enseignants, futurs apprenants, assistants de langues, etc.

Par ailleurs, on compte actuellement 18 établissements d'enseignement supérieur répartis dans 12 villes du pays, s'occupant de la formation des futurs enseignants de FLE et de langues étrangères (anglais/français/espagnol). Généralement, les programmes de Langues Etrangères s'intègrent aux facultés d'éducation, d'arts, de sciences humaines, de communication, de sciences sociales. Nous présentons ci-après (Figure 5) le tableau correspondant à la répartition des universités et leurs facultés respectives chargées de former en langues étrangères/FLE :

<i>Universidad del Atlántico</i>	Barranquilla (Publique)	Didactique des langues étrangères	Faculté de sciences de l'éducation
<i>Universidad del Cauca</i>	Popayan (Publique)	Didactique des langues modernes : anglais-français	Faculté de sciences naturelles, exactes et de l'éducation
<i>Universidad del Quindío</i>	Armenia (Publique)	Didactique des langues modernes	Faculté d'éducation
<i>Universidad del Valle</i>	Cali (Publique)	Didactique des langues étrangères : anglais-français	Faculté d'humanités
<i>Universidad Libre</i>	Bogota (Privée)	Licence en éducation fondamentale avec emphase en humanités et langues	Faculté de sciences de l'éducation
<i>Universidad Nacional de Colombia</i>	Bogota (Publique)	Didactique en philologie et langues. Spécialité : français	Faculté de sciences humaines
<i>Universidad Pedagógica Nacional de Colombia</i>	Bogota (Publique)	Licence en éducation fondamentale avec emphase en humanités : espagnol et langues étrangères	Faculté d'humanités
<i>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia</i>	Tunja (Publique)	Didactique des langues étrangères	Faculté des sciences de l'éducation
<i>Universidad Santiago de Cali</i>	Cali (Privée)	Didactique des langues étrangères : anglais-français	Faculté d'éducation
<i>Universidad Tecnológica del Chocó</i>	Quibdo (Publique)	Didactique de l'anglais et du français	Faculté d'éducation

Figure 5 : répartition des universités colombiennes formatrices en Langues Etrangères (anglais/français)<sup>62</sup>.

### 1.8.1 L'université de Caldas et l'enseignement des langues étrangères/du FLE

L'Université de Caldas a été créée le 24 mai 1943, baptisée par le gouvernement de Caldas du nom d'Université Populaire au moment de sa fondation. Ensuite, grâce à la création de

<sup>61</sup> Publication officielle du Ministère des Affaires Etrangères et du Développement International Français en Colombie [http://rencontres.campusfrance.org/images/COLOMBIE\\_01.11.14.pdf](http://rencontres.campusfrance.org/images/COLOMBIE_01.11.14.pdf) consulté le 06 / 10 / 2015.

<sup>62</sup> Molina (2015 : 48), thèse : Elite-[FLE] 2 : Un environnement d'ALAO fondé sur la linguistique textuelle, pour la formation linguistique des futurs enseignants de FLE en Colombie.

plusieurs facultés, en 1956, le nouveau nom de l'institution est : Université de Caldas. Grâce à la loi 30 de 1992, l'Université de Caldas acquiert son autonomie académique et administrative, par l'application de l'Accord du 23 Août 1993, du Conseil Supérieur académique (Proyecto Educativo del Programa, 2010 : 16 (modifié en 2016)).

L'institution obtient une accréditation de haute qualité par la Résolution 7518 du 3 Décembre 2007, pour une période de quatre ans. Le 14 décembre du 2012, l'accréditation a été renouvelée par la Résolution 16514 avec une validité de six ans.

Le premier plan d'étude date de 1969 et commence à être appliqué en 1970. La Faculté d'éducation a été créée en 1973 et le programme de Langues Etrangères y est alors rattaché. Son plan d'études a été approuvé en octobre 1974. Le plan a été hiérarchisé en deux domaines spécifiques : a) domaine principal : anglais et français ; b) domaine secondaire : espagnol et littérature. Au fil du temps, ce plan a subi des améliorations suite aux suggestions avancées par l'ICFES<sup>63</sup> et par les évaluateurs internes. Le diplôme attribué en fin de cursus est celui de «Licenciado en Lenguas Extranjeras» (Proyecto Educativo del Programa (PEP), Universidad de Caldas, 2016: 17):

### ***Profils :***

#### ***De l'apprenant :***

L'étudiant du programme de Langues Etrangères à l'Université de Caldas peut être défini comme une personne avec :

Une vocation pour apprendre l'anglais et le français et leurs cultures respectives, ainsi que la connaissance de sa langue maternelle.

L'autogestion de son propre développement afin d'approfondir et consolider ses connaissances des sujets travaillés en cours et ainsi renforcer ses compétences en communication en langues étrangères.

La curiosité et l'intérêt d'étudier diverses expressions culturelles d'autres peuples.

Vocation pour la communication et l'interaction avec d'autres personnes et cultures étrangères.

L'amour de leur langue maternelle et sa littérature.

---

<sup>63</sup> Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Institut Colombien pour le développement de l'éducation supérieure).

En ce qui concerne le niveau de maîtrise des langues étrangères (anglais et français), les étudiants doivent montrer leurs compétences dans le domaine linguistique, être capables de communiquer avec assurance en anglais et en français avec leur professeur et camarades de classe.

***Du diplômé :***

Le diplômé en langues étrangères de l'Université de Caldas, sera en mesure de recourir aux compétences de communication suivantes : écouter, parler, écrire et s'exprimer correctement en anglais et en français.

Il peut exercer en tant qu'enseignant de langues étrangères (anglais et français). Il peut concevoir l'enseignement de ces langues avec des bases épistémologiques, éducatives, didactiques et méthodologiques cohérentes du champ de travail dans lequel ils s'inscrivent.

Il peut également proposer des méthodologies pour l'évaluation des programmes éducatifs liés à l'enseignement des langues. Il sera en mesure de faire des recherches sur l'enseignement des langues et sur la nature des langues étrangères à partir de la forme et de la fonction du langage.

***De l'enseignant :***

Il se décrit comme pratiquant une pédagogie participative et doit maîtriser des connaissances spécifiques (anglais, français, littérature, méthodologie de l'enseignement), maîtriser et mettre en pratique de nouvelles stratégies d'enseignement qui facilitent les processus d'apprentissage et la formation des étudiants.

Il doit conseiller et encourager l'auto-éducation et l'auto-évaluation des étudiants.

Il a la capacité de former avec éthique : cette qualité se manifeste lorsque l'enseignant est qualifié, responsable, aime son travail et cherche à vivre son engagement dans l'enseignement. Il fournit des conseils et un soutien approprié pour les besoins scolaires des élèves.

***Durée du programme :***

Le programme de langues étrangères à l'Université de Caldas a une durée de 9 semestres, comme suit :

Du premier au huitième semestre des activités académiques doivent être accomplies dans les domaines des langues étrangères, de la pédagogie et de la recherche.

Entre le cinquième et le neuvième semestre, l'apprenant construit et finit son mémoire basé sur une enquête ou une monographie.

Entre le huitième et le neuvième semestre, l'apprenant doit réaliser son stage pédagogique dans l'enseignement.

### **Contenu du programme**

Le programme compte un total de 160 crédits, des activités scolaires obligatoires. Ces activités académiques sont regroupées en 5 matières. Le programme se divise en trois composantes : L'anglais qui se compose de dix activités académiques pour un total de 31 crédits, comme suit(Figure 6) :

ACTIVIDAD ACADÉMICA	Número de créditos	Intensidad horaria	
		semanal	semestral
English I	4	8	128
English II	4	8	128
English III	4	8	128
English IV	4	8	128
Oral expression	2	4	64
Written production	2	4	64
Phonetics	2	4	64
Anglosaxon culture and civilization	3	6	96
Trends in British literature	2	4	64
Trends in American literature	2	4	64
Prueba estandarizada Inglés	2	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>		<b>928</b>

Figure 6 : extrait du PEP, crédits à obtenir en anglais. Document officiel du Programme de Langues Etrangères de l'Université de Caldas.

**Le français** qui se compose de dix activités académiques pour un total de 32 crédits, comme suit (Figure 7) :

ACTIVIDAD ACADÉMICA	Número de créditos	Intensidad horaria	
		semanal	semestral
Français I	4	8	128
Français II	4	8	128
Français III	4	8	128
Français IV	4	8	128
Expression orale	2	4	64
Production écrite	2	4	64
Phonétique	2	4	64
Culture et civilisation francophones	3	6	96
Expression littéraire française	2	4	64
Expression littéraire francophone	2	4	64
Prueba estandarizada francés	3	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>		<b>928</b>

Figure 7 : extrait du PEP, crédits à obtenir en français. Document officiel du Programme de Langues Etrangères de l'Université de Caldas.

**Pédagogie** qui se compose de douze activités académiques pour un total de 33 crédits comme suit (Figure 8) :

ACTIVIDAD ACADÉMICA	Número de créditos	Intensidad horaria	
		semanal	semestral
Teoría de la Educación*	2	2	32
Teoría del Currículo*	2	2	32
Teoría del Aprendizaje*	2	2	32
Historia y epistemología del lenguaje**	2	2	32
Epistemología de la pedagogía*	2	2	32
Teoría de la Didáctica*	2	2	32
Didáctica de la Lengua Materna**	2	3	48
Didáctica de las Lenguas extranjeras I***	2	3	48
Didáctica de las Lenguas extranjeras II***	2	3	48
Contextos Socioculturales*	2	2	32
Introducción a la Práctica docente*	5	5	80
Práctica docente*	8	20	320
TOTAL	33		768

Figure 8 : extrait du PEP, crédits à obtenir en pédagogie. Document officiel du Programme de Langues étrangères de l'Université de Caldas.

**Recherche** qui se compose de trois activités académiques pour un total de 8 crédits comme suit (Figure 8) :

ACTIVIDAD ACADÉMICA	Número de créditos	Intensidad horaria	
		semanal	semestral
Teorías, Enfoques y Modelos Pedagógicos	2	2	32
Metodología de la investigación en lenguas	3	3	48
Técnicas e instrumentos de investigación en lenguas	3	3	48
TOTAL	8		128

Figure 8 : extrait du PEP, crédits à obtenir en recherche. Document officiel du Programme de Langues étrangères de l'Université de Caldas.

Concernant spécifiquement le français, tous les niveaux depuis le premier semestre sont dispensés en suivant le Cadre Européen Commun de Référence. A titre d'exemple, nous présentons ci-après (Figure 9) un extrait de ceci appliqué en cours de français II :

<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail).</li> <li>&gt; Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.</li> </ul> <p>A2 : COMPRÉHENSION ÉCRITE :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Je peux lire des textes courts très simples.</li> <li>&gt; Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires.</li> <li>&gt; Je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.</li> </ul> <p>A2 : EXPRESSION ORALE :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiaires.</li> <li>&gt; Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.</li> <li>&gt; Je peux utiliser une série des phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples mes amis et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.</li> </ul> <p>A2 : EXPRESSION ÉCRITE :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Je peux écrire des notes et messages simples et courts.</li> <li>&gt; Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.</li> </ul>
--

Figure 9 : Extrait du PEP indiquant les compétences à développer en français II en suivant le CECR.

Nous présentons également à titre d'exemple un extrait des contenus travaillés en Français II (Figure 10) :



### **CONTENU LINGUISTIQUE :**

- Révision du Passé Composé
- L'imparfait, combinaison Imparfait-Passé Composé
- Pronoms relatif QUI—QUE
- Passé Récent et Futur Proche
- Futur Simple
- Pronoms C.O.D
- Pronoms C.O. I
- Impératif, Impératif et pronoms COD et COI.
- Pronoms Y—EN
- Comparatifs et Superlatifs
- Indicateurs de temps
- Pronoms relatifs OU—DONT
- Conditionnel présent : L'hypothèse.

### **CONTENU COMMUNICATIF :**

- Raconter des événements du passé.
- Comprendre un bulletin météo
- Exprimer des projets et parler de l'avenir
- Demander, ordonner, donner des indications et conseils.
- Comparer des personnes, des objets et des situations.
- Informer sur le moment, la fréquence et la durée des événements et des actions.
- Formuler une proposition, une demande polie, des suggestions, des désirs et des conditions.
- Exprimer des hypothèses.

### **CONTENU LEXIQUE :**

- La maison
- La météo
- Les loisirs, les goûts.
- Les sports
- Relations et sentiments généraux.
- Défauts et qualités.
- Le corps
- L'horoscope
- La publicité
- Les animaux
- [expressions du niveau]

Figure 10 : Extrait du PEP, contenus travaillés en Français II.

Dans des semestres plus avancés, nous prenons à titre d'exemple les contenus abordés dans la matière *Culture et Civilisation Francophones* (Figure 11) :

### **UNITÉS THÉMATIQUES:**

- Repères historiques de la France et de la langue française: Origines, dates et faits, personnages, valeurs partagées. La Révolution française, l'empire colonial, la première et la deuxième guerre mondiale, mai 1968, la décolonisation et la Vème République.
- Repères géographiques : Le relief, les régions et les villes plus importantes de France. Les départements d'outre-mer. Paris, la ville lumière.
- Repères culturels et sociaux : La famille, l'éducation, les croyances, les loisirs, les sports, la musique, la littérature, les modes de vie et la gastronomie en France.
- La francophonie :
  - Le Québec- Canada
  - L'Europe francophone (La Suisse, la Belgique et le Luxembourg)
  - Le Maghreb
  - L'Afrique Noire et Madagascar
  - L'Indochine (Le Vietnam, Le Laos et le Cambodge)

Figure 11 : Extrait du PEP indiquant les contenus étudiés au sixième semestre dans la matière Culture et Civilisation francophones.

## Conclusion - Première partie

Pays de langue officielle espagnole, la Colombie compte néanmoins près de 65 langues indigènes auxquelles s'ajoutent deux créoles<sup>64</sup>. Les indigènes ne représentent plus que 3,43% de la population totale selon le DANE (Département Administratif National de Statistique). Malgré cette faible proportion, les langues indigènes sont également officielles dans les territoires où elles sont pratiquées comme le mentionne la loi 10 de la Constitution du pays.

Si au niveau des langues officielles la loi semble précise, elle est beaucoup plus floue en ce qui concerne les politiques linguistiques vis-à-vis des langues étrangères, même si, selon la Constitution, l'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères est obligatoire. En se basant sur ce manque de précision, les établissements scolaires disposent d'une grande liberté de choix concernant la/les langue(s) enseignée(s). Le texte de base qui représente ce flou est la Loi sur l'Education N°115 de février 1994 (cf. chapitre 1.1.2).

Ce texte de loi, pourtant fondateur des politiques éducatives actuelles en matière d'enseignement des langues étrangères, ne mentionne ni ne favorise explicitement de langue en particulier. L'expression « langue étrangère » est la seule employée, et ce, de façon très générale. De fait, le choix est laissé au bon vouloir de chaque établissement. Malgré ce choix apparent, la réalité indique clairement que les établissements favorisent essentiellement, pour ne pas dire uniquement, l'anglais. Cette langue devient alors la langue étrangère privilégiée dans le système éducatif colombien. Non seulement, cette langue est privilégiée dans le système éducatif, mais elle est la raison du changement du Programme National de Bilinguisme en, actuellement, Programme National d'Anglais. L'objectif de ce programme est que tout Colombien devienne, en le formant depuis l'école primaire, un bilingue espagnol/anglais. Cette volonté gouvernementale se base sur l'argument selon lequel l'anglais est la condition de la réussite sociale et économique pour tout individu, ce qui n'est pas sans évoquer, selon nous, la présence d'une forte idéologie linguistique concernant la langue anglaise, sous l'influence, ces dernières décennies, des rapports importants et grandissants entre les Etats-Unis et la Colombie. Le Ministère de l'Education Nationale colombien (2014) soulignait d'ailleurs que maîtriser l'anglais fournit des atouts au niveau du développement cognitif de l'individu, donc accroît la qualité intellectuelle d'un colombien, favorise l'accès à l'emploi et l'insertion dans un pays étranger. La dimension cognitive directement imputée à l'anglais suggère fortement l'idéologie qui sous-tend à la fois la politique linguistique en

---

<sup>64</sup> CCELA: Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes.



vigueur et le discours du gouvernement. D'ailleurs, suite à la création du Programme National d'Anglais, les articles de la Loi de 1994 que nous avons cités, ont fait l'objet de certaines modifications et de précisions. Cependant, là encore, si l'anglais est mentionné dans les programmes du ministère de l'éducation, il reste sous silence dans le texte de loi<sup>65</sup>, ainsi que le confirment les articles présentés (cf. chapitre 1.1.2).

Ces modifications apportées en 2013 affirment l'importance de transmettre au moins une langue étrangère, mais laissent encore le libre choix à tout établissement de sélectionner la ou les langues étrangères qu'il souhaite enseigner. Ce flou, conjugué à la création du Programme National d'Anglais, nous laisse légitimement supposer qu'il était volontaire, pour ne pas, constitutionnellement, prendre parti pour l'anglais, tout en sachant qu'il serait immédiatement favorisé par les actes qui s'ensuivraient. La Colombie, à l'instar de beaucoup d'autres pays dans le monde, contribue à consolider le statut de langue internationale de l'anglais au niveau politique, économique et social notamment. Si nous considérons le contexte international de la Colombie de ces dernières décennies à ces niveaux, nous pouvons affirmer qu'elle est américanisée. Les Etats-Unis d'Amérique sont géographiquement proches, apportent un soutien économique et financier considérable pour le développement de la Colombie, un soutien y compris militaire dans la lutte contre le narcotrafic. Ils représentent la destination privilégiée pour émigrer et, dans l'imaginaire colombien, incarnent toujours le rêve américain, la réussite professionnelle, sociale et personnelle. Ainsi, que ce soit au niveau du gouvernement colombien ou au niveau des Colombiens eux-mêmes, l'anglais est la première langue étrangère à privilégier tant à l'école que pour l'avenir de tout individu. Alors, si on laisse le choix d'une seconde langue, quelle serait la seconde langue à privilégier dans la liste des langues restantes et pour quelles raisons ? Nous aurions bien entendu envie de dire le français.

Mais dans ce contexte, justement, que deviennent la langue française et son enseignement ? Le français a longtemps été la seule et unique langue étrangère enseignée et pratiquée en Colombie, selon une grande tradition historique. Grâce à la large diffusion dont bénéficiaient le français et la littérature française en Europe à partir de la Renaissance, notamment par l'intermédiaire de la noblesse qui pratiquait les différentes explorations et colonisations, et de nombreux missionnaires religieux français ou parlant français en tant que langue des intellectuels, la langue de Molière finit par arriver également sur des territoires plus lointains

---

65

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201651%20DEL%202012%20DE%20JULIO%20DE%202013.pdf>

du subcontinent. En Colombie, et plus particulièrement à Bogotá, cette diffusion se développe essentiellement auprès de la jeunesse estudiantine issue des écoles de San Bartolomé et de Nuestra Señora del Rosario.

En plus de la diffusion de la langue française sur le territoire colombien, le français bénéficie du développement des relations entre la France et la Colombie tout au long de la période de l'indépendance, de 1810 avec l'établissement de juntas (20 juillet 1810, instauration de la junta de Bogotá suite à l'événement du florero de Llorente) à 1819 avec la reddition de l'armée royaliste suite à sa défaite lors de la bataille de Boyacá (7 août 1819). Les rapports diplomatiques entre les deux pays s'enrichissent et s'intensifient positivement.

Les diplomates, les chargés gouvernementaux, les scientifiques et les militaires français soulignent la place de première langue étrangère qu'occupe le français malgré l'absence de liens économiques entre la France et la Colombie. De la période de l'indépendance jusqu'à l'année 1880, l'enseignement se diffuse sur tout le territoire, porté par les missionnaires et la présence diplomatique, ainsi que par l'influence intellectuelle de la France. En 1828, à l'instar des langues classiques, la grammaire française devient un cours officiel tout comme le cours de traduction de cette langue dans le secondaire. Au cours de cette période et jusqu'à la moitié du XXe siècle, l'enseignement du français a été approuvé et pratiqué partout en Colombie.

Ce statut commence cependant à décliner après la Seconde Guerre Mondiale, corrélativement à la perte de rayonnement international de la France et à l'hégémonie économique et militaire des Etats-Unis sur le plan international. Par conséquent, en Colombie, l'enseignement du français semble donc déterminé fortement par le contexte international. Les pays d'Amérique Latine, en plein développement, cherchent un soutien économique et financier qu'ils ne peuvent plus trouver auprès de pays européens en pleine reconstruction d'après-guerre. Ils se tournent donc vers les Etats-Unis. La langue française devient immédiatement moins attractive pour les colombiens, notamment par son faible apport au niveau économique pour le pays et professionnel pour l'individu. Elle demeure enseignée, un temps, comme la langue des élites, de la culture, des intellectuels, portée par un lien important avec la religion catholique, et les nombreux établissements scolaires religieux dirigés par des français en dépit d'une volonté politique d'éloigner l'enseignement de cette langue (Chareille, 2001 ; 2002).

Les Etats-Unis, devenus le soutien privilégié de la Colombie, vont initier une influence auprès du pays et de ses habitants qui ne fera qu'amplifier la place de l'anglais. En effet, cette langue est désormais la vitrine internationale de l'économie, et la voie à suivre pour la Colombie pour son développement et son essor sur la scène internationale. Ainsi, dans les années

d'après-guerre, l'enseignement et l'emploi du français et de l'anglais s'inscrivent dans une sorte de face à face où d'une part, l'anglais représente la langue de la réussite professionnelle et d'autre part, le français représente la sphère intellectuelle. On pourrait parler donc d'*utilité* et de *non utilité* sur le plan économique et professionnel dans la pratique de ces deux langues.

La mise en regard de l'utilité de la pratique de ces deux langues conduit à diverses modifications des décrets de la loi sur l'éducation en faveur de l'anglais et au détriment du français. Ainsi, dès 1974 le décret 080 instaure l'enseignement d'une seule et unique langue étrangère dans le secondaire, sachant que déjà, l'anglais serait largement favorisé dans le contexte de l'époque. L'enseignement d'une seconde langue étrangère autre que l'anglais est laissé à l'appréciation des établissements scolaires.

De façon résumée, Jean-Claude Mothe, directeur adjoint du B.E.L.C, alors en mission en Colombie, écrit dans son rapport les causes de cette disparition :

Les causes de ce déséquilibre sont évidentes : la suprématie de l'anglais existait déjà dans l'enseignement depuis près de vingt ans, la proximité géographique et l'influence économique des États-Unis sur toute l'Amérique Latine font que le choix d'une langue unique se porte tout naturellement sur l'anglais, plus utile individuellement (promotion professionnelle, possibilité d'obtenir des bourses d'étude aux États-Unis) et collectivement (accès à une connaissance scientifique et technique dont bénéficie la communauté), les difficultés financières et organisationnelles des collèges incitent de nombreux chefs d'établissement à se ranger au choix de la majorité et à supprimer purement et simplement l'enseignement du français, minoritaire, coûteux et peu rentable (Mothe, 1974 : 3).

Si nous tenons compte des raisons précédemment exposées de la disparition du français et de l'essor de l'anglais comme première langue étrangère en Colombie, peut-on considérer ces raisons comme toujours en vigueur ? En d'autres termes, l'anglais est-il toujours prépondérant ? Les États-Unis sont-ils toujours aussi influents économiquement ? L'anglais représente-t-il toujours la condition d'une réussite professionnelle ? Et concernant le français, son enseignement serait-il toujours si coûteux et peu rentable ? Et, pourrait-on ajouter, sur le plan national, quel est le statut du français en Colombie, de son enseignement, de sa réception auprès des Colombiens, de son attrait, de son utilité ?

Pour répondre à ces questions, si le statut de l'anglais et du français en Colombie a beaucoup dépendu du contexte international, que nous apprend celui-ci du statut du français dans le monde ? Selon le rapport de l'Observatoire de la Langue Française, la *francophonie* serait

constituée de 274 millions de locuteurs répartis sur les cinq continents. Mais qu'est-ce qui caractérise les différents francophones ? Quel serait l'intérêt, pour des pays n'ayant pas le français comme langue officielle ni de locuteurs natifs de français, de faire partie ou de demander à intégrer la Francophonie ? Selon Chaudenson, la motivation principale qui pousse un Etat à demander de faire partie de la *Francophonie* est d'ordre diplomatique et pour entrer sur la scène internationale : « la motivation de la plupart des Etats est d'ordre politique ou, à un degré moindre, économique » (Chaudenson, 2008 : 19). La *Francophonie*, ne se réduisant pas à la France, s'étend ainsi sur de nombreux pays économiquement et politiquement importants ou en voie de le devenir, qui représentent des marchés conséquents pour l'exportation et des partenariats commerciaux. En clair, la *Francophonie* représente un marché commercial très important. Donc d'après Chaudenson, de telles demandes sont, aujourd'hui, plus motivées par ces « avantages » que par la dimension linguistique et culturelle, ce qui est pourtant le centre névralgique de la francophonie.

Pour illustrer la dynamique qui caractérise la francophonie et son attrait, nous pouvons considérer que la langue française est la deuxième langue la plus apprise dans le monde, soutenue par environ 120 millions élèves et 500.000 enseignants. La Colombie n'échappe pas à cette dynamique. En effet, l'Alliance Française de Colombie, qui compte plus de 30.000 élèves et un réseau de 16 établissements, est une des plus importantes du monde (Ambassade de France en Colombie, 2015<sup>66</sup>).

Sous l'influence de cet engouement, la mobilisation des professeurs de français, des réseaux d'Alliance Française, de l'intérêt que représente la *Francophonie* au niveau international, un projet visant à favoriser la réintroduction du français dans le système scolaire public est lancé en 2008 par ACOLPROF et l'Ambassade de France. De plus, issues d'une longue tradition historique, les relations entre la France et la Colombie se consolident à nouveau aujourd'hui, notamment dans le domaine de la recherche scientifique et de la mobilité académique.

Ainsi, la place de la *Francophonie* au niveau international, notamment sur le plan économique, ne permet plus d'envisager le français par rapport à la France exclusivement. Cet attrait pour la *Francophonie*, associé au renforcement des échanges sur le plan économique et socio-éducatif entre la France et la Colombie, redonne à la langue française des caractéristiques « utiles » comme peut en avoir l'anglais : échanges économiques, perspectives professionnelles, réussite et insertion sociale. Tous ces points témoignent du

---

<sup>66</sup> Publication officielle de l'Ambassade de France publié le 21/08/2015. <http://www.ambafrance-co.org/Cooperation-Universitaire-et-educative> consulté le 13 / 10 / 2015.

besoin de la réintégration de l'enseignement du français en Colombie. Cet aspect « utile » s'inscrit dans un monde vivant centré sur l'échange humain et la confrontation de cultures différentes, la culture colombienne et les cultures des pays de la *Francophonie*. Il faut donc tenir compte du fait que l'enseignement du français ne doit pas se réduire à des éléments purement linguistiques, mais doit également intégrer des éléments pragmatiques dans la mesure où l'interculturel, qui représente l'aspect principal de la confrontation de cultures différentes, doit être au centre de cet enseignement. Le but est alors de former des interlocuteurs interculturels colombiens à mêmes de réussir toute interaction avec des francophones natifs.

Le statut de l'anglais n'est pas précisé par la loi, ni celui du français. Mais les politiques linguistiques et les choix utilitaristes des établissements sont en faveur de l'anglais. L'idéologie ambiante favorise très largement cette langue au détriment de toutes les autres. Mais si l'hégémonie de la langue anglaise n'est plus à démontrer, ni sa dimension internationale, il ne s'agit pas pour autant de combattre cette langue ni son statut. Il s'agit de considérer comment on peut redonner un statut et une place importante à l'enseignement du français comme seconde langue étrangère enseignée. Avant d'en venir à clarifier les statuts dans les textes de loi et d'accorder un enseignement officiel au français, il faut considérer que, outre l'anglais, contrairement à toutes les autres langues, le français possède une riche histoire en Colombie, ce qui lui permet de ne pas partir de zéro. De plus, aujourd'hui, considérant la *Francophonie* et le fait que la France est le premier employeur étranger en Colombie, l'apprentissage du FLE possède désormais un attrait pragmatique et utilitariste, et relève d'un besoin croissant de développer l'enseignement de cette langue. Son enseignement se voit alors déjà porté par la dynamique lancée par ACOLPROF et l'Ambassade de France en 2008, pour introduire le français dans le Projet National de Bilinguisme.

## **2. REFLEXIONS THEORIQUES**



## Introduction - Deuxième partie

Les chapitres précédents ont été consacrés au contexte sociolinguistique et politicolinguistique en Colombie. Désormais, il s'avère nécessaire d'aborder les notions théoriques les plus centrales de la présente recherche. Pour commencer, il sera question de définir les *représentations sociales* et la place qu'elles doivent occuper dans l'enseignement d'une langue étrangère comme le FLE. Ceci prend en compte également le *stéréotype* et l'intérêt de l'aborder en cours de langues. Par la suite, nous nous consacrerons à la *didactique de l'enseignement des langues*, et du FLE en particulier, et à son évolution historique, en considérant non seulement l'évolution des courants méthodologiques mais également la mutation du rôle de l'enseignant et de l'apprenant. En effet, ce dernier se trouve aujourd'hui au centre du processus d'enseignement / apprentissage, et l'enseignant est devenu principalement un guide dans la salle de classe. En outre, le support pédagogique a également évolué dans la mesure où, avec les dernières approches d'enseignement telles que la *méthode communicative* et *l'approche actionnelle*, les *documents authentiques* sont aujourd'hui à privilégier. S'ils sont à privilégier, c'est en raison non seulement de leur nature et de leur code linguistique dits authentiques, mais aussi parce que dans un contexte exolingue, comme c'est le cas de la Colombie, le *document authentique* permet à l'étudiant de s'approcher davantage de la culture cible. Comme dernière sous-partie de la *didactique de l'enseignement des langues*, la *motivation* et ses différentes catégories seront traitées en faisant principalement la différence entre *motivation intégrative* et *motivation instrumentale*. La première fait appel à l'envie chez l'apprenant de se rapprocher de la culture cible et donc à l'empathie envers celle-ci. La deuxième implique directement le souhait de réussir ou d'obtenir quelque chose à travers la langue apprise.

Ensuite, nous présenterons un des sujets fondamentaux de notre travail, *l'interculturel*, son origine et sa place en contexte européen et en contexte français où il a été introduit suite à l'arrivée d'enfants de migrants en France qui devaient être intégrés dans le système scolaire et la société française. Nous nous préoccupons également de définir la notion de *culture* en général. Puis, nous essayerons de présenter spécifiquement ce qui peut caractériser la *culture française*. Notre objectif est de pouvoir définir la place que *l'interculturel* et la *culture française* occupent dans l'enseignement du FLE. Il s'agit principalement de mettre en relation la culture de l'apprenant avec la culture de la langue cible, sans pour autant négliger son identité. En d'autres termes, il s'agit de faire preuve d'altérité et d'utiliser sa propre culture comme un miroir aidant à comprendre la nouvelle culture. De plus, nous ferons référence à



*l'interculturel* en contexte colombien que l'on observe principalement dans l'éducation de groupes ethniques.

Subséquentement, il sera question de faire la différence entre *compétence culturelle* et *compétence interculturelle*, cette dernière sera traitée notamment comme une compétence *acquise et in situ*. En revanche, la *compétence culturelle* est considérée comme *innée et hors situation*. Pour ces concepts, nous nous inspirerons principalement d'auteurs tels que Abdallah-Preteuille, Zarate, Porcher et Byram.

Le troisième grand point étudié dans cette partie est la *compétence pragmatique*, compétence cruciale si l'on veut intégrer l'interculturel dans nos cours de FLE. Elle implique, entre autres, la maîtrise de l'ensemble des habiletés faisant fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Par la suite, il nous paraît nécessaire de décrire la communication exolingue, étant donné que la Colombie représente un contexte exolingue pour les apprenants de FLE. Ce type de communication représente « toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants » (Albert et Py, 1985 : 37). Le *malentendu* en fait partie et sera donc défini dans cette section avec ses différentes phases, détecteurs et origines.

## 2.1 Les Représentations Sociales

La notion de *représentation* est une notion transdisciplinaire qui peut être traitée dans différents domaines de recherche, non seulement en sociologie, en anthropologie et en psychologie sociale, mais également en sociolinguistique et en didactique des langues et cultures étrangères. L'origine d'un tel concept est ancienne et c'est le sociologue Emile Durkheim qui a commencé à accorder une place importante aux « représentations collectives » dans les rapports interindividuels (Cuq et al., 2003 : 214).

C'est sous cette dénomination que Durkheim a introduit la nécessité de tenir compte, d'identifier et de constater la présence de représentations dans l'analyse contemporaine des phénomènes sociétaux. En revanche, c'est à la psychologie sociale à qui l'on doit l'usage actuel du terme, après sa requalification en *représentation sociale* (Ibid.). C'est Moscovici qui va proposer en 1960 une actualisation de la notion en lui associant la perspective d'une différenciation intergroupale au sein d'une société donnée (Ibid.). En d'autres termes, c'est cet auteur qui a soulevé la distinction entre les représentations individuelles et les représentations collectives (cf. infra). Le même auteur affirme qu'« il n'y pas de coupure entre l'univers extérieur et le niveau intérieur de l'individu ou du groupe » (Moscovici, 1976 : 46). Dans une

même approche des représentations individuelles et collectives, Doise considère qu'une représentation sociale consiste « toujours à ancrer nos connaissances dans un monde de valeurs sociales hiérarchisées résultant des positions asymétriques occupées par des groupes et individus dans un champ social » (Doise 1990 : 114).

C'est dans les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle que les spécialistes ont commencé à s'intéresser à la nature et à la place des *représentations sociales*. Un des premiers auteurs à définir cette notion a été Jodelet (1989) en disant qu'une *représentation sociale* est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1994 : 43). Pour le même auteur, la représentation sociale est toujours « représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet). Les caractéristiques du sujet et de l'objet auront une incidence sur ce qu'elle est » (Ibid.). D'après Boyer, « la « représentation », « collective » ou « sociale » (Rouquette, Rateau, 1998, p.15 ; Moscovici, 2002, p.16), est un mode de connaissance des objets sociaux qui relève du *sens commun* et qui a une « visée pratique » (Jodelet, 1989, p.36) » (Boyer, 2008 : 100).

Comme Castellotti et Moore le font remarquer, les définitions traditionnelles chez les psychologues sociaux s'appuient sur trois axes qui déterminent les représentations : leur élaboration dans et par la communication, la (re)construction du réel et la maîtrise de l'environnement par son organisation et par les règles sociales qui le régissent (Castellotti et Moore, 2002 : 8).

Par ailleurs, l'analyse d'une représentation permet une meilleure compréhension vis-à-vis des origines des rapports sociaux non seulement à l'intérieur d'un même groupe mais également au niveau des relations entre différents groupes. A ce titre, Bonardi et Roussiau soulignent que :

Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes (Bonardi et Roussiau 1999 : 25).

Mais il ne s'agit pas seulement de chercher à expliquer les relations à l'intérieur d'un groupe ou entre différents groupes. Car comme le souligne Zarate, s'il est aussi question de décrire les relations internes ou externes à un groupe, leurs représentations ne s'appliquent pas seulement à l'organisation ou à la gestion du groupe lui-même, mais également à la gestion de leurs relations avec les communautés externes :

Les représentations ne sont pas seulement solidaires de la description de l'espace où elles sont produites, elles s'appliquent également aux communautés extérieures aux groupes qui les produisent. Elles aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de référence interne au groupe. A l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit (Zarate, 1993 : 30).

Selon Zarate, donc, on pourrait dire que l'étranger est considéré en tant que tel en raison de tout système de référence propre à un groupe donné. Ce système est composé d'un ensemble de *représentations* qui décrivent les organisations internes et externes au groupe.

Mais les *représentations* ne restent pas à un stade descriptif ou organisationnel ; en effet, elles peuvent devenir des *stéréotypes* qui demeurent inconscients chez l'individu au moment d'interagir avec les autres.

En outre, la construction des représentations en usage se réalise par le biais des interactions entre deux interlocuteurs dont les cultures d'origine ne sont pas les mêmes. Ces interactions créent ensuite un univers linguistique et culturel dont les composantes contribueront à créer de nouveaux savoirs, de nouvelles connaissances, non stables, mouvants et non définitifs (Ibid.).

Enfin, la représentation est « une sorte de code commun » aidant à classer non seulement les groupes sociaux ou les personnes de manière individuelle mais également les objets et les événements. A titre d'exemple, en Colombie, il y a plusieurs manifestations officielles qui sont effectuées autour de différents rituels religieux des groupes amérindiens. Mais en France, la laïcité conduit les communautés à adapter ses propres habitudes, notamment les écoles où toute manifestation religieuse est interdite. En outre, ce code sert à « élaborer des prototypes permettant à leur tour d'évaluer d'autres objets » (Moore, 2001 : 36). Pour cet auteur le prototype n'est jamais neutre et « oriente les classements en offrant une matrice des traits par rapport auxquels les objets nouveaux seront catégorisés » (Ibid.).

Par ailleurs, les *représentations sociales* mentionnées plus haut sont sujettes à une polysémie du terme en lui-même. En l'occurrence, la *représentation* et l'*attitude*, deux notions venant de la psychologie sociale, possèdent plusieurs similitudes et sont donc souvent employées l'une à la place de l'autre dans la littérature, sans distinction véritable. A juste titre, pour des auteurs comme Doise et Palmonari il n'est pas pertinent de différencier et de séparer les *représentations* des *attitudes* (Doise et Palmonari, 1986). Les deux termes portent des

ressemblances, comme le fait de « préexister aux comportements »(Billiez et Millet,2001 : 5). Or, d'autres auteurs accordent une définition à chacune d'entre elles.

### 2.1.1 Les attitudes

Nous définissons l'*attitude* comme la manière d'agir face à une situation ou à un objet donné. C'est ainsi que Kolde souligne que l'attitude est « une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet » (Kolde, 1981 cité dans Castellotti et Moore, 2002 : 7). Mais cette façon d'agir ne serait pas observable de façon directe, selon Moore et Castellotti, car les attitudes sont jugées en fonction des comportements qui en résultent :

Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent (Castellotti et Moore, 2002 : 8).

En effet, l'*attitude* peut être définie en tant qu'action anticipatrice des comportements. Autrement dit, si une attitude ne peut être observée qu'après la manifestation des comportements qu'elle organise et détermine, c'est qu'en amont, elle en représente l'action préalable (lorsque la confrontation à un objet, individu, groupe, événement, contexte approprié, la mobilise) et, par effet, les comportements associés.

Plus récemment, d'autres auteurs ont considéré l'*attitude* comme étant la dimension évaluative des *représentations sociales*. En l'occurrence, Moliner souligne que « l'activité qui résulte du processus représentationnel est autant une activité descriptive (interprétation et compréhension) qu'une activité évaluative (jugement) » (Moliner, cité dans Moore, 2001 : 37). Par conséquent, il propose un « modèle bidimensionnel » des représentations sociales. D'une part, on trouve les *cognitions descriptives* qui permettent d'identifier l'origine ou la nature de l'objet et d'autre part, il y a les *cognitions évaluatives* qui prennent en compte la qualité de l'objet et qui « consistent en jugements positifs ou négatifs à son égard » (Ibid.).

En conclusion, malgré une dimension polysémique du terme « représentations », qui se rapproche à certains égards du terme « attitudes », les attitudes ne peuvent pas être observées de façon directe ;elles sont induites des comportements qu'elles produisent. En revanche, les représentations sont surtout observables dans les discours, ou à travers certaines actions, notamment dans la gestion de l'espace :

Les représentations circulent dans le discours, sont portées par les mots, véhiculées par les messages et images médiatiques, cristallisées par les conduites et les agencements matériels ou spatiaux (Jodelet, 1989 : 37).

### 2.1.2 Le stéréotype

Qu'on le veuille ou non, qu'on l'avoue ou pas, on a tous des stéréotypes à l'égard des cultures étrangères. En classe de langue, ils sont constamment présents : parfois on les exprime, parfois ils restent implicites ou à un niveau inconscient. Mais est-ce que ces stéréotypes ont une influence sur l'apprentissage de la langue que l'on essaie d'assimiler ? Voyons quelques définitions de la notion de *stéréotype*, selon des experts en la matière. Boyer notamment définit le stéréotype :

Comme une sorte de représentation que la notoriété, la fréquence, la simplicité ont imposée comme évidence à l'ensemble d'une communauté (ou d'un groupe à l'intérieur de la communauté). Il s'agit donc d'une structure sociocognitive figée, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement réducteur et univoque et d'une stabilité de contenu rassurante pour les usagers (Boyer, 2008 : 102).

Le même terme est également défini dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, comme :

Une représentation "cliché" d'une réalité qui réduit celle-ci à un trait, à une « idée toute faite ». Il est donc une vue partielle et donc partielle de cette réalité. Le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu'il représente, mais il est important de noter qu'il en fait partie. Le stéréotype repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification pour un nombre restreint de catégories et de propriétés. On distingue les hétéro-stéréotypes, désignant une communauté étrangère, et les auto-stéréotypes, auxquels une communauté s'identifie (Cuq et al., 2003 : 224-225).

Ainsi, le stéréotype repose sur des généralisations, des simplifications, comme c'est le cas des étudiants colombiens en classe de FLE dans un contexte universitaire. En effet, ils ont tendance à faire des généralisations à l'égard de la culture française sans jamais s'être rendus dans le pays cible, ou bien sans jamais avoir eu de contact direct ou indirect avec la culture cible pour des raisons d'éloignement géographique entre autres.

Dans ce dictionnaire, la distinction entre les hétéro-stéréotypes et les auto-stéréotypes est également faite : d'un côté, nous avons les hétéro-stéréotypes ; ceux-ci désignent le regard

que l'on porte sur une autre communauté que la nôtre. D'un autre côté, les auto-stéréotypes font appel aux moyens auxquels une communauté quelconque peut s'identifier à elle-même. En d'autres termes, ceci renvoie à l'image que l'on porte sur soi et à travers laquelle nous arrivons à nous catégoriser et à nous identifier, en tant que culture, au même rang que les autres cultures.

Plus précisément, Abdallah-Preteceille et Porcher classifient le stéréotype comme une catégorie spécifique de représentation. Il est basé sur les différences culturelles et sociales. Ces différences peuvent faire partie de la réalité d'un peuple, d'un pays ou peuvent correspondre simplement à un monde imaginaire et irréel d'une culture donnée. Le stéréotype requiert la catégorisation et la hiérarchisation de valeurs positives ou négatives, et la structuration du contexte où il s'exprime :

Étudier le stéréotype, catégorie particulière de la représentation, c'est pouvoir suivre une pensée aux prises avec l'extériorité. Une pensée qui ne prend jamais en compte la diversité humaine, mais qui examine les différences culturelles et sociales- réelles ou imaginées-, ce qui exige l'introduction de l'ailleurs et de l'étranger. L'opération de catégorisation qui mène à décrire des individus, des groupes ou des pays, selon un certain nombre d'attributs, lesquels sont valorisés positivement ou négativement, suppose une hiérarchie des valeurs, sous-tend une organisation de la réalité, un ensemble de croyances, qui se donnent pour indiscutables (Abdallah-Preteceille et Porcher 1999 : 160).

Le stéréotype peut également être un besoin pour l'individu dans la mesure où, grâce à son existence, tout individu peut s'inscrire dans le temps, peut laisser une trace dans l'histoire d'une société donnée (Zarate, 1999). L'importance du stéréotype s'exprime vis-à-vis d'une « mémoire collective » en cristallisant dans le temps les pratiques culturelles :

Le stéréotype actualise de manière laconique un passé, des faits antérieurs, recueille des significations endormies, [...] met en abîme l'histoire, [...] est la trace d'une mémoire collective en signalant dans le présent l'archéologie de nos pratiques culturelles, en inscrivant l'individu dans le temps (citée dans Abdallah-Preteceille et Porcher, 1999 : 161).

## **2.2 Didactique de l'enseignement des langues / du FLE**

Avant tout voyons de manière brève ce qu'est le FLE. L'usage du sigle FLE (Français Langue Etrangère) se généralise et son enseignement se répand. Le FLE est devenu une filière de l'enseignement supérieur en France. Comme Boyer (1990 : 6) le souligne, il s'agit d'une discipline « multiforme » qui s'exerce sur tous les continents, dont l'Amérique Latine. Le

métier d'enseignant se pratique dans des contextes variés : les Alliances Françaises, les Instituts français, des centres culturels et bien sûr les universités, notamment les départements de français comme c'est le cas de l'Université de Caldas en Colombie. La question qui peut se poser est si tout le public concerné pour enseigner cette matière a la même formation, le même statut, les mêmes pratiques pédagogiques, etc. D'après Boyer (1990 :7), les différences sont considérables tenant compte du fait qu'actuellement le FLE est certes « un objet d'enseignement ou une profession » mais aussi « un objet à la fois culturel, politique, économique et commercial lié au destin de la francophonie ».

Par ailleurs, l'évolution de l'enseignement des langues étrangères a connu et continue de connaître des changements au niveau méthodologique. Du courant traditionnel du 18e siècle à l'approche actionnelle d'aujourd'hui, l'enseignement des langues constitue un domaine loin d'être figé. Cette évolution implique non seulement les pratiques dans la salle de classe mais également les outils de travail, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, et la place de la culture, entre autres. Mais alors quelle méthode doit-on réellement adopter ? Les méthodes dites anciennes ou démodées sont-elles vraiment obsolètes ? Faut-il faire table rase et repartir de zéro en ne se limitant qu'à l'approche actionnelle et un peu encore à la méthode communicative ? Certainement, l'évolution des sociétés, le progrès technologique et un monde de plus en plus interculturel ne nous permettent plus de nous limiter à faire de la traduction dans nos cours ou bien à n'utiliser, comme outil de travail, que le magnétophone pour la compréhension orale. Cette évolution des sociétés et de l'homme nécessite des locuteurs interculturels, capables non seulement de communiquer en langue cible mais également d'agir avec la culture cible. On recherche l'intercompréhension et la tolérance entre les peuples, et la langue représente le premier outil dont nous disposons pour atteindre cet objectif. La langue est vectrice d'une culture qui ne semble pas être la nôtre mais dont nous voudrions nous rapprocher et faire partie, sans pour autant effacer la nôtre. Quelle serait donc la méthodologie qui permettrait cette intercompréhension, cette tolérance pragmatique, si vous me permettez de l'appeler ainsi ? En définitive, pensons-nous, ce qui compte est de réussir un enseignement efficace et réaliste mais surtout en accord avec les attentes et les besoins des apprenants, ou encore mieux, de ces nouveaux « locuteurs interculturels ». Toutefois, chaque enseignant a son propre vécu, sa propre image de l'enseignement, ses propres pratiques et méthode(s) d'enseignement. Dans cette optique, il pourrait se demander pourquoi changer de méthode si celle(s) qu'il utilise depuis longtemps marche(nt) bien et semble(nt) encore être assez performante(s). En tout cas, ce qui est sûr c'est que l'un des



objectifs principaux des enseignants de langues est de rendre leur enseignement le plus efficace possible tel que le soulève Roux :

Le seul objectif intangible de tout enseignant doit être de donner à son cours le plus d'efficacité possible, ce qui sous-entend notamment des apprentissages utiles, rapides, valides et pérennes. Dans cette perspective, chacun sera conduit à construire sa propre approche méthodologique, qui reposera à la fois sur les avancées de la réflexion en didactique des langues mais aussi sur ses expériences, compétences et appétences, ainsi que sur la prise en compte d'éléments contextuels toujours spécifiques, parmi lesquels les attentes institutionnelles ne peuvent être occultées (Roux, 2014 : 2).

### **2.2.1 De quelle manière évolue la didactique des langues, notamment celle du FLE ?**

Les courants méthodologiques, comme on l'a déjà évoqué, sont en constante évolution. Ceux-ci ont autant connu de petits ajustements que de changements radicaux. Les dernières années, et en se limitant principalement à l'enseignement du FLE, il est possible de définir quatre moments principaux qui correspondent à quatre courants différents : les méthodes connues comme traditionnelles, les méthodes structuro-globales audiovisuelles (SGAV), l'approche communicative et plus récemment l'approche actionnelle préconisée par le CECR. Cette évolution n'est pas forcément aléatoire mais elle est due à l'évolution sociétale, aux échanges entre les sociétés, etc. De façon plus détaillée, Roux considère que les facteurs influençant une telle évolution sont dus au progrès technologique :

[...] Que ce soient les projecteurs de diapositives, les magnétophones, l'informatique ou encore les tableaux interactifs, ces innovations ont eu ou auront un impact considérable sur les méthodes de langues (Roux, 2014 : 3).

Un autre facteur concerne les changements sociétaux. Cela a nécessité l'intégration de nouveaux objectifs dans l'enseignement des langues « ceux-ci passant d'un accès à la littérature à une approche communicative plus pragmatique, voire utilitariste » (Ibid.).

En outre, l'évolution et la diversification des profils des apprenants y compris leurs attentes d'apprentissage, incluent des apprenants non seulement en contexte scolaire mais également des adultes professionnels, des migrants, des voyageurs, etc. Nous mentionnons ainsi l'homologie proposée par Puren (2013a : 9) entre « situation d'usage » et « situation d'apprentissage » car « pour former les apprenants à communiquer plus tard en société, on les fait ainsi communiquer entre eux en classe ». Ceci est nommé par Puren « loi d'homologie



maximale fin-moyen », loi qu'il considère comme universelle et transhistorique « à l'échelle de l'évolution des méthodologies constituées dans les pays occidentaux depuis un siècle, depuis la méthodologie directe des années 1900-1910 jusqu'à nos jours » (Puren, 2010 : 7).

### 2.2.2 Quelles différences et/ou similitudes entre les diverses méthodologies ?

Il ne s'agit en aucun cas d'entrer dans les détails des définitions de ces méthodes ni de comparer les différents courants. Il s'agit plus de relever les grands apports de chaque pratique. Nous suivons les avancements proposés par Puren (2009, 2010, 2011, 2013) et par Roux (2014) qui sont tout à fait en accord avec notre pensée et pratique d'enseignante. Nous nous inspirons tout d'abord de Puren pour qui les évolutions didactiques majeures qui ont produit des ruptures et de nouveaux concepts didactiques sont considérées comme des « méthodologies constituées » (1995 : 36). Au 18<sup>e</sup> siècle et durant la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle, les enseignants de langues étrangères utilisaient la méthodologie traditionnelle. S'en est suivie la méthodologie naturelle à la fin du 19<sup>e</sup> siècle puis la méthodologie directe qui a été rapidement remplacée par la méthodologie active. Dans les années 1960 et 1970, on a connu la méthodologie audio-visuelle. Par la suite, grâce à la création du *Niveau Seuil*<sup>67</sup>, la méthodologie communicative arrive dans les années 1990. Actuellement, et suite à la création du CECR, l'approche actionnelle fait son apparition. Tel que Puren le signale lors de sa conférence de 2009 intitulée « Implications pratiques des orientations du CECRL sur la perspective actionnelle et l'évaluation », chaque changement d'appellation pour chaque méthodologie est systématiquement justifié étant donné qu'il y a une « réorientation globale de l'ensemble des objectifs et de la méthodologie d'enseignement / apprentissage ». Qu'est-ce qui provoque les ruptures entre un courant méthodologique et un autre ? On se pose également la question par rapport à la situation d'usage de la langue à laquelle on souhaite préparer les apprenants. Puren avance, lors de la même conférence, qu'à chaque rupture, un changement « de l'objectif social langagier de référence et de l'objectif social culturel de référence » a lieu. Par exemple, la méthodologie traditionnelle (MT) avait comme objectif principal la lecture de grands textes gréco-latins. L'apprenant était donc formé dans la salle de classe pour continuer à lire ces grands textes à travers lesquels il découvrait des « valeurs humanistes partagées par l'auteur et le lecteur ». Puren parle du lien entre « la tâche

---

<sup>67</sup> « La première spécification de ce « niveau seuil » a été élaborée pour l'anglais (*Threshold Level*, 1975), et elle a été suivie de peu par celle pour le français (*Un Niveau Seuil*, 1976). Ces deux instruments ont servi *de facto* de modèle aux instruments de référence du même type élaborés ultérieurement pour d'autres langues » (Conseil de l'Europe). Le Niveau Seuil du Conseil de l'Europe fait un inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être rapidement opérationnel dans un pays étranger. Pour la première fois, la langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux (Bailly et Cohen, 2009) [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_FR.asp) consulté le 19/04/2016.

d'apprentissage » et « l'action d'usage » (Puren, 2009 ; voir aussi Puren, 2006). En l'occurrence à travers la MT, l'élève est formé dans la salle de classe à lire et à traduire de grands textes gréco-latins (tâche d'apprentissage), afin de pouvoir continuer de lire chez-lui (action d'usage).

Par ailleurs, pour Roux, même si toutes les méthodologies cherchent à travailler les deux formats de langue (écrit et oral), il y a eu des évolutions à ce sujet. En l'occurrence, les méthodologies traditionnelles ont fortement privilégié l'écrit et la littérature tandis qu'à partir des méthodologies naturelles, les méthodologies suivantes ont commencé à accorder une place à la langue orale également.

Les méthodologies naturelles en effet commencent à se préoccuper de la langue orale en passant avant tout par la langue écrite. « Parler une langue étrangère, c'est penser et parler en langue étrangère » (Puren, 2009). Dans ce sens, l'apprenant devra, à partir d'un document écrit, être capable de parler de ce document en langue étrangère. Ceci constituera « l'activité langagière qui va permettre la mise en œuvre de cet objectif culturel d'extraction de nouvelles connaissances culturelles et des mobilisations des nouvelles connaissances culturelles » (Ibid.).

Faire référence au passage d'un courant méthodologique à un autre implique aussi d'autres facteurs tels que le type de langue enseigné, dans la mesure où, dans le cas de la MT, il y a eu un passage radical d'une langue très normée (écrite) à une langue artificielle (orale) dans les 1970, comme le retrace une enquête réalisée par le CREDIF<sup>68</sup> et :

Ayant abouti à l'identification et à la publication du « français fondamental ». Ce document inventoriait les mots français statistiquement les plus employés par les locuteurs natifs. Cette langue « statistique » ne correspondait en fait à aucun discours réel et, aujourd'hui, la langue enseignée se veut « authentique », tout comme les supports d'enseignement (Roux, 2014 : 3).

On trouve également la fameuse place de la langue maternelle (LM) qui devrait être interdite pour les uns et être tolérée pour les autres. Il est vrai que la langue maternelle a été interdite pendant une longue période par certains courants, dans l'envie d'immerger complètement l'apprenant dans le nouveau système linguistique, comme c'est le cas dans la méthode audio-orale. Néanmoins, souvenons-nous qu'elle a été largement utilisée lors des activités de traduction et d'explication en LM par exemple dans le courant traditionnel. Cependant, aujourd'hui, le recours à celle-ci est à nouveau toléré et parfois même incité dans les cours de

---

<sup>68</sup>

Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français.

langues, non dans le but de rentrer dans la facilité ni dans la traduction gratuite, mais pour des raisons pédagogiques. Le CECR (2001), défenseur de l'approche actionnelle, prône la médiation linguistique en abordant dans la langue source par exemple un support proposé dans la langue cible.

La place et la manière dont la grammaire est enseignée constituent un autre élément important permettant de distinguer un courant méthodologique d'un autre. Par conséquent, on est passé d'une place primordiale et d'un enseignement explicite de la grammaire à une place plus discrète et à une découverte de celle-ci par induction. Dans cette mesure, il ne s'agit donc plus de décrire la langue mais de la pratiquer.

Et bien sûr le rôle de l'enseignant a lui-même également changé avec l'évolution des courants. D'un enseignant maître de ses élèves (détenteur et transmetteur de connaissances, et étant ainsi le centre de la classe) on est passé aujourd'hui à un enseignant médiateur, facilitateur des apprentissages (où le processus d'enseignement / apprentissage est bien plus centré sur l'apprenant), à un acteur social<sup>69</sup>, tel que le CECR (2001 : 9) le conçoit (cf. infra).

En outre, l'immanquable place de la culture cible se rajoute à la liste des facteurs qui ont marqué la différence entre les diverses méthodologies dans l'histoire de l'enseignement des langues/du FLE. Aujourd'hui, puisqu'on forme des acteurs sociaux, concevoir l'enseignement d'une langue étrangère sans la culture cible n'est plus envisageable. Cette composante est plutôt absente des méthodes SGAV mais est fortement présente et abordée par l'approche actionnelle :

[...] en s'attachant à la « **dimension interculturelle** » de l'enseignement des langues, on vise à faire des apprenants des **locuteurs** ou des **médiateurs interculturels**, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité. Cette approche consiste à voir dans l'interlocuteur une personne dont le profil reste à découvrir, plutôt qu'un individu simplement porteur d'une identité qui lui a été attribuée de l'extérieur (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 9).

Ce sujet sera développé dans la suite de notre travail. Pour ceci nous nous sommes inspirée une fois de plus des notions et des définitions proposées par Puren (2013a). Sans être exhaustive dans notre présentation des différences et des similitudes entre les diverses

---

<sup>69</sup> « En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité » (CECRL, 2001 : 9).

méthodologies, nous souhaitons passer maintenant aux approches communicative et actionnelle.

### **2.2.3 Approches communicative et actionnelle**

L'approche actionnelle (AA) a connu ses débuts dans les années 2000. Il s'agit d'une approche novatrice, cependant, elle prend à son compte d'autres approches plus anciennes telles que l'approche communicative (AC). Dans les années 70 et grâce au *Niveau Seuil*, apparaît la méthode communicative qui avait comme objectif de former les apprenants à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère. Cette méthode devait permettre une interaction basée principalement sur l'action de chaque individu sur l'autre, et non sur une action commune tel que cela est le cas aujourd'hui avec la mise en pratique de l'approche actionnelle. Puren, dans ses analyses, fait remarquer qu'avec l'approche communicative :

[...] on y apprend plus souvent à commencer une conversation qu'à la reprendre, à réserver une chambre pour une nuit qu'à louer un appartement, et les discussions entre un étranger et un autochtone y sont autrement plus fréquentes que celles entre deux résidents ou à l'intérieur d'un couple mixte (Puren, 2002 : 5).

L'AC propose une liste de situations de communications et d'actes langagiers, et pour cela, tel que l'affirme Puren (2009), il est nécessaire d'avoir une « macrosituation sociale de référence ». Dans ce cas, il s'agit du voyage touristique, situation qui permet la rencontre initiale et ponctuelle avec l'autre. D'après le même auteur, on se retrouve dans une logique individualiste même si l'on est à deux, où « l'échange communicatif se limite à l'échange de communication ». C'est ainsi que les méthodes d'enseignement prônant l'AC, proposent à chaque fois de nouveaux dialogues et non la continuité de ceux-ci. Nous retrouvons une fois de plus l'homologie proposée par Puren (2009) faisant appel à la « situation sociale de référence ». En effet, celle-ci, dans l'AC, représente la rencontre initiale et ponctuelle avec des étrangers. Alors « l'action sociale de référence » qui est l'interaction communicative, se réduit généralement à « l'échange d'information ».

Il s'agit, dans la salle de classe, quelle que soit la méthodologie employée, d'amener les apprenants dans la situation qui se rapproche le plus de celle à laquelle on souhaite les préparer pour plus tard. En l'occurrence, à travers l'AC, on cherche à préparer les apprenants à communiquer, lors du voyage touristique principalement. Et comment peut-on y arriver ?

On le fait en leur faisant faire la même chose, c'est-à-dire qu'en classe on leur demande de communiquer comme s'ils étaient des étrangers en société [...] le statut de la simulation dans l'approche communicative vient de cette volonté de maintenir cette homologie maximale entre « l'agir social de référence » et « l'agir scolaire de référence » (Puren, 2009).

Actuellement, et selon l'objectif du voyage de nos apprenants, il ne s'agit plus de parler avec, mais de vivre dans une société multiculturelle. Il est donc question dans l'AA de former l'apprenant à agir en société, tout comme Puren le fait remarquer dans sa conférence de 2011 à Lausanne, intitulée « Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle » : pour qu'une société multiculturelle fonctionne, il est nécessaire que ses habitants se mettent d'accord sur « des comportements qui soient acceptés par tous ». Considérons que les gens ont toujours voyagé, ont toujours été amenés à découvrir d'autres cultures, d'autres peuples. Les sociétés changent avec le temps et les individus s'internationalisent davantage à cause, entre autres, de la mondialisation. Il est donc de plus en plus répandu de se retrouver dans des contextes interculturels. Mais considérons aussi que la finalité des sociétés interculturelles subit des changements. A titre d'exemple, prenons une partie du public enquêté lors de la présente recherche : des Colombiens séjournant en France, (cf. chapitre 4.1). Certes, il y a des Colombiens qui voyagent à titre purement touristique, or, à l'image de ceux que nous avons interviewés en France, certains viennent dans l'Hexagone pour faire des séjours de longue durée et même pour y rester, pourquoi pas, le reste de leur vie. Certains ont pu en témoigner :

Mylé : quand j'ai fini mes études / je voulais pratiquer / améliorer mon français donc il y a eu une opportunité d'être assistante d'espagnol en France donc j'ai participé à cette programme d'assistante d'espagnol au collège / mais là je pratiquais pas trop non plus mon français / je parlais plutôt espagnol à l'école et tout / et après une fois que j'étais là / j'ai décidé de rester pour faire un master en français langue étrangère parce qu'ici je trouve que les études sont pas trop chères comparé à la Colombie et bon j'étais ici / j'aimais ma vie ici / il y avait beaucoup de choses que j'avais visité en France / j'aimais ma vie ici

Nombreux sont les Colombiens qui font des études en langues étrangères en Colombie pour ensuite aller dans le ou les pays cible(s). Le but est de continuer leurs études supérieures ou bien de trouver un travail ou les deux, dans la mesure du possible. Cela mobilise non seulement l'interculturel de l'AC mais également d'autres compétences proposées par Puren (2013a : 5), notamment le co-culturel, compétence qui permet à l'acteur social non seulement de s'insérer professionnellement mais aussi de travailler en équipe dans un projet commun.

Puren définit en effet le co-culturel comme une des « composantes que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun » (Ibid.) :

Mylé : que j'aimerais rester en France / j'aimerais enseigner l'espagnol en France / c'est plus facile / bon j'aurai plus de chances de trouver un travail en tant que prof de fran / d'espagnol que prof de français parce que c'est pas ma langue le français donc ils vont sûrement choisir qui parle français / qui est sa langue maternelle que quelqu'un d'étranger / donc je dis que pour moi c'est plus facile d'enseigner l'espagnol / déjà j'ai appris à la fac en Colombie / j'ai étudié l'espagnol et ça me plait beaucoup / j'aime / après je vais essayer de passer le concours

Ce phénomène demande aux interlocuteurs d'être capables de faire face à des échanges impliquant des responsabilités et en relation avec une présence prolongée dans le pays : savoir échanger dans le but de louer un appartement, se faire faire des papiers à la préfecture, expliquer au médecin ses problèmes de santé, et d'autres situations du quotidien inévitables quand on décide de rester longtemps dans le pays cible. Il s'agit donc pour nous d'une « interculturalité creusée » et non superficielle, passagère, ponctuelle. Dans les termes de Puren, il s'agit du « multiculturel » ou du « co-culturel » selon le cas. D'où le besoin et l'urgence de nous appliquer, en tant qu'enseignants de langues étrangères, notamment de FLE, à intégrer et optimiser les approches communicative et actionnelle lors de nos séances. En effet, cette dernière approche incite les apprenants non seulement à communiquer avec l'autre mais aussi et surtout à agir avec l'autre. Cette perspective est soutenue par Robert, Rosen et Reinhard, en s'appuyant sur les néologismes établis par Puren : « co-action, co-agir, perspective co-actionnelle, approche actionnelle co-culturelle, perspective co-culturelle » (Puren 2004, cité dans Robert, Rosen et Reinhardt, 2011 : 94). En effet, ces auteurs considèrent qu'avec la construction de l'Europe, l'apprenant ne doit pas être préparé seulement à communiquer dans des contextes artificiels ou bien lors de courts séjours à l'étranger. Il doit aussi et surtout être préparé à communiquer dans des contextes plus larges où l'apprenant (ou bien l'acteur social) est amené à réaliser toute sa carrière professionnelle en France ou dans tout autre pays francophone, ou à travailler en langue française. En somme, cette nouvelle vision actionnelle cherche à conduire l'apprenant à agir et à construire avec d'autres acteurs sociaux, natifs de la langue-culture cible ou non, « une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées » (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011 : 94).

L'approche actionnelle permet d'aller au-delà du rôle d'apprenant. En effet, l'apprenant est considéré avant tout comme un acteur social avec des tâches<sup>70</sup> langagières et communicatives à accomplir dans un contexte donné. Une telle approche prend en considération les facteurs psychologiques de l'apprenant et les connaissances dont il dispose grâce à son vécu. A juste titre, le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues fait remarquer que :

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (CECRL, 2005 : 15).

Par ailleurs, selon l'AA, les compétences nécessaires à développer chez l'acteur social partent d'une compétence plus globale nommée dans le CECRL « compétence langagière à communiquer ». Cette compétence inclut plusieurs composantes : linguistique, sociolinguistique, pragmatique et interculturelle. En effet, avec la maîtrise de ces compétences, l'apprenant saura non seulement quel langage employer, mais également à quel moment et dans quel contexte l'utiliser. Ceci nous permet de comprendre une fois de plus que les compétences linguistiques ne suffisent pas pour réellement apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Ces compétences seront développées dans la suite de notre étude (cf. chapitre 2.4).

En définitive, Puren (2002) suggère, avec raison, selon nous, une condensation de l'évolution des courants méthodologiques, en partant de la méthodologie traditionnelle où l'on formait l'apprenant à la lecture par le biais de la traduction de textes. En ce qui concerne la méthodologie active, on formait l'apprenant à parler à partir de documents. Puis, dans l'approche communicative, l'apprenant était amené à « communiquer » via la création de situations langagières pour ensuite le faire parler, puis agir sur « des interlocuteurs ». Enfin, l'AA a comme finalité la formation d'un acteur social, ce qui implique d'avoir recours au principe d'homologie entre les fins et les moyens (proposé par le même auteur), en le faisant agir en groupe à travers des « co-actions » « dans le sens d'action commune à finalité

---

<sup>70</sup> « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (CECRL, 2005 : 16).



collective ». A ce propos, Puren fait remarquer la différence entre *l'action* de l'approche communicative (équivalant à la simulation, d'ailleurs assez restreinte due à son caractère artificiel), et *l'action* ou bien *co-action*, tel que l'auteur l'appelle, de la perspective actionnelle (correspondant à l'enjeu social authentique) :

Dans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant **traduire** (des documents), dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant **parler sur** (des documents) ; dans l'AC on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire **parler avec** (des interlocuteurs) et **agir sur** (ces mêmes interlocuteurs) (...) on se propose de former un « acteur social » ; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire **agir avec** les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants (Puren, 2002 : 7).

Nous souhaitons clôturer cette thématique par une phrase à laquelle nous souscrivons et qui a été prononcée par Puren lors de sa conférence de 2009 : « la seule méthode mauvaise c'est la méthode unique » ...à vous de jongler, dirions-nous...

Pour vivre dans des sociétés interculturelles, il s'avère important de connaître l'autre et de se connaître « soi-même » à travers l'Autre. Pour ceci, les représentations que l'on porte à l'égard de la société cible jouent un rôle important tant dans la salle de classe qu'au moment de rencontrer l'autre. Tenant compte de ceci, nous développerons dans les pages suivantes la notion de *représentation sociale* et sa place spécifiquement dans l'enseignement des langues étrangères.

#### **2.2.4 Les représentations en didactique des langues**

Le concept de *représentation* joue un rôle central dans le domaine de l'éducation, de l'interculturel, aussi bien que de la didactique des langues. Globalement, ce concept désigne la façon dont tout individu organise sa connaissance de la réalité, une réalité qui est construite socialement.

Les représentations se situent à cheval entre la culture maternelle et la culture cible. C'est à ce croisement que débute l'interculturel : « La découverte, puis la confrontation des diverses



représentations mises en présence dans le contexte de la langue aboutit ainsi à une réflexion sur les stéréotypes » (Collès, Dufays et Thyron, 2006 : 11).

Plus tard, dans les années 1980 et 1990, la notion de *représentation* apparaît et se répand dans des travaux français de sociolinguistique, ceci grâce à des auteurs comme Bourdieu (1982), Boyer et Peytard (1990). Ces deux derniers coordonnent un numéro spécial de la revue *Langue Française*, consacré spécifiquement aux approches sociolinguistiques des représentations sociolinguistiques (Boyer et Peytard, 1990).

Voyons également que, selon Boyer, les représentations des langues sont seulement une partie des représentations sociales. Cependant, la représentation sociolinguistique peut fonctionner de façon autonome dans certains cas :

Les représentations de la langue ne sont qu'une catégorie de représentations sociales : même si la notion de représentation sociolinguistique, d'un point de vue épistémologique, fonctionne de manière autonome dans certains secteurs des sciences du langage (Boyer, 1990 : 102).

Or, à partir de cette introduction dans le champ des sciences du langage, les travaux sur les représentations sociolinguistiques mettent en regard l'individu et la langue, et l'organisation des relations entre ces deux entités : Calvet, dans la définition qu'il donne, prend en compte la place qu'occupe l'individu vis-à-vis de son interlocuteur aussi bien que la place qu'occupe leur langue face aux autres langues présentes. Il définit donc cette notion ainsi :

[...] du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les usages, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres usages, et comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence (Calvet, 1998 :17).

Cette définition pourrait être liée à la fonction identitaire des représentations dans la mesure où ces dernières permettent de placer les individus et les différents groupes dans un champ social spécifique.

Les représentations sociales concourent à définir l'identité d'un groupe et rendent possible le maintien de sa spécificité. Elles permettent ainsi de situer les individus et les groupes dans le champ social (Pétard, 1999 : 166).

L'importance de l'étude des représentations des langues a été mise en évidence également par Garmadi en 1981 qui la conçoit comme « partie intégrante de l'objet d'étude de la sociolinguistique » (Garmadi, 1981 :25). Cette considération sera confirmée et approfondie par Boyer, en considérant l'existence d'une relation intrinsèque et indissociable entre la

sociolinguistique et l'étude des relations, en termes d'organisation et de pratiques, entre la langue et les représentations de cette langue :

La sociolinguistique est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langue(s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales (Boyer, 1990 : 104).

Ce n'est pas un secret que les images que les groupes sociaux entretiennent les uns sur les autres ainsi que sur leur(s) langue(s), peuvent exercer un impact sur la motivation, l'intérêt, l'attitude au moment d'apprendre cette/ces langue(s). En effet, une image négative du pays, du peuple, de la culture cible peut aboutir à un apprentissage plus difficile de la langue étrangère ou même empêcher l'individu de se lancer dans son apprentissage. En revanche, une image positive pourrait favoriser ce même type d'apprentissage. Castellotti et Moore (2002), parmi d'autres auteurs (cf. infra), expliquent l'importance des représentations sociales dans l'enseignement des langues en soulignant que l'on peut se servir des représentations pendant l'enseignement des langues pour dépasser les stéréotypes ou pour exploiter les liens entre les langues. Il est en effet indispensable, dans les politiques d'éducation linguistique, de travailler les représentations des apprenants et des enseignants, et de les prendre en compte dans les pédagogies et méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues.

Nombreux sont les auteurs qui montrent, dans leurs travaux, l'importance du rôle des images que se forment les apprenants de langues étrangères à l'égard des locuteurs natifs de la langue cible, de la culture, du pays (voir notamment les travaux de Zarate (1993), Candelier et Hermann-Brennecke (1993), Cain et De Pietro (1997), Berger (1998), Muller (1998), Matthey (éd. 1997), Paganini (1998), et également la partie empirique de la présente étude qui le montrera également ; cf. chapitre 4). A titre d'exemple, voici quelques extraits de nos entretiens permettant de repérer des représentations chez les apprenants colombiens de français :

[...] parce que le français est très élégant c'est très beau mais c'est très rapide / ils parlent très rapide il y a des liaisons entre mots / c'est très difficile à comprendre et quel type de mot / mais c'est mais la majorité de choses a été la partie d'écoute pour moi ça a été très difficile

[...] ok je crois que l'anglais / l'on est vraiment pris par l'anglais parce que c'est plus facile d'apprendre l'anglais que le français c'est un fact + {lang=anglais}

[...] c'est une réalité parce que la prononciation de l'anglais est plus facile que la française (cf. chapitre 4.2).

Ces images, fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou bien au contraire inhibant l'apprentissage lui-même.

Par ailleurs, les représentations en didactique des langues sont considérées comme instables du côté de l'enseignement aussi bien que de l'apprentissage. En effet, pour Byram, les représentations du monde étranger notamment chez les apprenants, sont mouvantes et changeantes que cela soit du côté « de la présentation des contenus socioculturels », c'est-à-dire de l'enseignement, ou que cela soit du côté « de la perception du monde étranger dans l'imagination de l'apprenant », c'est-à-dire de l'apprentissage. Ces représentations sont conçues par Byram comme des « mondes intermédiaires » (Byram, 2003 :18).

Quelques études ont montré une relation forte entre l'image qu'un apprenant se fait d'un pays et les représentations qu'il possède à l'égard de son propre apprentissage de la langue de ce pays. A titre d'exemple, dans les années de l'après-guerre, en France, les effectifs étudiant la langue allemande ont baissé de façon absolument considérable. En 1944, l'allemand tombe à 24,8% et cette baisse s'accroît après 1945. En revanche, les autres langues voient leurs effectifs augmenter, notamment l'anglais et l'espagnol. « L'allemand perd de 1946 à 1948 même en chiffres absolus. Et tandis que le pourcentage de l'anglais oscille toujours autour de 61 %, que celui de l'espagnol monte en une progression régulière et ininterrompue de 8,8 % à 12,2 % et même l'italien de 4,4 % à 5,2 %, l'allemand recule de 24,5 % à 21 % » (Lévy, 1950 : 212-213).

En outre, en 1998, Muller a travaillé, dans le contexte Suisse, sur les relations entre les représentations de l'allemand chez des élèves romands et leurs représentations de l'Allemagne:

[...] d'un désir de pratiquer l'allemand, qui implique un certain rapprochement avec leurs voisins alémaniques, les acteurs en arrivent à construire ensemble la distance entre Romands et Alémaniques (autour de la langue – affreuse et inutile – et de la mentalité), pour finalement élaborer l'image de la mentalité universelle où Suisses romands et Suisses allemands (jeunes) se retrouvent enfin (Muller, 1998 : 87).

Concernant d'autres langues, comme l'anglais, Berger (1998) remarque que la position des lycéens français face à la Grande-Bretagne est assez peu marquée. Les vraies représentations se forgent à partir du moment où ils ont eu l'occasion de voyager dans le pays, se retrouvant face à la réalité du pays et entrant en contact avec des locuteurs natifs de l'anglais. Il existe

donc une image, si ce n'est erronée, tout au moins peu consistante de la culture de la langue apprise en classe. Cela peut jouer un rôle sur la motivation des élèves qui apprennent cette langue. La remédiation implique nécessairement un séjour dans le pays de la langue cible. Mais cette idée est nuancée par l'étude de Candelier et Hermann-Brennecke (1993) qui comparent les choix des langues d'élèves français et allemands. Ils montrent de façon plus générale que le contact scolaire avec la langue étudiée impacte de manière généralement positive les représentations liées à cette langue et à ses locuteurs natifs. Cette idée est prolongée chez Castellotti et Moore, comme traduisant « le passage d'attitudes ethnocentrées à un enfermement sur la seule autre langue et culture étrangère choisie, autour de valeurs en opposition aux autres langues possibles » (Castellotti et Moore, 2002 : 11). Cela implique une (sur)valorisation de la culture et de la langue présentes dans le parcours scolaire de l'élève, mais sans nécessairement passer par un séjour dans le pays de la langue apprise, idée qui n'est pas souvent admise.

Car nombreux sont ceux qui, comme Berger (1998), croient que ce n'est qu'à travers le voyage dans le pays cible que l'on peut faire évoluer les représentations vis-à-vis de la nouvelle culture. Or, Byram et Zarate affirment que le voyage en soi ne garantit pas une évolution positive des représentations, pas plus que « les connaissances accumulées sur une culture donnée ne sont systématiquement proportionnelles à la durée du séjour » (Byram et Zarate, 1996 :9). En l'occurrence, lors de l'exploitation de notre deuxième terrain, nous avons pu vérifier que les Colombiens étant en France n'ont pas forcément vécu une évolution positive des représentations qu'ils avaient vis-à-vis des Français et de la France. Nous citons comme exemple :

Charly : c'est une société que je trouve // en quelque sorte hostile par rapport à cette image que j'avais auparavant / le rapport à l'autre n'est pas / 'fin [...] je trouve qu'il y a une part d'hostilité dans la rencontre de l'autre à laquelle je je je / je m'attendais pas / je m'y attendais pas du tout / je veux pas dire que tous les Français sont hostiles / c'est juste quelque chose qui ne m'avait pas été transmise avant et que j'ai découverte ici et bien entendu je vais pas dire que les Colombiens ne sont pas hostiles / c'est juste que voilà / dans un sorte d'idéalisation que je m'étais faite de la culture français / cette hostilité ne trouvait pas de place

En définitive, dans la présente étude, aborder les représentations tout au long de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère s'avère conseillé. Tel que Zarate (1993) le souligne, intégrer le travail des représentations en classe de langue est judicieux pour dépasser les stéréotypes, mais également pour exploiter les liens entre les différentes

langues et cultures, ce qui peut permettre une compréhension plus nette du monde cible et ainsi une interculturalité active.

### **2.2.5 Les stéréotypes dans l'enseignement – apprentissage des langues et cultures**

On a besoin des stéréotypes pour réussir à nous rapprocher des autres peuples, des autres cultures, pour découvrir ce qu'il se passe ailleurs. En particulier en classe de langue, le stéréotype ne devrait pas être négligé, surtout quand la culture cible représente une culture plutôt éloignée de la nôtre. Il est complexe de rentrer en contact avec une langue étrangère dont la culture est différente de la nôtre sans pouvoir décrire, définir son pays, son peuple, ses habitudes, etc. Recourir au stéréotype pourrait faciliter la conceptualisation des réalités de la culture cible.

Dans l'enseignement des langues étrangères, le travail du stéréotype doit être instauré. A partir des stéréotypes, l'apprenant peut se rapprocher de la culture cible. Les travailler en cours permet à l'apprenant de les dépasser et d'avoir une image probablement plus proche et juste de ce qu'est cette culture étrangère. A ce titre, Porcher souligne que :

Un stéréotype est une vue partielle, et donc, relativement fautive de la réalité, mais qui a toujours quelque chose à voir avec la réalité qu'elle caricature. C'est pourquoi il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes : il convient, pédagogiquement, de partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural (Porcher, 1995 : 64).

Il est donc important que l'enseignant travaille les stéréotypes à l'égard de la culture cible avec ses apprenants. D'une part, il les guidera afin qu'ils puissent prendre connaissance des codes culturels propres à la culture étrangère, et d'autre part, il leur apprendra à les manipuler. Cette première démarche permettra d'éviter ou bien de réduire les malentendus. De plus, il s'agira d'entraîner les apprenants à prendre conscience du caractère relatif de leurs stéréotypes.

Le travail des stéréotypes en classe permet d'un côté aux apprenants de renforcer les connaissances de la culture cible et d'un autre côté, ceci donne lieu à des connaissances plus justes vis-à-vis de la culture des pays dont ils apprennent la langue. Dans cette mesure, Caïn fait remarquer que :

L'observation de productions d'élèves, orales ou écrites, dans la pratique de la classe laisse apparaître aussi bien l'existence d'idées reçues, que l'absence de connaissances pertinentes concernant les pays dont les élèves apprennent la langue [...] il importe de mettre à jour les

représentations, qu'on les conscientise, dans le double but d'une part de leur retirer leur valeur d'évidence et de les déconstruire afin de les mettre à leur juste place, d'autre part de les relativiser et d'introduire d'autres modes d'appréhension du monde qui relèvent d'une approche rationnelle. Ceci afin de permettre une construction de connaissances la plus juste possible (Caïn, 1995 : 143).

Dufays signale également l'importance du travail des stéréotypes dans la classe de langue maternelle aussi bien que de langue étrangère ; selon l'auteur, le rôle de l'enseignant consiste à aider les apprenants à avoir un avis plus élaboré et critique des images ou idées souvent raccourcies ou simplifiées :

Parce que les stéréotypes sont omniprésents dans les discours et que leur usage et les idées qu'ils véhiculent sont souvent simplistes ou répréhensibles, il semble d'abord qu'une tâche importante des enseignants de langues-cultures- qu'il s'agisse de langue maternelle ou de langue étrangère- soit d'éveiller à la conscience critique de ces phénomènes (Dufays, 1993 : 320).

Il s'agit donc d'exercer les apprenants à avoir des représentations plus élaborées en évitant ainsi de donner place à des expressions, à des images réduites et qui ont été instaurées par le biais de la culture de masse. De fait, chaque individu rentre dans ce que Dufays (2006) appelle « un double jeu », jeu qui guide vers une « lucidité » vis-à-vis des représentations que chacun a sur soi-même aussi bien que sur les autres.

Tel que les auteurs cités ci-dessus nous l'ont fait comprendre, le travail du stéréotype est bel et bien judicieux dans la classe de langue. Mais alors comment faire ? Comment procéder pour qu'un tel travail soit efficace ? Tout d'abord, il est indispensable de bien connaître les stéréotypes et d'autant plus de savoir les utiliser de manière pertinente. L'enseignant peut donc initier les apprenants à des modèles standardisés, ce que Dufays considère comme la première mission de l'école ou de l'enseignant. De manière plus explicite, l'apprenant saura produire des discours, discours qui sont uniquement possibles, d'après le même auteur, avec la maîtrise d'un « [...] certain nombre de structures-langagières, narratives, thématiques, idéologiques-préétablies et de connaissances communes [...] » (Ibid.).

En effet, pour les étrangers, notamment pour les Colombiens (nationalité des enquêtés de la présente recherche), les stéréotypes qu'ils ont à l'égard des Français et de la France, sont ceux qui restent dans l'imaginaire collectif. Ce sont les représentations les plus classiques ; en l'occurrence ils associent les Français et la France à l'élégance, à la baguette de pain, au béret porté par les hommes, au chauvinisme, au fromage, au vin, parmi d'autres tel que nous avons

pu le confirmer lors de la réalisation de nos entretiens, dont nous donnons quelques exemples :

[...] pour moi la France / c'était le fromage / la France c'était la cuisine et la mode / et les français c'était / humm / physiquement / le français euh a la peau blanche / aux yeux verts / aux yeux bleus et blond

[...] j'aime beaucoup / ben la gastronomie / euh / la façon de s'amuser des gens / ben tout ce qui est loisir / la façon de / de prendre de voir la vie / euh / je sais pas

[...] la France représente l'amour / l'élégance et quoi mmm une langue romantique mais une langue une langue aussi très chic

Mais comment mettre en place des stéréotypes en cours de français dans une visée interculturelle ? Dufays (2006 : 76-80) propose cinq principes permettant de travailler le stéréotype en cours de FLE. Tout d'abord, il parle de « rompre avec la hantise d'enseigner la « vérité » de la culture étrangère » ; il s'agit selon lui, d'éviter « l'obsession » de traiter la culture cible de façon complètement « authentique » et « nuancée ». Ce travail doit donc se faire progressivement avec des stéréotypes de plus en plus complexes. Dans cette mesure, il est conseillé de transmettre aux apprenants des « connaissances intermédiaires », des stéréotypes pratiques qu'ils pourront intégrer par étapes. En second lieu, l'auteur évoque le fait d'« amener les élèves à expliciter leurs stéréotypes sur la culture cible ». Cela implique de prendre en compte les connaissances et représentations que les apprenants possèdent déjà. Puisque l'enseignant est face à un groupe, il doit en effet prendre connaissance des stéréotypes les plus partagés dans la classe en dégagant « un niveau de compétence stéréotypique et une zone de développement proche moyens ». Ensuite, Dufays évoque la mobilisation « en priorité des stéréotypes présents dans des « documents authentiques » contemporains et/ou dans des manuels scolaires ». Cela suggère de travailler en cours des stéréotypes qui sont réels et proches du quotidien des apprenants. L'auteur conseille comme outil de travail des corpus de publicités, de BD, d'extraits de romans ; l'enseignant demandera donc aux apprenants d'étudier le document et d'en dégager des éléments qui renverront aux stéréotypes de la culture cible. Le quatrième principe, « une initiation graduelle », concerne un apprentissage des nouvelles représentations par étapes ; l'ordre dépendra de leur degré de complexité et d'utilité. Enfin, le dernier principe, nommé « de l'usage participatif à la mise à distance critique », consiste à avoir la capacité de mettre les stéréotypes « à distance », « d'en décoder les effets psychologiques, ethniques, esthétiques, pragmatiques et d'en percevoir

l'ambivalence ». Pour ce faire, les apprenants devront avoir la capacité d'analyser les stéréotypes, de les comparer avec d'autres corpus par exemple.

Enfin, tout comme Abdallah-Prechteille et Porcher (1999), nous considérons que le stéréotype est une partie des représentations qui renvoie à une pensée qui analyse les différences au niveau culturel et social que cela soit réel ou imaginaire. A travers le stéréotype, on décrit non seulement les individus mais aussi les groupes de son propre pays comme des pays étrangers. Une telle description débouche sur des caractéristiques que l'on catégorise comme positives ou négatives en supposant une hiérarchie de valeurs. De plus, nous partageons l'avis des auteurs cités ci-dessus dans la mesure où les stéréotypes en cours de langue, notamment de français, langue d'enseignement de la présente étude, doivent être utilisés comme un moyen à travers lequel l'apprenant va pouvoir découvrir et se rapprocher davantage de la culture cible. L'utilisation des documents authentiques favorise un tel travail en classe de FLE dans la mesure où ils sont porteurs de discours réels représentant la langue et la culture cibles et, par ailleurs, ils sont riches en éléments culturels. Malgré la pertinence du travail des stéréotypes en cours de langue, l'enseignant doit effectuer un travail graduel ; pour ce faire, l'apprenant sera confronté à des stéréotypes choisis en fonction de leur complexité et de leur utilité. Le stéréotype ne doit donc plus être un tabou en cours de langue et doit dépasser toute crainte chez l'enseignant. Ce travail peut contribuer à renforcer les préjugés et les stéréotypes ou bien à les remettre en question. Dans tous les cas, l'apprenant ne pourra que se sentir de plus en plus proche de la culture cible. Par exemple, des généralisations hâtives peuvent être encouragées vis-à-vis de tel ou tel groupe culturel (les Français aiment ceci, les Belges aiment cela, etc.).

Tel que cela a été dit, le document authentique est un des moyens idéals pour travailler le stéréotype en cours de langue. Mais dans quelle mesure ? Quelles précautions faut-il prendre ? Quels documents choisir ? Par la suite, nous essayerons de voir avec clarté ce qu'est un document authentique et comment en faire un usage adéquat.

### **2.2.6 Les documents authentiques**

L'utilisation de documents authentiques a été tout à fait sacralisée par la méthode communicative. L'origine du document fabriqué correspond à la période de la méthode active. Durant cette période aussi bien que celle des méthodes audio-orale et audiovisuelle, le rôle de ce type de document était de présenter à l'élève les faits linguistiques nouveaux, notamment les contenus grammaticaux. En raison de l'évolution de l'enseignement des



langues et donc des méthodes d'enseignement, à l'heure actuelle les documents fabriqués se veulent authentiques. Ceci cherche à présenter à l'apprenant non seulement une utilisation vraisemblable de la langue, mais également une image plus fidèle de la culture cible. A ce propos, Cuq et al. évoquent :

A l'heure actuelle, les documents fabriqués se veulent proches de l'authentique aussi bien pour reproduire une utilisation vraisemblable de la langue que pour donner une vision plus fidèle de la culture française (Cuq, et al., 2003 : 100).

Le document authentique semble être revendiqué afin de mettre en relation langue et culture, et tel que Boyer (1990) le fait remarquer :

Au travers des diverses propositions de traitement en classe de FLE, on peut observer, ce qu'on retrouve dans l'ensemble des traitements pédagogiques de documents authentiques, une double préoccupation : la préoccupation linguistique et la préoccupation culturelle, étroitement associées (Boyer, 1990, 34).

En l'occurrence, lorsque l'on utilise des annonces pour le travail de la langue, la culture est implicitement présente. Boyer (1990) donne l'exemple des annonces « immobilières » avec lesquelles on peut effectuer un travail lexical avec nos apprenants, donc un travail linguistique, mais grâce auquel on peut également mettre les apprenants :

[...] en présence de l'aspect connotatif donc culturel de certaines formulations (un « charmant » ou « ravissant » studio a toutes les chances de ne pas être très grand et le « bon état » ne concernera sûrement pas un logement flambant neuf...) (Boyer : 1990, 34).

De son côté, Swan (1990 : 84) fait également référence à la place et à l'importance des documents authentiques dans l'enseignement d'une langue étrangère. Dans son article « *A Critical look at the Communicative Approche* », il établit un contraste entre « the scripted documents » ou documents fabriqués, et « the authentic materials » ou documents authentiques. D'une part, il décrit les documents fabriqués comme étant utiles pour présenter des éléments spécifiques de la langue. D'autre part, les documents authentiques permettent à l'apprenant d'avoir un contact avec le vrai usage de la langue, autrement dit un usage en contexte. Ce contact lui permet en outre, de façon inconsciente, d'acquérir également des éléments linguistiques. Selon Swan, les apprenants qui sont exposés uniquement à des documents fabriqués apprendront une version appauvrie de la langue, ce qui rendra difficile la tâche de faire face à des « genuine discourse » ou véritables discours. « Avec le matériel

authentique [...] il est peu probable qu'ils soient confrontés aux objets les plus fréquents dont ils ont besoin dans leur apprentissage<sup>71</sup> » (notre traduction) (Swan, 1985 : 85).

Le recours aux documents authentiques en cours de langue et notamment de FLE peut apporter deux intérêts différents selon Zarate (1986). D'un côté, l'apprenant est exposé aux mêmes éléments culturels que ceux d'un natif de la culture cible et d'un autre côté, les faits culturels représentés dans ces documents sont bien plus crédibles et véraux. Malgré la caractéristique d'authenticité de ce type de documents, le même auteur suggère sa contextualité : « plus un document est contextualisé, plus la réflexion personnelle de l'élève est sollicitée » (Zarate, 1986 : 110). Le fait de contextualiser favorise l'intégration des faits culturels dans le propre contexte de l'apprenant. Il ne faut pas négliger que deux cultures sont présentes sur le terrain, la culture bien évidemment de l'apprenant et la culture cible représentée dans les documents auxquels on expose l'élève. La relation entre les deux cultures demande, selon Zarate (1986), un travail particulier pour ne pas tomber dans les généralisations et également éviter les malentendus. A titre d'exemple, nous citons le vouvoiement, qui représente le respect, la distance, la différence d'âge dans quelques cas en France et n'a pas la même valeur en Colombie où l'on peut se tutoyer facilement, même en rencontrant pour la première fois la personne à qui l'on s'adresse. Ce genre de situations peut nécessiter des explications de la part de l'enseignant afin de comprendre et d'accepter ce nouveau système culturel.

A part la contextualisation, il est indispensable que le document ait toutes les références possibles. Cela veut dire qu'il doit être daté et doit indiquer la nature et la source. Il est conseillé d'introduire des documents à jour, qui témoignent d'un quotidien d'aujourd'hui et non d'une réalité lointaine. Dans cette mesure, Morlat (2009<sup>72</sup>) souligne qu'« il faut préciser que dans la mesure où les documents sont authentiques, ce sont avant tout des documents d'actualité, on a donc affaire à des denrées plutôt périssables ».

### ***Quels documents choisir pour les cours de FLE ?***

Un des types de documents suggérés par Zarate (2003) concerne les publicités symbolisant les désirs, les souhaits, les quêtes de la société cible : « ces documents souvent soigneusement composés et d'une grande qualité esthétique entrent au service de la diffusion des langues étrangères de façon efficace » (Zarate, 1993 : 101). En général, les documents authentiques

---

<sup>71</sup> « Authentic material they are unlikely [...] to meet all the high frequency items they need to learn ».

<sup>72</sup> <http://www.edufle.net/La-problematique-du-document.html> consulté le 20/04/2016.

que l'on peut utiliser dans nos cours de FLE sont porteurs de discours et d'objets venant directement de la culture cible et témoignent de la réalité et du quotidien de la culture cible. Parmi ces documents, nous trouvons des brochures, des bulletins météorologiques, des annonces, des chansons, des formulaires administratifs, des recettes de cuisine, des publicités, etc.

Lorsque l'on choisit des documents authentiques, on cherche avant tout à sensibiliser l'apprenant au thème abordé, ensuite à approfondir des connaissances déjà acquises et à utiliser de nouveau ces acquis sous forme d'une analyse personnelle. Le choix des documents doit être objectif, ce qui permet de « centrer l'apprentissage sur des savoir-faire interprétatifs permettant d'optimiser la relation entre la culture étrangère enseignée et la culture de l'élève » (Zarate, 1993 : 118).

Malgré les atouts des documents authentiques, il est judicieux de faire attention au niveau auquel on les applique. En l'occurrence, au niveau débutant, un document authentique qui n'est pas très bien choisi peut causer de grandes difficultés à l'apprenant, notamment s'il est face à un vocabulaire ou à des structures très complexes pour son niveau. Ceci peut provoquer un blocage chez l'étudiant. En effet, Williams souligne que :

Le paradoxe de l'utilisation des documents authentiques en cours de langue a souvent un effet inverse de celui recherché ; au lieu d'aider l'apprenant à interpréter le sens du message, un document authentique avec un niveau de langue trop complexe oblige le lecteur à se concentrer davantage sur le code linguistique (notre traduction) (Williams, 1983 cité dans Swan, 1985 :85<sup>73</sup>).

En somme, il faut être assez soigneux au moment de choisir ses documents authentiques, cela veut dire qu'il faut prendre en compte le public cible, leur âge, leur niveau de langue, les besoins langagiers, les centres d'intérêts, etc. En outre, le contenu communicatif doit être en concordance avec la progression des apprenants et ainsi avec les objectifs communicatifs visés. Et n'oublions pas qu'un décalage important entre le niveau de l'apprenant et le code linguistique du document peut démotiver l'élève. Il est courant d'entendre dire que la meilleure façon d'apprendre une langue étrangère est à travers l'immersion. Il s'agit d'un milieu authentique qu'il n'est pas toujours évident d'expérimenter. En revanche, pour Boulton et Tyne (2014), les apprenants peuvent être exposés à une langue authentique par le biais des documents authentiques.

---

<sup>73</sup> The paradox that the use of authentic text with learners often has an effect opposite to that intended; instead of helping the learner to read for the meaning of the message, an authentic text at a too difficult level of language forces the reader to focus upon the code.

## 2.2.7 Rôle de l'apprenant et de l'apprenant

En même temps que l'évolution des méthodes, le rôle de l'enseignant a également connu son évolution. Autrefois, il représentait la connaissance absolue, l'autorité, le seul à maîtriser et à pouvoir se servir des outils en classe. Désormais, et avec la présence des approches communicative et actionnelle, il est devenu l'animateur et le co-animateur avec ses apprenants et ses collègues. Il donne l'occasion à ses apprenants de se servir eux-mêmes des outils, des stratégies, etc., en laissant ainsi place à un apprentissage autonome. Donc on peut ainsi parler aujourd'hui d'un apprenant autonome. Robert, Rosen et Reinhardt synthétisent une telle évolution en proposant l'image (Figure 12) que nous présentons ci-dessous (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011 : 95) :

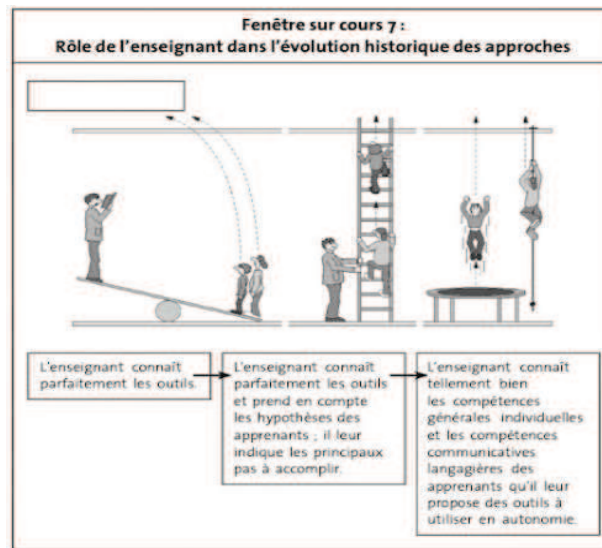


Figure 2 : Image représentant l'évolution du rôle de l'enseignant dans la progression des approches, proposée par Robert, Rosen et Reinhardt (2011 :95).

On retrouve l'apprenant dans un rôle où il n'est plus « communicateur » mais acteur social. Pour cela, une des tâches principales du rôle de médiateur de l'enseignant consiste à faire transférer progressivement le contrôle ou la régulation du processus d'apprentissage aux apprenants-mêmes (Peris cité dans Sourisseau, 2013 : 14).

Dans la confrontation entre les méthodes dites traditionnelles et les méthodes plus modernes, Galisson (1980 : 48) fait remarquer que le passage de « la prédominance de l'enseignant à la prééminence de l'apprenant » caractérise la didactique actuelle. Pour ce qui concerne la didactique du FLE spécifiquement, le changement lexical fait partie de ce changement de rôle pour l'enseignant. Le nom « élève » lui-même était considéré comme péjoratif puisque c'est sur l'élève que toute autorité du maître tombait. C'est donc ainsi qu'aujourd'hui dans l'enseignement du FLE, on emploie le mot « apprenant » à la place d'« élève » (Galisson,

1980 : 51). Dans cette mesure, l'enseignant devient *appreneur*. En plus, on ne lui demande plus « d'enseigner, mais de faire apprendre » (Galisson, 1980 : 21 et 49).

Concrètement, existe-t-il un prototype à suivre pour jouer un rôle idéal en tant qu'enseignant de FLE ?

Dans l'ouvrage *Faire classe en FLE : Une Approche actionnelle et pragmatique* (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011), les auteurs proposent les dix commandements de l'enseignant du FLE. Ils recommandent avant tout d'adhérer à la philosophie de l'enseignement, de prendre bien en compte les besoins des apprenants, notamment de leur projet futur afin de fixer des objectifs qui seront en adéquation avec leurs besoins et attentes. L'enseignant doit également considérer l'apprenant comme un citoyen qui cherche à s'intégrer dans la communauté cible où la langue étrangère est parlée. L'enseignant transmettra à ses apprenants non seulement des compétences langagières mais également des compétences culturelles à travers des activités en « compréhension, production, médiation et interaction » (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011: 40). En outre, l'enseignant devra faire de ses élèves des acteurs autonomes, et favoriser l'auto-apprentissage (Ibid.). Ce sont, parmi d'autres, les fonctions qu'un enseignant de langues étrangères, notamment de FLE, doit accomplir afin de réussir l'enseignement / apprentissage de la langue.

Nous considérons, en effet, que l'élève ne doit plus être considéré, ni traité en tant qu'apprenant d'une langue cible. En revanche, comme nous venons de le voir, l'apprenant est plus que jamais un acteur social qui s'apprête à communiquer et à interagir en contexte exolingue en langue cible. De fait, en plus de la transmission des compétences culturelles et pragmatiques, l'enseignant doit mettre en place des stratégies promouvant l'auto-apprentissage et ainsi l'autonomie. Cette autonomie, ils pourront la développer grâce à des outils fournis par l'enseignant et, plus important encore, grâce aux stratégies montrées par l'enseignant, et permettant d'agir et de mettre en œuvre de façon autonome ces outils.

Enfin, l'enseignant d'aujourd'hui, ou bien l'apprenneur, n'est plus le centre de l'enseignement / apprentissage des langues et surtout plus une autorité face à ses apprenants. Depuis longtemps, et pédagogiquement parlant, il n'est plus le seul détenteur des savoirs ni le seul à y avoir accès, notamment à cause des avancées technologiques (Internet). Alors où en est son rôle dans la salle de classe ? Eh oui, il est tout simplement et idéalement médiateur, stimulateur, guide, accompagnateur et facilitateur des outils nécessaires pour que l'apprenant puisse les utiliser de façon autonome et devienne ainsi un acteur social autonome.

### 2.2.8 La motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère / du FLE

La motivation chez l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère est un des facteurs qui influence le bon ou moins bon déroulement de ce processus. Cette motivation peut être liée à des facteurs tant personnels qu'externes. Ces derniers peuvent rendre la motivation un peu fragile étant donné que cela ne dépend pas de l'élève lui-même mais des personnes, des conditions ou contextes externes. En revanche, quand la motivation n'appartient principalement qu'à l'élève lorsqu'il travaille pour lui-même, pour un projet personnel, etc., la motivation semble être plus consistante. A ce titre, et plus spécifiquement pour le FLE, Robert, Rosen et Reinhardt (2011 : 24) pensent que :

Un apprenant motivé peut travailler pour une bonne note, une récompense, la reconnaissance de ses parents, de ses maîtres. Il peut également travailler pour le plaisir d'apprendre, pour devenir autonome en français. Dans le premier cas la motivation est relativement fragile puisqu'elle est extérieure à l'élève et conditionnée par son environnement, dans le second cas, elle est plus solide parce qu'elle vient de l'élève lui-même et elle fait partie d'un projet personnel.

Mais qu'est-ce que la motivation ? Depuis 1959, Gardner et Lambert ont proposé un modèle ciblant le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une langue. Ce modèle n'a pas pour autant été épargné de modifications. Or, les modèles précédents partagent des similitudes avec les modèles actuels (Gardner & Lambert, 1959 ; Gardner, 1985) et leurs nouvelles versions (Gardner, 2000 ; 2001).

Il y a trois éléments composant la motivation selon ce modèle : l'effort consacré à apprendre la langue, le désir d'atteindre un but et le plaisir d'apprendre. Dans cette mesure, Gardner (2001) distingue deux types de motivation chez l'apprenant, *intégrative* et *instrumentale*, nommées par d'autres auteurs *motivation intrinsèque* et *extrinsèque*. D'un côté, la *motivation intégrative* fait référence au désir de l'apprenant de découvrir et de se rapprocher de la culture cible. Cette motivation renvoie également à une attitude tout à fait positive face aux locuteurs de la langue cible :

La motivation intégrative comprend non seulement l'orientation mais aussi la motivation (i.e., les attitudes envers l'apprentissage de la langue, plus le désir, plus l'intensité de la motivation) et un certain nombre d'autres variables d'attitude impliquant l'autre communauté langagière, hors-

groupes en général et le contexte d'apprentissage de la langue étrangère (notre traduction) (Gardner, 1985 : 54<sup>74</sup>).

D'un autre côté, la *motivation instrumentale* renvoie au désir chez l'apprenant de réussir ou d'obtenir quelque chose de pratique à travers l'apprentissage de la langue cible. Nous citons par exemple, le fait d'augmenter ses opportunités de trouver un travail, de pouvoir faire des traductions entre langue cible et langue source, de réussir des examens, etc. Cette motivation fait appel également au statut social ou éducatif (Gardner et Lambert, 1972). Tel que c'est le cas des apprenants de FLE et d'anglais en Colombie, maîtriser l'anglais en Colombie, et d'ailleurs dans d'autres pays, apporte des atouts au moment de postuler à un emploi. De fait, nous pourrions identifier la motivation instrumentale chez ce public dont la plupart cherchent à avoir de bonnes opportunités de travail que cela soit en Colombie ou à l'étranger (cf. chapitre 1.2.1). Selon ces mêmes auteurs, l'apprenant ayant une motivation instrumentale peut avoir le même niveau de motivation que celui qui a une motivation intégrative. Or, celui qui possède une motivation intégrative peut mieux réussir l'apprentissage de la langue cible. En revanche, Ceberio (2004) conçoit la motivation comme un processus dynamique dans la mesure où ces deux types de motivation dépendent l'une de l'autre.

Ce n'est pas un secret que des apprenants avec un niveau élevé de motivation peuvent réussir plus facilement leur apprentissage ; ils ont plus d'expectatives et de projets requérant la maîtrise de la langue apprise, ils ont plus d'assurance et de confiance vis-à-vis de leurs compétences, etc. En effet, Gardner avance que :

[...] les étudiants avec des niveaux de motivation plus importants feront mieux et seront plus persévérants, apprécieront plus l'expérience, voudront plus utiliser le matériel, seront dirigés vers un but, manifesteront des niveaux optimums d'enthousiasme, auront des attentes, et seront plus confiants avec leurs prestations [...] (Notre traduction) (Gardner, 2005 : 5<sup>75</sup>).

Il est vrai également que des facteurs d'origines différentes peuvent influencer la motivation ou la non motivation chez l'apprenant d'une langue étrangère ; l'amour pour la culture et le pays cible par exemple, les opportunités de travail, le rapprochement d'une communauté en particulier, etc. Cela dit, cette motivation est également influencée par l'enseignant. Deux

---

<sup>74</sup> The concept of the integrative motive includes not only the orientation but also the motivation (i.e., attitudes toward learning the language, plus desire, plus motivational intensity) and a number of other attitude variables involving the other language community, out-groups in general and the language learning context.

<sup>75</sup> [...] students with higher levels of motivation will do better, will be more persistent, will enjoy the experience more, will want more to learn the material, will be goal directed, will display optimal levels of arousal, will have expectancies, and will be more self-confident with their performance [...].



notions sont distinguées : la *motivation* et le *motivant*. La *motivation* (ou *non motivation*) est une caractéristique présente chez l'apprenant tandis que le *motivant* est considéré comme une action accomplie par quelqu'un d'autre. Dans ce cas-là, nous nous concentrons notamment sur l'enseignant qui a un rôle prépondérant dans la motivation de ses élèves. Par conséquent, l'enseignant peut motiver ses apprenants à travers son propre soutien tout au long du processus d'apprentissage, à travers son organisation et sa discipline, à travers ses cours variés et enrichissants. Il peut également installer un bon environnement dans la classe en encourageant la coopération entre camarades, entre autres :

Il ne fait aucun doute qu'un enseignant peut fournir un environnement qui est propice à l'apprentissage en faisant preuve de sa maîtrise du matériel, en étant encourageant et stimulant, en étant bien organisé, en ayant des plans de leçons intéressantes et excitantes, en encourageant la coopération dans la classe, et en étant constant dans l'évaluation des élèves, etc. L'environnement de l'apprentissage est très important et peut certainement aider les étudiants. (Gardner, 2005 : 14<sup>76</sup>).

Cette aide est d'autant plus importante quand il s'agit de la motivation suscitée directement par l'enseignant ou bien par le milieu scolaire. Nous pouvons donc renvoyer au concept qui a été défini par Viau comme une dynamique liée à ce que l'élève perçoit de lui-même et de son environnement, et par la suite comme ce qui l'encourage à choisir une activité donnée, à l'accomplissement de celle-ci afin de réussir un objectif précis. Viau considère ainsi la motivation comme « un état moins spontané par lequel l'élève choisit délibérément de faire des activités, de s'y engager et de persévérer dans leur accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2007 : 7).

Enfin, dans la présente étude, nous estimons qu'un apprenant de FLE peut réussir à jongler entre la *motivation intégrative* et *instrumentale*. Toutefois, tout comme Gardner, nous considérons que c'est grâce à la motivation instrumentale qu'un apprenant peut mieux réussir son apprentissage de la langue cible et ainsi mieux communiquer en contexte réel. Notre expérience, en tant qu'enseignante de langues étrangères en Colombie, nous a permis de cerner ce type de motivation parmi nos apprenants de langues étrangères ; plus particulièrement avec l'apprentissage de l'anglais, étant donné qu'ils veulent se rapprocher davantage des Etats-Unis pour des raisons diverses (cf. chapitre 4.2). Le fameux rêve

---

<sup>76</sup> There is no doubt that a teacher can provide an environment that is conducive to learning by demonstrating expertise in the material, being supportive and reinforcing, being well organized, having interesting and exciting lesson plans, encouraging cooperation in the classroom, and being consistent in evaluating students, etc. The learning environment is very important and can certainly aid students.



américain engendre cette motivation, osons-nous dire. Et c'est un fait que le taux de réussite académique est bien plus élevé en anglais qu'en français. Il est vrai que c'est plus facile de se rapprocher du peuple américain et du pays en raison du rapprochement géographique et sociopolitique.

## **2.3 L'interculturel**

### **2.3.1 L'origine de l'éducation interculturelle**

Le mot « interculturel » est apparu en pédagogie lors d'une conférence de l'UNESCO à Nairobi en 1976 dans le but principal de mettre en valeur la diversité culturelle et de permettre ainsi la résolution positive des conflits via le respect et la tolérance. Ce terme désigne, selon Clanet, un monde particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent quand deux cultures différentes entrent en contact (Clanet, 1993 : 22).

En Europe, cette notion a été développée dans un cadre éducatif dans les années 80 au sujet de la scolarité des enfants de migrants. C'est pourquoi, selon Beacco, l'interculturel a une origine sociopolitique visant, en réaction aux flux migratoires, à chercher à favoriser l'intégration des migrants dans une société pluriculturelle. De fait, l'interculturel :

[...] trouve ses origines dans les problématiques des migrations de populations extracommunautaires, des politiques d'immigration et d'intégration de ces groupes humains (travailleurs immigrés, enfants de migrants) et, plus largement, celles de sociétés nationales se découvrent, mondialisation et construction européenne aidant, fondamentalement pluriculturelles (Beacco, 2000 : 120-121).

C'est dans ce contexte que la France a commencé à s'intéresser à l'*interculturel*, avec l'arrivée d'enfants de migrants et avec l'enseignement du français en tant que langue maternelle. Elle a tenté d'implanter, sur le plan scolaire, une politique d'enseignement à même de répondre aux difficultés à l'égard de l'intégration de ces enfants entre les années 1970 et les années 1980 :

C'est dans le contexte des migrations dans les années 1970, que face aux difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants, la pédagogie interculturelle va développer l'idée selon laquelle les différences ne sont pas des obstacles à contourner, mais une source d'enrichissement mutuel quand elles sont mobilisées (De Carlo, 1998 : 40).

De son côté, le Conseil de l'Europe a joué un rôle important dans la mise en place des approches interculturelles en Europe. Par exemple, entre 1970 et 1980, il a lancé un projet

destiné aux élèves migrants afin de leur apprendre la langue nationale et de les intégrer dans les programmes éducatifs nationaux. De fait, c'est à partir de cette problématique migratoire qu'un programme sur l'éducation interculturelle a été lancé dans quelques pays européens<sup>77</sup>. Plus récemment, entre 1990 et 2000, le Conseil de l'Europe a proposé un projet en interrogeant les services d'éducation nationale des différents pays sur leur capacité à satisfaire leurs exigences socioculturelles telles que transmettre les connaissances<sup>78</sup> nécessaires aux apprenants d'origine étrangère pour faciliter leur intégration et leur participation à une société multiculturelle. Ce projet préconisait également le passage au multiculturalisme, comme :

État naturel de la société qui ne peut qu'être diverse à l'interculturalisme, qui se caractérise par des relations réciproques et la capacité des entités à bâtir des projets communs, assumer des responsabilités partagées et forger des identités communes (Birzea, 2003<sup>79</sup>),

Malgré l'apparition récente du terme, ce à quoi réfère l'interculturel existe depuis longtemps. En effet, depuis des siècles, les gens ont voyagé, les populations se sont rencontrées, ont commercé entre elles et se sont mélangées avec le temps. Ce genre de faits a donné lieu à des influences comportementales, à des adaptations volontaires ou non, à des chocs et conflits. Comme Verbunt le souligne, ce qui est réellement nouveau est le fait de parler de ces interactions, de ces contacts en termes d'enrichissement réciproque et de faire du fait de parler de ces interactions un acteur de premier plan dans la vie sociale (Verbunt, 2011 : 12).

Avec la mondialisation, la modernisation des sociétés, les échanges internationaux professionnels et académiques, les accords entre pays, le tourisme, l'être humain peut facilement rencontrer, échanger, travailler, étudier, communiquer avec des interlocuteurs appartenant à des contextes linguistiques et socioculturels différents des siens. Se préparer à ce genre de rencontres, d'échanges et surtout de conflits, de tensions, de désaccords devrait devenir une tâche pour tous. « L'interculturel n'est pas un luxe intellectuel, c'est une nécessité pour échapper à la violence et à l'enfermement communautaires » dit le prix Nobel de littérature Le Clézio (cité dans Verbunt, 2011 : 110).

Aujourd'hui d'une manière ou d'une autre, pratiquement tous les êtres humains vivent dans l'interculturel. Celui/celle qui décide de faire le tour du monde, celui/celle qui voyage pour

---

<sup>77</sup> Les deux sources inspiratrices sont le projet sur l'éducation et le développement culturel des migrants de 1981, et la Recommandation du 25 septembre 1984 du comité des ministres du Conseil de l'Europe sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration.

<sup>78</sup> Par exemple, le maintien et le renforcement de l'offre des cours de français, la sensibilisation des acteurs économiques à la gestion de la diversité socioculturelle.

<sup>79</sup> Discours prononcé par Birzea lors d'une conférence ministérielle intitulée « Education interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la démocratie », consulté le 14/04/2016.

raison professionnelle ou touristique, celui/celle qui se marie avec une personne d'origine étrangère, celui/celle qui enseigne dans une classe avec des enfants nouveaux migrants, celui/celle qui part à l'étranger afin de poursuivre ses études supérieures, celui/celle qui est en situation d'asile politique à l'étranger, les chanteurs qui font des tournées loin de leur pays, les joueurs européens de basket-ball qui font des tournées en Amérique, entre autres : ils expérimentent tous l'interculturel. « L'interculturel n'est pas une option simple, il est au cœur de la réalité humaine et personne, à ce sujet, ne peut se permettre de choisir une autre voie » (Abdallah-Preteille et Porcher, 2001 : 58).

L'interculturel permet de rencontrer des personnes de cultures différentes en les considérant tout d'abord comme des êtres humains et non comme des étrangers. « Trois appartenances marquent l'identité d'une personne. En plus d'un membre de l'humanité et d'un groupe culturel, l'étranger est aussi un individu libre, irréductible à l'un de ses milieux d'appartenance » (Verbunt, 2011 : 16). Lorsqu'on rencontre un étranger, on ne rencontre pas une culture mais une personne qui montre, par des comportements spécifiques, comme la façon de saluer ou de remercier par exemple, son appartenance à une culture en particulier. L'interculturel facilite une vision plus ouverte de la personne sans l'enfermer dans une culture ; il permet à l'individu de vivre dans une liberté de choix totale concernant les habitudes, les religions, la nationalité, etc. Abdallah-Preteille (1989) souligne que l'interculturel est une relation entre deux personnes qui ont intégré une culture, celle-là étant unique selon l'âge, le sexe, le statut social, etc., et comme cette même auteure le pense, lorsque l'on rencontre de nouvelles personnes, on rencontre des individus ou des groupes qui véhiculent une culture.

S'intégrer dans une culture différente ne veut pas dire s'éloigner de la sienne. Au contraire, dans l'interculturel, la culture cible et la culture source se mettent en relation pour vivre dans la tolérance, l'altérité, le partage, l'harmonie des échanges. Clanet (1993 : 110) souligne que l'interculturel introduit la notion de réciprocité dans les échanges, et de complexité des relations entre les cultures. Ce même auteur définit l'interculturalité comme « l'ensemble des processus (psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels) générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation » (Clanet, 1993 : 21).

En définitive, l'interculturalité permet aux individus de cultures différentes de communiquer et d'interagir en ayant le moins de préjugés possibles et de jugements qui mènent à considérer les interlocuteurs non comme des personnes ou des groupes mettant en scène une culture,

mais plutôt comme deux cultures totalement étrangères l'une pour l'autre. En effet, Rispaïl et Wharton signalent que l'interculturel permet le respect des cultures, l'enrichissement de l'Autre, la pluralité. De fait, nous pouvons considérer qu'il désigne :

[...] le respect des cultures de chacun, la construction d'une culture commune, enrichie des différences de l'Autre. C'est, dans une optique constructiviste, reconnaître la culture comme le produit d'une interaction, un produit toujours en création au fil des expériences de l'individu, un produit pluriel (Rispaïl et Wharton, 2003 : 42).

Ainsi, grâce à l'interculturalité, une culture source qui rentre en contact avec une culture cible peut réussir des échanges porteurs de tolérance, d'altérité, d'harmonie, entre autres.

### **2.3.2 La culture**

Nous devons avouer qu'aborder et surtout définir cette notion n'a pas été simple. Pourtant, nous entendons parler de *culture* tout le temps. La culture fait partie de nos vies, de notre quotidien, depuis toujours. Notre existence est fortement influencée par ce qu'il se passe autour de la culture. Mais de quelle culture parlons-nous exactement ? Le défi commence là. Si l'on cherche dans le dictionnaire, on se rend immédiatement compte de la nature polysémique importante du terme.

Si nous nous penchons sur l'aspect étymologique, le mot culture provient du latin *cultura*<sup>80</sup> et apparaît en français à la fin du XIII<sup>e</sup> siècle, faisant référence à une terre cultivée. Actuellement, la notion de culture renvoie à de multiples sens et usages. Plusieurs domaines comme l'agriculture, la physique, les sciences sociales, parmi d'autres, en font un usage fréquent. Cela dit, c'est dans les sciences sociales que le terme « culture » compte un nombre très important de définitions. En 1952, les chercheurs Kroeber et Kluckhohn comptaient plus de 150 définitions différentes reprises par les anthropologues, sociologues et psychologues. Actuellement, la culture possède trois grandes définitions différentes : 1) culture savante, 2) culture au sens anthropologique et sociologique et 3) culture dans son sens courant.

L'évolution sémantique du terme « culture » semble s'être d'abord produite en langue française. Ensuite, celui-ci a fini par se diffuser par emprunt linguistique dans d'autres langues comme l'anglais et l'allemand. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, cette notion entre dans le *Dictionnaire de l'Académie française* (édition de 1718). A partir de là, on commence à

---

<sup>80</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/culture>.

entendre parler de « culture » suivie d'un complément d'objet, notamment « culture des arts », « culture des lettres », entre autres (Cuche, 2010 : 10).

L'évolution du mot « culture » en France, au XIXe siècle, est imprégnée d'un enthousiasme porté par les cercles philosophiques. La notion de culture s'enrichit d'une définition qui détermine les traits identitaires communs à une communauté :

*Culture s'enrichit d'une dimension collective et ne rapporte plus seulement au développement intellectuel de l'individu. Il désigne aussi désormais un ensemble de caractères propres à une communauté, dans un sens souvent large et flou (Ibid. 15).*

C'est seulement en 1871 que l'on accorde une définition claire et explicite au terme, grâce à l'anthropologue britannique Edward Burnet Tylor qui a été le premier à le définir, en disant qu'il s'agit de la « totalité des connaissances, des croyances, des arts, des valeurs, lois, coutumes et de toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (cité dans Cuche, 2010 : 16).

D'ailleurs, selon Cuche, c'est grâce à l'interprétation de Tylor que la définition de la culture n'est plus individualiste ni restrictive dans la mesure où la culture est considérée comme « l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme ». La culture se caractérise donc par une dimension collective. Dans son interprétation, Cuche affirme que la culture n'existe pas chez l'homme par hérédité biologique mais par acquisition. Or, il signale que si la culture est acquise, son origine et son caractère sont principalement inconscients (Cuche, 2010 : 18).

Nous ne nous attarderons pas plus sur la définition générale de la *culture*. Ce qui nous intéresse dans la présente recherche est la place que celle-ci prend ou bien devrait avoir dans les cours de FLE en milieu universitaire colombien, notamment à l'Université de Caldas. Toutefois, nous considérons comme pertinent de présenter de manière brève la distinction accordée par certains auteurs entre la *culture savante* et la *culture anthropologique*.

Galisson et Porcher distinguent : *la culture savante* ou *culture cultivée* et la *culture anthropologique*. D'un côté, « la culture savante » chez Gallison (1991), ou « la culture cultivée » chez Porcher (1995), fait appel à des savoirs liés à la littérature, aux arts, à l'histoire, entre autres.« La culture anthropologique » pour Porcher (Porcher, 1995 : 66), ou la « culture partagée », ou « la culture populaire » (Galisson, 1991: 117), désigne les manières dont les indigènes « voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation,

ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel » (Porcher, 2004 : 55).

Mais laquelle des deux devons-nous, enseignants de langues, prendre en compte dans nos séances de cours ? Ou encore mieux, laquelle des deux doit faire partie intégrante des programmes d'enseignement de langues étrangères, notamment du FLE, actuellement ?

Pour certains auteurs tels que Leylavergne et Parra, la *culture savante* comme la *culture anthropologique* devraient faire partie de nos cours de langues étrangères. C'est dans cette mesure qu'ils signalent que :

C'est la culture dans ces deux versions, la culture cultivée et la culture anthropologique, qui doit faire l'objet d'un enseignement-apprentissage. En effet, ces deux types de culture constituant le patrimoine culturel de tout individu, ils devront, dans toute conception globale et complète de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, en faire partie intégrante (Leylavergne et Parra, 2010<sup>81</sup>).

Malgré l'idée avancée par ces deux auteurs et tel que d'autres comme Porcher et Galisson le font remarquer, c'est la culture dans le sens anthropologique qui est présente dans les cours de langue. De fait, d'après Boyer, la culture que l'apprenant étranger s'apprête à découvrir est construite à partir des représentations, des stéréotypes, des emblèmes, etc. (Boyer, 1989a). Dans ce sens, il nous paraît adéquat d'adopter, parmi d'autres, la définition donnée par Sapir selon laquelle la culture est « l'ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques qui confèrent à un peuple particulier sa place originale dans l'univers » (Sapir, 1967 : 83).

En suivant cette même cohérence, la définition avancée par l'UNESCO, sur le même sujet, semble être assez claire et facile à intégrer au moment de faire appel à la culture cible en cours de langue. En effet, l'UNESCO déclare que la culture représente :

L'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances<sup>82</sup>.

Toujours dans le sens anthropologique du terme, la culture désigne :

---

<sup>81</sup> Article paru dans le n° 13/ 2010 de *Zona Próxima*, 2010, intitulé « La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère », <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/98/4729#> consulté le 14/04/2016.

<sup>82</sup> Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982, [http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico\\_fr.pdf/mexico\\_fr.pdf](http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf) consulté le 24/01/2016.

[...] un système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux (Commission canadienne pour l'UNESCO, citée par Abdallah-Preteceille, 1986 : 76).

Grâce à la nouvelle composante qu'est « l'interculturalité », l'enseignement de cette culture cible ou bien de cette culture anthropologique ne doit plus se voir limité à l'enseignement dans l'absolu des pratiques culturelles du peuple cible. A contrario, il s'agit aujourd'hui et dans une optique interculturelle de mener un travail d'altérité, de comparaison, de miroir. Plus spécifiquement, les apprenants de FLE en milieu universitaire colombien ne doivent pas être amenés à décrire ou tout simplement à connaître la culture française, mais à la mettre en lien avec leur propre culture et de regarder cette dernière à travers la culture nouvelle. Cette pratique pédagogique permet d'un côté de s'approprier, au moins à un certain degré, l'aspect identitaire qui régit le fonctionnement social du peuple de la culture cible. Ainsi d'un autre côté, elle permet à l'apprenant, par un enseignement contrastif ou un effet miroir, de mieux comprendre sa propre culture.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, la composante culturelle doit être constituée non seulement d'éléments historiques mais aussi d'un certain « air du temps » (Boyer, 2001 : 73). En d'autres termes, il semble nécessaire de tenir la composante « à jour », de sans cesse la mettre dans la perspective des changements culturels qui s'opèrent dans une société, et, autant que possible, d'y inclure les éléments les plus actuels. D'après le même auteur, la culture constitue le « noyau dur » de la compétence de communication, étant la compétence la plus difficile à acquérir par les apprenants étrangers (Boyer, 1989a).

Par ailleurs, si on est conscient de l'importance d'intégrer la culture et la composante interculturelle dans nos cours de FLE, si les différentes études scientifiques se chargent non seulement de démontrer la dissociabilité entre *langue* et *culture* mais également de faire appel à une véritable intégration de l'interculturalité dans nos cours et donc dans les programmes d'enseignement, pourquoi cette composante est la plus difficile à travailler, la plus difficile à s'approprier, la moins évidente ?

La culture anthropologique est avant tout transversale. Autrement dit, elle appartient à la plupart des membres d'une communauté sans pour autant distinguer les membres à l'intérieur d'un groupe. Elle se veut également tacite et implicite, c'est-à-dire qu'elle est acquise inconsciemment et non volontairement (Gohard-Radenkovic citée dans Cuq et al., 2003 : 87).

Dans le même sens, Besse souligne que cette culture « est en principe partagée par tous les membres d'une société donnée [...]. La culture ordinaire peut s'acquérir sans être enseignée ou « cultivée », elle se transmet et évolue de génération en génération [...] au sein de la société qui se reconnaît ou est reconnue par elle » (Besse, 1993 : 42). D'où la difficulté d'intégration dont un étranger peut faire l'expérience lors d'une conversation ou d'un échange avec des locuteurs natifs. Attention ! Notre expérience en tant qu'allophone sur le territoire français nous a fait comprendre que nos manques au niveau linguistique ne dérangent pas autant que les faiblesses au niveau pragmatique, voire culturel. Porcher remarque d'ailleurs que :

Les erreurs linguistiques d'un étranger ne sont presque jamais stigmatisées alors que ses manques culturels engendrent souvent des jugements sévères, comme si la culture était une denrée universelle alors qu'il y a des langues (Porcher, 2004 : 49).

Ainsi, la composante interculturelle doit bel et bien être prise en compte dans nos cours de langue avec du sérieux et de l'assiduité. Le changement implique donc de nouvelles politiques linguistiques et de nouveaux programmes d'enseignement incluant de façon plus équilibrée les contenus linguistiques et les contenus de nature pragmatique. Une fois que tout sera mis en place pertinemment, nous, enseignants de langues étrangères, devons :

[...] être conscient[s] des représentations qui vont déterminer les perceptions, attentes, attitudes et comportements des autres et de soi-même. Il faut également élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées (Puren, 2002 : 64).

Pour finir cette partie, et tel que l'avancent Cuq et Gruca dans leur ouvrage *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, nous pensons que :

[...] la justification majeure de la prise en compte de la culture en Didactique des Langues étrangère et seconde, est qu'elle établit le domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens [...] (Cuq et Gruca, 2003 : 42).

### **2.3.3 La culture française**

Nous venons de le voir, la définition de la *culture* n'est pas simple à cerner, par la multitude de ses champs, de ses approches, de ses recouvrements. De fait, la culture française elle-même ne sera pas chose aisée à définir. Il est vrai que la langue française est la langue maternelle dans plusieurs territoires (Belgique, Suisse, Québec, France, etc.), et est associée à



des cultures différentes. Mais d'une part, notre expérience personnelle se base sur dix années d'immersion dans la culture française, et d'autre part, les perspectives académiques et professionnelles en Colombie impliquant le FLE (cf. chapitre 1.7), et les intérêts des étudiants, comme le montrera notre enquête (cf. chapitre 4.2), se centrent préférentiellement sur la culture française. C'est la raison pour laquelle nous choisissons de définir spécifiquement cette culture. Dans notre travail, nous nous focaliserons principalement sur les éléments pouvant faire irruption dans l'enseignement de l'interculturel en FLE.

Ainsi, la culture française, véhiculée également par sa langue, représente toute une dimension savante qui nous renvoie à l'époque de la fin du Moyen Age jusqu'à la première moitié du XXe siècle, où la France rayonnait par ses Lettres et sa Science dans toute l'Europe puis dans le monde entier, et aux temps où la langue française était la langue préférée de toutes les Cours d'Europe, de la Renaissance au Siècle des Lumières. Que ce soit à travers Molière, Racine, Corneille, Diderot, Voltaire, Hugo, Flaubert, Baudelaire pour ne citer qu'eux en Lettres, Courbet, Delacroix, Cézanne, Manet, Monet en peinture, Descartes, Condillac, Rousseau, Comte, Bergson en philosophie, La Métrie, Ampère, Poincaré, Pasteur, Berthelot en sciences, Debussy, Fauré, Bizet, Gounod, Berlioz en musique, la culture française a rayonné et rayonne encore dans ce qui la définit comme culture savante.

Mais la culture française ne s'arrête pas là. En effet, de notre expérience et de nos lectures, il s'en dégage quelque chose qui, dans les attitudes, les comportements, les ajustements interactionnels, la gestion de l'interaction, l'adresse à l'autre, les relations sociales, fait considérer que les Français sont français car ils possèdent des caractéristiques communes qui les distinguent de notre propre nationalité et culture colombienne tout comme de tant d'autres cultures.

La question que nous sommes alors en droit de nous poser est la suivante : quelles peuvent bien être les caractéristiques qui définissent la culture française dans son sens anthropologique, ou en d'autres termes qui définissent les Français comme un peuple bien distinct des autres peuples, notamment du peuple colombien ?

Il ne sera pas aisé de donner une définition de la culture française (au sens anthropologique), et probablement impossible d'en lister l'intégralité des composantes. Néanmoins, nous allons essayer de présenter un panorama synthétique qui permettra, nous l'espérons, de saisir l'essentiel de ce qui représente la culture française et de ce qu'il semble pertinent de considérer dans l'enseignement de l'interculturel. Nous aborderons alors tant des caractéristiques abstraites, par lesquelles nous allons commencer, que des caractéristiques

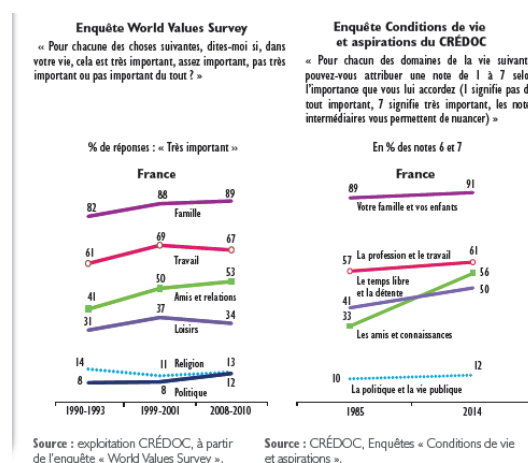
concrètes qui confèrent aux attitudes et aux comportements de la vie quotidienne, jusque dans certains gestes typiques des Français.

Un des ouvrages les plus emblématiques de ces dernières années est celui d'Asselin et Mastron (2004), *Français-Américains, ces différences qui nous rapprochent*. Si le livre oppose Français et Etatsuniens, il n'a pas été construit en référence à la culture colombienne ou à toute autre culture. Le contraste fournit néanmoins un substrat de réflexion et de constatations qui permettent de cerner, dans une certaine mesure, l'existence de spécificités culturelles françaises. Ces auteurs nous interpellent sur le fait qu'au niveau de grands principes, les Français sont profondément laïcs et républicains, attachés à la Révolution de 1789 et à ses valeurs, « Liberté, Egalité, Fraternité », à la *Déclaration des Droits de l'Homme*, à l'égalité entre les hommes et les peuples quelle que soit leur origine. Actuellement, un des systèmes qui traduit le plus cet esprit est le système de santé, attribuant la Couverture Maladie Universelle à tous ceux qui ne peuvent pas financièrement avoir de Mutuelle de santé, y compris aux personnes n'ayant pas la nationalité française. Un autre système cher au cœur des Français est l'école publique laïque, obligatoire et gratuite. Par extension, les Français sont très attachés à un système éducatif public de qualité et peu onéreux, y compris à l'Université. Chacun doit pouvoir avoir le droit et la possibilité d'entreprendre les études qu'il souhaite, indépendamment de son statut économique. La laïcité en elle-même est un principe fondamental, vecteur d'intégration sociale et d'effacement de toute appartenance religieuse. Par ailleurs, les Français sont très attachés à leur passé, à leur Histoire, aux événements politiques et sociaux depuis, notamment, la Révolution de 1789, à leur identité nationale comme régionale. Ainsi, les Français sont à la fois modernes dans leurs attitudes et leurs tenues quotidiennes, et traditionalistes, comme en témoignent tous les défilés en costumes régionaux.

S'ils sont plutôt pudiques dans leurs rapports quotidiens, en groupe, ils sont capables de mouvements passionnels et d'expression d'exacerbation intense, comme en témoignent les manifestations, les grèves, les oppositions virulentes aux réformes de l'Etat. Ces « coups de sang » peuvent aller jusqu'à se traduire par des blocages importants des réseaux routiers, des Universités, des entreprises, par des oppositions violentes avec les forces de l'ordre, des séquestrations de chefs d'entreprise. Les Français sont également attachés à la réflexion intellectuelle, aux débats d'idées, à leurs grands auteurs, à l'esprit cartésien, à la philosophie, à l'argumentation, à leur héritage rationaliste, aux grandes idées (Treppe, 2015).

Une fois les considérations générales abordées, de façon plus concrète, nous pouvons nous pencher sur les pratiques culturelles des Français. Celles-ci sont le reflet, en quelque sorte, de qui sont les Français sur le plan culturel en ce qui concerne la culture : c'est-à-dire que nous pouvons décrire le comportement des Français vis-à-vis de la « consommation » de la culture. Sur ce point, nous nous basons sur la dernière enquête gouvernementale de 2008 et de son interprétation par les rapports de Donnat (2009 ; 2011). Cette enquête nous montre l'évolution des pratiques culturelles des Français sur ces trente dernières années, et selon les générations. Dans un premier temps, l'émergence de l'ère du numérique a, un peu comme un allant de soi, favorisé l'augmentation de l'utilisation d'internet. Par ailleurs, l'usage de la télévision et de la radio a augmenté quelle que soit la génération sauf chez les jeunes, dans la mesure où ceux-ci remplacent ces médias par internet et le numérique. En général, également, la lecture de livres et de journaux a diminué quelle que soit la génération. La fréquentation de sites culturels comme les musées est stable même si les Français sont plus nombreux à sortir en soirée que dans les années 1970. En ce qui concerne le cinéma et la musique, plus on est jeune, plus on préfère les chansons et les films nord-américains, et inversement, plus on est âgé, plus on préfère les chansons et les films français. Enfin, le numérique semble progressivement remplacer les pratiques culturelles et artistiques amateurs comme la peinture ou l'écriture.

Mais ces pratiques culturelles sont à nuancer une fois comparées à d'autres cultures. Ainsi, l'étude de Bigot, Daudey et Hoiban (2014) nous renseigne sur le fait que les Français mettent la famille au premier rang de leurs préoccupations, suivi du travail et de leur carrière, puis de leurs amis, de leurs loisirs, loin devant la politique et la religion (Graphique 3).



Graphique 3 : Préoccupations principales des Français (Bigot et al., 2014 : 1).

Dans ces graphiques, nous pouvons confirmer la présence fondamentale de la famille, puis du travail. Dans cette même étude, il apparaît qu'en Europe, les Français sont en deuxième

position concernant le travail, mais en septième pour les loisirs. En effet, malgré la précédente étude mentionnée et l'augmentation de la consommation de la culture, notamment du numérique, les français sont loin derrière d'autres pays d'Europe comme la Suède ou la Grande-Bretagne (Ibid. 2). Ils consacrent également moins d'argent et de temps à la culture, à avoir des pratiques artistiques en amateur, à aller au musée, à assister à des concerts de musique ou à aller au théâtre (loin derrière la Norvège par exemple), mais en ont une appréhension bien plus spécifique dans la mesure où les Français sont les premiers à privilégier les loisirs pour se détendre, apprendre de nouvelles choses et rencontrer de nouvelles personnes. Ce qui en dit long sur les Français est le fait que ceux-ci privilégient, comme loisirs et loin devant les autres pays d'Europe, l'art de la table, les repas en famille et entre amis, le bricolage et le jardinage. La France est le pays d'Europe où l'on passe le plus de temps par jour à table, environ 2h15 (Ibid. 4).

Concernant la vie à la maison, l'attitude des Français est décrite comme assez autoritaire, notamment dans la relation parents/enfants. Dans l'étude de Carroll (1987), une analyse linguistique de certaines expressions comme « Ne mets pas tes coudes sur la table », « Tiens-toi bien », « Ne parle pas la bouche pleine » (Ibid. 78), « Tu vas pas sortir comme ça », « Tu vas au cirque » (Ibid. 82), montre la volonté d'avoir une influence claire et concrète sur le choix et les décisions des enfants du plus jeune âge jusqu'à la fin de l'adolescence. Il n'est pas rare non plus d'entendre dire que l'enfant ne pourra décider pour lui-même que lorsqu'il sera majeur, à l'âge de 18 ans. Ces caractéristiques sont opposées, dans l'ouvrage, aux attitudes plus laxistes et relâchées des parents nord-américains (Ibid. 33). Les parents français, s'ils ne peuvent pas être considérés comme les plus autoritaires de toutes les cultures, se distinguent toutefois de bien d'autres cultures plus laxistes sur le plan de l'éducation des enfants.

Si maintenant nous avons décrit un certain nombre de caractéristiques culturelles françaises somme toute assez générales, afin de commencer à mieux cerner ce peuple, nous en arrivons désormais aux éléments plus précis qui se perçoivent dans leurs attitudes quotidiennes, et qui peuvent faire irruption, pour l'intérêt qu'ils représentent, en cours de FLE. Charaudeau (2015) en livre certains exemples caractéristiques. Il mentionne le fait que les Français se serrent systématiquement la main lorsqu'ils se rencontrent, même lorsque ce n'est pas la première fois, tandis que les Espagnols ne se serrent la main qu'une seule fois et ensuite se saluent de loin par un signe de main ou un salut verbal (Ibid. 2). Autre exemple donné par Charaudeau : lorsqu'un Français bouscule quelqu'un, il s'excusera, et la personne bousculée s'excusera également, ce qui ne sera pas le cas d'un Espagnol (Ibid.). Dans l'imaginaire des autres

cultures, il est fréquent d'entendre aussi que les Français ne se lavent pas, sont sales, ont une mauvaise hygiène, qu'ils sont tout aussi chauvins ou qu'ils font rapidement comprendre à l'autre qu'ils se sentent supérieurs à lui (Ibid. 3 et Treps, 2015).

De ces informations diverses, nous observons des particularités qui peuvent servir à nourrir l'interculturalité colombo-française. Approfondissons encore, à la fois pour mieux cerner des spécificités françaises et pour donner matière à nos étudiants colombiens.

Pour cibler les informations relatives à la pratique de l'interculturalité en classe de FLE, nous allons nous centrer sur quelques particularités qu'il semble pertinent de connaître lorsqu'on est étranger (Colombien) et que l'on souhaite explorer la société française. Ces particularités ont été référencées par le Ministère des affaires étrangères et du commerce international canadien<sup>83</sup>.

Par exemple, il est utile de savoir que lors des conversations, les français ont beaucoup recours à l'ironie (Ibid. 2), et qu'ils plaisantent facilement via ce procédé qu'il n'est pas toujours aisé de saisir, même pour un Français natif. Par ailleurs, afin de sympathiser avec des Français lorsqu'on les rencontre pour la première fois, on peut passer par le recours à leurs sujets favoris, notamment la cuisine, dont la France est spécialiste jusqu'aux pratiques les plus gastronomiques. Les Français aiment également échanger sur la richesse culturelle de leur pays et sur les nombreux endroits à visiter, tout comme pour beaucoup, le football est une passion récurrente en conversation (Ibid. 2). Ceci est de bon augure, car les Colombiens également aiment parler de football, ce qui peut encourager un certain échange sur ce thème. De même, l'étude canadienne mentionne qu'il est bon de savoir que les Français nourrissent certaines velléités ancestrales envers les Britanniques, velléités qui se ressentent beaucoup notamment lors des rencontres de football. En conversation encore, il est intéressant pour nos étudiants de savoir que contrairement aux cultures hispanophones, et notamment colombienne, les Français vouvoient beaucoup, excepté en famille, entre amis, ou entre collègues qu'ils ont l'habitude de côtoyer. Le vouvoiement est une marque de politesse et de distance sociale. Tutoyer un inconnu serait faire preuve d'impolitesse et souvent, c'est l'interlocuteur qui propose de lui-même de recourir au tutoiement. Dans tous les cas, une formulation fait irruption dans la conversation afin de passer au terme d'adresse « tu ». Les hommes se serrent la main pour se saluer, les femmes se font la bise (le nombre représente une variante régionale, pouvant aller d'une à quatre), tout comme c'est le cas d'un homme à

---

<sup>83</sup> Information culturelle – France | Centre d'apprentissage, Ministère des affaires étrangères et du commerce international, [https://www.international.gc.ca/cil-cai/country\\_insights-apercus\\_pays/ci-ic\\_fr.aspx?lang=fra#cn-1](https://www.international.gc.ca/cil-cai/country_insights-apercus_pays/ci-ic_fr.aspx?lang=fra#cn-1) consulté le 16/11/2015.

une femme ou d'une femme à un homme, excepté si la femme tient un poste hiérarchique ou un rang social plus élevé que la personne qui la salue (ibid. 3-4). Au niveau de la gestualité, les Français ont généralement recours à une certaine expressivité, mais bien inférieure à celle que l'on trouve dans d'autres pays latins comme l'Italie. De façon générale également, au niveau du contact et de l'interaction sociale, ils sont, de prime abord, assez réservés, mais de moins en moins au fur et à mesure qu'ils connaissent la personne qu'ils rencontrent. Dans l'évolution des relations, les Français vont lentement, se méfient et prennent du temps pour accorder leur confiance. Spontanément, ils ne sont pas serviables envers les étrangers ou des inconnus (qui cherchent leur chemin par exemple. Un Français n'ira pas proposer son aide spontanément, mais pourra répondre si on s'adresse à lui). Malgré tout, leur courtoisie est importante et assez répandue. Ils évitent souvent les débordements passionnels en public, ayant beaucoup de retenue vis-à-vis de cela (Ibid. 4). Cependant, les démonstrations d'amour, chez les jeunes mais pas uniquement, ne sont pas rares en public. Les Français peuvent être généralement perçus comme froids de prime abord, mais si l'on n'hésite pas à mieux les connaître, c'est tout le contraire qui se révèle (Ibid. 12-13), et ils peuvent se montrer particulièrement chaleureux. Ce sont des gens ponctuels, ce qu'il est bon de savoir pour un Colombien qui souvent, arrive avec des retards conséquents.

En définitive, que ce soit dans la culture savante ou dans la culture anthropologique, il existe bel et bien des singularités françaises qui permettent de cerner l'existence d'un peuple et d'une culture bien spécifique qui se distingue des autres cultures. De ce point de vue, certains éléments relatifs à la vie quotidienne et au côtoiement de Français peuvent différer de façon non négligeable par rapport à la culture d'origine de l'apprenant de FLE. Il ne faudra pas hésiter à recourir à l'enseignement de ces points clés, comme la courtoisie, le vouvoiement, la connaissance de la froideur apparente mais de la chaleur sous-jacente des Français, du temps qu'ils prennent pour tisser des liens amicaux, etc., afin d'éviter que les étudiants colombiens de FLE ne soient déphasés, choqués ou surpris négativement par des comportements inconnus d'eux et qu'ils ne seraient pas capables de dépasser d'eux-mêmes.

#### **2.3.4 L'interculturel dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères / du FLE**

Puisque la société est en constante évolution, la démarche interculturelle a élargi son champ en intégrant non seulement les enfants de migrants mais aussi tout un univers. Elle s'adresse à

tout type de public, comme celui de l'enseignement des langues étrangères. En didactique du FLE, elle a été mise en place dans les années 70.

Cette notion a été introduite dans l'enseignement des langues à Lomé, lors de la troisième rencontre mondiale des départements universitaires d'études françaises, organisée par l'AUPELF du 18 au 24 juillet 1982, comme en témoigne le N° 170 du *Français dans le Monde* de la même année, intitulé « Les voies de la communication interculturelle ». Dans ce numéro, Debyser (1982) exprime le souhait d'aborder et d'approfondir des questions concernant la didactique des langues étrangères et d'en débattre dans une réflexion dont le cadre directeur est la didactique interculturelle.

Avec la dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, en plus des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (cf. chapitre 2.4), l'apprenant est censé acquérir également la compétence interculturelle (cf. chapitre 2.3.6) qui est définie par le Cadre Européen (2005 : 83-84) comme :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes.

Mais que faire de cette compétence interculturelle ? Comment l'enseignant peut la transmettre aux apprenants ? Ou même, comme Clerc et Rispaïl le formulent, « l'interculturel s'apprend-t-il ? ». Pour ces auteurs, l'interculturel en effet ne s'apprend pas. Cela ne veut pas dire :

[...] qu'il n'a pas sa place dans la classe : mais il se vit, s'expérimente, se met en actes et en action, c'est une « intention en acte ». Il s'incorpore, au sens fort, c'est-à-dire qu'il devient une posture, un être-au-monde (Clerc et Rispaïl, 2008 : 290).

Dans ce sens, il ne s'agira pas de l'enseigner de façon factuelle et théorique mais de transmettre des compétences et des outils aux apprenants pour pouvoir faire le cheminement seul une fois en contexte.

De fait, tel que Byram, Gribkova et Starkey le soulignent, quand il s'agit de transmettre une telle compétence, le rôle du professeur n'est ni celui d'un locuteur natif de la langue cible, ni celui qui enseigne cette langue en tant que langue étrangère :

[...] c'est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité », et



de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 12).

Ainsi, Abdallah-Preteille et Porcher (2001) suggèrent d'intégrer, dans la classe de langue, la compétence interculturelle pour ne plus échapper au rôle de la communication interculturelle :

Sans champs d'application ni public spécifique, la pédagogie interculturelle se définit donc comme un discours, un regard porté sur l'enseignement, les disciplines, l'éducation. Il n'y a pas de caractère interculturel inhérent à un objet, un phénomène ou des individus. Il n'y a d'interculturel que la façon de les appréhender. Ainsi par exemple, vouloir connaître, étudier les cultures, ne cautionne pas une démarche interculturelle. Les cultures, les civilisations ont déjà fait l'objet d'investigations très poussées en dehors de l'optique interculturelle. Il n'existe pas plus de pédagogie interculturelle en tant qu'objet distinct que de relations ou de communications interculturelles (Abdallah-Preteille, 1986 : 162).

Dans cette optique, Clerc et Rispaïl expliquent de manière concrète que pour travailler l'interculturel en cours, il est important de susciter chez l'apprenant « le développement de savoir-faire (observer, analyser, interpréter) en se décentrant de ses habitus et normes d'interprétation » (Clerc et Rispaïl, 2008 : 280). L'apprenant doit ainsi savoir ne plus se positionner uniquement par rapport à sa propre culture, mais acquérir les outils pour s'ouvrir à une culture différente. L'enseignement d'une culture doit ainsi se centrer non plus sur des traits culturels vagues ou hors contexte, mais sur l'orientation de l'apprenant vers la possibilité d'un apprentissage en contexte. Ainsi, l'interculturel en classe de langue consistera dans un premier temps à mettre en relation la culture de l'apprenant avec la culture de la langue cible : l'enseignement de la culture n'est plus seulement civilisationnel (la découverte des productions artistiques légitimées), plus seulement orienté vers l'acquisition (ou l'accumulation) de savoirs, mais il vise à instaurer un dialogue « en actes » entre les cultures (Ibid.).

Par ailleurs, la revue *Le Français dans le Monde* a publié différents travaux concernant la mise en place d'une approche interculturelle en didactique des langues étrangères. Des auteurs comme Abdallah-Preteille, Porcher, Zarate, Galisson, Charaudeau, Besse ont partagé leurs expériences et points de vue à l'égard de ce sujet.

Pour Zarate (1983 : 10-18), la mise en place de l'approche interculturelle en didactique des langues suggère que :



La composante culturelle consiste plutôt dans la mise en rapport des savoirs antérieurs avec le vécu immédiat,

L'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances,

L'objectif est plutôt de façonner une compétence culturelle qui développe le savoir-faire interprétatif de l'élève.

Dans le même numéro que, Abdallah-Preteceille soutient que:

C'est par rapport à l'ensemble des mutations sociologiques, politiques et notionnelles que [...] se situe l'approche interculturelle comme mode d'investigation du fait culturel,

Plus qu'une connaissance au niveau des savoirs, nous cherchons à développer une compréhension des cultures,

La méthodologie interculturelle est fondée sur un « processus de miroir »,

Toute culture est, par essence, dynamique et plurielle et doit être appréhendée en tant que telle,

En ce sens, les problèmes interculturels rejoignent ceux de toute communication interindividuelle ou inter-groupale (1983 : 40-44).

Aujourd'hui, suite aux travaux menés par les auteurs mentionnés ci-dessus et aux fondements proposés par le CECRL dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, on ne parle pas seulement d'apprendre une culture cible mais on parle de savoir communiquer et interagir dans une situation donnée dans une culture étrangère.

Par ailleurs, dans une perspective interculturelle, l'individu connaît de plus en plus les traits de sa propre culture. Il se découvre lui-même comme individu et comme membre d'un groupe, d'une société, d'une culture, d'un monde. Dans le cas d'une personne qui apprend une deuxième langue et une deuxième culture, le CECRL souligne à ce titre que :

L'apprenant ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de

développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles (Conseil de l'Europe, 2001 : 40).

Etre conscient d'intégrer l'interculturalité en cours de langue ne suffit pas. Ceci reste un grand défi pour l'enseignant surtout dans un contexte exolingue comme c'est le cas de l'enseignement du français en Colombie. Pour Gohard-Radenkovic, spécialiste de l'évolution de la conception de la culture en pédagogie, la place de la culture en classe de langue s'articule en trois phases :

- L'étape extralinguistique qui consiste en une conception linguistique de l'enseignement de la culture en articulant langue et civilisation. Ainsi, d'après cet auteur, « cette conception de la culture est donc celle de la civilisation française, véhiculant en son sein une mission civilisatrice : le soi est idéalisé et l'autre est réceptacle et relais de cette culture cultivée universaliste » (Gohard-Radenkovic, 2005 : 23).
- La deuxième phase est dénommée « inter-linguistique » ; celle-ci fait référence au fait qu'enseigner une langue c'est enseigner une civilisation.
- La dernière phase est l'étape « ethnocommunicative », et consiste en une vision plus large de la place de la culture en didactique des langues. Il s'agit de la dimension interculturelle.

Tel que nous venons de le voir, agir dans une culture étrangère ne signifie pas renoncer à sa propre culture. Au contraire, être dans l'interculturel veut dire mettre en relation les traits de la culture source avec ceux de la culture cible, permettant ainsi à l'apprenant de développer une personnalité plus riche et ouverte. Pour un tel acquis, le travail des compétences culturelles en cours est indispensable.

Nous définirons donc ce que sont les compétences culturelle et interculturelle juste après avoir parcouru l'interculturel en contexte colombien.

### **2.3.5 Que dire de l'interculturel en Colombie ?**

L'interculturel en Colombie ne semble concerner que l'éducation des groupes ethniques issus de la nouvelle Constitution politique de 1991, qui reconnaît leur diversité linguistique aussi bien que culturelle. Le décret 884 de 1995 prône cette diversité et présente l'interculturel comme la capacité de connaître sa propre culture et des cultures différentes de la sienne qui interagissent et qui s'enrichissent de façon dynamique et réciproque. Ceci aide à instaurer

dans la réalité sociale une coexistence sous les mêmes conditions et le respect mutuel (Décret 804, article 2, 1995<sup>84</sup>) (Figure 3). Ainsi, pour Castillo et Caicedo, « l’interculturalité a été restreinte, dans le cadre conceptuel et normatif colombien, au domaine de l’ethnoéducation, où elle est comprise de deux manières : 1. comme la capacité des sujets ethniques d’interagir avec les autres cultures. 2. comme la qualité des sujets et des savoirs ethnoéducatifs » (Castillo et Caicedo 2008, cités dans Delgadillo, 2015) :

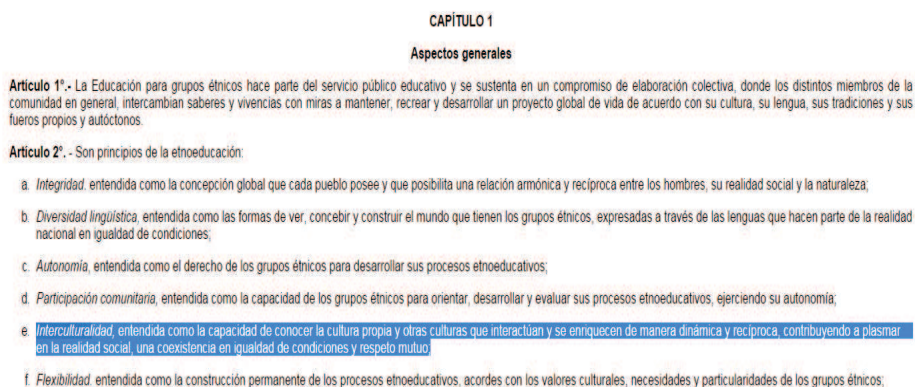


Figure 13 : Extrait du Décret 804 de 1995 de la Constitution Politique Colombienne (nous surlignons).

Toutefois, à travers des travaux de recherche récents (Delgadillo, 2015), des enseignants de FLE et des chercheurs dans le domaine confirment la faible présence de l’interculturel dans l’apprentissage des langues étrangères et du FLE dans la République Colombienne. Par ailleurs, ils expriment leur point de vue concernant le besoin d’intégrer cette compétence dans un tel enseignement. Ceci vaut d’autant plus pour l’enjeu que son intégration dans une pédagogie colombienne représente, tenant compte du fait que la Colombie est un contexte exolingue pour les apprenants de français. A titre d’exemple, Delgadillo signale que, du fait que l’identité de l’apprenant est la base de l’interculturel, il reste toujours des questionnements à résoudre comme par exemple, pourquoi les savoirs culturels en cours de langue, en Colombie, commencent avec la reconnaissance de la culture cible et non pas de la culture source ? (Delgadillo, 2015 : 13<sup>85</sup>). En effet, notre préoccupation, à nous, enseignants de FLE, devrait concerner, certes, l’intégration une fois pour toutes de cette composante dans nos salles de classe mais également la démarche à suivre sans négliger la culture des apprenants.

<sup>84</sup> <http://www.alcaldiaibogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1377> consulté le 30/11/2015.

<sup>85</sup> <http://www.revue-signes.info/document.php?id=3887> consulté le 01/12/2015.

### 2.3.6 Compétence culturelle / compétence interculturelle

#### *Compétence Culturelle*

Pour commencer, nous allons parler des différences entre ces deux compétences. La compétence culturelle est *innée* et *hors situation*, alors que de son côté la compétence interculturelle est consciemment *acquise* et *in situ*. Cette dernière devient de plus en plus indispensable pour interagir avec des interlocuteurs étrangers dont le vécu est différent du nôtre. Zarate définit la compétence culturelle comme « un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée» (Zarate, 1997 : 29).

Parallèlement, Abdallah-Preteceille perçoit la même compétence comme « la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), [...] une analyse en termes de structures et d'états. » (1996 : 32).

De son côté, Porcher propose une définition en disant que la compétence culturelle consiste à :

La capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation) (Porcher, 1988 : 92).

En tenant compte des définitions précédemment faites par Abdallah-Preteceille et Porcher, on peut souligner qu'ils ont identifié une sorte d'évolution de la *compétence culturelle* dans la mesure où elle n'est plus statique mais bien au contraire en mouvement. Pour Porcher, cette approche va au-delà de la description, c'est ainsi qu'elle désigne les savoir-faire nécessaires pour dépasser et s'orienter dans la culture de l'Autre (1988 : 92). En d'autres termes, Porcher (1988) considère qu'aujourd'hui une telle compétence implique « la culture en acte par opposition à la culture objet ». Malgré cela, Abdallah-Preteceille (1996) reste dans une vision théorique d'une telle définition, rendant difficile sa mise en pratique sur le plan pédagogique, d'où le besoin d'envisager une compétence interculturelle.

Autrement dit, la compétence culturelle fait référence à une étude plutôt descriptive et théorique qui peut nous permettre de comprendre le fonctionnement d'une société donnée. Dû à sa nature théorique, la compétence culturelle n'a pas suffi pour passer à la pratique, d'où la nécessité de faire la différence avec la compétence interculturelle.

Contrairement aux auteurs mentionnés ci-dessus, Puren (2013a) établit une catégorisation à l'intérieur de la compétence culturelle. Cette catégorisation permet d'établir des nuances entre les différentes notions (cf. chapitre 2.2.3). L'auteur propose une *compétence culturelle* qui se divise en plusieurs composantes (Tableau 3, extrait de Puren, 2013a : 5). Tout d'abord, Puren se réfère à la composante *trans-culturelle*, comme « la capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain ». Ensuite, l'auteur définit la composante *méta-culturelle* qui permet de « mobiliser » des connaissances culturelles à travers des documents authentiques. Ensuite il mentionne l'*interculturel*, qu'il définit comme « la capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre des rencontres ponctuelles [...] » (2013a : 5). Enfin, nous trouvons les composantes *pluriculturelle* et *co-culturelle* permettant d'aller au-delà des rencontres passagères comme lors d'un voyage touristique. La composante pluriculturelle favorise la gestion du « vivre ensemble » avec la société cible et la composante co-culturelle permet d'agir à travers « une culture d'action commune » à un groupe de personnes appartenant à des cultures différentes et participant à un travail en équipe afin de réussir un projet commun. En d'autres termes, cette dernière permet de « travailler ensemble » en adoptant un comportement adapté et accepté par tous les participants.

Christian PUREN, « La compétence culturelle et ses composantes »

COMPOSANTES	DÉFINITIONS	DOMAINE PRIVILEGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE	
			langagières	culturelles
1. <i>trans-culturelle</i>	Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (E. Durkheim), celui qui sous-tend tout l'« humanisme classique » ou encore, actuellement, la « Philosophie des Droits de l'Homme », capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain.	valeurs (universelles)	traduire	reconnaître
2. <i>méta-culturelle</i>	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.	connaissances	parler sur (commenter)	repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer <sup>7</sup>
3. <i>inter-culturelle</i>	Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel.	représentations	parler avec (communiquer)	rencontrer, découvrir <sup>8</sup>
4. <i>pluri-culturelle</i>	Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle.	attitudes et comportements		co-habiter
5. <i>co-culturelle</i>	Capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions <sup>10</sup>	activités de médiation <sup>9</sup>	co-agir

Tableau 3 : classification des composantes de la compétence culturelle selon Puren (2013a :5).

Comme Puren le fait remarquer, « on va considérer désormais que tout élève doit être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays » (Puren, 2002 : 8). C'est d'ailleurs le cas des personnes interrogées dans nos entretiens des premiers et

deuxième terrains (cf. Annexes 4, 5, 6) et plus particulièrement ceux du deuxième terrain qui ont décidé de rester vivre en France. Nous en donnons quelques extraits :

Laureca : je suis venue avec un programme d'échange et du coup pour être prof / prof non pour être assistant de langues / donc j'ai postulé et j'ai été acceptée dans l'Académie de Toulouse / ehh / donc voilà / là c'était pour travailler initialement et après je me suis dit « j'aimerais bien rester et continuer mes études et faire un master » / et bah en ce moment je suis en master / et après j'aimerais faire un doctorat / voilà

Charly : après mon bac / j'ai fait ma licence // en français langue étrangère / pour devenir enseignant de français // et à l'issue de / de cette formation j'ai / j'ai postulé pour un poste de / d'assistant / de langue / que j'ai eu / à Sète pas loin de Montpellier / et depuis je suis resté / puisque j'ai // voilà je je cherchais à continuer mon parcours / professionnel en faisant un master / en langue romane // et euh / et c'est ce que j'ai trouvé à Montpellier / donc voilà / ça justifie un peu le voyage aussi

Effectivement, nous devons tenir compte du fait que les apprenants de FLE en Colombie, notamment ceux de l'université de Caldas, étudient le français dans des buts différents parmi lesquels on trouve, principalement, le voyage dans des pays francophones comme la France et le Canada. Mais le voyage peut s'effectuer avec des finalités différentes selon les étudiants. Tout d'abord, nous trouvons les futurs diplômés qui souhaitent se rendre en France pour être assistants d'espagnol, cas pour la totalité des enquêtés du deuxième terrain et pour une partie des enseignants du premier terrain. Nous pouvons également citer notre propre cas. Ensuite, nous trouvons les futurs diplômés qui souhaitent poursuivre leurs études de Master en France, surtout considérant les facilités d'accès à l'éducation supérieure dans ce pays. En outre, nous comptons ceux qui se lancent dans le milieu du travail tout en poursuivant leurs études à l'étranger et ceux qui se rendent dans le pays cible seulement dans le cadre d'un voyage touristique. Et bien sûr, nous devons mentionner ceux qui, malgré leur souhait de partir à l'étranger, restent en Colombie principalement pour des raisons économiques et se lancent à la recherche d'un emploi d'enseignant essentiellement. Dans tous ces cas de figure, l'individu se trouve dans une situation où il va devoir mobiliser ses compétences non seulement linguistiques mais également culturelles, s'il a été formé à ce niveau-là bien entendu. Mais de quelle compétence culturelle parlons-nous ? Selon la catégorisation des composantes de cette compétence (Puren, 2013a), nous, enseignants de français en Colombie, devons préparer nos élèves au voyage touristique, donc à la composante interculturelle, à la poursuite de leurs études et à l'insertion professionnelle dans le pays cible, donc aux composantes pluriculturelle

et co-culturelle. Nous devons également les préparer à la rencontre de francophones en voyage touristique en Colombie, ou enfin à leur insertion professionnelle au sein des Alliances françaises ou des facultés colombiennes. Dans ces derniers cas de figure, les futurs diplômés devront être compétents au niveau de l'interculturel (pour rencontrer des étrangers en voyage touristique en Colombie) et au niveau du co-culturel (pour travailler avec eux en Colombie).

Malgré la distinction entre les différentes composantes de la compétence culturelle proposée par Puren et que nous considérons comme tout à fait pertinente, nous décidons de maintenir le terme d'*interculturel* tout au long de notre travail, considérant celui-ci comme vital et comme « une fin en soi » lorsque que l'on fait des rencontres ponctuelles et passagères avec des étrangers (voyage touristique) ; par ailleurs, elle est également cruciale car mobilisée en tant qu'un des « moyens » pour l'acquisition des autres composantes, notamment *pluriculturelle* et *co-culturelle*. Autrement dit, on ne peut pas s'en passer si l'on souhaite travailler la *compétence culturelle* dans toutes ses dimensions. On ne peut pas s'en passer lors de la mise en place de l'AC ou de l'AA dans les séances de cours, ni même en faisant preuve d'éclectisme méthodologique selon le public, ses attentes et les situations auxquelles il sera confronté en dehors du contexte scolaire. Puren signale donc que :

Un étranger qui s'installe en France et commence à vivre et travailler dans ce pays va bien sûr devoir gérer de nombreuses situations de contact interculturel, mais la composante interculturelle de la compétence culturelle qu'il mettra alors en œuvre ne sera qu'**un moyen** au service de l'acquisition des composantes pluriculturelle et co-culturelle, et non plus **une fin en soi** comme cela est le cas au cours des voyages touristiques [...] (Puren, 2013a : 6).

De plus, comme l'affirme Puren, c'est la composante interculturelle qui restera « très longtemps fortement mobilisée » lorsqu'un étranger se rend en France. Cela vaut pour ses premiers moments dans le pays aux « premières années de présence en France ». Et comme le dit le même auteur, il est « plus logique d'y insister sur la composante interculturelle » puisqu'elle facilite en premier lieu la découverte de la culture cible à travers le travail des représentations que véhiculent déjà les apprenants, premiers pas nécessaires pour suivre la démarche culturelle dans la salle de classe :

La dimension d'« accueil » est naturellement la plus prégnante dans les premiers temps de leur arrivée, où se situent le plus souvent les cours de langue-culture qui leur sont proposés. Il est donc d'autant plus logique d'y insister sur la composante interculturelle (celle de la découverte) qu'elle restera très longtemps fortement mobilisée, dans les premiers mois et même les



premières années de présence en France, en mobilisant pour ce faire – parce qu’il est bien difficile de s’en passer dans les classes – la composante métaculturelle (Puren, 2013a : 8).

Il s’avère donc judicieux d’étudier en profondeur la définition de la *compétence interculturelle* donnée par des auteurs comme Abdallah-Preteceille et Porcher, Byram, etc.

### ***Compétence Interculturelle***

Le CECRL intègre la compétence interculturelle aux objectifs de l’enseignement des langues, suite à une prise de conscience des besoins des apprenants concernant l’apprentissage d’une langue étrangère, besoins qui vont au-delà des connaissances purement linguistiques, voire grammaticales. La finalité d’une telle composante est de permettre à l’apprenant non seulement de communiquer dans la langue cible mais également d’entretenir des relations d’égal à égal avec des locuteurs de langue étrangère. En outre, avec la présence d’une telle dimension, l’apprenant est amené à prendre conscience de ses propres identité et culture aussi bien que de celles de ses interlocuteurs.

Qu’est-ce que la maîtrise de la compétence interculturelle dans l’apprentissage d’une langue étrangère ? Lors d’une interaction, les interlocuteurs transmettent un message en recourant à la parole, autrement dit, ils communiquent en contexte exolingue. Cependant, l’échange d’informations n’est pas le seul objectif quand il s’agit de la dimension interculturelle où chacun des interlocuteurs considère l’autre comme un individu appartenant à un groupe social donné. Par exemple, il peut s’agir d’un échange entre un professeur et son élève, d’un banquier et son client. La position de chaque communicant a un impact sur ce qu’il dit, sur la façon de l’exprimer, sur la réaction ou la réponse qu’il attend de l’autre et sur son interprétation de sa réponse. « Lorsque des personnes se parlent, leurs identités sociales respectives font inévitablement partie intégrante du rapport social qui a eu lieu » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 10).

D’un côté, la notion de culture a évolué ; en effet elle se centre aujourd’hui sur le mode de vie d’un peuple et non sur le côté savant du terme. Cependant, d’un autre côté, Byram, Gribkova et Starkey (2002) soulignent que l’idée de vouloir imiter le locuteur natif de la langue cible n’a guère évolué. Autrement dit, les locuteurs et enseignants natifs sont considérés comme de meilleurs modèles que ceux qui enseignent une langue qui n’est pas la leur.

D’ailleurs, Abdallah-Preteceille et Porcher nous proposent d’intégrer cette compétence en classe de langue dans le but de voir de près le rôle de la communication interculturelle. Ces auteurs définissent la compétence interculturelle comme :



La capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée (Abdallah-Preteuille et Porcher, 1996 : 29).

Cela signifie que quand l'individu devra faire face à des interactions avec des interlocuteurs issus d'une culture étrangère, il aura la capacité de comprendre, d'interagir, de se mettre à la place de l'autre, etc., en s'adaptant à ce nouveau système.

Pour résumer la définition de ces deux compétences, ces mêmes auteurs remarquent que :

Entre la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique) et la compréhension de la variation culturelle (dimension anthropologique), il n'y a pas qu'une simple différence de formulation mais le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus, de situations mouvantes, complexes, imprévisibles et aléatoires compte tenu de l'hétérogénéisation culturelle croissante au sein même de ce qu'on l'appelle traditionnellement les cultures (Ibid. 26).

Voyons maintenant en quoi consiste cette dimension. Pour Abdallah-Preteuille cette démarche se divise en trois étapes : la décentration, la pénétration du système de l'autre et la coopération.

La décentration vise à « objectiver son propre système de références, à s'en distancer et donc à admettre l'existence d'autres perspectives sans sombrer dans les dérives du relativisme absolu » (Abdallah-Preteuille, 2004 : 111-112). Cette phase aide à comprendre les comportements de l'étranger en empêchant ainsi de les juger ou de les interpréter à travers notre propre système de références.

La pénétration du système de l'autre est la deuxième étape de la démarche interculturelle. Pour faire prospérer cette pénétration, l'individu doit « considérer chaque élément culturel en rapport avec la culture dont il fait partie » (Abdallah-Preteuille, 1996 : 203) et d'en connaître ses ressources et ses limites.

La troisième et dernière étape concerne la « coopération » ; celle-ci conduit l'individu à communiquer avec l'étranger sans stéréotypes (cf. chapitre 2.1.2), sans préjugés, en adoptant une interaction optimale avec autrui.

Byram remarque que la compétence interculturelle impose de modifier la perception de soi et de l'autre, la perception de notre univers de socialisation et des univers que nous fait côtoyer l'apprentissage des langues. « Cela suppose un changement affectif et cognitif et ce peut être

un défi lancé aux identités du locuteur d'une ou plusieurs langue(s) particulière(s) depuis l'enfance » (Byram, 2003 : 14).

Par ailleurs, pour le même auteur, la compétence interculturelle est l'un des objectifs de l'enseignement linguistique : c'est agir de « manière normative » (Ibid.). Être compétant en interculturel signifie penser et agir d'une manière « moralement souhaitable », et faire de la compétence interculturelle un des buts de l'enseignement linguistique, apte à donner des indications précises sur la manière dont il est pertinent de se comporter (Ibid. 10).

L'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du français, consiste à aider l'apprenant à se préparer à agir de manière adéquate avec des interlocuteurs appartenant à d'autres cultures, notamment la culture française. Cette compétence permet également à l'apprenant de comprendre, d'accepter des personnes avec des valeurs, des traditions, des opinions, des comportements différents de soi. Dans la présente étude, il s'agit de comprendre et d'accepter tous ceux ayant des valeurs, des comportements, etc., différents de ceux que nous trouvons dans un contexte colombien. La compétence interculturelle s'ancre dans les points de vue du locuteur interculturel tels que « la curiosité, l'ouverture, l'aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 14). Dans cette optique, avec un travail interculturel en cours de français en contexte universitaire colombien, l'apprenant aura la volonté de reconnaître que ses propres valeurs, traditions, comportements, etc., ne sont pas les seuls à exister, d'autant plus qu'ils ne sont pas les seuls à être valables. Autrement dit, selon les auteurs cités ci-dessus, l'individu détient une aptitude à « décentrer » (Ibid.).

Pour finir cette partie, nous voudrions brièvement présenter les différents types d'interculturalités qui ont été mis en exergue lors d'un des colloques internationaux sur l'interculturel.

### **2.3.7 Différents types d'interculturalités selon Defays**

Lors du colloque intitulé « Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ? », Defays, (2006 : 137), dans la synthèse qu'il a réalisée, a évoqué différents types d'interculturels. Tout d'abord il mentionne « l'interculturalité patchwork » : celle-ci consiste à présenter de manière parallèle les différentes cultures liées à l'enseignement de la langue et de la culture source (et cible) en jonglant avec toutes les deux, sans l'objectif de réduire ou d'expliquer les différences. Deuxièmement, l'auteur propose « l'interculturalité fusionnelle ». Dans ce type d'interculturalité, l'enseignant privilégie ce que la culture source et la culture

cible ont en commun, en négligeant de façon inconsciente les facteurs qui pourraient mettre en exergue toute source de conflit ou de malentendu. Ensuite, Defays traite de « l'interculturalité contrastive » : selon lui, ce type d'interculturalité est plus rationnel puisqu'il cherche à comparer élément par élément les cultures présentes. Cette interculturalité comporte des risques, notamment de se concentrer davantage sur l'illustration des différences culturelles qui, si elles sont en défaveur de la culture cible, peuvent influencer négativement l'apprentissage des étudiants. Face à la notion précédente, nous trouvons « l'interculturalité consensuelle », car celle-ci s'oppose à l'interculturalité contrastive dans la mesure où elle cherche à réduire les différences culturelles dans l'envie de « rapprocher les gens que la langue et la distance séparent » (Ibid. 138). Enfin, il définit « l'interculturalité expérimentale ». Il s'agit plus d'une expérience à vivre que de connaissances à transmettre dans une salle de classe :

Cette interculturalité est chaque fois à réinventer ; elle repose autant sur la prise de conscience de la configuration multiple, dynamique, problématique de nos appartenances et environnements culturels que sur la prise de risque que nécessite toute intervention dans ce domaine y compris et surtout dans le cadre du métier d'enseignant (Defays, 2006 : 139).

En définitive, quelle interculturalité choisir ? Ne serait-il pas plus pertinent de se demander si, en tant qu'enseignants de langues étrangères, notamment de FLE, cette pratique est déjà mise en place en classe ? Mais encore, prend-elle la même ampleur que d'autres pratiques telles que les pratiques linguistiques ? On pourrait également se dire que l'interculturel ne s'enseigne pas, en tout cas pas comme la langue, ceci principalement parce qu'on a besoin de mobiliser d'autres stratégies pédagogiques dans le but de développer des compétences liées aux attitudes, aux comportements, etc. L'interculturel, à la fois complexe et incertain, demeure un défi à relever pour nous, professeurs de langues étrangères. C'est d'autant plus un défi si l'on tient compte du fait que nous ne formons pas seulement des individus bilingues, mais également, et peut-être plus, des locuteurs interculturels dont ce monde, lui-même interculturel, a besoin.

## **2.4 La Compétence Communicative du Cadre Européen Commun de Référence : composantes pragmatique et sociolinguistique**

La compétence communicative a été redéfinie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Cette nouvelle conception prend en compte d'autres composantes telles que la composante pragmatique et la composante sociolinguistique. Cette dernière est définie,

selon le CECRL, par la maîtrise de l'ensemble des habilités faisant fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Cette compétence prend également en compte des éléments propres à l'usage de la langue tels que les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, le dialecte et l'accent (CECRL, 2002 : 93).

Par ailleurs, la compétence pragmatique est définie, toujours selon le CECRL, par la connaissance que l'utilisateur / apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

- a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive),
- b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle),
- c. segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique).

De notre point de vue, pour réussir l'apprentissage d'une langue étrangère, on ne se limite plus seulement aux connaissances linguistiques mais également aux connaissances liées à la culture cible, ce que nous appelons dans la présente étude la « compétence interculturelle » (cf. chapitre 2.3.6). Cependant, évoquer et mettre en pratique l'interculturel en classe de FLE nécessite une maîtrise de la composante pragmatique. Dans l'introduction générale, nous parlions du moment où, venant d'arriver en France, nous tutoyions nos enseignants à l'université, ce qui représente un aspect pragmatique transposé de notre culture source. Grâce aux composantes linguistiques, on connaît l'existence des différents pronoms personnels comme « vous » et « tu », et grâce à la compétence interculturelle, on peut savoir que les Français ne tutoient pas tout le monde notamment dans des contextes où l'on ne connaît pas la personne (cf. chapitre 2.3.3). Mais également, grâce à la maîtrise de la compétence pragmatique, nous pouvons savoir à qui et à quel moment, on peut se permettre de tutoyer ou pas notre interlocuteur. A ce sujet, Cohen et Sykes (2013 : 89) évoquent un autre exemple, celui de la communication écrite adressée aux professeurs via mail, communication qui demande moins de formalité et, au moment de faire une demande à un professeur, permet une expression plus directe aux Etats-Unis qu'en Chine. Dans ce genre d'échanges, l'apprenant, d'un point de vue pragmatique, devrait développer des stratégies pour apprendre, pour agir et pour analyser les variations importantes d'un groupe culturel à un autre.

Maîtriser les composantes pragmatiques ne consiste pas seulement à posséder des savoirs concernant la culture cible, mais bien plus à savoir « parler de questionnement, de formulation d'hypothèses au sujet des manifestations culturelles, quelles qu'elles soient : le paraverbal et

le non-verbal, les conventions sociales, les normes conversationnelles ou la prise en compte du contexte » (Collès, 2006 : 17). Ce même auteur se réfère d'ailleurs à la réflexion d'Abdallah-Preteille et Porcher qu'il cite :

L'individu sélectionne, en fonction d'un objectif, d'une intention, de ses intérêts, et des situations des informations culturelles dont il a besoin [...]. En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître « la réalité » culturelle, mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité (Abdallah-Preteille et Porcher cités dans Collès, 2006 : 17).

Tout ceci renvoie au fait que l'apprenant de la culture cible n'est plus censé avoir des savoirs culturels préconçus. En revanche, d'un point de vue pragmatique, il doit être capable de comprendre de quelle façon l'interlocuteur natif utilise sa culture, ce qui lui permettra de savoir quoi dire ou non quel que soit le contexte. C'est la raison pour laquelle la pragmatique joue un rôle relevant de l'enseignement de l'interculturel. Byram (1997: 3) signale à juste titre que:

[...] l'efficacité de la communication vise, à l'aide du langage, à démontrer sa volonté de raconter, ce qui implique souvent le caractère indirect de la politesse plutôt que le choix direct et efficace d'une langue riche en éléments informationnels<sup>86</sup> (Notre traduction).

De son côté, Cohen (2013 : 90) parle de « high pragmaticability » (dimension pragmatique élevée), compétence qui implique que les apprenants ont conscience des normes de politesse, de formalité et de franchise. Maîtriser la compétence pragmatique signifie être conscient également de ce qu'un groupe d'une culture donnée est supposé dire ou pas, exprimer de façon non-verbale ou pas, dans une situation donnée. Toujours d'après Cohen, il n'est pas dans le rôle du professeur de faire des remarques à propos de ce qui est correct ou incorrect en termes de pragmatique. En revanche, son rôle doit se centrer principalement sur la discussion concernant la performance des apprenants par rapport aux compétences et stratégies qui les aident à faire des choix dans leur manière de communiquer.

Maîtriser les composantes pragmatiques signifie également que l'apprenant est capable d'équilibrer ses croyances à l'égard de la culture cible avec les croyances de sa propre culture dans toute situation donnée. Une telle réussite contribue à la bonne qualité de la

---

<sup>86</sup> [...] the efficacy of communication depends upon using language to demonstrate one's willingness to relate, which often involves the indirectness of politeness rather than the direct and "efficient" choice of language full of information.

communication interculturelle (Byram, 1997 ; Kramsch, 2002 cités dans Cohen et Sykes, 2013 : 90).

Au moment de faire face à une communauté étrangère, le locuteur non natif représente tout de même sa propre culture, sa propre identité, ce qui, selon Cohen, rend parfois difficile la tâche d'agir, de répondre de façon adaptée à la culture cible. Cependant, souvent le locuteur non natif n'est pas conscient du fait que son comportement ou discours n'est pas en accord avec les pratiques propres à la culture étrangère. Pour ceux qui sont conscients de leur comportement divergent, selon Cohen et Sykes, ils vont tout de même garder cette façon de faire ou de s'exprimer, évitant ainsi de trahir leur propre identité :

Très souvent, ils sont inconscients que leur comportement est considéré comme divergent. D'autres fois, cependant, ils divergent à dessein parce que faire autrement implique de violer leur sens de l'identité(Ibid.<sup>87</sup>).

Face au challenge de la maîtrise des composantes pragmatiques, les stratégies d'apprentissage chez l'apprenant d'une langue étrangère jouent un rôle prédominant ; c'est pour cela que le rôle de l'enseignant ne se limite plus à transmettre des connaissances linguistiques mais surtout à inculquer à l'étudiant les capacités nécessaires pour interagir dans des situations interculturelles. L'apprenant a besoin de stratégies pour savoir comment agir selon la norme pragmatique ou bien pour se désengager de son action, par exemple. Il a également besoin de stratégies pour combler ses lacunes quand il ne sait pas comment et selon quelle norme interagir.

Mais comment définir ce qu'est une stratégie dans l'apprentissage d'une langue ? Dans la présente étude, nous avons adopté la définition donnée par Cohen (2011 : 7). D'après lui, une stratégie est l'ensemble des pensées et actions choisies de façon consciente et mises en œuvre par les apprenants, afin de les aider à effectuer une multitude de tâches dès le début de l'apprentissage de la langue cible jusqu'aux niveaux les plus avancés. Ces stratégies peuvent être divisées en stratégies d'apprentissage et d'utilisation, en stratégies en fonction du domaine et en stratégies selon la fonction (métacognitive, cognitive, affective et sociale) (Cohen et Sykes, 2013 : 92).

Les stratégies d'apprentissage de la langue peuvent être subdivisées en stratégie d'apprentissage (stratégie pour l'apprentissage de la langue pour la première fois) et en

---

<sup>87</sup> Very often, they are unaware that their behavior is considered divergent. At other times, however, they purposely diverge because to do otherwise would violate their sense of self-identity.

stratégie pour l'utilisation de la langue (stratégie pour l'utilisation de ce qui a déjà été appris à un certain niveau). Par exemple, au niveau phonétique, l'apprenant a appris un certain nombre de graphies et leurs phonèmes correspondants. Par la suite, il continue à faire des associations graphies / phonèmes, ce qui facilitera à la fois sa prononciation et son orthographe. Les stratégies de communication sont classées dans celles pour l'utilisation de la langue.

Les stratégies de communication pourraient être considérées comme les plus mobilisées dans la performance pragmatique de la langue cible. Elles permettent d'éloigner les malentendus de la conversation en donnant du sens par la paraphrase et le langage non verbal. Elles permettent également de compenser les lacunes en utilisant la traduction littérale de la langue maternelle. En outre, elles aident à pouvoir poursuivre une conversation en demandant de l'aide, des éclaircissements ou de la confirmation en se servant des pauses, de la répétition de mots clés, etc. (Ibid.).

En outre, des stratégies métacognitives sont mises en exergue dans la communication en langue étrangère puisqu'elles permettent aux apprenants de contrôler leur apprentissage en planifiant ce qu'ils feront, en supervisant leurs progrès et en évaluant leurs compétences dans une tâche donnée (Chamot, 1987 ; Oxford, 1990, 2011, cités dans Cohen et Sykes, 2013 : 92). Jusqu'à présent, il y eut peu de recherches qui mettent en évidence le rôle des stratégies métacognitives dans la compétence pragmatique en langue étrangère. Cohen et Sykes dénomment ces dernières « stratégies métapragmatiques » (2013 : 92).

Enfin, dans la présente étude, le développement de la composante pragmatique joue un rôle primordial dans l'enseignement / apprentissage de la langue cible, notamment du FLE. Si l'on souhaite faire des étudiants colombiens de FLE ce que Byram appelle un « *intercultural speaker*<sup>88</sup> » (Byram, 1997 : 32), alors ils ne doivent plus être formés pour avoir des savoirs culturels préconçus. En revanche, ils doivent être capables de sélectionner non seulement le langage adéquat mais également l'attitude qui correspond à un contexte donné dans la culture cible (Ibid.). Quel professeur de FLE ne rêve pas de faire de ses apprenants des locuteurs interculturels, multiculturels et multilingues !

---

<sup>88</sup> « Locuteur interculturel » (Byram et al., 2002 :10).

## **2.5. Communication Exolingue**

### **2.5.1 La communication exolingue : définition et caractéristiques**

La Colombie étant un pays non francophone, parler d'un enseignement de la culture française paraît être une tâche très complexe, d'autant plus que la France et la Colombie sont deux pays très éloignés géographiquement. De fait, toute communication mise en place dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française sera de type exolingue car, selon Py, la communication exolingue se définit aussi par :

L'asymétrie et la divergence entre les codes respectifs des participants, ce qui ne saurait se réduire à l'opposition entre langue maternelle et langue étrangère mais concerne également des situations de communication entre locuteurs natifs d'une même langue (Py, 1987 cité dans Porquier, 1994 : 164).

Les apprenants de FLE en contexte universitaire colombien ont recours à la langue cible principalement en cours de français. Le français reste la langue d'apprentissage et non la langue de communication ou d'interaction en dehors de la salle de classe puisqu'ils ont tous comme langue maternelle l'espagnol. Donc nous pourrions parler désormais d'une communication exolingue.

Vivre l'interculturel est un défi permanent, tout particulièrement en classe de langue dans un contexte exolingue. En effet, nous pensons que les compétences que peut acquérir un apprenant en contexte exolingue diffèrent de celles qu'il peut acquérir en contexte réel. Un apprenant de FLE dans un pays non francophone a un contact limité avec la culture du pays cible et avec l'usage réel de la langue en contexte, alors qu'un étudiant étranger de FLE dans un pays francophone bénéficie d'un apport direct de son immersion dans la culture et la langue cible.

Les compétences interculturelles sont acquises sur le terrain de façon expérimentale et nécessitent une réflexion sur l'expérience pour que la connaissance spontanée se transforme en savoir explicite (Murphy-Lejeune et Zarate, 2003 : 45).

Lors d'un échange où les interlocuteurs ne peuvent pas communiquer dans leur langue maternelle, la communication exolingue devient leur moyen d'échange :

La communication exolingue désigne toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants (Albert et Py, 1985 : 37).



L'endolingue est distingué de l'exolingue dans la mesure où la communication exolingue désigne la communication entre natifs et non-natifs. A ce titre, Porquier distingue l'endolingue de l'exolingue en soulignant que ce dernier vise à identifier comme :

Un objet en soi la communication entre natifs et non-natifs, qu'elle s'inscrive ou non dans un contexte d'appropriation. Avec le présupposé que la communication exolingue (« par des moyens autres qu'une langue maternelle commune aux participants ») comporterait des traits spécifiques (Porquier, 1984 : 161).

Le même auteur affirme que la communication exolingue est celle qui « s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement connue aux participants » (Porquier, 1984 : 18). C'est le cas des apprenants colombiens en classe de FLE ayant comme moyen de communication le français et non leur langue maternelle, l'espagnol.

Porquier décompose la communication exolingue en cinq points : les langues des interlocuteurs, le milieu linguistique de l'interaction, le cadre situationnel de l'interaction, le type d'interaction et le contenu de l'interaction. Albert et Py (1986 :87) soulignent que la communication exolingue a comme caractéristique principale l'asymétrie linguistique entre les interlocuteurs dont au moins l'un d'eux a comme moyen de communication une langue différente de sa langue natale. En revanche, dans une communication interalloglotte qui est caractérisée par Behrent comme « le partage du statut non natif, de la maîtrise imparfaite de la langue de communication », une telle asymétrie ne peut plus être prise en compte. En contexte interalloglotte, il y a bien au contraire une symétrie partagée par les interlocuteurs, celle de ne pas communiquer en langue maternelle, celle de non nativité : « Une compétence imparfaite de la langue qui leur sert de moyen de communication, la perspective d'apprenant et éventuellement la langue primaire »(Behrent, 2007 : 18).

L'asymétrie est un des traits propres à l'*exolingue*. Pour De Pietro, une telle asymétrie peut « s'exprimer dans des comportements tout à fait différents de la part des interactants » (De Pietro, 1988 : 76). Pour marquer cette différence, il souligne la différence entre *exolingue communicatif* où le but central des interlocuteurs est la réussite de la communication, et *exolingue didactique* centré sur la forme du discours et sur l'amélioration, au niveau linguistique de l'interlocuteur alloglotte (Ibid.). Py de son côté fait également allusion à l'asymétrie dans la mesure où tout échange entre un locuteur natif et un locuteur non-natif :

[...] se caractérise à la fois par une asymétrie importante dans la compétence linguistique des interlocuteurs (la langue utilisée est en principe langue première pour l'un et langue seconde

pour l'autre), et par une thématization récurrente de cette asymétrie surtout apparente lors de résolution de difficultés (malentendus, incompréhension, etc.) (Py, 1990 : 82).

Par ailleurs, la première définition attribuée à la communication exolingue restait assez limitée vu qu'elle ne prenait en compte que la communication entre natifs et non-natifs d'une langue. Ceci voulait dire que les locuteurs natifs d'une même langue communiquant entre eux dans une langue étrangère ou bien des locuteurs de deux langues différentes communiquant dans une troisième langue ne renvoyaient pas à une communication exolingue. Dans tous les cas, la communication exolingue ne pouvait pas se caractériser simplement par les langues maternelles respectives des interlocuteurs, ni par le choix d'une langue d'interaction. Elle devrait, en théorie, se définir plus largement, selon une diversité de paramètres et de facteurs, comme le produit de situations dans lesquelles les partenaires n'ont pas la même langue maternelle ou choisissent de communiquer dans une autre langue. En effet, il a été démontré que la définition initiale était très limitée, la communication exolingue pouvant être définie de façon plus large en prenant en compte des échanges entre locuteurs natifs d'une même langue dans une troisième langue (Py, 1987).

La communication exolingue porte une asymétrie au niveau linguistique aussi bien qu'au niveau culturel puisque l'on ne peut pas négliger le fait que lorsque le locuteur natif va faire ses « premiers pas » linguistiquement parlant, il sera également confronté à un contexte culturel différent du sien. Ceci dit, le locuteur en situation exolingue doit faire face à un double défi, celui du système linguistique et celui du contexte culturel. Ceci pourrait donc engendrer des malentendus et des incompréhensions. Or, surmonter les contraintes liées aux aspects linguistiques paraît plus simple que de surmonter celles liées aux aspects culturels. Cela ne suffit pas non plus pour comprendre pourquoi il y a eu des malentendus, des tensions, des malaises lors d'un échange en communication exolingue.

L'interaction entre deux interlocuteurs, mis à part des codes purement linguistiques, porte également des valeurs culturelles, des normes qui doivent être comprises voire intégrées dans notre propre système culturel afin de réussir l'échange communicationnel. Quand on se trouve face au cas contraire, c'est-à-dire à l'échec au cours l'échange, on est souvent confronté au malentendu.

### 2.5.2 Le malentendu

En communication exolingue, les locuteurs sont souvent exposés aux malentendus ; une telle situation a tendance à rendre le locuteur non-natif plus vulnérable en le mettant en position de paraître hors contexte ou hors sujet par rapport à la conversation établie avec le locuteur natif. Ceci est souvent provoqué par des difficultés au niveau linguistique et surtout au niveau socioculturel (Trévisé et Hérédia, 1984). Cela renvoie « trop à l'idée d'une infériorité pour l'étranger : infériorité sociale mais aussi infériorité linguistique en français ou autre langue cible » (Hérédia, 1986 : 49).

La communication exolingue est une communication difficile. Elle exige, si l'on veut éviter l'échec, des comportements communicatifs et langagiers particuliers, ainsi « que l'acceptation d'un rapport particulier à la norme habituelle entre natifs » (Ibid. 49). En effet, les malentendus ne s'arrêtent pas au niveau du déchiffrement linguistique ; cela comprend également « des représentations que les interlocuteurs se font l'un de l'autre, des objectifs et des enjeux de la communication » (Ibid.). Le locuteur reste souvent dans le doute d'avoir bien compris l'autre et de s'être bien fait comprendre.

Le malentendu n'appartient pas qu'au contexte exolingue. Cependant, dans la présente étude, nous nous concentrerons davantage sur ce type de contexte. En effet, le public choisi dans notre recherche est en communication exolingue en classe de FLE. De ce fait, il nous est nécessaire de définir cette notion. Hérédia définit le malentendu dans une communication exolingue comme une divergence de sens entre interlocuteurs :

Illusion (temporaire ou permanente, s'il n'est pas levé) de compréhension entre deux (ou plusieurs, le cas échéant) interlocuteurs. Chacun donne à un mot, à un énoncé, à une situation un sens qui lui est propre, mais qui diverge de celui de l'autre (Hérédia, 1986 : 50).

D'autres auteurs font également référence à une divergence en ce qui concerne le sens, notamment les interprétations. Bousquet fait la distinction entre le malentendu et la compréhension par « l'existence d'interprétations divergentes qui provoquent le report dans le temps de la négociation du sens » (Bousquet, 1996 : 154). D'autres localisent cette divergence au niveau de la sémantique et de la pragmatique. En l'occurrence, Giacomi, Houdaïfa et Vion définissent le malentendu comme un décalage entre ce qui fait sens pour l'émetteur du message selon son contexte de référence et ce qui fait sens pour le récepteur selon son contexte à lui. Cela peut donc se définir comme :

Une divergence d'interprétations sémantico-pragmatiques effectuées par deux interactants à partir d'un même message dont l'un est principalement le producteur, l'autre l'interprétant (Giacomi, Houdaïfa et Vion, 1984 : 84).

Certes le malentendu n'appartient pas qu'à la communication exolingue ; toutefois, il en fait partie de façon presque omniprésente. Celui-ci peut donc être considéré comme un décalage entre le message émis par l'émetteur et la manière dont le message est perçu par le destinataire. Le décalage repose alors sur une divergence sémantique ou pragmatique.

### 2.5.3 Les différentes phases et détecteurs des malentendus

Hérédia classe le malentendu en trois phases différentes :

Tout d'abord *la phase préventive* : il s'agit de demander de manière directe ou indirecte, de répéter, de reformuler, d'éclaircir. Ceci permet aux interlocuteurs de vérifier leur propre compréhension.

La seconde phase est *la prise de conscience du problème* par l'un des interlocuteurs. À défaut de précautions préliminaires, un *indice* peut permettre à l'un des partenaires de l'interaction de prendre conscience de la différence d'interprétation. L'identification du malentendu peut-être :

[...] d'ordre pragmatique, peut être liée à la vraisemblance (connaissances préalables), à la contradiction situationnelle ou contextuelle, au caractère inadéquat des réponses et enfin au refus de l'hétéro-reformulation (Hérédia, 1986 : 64).

La troisième phase, *la levée du malentendu*, se manifeste par « une séquence latérale de négociation du sens ». Elle peut se révéler de différentes manières : geste, écriture, traduction, reformulation (Ibid.). Elle peut impliquer des onomatopées ou des absences de gestion, comme au restaurant (Causa, 1996).

Le même auteur révèle cinq indices différents qui servent de détecteurs de malentendus : le premier se veut d'ordre pragmatique ; c'est quand par exemple le langage non-verbal, les gestes, ne s'accordent pas avec le langage verbal. Un autre détecteur concerne la « vraisemblance » ; ceci se met en place lorsqu'un énoncé est « peu vraisemblable par rapport aux attentes des interlocuteurs conditionnés par la situation de communication ou les connaissances préalables » (Hérédia, 1986 : 64). La contradiction est le troisième détecteur de malentendus liés à des énoncés portant des informations contradictoires par rapport aux

savoirs extérieurs ou au contexte. Le quatrième détecteur concerne l'aspect inadéquat, inapproprié, illogique entre la question et la réponse. Le dernier détecteur est celui du refus de l'hétéro-reformulation : « l'un des interlocuteurs refuse la version de ses propos que lui renvoie son vis-à-vis. Ce détecteur amène à la levée du malentendu » (Ibid.). De fait, l'interlocuteur, en reformulant, fait prendre conscience au locuteur que les propos qu'il a prononcés n'ont pas le sens qu'il souhaitait leur donner. Cette prise de conscience permet ainsi de révéler la présence d'un malentendu. Mais une fois que celui-ci est identifié, au su des deux interlocuteurs, il prend place dans l'interaction, provoquant une période durant laquelle le malentendu est à gérer. Sa gestion débute sur une première période balbutiante qui interrompt la fluidité de la conversation, avant de se poursuivre dans une discussion qui vise à aboutir sur une compromission et un accord mutuel du sens entendu :

La reconnaissance d'un malentendu et sa prise en compte entraînent une phase de blocage provisoire dans le déroulement du dialogue. Elles ouvrent une période de « négociation de sens » consacrée à la sortie du malentendu, qui vise à rétablir un nouveau consensus sur le sens à accorder à l'objet litigieux (Hérédia, 1986 : 64).

Ainsi, lorsque survient la prise de conscience de l'existence d'un malentendu, le ou les acteurs de ces malentendus entrent dans une période de latence durant laquelle le sens est en jeu, les deux actants argumentant en vue d'un consensus permettant de trouver une issue et de réamorcer le bon déroulement de la conversation.

#### **2.5.4 Les origines des malentendus**

Lors d'un échange, on peut trouver des malentendus à différents niveaux (Giacomi, Houdaïfa et Vion, 1984 : 84). Pour commencer, on trouve des malentendus liés à la divergence culturelle : deux cultures se rencontrent et les interactants appartenant à deux mondes culturels différents ont des valeurs divergentes. Ils peuvent ainsi impliquer des stéréotypes lorsque le malentendu est d'ordre interculturel (Carroll, 1987).

La deuxième cause de malentendus apparaît dans les jeux de rôle : adopter des comportements adéquats dans la société cible, faire des remerciements, accepter ou refuser une invitation, etc., peut varier d'une culture à l'autre. Ceci pourrait être source de malentendus à cause du manque de connaissance de la société cible.

Des malentendus peuvent aussi naître de la divergence de l'utilisation d'une même forme linguistique : par exemple, c'est le cas du sujet qui n'accepte pas d'utiliser le verbe « jouer » en

dehors de l'activité ludique, et qui va se méprendre dans l'interprétation de l'expression « jouer au théâtre ».

La quatrième source de malentendus peut avoir comme origine la forme phonique du message. Ce sont des malentendus liés à des prononciations incorrectes ou confuses. Des malentendus de cet ordre pourraient également impliquer le lexique, la morphologie et la syntaxe.

En définitive, le malentendu pourrait être d'ordre linguistique ou culturel. Comme cela a été déjà mentionné, la communication exolingue est une communication à hauts risques. En effet, chacun des interactants devrait prendre ses propres précautions pour empêcher le malentendu de survenir lors de l'échange. L'interlocuteur devrait donc chercher des stratégies de communication, non pas seulement au niveau linguistique, mais aussi au niveau socioculturel : à ce niveau les stéréotypes sont des sources importantes de malentendus lors des échanges entre natifs et non natifs. A ce titre, nous renvoyons à un passage antérieur sur ce qu'est un stéréotype (Giacomi, Houdaïfa et Vion, 1984 : 84) (cf. chapitre 2.1.2 sur les stéréotypes).

Nous avons traité les représentations vis-à-vis des français et de la langue française. Nous avons également abordé les stéréotypes que l'on peut avoir à l'égard des cultures étrangères notamment à l'égard de la culture française et du peuple français. Il nous a paru aussi pertinent de présenter et de définir des notions liées à la langue française et au peuple qui la parle, notamment celles de la *francophonie*, de la *culture française*, entre autres. Ceci nous permettra de mieux comprendre la situation lointaine et aussi actuelle de la langue française, de ses locuteurs, de ses gouvernements mais aussi de la culture que cette langue et ce peuple véhiculent.

## **Conclusion - Deuxième partie**

Tout au long de cette partie, nous avons parcouru les notions théoriques qui concernent notre problématique de recherche ainsi que nos hypothèses de travail. En effet, nous avons commencé par présenter un des sujets cruciaux de notre étude : il s'agit des *représentations sociales* et plus particulièrement de la place de ces dernières dans l'enseignement d'une langue étrangère. Nous avons pu confirmer que leur rôle est vital dans la mesure où leur travail dans la salle de classe permet de dépasser toute image erronée vis-à-vis de la culture et du peuple cibles. D'ailleurs, c'est en raison des représentations qu'un étranger est considéré comme tel. En d'autres termes, on pourrait considérer l'individu en tant qu'étranger à cause

de tout un système de référence propre à un groupe donné (Zarate, 1993) ; celui-ci est composé d'un ensemble de représentations décrivant les organisations internes et externes au groupe. Cela implique qu'afin de connaître, de communiquer et d'interagir avec une culture différente de la sienne, il est important de voir avec précision l'image que cette culture représente pour soi. Il est important d'être capable d'identifier des stéréotypes partagés par toute une société. Egalement, il est important d'être capable, grâce au voyage dans le pays cible ou grâce au travail des représentations en cours de langue, de faire évoluer ses propres représentations dans le but de dépasser toute forme de jugement, comme l'intolérance, etc. Le stéréotype est en effet conçu comme une catégorie particulière de représentation dont l'analyse permet d'étudier les différences culturelles et sociales (Abdallah-Preteuille et Porcher, 1999). Ces différences peuvent faire partie de la réalité d'un peuple, d'un pays ou correspondre simplement au monde imaginaire d'une culture donnée. Le travail des stéréotypes en cours de langue permet aux apprenants non seulement de renforcer ou d'acquérir des connaissances sur la culture cible, mais également cela aide à construire des connaissances plus justes à l'égard de la culture étrangère. Et le rôle de l'enseignant dans tout ceci ? Il est question pour l'enseignant d'apporter aux étudiants des éléments de la culture nouvelle pour les aider à avoir un avis plus élaboré et critique des images ou des idées souvent raccourcies ou simplifiées. Dans le cas de l'enseignement / apprentissage du FLE à l'Université de Caldas, comme notre enquête nous l'a démontré, les représentations que les étudiants ont à l'égard des Français et de leur culture semblent être des images réduites et des généralisations sans profondeur ; ceci concerne une image de la France limitée à des éléments comme la Tour Eiffel, le fromage, la baguette, la mode. Cela induit que les enseignants doivent contribuer à la construction d'une image plus solide et riche de ce que symbolisent la France et son peuple. Certes, le voyage est un moyen idéal pour travailler et faire évoluer ses représentations. Cela dit, il ne s'agit pas d'un moyen indispensable tel que Byram et Zarate l'affirment, considérant que le voyage en soi ne garantit pas une évolution positive des représentations, pas plus que « les connaissances accumulées sur une culture donnée ne sont systématiquement proportionnelles à la durée du séjour » (Byram et Zarate, 1996 : 9). Dans cette partie, il a été question également de présenter les *documents authentiques* comme moyen idéal pour travailler le stéréotype en cours de FLE. Or, nous avons pu souligner l'importance des précautions à prendre, empêchant d'en faire un usage qui mène à l'échec plutôt qu'à la réussite dans la découverte de la culture cible. En l'occurrence, lorsque l'on choisit un document non adapté en termes de niveau pour des apprenants débutants, cela pourrait bloquer l'étudiant. En outre, il est judicieux de choisir des documents authentiques



qui soient à jour, qui puissent témoigner d'un quotidien actuel. Cela permet de faire face à une réalité immanente de la culture que l'on est en train de découvrir et que souvent l'on s'apprête à fréquenter in vivo. Nous tenons à dire que parmi les données obtenues à partir de notre questionnaire adressé aux enseignants (cf. chapitre 4.2.1), une des thématiques saillantes a été précisément la place et l'utilisation de ce type de documents. Cela nous a permis de nous rendre compte que peu nombreux sont les enseignants qui accordent une place importante à l'utilisation de ces documents. Mais plus particulièrement, cela nous a permis de savoir qu'aucun enseignant parmi les interrogés n'a été formé sur ce point. Ainsi, cela semble les empêcher de les utiliser dans leurs séances de FLE par manque de motivation et d'assurance. Il serait donc judicieux de pouvoir former les enseignants du département de Français de l'Université de Caldas à l'usage des documents authentiques, en comptant sur la présence d'experts en la matière.

Le rôle de l'enseignant est vital dans tout ce processus d'enseignement / apprentissage de la langue étrangère en question. Or, son rôle a bien évolué dans la mesure où il n'est plus le maître de la classe ; il n'est plus le porteur de toutes les connaissances, il n'est plus le centre de son enseignement. Ceci a été possible grâce à l'évolution des courants méthodologiques qui placent aujourd'hui l'apprenant au centre de l'enseignement, notamment depuis l'apparition de la méthode communicative et plus récemment de l'approche actionnelle. Toutefois, son rôle est toujours d'une importance cruciale, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'intégrer la composante interculturelle ou bien les compétences multiculturelle et co-culturelle (Puren, 2013a) en cours de FLE. Son rôle implique avant tout des enseignants bien formés, bien informés, prêts à faire de la salle de classe un contexte aussi idéal qu'un contexte réel pour découvrir ce monde méconnu pour la plupart des élèves, un monde dénommé *culture française*. Puisque selon Byram et Zarate, le voyage en soi n'est pas indispensable pour connaître la culture cible, pas plus que l'accumulation des connaissances sur une culture donnée, cela exige que les enseignants soient très bien informés à l'égard de la langue qu'ils enseignent mais également de la culture associée à la langue apprise.

L'homme a toujours vécu dans des mondes interculturels. En d'autres termes, les gens ont toujours voyagé, l'homme a toujours eu l'occasion de rencontrer d'autres cultures, d'étudier à l'étranger, de faire des affaires avec d'autres pays, etc. En raison de la mondialisation, ces phénomènes ne font qu'augmenter. Cela dit, ce n'est pas pour autant que l'interculturel a toujours fait partie intégrante de l'éducation. C'est seulement à partir des années 1970, en tout cas en ce qui concerne le contexte français, que l'interculturel commence à faire partie des



programmes académiques suite à l'arrivée d'enfants de migrants et avec l'enseignement du français en tant que langue maternelle (De Carlo, 1998). Il fallait répondre aux difficultés d'intégration de ces enfants, comme il faut également répondre aux enjeux expérimentés lors de tout échange entre deux cultures différentes. Lorsqu'on rencontre un étranger, on ne rencontre pas une culture mais une personne qui montre, par des comportements spécifiques, comme la façon de saluer ou de remercier par exemple, son appartenance à une culture en particulier. Par conséquent, la démarche interculturelle a dû élargir son champ en incluant non seulement les enfants de migrants mais aussi tout un univers. Le public concerné est large et implique, entre autres, celui de l'enseignement des langues étrangères. Nous nous concentrons davantage sur le contexte d'enseignement du FLE, mis en place dans les années 80 et désignant le contact entre deux cultures : « la culture cible et la culture source » (Puren, 2013b : 123). Ainsi, en Colombie la composante interculturelle semble d'ailleurs ne concerner que l'éducation des groupes ethniques. Et notre enquête nous l'a confirmé à travers le témoignage des enseignants et des apprenants de FLE de l'Université de Caldas affirmant ne pas accorder ou bien accorder une place mineure à la culture cible en cours. Rappelons que d'après Byram, Gribkova et Starkey, le rôle de l'enseignant n'est ni d'être le locuteur national de la langue cible, ni celui qui enseigne cette langue en tant que langue étrangère, « c'est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité », et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 12).

Nous avons également abordé la *compétence pragmatique*. En effet, si l'on veut intégrer dans nos cours de FLE des contenus autres que linguistiques comme la culture, cette compétence est nécessaire afin d'organiser, adapter les discours, pouvoir reformuler, maîtriser la communication verbale et non-verbale. C'est à travers cette compétence que l'apprenant doit être capable de comprendre de quelle façon l'interlocuteur natif utilise sa langue ; ceci lui permettra de savoir ce qu'il faut dire et ce qu'il ne fait pas dire, dans un contexte précis. En effet, la pragmatique joue un rôle important dans l'enseignement de l'interculturel. Maîtriser la composante pragmatique signifie également que l'apprenant est dans la capacité d'équilibrer ses croyances à l'égard de la culture cible avec les croyances de la culture source dans toute situation donnée. Une fois de plus, une telle réussite contribue au succès de la communication interculturelle (Byram, 1997 ; Kramersch, 2002).

Afin de détailler le type de contexte que représente la Colombie pour tout apprenant de FLE, il s'est avéré pertinent de définir ce qu'est la *communication exolingue* et tout ce dont elle est composée. Cette dernière est définie par l'asymétrie et la convergence entre les codes respectifs des interlocuteurs. Une partie du public concerné dans la présente étude se prépare pour pouvoir affronter un contexte réel tel que la France ou tout autre pays francophone, où ils devront avoir recours à la langue cible afin de pouvoir être compris par les locuteurs natifs du français. Il ne faut pas non plus négliger le fait que l'asymétrie est un des traits propres à l'*exolingue* et que pour De Pietro, une telle asymétrie peut « s'exprimer dans des comportements tout à fait différents de la part des interactants » (Pietro, 1988 : 76). Cette asymétrie de nature linguistique comme culturelle peut engendrer des malaises au sein de l'échange et peut se traduire par des malentendus souvent liés davantage à la nouvelle culture qu'à la langue même. Bien que le malentendu n'appartienne pas qu'à la communication exolingue, nous l'avons analysé dans notre travail, dans ce type de communication, et c'est ainsi que nous avons suivi la définition apportée par Hérédia dans le sens où le malentendu désigne une divergence de sens entre interlocuteurs : « Chacun donne à un mot, à un énoncé, à une situation un sens qui lui est propre, mais qui diverge de celui de l'autre » (Hérédia, 1986 : 50). En somme, la communication exolingue est une communication à hauts risques. C'est pour cela que chacun des interlocuteurs devrait prendre ses propres précautions pour empêcher le malentendu lors de l'échange. L'apprenant devrait être capable de chercher des stratégies de communication, principalement au niveau culturel, car c'est là où les stéréotypes et leur travail en cours de langue peuvent être d'une grande utilité lors de l'échange avec des locuteurs natifs. Autrement dit, grâce à l'intégration de la composante interculturelle lors de nos cours de FLE, l'apprenant sera prêt à faire face à un nouveau monde linguistique et culturel. En tout cas, il pourrait faire ses premiers pas en contexte réel en diminuant les situations d'échec ou de malentendu en communication exolingue et les chocs culturels auxquels il pourrait potentiellement faire face.



### **3. PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET ASPECTS METHODOLOGIQUES**



## **Introduction – Troisième Partie**

Dans cette partie, nous commencerons par détailler la problématique de recherche. De façon résumée, il s'agit de décrire le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien, d'en identifier les manques, les besoins et de chercher des améliorations à apporter tant au niveau universitaire que, idéalement, politique. Les améliorations sont caractérisées par l'intégration des composantes nécessaires à la communication et à une bonne mise en pratique de la langue en contexte authentique. Dans notre problématique, nous précisons les objectifs et hypothèses de notre étude.

Dans cette partie, il est également question de présenter la méthodologie de notre travail qui est de nature descriptive et empirico-inductive étant donné qu'elle est basée sur une enquête de terrain auprès des enseignants et apprenants. Notre enquête s'appuie principalement sur deux démarches que nous jugeons complémentaires, des entretiens semi-directifs et un questionnaire auprès d'apprenants et d'enseignants de FLE. Ensuite, nous présenterons la méthode d'analyse des données. Une des méthodes choisies est l'analyse de contenu, démarche la plus pertinente pour l'analyse des entretiens selon nous, mais les entretiens auront préalablement été analysés au niveau lexicométrique à l'aide des logiciels Lexico3 et Tropes. L'analyse lexicométrique permettra un découpage thématique préalable. Parmi les thématiques principales, nous pouvons distinguer la prédominance de la langue anglaise, la complexité de la langue française, la composante interculturelle dans l'enseignement du FLE, les représentations à l'égard des Français, de la France, et de la langue française, etc. Concernant les questionnaires, l'approche choisie est quantitative et statistique à l'aide du logiciel Sphinx.

### **3.1 Problématique**

Le travail de terrain, au regard des données théoriques, a permis de révéler et de cerner une problématique précise sur la situation de l'enseignement des langues étrangères en Colombie. Selon ces considérations, nous proposons la problématique suivante : la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien comporte des manques et des besoins qu'il s'agira alors d'identifier afin de chercher à y répondre de façon optimale par l'intégration des composantes (pragmatique et interculturelle) nécessaires à la communication et à une bonne mise en pratique de la langue en contexte réel. Il s'agira également de contribuer à améliorer le statut de l'enseignement du français dans l'ensemble du pays.

A l'origine, notre problématique nous orientait sur l'étude d'un seul terrain (le premier : enseignants et apprenants de FLE de l'Université de Caldas en Colombie), mais notre confrontation à celui-ci nous a conduite à en inclure un deuxième. En effet, afin de parvenir à répondre à cette problématique, nous avons commencé par chercher à mieux identifier où se situent les difficultés et les manques en suivant une méthodologie sociolinguistique précise via une enquête de terrain : deux questionnaires et des entretiens semi-directifs d'enseignants et d'étudiants du département de langues étrangères de l'Université de Caldas à Manizales. Ensuite, nous réalisons des entretiens semi-directifs de Colombiens résidant en France, dans le but principal de découvrir à quel point (et dans quelles limites) le français qu'ils ont appris en Colombie leur est utile dans un contexte réel comme la France. En outre, nous cherchons à prendre connaissance de la progression de leurs représentations vis-à-vis de la France, des Français, de la langue française avant leur séjour en France et une fois dans l'Hexagone. De plus, apportant de la variété à notre enquête, ils sont tous d'universités différentes de celle de Caldas. Cela nous permettra ainsi de voir qu'il ne s'agit pas d'une problématique propre à l'université de Caldas, mais d'une problématique plus nationale.

La réalisation de ce travail a permis de révéler des aspects de notre problématique que nous n'avions pas envisagés antérieurement à l'étude du premier terrain, tels que le matériel, la prédominance de l'anglais, la complexité de la langue française, les programmes universitaires, le temps, la formation des enseignants, les débouchés (quel travail avec le français ?).

Par ailleurs, notre première enquête nous a donné des résultats extrêmement riches et en même temps inattendus, ce qui nous conduit à élargir notre problématique. Et, les informations recueillies vont nous permettre, lors de notre deuxième enquête, de mieux cerner les remédiations à apporter au statut de l'enseignement du FLE en Colombie, à voir s'il est possible de faire des changements sur le plan national au niveau des politiques linguistiques menées. En effet, la politique linguistique concernant l'enseignement d'une langue étrangère donne la liberté totale du choix de cette dernière. Néanmoins, c'est l'anglais qui reste privilégié comme seule langue étrangère enseignée dans tous les établissements. Donc pour quelles raisons ? Est-ce que ce sont les représentations qui donnent une position haute à l'anglais qui se reflètent dans les pratiques académiques ? Est-ce que ces représentations sont responsables des réussites et des échecs des étudiants de français en milieu universitaire ? Et

qu'en est-il des difficultés de la langue française mentionnées dans les entretiens (cf. chapitre 4.1.3) ?

En définitive, des changements, non plus seulement au niveau universitaire mais au niveau national, impliquent une politique linguistique visant à modifier le statut du français.

### **3.2 Objectifs**

- Mettre en évidence l'orientation de la dynamique de la langue française en Colombie, principalement en milieu universitaire.
- Chercher à contribuer à l'amélioration de l'enseignement / apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien.
- Identifier les raisons qui font que l'enseignement / apprentissage du français aujourd'hui n'est pas dans une dynamique favorable.
- Découvrir les représentations que les apprenants et les enseignants de FLE ont à l'égard des cultures francophones et anglophones, des langues cibles, de leur peuple, etc.
- Montrer l'impact que ces représentations peuvent avoir au moment d'apprendre le français et l'anglais.
- Montrer leur influence dans la réussite ou non de l'apprentissage de ces langues, plus particulièrement concernant le domaine de la communication dans la langue cible en contexte réel. Nous tenons à souligner que nous entendons ici par « réussite communicationnelle » la maîtrise non pas seulement des compétences linguistiques mais également des compétences pragmatique, sociolinguistique et interculturelle.
- Révéler la progression des représentations des Colombiens séjournant en France à l'égard de la culture et du peuple cibles.
- Chercher à mettre en évidence si le français qu'ils ont appris en Colombie pendant des années leur est vraiment utile dans la communication de tous les jours avec des interlocuteurs natifs.
- Dans le cas contraire, comprendre et analyser les raisons qui causent une communication restreinte et difficile en se trouvant en France.
- Proposer des pratiques aidant à mettre en place un enseignement du FLE utile, formant un « acteur social » « débrouillard » linguistiquement et culturellement parlant.



### 3.3 Hypothèses

Compte-tenu de ce qui vient d'être exposé, nous avançons, de façon hypothétique, que si l'enseignement du FLE en milieu universitaire en Colombie ne se centre principalement que sur des contenus purement linguistiques, les apprenants n'auront pas les compétences nécessaires pour la réussite communicationnelle.

Malgré une politique linguistique qui laisse la liberté de choisir une ou plusieurs langues étrangères sans préciser laquelle/lesquelles, l'enseignement de l'anglais occupe un statut privilégié et prédominant vis-à-vis de toute autre langue. L'anglais fait partie du quotidien des Colombiens depuis l'école primaire, d'autant plus que les Etats-Unis sont le modèle politique et socioéconomique dont s'inspire la gouvernance colombienne. Tout ceci pousse l'apprenant de langues étrangères en milieu universitaire à préférer la langue anglaise. Pourquoi choisir le français, si, avec l'anglais, on peut tout avoir ?

De surcroît, le public (enseignants comme apprenants) de FLE expérimente le processus d'enseignement/apprentissage du français en fonction des conditions contextuelles dans lesquelles l'enseignement s'effectue ; en d'autres termes, les conditions d'enseignement sont-elles bonnes ? Nous supposons qu'il y a des manques importants en matière de conditions d'enseignement, et que chercher à combler ces manques pourrait améliorer considérablement la qualité de l'enseignement dispensé.

De plus, nous supposons que les Colombiens qui apprennent le français en Colombie et qui choisissent la France comme pays de destination pour des raisons académiques ou professionnelles, une fois dans le pays cible, sont confrontés à des difficultés, voire des échecs, au niveau de la communication. Nous pensons que la raison de ces échecs est liée à des compétences de communication qui ont été peu travaillées en cours, et que le fait de les travailler pourrait considérablement réduire le risque d'échec de la communication.

Nous supposons que ces mêmes Colombiens qui viennent en France vivent une progression de leurs représentations à l'égard de la culture française, en côtoyant directement le peuple français en face à face, en vivant dans leur pays, à leur façon, etc. Une telle progression leur permet d'avoir une représentation beaucoup plus élaborée et réelle de la culture et du peuple français, et en même temps, d'avoir un regard différent vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française.

### 3.4 Aspects méthodologiques

Divers moyens d'accès à la connaissance sont pratiqués en sciences humaines, et nécessitent d'être mis en regard (Blanchet, 2000). Un premier moyen est la méthode hypothético-déductive qui vise dans un premier temps à poser une hypothèse : « L'hypothèse de recherche peut être envisagée comme une réponse anticipée à la question spécifique de recherche » (Mace, 1988 : 35). Ensuite, il s'agit d'en vérifier la validité via une expérience créée à cet effet et, parfois, par la comparaison à un groupe témoin :

La méthode expérimentale vise à provoquer une série de réactions dans des conditions fixées à l'avance. C'est l'hypothèse de l'expérimentateur qui définit à la fois ces conditions et la série de réactions attendues. Donc, d'une part elle délimite les causes, et, de l'autre, elle prévoit les effets (Moscovici, 1988 : 18-19).

Cette approche est souvent catégorisée comme quantitative. Toute la question repose alors sur la pertinence de l'hypothèse et de l'échantillon récolté.

Un second moyen est la méthode empirico-inductive, qui vise dans un premier temps à recentrer le sujet observé dans son contexte et à observer son interaction avec celui-ci. La nature de l'interaction et de l'élément avec lequel elle se réalise génère des phénomènes qu'il faut alors observer et chercher à expliciter. C'est dans ce second moyen que se situe la nécessité d'observer le terrain :

Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution [...] c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses ». « Faire du terrain », c'est établir des relations personnelles avec des gens (Agier, 2004 : 35).

Cette approche est souvent catégorisée comme qualitative (Jucquois, 1989) et est une des plus en relation avec les méthodes de l'enquête sociolinguistique, notamment la façon de recueillir les données.

L'approche expérimentale, quantitative, ou hypothético-déductive, se base sur la constitution d'échantillons et la constitution d'éléments quantifiables (Cibois, 2003) et d'un traitement presque exclusivement statistique (Singly, 1992). Les critères d'échantillonnage sont réalisés selon un certain nombre de variables que l'on veut voir apparaître (âge, sexe, niveau socioéconomique, etc.) (Rouanet, Leroux et Bert, 1987). Les données sont classées puis

analysées statistiquement selon les méthodes relatives aux échantillonnages ( $X^2$ , ANOVA, etc.) (Scherrer, 1984).

Les approches empirico-inductives ou qualitatives, se basent sur l'observation en contexte et la collecte d'informations (notes, enregistrements, entretiens, questionnaires), et souvent sur l'analyse de contenu afin de faire émerger les phénomènes que l'on cherche à étudier (Schneider, 2007 ; Miles et Huberman, 1994).

Aujourd'hui, il arrive que les deux méthodes soient complémentaires (Burgess, 1988) selon un certain nombre d'éléments :

D'une part, dans le cadre de l'approche quantitative, les chercheurs s'aperçoivent des limites de l'opérationnalisme classique et de la mesure strictement mathématique et s'ouvrent à l'emploi d'autres procédures typiquement qualitatives. D'autre part, l'approche qualitative s'attache à diversifier ses positions théoriques et se penche sur des problèmes méthodologiques autrefois non pris en considération (Mucchielli, 1996 : 59).

L'adaptation du travail doit alors être réalisée afin de permettre le couplage de ces méthodes.

### **3.4.1 Les méthodes de l'enquête sociolinguistique**

La méthodologie de l'enquête permet de définir la démarche employée pour répondre à une problématique, en fonction d'un positionnement théorique, du choix des données, de leur constitution, de leur traitement et de leur interprétation. Pour ce faire, le champ des sciences humaines et sociales bénéficie de plusieurs types d'approches telles que l'observation directe ou participante, le questionnaire (avec plusieurs formes de questions possibles), l'entretien directif, semi-directif, libre, etc. Le choix d'une méthode d'enquête n'est alors pas sans poser la question de la relation du chercheur à l'enquêté (par exemple la relation est différente lors d'un entretien semi-directif et d'un questionnaire) et la détermination de variables en fonction de l'échantillon et de la problématique (âge, sexe, langues parlées, niveau d'études, etc.). Ces variables permettent de déterminer la façon d'analyser les données (analyse de contenu, analyse statistique, etc.) et de les « faire parler » en fonction de l'outil employé (utilisation d'un logiciel d'analyse statistique, d'analyse de contenu, d'analyse de questionnaire tels que Lexico3, Sphinx ou R). Le choix d'une ou plusieurs approches dépend alors toujours de leur pertinence à explorer et expliquer le plus complètement possible le phénomène soulevé par la problématique de travail.

Il existe quatre techniques qui peuvent être employées selon le choix de la méthode (Granai, 1958), et qui, chacune, se divise en sous-procédés : l'observation, l'interaction avec le ou les enquêté(s), l'expérimentation, l'analyse statistique.

Parmi les techniques d'observation, nous pouvons d'abord citer l'observation directe libre, qui constitue, en quelque sorte, le préalable à tout travail d'enquête, permettant de faire le repérage de certains phénomènes sociaux et de l'organisation d'hypothèses de recherche, laissant une part importante à la dimension intuitive. Nous pouvons ensuite citer l'observation méthodique, présupposant, au préalable, l'existence d'une hypothèse de recherche, la rédaction et le suivi d'un questionnaire d'enquête qui permet d'organiser la démarche de l'enquête. Les données étudiées peuvent nécessiter d'être consignées ou enregistrées, que ce soit par le choix du journal de bord, des prises de notes, de l'enregistrement audio ou vidéo. Ce sont notamment ces données qui seront analysées, organisées, structurées puis interprétées, et qui constitueront la base du corpus devant permettre de répondre à la problématique. L'observation peut se porter sur une dimension « clinique », c'est-à-dire une ou des études de cas, sur des échantillons réduits voire un seul individu, pouvant donner lieu, par exemple, à des biographies ou à des récits de vie. L'observation directe peut être complétée par de l'observation indirecte, autrement dit le recours, sur le sujet d'étude, à des documents et à des informations préexistantes.

Nous mentionnons également l'observation participante, qui implique l'interaction de l'observateur avec les sujets observés et nécessitant, la plupart du temps, l'insertion dans un groupe social réduit :

On ne peut étudier les hommes qu'en communiquant avec eux, ce qui suppose que l'on partage leur existence d'une manière durable ou passagère. L'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés (Laburthe-Tolra in Mucchielli, 1996 : 146).

Cette participation peut se réduire à une interaction simple ou chercher à avoir un impact sur le groupe, à provoquer une réaction par exemple (Adler et Adler, 1987 ; Chapoulie, 1984). L'objectif de l'observateur peut être dévoilé ou caché (Abercrombie et al., 2000), caché notamment si l'on est face à des groupes réticents à la présence d'une personne extérieure au groupe (Diaz, 2005). Mais l'immersion de l'observateur participant lui permet de s'identifier aux observés et à identifier sur lui-même les phénomènes qu'il cherche à mettre en évidence (Py, 2004).

Enfin, nous pouvons mentionner l'utilisation d'une tierce personne dans l'observation, d'un informateur qui appartient au groupe observé et qui, comme dans le cas de l'observation indirecte, va fournir un certain nombre d'informations qu'il faut vérifier et contrôler.

Autres techniques que nous présentons : les interactions avec les sujets sur lesquels est réalisée l'enquête. Il s'agit principalement de l'entretien et du questionnaire. Ceux-ci sont régis par des règles d'organisation qui déterminent leur façon de procéder, les types de données que l'on veut recueillir par rapport aux types d'analyses que l'on cherche à réaliser :

Si en effet le monde social est bien ce monde de constructions intersubjectives où rien n'a de sens en dehors du réseau continu d'interprétations qui guide l'activité des individus, alors les méthodes dominantes en sociologie – enquête, survey, données quantitatives issues de sondages ou de questionnaires –, sont inadéquates à leur objet (Queiroz et Ziolkowski, 1994 : 34).

De plus, l'entretien tend à ne faire émerger le phénomène à observer qu'après avoir été réalisé ; il implique également un comportement subjectif de la personne observée plus susceptible d'être influencée par le paradoxe de l'observateur (Labov, 1973 ; Mouchon, 1985 ; McMahan, 1994) que lors de l'observation libre (suite au phénomène d'habituation).

L'entretien existe sous plusieurs formes : l'entretien libre lors duquel la personne interrogée a une grande liberté quant à ses réponses, alors riches en contenu, mais susceptibles d'échapper à l'objectif fixé par l'enquêteur.

Il existe alors la possibilité de recourir à l'entretien organisé où, bien qu'étant libre, l'entretien suit un plan prédéfini par l'enquêteur, notamment au niveau de l'organisation et de l'ordonnancement des questions. Ceci constitue alors ce que l'on appelle également l'entretien semi-directif. Il est constitué de questions ouvertes, et dans certains cas, nécessite une pré-enquête dans le but de mieux identifier les phénomènes que l'on souhaite mettre en évidence (Blanchet, 2000 : 45). Les sujets abordés sont définis avant l'entretien et parfois organisés selon un ordre précis. Cependant, il se peut que la formulation des questions oriente les réponses et engage, de ce fait, les représentations du chercheur (Ibid. 46).

Nous citons ensuite l'entretien directif, ou à questions fermées, laissant une liberté de réponse moins grande. Ce dernier procédé donne moins d'intérêt aux analyses de contenu mais permet un traitement plus facile au niveau statistique. Il existe également l'entretien répété, visant à entretenir une personne ou un groupe plusieurs fois dans le temps afin d'observer l'évolution de certaines attitudes, comportements, représentations. L'entretien peut être approfondi

lorsque l'enquêteur cherche à faire prendre conscience à l'enquêté de la réalité d'un phénomène qui le touche.

Enfin, dans ce type de techniques, nous citons le questionnaire, hautement pratiqué dans le domaine des sciences humaines et sociales. Il s'agit généralement d'un entretien à questions fermées suivant une organisation codifiée et qui vise à permettre un traitement statistique facilité. Ainsi, il faut accorder un soin important au choix et à la formulation des questions, et également au choix des variables susceptibles de se retrouver dans l'échantillon. L'objectif principal d'un questionnaire est de faire émerger des opinions et des croyances sur un phénomène précis. Son objectif principal est de collecter rapidement des informations à partir d'un corpus assez représentatif (Milroy et Gordon, 2003), mais laisse moins de place aux analyses qualitatives. Il met en avant un certain nombre de variables (âge, sexe, milieu socio-économique, etc.) (Singly, 1992) permettant un travail statistique des données. Il faut tenir compte du choix des mots, de la formulation des questions, du fait de donner des réponses à choix multiple, et doit orienter le moins possible vers des stéréotypes (Singly, 2000 ; Boukous in Calvet et Dumont, 1999).

Moins fréquentes en sociolinguistique, les techniques expérimentales visent à créer artificiellement un échantillon et à tester une influence (d'un contexte, une image, un sentiment, une idée, un discours) sur cet échantillon. Dans l'approche de laboratoire, tout est créé artificiellement, et les variables, peu nombreuses et simplifiées, doivent toutes être sous contrôle afin de permettre leur isolement lors du traitement des données ou de la modification de l'expérience. Il est nécessaire alors, en plus du groupe expérimental, d'avoir constitué un groupe témoin homogène avec le groupe expérimental. L'analyse statistique est généralement de rigueur. Les éléments alors mis en évidence doivent être vérifiables dans la réalité, c'est-à-dire dans un échantillon ou un groupe social existant et non artificiel. Dans ce cadre, nous pouvons ajouter les procédés sociométriques qui cherchent à faire participer les personnes observées au déroulement de l'enquête, en les sélectionnant en fonction d'une échelle sociométrique (classe sociale, économique, professionnelle, etc.). L'approche sociométrique est affinée par un test de configuration sociale qui vise à déterminer la cohésion du groupe social observé. Autre complément : le drame et le sociodrame qui cherchent à restituer les conditions de vie d'un individu ou d'un groupe social, notamment par la distribution de rôles ou de jeux de rôles. Les techniques statistiques sont abondamment utilisées pour approfondir un certain nombre d'observations (questionnaire, entretien à questions fermées, etc.). Elles se basent sur un échantillon représentatif où les diverses variables sont exploitées. De ce point de

vue, le sondage constitue une illustration des techniques statistiques. Lorsque la constitution de l'échantillon est basée sur une sélection au hasard des individus, alors nous sommes dans un sondage aléatoire. Inversement, le sondage empirique se base sur des échantillons récoltés en fonction de variables prédéterminées. Mais un tel échantillon, représentatif d'un groupe, ne peut pas être représentatif de la totalité d'une population.

L'analyse de contenu est une technique d'analyse et d'exploitation des données recueillies par observation ou par interaction avec les sujets. Elle vise, suivant un protocole organisé et parfois le recours à un traitement statistique, à mettre en évidence l'existence d'un contenu, c'est-à-dire d'informations (Mucchielli, 1991) telles que des symboles, des valeurs, des attitudes, des représentations sociales, des comportements, des codes sociaux. Elle rassemble ainsi un certain nombre de techniques et de procédés de description (thèmes, mots clés, champs lexicaux, champs sémantiques, nuages de mots, etc.) visant à révéler la présence des éléments précédemment cités, tout particulièrement les représentations sociales (Bardin, 1977). Cette approche peut relever d'une analyse statistique via la fréquence de certaines occurrences par exemple (analyse quantitative), ou d'une analyse qualitative par une préoccupation plus importante des phénomènes linguistiques et sémantiques, et se définit comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés » (Bardin, 1977 : 43).

Selon Mucchielli (1991), l'analyse de contenu correspond à trois approches différentes : l'analyse logico-esthétique qui vise à étudier la dimension stylistique d'un discours, les conditions de communication, afin de mettre en évidence la dimension émotionnelle d'un sujet observé producteur de discours ; l'analyse sémantique structurale qui se centre plutôt sur les champs lexicaux et leur organisation dans le discours ; l'analyse logico-sémantique qui elle-même comprend trois aspects, une analyse thématique faisant ressortir les thématiques et les champs sémantiques qui parcourent le discours, une analyse du positionnement centrée sur la dimension axiologique et cherchant à révéler ce que pense le locuteur vis-à-vis de ce qu'il dit (bien ou mal, bon ou mauvais), l'analyse fréquentielle qui tend à mesurer la fréquence des thématiques et des champs sémantiques dans le discours d'un locuteur. L'analyse de contenu se centre ainsi essentiellement sur les unités de sens ; elle permet d'étudier non seulement ce dont le sujet parle (thème), mais la façon dont il en parle (positionnement ou subjectivité). La



mise en évidence de thématiques nécessite, ensuite, leur catégorisation et l'analyse de la façon dont elles sont organisées dans le discours.

L'analyse thématique, en tant que premier point, nécessite un repérage et une catégorisation des éléments sémantiques saillants dans le discours, et d'en dresser l'inventaire, qui sera ensuite classé. Ceci permet de mettre en avant des opinions quant aux thématiques présentes. S'ensuit la mise en avant de la distance affective, de l'évaluation du sujet observé avec l'opinion ou le thème soulevé. Ceci permet donc de révéler un certain nombre d'attitudes vis-à-vis des thèmes repérés, en relation avec les opinions affichées ou sous-entendues. Enfin, se trouve l'étude de la fréquence de récurrence de ces thématiques et de leurs évaluations, la fréquence pouvant alors traduire la présence de stéréotypes (Moscovici, 1976). Nous assistons donc à l'observation de l'existence de représentations sociales, qui, dans certains cas de partage social, peuvent tendre vers l'idéologie. Ces études ont pour objectif de mettre en évidence un certain nombre d'opinions, d'attitudes, de comportements, de stéréotypes, de représentations sociales en tant qu'« ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet » (Flament, 1994 : 37-38).

Les méthodes qualitatives sont ainsi privilégiées, bien que certains aspects tendent à une approche quantitative (lexicométrie, questionnaire, par exemple). L'analyse de contenu se base sur les discours recueillis, dont l'analyse des énoncés et de leurs conditions de productions permettent l'étude et la mise en relief de ces représentations.

### **3.4.2 Le choix de la méthode employée**

La méthodologie choisie dans notre travail de recherche est empirico-inductive étant donné qu'elle est basée sur une enquête de terrain auprès d'enseignants et apprenants, dans le but de bien cerner la situation actuelle du FLE en milieu universitaire colombien.

La démarche se veut également de type descriptif puisque nous cherchons à réaliser une description du contexte de l'enseignement / apprentissage du FLE en Colombie. A travers cette description, nous cherchons à faire une analyse critique sur la situation actuelle de cet enseignement. Mais surtout nous cherchons à faire des propositions pour une vraie amélioration de l'enseignement / apprentissage de la langue française en Colombie.

Notre enquête est basée principalement sur deux démarches que nous jugeons complémentaires : des entretiens semi-directifs et un questionnaire auprès d'apprenants et



d'enseignants de FLE. Ces éléments constituent les parties d'une enquête réalisée sur deux terrains différents, en adéquation avec l'évolution de notre démarche et de notre problématique, au regard des premiers résultats obtenus.

### **3.4.3 Etapes de l'enquête de terrain**

Ainsi, nous avons deux terrains d'investigation, un en Colombie et l'autre en France : l'université de Caldas, à Manizales, et des Colombiens résidant en France ayant appris le FLE en Colombie.

Dans un premier temps, nous allons décrire pas à pas les différentes étapes de notre démarche. Nous contactons tout d'abord, avant de nous rendre sur le terrain, le directeur du département de langues étrangères de l'université de Caldas afin de lui demander son accord concernant notre enquête. D'abord nous expliquons notre projet, et ensuite le fait que notre échantillon doit être constitué d'enseignants et d'apprenants de FLE en milieu universitaire. Suite à son accord et à son intérêt pour notre travail, il rédige une lettre explicative concernant notre étude de terrain, qu'il adresse à tous les enseignants de français du département. Par cette lettre, il les informe du but du projet afin qu'ils nous accordent un moment pour d'abord observer leurs cours, ensuite remplir un questionnaire et finalement passer un entretien oral.

Suite au contact qu'il a établi avec tous les enseignants, nous les démarchons à notre tour un par un par mail, avant de nous rendre sur le terrain. Le directeur nous communique au préalable l'emploi du temps de chaque enseignant. Une fois que nous avons leur emploi du temps, nous proposons des heures précises pour aller observer les cours de chacun. Ils donnent tous leur accord au préalable.

Notre pré-enquête débute réellement à Manizales, à l'Université de Caldas, en Colombie. Dans un premier temps, nous réalisons une observation directe de scènes de classe, durant lesquelles nous assistons à des cours de français, où nous avons la possibilité à la fois d'observer l'enseignant et les apprenants. Mais en raison de la fin du semestre, les cours observés ne fournissent pas forcément d'éléments probants par rapport à ce qu'il se passe en cours de FLE. Par exemple, durant des cours, il s'agit de la préparation aux examens finaux, de la préparation de la foire aux langues étrangères. Nous ne prenons pas en compte toutes les observations que nous faisons. Mais de quelques observations, nous induisons une partie de notre problématique en nous retrouvant face à des enseignants qui ne transmettent que des connaissances linguistiques, et en nous trouvant face à des étudiants qui font beaucoup de fautes, certaines très importantes, même en fin de cursus universitaire.

Concernant les étudiants, avec l'accord d'un enseignant, nous assistons à une séance de cours en forme de table ronde et de façon informelle, presque spontanée. Nous faisons parler les étudiants suite à la simple question « est-ce que le français est plus facile que l'anglais/est-ce que l'anglais est plus facile que le français ? ». L'avis des étudiants est mitigé. D'un côté, nous nous retrouvons avec des étudiants qui considèrent la langue française comme assez facile, se rapprochant de l'espagnol ; d'un autre côté, d'autres la trouvent difficile, et bien qu'ils considèrent le français comme une belle langue, ils ne s'y attachent pas en raison de son manque de simplicité et du peu d'opportunités professionnelles qu'il offre en Colombie. La table ronde a été intégralement filmée avec l'accord de tous les élèves. La durée totale de cette pré-enquête est de 30 minutes. Les étudiants sont gênés et assez timides. Ils manifestent une insécurité linguistique très importante. Ils s'expriment avec difficulté. Nous voulons analyser rapidement ce qu'ils disent afin de savoir quels étudiants sont les plus intéressants pour l'enquête. Par exemple, parmi eux, une étudiante a eu l'occasion de faire des séjours en Angleterre et en France ; avant de faire ce séjour en France, elle aimait le français et trouvait cette langue très belle. Elle voulait devenir professeur de français. Mais suite à sa rencontre avec des Français, leur pays, leur culture, elle a commencé à détester la langue, la culture et la population françaises. Elle raconte une anecdote rapidement, puis nous lui demandons si elle serait prête à passer un entretien avec nous. Elle passe un moment avec nous durant lequel elle développe plus longuement ces sujets.

Suite à cela, la culture étant une notion se travaillant en fin de cursus, nous réalisons, avec l'accord de l'enseignante qui s'occupe de cette matière (Culture et Civilisation francophone/française), un petit entretien collectif. Une dizaine d'étudiants a participé à cet entretien collectif. L'entretien se déroule avec la présence de l'enseignante francophone, mais nous ne savons pas si cela accentue le phénomène du paradoxe de l'observateur, du fait que, même si les avis sont aussi mitigés, une bonne partie de cette classe exprime une préférence pour le français par rapport à l'anglais ; ces étudiants affirment que le français est beaucoup plus facile que l'anglais malgré de nombreuses fautes même pour ceux qui sont en fin de cursus. Nous percevons la contradiction entre cette facilité avouée, la fin du cursus et la présence réelle de beaucoup de fautes. Malgré cela, trois étudiants expriment une préférence bien plus importante pour l'anglais que pour le français, et l'importante utilité de l'anglais dans leur avenir professionnel, contrastant ainsi avec le français.

Nous réalisons également une pré-enquête auprès des étudiants concernant la réalisation du questionnaire. Nous choisissons de façon aléatoire sept apprenants de différents semestres.

Tous viennent au rendez-vous. Nous avons cette démarche dans le but de connaître le temps que prend un étudiant pour remplir notre questionnaire. Nous le faisons également pour connaître leur niveau de compréhension puisque c'est un questionnaire que nous avons prévu de faire passer du premier au dernier semestre. Nous voulons donc vérifier si le niveau de français du questionnaire est intelligible et clair pour tous les niveaux, afin de le diffuser auprès de la totalité des apprenants du département. Le déroulement de cette pré-enquête se passe bien. Ils mettent tous approximativement le même temps, environ 20min. Ils posent très peu de questions concernant le sens des énoncés. Cela nous permet de laisser le questionnaire tel qu'il est, sans modification au niveau linguistique ou autre.

Ainsi, nous extrayons de ces observations une partie de notre hypothèse de recherche. Par ailleurs, les vidéos d'enregistrement que nous avons réalisées n'ont pas été exploitées dans notre travail et restent au stade de la pré-enquête.

#### **3.4.4 Première enquête/premier terrain : Manizales – Université de Caldas**

Notre enquête de terrain est réalisée par le biais de questionnaires et d'entretiens. « L'idée d'un questionnaire jaillit sous la pression d'un problème général à résoudre, de la recherche de réponses à la question qu'on se pose, d'un besoin d'information sur un problème psychosocial » (Vilatte, 2007 : 5). L'interviewé est dans une situation déterminée par l'enquêteur: « [...] dans le questionnaire, l'individu qui répond, le fait dans un cadre fixé à l'avance par le spécialiste » (Singly, 2005 : 24).

A travers le questionnaire adressé aux apprenants, nous cherchons à définir avec exactitude le profil de l'élève colombien en milieu universitaire. Nous nous intéressons à découvrir ses véritables besoins, ses motivations ainsi que les difficultés qu'il rencontre au cours de son apprentissage. Nous souhaitons également connaître s'il considère que dans ses cours, on lui permet de faire un vrai lien entre culture/langue. Nous désirons ainsi trouver les réponses aux questions suivantes : travaillez-vous la démarche interculturelle lors de vos cours ? À travers quelles pratiques intégrez-vous cette composante ? Quels outils utilisez-vous ? Quelle est votre position concernant l'utilisation des documents authentiques en classe de FLE dans les universités colombiennes ? Ensuite, nous l'interrogeons sur la relation qu'il entretient avec la culture française, les Français, la France et les représentations qu'il possède de ces derniers.

En ce qui concerne le questionnaire adressé aux enseignants, nous cherchons à bien définir le profil de l'enseignant, ses pratiques dans la salle de classe, les méthodologies et les outils

employés, ses difficultés concernant l'enseignement du FLE, ses connaissances culturelles, entre autres.

### ***Justification du public à enquêter***

Le public enquêté est composé d'apprenants et enseignants du Département de Langues Etrangères de la faculté de Langues, Arts, et Humanités de l'Université de Caldas située dans la ville de Manizales au centre de la Colombie. En tant qu'enseignante de FLE dans cet établissement, une de nos missions consiste à chercher comment améliorer l'enseignement/apprentissage de la langue française. Notre choix est également stimulé par le fait que l'Université de Caldas fait partie des meilleurs établissements supérieurs de haute accréditation en Colombie. Grâce à ceci, elle accueille chaque semestre des étudiants venant de toutes les régions du pays ainsi que beaucoup d'étrangers.

### ***Description des enseignants à enquêter***

Concernant les enquêtes adressées aux enseignants, nous avons choisi des professeurs faisant partie de la même université. Le département de Langues étrangères est composé de 10 enseignants de FLE, parmi lesquels trois sont des professeurs titulaires et sept sont des professeurs vacataires, incluant le directeur du département qui est également professeur de FLE. Nous enquêtons donc sur la totalité de ces enseignants, sauf sur l'un d'entre eux qui se trouve en mission doctorale à l'étranger. Les enseignants de FLE du Département de Langues Modernes de l'Université de Caldas ont tous un diplôme de licence en Langues étrangères et un diplôme de Master spécialisé en FLE. La plupart d'entre eux ont séjourné en France en tant qu'assistant de langue espagnole et en tant qu'étudiant. Leurs prénoms ont été remplacés par des prénoms fictifs tout comme pour les apprenants du premier terrain et les interrogés du deuxième terrain.

### ***Profil des enseignants***

<b>Terrain 1</b>					
	<b>Age</b>	<b>Niveau d'étude</b>	<b>Durée d'apprentissage du FLE</b>	<b>Nombre d'années d'expérience d'enseignement du FLE</b>	<b>Séjour en France ou autre pays francophone</b>
Enseignant Edgard	27	Licence en langues modernes	5 ans	Entre 1 et 5 ans	Oui
Enseignant Vanessa	23	Licence en langues modernes	5 ans	Entre 1 et 5 ans	Non
Enseignant Adèle	32	Master 1 en Sciences du langage	7 ans	Entre 6 et 11 ans	Oui
Enseignant Marie	24	Licence en langue modernes	5 ans	Entre 1 et 5 ans	Oui
Enseignant Katy	27	Actuellement en Master 1 <sup>ère</sup> année en Sciences du langage	4 ans	Entre 1 et 5 ans	Oui
Enseignant Annie	26	Licence en langues modernes	5 ans	Entre 1 et 5 ans	Non
Enseignant Jean	43	Licence en espagnol	10 ans	Entre 6 et 11 ans	Non

Enseignant Joan	32	Licence en Langues modernes	7 ans	Entre 1 et 5 ans	Non
Enseignant Fanny	32	Master 2 en Sciences du langage	7 ans	Entre 1 et 5 ans	Oui

Tableau 4 : profil des enseignants du premier terrain.

### ***L'enquête auprès des enseignants***

A la fin des séances de cours observées lors de la pré-enquête, nous discutons un peu avec chaque enseignant, en leur parlant de notre travail ; nous donnons à la fin de chaque entrevue, le questionnaire. Nous laissons la liberté et le temps aux enseignants de le remplir chez eux, et de pouvoir le rendre à la fin de notre séjour sur le terrain, afin qu'ils soient les plus honnêtes possible. Nous recevons donc les questionnaires remplis juste avant la fin de notre enquête.

Nous fixons également au fur et à mesure les rendez-vous des entretiens avec quelques enseignants que nous pouvons préalablement rencontrer, et avec d'autres, nous convenons d'une date par téléphone. Nous commençons par des entretiens directifs auprès de trois enseignants, mais que nous considérons désormais un peu comme une pré-enquête.

Suite à ces premiers entretiens, nous envoyons à notre directrice les questions que nous avons faites, et suite à ses conseils, nous sommes passée d'un entretien directif à un entretien semi-directif. En effet, nous nous sommes ravisée et cela nous permettra d'avoir plus d'éléments à traiter au niveau qualitatif, par rapport à la méthode choisie, en optant pour des entretiens semi-directifs.

Nous rappelons que l'entretien semi-directif est une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées sur des thèmes précis. Pour Blanchet (2000), l'entretien est un dispositif d'enquête qui est susceptible de lever certaines résistances de l'interlocuteur. Toutefois, l'auteur ne dit pas lesquelles ni pourquoi. Pour lui, c'est un mode d'accès efficace aux représentations et aux opinions individuelles.

En outre, lors de cette enquête, nous confirmerons le rôle joué par la composante interculturelle en cours de français, c'est-à-dire le temps et l'importance que les enseignants consacrent à l'intégration de cette composante lors de leurs séances, et les techniques et matériaux qu'ils emploient.

### ***Description des entretiens semi-directifs***

Chaque entretien dure entre 45min et 1h, temps également conseillé par notre directrice de thèse. Tous les entretiens se déroulent dans la salle de réunion du département de langues étrangères et sont enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Bien que l'espagnol soit leur langue maternelle, nous décidons tout de même de réaliser l'entretien en langue française. Nous

laissons cependant la liberté à chacun des interviewés de recourir à l'espagnol en cas de besoin, d'une part dans la mesure où il s'agit de professeurs de FLE avec un niveau suffisant pour exprimer leurs ressentis dans la langue cible, et d'autre part dans la mesure où notre travail porte sur le FLE ; nous souhaitons également évaluer leur niveau de français. Par ailleurs, les transcriptions ne nécessitent pas de traduction pouvant modifier le sens et légitiment notre démarche, et permettent d'analyser leurs idées telles quelles. En outre, nous avons décidé de faire passer les entretiens en langue française tenant compte du fait que nous effectuerions une analyse lexicométrique qui mettra en évidence, d'un point de vue quantitatif, les principales thématiques des entretiens. De fait, si notre choix se porte sur la langue française pour la réalisation des entretiens, c'est parce que les outils d'analyse lexicométrique auxquels nous avons accès ont été créés pour la langue française. De plus, l'analyse de nos questionnaires ayant été réalisée avec le logiciel Sphinx, développé pour le français, il nous a paru cohérent de garder de l'homogénéité dans l'ensemble de nos méthodes d'analyse.

Tous les enseignants se montrent volontaires au moment de passer cet entretien, même s'il y en a une partie qui manifeste tout de même une insécurité linguistique importante. Mais ils sont néanmoins contents de pouvoir parler français en dehors de la salle de classe.

Pour la réalisation des entretiens, nous suivons un canevas tout comme pour les entretiens des apprenants et du terrain 2 (cf. Annexe 2.1, 2.2, 2.3), avec de grandes parties, notamment visant à les faire parler sur l'interculturel et la culture française. Mais avant tout ils ont la liberté de répondre. Nous soulignons que le canevas n'a pas été forcément suivi au pied de la lettre. Nous débutons par « parle-moi de ton expérience en tant qu'enseignant de français », ce que nous complétons par « précisément dans la salle de classe ». Eux-mêmes abordent des sujets qui s'approchent de notre problématique, alors nous les relançons sur ces points, comme la difficulté du français par rapport à l'anglais. Dans la plupart des cas, c'est grâce à eux que nous arrivons à parler des sujets que nous avons prévus.

Tous les entretiens transcrits le sont dans leur totalité sans couper certains morceaux. Nous réalisons les transcriptions à partir de certaines conventions de Transcriber<sup>89</sup> (sans nous servir de toutes), et en en ajoutant certaines telles que les *sic*, le soulignement quand des propos se chevauchent. Nous nous servons du logiciel Microsoft Word pour réaliser nos transcriptions. Les entretiens font l'objet d'une analyse de contenu (cf. chapitre 3.4.1).

---

<sup>89</sup> Il s'agit d'un logiciel de transcription conversationnelle qui propose ses propres conventions de transcription dont nous nous sommes inspirée : <http://trans.sourceforge.net/en/presentation.php>.

### ***Description du questionnaire adressé aux enseignants***

Il y a deux questionnaires différents, un adressé aux enseignants et un aux étudiants. Le questionnaire a été validé au préalable par notre directrice de thèse. Concernant le questionnaire des enseignants, il s'agit d'un questionnaire comportant des questions ouvertes et fermées. Il s'agit également d'un questionnaire que nous avons décidé, sur le conseil de notre directrice, d'anonymiser pour permettre une liberté d'expression maximale. Notre questionnaire est divisé en thématiques, mais la partie initiale du questionnaire ne concerne que l'âge et s'ils enseignent le français ailleurs qu'à l'Université de Caldas. Ensuite, il est divisé en 4 thématiques. Elles sont découpées ainsi : a) le métier d'enseignant(e) de FLE avec 10 questions. Ensuite, le b) est consacré à l'interculturel avec 4 questions. c) les représentations sur la France, les Français et la langue française, avec 6 questions. d) Documents authentiques, avec 9 questions. Nous l'avons dit précédemment, ils sont libres d'amener le questionnaire chez eux et de prendre le temps de le remplir, puis de le ramener juste à la fin de l'enquête. Ils ont donc un mois pour le remplir. Tous ont respecté ce délai. Les données obtenues du questionnaire sont analysées à l'aide du logiciel Sphinx.

### ***Les entretiens pour les étudiants***

#### ***Description des étudiants à enquêter***

Il s'agit d'apprenants dont l'âge oscille entre 19 et 27 ans. Ils ont suivi un cursus normal avant de rentrer à l'université. Ils ont également tous appris l'anglais comme première langue étrangère au collège et au lycée. En revanche, la plupart d'entre eux n'ont jamais eu de contact avec la langue française excepté ceux qui ont fait des études à l'Alliance Française.

La sélection des étudiants est faite de façon aléatoire ; ce qui nous intéresse principalement est d'avoir des étudiants de tous les niveaux, du premier au dernier semestre.

#### ***Description des entretiens semi-directifs***

Au préalable, nous aurons recours à l'observation directe, technique consistant à porter une attention systématique sans jugement, sans interprétation sur un objet (personne ou groupe, activité, lieux, événement ou situation, par exemple) avec une prise de notes organisée en vue d'une restitution méthodique de l'observation.

« L'observation directe apparaît comme une pratique de recherche faiblement normée, que ce soit pour les terrains et les objets qu'elle étudie, pour les formes de conceptualisation qui y prennent appui ou pour les types de comptes rendus qui en sont tirés » (Arborio et Fournier, 2005 : 76). Pour ces mêmes auteurs l'observation directe sert aux autres méthodes comme



pré-enquête, comme familiarisation avec l'objet afin de mieux l'aborder et suggérant des hypothèses à valider. Elle sert également comme moyen d'améliorer directement la mise en œuvre des autres méthodes en fournissant des outils d'analyse de la situation d'enquête comme situation sociale. Une telle observation se fera dans l'objectif principal de réaliser une pré-enquête et de déterminer l'environnement et le vrai contexte dans lequel se déroule ce processus d'enseignement / apprentissage de FLE dans les universités colombiennes.

Nous fixons rendez-vous dans la salle de réunion du département, comme pour les enseignants. Chaque entretien dure entre 20 et 30 min. Nous réalisons une quinzaine d'entretiens. Nous décidons également de faire passer ces entretiens en langue française, pour les mêmes raisons que celles mentionnées pour les enseignants (cf. supra). Tous les étudiants passent cet entretien avec beaucoup de volonté ; malgré leur timidité, ils sont contents de s'exprimer en français. Nous constatons un très bas niveau de français, même chez les étudiants qui sont au dernier semestre de la Licence. Nous constatons l'interférence importante de l'espagnol, comme peuvent en témoigner nos transcriptions (cf. chapitre 4.1). Nous tenons à signaler d'ailleurs que les étudiants ont aussi la possibilité de s'exprimer en espagnol s'ils le jugent nécessaire. Nous essayons d'abord de mettre en confiance le plus possible chaque apprenant en créant une ambiance décontractée, très informelle, de façon à ce qu'ils se sentent libres de s'exprimer sans appréhension. La méthode d'analyse des entretiens des étudiants est la même que celle pour les enseignants (cf. supra).

### **Profil des apprenants des entretiens**

Entretiens terrain 1			
Identité	Age	Semestre en cours	Fréquentation d'établissements autres que l'UC
Alexandre	27	8	Non
Simon	20	4	Non
Albert	20	3	Non
Costa	19	5	Oui
Calie	19	4	Non
Joan	18	2	Oui
Nina	20	4	Non
Lola	18	2	Non
Mathieu	21	3	Non
Françoise	19	3	Non
Edith	20	3	Non
Zaz	20	3	Non
David	26	7	Non
Pierre	20	5	Oui
Maude	22	6	Oui
Xavier	22	6	Non
Vincent	20	6	Non
Julie	21	5	Non
Paul	19	4	Non
Julien	21	5	Oui

Tableau 5 : profil des apprenants des entretiens.

### ***Description du questionnaire adressé aux étudiants***

Pour le questionnaire des étudiants, nous passons, avec l'accord d'un enseignant, pendant une heure de cours ; nous nous présentons comme doctorante, et nous faisons passer le questionnaire. C'est un questionnaire anonyme. L'entête contient des informations personnelles : âge, semestre en cours, s'ils étudient à l'AF. Il est divisé en trois parties. La première concerne le contact avec la langue française et la place de l'interculturel en cours, et est composée de 7 questions. La seconde concerne « en dehors de la salle de classe », et est



composée de 6 questions. La troisième concerne les représentations des apprenants, et est composée de 5 questions. Nous diffusons le questionnaire auprès de 258 étudiants. Il leur faut environ 20-25min pour le remplir. Les questionnaires sont traités avec le logiciel Sphinx.

### ***Profil des apprenants du questionnaire***

	Valeur moyenne	Valeur minimum	Valeur maximum	Effectif
Age	21	16	37	257
Année de naissance	1990	1975	1996	258
Semestre en cours	4,45	1	9	256
	Non-réponses	Modalité la plus citée	Modalité la moins citée	Effectif
Etudiez-vous à l'AF ?	18	Non : 229	Oui : 11	258

Tableau 6 : profil des apprenants du questionnaire.

### **3.4.5 Deuxième enquête/ deuxième terrain : des Colombiens résidant en France**

Il s'agit d'une enquête qui vise à montrer que des Colombiens sur lesquels nous enquêtons, une fois en France, se retrouvent avec des difficultés communicatives à cause du français qu'ils ont appris en Colombie. En effet, les enseignements en Colombie sont des enseignements principalement linguistiques, ceci prouvant que les connaissances linguistiques ne sont pas suffisantes pour faire face à des contextes authentiques comme la vie quotidienne en France. En d'autres termes, nous cherchons à analyser à quel point le français qu'ils ont appris en Colombie leur est utile dans un contexte réel comme la France. Est-ce que les connaissances du français acquises en Colombie leur suffisent pour une communication réussie ? En outre, maîtrisent-ils les compétences nécessaires selon le Cadre Européen Commun de Référence (pragmatique, sociolinguistique, interculturelle) pour réussir l'interaction avec des interlocuteurs natifs et en contexte réel ?

De plus, nous cherchons à prendre connaissance de l'évolution de leurs représentations vis-à-vis de la France, des Français, de la langue française avant et après leur séjour en France. Egalement, nous souhaitons savoir si, une fois en France, ils ont vécu des chocs culturels, des désagréments dus à leur niveau de français, et des difficultés d'adaptation au milieu socioculturel par exemple. Nous souhaitons aussi savoir pourquoi ils ont choisi la France, la durée de leur séjour, et quelle est la raison de celui-ci. Ces questions nous permettent de mieux cerner quelles seraient les raisons et motivations potentielles qui peuvent conduire à l'apprentissage du français en Colombie. Les données recueillies le sont sous la forme d'entretiens d'environ 1 heure par interrogé auprès de 6 personnes. Ces entretiens font l'objet de transcriptions selon les mêmes conventions que celles du premier terrain et font l'objet du même type d'analyse qualitative.

### ***Justification du public à enquêter***

Le public choisi dans cette étude n'a pas été le fruit du hasard. Il s'agit de Colombiens (étudiants ou professionnels) résidant en France et ayant appris le français à l'université<sup>90</sup> en Colombie avant leur arrivée dans l'Hexagone. Qu'ils aient étudié le français en Colombie est une caractéristique indispensable, étant donné que nous avons besoin de connaître leur expérience linguistique dans les deux pays. Ceci nous permettra de révéler les points forts et les points faibles de leur expérience avec la langue française en Colombie. La connaissance des points forts et des points faibles nous aidera à constater ce qui a été établi dans notre problématique de recherche et aussi à proposer de nouvelles conduites d'enseignement. Une autre caractéristique commune à chaque enquêté est le métier d'enseignant de FLE, dans le but de mieux cerner le type de formation proposé en Colombie en ce qui concerne les enseignants de FLE. Il est important de souligner que ces Colombiens résidant en France ont étudié dans d'autres universités que celle de Caldas, ce qui nous permet d'élargir notre problématique et nos hypothèses à d'autres contextes d'enseignement du FLE en Colombie. Un autre facteur à prendre en compte est la durée de leur séjour en France. Il est nécessaire qu'il s'agisse d'un long séjour, ce qui est important lors de l'analyse de l'évolution des représentations que ces Colombiens expérimentent depuis leur arrivée en France. Par ailleurs, la rencontre de ce public s'est faite grâce à notre quotidien universitaire en France (conférences, séminaires, etc.).

### ***Profil des enquêtés***

Entretiens terrain 2				
Identité	Age	Université d'origine	Université d'accueil	Niveau d'étude
Mylé	24	Université libre	Université de Montpellier	Master 2
Charly	31	Université National	Université d'Avignon	Master 2
Caro	25	Université Libre	Université de Montpellier	Master 2
Laureca	28	Université Libre	Université de Montpellier	Master 2
André	37	Université del Valle	Université de Montpellier	Doctorat
Grég	37	Université de Caldas	Université Paris Est	Doctorat

Tableau 7 : profil des interrogés du deuxième terrain.

### ***Description de l'entretien***

Nous fixons rendez-vous dans une des salles de colloque de l'université de Montpellier 3 (site Saint-Charles). Chaque entretien dure environ 60 min. Nous réalisons 6 entretiens. Nous décidons également de faire passer ces entretiens en langue française, pour les mêmes raisons que celles mentionnées pour les enseignants et les étudiants du premier terrain (cf. chapitre 3.3.4). Tous les enquêtés passent cet entretien avec un grand consentement ; malgré leur

<sup>90</sup> L'exemple de Charly est intéressant car parmi les interrogés de ce terrain, c'est le seul à avoir appris le français avant l'université, dès l'école primaire dans une école française, ce qui ne l'empêchera pas de se heurter aux mêmes difficultés que les autres (cf. chapitre 4.2.3).

timidité, ils sont contents de s'exprimer en français. La méthode de transcription et d'analyse est identique à celle employée pour les entretiens des enseignants et des étudiants du premier terrain (cf. chapitre 3.4.4).

### ***Description du public à enquêter***

Il s'agit d'enseignants de français et d'espagnol faisant des études en doctorat ou en master à l'université de Montpellier 3, d'Avignon et de Paris Est. Leur âge oscille entre 24 et 37 ans. La plupart d'entre eux ont eu l'occasion de travailler en tant qu'assistant d'espagnol en France. Nous présentons par la suite la méthode qui est choisie pour l'analyse de nos données.

## **3.5 METHODES D'ANALYSE DES DONNEES CHOISIES**

### Pour les entretiens :

Compte-tenu de la nature de notre corpus, nous jugeons l'analyse de contenu comme la méthode la plus pertinente pour l'analyse des entretiens (cf. chapitre 3.4.1). Telle qu'elle est définie, elle est particulièrement adaptée à l'étude de l'entretien semi-directif, utilisé dans la présente étude. L'analyse de contenu est en effet la méthode la plus utilisée pour analyser des interviews et des observations qualitatives (Krippendorff, 2003). En choisissant une telle méthode pour notre analyse, nous essayons de rendre l'entretien le plus objectif possible, au niveau de tout ce qui est dit par chacun de nos interviewés.

Au préalable, nous réaliserons une analyse lexicométrique avec les logiciels Lexico3<sup>91</sup> et Tropes<sup>92</sup>. En effet, ces logiciels sont complémentaires et permettent de traiter automatiquement le lexique des entretiens à un niveau quantitatif, fréquentiel, thématique, notionnel, d'aborder le style et la structure des entretiens, ainsi que les relations entre les principales thématiques traitées. Pour chaque corpus analysé, étudiants, enseignants, deuxième terrain, l'ensemble des entretiens est rassemblé en un seul document au format texte (.txt), traité par les logiciels. Le logiciel Lexico3 nous permet d'analyser les champs lexicaux principaux, les fréquences de mots et les cooccurrences de mots (deux ou trois mots apparaissant côte à côte). Le logiciel Tropes permet d'analyser les domaines notionnels, les champs sémantiques et d'établir des cartographies autour d'une thématique principale. Ces deux logiciels nous permettent de faire émerger, via un traitement automatique des entretiens, les thématiques principales abordées dans chaque corpus :

---

<sup>91</sup> <http://www.lexi-co.com/>.

<sup>92</sup> <http://www.tropes.fr/>.

Un matériau textuel (qualitatif) peut bien entendu faire l'objet d'une analyse quantitative. C'est ce que font notamment l'analyse de contenu, la lexicométrie et le traitement automatique des langues (TAL). En ayant recours à des traitements statistiques, elles embarquent un ensemble cohérent de postulats épistémologiques : (1) le nombre compte ; (2) la représentativité détermine la validité ; (3) la force des corrélations et la significativité des différences se mesurent au moyen de tests standardisés par la statistique (Atifi et al., 2006). Ces règles permettent l'élaboration d'analyses robustes et éprouvées dans un cadre quantitatif (Lejeune et Benel, 2012 : 592).

Cela ne nous dispense pas de valider ou d'infirmer la pertinence de ces thématiques pour l'analyse de contenu, et d'en extraire par notre propre lecture des textes. Une fois que les thématiques que nous souhaitons analyser dans les entretiens ont été identifiées, nous passons à l'analyse de contenu. Nous nous servons également de quelques notions d'analyse du discours afin d'explorer les champs axiologiques et les positionnements affectifs des interviewés, qui nous permettent de mieux cerner leurs points de vue et leur degré de subjectivité.

Nous jugeons l'analyse thématique comme étant la plus pertinente compte tenu de la nature du corpus. En effet, nous avons des entretiens d'une taille approximativement égale, classables en plusieurs groupes (enseignants/étudiants notamment), et d'un contenu ayant un nombre de thématiques identifiables et similaires autour de la problématique de travail. L'analyse peut alors se baser sur la mise en évidence textuelle, lexicale et notionnelle de ces thématiques par l'analyse du contenu des entretiens et la classification des parties en thèmes et sous-thèmes.

## **Découpage thématique pour les deux terrains**

### ***1. La prédominance de la langue anglaise***

Notre cadre théorique, les analyses lexicométriques et notre première lecture des entretiens nous a permis de mettre en évidence l'importance qu'occupe la langue anglaise dans l'enseignement d'une langue étrangère et plus précisément dans l'imaginaire colombien.

### ***2. La complexité de la langue française***

Nos entretiens nous ont permis de comprendre qu'une des principales contraintes rencontrées par nos élèves de FLE en milieu universitaire colombien tout au long de leur apprentissage est la complexité du français. Paradoxalement, l'anglais semble être plus facile à apprendre sachant qu'à la différence du français, l'anglais (langue germanique) n'appartient pas à la

même famille linguistique que l'espagnol (langue romane). Les difficultés qu'ils rencontrent nous paraissent flagrantes et méritent d'être analysées en profondeur.

### ***3. L'avenir avec le français : projets professionnels, voyage, etc.***

Le témoignage des enseignants (du premier et deuxième terrains) interviewés a permis également de considérer avec un peu plus de réalisme et de clarté l'avenir des jeunes diplômés de FLE en Colombie. Cela permet de connaître de façon plus détaillée les opportunités qu'un enseignant colombien de FLE peut avoir, que cela soit en restant dans son pays ou en allant à l'étranger.

### ***4. La composante interculturelle***

Cette thématique est divisée en deux sous-parties : la place de la composante interculturelle en cours de FLE selon les enseignants et l'absence de la composante interculturelle en cours d'après les apprenants.

Nous désirons connaître, tout d'abord, la position des enseignants vis-à-vis de la composante interculturelle dans l'enseignement de FLE, notamment dans leurs propres cours. Sont-ils assez objectifs pour reconnaître leurs faiblesses, s'ils en ont, bien entendu ? Il nous paraît également pertinent de connaître l'avis des apprenants sur le même sujet, plus précisément la présence ou l'absence de la composante interculturelle. L'interculturel est un des sujets centraux de la présente recherche. Car, ne l'oublions pas, nous cherchons à favoriser son intégration dans l'enseignement du FLE en milieu universitaire colombien afin d'obtenir la réussite des apprenants à la fois dans leur scolarité universitaire et dans leurs interactions en contexte réel.

### ***5. Les représentations à l'égard de la France et des Français***

Une première lecture des entretiens nous a également aidée à découvrir l'image et les représentations que portent non seulement les enseignants mais également les apprenants à l'égard de la France et des Français. Cette thématique se divise ainsi en deux : image de la France, des Français avant et après leur séjour (ou pendant, pour le deuxième terrain) dans le pays cible, et image de la France, des Français chez les étudiants selon les enseignants. Il nous semble approprié de creuser dans ces représentations pour comprendre si ces dernières influencent de manière importante leur apprentissage de la langue cible. Il nous paraît également juste d'établir la différence entre les enseignants qui ont déjà eu l'occasion de séjourner en France et ceux qui n'y sont jamais allés. De plus, cela permet d'identifier l'évolution des représentations, s'il y en a, entre l'avant et l'après de leur séjour. Nous

souhaitons également connaître l'avis des enseignants vis-à-vis des représentations des apprenants. En fait, ceci nous donne le moyen de savoir, en l'occurrence, si les enseignants cherchent à avoir ce type d'échange dans leur cours. Enfin, nous nous intéresserons à l'image que les Colombiens qui ont décidé de s'installer en France avaient avant leur arrivée et à celle qu'ils ont actuellement, si cela a changé. Autrement dit, expérimentent-ils une progression de leurs représentations ? Quel impact ont ces dernières sur leur expérience avec le FLE avant la France et aujourd'hui ?

### ***6. Contraintes d'être un enseignant de FLE en Colombie***

Nous sommes surprise des informations obtenues dans nos entretiens concernant le nombre de difficultés qu'un enseignant de FLE en Colombie affirme expérimenter. Parmi ces contraintes, à l'unanimité, les professeurs interviewés mentionnent le manque de matériel, le manque de temps pour finaliser le programme linguistique avant la fin du semestre (donc le manque de temps pour travailler l'interculturel), le manque de motivation de la part des apprenants, le système d'évaluation, la méthode non adaptée. Il est tout à fait important d'approfondir ces manques dans la mesure où cela peut nous permettre de créer des perspectives stimulant l'amélioration des conditions d'enseignement afin de combler les besoins des professeurs et des apprenants de FLE, notamment de l'université de Caldas.

### ***7. Choix de la langue française par défaut***

Le parcours tout au long de nos entretiens nous laisse considérer que ce n'est pas la totalité des effectifs qui choisit le français et le cursus de Langues Modernes par vocation ou premier choix. Nous trouvons des apprenants qui étudient le français étant donné qu'ils n'ont pas été acceptés dans le cursus de leur premier choix ; il s'agit souvent de la médecine. Il est pertinent d'approfondir ce sujet afin de trouver des réponses et des justifications au manque de motivation, au bas niveau de français et donc à l'échec de certains apprenants.

### ***8. Représentations sur les apprenants***

Sans être une des thématiques préalablement envisagées, la lecture de nos entretiens nous révèle que la plupart des enseignants énoncent des propos qui reflètent les représentations qu'ils ont des étudiants. La façon dont ils en parlent n'est pas sans révéler quelques caractéristiques propres à une vision personnelle et reconstruite de l'« étudiant colombien » en tant que prototype.

## **9. Représentations sur les enseignants**

Comme pour la thématique précédente, les représentations que les enseignants portent sur les autres professeurs ne faisaient pas partie de nos thématiques envisagées au préalable. Toutefois, il nous paraît approprié de les analyser. Les enseignants fournissent eux-mêmes des images sur leurs collègues, sur la manière de les percevoir et sur leurs pratiques en tant que professeur de FLE. Leurs représentations semblent renvoyer souvent à la critique dans la mesure où ils considèrent que leurs collègues (quelquefois eux-mêmes) ne sont pas assez formés en ce qui concerne la culture cible et où ils ne font pas un travail aidant à motiver les étudiants.

## **10. Perspectives**

Les entretiens nous donnent le moyen de connaître les perspectives et attentes des apprenants, spécialement en ce qui concerne leur avenir une fois leur diplôme de Langues Etrangères obtenu. Leur avenir avec le français ne semble pas être très prometteur. Ils semblent être engagés dans une formation ne donnant pas beaucoup d'opportunités professionnelles, en tout cas en Colombie. Il peut être intéressant de voir si une telle prédisposition affecte leur apprentissage et leur réussite en français langue étrangère.

### Pour les questionnaires :

Concernant l'étude des questionnaires, nous choisissons une approche quantitative et statistique du traitement de nos données, mieux adaptée à ce type d'enquête, notamment grâce à l'utilisation du logiciel Sphinx<sup>93</sup> (cf. chapitre 3.4.1). Le logiciel Sphinx permet de traiter statistiquement les réponses des questionnaires que nous avons diffusés auprès des étudiants et des enseignants de l'université de Caldas. Le logiciel nous permet d'extraire des graphiques et des tableaux illustrant la répartition des proportions des types de réponse donnés pour chaque question fermée ou à choix multiples. Par la suite, chaque variable peut être croisée avec une autre variable afin de constater l'interaction de l'une sur l'autre. Les tableaux croisés donnent lieu à des analyses statistiques plus poussées comme le test du Chi deux ou  $X^2$ . Le test du  $X^2$  est un test statistique qui permet de mesurer le degré de relation entre deux variables indépendantes en se basant sur la distribution des fréquences (nombre de réponses par rapport à l'effectif total) dans chaque modalité. Par exemple, si l'on croise la variable « fréquente l'Alliance Française » et « importance accordée à la langue française dans le monde », nous étudions si ceux qui fréquentent l'AF ont tendance à se représenter

---

<sup>93</sup>

<http://www.lesphinx-developpement.fr/>.



différemment l'importance de la langue française dans le monde, par rapport à ceux qui ne fréquentent pas l'AF. Il s'agira de voir si la répartition des proportions pour chaque modalité varie entre la modalité « oui » et la modalité « non » concernant la fréquentation de l'AF par rapport aux modalités « très importante », « assez importante », « pas importante » concernant la variable « importance accordée à la langue française dans le monde ». Si la valeur  $p$  du test statistique est significative, alors il y a un effet d'une variable sur l'autre, une relation entre les deux. La significativité statistique est constatée avec une valeur  $p$  inférieure ou égale à 5%<sup>94</sup>, valeur à laquelle est fixée, généralement, le seuil de hasard. Ainsi, un test avec un indice de confiance  $1-p$  supérieur ou égal à 95% écarte le seuil de hasard et montre l'existence d'une interaction entre les deux variables. Nous avons également eu recours, dans les questionnaires des enseignants, à l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM) afin d'approfondir certaines interactions. L'ACM repose sur le même principe que le  $X^2$  mais mesure l'interaction de trois variables à la fois. Les questions ouvertes font l'objet d'un recodage en questions à choix multiples, donnant lieu à de nouveaux croisements.

Notre approche combine ainsi le qualitatif (avec l'analyse de contenu des entretiens), et le quantitatif (avec l'analyse des questionnaires). Notre approche est ainsi mixte et complémentaire.

## **Conclusion - Troisième partie**

Dans cette partie, nous avons présenté tout d'abord la problématique de notre recherche avec nos hypothèses et nos objectifs. Rappelons que notre problématique concerne la description du contexte d'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien, l'identification de manques et de besoins à partir desquels nous feront des propositions d'amélioration en milieu universitaire et, idéalement, au niveau politique. Afin d'atteindre cet objectif d'amélioration en milieu universitaire, nous prévoyons l'intégration de la compétence interculturelle, absolument nécessaire pour réussir la communication et l'échange en langue cible en contexte réel. Au niveau politique, nous souhaitons envisager des solutions pour aider l'enseignement du FLE à retrouver un statut qui lui est favorable, notamment dans un contexte idéologique presque exclusivement en faveur de l'anglais.

Comme nous venons de le voir, notre enquête a été réalisée par le biais d'entretiens semi-directifs, et d'un questionnaire adressé aux apprenants et enseignants de FLE. Cette enquête a

---

<sup>94</sup> Le test du  $X^2$  se base sur le degré de liberté (ddl) qui est calculé à partir du nombre  $n$  d'observations moins le nombre de variables à confronter, en l'occurrence  $n-2$  pour ce type de test. C'est à partir du coefficient  $X^2$  par rapport au degré de liberté qu'est calculée la valeur  $p$  ou  $1-p$  exprimant l'indice de confiance.



été réalisée sur deux terrains différents. D'un côté, on trouve les enseignants et apprenants de FLE inscrits au département de Langues Etrangères de l'université de Caldas. D'un autre côté, on trouve des Colombiens installés en France. En ce qui concerne les entretiens réalisés en Colombie comme en France, ils ont été effectués avec le support d'un canevas portant les grands axes, visant principalement à faire s'exprimer les interrogés sur leur expérience avec le FLE, l'interculturel, la culture française, les représentations vis-à-vis des Français, de la France, etc. Egalement, les entretiens ont été réalisés sans négliger la liberté de réponse des interviewés. Ils ont été transcrits dans leur totalité.

Par ailleurs, les questionnaires ont des questions ouvertes et fermées et, à part la première partie qui contient des informations personnelles sur les enquêtés (l'âge, cursus, etc.), le reste est divisé en différentes thématiques présentées dans cette partie de notre travail. Les deux questionnaires, celui adressé aux enseignants et celui adressé aux apprenants, ont été rédigés en langue française et ont été anonymisés suite au conseil de notre directrice de recherche. L'anonymisation a pour but principal de mettre les interrogés à l'aise autant que possible et ainsi de leur permettre de s'exprimer en toute liberté vis-à-vis des sujets abordés.

Ensuite, nous avons présenté la méthode choisie pour l'analyse de nos entretiens. Il s'agit de l'analyse de contenu, étant en effet la méthode la plus utilisée pour analyser des interviews et des observations qualitatives (Krippendorff, 2003). C'est grâce à cette méthode que nous avons réussi à rendre le plus objectif possible les propos émis par nos interviewés.

Enfin, pour traiter les données extraites de nos questionnaires, nous nous sommes servie d'une approche quantitative et statistique à l'aide du logiciel Sphinx.

## **4. ANALYSE DES DONNEES**



## **4.1 ANALYSE DES DONNEES DES APPRENANTS**



#### **4.1.1 ANALYSE DES QUESTIONNAIRES DES APPRENANTS VIA SPHINX**



Le travail d'échantillonnage des questionnaires consacrés aux pratiques et aux représentations des étudiants nous a permis de récolter 258 questionnaires. Leur dépouillement et leur analyse a entièrement été réalisé avec le logiciel Sphinx Plus<sup>2</sup> (cf. chapitre 3.5). L'intégralité du questionnaire et des réponses y a été saisie. Leur dépouillement nous permettra de réaliser une vue d'ensemble des chiffres et des distributions de fréquence ; enfin, nous procéderons à une analyse plus statistique par le croisement de plusieurs variables. Ce questionnaire va permettre de dévoiler le profil des étudiants de FLE de l'université de Caldas ainsi que leurs expériences, points de vue, sentiments, ressentis, représentations, désirs, besoins en tant qu'apprenants de français en Colombie.

## Tableaux de bord

Les tableaux de bord ont pour objectif de nous donner un aperçu plus concret des répartitions des effectifs d'étudiants sur les réponses aux questions fermées et à choix multiples.

Sur ce premier tableau (tableau 8), nous pouvons constater que la majorité des étudiants interrogés a entre 18 et 23 ans. 7% des étudiants ont moins de 18 ans. 28,8% ont entre 18 et 19 ans. 23,7% ont entre 20 et 21 ans. 19,5% ont entre 22 et 23 ans. 8,6% ont entre 24 et 25 ans. 5,8% ont entre 26 et 27 ans. 3,5% ont entre 28 et 29 ans. 3,1% ont plus de 30 ans. Un étudiant n'a pas souhaité donner son âge. La catégorie la plus importante est celle des 18-19 ans.

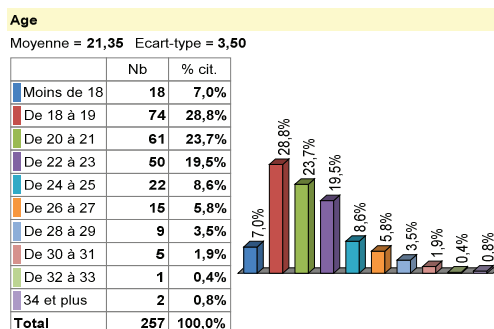


Tableau 8 : répartition des étudiants par tranche d'âge.

Au niveau du découpage en semestres (tableau 9), qui nous servira à établir si le semestre est en corrélation avec les représentations des étudiants et d'autres variables présentes dans ce questionnaire, nous pouvons constater une prédominance du semestre 4 avec 20,2% des effectifs, puis du semestre 2 avec 19% des effectifs, du semestre 6 avec 12,8% des effectifs, et du semestre 8 avec 11,2% des effectifs. Si les semestres pairs sont plus représentés, c'est qu'au moment de notre enquête, nous avons diffusé le questionnaire durant le second semestre de l'année. Néanmoins, nous pouvons constater que les étudiants en deuxième année



sont les plus nombreux, ce qui confirme également la présence plus importante de la tranche d'âge correspondante (tableau 8).

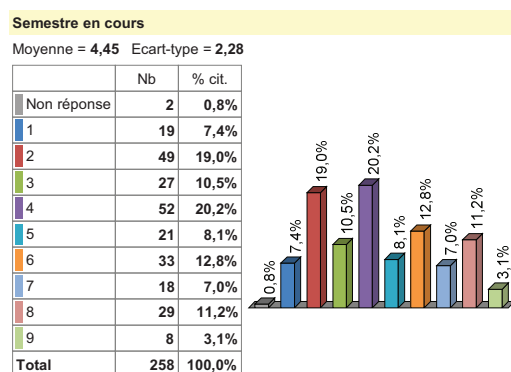


Tableau 9 : répartition des effectifs en fonction du semestre.

Un autre élément qui nous semble de première importance est la fréquentation de l'Alliance Française (AF- tableau 10). Ceux qui fréquentent celle-ci sont peu nombreux (4,6% des effectifs) mais il sera intéressant de constater si des profils différents émergent entre les deux groupes (ceux qui la fréquentent et ceux qui ne la fréquentent pas), si le fait de fréquenter ou non l'Alliance Française permet de déterminer l'influence possible de celle-ci sur les pratiques et les représentations des étudiants.

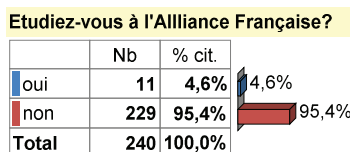


Tableau 10 : répartition des étudiants selon leur fréquentation de l'AF.

Nous pouvons considérer ce tableau (tableau 11) comme un indicateur des répartitions des fréquences concernant les raisons pour avoir appris le français. Cette répartition nous montre des différences. Selon les différentes modalités, le fait de « connaître une culture différente » est la raison la plus répandue (avec 40,7% des choix). Nous trouvons ensuite « parce qu'elle est imposée par la faculté afin d'obtenir la licence en langues » (31,4% des choix). S'ensuit « pour poursuivre mes études en France » avec 30,6% des choix ; nous trouvons après « pour devenir professeur de FLE » (27,9% des choix). Avec un faible nombre, nous trouvons « autres, précisez », et enfin, avec une seule réponse, nous trouvons « parce que je n'avais pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière ». Les modalités dominantes concernent principalement l'attrait pour la langue et la culture françaises, mais la modalité qui concerne un choix imposé représente un tiers des réponses. Les réponses « autre, précisez » sont en très faible nombre. Bien qu'il n'y ait qu'une seule réponse concernant la modalité révélant

l'absence d'une moyenne suffisante pour suivre un autre cursus, notre expérience d'enseignement et les témoignages révélés par les entretiens des enseignants et des étudiants nous montrent que ce nombre est bien plus important qu'il n'y paraît dans ces questionnaires (cf. chapitre 4.1.3).

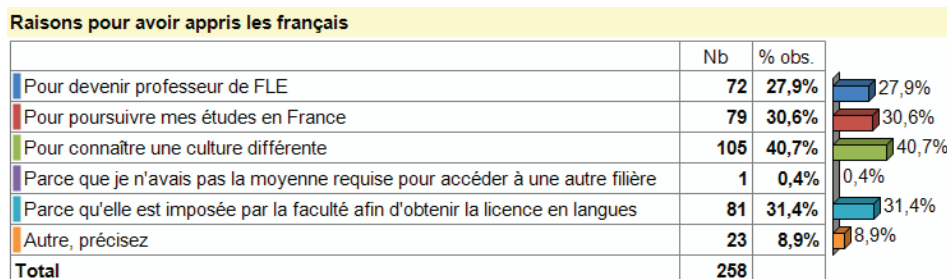


Tableau 11 : répartition des effectifs selon la raison qui a poussé les étudiants à choisir le français.

Concernant l'amour de la langue française (tableau 12), la grande majorité répond « oui » (96,5%). A cause de cette grande majorité, il sera intéressant de constater quel est le profil des étudiants qui ont répondu « non » (3,5%) et s'il existe des différences significatives avec ceux qui ont répondu « oui ». Cet aspect peut être complété avec les répartitions du « Pourquoi » pour ceux qui ont répondu « oui », avançant, comme explication, principalement la modalité « parce que j'apprends beaucoup de choses sur le pays, les gens et la culture » (71,7% des effectifs) (tableau 12). Ceux qui trouvent que « les cours sont très intéressants » représentent 38,8% des effectifs, et ceux qui pensent que les professeurs sont bons, 16,7% des effectifs. Ces réponses rejoignent celles de la question visant à connaître les raisons pour avoir choisi le français, mettant en évidence l'intérêt de la langue et de la culture pour les étudiants (tableau 11). Au niveau du « non » (tableau 12), nous pouvons considérer que les deux réponses avancées sont « parce que j'apprends très peu » (1,2%) et « autres (précisez) » (2,7%).

Aimez-vous la langue française ?				
	Oui	96,5%	Non	3,5%
Pourquoi ?	J'apprends beaucoup de choses sur le pays, les gens et la culture	71,7%	J'apprends très peu	1,2%
	Les cours sont très intéressants	38,8%	Les cours sont peu intéressants	0%
	Les professeurs sont bons	16,7%	Les professeurs ne sont pas bons	0%
	---		Autres (précisez)	2,7%

Tableau 12 : distribution des effectifs selon l'amour ou non porté à la langue française et pour quelles raisons (pour le « pourquoi ? », les étudiants avaient la possibilité de choisir plusieurs réponses).

Concernant le niveau de difficulté du français (tableau 13), la majorité des effectifs (65,7%) trouve que le français est une langue difficile à apprendre. En proportions moindres, 24% considèrent qu'il s'agit d'une langue facile à apprendre. Les 10,2% restants la trouvent très difficile à apprendre. Si nous ajoutons la modalité « difficile à apprendre » et la modalité « très difficile à apprendre » (75,9% des effectifs), nous pouvons considérer que, très largement, la langue française est considérée comme une langue difficile, tel que cela ressort également dans nos entretiens du premier comme du deuxième terrain (cf. chapitres 4.1.3, 4.2.3 et 4.3.2). Plus précisément, les difficultés relatives à la langue française (tableau 15) sont principalement imputées à la grammaire, avec 71,3% des effectifs. D'autres étudiants mentionnent la phonétique (38%) et enfin nous trouvons le vocabulaire (21,7%). Nous soulignons que nos entretiens des premier et deuxième terrains révèlent également que les aspects les plus complexes du français sont la grammaire et la phonétique (cf. chapitres 4.1.3, 4.2.3 et 4.3.2).

le français est une langue :			Le plus difficile de la langue française		
Moyenne = 1,86 Ecart-type = 0,57					
	Nb	% cit.		Nb	% obs.
Facile à apprendre	61	24,0%	Sa grammaire	184	71,3%
difficile à apprendre	167	65,7%	sa phonétique	98	38,0%
très difficile à apprendre	26	10,2%	son vocabulaire	56	21,7%
<b>Total</b>	<b>254</b>	<b>100,0%</b>	<b>Total</b>	<b>258</b>	

Tableau 13 : jugement porté par les étudiants sur la difficulté de la langue française et sur ce qui est le plus difficile dans cette langue (plusieurs réponses étaient possibles pour cette dernière question).

Un élément important auquel nous avons pensé concerne ce que pensent les élèves de la place donnée à la culture par leurs professeurs (tableau 14). En effet, les entretiens révèlent une tendance à considérer son absence dans le cursus des étudiants (cf. chapitre 4.1.3). Cependant, nous pouvons mettre en avant les résultats contradictoires des questionnaires avec les entretiens : la majorité des étudiants pense que cette place est importante (75,1%), 23% pensent qu'elle est moyenne et seulement 1,9% ont dit « aucune » (soit 5 étudiants). Ce point

est intéressant, notamment au regard de la comparaison de certaines variables, par exemple entre ceux qui n'aiment pas le français et ceux qui l'aiment.

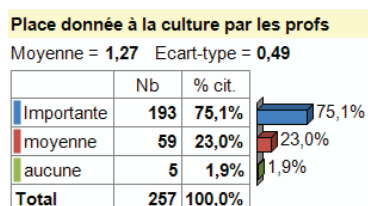


Tableau 14 : place donnée à la culture par les professeurs de français selon les étudiants.

Afin de préciser les réponses précédentes, nous pouvons regarder ce que les étudiants qui considéraient que les enseignants n'accordaient pas une place importante à la culture dans les cours ont répondu concernant les raisons de ce manque de place de la culture dans l'enseignement du français (tableau 15) : principalement il s'agit du manque de temps (18,6%) ce dont également les enseignants interviewés se sont plaints (cf. chapitre 4.2.3), puis du manque de compétences des enseignants à ce sujet (7,8%) (cf. chapitres 4.1.3, 4.2.3 et 4.3.2).

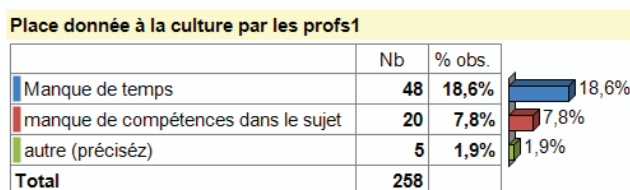


Tableau 15 : raisons pour lesquelles il n'y a pas assez de place accordée par les professeurs selon les étudiants.

Au sujet des activités extrascolaires des étudiants concernant le français (tableau 16), nous pouvons voir que pour la pratique du français en dehors des cours (149 « oui » et 109 « non »), regarder la télévision en français (137 « oui » et 121 « non ») et écouter la radio et de la musique françaises (139 « oui » et 119 « non ») sont en faveur du « oui » par rapport à ceux qui ont répondu « non ». Ces éléments nous paraissent contradictoires ; en effet, les entretiens des enseignants et notre propre expérience nous conduisent à dire qu'une fois sortis du cours, les étudiants ne parlent pas français (cf. chapitre 4.2.3). Pour le moins, c'est l'image qu'ils nous donnent. La lecture de journaux en français (46 « oui » et « 212 « non »), la correspondance avec des francophones (56 « oui » et « 200 « non »), le séjour dans un pays francophone (8 « oui » et 248 « non ») et la connaissance des Français (109 « oui » et 149 « non ») sont à la faveur du « non ». Mais le « non » est très majoritaire concernant le séjour dans un pays francophone (seulement 8 « oui »). Nous mentionnons alors leur jeune âge et le coût d'un tel voyage pour nuancer nos résultats. Néanmoins, il sera intéressant de regarder et de mettre en avant les profils de ceux qui correspondent avec des Français et qui ont fait un

séjour dans un pays francophone pour noter la présence de différences, surtout concernant les représentations, entre les deux groupes.

Groupe n°1			
	Oui	non	Total
Pratique du français en dehors des cours	149	109	258
L'occasion de regarder la TV en français	137	121	258
La radio et la musique françaises	139	119	258
Lecture de journaux en français	46	212	258
Correspondance avec des francophones	56	200	256
Séjour dans un pays francophone	8	248	256
Connaissance des Français	109	149	258

Tableau 16 : répartition des effectifs des étudiants selon leurs pratiques relatives à la langue française.

Ainsi, à propos de la connaissance de Français (tableau 17), les étudiants qui en connaissent les connaissent dans le cadre de leurs études (22,1%), puis de l'amitié (18,2%) et enfin du travail (5,4%). De fait, si peu d'étudiants connaissent des francophones, c'est le cadre des études qui est principalement mis en avant, puis de l'amitié. Nous mentionnons que certains fréquentent l'AF et qu'il y a eu des assistants français dans le département un certain temps.

Connaissance des Français _AUTRE		
	Nb	% obs.
Amitié	47	18,2%
études	57	22,1%
travail	14	5,4%
<b>Total</b>	<b>258</b>	

Tableau 17 : nombre d'étudiants qui connaissent des français et dans quel contexte.

Concernant l'importance de la langue française dans le monde, dans l'ensemble, le français est perçu comme une langue « très importante » par les étudiants (75,2%) (tableau 18), ce qui rejoint les résultats concernant leur intérêt pour la langue et la culture françaises (tableau 11), ainsi que leur motivation pour apprendre cette langue. 24% jugent le français comme une langue « assez importante », et enfin, seulement deux étudiants (0,8%) considèrent que le français n'est pas une langue importante. Il aurait été intéressant d'analyser le profil de ceux qui considèrent que le français n'est pas une langue importante mais leur nombre est bien trop réduit (2 étudiants).

Importance de la langue française		
Moyenne = 1,26 Ecart-type = 0,45		
	Nb	% cit.
Très importante	194	75,2%
assez importante	62	24,0%
pas importante	2	0,8%
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,0%</b>

Tableau 18 : jugement des étudiants sur l'importance de la langue française dans le monde.

Notre analyse peut se préciser concernant l'étude et la comparaison des modalités que nous avons mises en évidence comme étant pertinentes pour notre travail : le semestre, la

fréquentation de l'Alliance Française, l'amour de la langue française, la difficulté du français, la correspondance avec un francophone, le séjour dans un pays francophone. En effet, nous considérons que ces variables peuvent influencer un certain nombre d'autres variables, notamment les représentations et les pratiques des étudiants.

### Tableaux croisés

Dans le croisement des variables, nous allons utiliser le test du  $X^2$  pour identifier l'effet d'une variable sur une autre. Nous rappelons que la présence d'un effet se mesure lorsque la valeur  $1-p$  du test donne un indice de confiance supérieur ou égal à 95% (cf. chapitre 3.5).

#### Semestre en cours

Parmi nos variables, nous allons nous centrer sur le « semestre en cours » comme première variable principale. Les croisements de la variable « semestre en cours » apparaissent significatifs à deux reprises, avec « le français est une langue » et « l'occasion de regarder la TV en français ». Avec les autres variables, cela n'est pas significatif.

Tableau croisé/Test du $X^2$		Test significatif	Test non significatif
<b>Semestre en cours</b>	→ Le français est une langue	X	
	→ Le plus difficile dans la langue française		X
	→ L'occasion de regarder la TV en français	X	
	→ La radio et la musique françaises		X
	→ Lecture de journaux en français		X
	→ Importance de la langue française		X

Tableau 19 : synthèse des croisements avec la variable « semestre en cours ».

#### *Le français est une langue x Semestre en cours*

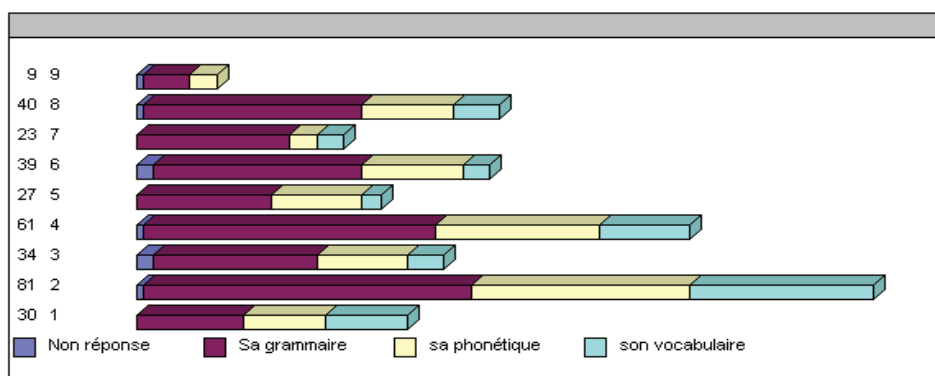
Lorsque nous comparons les répartitions de l'appréciation de la langue française concernant sa difficulté et le semestre d'appartenance (tableau 20), nous observons une forte significativité dans la distribution des effectifs ( $X^2= 51,41$  ;  $ddl=24$  ;  $1-p=99,91\%$ ). Dans la distribution des effectifs, nous pouvons constater que les proportions de ceux qui trouvent la langue française « facile à apprendre » (11 étudiants contre 9 au sixième semestre) sont plus élevées au troisième semestre, et que ceux qui trouvent la langue « très difficile à apprendre » (8 étudiants contre seulement 4 au troisième semestre) sont plus nombreux au sixième semestre. Ainsi, en début de cursus, les étudiants s'enthousiasment pour la langue, alors que plus ils avancent dans le parcours, plus la difficulté de la langue leur apparaît, ce qui confirme l'idée retrouvée dans les entretiens (cf. chapitre 4.1.3).

Valeurs	Non réponse	Facile à apprendre	difficile à apprendre	rès difficile à apprendre	TOTAL
9	0	3	5	0	8
8	1	7	17	4	29
7	0	5	11	2	18
6	0	9	16	8	33
5	3	3	15	0	21
4	0	11	36	5	52
3	0	11	12	4	27
2	0	9	38	2	49
1	0	2	16	1	19
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>60</b>	<b>166</b>	<b>26</b>	<b>256</b>

Tableau 20 : tableau croisé des variables « semestre en cours » et « le français est une langue », « valeurs » correspond au semestre.

### ***Le plus difficile de la langue française x Semestre en cours***

Au niveau de la comparaison du type de difficulté dans la langue en fonction du semestre (graphique 4), les proportions montrent que la « grammaire » est l'élément le plus cité comme difficile (en violet), tous semestres confondus ; s'ensuit la « phonétique » (en jaune) et enfin le « vocabulaire » (en bleu). Dans l'ensemble il ne semble pas y avoir de différence significative ( $X^2=28,63$  ; ddl=24 ; 1-p=76,56%) ; mais il semble y avoir une différence entre la modalité « la grammaire » et la modalité « vocabulaire » en fonction du semestre ( $X^2=14,72$  ; 1-p=96,02%). L'écart semble moindre pour les premiers semestres, qui ont à apprendre des mots nouveaux. Puis l'écart paraît s'accroître en faveur de la grammaire au fur et à mesure des semestres. La grammaire semble donc être un élément dont la complexité réelle se découvre progressivement, allant avec l'approfondissement de la langue.



Graphique 4 : distribution des effectifs selon le jugement de ce qui est le plus difficile dans la langue française et le semestre en cours.

### ***L'occasion de regarder la TV en français x Semestre en cours***

En revanche, il y a une différence importante concernant le semestre et regarder la télévision en français ( $X^2=23,77$  ; ddl=7 ; 1-p=99,75%). Les étudiants semblent proportionnellement plus nombreux à ne pas regarder la télévision en début de cursus (15 étudiants sur dix-neuf au semestre 1 et 31 sur quarante-neuf au semestre 2), et à plus la regarder au semestre 7 (4

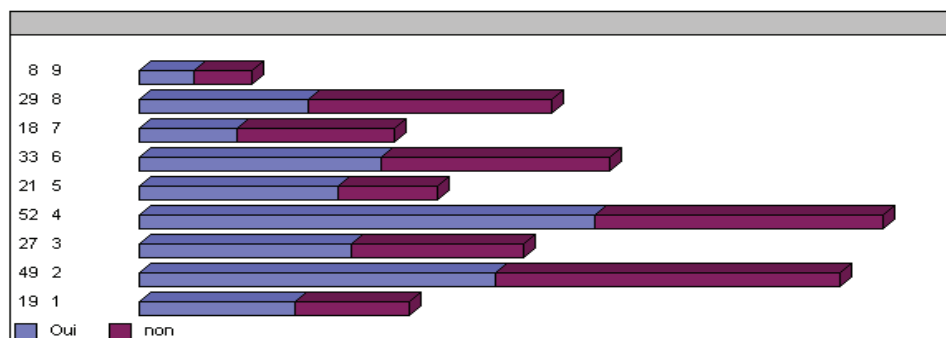
étudiants sur dix-huit ont répondu « non »). Les proportions « oui » et « non » s'inversent dès le semestre 3, mais elles ne deviennent significatives que plus tard. Ainsi, plus le semestre est proche du début du cursus, moins les étudiants ont tendance à regarder la télévision en français (tableau 21). Nous pouvons considérer les influences des enseignements et des supports de cours sur cette démarche, du moins pour certains étudiants.

Valeurs	Oui	non	TOTAL
9	6	2	8
8	19	10	29
7	14	4	18
6	17	16	33
5	15	6	21
4	27	25	52
3	15	12	27
2	18	31	49
1	4	15	19
<b>TOTAL</b>	<b>135</b>	<b>121</b>	<b>256</b>

Tableau 21 : tableau croisé des variables « semestre en cours » et « l'occasion de regarder la TV en français ».

### ***La radio et la musique françaises x Semestre en cours***

Les proportions nous montrent que les étudiants sont plus nombreux à écouter la radio et de la musique françaises en début de cursus (en bleu), et que les proportions s'inversent à partir du septième semestre (plus de « non » en violet). Cependant, l'inversion de ces proportions n'est pas représentative. Il ne semble pas y avoir de lien non plus entre le semestre en cours et l'écoute de la radio et de musiques en français (graphique 5). Il n'y a donc pas de différence significative dans la répartition des résultats « oui » « non » en fonction du semestre en cours ( $X^2=7,86$  ; ddl=7 ; 1-p=65,53%). Malgré notre attente de différence importante, nous jugeons le croisement avec la même logique que le croisement précédent. Autrement dit, plus le semestre est avancé, plus les apprenants se lanceraient dans l'écoute de la radio en français, considérant qu'ils ont un niveau assez avancé pour comprendre la langue. Cela dit, nous supposons qu'ils écoutent de la musique en français pour le plaisir et pas spécialement pour améliorer leur français.



Graphique 5 : graphique croisé des variables « semestre en cours » et « la radio et la musique française ».



### ***Lecture de journaux en français x Semestre en cours***

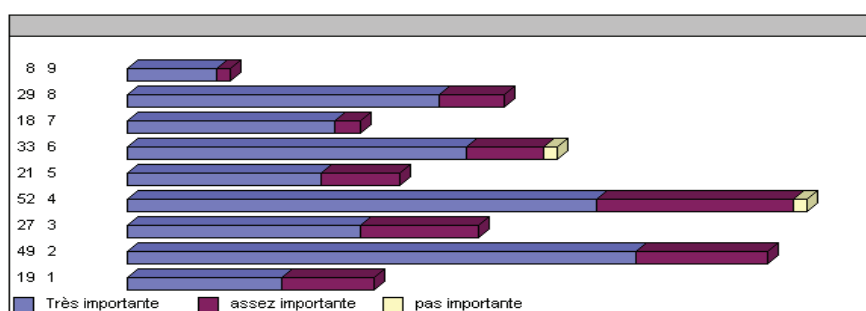
Mais nous retrouvons la même tendance avec la lecture de journaux en français (tableau 22). Tout le long du cursus, les étudiants sont plus nombreux à ne pas lire de journaux en français. La différence n'est pas significative ( $X^2=15,09$  ; ddl=8 ; 1-p=94,26%). Le croisement semble indiquer que le fait de lire des journaux en français ne dépend pas du semestre.

Valeurs	Oui	non	TOTAL
9	2	6	8
8	3	26	29
7	6	12	18
6	7	26	33
5	4	17	21
4	15	37	52
3	3	24	27
2	4	45	49
1	1	18	19
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>	<b>211</b>	<b>256</b>

Tableau 22 : tableau croisé des variables « semestre en cours » et « lecture de journaux en français ».

### ***Importance de la langue française x Semestre en cours***

L'analyse des proportions nous indique que quel que soit le cursus, la grande majorité des étudiants trouve que le français est une langue « très importante » (en bleu). Quelques-uns trouvent cette langue « importante » (en violet) et peu d'étudiants la trouvent « pas importante » (en jaune). Il n'y a pas de significativité quant à l'importance donnée à la langue française en fonction du semestre ( $X^2=12,25$  ; ddl=16 ; 1-p=27,30%). Les répartitions semblent homogènes (graphique 6). L'influence du semestre paraît toucher certains aspects comme le degré de difficulté du français, qui semble augmenter avec les semestres, les aspects les plus difficiles du français, qui se focalisent sur le vocabulaire au début puis de plus en plus sur la grammaire, ainsi que deux éléments susceptibles d'avoir été influencés par les cours : regarder la télévision en français et lire des journaux.



Graphique 6 : répartition des effectifs d'étudiants selon l'importance qu'ils accordent à la langue française en fonction du semestre.

## Etudiez-vous à l'Alliance Française ?

Nous passons maintenant aux relations de la variable « étudiez-vous à l'Alliance française » avec les autres variables. En effet, il nous semble pertinent de mettre en évidence s'il y a une influence du fait de côtoyer cet établissement avec certaines représentations des étudiants. Mais le tableau ne nous montre aucun croisement significatif.

Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>		Test significatif	Test non significatif
<b>Etudiez-vous à l'Alliance Française ?</b>	→ Aimez-vous la langue française ?		X
	→ Le français est une langue		X
	→ Le plus difficile de la langue française		X
	→ Place donnée à la culture par les profs		X
	→ Place donnée à la culture par les profs I		X
	→ L'occasion de regarder la TV en français		X
	→ La radio et la musique françaises		X
	→ Lecture de journaux en français		X
	→ Séjour dans un pays francophone		X
→ Connaissance des Français		X	

Tableau 23 : synthèse des croisements avec la variable principale « Etudiez-vous à l'Alliance Française ».

## Aimez-vous la langue française ? x Etudiez-vous à l'Alliance française ?

Concernant l'amour de la langue française, la distribution des effectifs semble homogène. Le croisement des modalités « étudiez-vous à l'Alliance Française » et « aimez-vous la langue française » (tableau 24) ne donne pas de significativité dans les réponses ( $X^2=0,75$  ; ddl=4 ;  $1-p=5,54\%$ ). Les effectifs des étudiants qui fréquentent l'AF ne sont pas élevés ; ils comptent seulement 11 étudiants et tous aiment la langue française. Si nous comparons les distributions, il n'y a que 8 étudiants qui ne vont pas à l'AF qui n'aiment pas le français. Les proportions semblent équivalentes pour des effectifs inégaux. Ces résultats vont à l'encontre de notre hypothèse de départ qui nous faisait considérer qu'à priori si un étudiant va à l'AF, c'est qu'il aime plus la langue française ou bien qu'il ait plus envie de l'apprendre donc que les effectifs de « oui » auraient dû être en faveur de ceux qui fréquentent l'AF.

Aimez-vous la langue française?	Non réponse	oui	non	TOTAL
Etudiez-vous à l'Alliance Française?				
Non réponse	0	17	1	18
oui	0	11	0	11
non	1	220	8	229
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>248</b>	<b>9</b>	<b>258</b>

Tableau 24 : tableau croisé des variables « étudiez-vous à l'Alliance Française » et « aimez-vous la langue française ».

## Le français est une langue x Etudiez-vous à l'Alliance française ?

Concernant le jugement porté sur la difficulté de la langue française, la majorité des étudiants trouve que le français est une langue « difficile à apprendre ». La distribution des proportions semble homogène. 8 étudiants fréquentant l'AF trouvent que le français est une langue « difficile à apprendre », soit 64% des effectifs fréquentant l'AF, et 147 étudiants ne

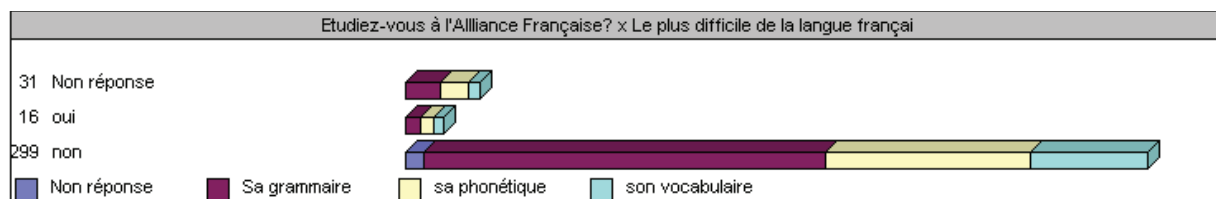
fréquentant pas l'AF trouvent que le français est une langue « difficile à apprendre », soit 72% des effectifs ne fréquentant pas l'AF. Lorsque nous croisons les variables « Etudiez-vous à l'Alliance Française » et « le français est une langue », nous n'observons pas de différence significative ( $X^2=2,49$  ; ddl=6 ; 1-p=12,99%). Ainsi, le fait de fréquenter l'AF ne joue pas sur le degré de difficulté avec lequel les étudiants jugent la langue (tableau 25). Ce n'est pas une variable qui semble avoir une influence sur les représentations que les étudiants ont de la langue française.

le français est une langue :	Non réponse	Facile à apprendre	difficile à apprendre	très difficile à apprendre	TOTAL
Etudiez-vous à l'Alliance Française?					
Non réponse	0	5	12	1	18
oui	0	3	8	0	11
non	4	53	147	25	229
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>61</b>	<b>167</b>	<b>26</b>	<b>258</b>

Tableau 25 : tableau croisé des variables « étudiez-vous à l'Alliance Française » et « le français est une langue ».

### ***Le plus difficile de la langue française x Etudiez-vous à l'Alliance française ?***

Concernant la répartition des effectifs, ils semblent homogènes. Qu'ils fréquentent l'AF ou non, la majorité des étudiants trouve que le plus difficile est la « grammaire » (en violet), ensuite la « phonétique » (en jaune), puis le « vocabulaire » (en bleu). Il ne semble pas y avoir non plus de différence significative concernant la fréquentation de l'AF et ce que les étudiants trouvent de plus difficile dans la langue française ( $X^2=3,22$  ; ddl=6 ; 1-p=21,90%). Cela confirme notre idée selon laquelle l'AF n'a que peu d'influence sur les représentations des étudiants (graphique 7). Par ce croisement, nous confirmons l'idée précédente à l'encontre de notre hypothèse de départ. Le fait de fréquenter l'AF ne semble représenter aucun critère qui permettrait de distinguer une catégorie d'étudiant d'une autre.



Graphique 7 : répartition des effectifs des étudiants selon ce qu'ils jugent être le plus difficile de la langue française en fonction de leur fréquentation de l'AF.

### ***Place donnée à la culture par les profs x Etudiez-vous à l'Alliance française ?***

Qu'ils fréquentent l'AF ou non, la majorité des étudiants trouve que la place accordée à la culture par les professeurs est « importante ». Ils sont 9 en ce qui concerne ceux qui fréquentent l'AF, soit 82%. Ils sont 170 en ce qui concerne ceux qui ne fréquentent pas l'AF, soit 74%. Il n'y a pas non plus de différence concernant la place donnée à la culture par les

professeurs ( $X^2=0,98$  ; ddl=6 ; 1-p=1,36%) (tableau 26). L'AF ne modifie pas le regard que portent les étudiants sur la dimension interculturelle dans les enseignements qu'on leur dispense. Ceci nous laisse présumer que leur expérience d'apprentissage à l'AF ne se différencie pas beaucoup de leurs cours à l'Université de Caldas puisqu'ils ne semblent pas être plus ou moins critiques au sujet de la place que les enseignants accordent à la culture à l'université.

Place donnée à la culture par les profs Etudiez-vous à l'Alliance Française?	Non réponse	Importante	moyenne	aucune	TOTAL
Non réponse	0	14	4	0	18
oui	0	9	2	0	11
non	1	170	53	5	229
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>193</b>	<b>69</b>	<b>5</b>	<b>258</b>

Tableau 26 : tableau croisé des variables « étudiez-vous à l'Alliance Française » et « place donnée à la culture par les profs ».

### ***Place donnée à la culture par les profs1 x Etudiez-vous à l'Alliance française ?***

Concernant l'approfondissement de la question précédente, pour ceux qui considéraient que la place de la culture dans les cours n'était pas « importante », les étudiants mentionnent majoritairement le « manque de temps » qui implique l'absence de la culture dans les cours, qu'ils fréquentent l'AF ou non (les « non réponses » sont les étudiants qui trouvent que la place de la culture est « importante »). Il n'y a pas de différence significative ( $X^2=5,13$  ; ddl=6 ; 1-p=47,32%) non plus en ce qui concerne les raisons pour lesquelles il n'y aurait pas assez de culture dans les enseignements de la langue française (tableau 27). Tout comme dans notre analyse précédente, nous avançons hypothétiquement que les différences que les élèves perçoivent entre leurs cours à l'université et à l'AF ne semblent pas être significatives car, une fois de plus, leurs réponses justifiant le manque de travail de la culture en cours ne se différencie pas spécialement des réponses des apprenants qui ne fréquentent pas l'AF. Sans trop nous avancer, les résultats semblent indiquer que l'approche d'enseignement employée met aussi peu la culture au cœur de l'enseignement à l'AF qu'à l'université d Caldas.

Place donnée à la culture par les profs1 Etudiez-vous à l'Alliance Française?	Non réponse	Manque de temps	manque de compétences dans le sujet	autre (précisez)	TOTAL
Non réponse	14	2	1	1	18
oui	7	4	0	0	11
non	164	42	19	4	229
<b>TOTAL</b>	<b>185</b>	<b>48</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>258</b>

Tableau 27 : tableau croisé des variables « étudiez-vous à l'Alliance Française » et « Place donnée à la culture par les profs1 ».

### ***L'occasion de regarder la TV en français x Etudiez-vous à l'Alliance française ?***

Concernant le fait de regarder la télévision en français, il ne semble pas y avoir d'influence sur les pratiques des étudiants, qu'ils fréquentent ou non l'AF (tableau 28). En effet, 6 étudiants qui fréquentent l'AF regardent la télévision en français, soit 54,5% de ceux qui vont à l'AF. 122 étudiants ne fréquentant pas l'AF regardent la télévision en français, soit 53% de ceux qui ne vont pas à l'AF. La répartition des effectifs est homogène. Il n'y a pas de différence significative ( $X^2=0,08$  ; ddl=2 ; 1-p=3,99%). Là aussi, et comme le montrera la réponse suivante, la fréquentation de l'AF n'attire pas plus les apprenants sur le média audiovisuel que l'université.

L'occasion de regarder la TV en français Etudiez-vous à l'Alliance Française?	Oui	non	TOTAL
Non réponse	9	9	18
oui	6	5	11
non	122	107	229
<b>TOTAL</b>	<b>137</b>	<b>121</b>	<b>258</b>

Tableau 28 : tableau croisé des variables « étudiez-vous à l'Alliance française » et « l'occasion de regarder la TV en français ».

### ***La radio et la musique françaises x Etudiez-vous à l'Alliance française ?***

Les résultats du tableau précédent sur la télévision (tableau 28) concordent avec ceux de la radio et de la musique françaises (tableau 29). En effet, nous retrouvons les mêmes proportions. La fréquentation de l'AF n'impacte pas l'utilisation de médias supplémentaires ( $X^2=0,41$  ; ddl=2 ; 1-p=18,72%). Ce qui nous surprend car par logique nous déduisons que le fait d'avoir l'occasion d'aller à l'AF en tant qu'élève pourrait faciliter l'accès aux ressources authentiques telles que la musique, la télévision, entre autres.

La radio et la musique françaises Etudiez-vous à l'Alliance Française?	Oui	non	TOTAL
Non réponse	11	7	18
oui	6	5	11
non	122	107	229
<b>TOTAL</b>	<b>139</b>	<b>119</b>	<b>258</b>

Tableau 29 : tableau croisé des variables « étudiez-vous à l'Alliance française » et « la radio et la musique françaises ».

### ***Lecture de journaux en français x Etudiez-vous à l'Alliance française ?***

Qu'ils fréquentent l'AF ou non, la majorité des étudiants ne lit pas de journaux en français. 8 étudiants fréquentant l'AF ne le font pas, soit 73%. 188 ne fréquentant pas l'AF ne le font pas, soit 82%. La répartition des effectifs est assez homogène. De fait, si les étudiants qui fréquentent l'AF ne regardent pas plus la télé en français et n'écoutent pas la radio ou la musique francophone plus que les autres (tableau 30), il n'apparaît pas de différence dans la consultation des médias écrits que représentent les journaux et la presse ( $X^2=1,22$  ; ddl=2 ; 1-p=45,80%).

Lecture de journaux en français	Oui	non	TOTAL
<b>Etudiez-vous à l'Alliance Française?</b>			
Non réponse	2	16	18
oui	3	8	11
non	41	188	229
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>212</b>	<b>258</b>

Tableau 30 : tableau croisé des variables « étudiez-vous à l'Alliance française » et « lecture de journaux en français ».

### ***Séjour dans un pays francophone x Etudiez-vous à l'Alliance française ?***

Dans le même sens, nous pouvons considérer que le fait de fréquenter l'AF pourrait faciliter le départ d'étudiants en France par exemple, par rapport à ceux qui vont seulement à l'université (tableau 31). Nous présumons ceci du fait que les AF ont des accords avec l'Ambassade de France et des organismes comme Campus France proposant des échanges linguistiques ou culturels en France. Pourtant, les comparaisons des effectifs nous montrent qu'aucun étudiant de l'AF n'a séjourné dans un pays francophone, soit 100% d'entre eux, et 219 ne fréquentant pas l'AF n'ont pas séjourné dans un pays francophone, soit 95,5% d'entre eux. Les différences statistiques ne sont pas significatives ( $X^2=1,32$  ; ddl=4 ; 1-p=14,16%).

Séjour dans un pays francophone	Non réponse	Oui	non	TOTAL
<b>Etudiez-vous à l'Alliance Française?</b>				
Non réponse	0	0	18	18
oui	0	0	11	11
non	2	8	219	229
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>248</b>	<b>258</b>

Tableau 31 : tableau croisé des variables « étudiez-vous à l'Alliance française » et « Séjour dans un pays francophone ».

### ***Connaissance des Français x Etudiez-vous à l'Alliance française ?***

En revanche, le fait de fréquenter l'AF ne permet pas aux étudiants qui le font de connaître plus de Français ; 7 étudiants de l'AF connaissent des Français, soit 63,6% d'entre eux ; 95 étudiants n'allant pas à l'AF connaissent des français, soit 41,5% d'entre eux. Les différences ne sont pas suffisamment importantes ; le résultat n'est donc pas significatif ( $X^2=2,20$  ; ddl=2 ; 1-p=66,72%). Hypothétiquement, nous aurions avancé le fait qu'étudier à l'AF pourrait faciliter la rencontre et donc le contact avec des francophones comme des Français ou des Québécois. Ceci tenant compte du fait qu'une partie des enseignants des AF sont des francophones natifs (tableau 32). Ce n'est cependant pas le cas.

Connaissance des Français	Oui	non	TOTAL
<b>Etudiez-vous à l'Alliance Française?</b>			
Non réponse	7	11	18
oui	7	4	11
non	95	134	229
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>149</b>	<b>258</b>

Tableau 32 : tableau croisé des variables « étudiez-vous à l'Alliance française » et « Connaissance des français ».

En conclusion, concernant la variable « étudiez-vous à l'Alliance Française », elle n'implique pas d'influence particulière concernant les pratiques et les représentations des étudiants. En



outre, nous avons avancé de manière hypothétique qu'à l'AF un apprenant pouvait par exemple rencontrer plus facilement des francophones natifs, avoir accès plus facilement à des médias et à d'autres documents authentiques, avoir accès à la culture cible plus facilement, etc. Or, il n'en est rien car nos résultats montrent que le fait d'aller à l'AF n'influence aucunement les pratiques, les représentations, les opinions des apprenants.

### **Le français est une langue**

Nous passons maintenant à l'étude de la variable « le français est une langue » par rapport aux autres variables.

Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>		Test significatif	Test non significatif
<b>Le français est une langue</b>	→ Aimez-vous la langue française ?		X
	→ Le plus difficile de la langue française		X
	→ Pratique du français en dehors des cours	X	
	→ Lecture de journaux en français		X
	→ Correspondance avec des francophones		X
	→ Séjour dans un pays francophone		X
	→ Connaissance des Français		X
	→ Importance de la langue française		X

Tableau 33 : Synthèse des croisements avec la variable principale « Le français est une langue ».

Le croisement significatif qui ressort est avec « pratique du français en dehors des cours ». Les autres variables ne sont pas significatives.

### ***Aimez-vous la langue française ? x Le français est une langue***

Les étudiants, qu'ils aiment ou non la langue française, trouvent que c'est une langue « difficile à apprendre » (tableau 34). Ils sont 6 parmi ceux qui n'aiment pas cette langue, soit 66,7%, et 160 parmi ceux qui l'aiment, soit 64,5%. Nous ne trouvons pas de différence significative entre la difficulté accordée au français et l'amour de la langue française ( $X^2=2,68$  ; ddl=6 ; 1-p=15,27%). La passion que peut susciter l'apprentissage de cette langue ne la rend pas plus facile d'accès pour autant.

Aimez-vous la langue française?	Non réponse	oui	non	TOTAL
<b>le français est une langue :</b>				
Non réponse	0	4	0	4
Facile à apprendre	0	60	1	61
difficile à apprendre	1	160	6	167
très difficile à apprendre	0	24	2	26
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>248</b>	<b>9</b>	<b>258</b>

Tableau 34 : tableau croisé des variables « le français est une langue » et « aimez-vous la langue française ».

### ***Le plus difficile de la langue française x Le français est une langue***

Lorsque nous comparons la variable « le français est une langue » et la variable « le plus difficile de la langue française », la majorité des étudiants, quel que soit le degré de difficulté qu'ils accordent au français, trouve que le plus difficile est « sa grammaire ». Les proportions

sont distribuées de façon homogène. L'étude du tableau 35 nous indique qu'il n'existe pas de différence significative ( $X^2= 4,43$  ; ddl=6 ;  $1-p=38,07\%$ ) Il semble donc que le degré de difficulté accordé n'influence pas le type de difficulté que l'on accorde à la langue française.

Le plus difficile de la langue français le français est une langue :	Sa grammaire	sa phonétique	son vocabulaire	TOTAL
Non réponse	2	1	0	3
Facile à apprendre	33	20	13	66
difficile à apprendre	130	65	41	236
très difficile à apprendre	19	12	2	33
<b>TOTAL</b>	<b>184</b>	<b>98</b>	<b>56</b>	<b>338</b>

Tableau 35 : tableau croisé des variables « le français est une langue » et « le plus difficile de la langue française ».

### ***Pratique du français en dehors des cours x Le français est une langue***

Nous pouvons trouver une différence significative entre la variable « le français est une langue » et « pratique du français en dehors des cours » (tableau 36) ( $X^2=8,90$  ; ddl=3 ;  $1-p=96,93\%$ ). Ainsi, il existe, proportionnellement, moins d'étudiants qui ne pratiquent pas le français en dehors des cours parmi ceux qui trouvent cette langue « facile à apprendre » (tableau 36), que parmi ceux qui la trouvent « difficile à apprendre » ou « très difficile à apprendre ». Il y a ainsi 43 étudiants qui pratiquent le français en dehors des cours et qui trouvent le français facile à apprendre (70,5% des « facile à apprendre »), contre 18 qui ne le pratiquent pas en dehors des cours (29,5%). Inversement, concernant ceux qui le trouvent « difficile à apprendre », il y en a 88 qui le pratiquent en dehors des cours (52,7% des « difficile à apprendre »), et 79 qui ne le pratiquent pas. De même, il y en a 14 qui le trouvent « très difficile à apprendre » qui le pratiquent en dehors des cours (53,8% des « très difficile à apprendre »), et 12 qui ne le pratiquent pas. Avec ceux qui le trouvent « facile à apprendre », les distributions des effectifs ne sont pas homogènes. Ceci peut aller dans le sens selon lequel trouver le français facile encourage sa pratique à l'extérieur des cours.

Pratique du français en dehors des cours le français est une langue :	Oui	non	TOTAL
Non réponse	4	0	4
Facile à apprendre	43	18	61
difficile à apprendre	88	79	167
très difficile à apprendre	14	12	26
<b>TOTAL</b>	<b>149</b>	<b>109</b>	<b>258</b>

Tableau 36 : tableau croisé des variables « le français est une langue : » et « pratique du français en dehors des cours ».

### ***Lecture de journaux en français x Le français est une langue***

Concernant la « lecture de journaux en français » (tableau 37), il n'y a pas de différence significative. La proportion d'étudiants qui lisent des journaux en français, quel que soit le degré de difficulté qu'ils accordent au français, est majoritairement négative dans tous les cas.



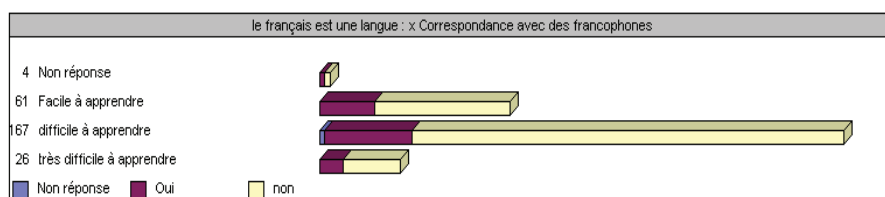
Ainsi, il semble que la difficulté du français soit plutôt dissuasive quant à la lecture de médias en français, ou, à défaut, n'incite pas à cette démarche ( $X^2=1,65$  ; ddl=3 ; 1-p=35,26%).

Lecture de journaux en français le français est une langue :	Oui	non	TOTAL
Non réponse	1	3	4
Facile à apprendre	14	47	61
difficile à apprendre	27	140	167
très difficile à apprendre	4	22	26
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>212</b>	<b>258</b>

Tableau 37 : tableau croisé des variables « le français est une langue » et « lecture de journaux en français ».

### ***Le français est une langue x Correspondance avec des francophones***

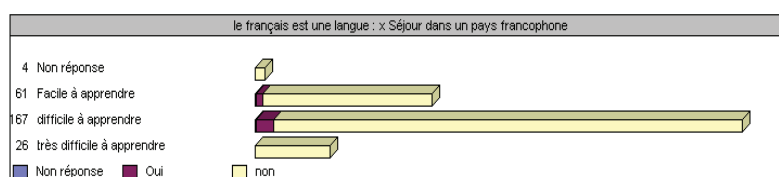
Quel que soit le degré de difficulté accordé au français, la majorité des étudiants ne correspond pas avec des francophones (en jaune). La distribution des effectifs semble homogène. Il ne semble exister aucune relation significative entre la variable « correspondance avec des francophones » et « le français est une langue » ( $X^2=7,46$  ; ddl=4 ; 1-p=94,13%). De fait, nous pouvons considérer que la présence d'une relation, notamment écrite, avec un francophone, n'influence pas la difficulté que l'étudiant accorde à l'apprentissage du français (graphique 8).



Graphique 8 : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils correspondent avec des francophones en fonction de la difficulté qu'ils accordent au français.

### ***Le français est une langue x Séjour dans un pays francophone***

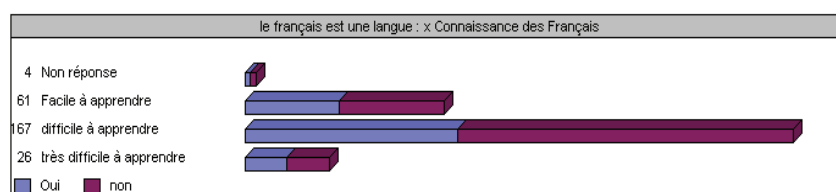
Cette relation n'existe pas non plus en ce qui concerne l'influence de la difficulté accordée au français et avoir effectué un séjour dans un pays francophone. Quel que soit le niveau de difficulté accordé à la langue, les étudiants n'ont majoritairement pas séjourné dans un pays francophone (en jaune ;  $X^2=2,01$  ; ddl=6 ; 1-p=8,12%) (graphique 9). Nous pouvons supposer qu'effectuer un séjour dans un pays francophone représente une expérience trop courte pour influencer en quoi que ce soit le niveau de difficulté que l'on accorde au français.



Graphique 9 : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils ont effectué un séjour dans un pays francophone en fonction de la difficulté qu'ils accordent au français.

### **Connaissance des Français x Le français est une langue**

Concernant l'influence de la « connaissance des Français » sur la difficulté accordée à la langue (graphique 10), les proportions semblent réparties de façon homogène, avec une majorité de « non » concernant la connaissance de Français (en violet) ; il ne semble pas y avoir de différence significative ( $X^2=2,20$  ; ddl=3 ; 1-p=46,73%), donc de relation quelconque. Ainsi, le fait de correspondre avec un Français ne paraît pas plus impactant que le fait d'en connaître ; nous pouvons considérer que connaître un Français n'implique pas forcément de le côtoyer régulièrement ni de modifier le regard que l'étudiant porte sur la langue française.



Graphique 10 : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils connaissent des français en fonction de la difficulté qu'ils accordent au français.

### **Importance de la langue française x Le français est une langue**

Enfin, concernant l'idée que les étudiants se font de l'importance de la langue française, la répartition des effectifs est homogène ; la majorité trouve que le français est une langue « très importante », quel que soit le degré de difficulté qu'on lui accorde. Ainsi, la variable « le français est une langue » (tableau 38) permet de ne montrer aucune différence significative ( $X^2=07,41$  ; ddl=6 ; 1-p=72%).

Importance de la langue française	Très importante	assez importante	pas importante	TOTAL
le français est une langue :				
Non réponse	4	0	0	4
Facile à apprendre	45	16	0	61
difficile à apprendre	123	43	1	167
très difficile à apprendre	22	3	1	26
<b>TOTAL</b>	<b>194</b>	<b>62</b>	<b>2</b>	<b>258</b>

Tableau 38 : tableau croisé des variables « le français est une langue » et « importance de la langue française ».

### **Aimez-vous la langue française ?**

Nous abordons désormais une nouvelle variable, « aimez-vous la langue française », que nous allons chercher à coupler avec les autres variables (tableau 39) afin de savoir si le fait d'aimer ou non la langue française peut avoir une influence sur les pratiques et les représentations des étudiants vis-à-vis de cette langue. Cette variable est celle qui compte le plus de croisements significatifs. Elle en compte huit. Cela traduit le fait qu'aimer la langue française a une

influence conséquente sur les représentations et les pratiques des étudiants concernant la langue française.

Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>		Test significatif	Test non significatif
<b>Aimez-vous la langue française ?</b>	→ Raisons pour avoir appris le français	X	
	→ Place donnée à la culture par les profs		X
	→ Place donnée à la culture par les profs I	X	
	→ Pratique du français en dehors des cours		X
	→ L'occasion de regarder la TV en français		X
	→ La radio et la musique françaises	X	
	→ Lecture de journaux en français	X	
	→ Correspondance avec des francophones	X	
	→ Séjour dans un pays francophone	X	
	→ Connaissance des Français	X	
	→ Importance de la langue française	X	

Tableau 39 : synthèse des croisements avec la variable principale « Aimez-vous la langue française ? ».

### ***Raisons pour avoir appris le français x Aimez-vous la langue française ?***

La variable « aimez-vous la langue française », croisée avec la variable « raisons pour avoir appris le français » (tableau 40), nous montre une différence très significative ( $X^2=30,85$  ; ddl=10 ; 1-p=99,94%) ; en effet, la quasi-totalité des étudiants qui prétend ne pas aimer la langue française indique la modalité selon laquelle s'ils ont choisi le français, c'est parce qu'il s'agissait d'une discipline imposée par l'université (9 étudiants, soit 90% des « non » contre 28% des « oui »). Les autres modalités, sauf « autres », ne sont pas choisies par les étudiants qui n'aiment pas le français. Ainsi, l'amour ou le désamour de la langue française a une forte relation avec les raisons qui ont poussé à son choix ; nous pouvons le comprendre en supposant l'absence de motivation et d'intérêt de ces étudiants qui n'aiment pas cette langue.

<b>Raisons pour avoir appris le français</b>	<b>Aimez-vous la langue française ?</b>			<b>TOTAL</b>
	Non réponse	oui	non	
Pour devenir professeur de FLE	0	72	0	<b>72</b>
Pour poursuivre mes études en France	0	79	0	<b>79</b>
Pour connaître une culture différente	1	104	0	<b>105</b>
Parce que je n'avais pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière	0	1	0	<b>1</b>
Parce qu'elle est imposée par la faculté afin d'obtenir la licence en langues	0	72	9	<b>81</b>
Autre, précisez	0	22	1	<b>23</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>350</b>	<b>10</b>	<b>361</b>

Tableau 40 : tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « raisons pour avoir appris le français » (plusieurs réponses étaient possibles concernant « raisons pour avoir appris le français »).

### ***Place donnée à la culture par les profs x Aimez-vous la langue française ?***

La répartition des effectifs semble homogène. Que les étudiants aiment ou non la langue française, ils trouvent majoritairement que la place accordée à la culture par les professeurs est « importante ». Cette variable, croisée avec « la place donnée à la culture par les profs » (tableau 41) ne nous donne pas de différence significative ( $X^2=8,41$  ; ddl=6 ; 1-p=79,07%). Nous pouvons nous rendre compte que le fait d'aimer ou non la langue française n'influence

pas le jugement porté sur la place de la culture dans les cours de FLE. Un tel amour ou désamour ne semble pas orienter l'impression laissée par l'enseignement.

Place donnée à la culture par les profs	Non réponse	Importante	moyenne	aucune	TOTAL
Aimez-vous la langue française?					
Non réponse	0	0	1	0	1
oui	1	188	55	4	248
non	0	5	3	1	9
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>193</b>	<b>59</b>	<b>5</b>	<b>258</b>

Tableau 41 : tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « place donnée à la culture par les profs ».

### ***Place donnée à la culture par les profs1 x Aimez-vous la langue française ?***

Néanmoins, pour ceux qui ont motivé les raisons d'un manque de place de la culture dans l'enseignement (tableau 42 - les non réponses sont ceux qui disent que les professeurs accordent une place « importante » à la culture), il existe une différence significative entre ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas la langue française ( $X^2=13,58$  ; ddl=6 ; 1-p=96,53%). Ainsi, cet amour, ici, a un impact sur les modifications de jugement d'un groupe à l'autre. Le fait d'aimer le FLE détermine clairement les raisons pour lesquelles les enseignants n'ont pas assez recours à la culture en cours. Ce faisant, ceux qui disent aimer la langue française vont davantage mettre en avant le manque de compétences des professeurs dans le domaine de la culture et ceux qui n'aiment pas le français vont davantage mettre en avant le manque de temps pour intégrer cette composante.

Place donnée à la culture par les profs1	Non réponse	Manque de temps	manque de compétences dans le sujet	autre (précisez)	TOTAL
Aimez-vous la langue française?					
Non réponse	0	1	0	0	1
oui	181	43	20	4	248
non	4	4	0	1	9
<b>TOTAL</b>	<b>185</b>	<b>48</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>258</b>

Tableau 42 : tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « place donnée à la culture par les profs1 ».

### ***Pratique du français en dehors des cours x Aimez-vous la langue française ?***

Les étudiants qui aiment la langue française sont majoritaires à pratiquer cette langue en dehors des cours (59% des « oui ») et minoritaires, proportionnellement, lorsqu'ils n'aiment pas cette langue (33% des « non »). Mais la différence dans la répartition des effectifs ne semble pas assez grande. Il n'existe pas de significativité lorsque nous croisons les variables « aimez-vous la langue française » et « pratique du français en dehors des cours » (tableau 43) au niveau des modalités « oui-non » et « oui-non » ( $X^2=2,32$  ; ddl=2 ; 1-p=87,27%). Ainsi, le fait d'aimer la langue française ne semble pas plus motiver sa pratique en dehors des cours. Malgré tout, à ce stade, nous pouvons suggérer le fait que la variable « aimez-vous la langue française » est une des plus influentes sur les attitudes et les représentations des étudiants.

Pratique du français en dehors des cours	Oui	non	TOTAL
<b>Aimez-vous la langue française?</b>			
Non réponse	0	1	1
oui	146	102	248
non	3	6	9
<b>TOTAL</b>	<b>149</b>	<b>109</b>	<b>258</b>

Tableau 43 : tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « pratique du français en dehors des cours ».

### ***L'occasion de regarder la TV en français x Aimez-vous la langue française ?***

De même, les étudiants qui aiment la langue française sont majoritaires à regarder la télévision en français (134 étudiants soit 54% des « oui ») et minoritaires concernant ceux qui n'aiment pas cette langue (3 étudiants, soit 33% des « non ») (tableau 44). Mais la distribution des effectifs ne donne pas de différence suffisamment grande. En effet, elle n'est pas présente concernant le fait de regarder la télévision en français ( $X^2=2,63$  ; ddl=2 ; 1-p=73,16%). Les étudiants, qu'ils aiment ou non la langue française, ne sont pas concernés par le fait de regarder plus ou moins la télévision.

L'occasion de regarder la TV en français	Oui	non	TOTAL
<b>Aimez-vous la langue française?</b>			
Non réponse	0	1	1
oui	134	114	248
non	3	6	9
<b>TOTAL</b>	<b>137</b>	<b>121</b>	<b>258</b>

Tableau 44 : tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « l'occasion de regarder la TV en français ».

### ***La radio et la musique françaises x Aimez-vous la langue française ?***

Or, si le fait de regarder la télévision n'est pas touché, ce n'est pas le cas pour le fait d'écouter la radio et de la musique françaises (tableau 45). En effet, 56,6% de ceux qui aiment la langue française écoutent la radio ou de la musique françaises (138 étudiants) contre 11% de ceux qui ne l'aiment pas. La différence est très significative ( $X^2=8,10$  ; ddl=2 ; 1-p=98,26%), et le fait d'aimer la langue française semble plus induire l'écoute de chansons françaises. Le fait de ne pas aimer la langue française semble conduire à un désintérêt presque total pour cette pratique.

La radio et la musique françaises	Oui	non	TOTAL
<b>Aimez-vous la langue française?</b>			
Non réponse	0	1	1
oui	138	110	248
non	1	8	9
<b>TOTAL</b>	<b>139</b>	<b>119</b>	<b>258</b>

Tableau 45 : tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « la radio et la musique françaises ».

### ***Lecture de journaux en français x Aimez-vous la langue française ?***

La majorité des étudiants, qu'ils aiment ou non la langue française, ne lit pas de journaux en français. La répartition des effectifs est homogène ; mais comme pour la télévision (tableau

44), certains médias ne sont pas concernés, comme la lecture de journaux en français (tableau 46) ( $X^2=2,26$  ; ddl=2 ; 1-p=67,65%). De fait, des pratiques sont plus susceptibles de provoquer la modification du comportement des étudiants. Si c'est le cas de l'écoute de musiques françaises, ce n'est pas le cas de regarder la télévision et de lire des journaux en français.

Lecture de journaux en français	Oui	non	TOTAL
<b>Aimez-vous la langue française?</b>			
Non réponse	0	1	1
oui	46	202	248
non	0	9	9
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>212</b>	<b>258</b>

Tableau 46 : tableau croisé « aimez-vous la langue française » et « lecture de journaux en français ».

### ***Correspondance avec des francophones x Aimez-vous la langue française ?***

Autre point de variation important : correspondre avec des francophones (tableau 47). Ainsi, étrangement, en termes de proportions, il semble y avoir plus d'étudiants n'aimant pas la langue française qui correspondent avec un francophone (66% contre 20% ;  $X^2=11,36$  ; ddl=4 ; 1-p=97,72%). Cette significativité est d'autant plus évidente si l'on retire les « non réponses » et que l'on se concentre uniquement sur les modalités « oui-non » ( $X^2=11,04$  ; ddl=2 ; 1-p=99,06%). La question que nous serions en droit de nous poser est si la correspondance avec un francophone peut influencer négativement la représentation que peut se faire un étudiant de la langue française, par son utilisation plus fréquente ou une proximité plus grande des mentalités ou des réalités des pays francophones.

Correspondance avec des francophones	Non réponse	Oui	non	TOTAL
<b>Aimez-vous la langue française?</b>				
Non réponse	0	0	1	1
oui	2	50	196	248
non	0	6	3	9
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>56</b>	<b>200</b>	<b>258</b>

Tableau 47 : tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « correspondance avec des francophones ».

### ***Aimez-vous la langue française ? x Séjour dans un pays francophone***

De même, en termes de proportions, les étudiants n'aimant pas la langue française sont plus nombreux à avoir séjourné dans un pays francophone (22,2% de ceux qui n'aiment pas la langue française, contre 3% de ceux qui aiment la langue française) (tableau 48). La différence est donc significative ( $X^2=11,42$  ; ddl=4 ; 1-p=97,78%) ; cet aspect, là encore, est d'autant plus présent lorsque nous nous concentrons sur les modalités « oui-non » ( $X^2=11,26$  ; ddl=2 ; 1-p=99,64%). De fait, là aussi nous sommes en droit de nous interroger sur l'impact d'une réalité sur leur vision de la langue et de sa culture. En effet, les étudiants qui ont eu l'occasion de séjourner dans un pays francophone semblent proportionnellement plus



nombreux à ne pas aimer la langue française après s'être confrontés à la population du pays visité.

Aimez-vous la langue française? Séjour dans un pays francophone	Non réponse	oui	non	TOTAL
Non réponse	0	2	0	2
Oui	0	6	2	8
non	1	240	7	248
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>248</b>	<b>9</b>	<b>258</b>

Tableau 48 : tableau croisé des variables « séjour dans un pays francophone » et « aimez-vous la langue française ».

Nous souhaitons ici mentionner ce que nous avons obtenu dans nos entretiens auprès des apprenants : nous avons trouvé des témoignages affirmant avoir commencé à « détester le français » (exemple 105) suite à un voyage en France et à la rencontre de Français (cf. chapitre 4.1.3). Ceci peut donc expliquer et appuyer la significativité du croisement que nous venons de présenter.

### ***Connaissance des Français x Aimez- vous la langue française ?***

Lorsque nous comparons les deux variables « aimez-vous la langue française » et « connaissance des français », nous observons une différence très significative (tableau 49) ( $X^2=8,99$  ; ddl=2 ; 1-p=98,88%) ; ceci est d'autant plus probant lorsque nous excluons la modalité « non réponse » ( $X^2=8,25$  ; ddl=1 ; 1-p=99,59%). En effet, 8 étudiants qui n'aiment pas la langue française connaissent des Français, soit 89% d'entre eux. Inversement, 101 étudiants qui aiment la langue française connaissent des Français, soit 40,5% d'entre eux. Il existe donc une influence de la connaissance de Français sur l'amour de la langue française. Cette différence est marquée par le fait que, probablement, les francophones avec lesquels les étudiants correspondent ne sont pas français. De fait, nous pourrions supposer que, peut-être, connaître un Français pourrait influencer positivement les représentations sur la langue française des étudiants qui n'aiment pas cette langue.

Connaissance des Français Aimez-vous la langue française?	Oui	non	TOTAL
Non réponse	0	1	1
oui	101	147	248
non	8	1	9
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>149</b>	<b>258</b>

Tableau 49 : tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « connaissance des Français ».

### ***Importance de la langue française x Aimez-vous la langue française ?***

Ici, la majorité des étudiants qui n'aiment pas la langue française la jugent comme « assez importante » (7 étudiants du « non », soit 78%) tandis que ceux qui aiment la langue française la jugent majoritairement « très importante » (191 étudiants, soit 77%) (tableau 50). Nous notons une grande différence de jugement et de représentations pour ce qui concerne l'importance de la langue française selon l'intérêt qu'y porte l'étudiant ( $X^2=15,04$  ; ddl=4 ; 1-

p=99,54%); cela est d'autant plus manifeste lorsque nous excluons la modalité « non réponse » ( $X^2=14,67$  ; ddl=2 ; 1-p=99,93%).

Importance de la langue française	Très importante	assez importante	pas importante	TOTAL
<b>Aimez-vous la langue française?</b>				
Non réponse	1	0	0	1
oui	191	55	2	248
non	2	7	0	9
<b>TOTAL</b>	<b>194</b>	<b>62</b>	<b>2</b>	<b>258</b>

Tableau 50 : tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « importance de la langue française ».

## Séjour dans un pays francophone

Nous passons désormais à l'étude d'une nouvelle variable : que pouvons-nous dire de l'influence du séjour dans un pays francophone sur les attitudes et les représentations des étudiants envers la langue française ? Dans ces croisements, deux ressortent, « correspondance avec des francophones » et « importance de la langue française.

Tableau croisé/Test du $X^2$		Test significatif	Test non significatif
<b>Séjour dans un pays francophone</b>	→ L'occasion de regarder la TV en français		X
	→ La radio et la musique françaises		X
	→ Lecture de journaux en français		X
	→ Correspondre avec des francophones	X	
	→ Connaissance des Français	X	
	→ Importance de la langue française		X

Tableau 51 : synthèse des croisements avec la variable principale « séjour dans un pays francophone ».

### *L'occasion de regarder la TV en français x Séjour dans un pays francophone*

La distribution des effectifs semble assez homogène (tableau 52). En effet, qu'ils aient ou non séjourné dans un pays francophone, les étudiants sont majoritaires à regarder la télévision en français. Le séjour dans un pays francophone ne semble pas apporter assez de motivation ou de dissuasion ( $X^2=0,30$  ; ddl=2 ; 1-p=13,90%) concernant le fait de regarder la télévision en français. Ces caractéristiques, lorsqu'elles varient d'un groupe à l'autre, semblent trouver leur source ailleurs, notamment dans l'amour ou le désamour de la langue française. Néanmoins, nous nous attendions à ce que dans un pays francophone l'usage quotidien de la télévision familiarise les apprenants aux chaînes francophones et donc à la langue authentique. Or, nos résultats contredisent cette hypothèse.

L'occasion de regarder la TV en français	Oui	non	TOTAL
<b>Séjour dans un pays francophone</b>			
Non réponse	1	1	2
Oui	5	3	8
non	131	117	248
<b>TOTAL</b>	<b>137</b>	<b>121</b>	<b>258</b>

Tableau 52 : tableau croisé des variables « séjour dans un pays francophone » et « l'occasion de regarder la TV en français ».



### ***La radio et la musique française x Séjour dans un pays francophone***

De fait, identiquement, il n'y a pas de différence significative pour ce qui concerne écouter la radio et de la musique françaises (tableau 53) ( $X^2=0,06$  ; ddl=2 ; 1-p=3,10%), comme pour la télévision (tableau 52). La répartition des effectifs semble homogène. 50% des étudiants ayant séjourné dans un pays francophone et 54% de ceux qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone, écoutent la radio et de la musique françaises. Le séjour n'a pas d'influence.

La radio et la musique françaises Séjour dans un pays francophone	Oui	non	TOTAL
Non réponse	1	1	2
Oui	4	4	8
non	134	114	248
<b>TOTAL</b>	<b>139</b>	<b>119</b>	<b>258</b>

Tableau 53 : tableau croisé des variables « séjour dans un pays francophone » et « la radio et la musique françaises ».

### ***Lecture de journaux en français x Séjour dans un pays francophone***

La distribution des effectifs semble homogène. Qu'ils aient séjourné ou non dans un pays francophone, les étudiants, majoritairement, ne lisent pas de journaux en français (tableau 54), ce que confirment les résultats ( $X^2=1,73$  ; ddl=2 ; 1-p=57,99%).

Lecture de journaux en français Séjour dans un pays francophone	Oui	non	TOTAL
Non réponse	1	1	2
Oui	2	6	8
non	43	205	248
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>212</b>	<b>258</b>

Tableau 54 : tableau croisé des variables « séjour dans un pays francophone » et « lecture de journaux en français ».

### ***Séjour dans un pays francophone x Correspondre avec des francophones***

En revanche, nous notons une influence très significative pour ce qui concerne les variables « séjour dans un pays francophone » et « correspondance avec des francophones » (tableau 55) ( $X^2=14,31$  ; ddl=4 ; 1-p=99,36%) ; cela est d'autant plus notable si l'on se centre uniquement sur les modalités « oui-non » ( $X^2=13,47$ , ddl = 1, 1-p=99,99%). En effet, la proportion d'étudiants ayant séjourné dans un pays francophone qui correspondent avec un francophone est bien plus importante (6 étudiants, soit 11% des « oui ») que ceux qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone (2 étudiants, soit 1%). Ceux qui ont séjourné dans un pays francophone sont plus susceptibles de chercher à garder un contact établi là-bas.

Séjour dans un pays francophone Correspondance avec des francophones	Non réponse	Oui	non	TOTAL
Non réponse	0	0	2	2
Oui	0	6	50	56
non	2	2	196	200
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>248</b>	<b>258</b>

Tableau 55 : tableau croisé « séjour dans un pays francophone » et « correspondance avec des francophones ».

### ***Connaissance des Français x Séjour dans un pays francophone***

De même, ceux qui ont séjourné dans un pays francophone semblent, proportionnellement, connaître plus de français : 100% d'entre eux, contre 40% de ceux qui n'ont pas séjourné dans

un pays francophone (tableau 56) ( $X^2=11,36$  ; ddl=2 ; 1-p=99,66%) ; cela est d'autant plus marquant si l'on exclut la modalité « non réponse » ( $X^2=11,32$  ; ddl=1 ; 1-p=99,92%). Cela est peut-être dû à leur séjour qui, justement, leur a permis de faire ce type de rencontre, contrairement à ceux qui n'ont jamais séjourné dans un pays francophone.

Connaissance des Français	Oui	non	TOTAL
<b>Séjour dans un pays francophone</b>			
Non réponse	1	1	2
Oui	8	0	8
non	100	148	248
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>149</b>	<b>258</b>

Tableau 56 : tableau croisé des variables « séjour dans un pays francophone » et « connaissance des français ».

### **Importance de la langue française x Séjour dans un pays francophone**

La distribution des effectifs semble homogène. Qu'ils aient séjourné ou non dans un pays francophone, les étudiants considèrent que le français est une langue « très importante ». Mais avoir fait un séjour dans un pays francophone n'influence en rien l'importance qui est accordée à la langue française (tableau 57), cela n'est pas significatif ( $X^2=1,37$  ; ddl=4 ; 1-p=15,12%).

Importance de la langue française	Très importante	assez importante	pas importante	TOTAL
<b>Séjour dans un pays francophone</b>				
Non réponse	2	0	0	2
Oui	7	1	0	8
non	185	61	2	248
<b>TOTAL</b>	<b>194</b>	<b>62</b>	<b>2</b>	<b>258</b>

Tableau 57 : tableau croisé « séjour dans un pays francophone » et « importance de la langue française ».

### **Correspondance avec des francophones**

Nous abordons maintenant une nouvelle variable, « correspondance avec des francophones », que nous allons mettre en relation avec un certain nombre d'autres variables (tableau 58). Nous allons chercher à constater si cette variable possède une influence sur les représentations et les pratiques selon que les étudiants entretiennent une correspondance ou non avec des francophones. Dans ces croisements, aucun n'est significatif. Cela nous indique le fait que correspondre avec des francophones n'a pas d'incidence sur les pratiques des étudiants concernant la langue française.

	Tableau croisé/Test du $X^2$	Test significatif	Test non significatif
<b>Correspondance avec des francophones</b>	→ Pratique du français en dehors des cours		X
	→ L'occasion de regarder la TV en français		X
	→ La radio et la musique françaises		X
	→ Lecture de journaux en français		X

Tableau 58 : synthèse des croisements avec la variable principale « correspondance avec des francophones ».

### ***Pratique du français en dehors des cours x Correspondance avec des francophones***

Si nous croisons les variables « correspondance avec des francophones » et « pratique du français en dehors des cours » (tableau 59), la distribution des effectifs est homogène. Qu'ils correspondent ou non avec des francophones, les étudiants pratiquent majoritairement le français en dehors des cours ; nous n'observons pas de différence significative ( $X^2=3,30$  ;  $ddl=2$  ;  $1-p=80,77\%$ ). Ainsi, correspondre avec un francophone n'incite pas plus à pratiquer le français hors cadre universitaire. Cela nous semble pourtant contradictoire dans le sens où correspondre avec des Français fait partie de leur pratique de la langue en dehors de la salle de classe. Mais nous devons tenir compte du fait que correspondre avec des Français ne se fait pas forcément en langue française.

<b>Pratique du français en dehors des cours</b>	Oui	non	TOTAL
<b>Correspondance avec des francophones</b>			
Non réponse	0	2	2
Oui	35	21	56
non	114	86	200
<b>TOTAL</b>	<b>149</b>	<b>109</b>	<b>258</b>

Tableau 59 : tableau croisé des variables « correspondance avec des francophones » et « pratique du français en dehors des cours ».

### ***L'occasion de regarder la TV en français x Correspondance avec des francophones***

Qu'ils correspondent avec des francophones ou non, les étudiants regardent la télévision en français, bien que les proportions soient assez équilibrées avec ceux qui ne la regardent pas. Il n'existe, de la même façon, aucune différence significative entre le fait de regarder la télévision en français et correspondre avec des francophones (tableau 60) si l'on exclut la modalité « non réponse » ( $X^2=2,53$  ;  $ddl=1$  ;  $1-p=88,83\%$ ). Cela peut se traduire par l'absence d'influence du francophone sur l'intérêt que l'étudiant peut porter à cette pratique ou à certains programmes.

<b>L'occasion de regarder la TV en français</b>	Oui	non	TOTAL
<b>Correspondance avec des francophones</b>			
Non réponse	1	1	2
Oui	35	21	56
non	101	99	200
<b>TOTAL</b>	<b>137</b>	<b>121</b>	<b>258</b>

Tableau 60 : tableau croisé des variables « correspondance avec des francophones » et « l'occasion de regarder la TV en français ».

### ***La radio et la musique françaises x Correspondance avec des francophones***

La répartition des effectifs est homogène et que les étudiants correspondent avec des francophones ou non, ils écoutent majoritairement la radio et de la musique françaises.

L'absence de significativité concernant la télévision (tableau 60) se retrouve pour la radio et la musique françaises (tableau 61) ( $X^2=4,05$  ; ddl=2 ; 1-p=86,83%). Il n'existe pas d'influence de la correspondance avec des francophones sur le fait d'utiliser certains médias. Nous supposons que le fait de correspondre avec des francophones puisse changer leurs pratiques vis-à-vis de la langue française.

<b>La radio et la musique françaises</b>	Oui	non	TOTAL
<b>Correspondance avec des francophones</b>			
Non réponse	2	0	2
Oui	35	21	56
non	102	98	200
<b>TOTAL</b>	<b>139</b>	<b>119</b>	<b>258</b>

Tableau 61 : tableau croisé « correspondance avec des francophones » et « la radio et la musique françaises ».

### ***Lecture de journaux en français x Correspondance avec des francophones***

La répartition des effectifs semble là aussi homogène. Qu'ils correspondent ou non avec des francophones, les étudiants ne lisent pas de journaux en français. Aucune influence ne se retrouve sur la lecture de journaux en français (tableau 62) ( $X^2=1,02$  ; ddl=2 ; 1-p=40,04%), et celle-ci se limite donc à la télévision, à la radio et à la chanson. Nous avançons hypothétiquement que le fait de correspondre avec des francophones permet à l'apprenant de gagner de l'assurance vis-à-vis de ses compétences de compréhension écrite, ce qui en effet lui facilite la tâche quant à la lecture en français. Mais, tenant compte du fait que la correspondance ne mobilise que les compétences d'expression et compréhension écrites, cela paraît logique que cette pratique n'ait pas d'impact sur le recours à la télévision et la radio en français.

<b>Lecture de journaux en français</b>	Oui	non	TOTAL
<b>Correspondance avec des francophones</b>			
Non réponse	0	2	2
Oui	12	44	56
non	34	166	200
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>212</b>	<b>258</b>

Tableau 62 : tableau croisé des variables « correspondance avec des francophones » et « lecture de journaux en français ».

### ***Importance de la langue française x Place donnée à la culture par les professeurs***

Entre ceux qui accordent une place « très importante » à la langue française et ceux qui accordent une place « assez importante », la distribution des effectifs varie au niveau de la modalité « moyenne ». En effet, les écarts de proportions sont moindres sur cette modalité (57,6% de « très importante » et 40,7% d'« assez importante » sur la modalité « moyenne »,

contre 80% et 19% respectivement sur la modalité « importante » et 80% et 20% sur la modalité « aucune ») par rapport aux autres modalités. Cette comparaison est significative ( $X^2=13,02$  ; ddl=6 ; 1-p=95,73%). Cela nous permet de considérer l'existence d'une relation entre la place que les étudiants pensent que les professeurs donnent à la culture et l'importance qu'ils accordent à la langue française. Ainsi, plus la place accordée à la langue française par les élèves semble importante, plus ils considèrent que la place que les professeurs accordent à la culture est importante (tableau 63).

<b>Importance de la langue française</b>	Très importante	assez importante	pas importante	<b>TOTAL</b>
<b>Place donnée à la culture par les profs</b>				
Non réponse	1	0	0	<b>1</b>
Importante	155	37	1	<b>193</b>
moyenne	34	24	1	<b>59</b>
aucune	4	1	0	<b>5</b>
<b>TOTAL</b>	<b>194</b>	<b>62</b>	<b>2</b>	<b>258</b>

Tableau 63 : tableau croisé « place donnée à la culture par les profs » et « importance de la langue française ».

### ***La radio et musique françaises x Pratique du français en dehors des cours***

Dans ce croisement, la distribution des proportions est inversée. 97 étudiants qui pratiquent le français en dehors des cours écoutent la radio et de la musique en français (65%), et 35% d'entre eux n'écoutent pas la radio et de la musique en français. Inversement, 38,5% des étudiants qui ne pratiquent pas le français en dehors des cours écoutent de la musique en français, contre 61,5% de ceux qui n'en écoutent pas. Les résultats sont très significatifs et indiquent une corrélation des pratiques ( $X^2=17,88$  ; ddl=1 ; 1-p=99,99%). Ainsi, plus les étudiants pratiquent le français en dehors des cours, plus ils écoutent de la musique francophone (tableau 64). Il y a une influence majeure de la pratique du FLE en dehors des cours sur les pratiques des apprenants notamment l'usage des médias et en particulier dans cet exemple, du fait d'écouter la radio et de la musique françaises.

<b>La radio et musique françaises</b>	Oui	non	<b>TOTAL</b>
<b>Pratique du français en dehors des cours</b>			
Oui	97	52	<b>149</b>
non	42	67	<b>109</b>
<b>TOTAL</b>	<b>139</b>	<b>119</b>	<b>258</b>

Tableau 64 : tableau croisé « pratique du français en dehors des cours » et « la radio et la musique françaises ».

### ***Lecture des journaux en français x L'occasion de regarder la TV en français***

Si l'on considère le croisement de ces deux variables, 32 étudiants qui lisent des journaux en français regardent la télé en français (23,5%), contre 11,5% de ceux qui ne regardent pas la télévision en français, soit deux fois moins. Les résultats sont très significatifs ( $X^2=6,09$  ; ddl=1 ;  $1-p=98,64\%$ ) ; ainsi, plus les étudiants regardent la télévision en français, plus ils lisent des journaux en français également (tableau 65). Cela confirme l'idée précédente selon laquelle certains facteurs encouragent le recours et l'utilisation de médias en français. Nous pouvons considérer dès à présent que cette utilisation s'applique à l'ensemble des médias.

<b>Lecture de journaux en français</b>	Oui	non	<b>TOTAL</b>
<b>L'occasion de regarder la TV en français</b>			
Oui	32	105	<b>137</b>
non	14	107	<b>121</b>
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>212</b>	<b>258</b>

Tableau 65 : tableau croisé « l'occasion de regarder la TV en français » et « lecture de journaux en français ».

### ***Connaissance des Français x L'occasion de regarder la TV en français***

Dans ce croisement, nous trouvons une inversion des proportions. 67 étudiants qui connaissent des Français regardent la télévision en français (49%), contre 35% d'étudiants (42 étudiants) qui connaissent des Français et ne regardent pas la télévision en français. L'écart est important. Lorsque nous comparons ces deux variables, nous pouvons considérer l'existence d'une différence significative ( $X^2=5,31$  ; ddl=1 ;  $1-p=97,87\%$ ). Plus un étudiant regarde la télévision en français, plus il connaît de Français ; ainsi, connaître un Français semble influencer les pratiques des étudiants colombiens (tableau 66) contrairement à ce que nous avons perçu pour le croisement des variables « Correspondre avec des francophones natifs » et « la pratique du français en dehors du cours » qui indiquait une absence de relation entre le fait de correspondre avec des Français et la pratique de la langue aussi bien que le recours aux médias tels que télé, radio, musique, journaux (tableaux 59, 60, 61, 62). Dans une certaine mesure connaître un francophone natif s'applique à un type unique d'usage des médias en l'occurrence la télévision.

<b>Connaissance des Français</b>	Oui	non	<b>TOTAL</b>
<b>L'occasion de regarder la TV en français</b>			
Oui	67	70	<b>137</b>
non	42	79	<b>121</b>
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>149</b>	<b>258</b>



Tableau 66 : tableau croisé « l'occasion de regarder la TV en français » et « connaissance des Français ».

### **Connaissance des Français x Lecture des journaux en français**

Dans ce croisement, les proportions sont inversées. 26 étudiants qui connaissent des français lisent des journaux en français, soit 56,5%. Mais 42 étudiants qui connaissent des Français ne regardent pas la télévision en français, soit 39%. Il existe une différence significative entre le fait de lire des journaux en français et le fait de connaître des français ( $X^2=4,67$  ; ddl=1 ; 1-p=96,94%). Ainsi, le fait de connaître des français influence peut-être les pratiques des élèves (tableau 67). Cela confirme une fois de plus l'idée précédente selon laquelle connaître des Français a un impact sur les pratiques des apprenants telle que la lecture des journaux en français.

Connaissance des Français	Oui	non	TOTAL
Lecture de journaux en français			
Oui	26	20	46
non	83	129	212
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>149</b>	<b>258</b>

Tableau 67 : tableau croisé des variables « lecture de journaux en français » et « connaissance des Français ».

### **Age**

Nous allons maintenant passer aux croisements avec la variable principale « âge ». Tous les croisements sont significatifs.

	Tableau croisé/Test du $X^2$	Test significatif	Test non significatif
Age	→ Etudiez-vous à l'Alliance Française ?	X	
	→ Raisons pour avoir appris le français	X	
	→ Aimez-vous la langue française ? Autre	X	
	→ Pratique du français en dehors des cours	X	
	→ Lecture de journaux en français	X	

Tableau 68 : synthèse des croisements avec la variable principale « âge ».

### **Age x Etudiez-vous à l'Alliance française ?**

La proportion d'étudiants qui fréquentent l'AF est beaucoup plus importante dans la tranche d'âge « de 20 à 22 » ans. Nous pouvons mettre en évidence une différence significative entre ces deux variables ( $X^2=34,24$  ; ddl=14 ; 1-p=99,81%). Ainsi, la fréquentation de l'AF peut dépendre de l'âge des étudiants ; ils semblent plus la fréquenter entre 20 et 22 ans (tableau 69). Suite à nos entretiens et selon notre expérience d'enseignant, nous supposons que cet âge concorde avec les semestres les moins réussis par les étudiants, qu'ils commencent à redoubler ; ils vont donc chercher du soutien ailleurs pour s'améliorer (cf. chapitre 4.1.3).

	Age	Non réponse	Moins de 18	De 18 à 20	De 20 à 22	De 22 à 24	De 24 à 26	De 26 à 28	28 et plus	TOTAL
<b>Étudiez-vous à l'Alliance Française?</b>										
Non réponse		1	1	4	4	2	0	3	3	18
oui		0	0	2	7	2	0	0	0	11
non		0	17	68	50	46	22	12	14	229
<b>TOTAL</b>		<b>1</b>	<b>18</b>	<b>74</b>	<b>61</b>	<b>50</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>258</b>

Tableau 69 : tableau croisé des variables « âge » et « étudiez-vous à l'Alliance Française ».

### **Raisons pour avoir appris le français x Age**

La proportion d'étudiants ayant choisi le français « pour devenir professeur de FLE » est moins importante chez les moins de 18 ans (1 étudiant), mais ils choisissent plus la réponse « autre ». La modalité « pour poursuivre mes études en France » est moins élevée chez les 26-28 ans (1 étudiant). En revanche, ils choisissent plus souvent les réponses « parce que je n'avais pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière » et « parce qu'elle est imposée par la faculté afin d'obtenir la licence en langues » (9 étudiants). Cette dernière modalité est également proportionnellement plus choisie par les plus de 28 ans (10 étudiants). Il existe une différence significative si l'on compare les deux variables ( $X^2=57,49$  ; ddl=35 ; 1-p=99,03%). Il y a un lien entre l'âge et les raisons qui poussent à choisir le français. Plus l'âge est élevé, plus les étudiants considèrent que c'est parce que la langue a été imposée. Plus jeunes, ils considèrent que c'est pour connaître une autre culture et pour faire leurs études en France (tableau 70).

	Age	Non réponse	Moins de 18	De 18 à 20	De 20 à 22	De 22 à 24	De 24 à 26	De 26 à 28	28 et plus	TOTAL
<b>Raisons pour avoir appris le français</b>										
Pour devenir professeur de FLE		0	1	24	14	18	8	3	4	72
Pour poursuivre mes études en France		1	5	20	22	17	9	1	4	79
Pour connaître une culture différente		0	10	34	20	22	11	4	4	105
Parce que je n'avais pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière		0	0	0	0	0	0	1	0	1
Parce qu'elle est imposée par la faculté afin d'obtenir la licence en langues		0	4	19	16	17	6	9	10	81
Autre, précisez		0	5	6	6	2	0	3	1	23
<b>TOTAL</b>		<b>1</b>	<b>25</b>	<b>103</b>	<b>78</b>	<b>76</b>	<b>34</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>361</b>

Tableau 70 : tableau croisé des variables « âge » et « raisons pour avoir appris le français ».

### **Aimez-vous la langue française ? Autre x Age**

La modalité « oui, parce que j'apprends beaucoup de choses sur le pays, les gens et la culture » est beaucoup plus représentée chez les 22-24 ans (43 étudiants). Dans le croisement de ces deux variables, nous observons là encore une différence significative ( $X^2=32,71$  ; ddl=21 ; 1-p=95,05%). Ainsi, ces raisons varient en fonction de l'âge ; par exemple plus l'âge est important, moins la raison « parce que les professeurs sont bons » est importante (tableau 71).



Aimez-vous la langue française? _AUTRE	Non réponse	oui, parce que: j'apprends beaucoup de choses sur le pays, les gens et la	les cours sont très intéressants	les professeurs sont bons	TOTAL
<b>Age</b>					
Non réponse	1	0	0	0	1
Moins de 18	2	11	11	5	29
De 18 à 20	6	53	36	17	112
De 20 à 22	10	38	20	8	76
De 22 à 24	1	43	13	8	65
De 24 à 26	1	19	9	2	31
De 26 à 28	2	9	5	1	17
28 et plus	2	12	6	2	22
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>185</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>353</b>

Tableau 71 : tableau croisé des variables « âge » et « aimez-vous la langue française ? \_AUTRE ».

### ***Pratique du français en dehors des cours x Age***

Au niveau de l'âge, les proportions semblent inversées entre les 18-20 ans et les 24-26 ans. En effet, les premiers disent plus pratiquer le français en dehors des cours (53 étudiants, soit 71,5% d'entre eux) et les seconds disent ne pas le pratiquer (32% le pratiquent en dehors des cours). L'âge semble influencer la pratique du français en dehors des cours car nous observons une différence significative ( $X^2=18,62$  ; ddl=7 ; 1-p=99,05%). De fait, plus l'âge avance, plus les étudiants avouent ne pas pratiquer le français en dehors des cours (tableau 72). Mais nous pouvons envisager une influence des enseignements et des professeurs sur cette pratique.

Pratique du français en dehors des cours	Oui	non	TOTAL
<b>Age</b>			
Non réponse	0	1	1
Moins de 18	14	4	18
De 18 à 20	53	21	74
De 20 à 22	33	28	61
De 22 à 24	25	25	50
De 24 à 26	7	15	22
De 26 à 28	9	6	15
28 et plus	8	9	17
<b>TOTAL</b>	<b>149</b>	<b>109</b>	<b>258</b>

Tableau 72 : tableau croisé des variables « âge » et « pratique du français en dehors des cours ».

### ***Lecture de journaux en français x Age***

En termes de proportions, il y a moins d'étudiants qui lisent des journaux chez les moins de 18 ans (0%) et chez les 26-28 ans (0%), alors qu'il y en a plus chez les plus de 28 ans (41%). Enfin, nous observons un dernier croisement significatif ( $X^2=15,19$  ; ddl=7 ; 1-p=96,63%). Il existe donc une influence de l'âge sur cette pratique, ou une évolution de celle-ci. Plus l'âge est important, plus les élèves lisent des journaux en français. C'est une pratique qui peut être mise en relation avec les cours et les enseignants.

Lecture de journaux en français	Oui	non	TOTAL
<b>Age</b>			
Non réponse	0	1	<b>1</b>
Moins de 18	0	18	<b>18</b>
De 18 à 20	14	60	<b>74</b>
De 20 à 22	10	51	<b>61</b>
De 22 à 24	9	41	<b>50</b>
De 24 à 26	6	16	<b>22</b>
De 26 à 28	0	15	<b>15</b>
28 et plus	7	10	<b>17</b>
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>212</b>	<b>258</b>

Tableau 73 : tableau croisé des variables « âge » et « lecture de journaux en français ».

### Recodage des questions ouvertes en questions à choix multiples via Sphinx (apprenants)

Notre questionnaire adressé aux apprenants était composé de questions fermées, de questions à choix multiples et de questions ouvertes. Suite au conseil de notre directrice de recherche, nous avons décidé de convertir quelques questions ouvertes en questions à choix multiples à l'aide du logiciel Sphinx. Ceci nous permet d'effectuer une analyse quantitative de certaines variables aussi bien que de croiser celles-ci avec d'autres variables. Afin d'établir de nouvelles options de réponses, nous avons réalisé une étude minutieuse des réponses existantes et c'est ainsi que nous établissons 5 types de critères communs à toutes les questions<sup>195</sup> :

1. Socio(linguistique)
2. Socio(culturel)
3. Pragmatique
4. Affectif
5. Didactique/académique
6. Autres

La constitution de l'ensemble de ces arguments est basée sur la mise en commun de certains types de réponse que nous avons pu trouver dans les questionnaires. Ainsi, dans un premier temps, nous rassemblons les réponses qui renvoient à des termes comme : parler avec des natifs, aller dans le pays, être en contact avec des francophones, interaction directe avec des locuteurs natifs, immersion dans la langue, parler avec des amis, discuter avec des amis,

<sup>95</sup>

Nous nous sommes inspirée de l'enquête de Alén Garabato et Verny (2007).

parler avec mes copains. Nous considérons que ce sont des aspects de nature « sociolinguistique » dans la mesure où cela renvoie à l'utilisation de la langue en contexte authentique.

Dans un deuxième temps, nous regroupons l'ensemble des réponses qui mentionnent un ou plusieurs de ces termes : médias, chansons, presse, vidéos, livres, images. Nous rassemblons ces réponses comme traitant d'une même thématique, le « socioculturel ». Car ces termes renvoient à une sorte d'outil authentique représentatif d'une culture donnée.

Troisièmement, nous regroupons les réponses qui font allusion à des expressions comme : être en contact avec les professeurs, tirer profit de l'expérience des professeurs ayant vécu à l'étranger, rencontrer des gens qui connaissent assez bien la France. Nous considérons que ce type de réponse est de nature « pragmatique » dans le sens où pour des étudiants qui n'ont pas accès à des médias français ou bien qui n'ont pas l'opportunité d'aller directement dans le pays cible, cherchent des occasions qui leur sont pratiques dans un pays hispanophone comme la Colombie, en l'occurrence échanger avec leurs enseignants ou d'autres gens au sujet de la culture française et de leur expérience dans des pays comme la France.

Ensuite, nous avons procédé au regroupement des réponses concernant des propos comme étudier beaucoup, faire des exposés, interaction entre les professeurs et les étudiants, entre autres. Ceci est considéré comme étant de nature « didactique/académique » puisque cela se reproduit dans le contexte purement académique, précisément dans et pour les cours de FLE. C'est ainsi que nous décidons donc de les classer comme des arguments de type « didactique/académique ».

Les propos renvoyant à des expressions de sentiments, notamment à travers des mots et des propos comme « aimer », « aimer beaucoup », « confronter », « vocation », « les gens aiment quand je parle français », « des amis qui aiment le français », nous permettent de créer la catégorie d'arguments de type « affectif ». Ce type de réponses exprime des sentiments vis-à-vis de la pratique du français et des moyens de se rapprocher de la culture cible.

Par la suite, nous présentons les questions qui font l'objet d'un tel recodage.

### **Question recodée**

#### ***Quel est le meilleur moyen d'apprendre la culture cible ?***

Cette question fait partie de la liste des questions ouvertes du questionnaire. La nature ouverte des questions permet aux apprenants de s'exprimer en toute liberté. De plus, un même

étudiant peut proposer des moyens différents d'apprendre la culture de la langue qu'il apprend (le FLE pour le cas présent). En l'occurrence, une des observations nous montre qu'un même apprenant propose des moyens divers:

Observation n°245 : « en parlant des expériences des personnes qui sont allées en France ou dans un pays francophone, avec des vidéos ».

Il nous semble pertinent de convertir cette question ouverte en question fermée afin de faire un classement, si possible, des moyens que les étudiants considèrent comme les meilleurs pour apprendre la culture cible. Ceci pourrait apporter un éclairage en termes de préférence des étudiants quant aux outils auxquels avoir recours pour enseigner la culture en cours de FLE.

Nous présentons ci-après le tableau obtenu avec le recodage de la question « quel est le meilleur moyen d'apprendre la culture cible ? » (tableau 74). A première vue, nous pouvons nous rendre compte que l'argument de type socio(culturel) est le plus représentatif avec 221 étudiants, ensuite de l'argument de type pragmatique avec 45 étudiants. Nous avons obtenu une différence très significative dans la répartition des effectifs ( $X^2= 890,13$ , ddl=8, 1-p=99,99%).

Meilleur moyen d'apprendre la culture	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	1,6%
Socio(linguistique)	13	5,0%
Socio(culturel)	221	85,7%
Socio(économique)	1	0,4%
Pragmatique	45	17,4%
Affectif	14	5,4%
Didactique / académique	35	13,6%
Autre	8	3,1%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>258</b>	

Tableau 74 : répartition des réponses concernant le meilleur moyen d'apprendre la culture.

85,7% d'entre eux mentionnent des moyens de type socio(culturel) en considérant que la meilleure façon d'apprendre la culture d'un pays est en se rapprochant de celle-ci par le biais de vidéos, de la télévision, de la radio, de la musique, des journaux, de la gastronomie et de tout autre moyen et outil authentique représentatif de la culture en question. A titre d'exemple, nous présentons les observations suivantes :

Observation n°247 « échanger sur la culture qu'on est en train d'apprendre, avec les vidéos aussi, et des magazines du pays », observation n°246 « beaucoup de lectures et des vidéos

concernant le pays et sa culture », observation n°241 « médias, presse, vidéos, musique, brochures, magazines, gastronomie ».

17,4% des étudiants proposent des moyens de type pragmatique. Ils affirment que la meilleure manière de se rapprocher de la culture étrangère est en étant en contact directement avec des locuteurs natifs de la langue, que cela soit sur place ou bien par internet. Ils affirment également qu'un moyen idéal est de profiter des expériences des enseignants qui ont eu l'occasion de vivre en France ou dans tout autre pays francophone (pour cela il faut bien entendu que les enseignants partagent leur vécu avec leurs étudiants) :

Observation n°209 « le plus important c'est l'expérience que les professeurs nous racontent », observation n°203 « avoir quelqu'un qui connaît beaucoup la France », observation n°108 « je pense qu'il faut être en contact avec la langue et des personnes qui sont françaises », observation n°102 « avec mes professeurs et mes amis ».

13,6% des étudiants soulignent que le meilleur moyen pour se rapprocher de la culture cible est de type « didactique/académique », notamment à travers des simulations, des exercices d'écoute en cours, des activités variées et dynamiques :

Observation n°3 « activités dynamiques, chansons », observation n°31 « l'interaction entre les professeurs et les étudiants », observation n°35 « que le professeur parle en français durant tout le cours », observation n°50 « étudier beaucoup », observation n°69 « avec des exposés », observation n°96 « la meilleure manière est avec des articles et les étudiants doivent faire une présentation de la culture », observation n°101 « jeux de rôle », observation n°111 « présentation de situations réelles de la vie française ».

Par la suite, nous trouvons les étudiants qui exposent des moyens de type affectif, (5,4% de la totalité des enquêtés). A titre d'exemple, parmi ce groupe, il y en a qui expriment leur amour de la « diversité » :

Observation n°9 « J'aime la diversité, tout ! », Observation n°67 « en premier lieu, avec un professeur qui a voyagé en France », Observation n°68 « la meilleure manière pour moi c'est de pratiquer avec des personnes natives ».

5,0% des étudiants proposent des arguments de type socio(linguistique). En l'occurrence certains élèves pensent que l'apprentissage de la culture se fait par le biais de livres de grammaire :

Observation n°196 « moi j'aime les films, la musique et les livres de grammaire pour apprendre le français », Observation n°231 « en faisant une immersion dans la langue », Observation n°68 « la meilleure manière pour moi c'est de pratiquer avec des personnes natives ».

Par la suite, nous présentons les tableaux croisés résultant du recodage de la question venant d'être abordée.

## Tableaux croisés des variables significatives

### *Meilleur moyen d'apprendre la culture x Séjour dans un pays francophone*

Lors du croisement des variables « meilleur moyen d'apprendre la culture cible » et « séjour dans un pays francophone », nous obtenons une différence très significative dans la répartition des effectifs ( $X^2= 19,24$  ; ddl=5, 1-p=99,83%). Spécifiquement, nous pouvons remarquer que les apprenants qui ont eu l'occasion de séjourner en France sont ceux qui donnent des arguments de type affectif (1,2%). S'ensuivent les arguments de type didactique/académique avec 5,7% des effectifs, de type pragmatique avec 2,2% des effectifs et enfin de type socioculturel avec 1,9% des apprenants, toujours pour les étudiants qui ont eu l'occasion de séjourner dans un pays francophone.

<b>Séjour dans un pays francophone</b>	Oui	non	<b>TOTAL</b>
<b>Meilleur moyen d'apprendre la culture</b>			
Socio(linguistique)	0,0%	5,0%	<b>5,0%</b>
Socio(culturel)	1,6%	83,3%	<b>84,9%</b>
Pragmatique	0,4%	16,7%	<b>17,1%</b>
Affectif	1,2%	4,3%	<b>5,4%</b>
Didactique / académique	0,8%	12,8%	<b>13,6%</b>
Autre	0,4%	2,7%	<b>3,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 75 : tableau croisé « meilleur moyen d'apprendre la culture cible » et « Connaissance des Français ».

Par la suite, nous avons recodé la question ouverte suivante en question fermée :

### Question recodée :

#### *A quelle occasion pratiquez-vous le français en dehors de la salle de classe ?*

Il s'agit d'une question ouverte à la base car cela permet à chaque apprenant de s'exprimer en toute liberté. En plus, un même étudiant peut avoir une réponse abordant divers points, autrement dit chaque étudiant peut pratiquer le français dans des contextes différents comme dans les exemples qui suivent :

Observation n°1 « Avec mes amis dans le bus, à la bibliothèque et d'autres lieux mais toujours avec mes amis », observation n°16 « quand je suis avec mes amis qui parlent français, et avec mes amis sur Facebook qui sont de Tunisie ou d'Algérie »

Il nous semble intéressant de recoder cette question dans le but de faire un classement, dans la mesure du possible, des occasions et des contextes permettant aux étudiants de FLE de pratiquer la langue en dehors de la salle de classe. Un tel classement nous renseignera sur l'existence ou non d'endroits propices à l'amélioration du niveau de français dans un milieu non académique.

<b>Pratique du FLE en dehors</b>	Nb. cit.	Fréq.
Sociolinguistique	76	29,5%
Affectif	6	2,3%
Socio(culturel)	4	1,6%
Didactique/Académique	57	22,1%
Pragmatique	38	14,7%
Autre	5	1,9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>258</b>	

Tableau 76 : répartition des apprenants concernant leur pratique du FLE en dehors des cours<sup>96</sup>.

Dans ce tableau nous trouvons une différence significative dans la répartition des effectifs par rapport aux effectifs théoriques ( $X^2= 154,19$  ;  $ddl=6$  ;  $1-p=99,99\%$ ). Tout d'abord, à première vue, la pratique du français en dehors de la salle de classe est de nature « sociolinguistique » (29,5%). C'est l'argument le plus fréquent :

Observation n°49 « avec mes amis », observation n°52 « quand je suis avec mes amis », observation n°69 « avec une amie française et aussi avec mes amis de l'université ».

Malgré le fait qu'il s'agisse d'une pratique en dehors de la salle de classe, un pourcentage assez élevé d'étudiants montre que cette pratique reste tout de même dans le cadre académique. 22,1% des enquêtés énoncent des occasions de pratique de nature « didactique/académique ». En l'occurrence, il y a des étudiants qui affirment parler français lors de ces occasions précises :

Observation n°106 « quand j'ai des présentations et aussi quand j'ai un doute sur la grammaire, et quand je parle toute seule pour la réponse », observation n°91 « je suis professeur de français

<sup>96</sup> Le  $X^2$  est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité. Cela permet d'obtenir une tendance en comparaison à une distribution théorique homogène des effectifs.

aussi », observation n°96 « seulement quand quelqu'un a besoin de savoir quelque chose et à l'université ».

En troisième lieu, nous pouvons nous rendre compte que les étudiants parlent français dans des situations pratiques comme par exemple avec des amis qui parlent français ou avec des locuteurs natifs, ou bien sur internet via les réseaux sociaux qui leur facilitent la pratique de la langue avec d'autres francophones se trouvant dans d'autres pays. Par conséquent, 14,7 % des étudiants donnent des réponses de type « pragmatique » :

Observation n°111 « dans mon travail, parce que mon chef parle français », observation n°137 « sur internet avec des personnes françaises », observation n°173 « je parle français avec moi-même ou avec des amis », observation n°187 « quand je suis à ma maison, je dis le nom des choses en français et quelques proposition », observation n°188 « quand je suis sur internet, je peux parler avec certaines personnes françaises ».

Enfin, nous trouvons les réponses de type « affectif » (2,3%) et de type socio(culturel) (1,6%).

Voici quelques exemples d'arguments affectifs et socio(culturels) :

Affectif : Observation n°126 « quand je suis avec mes amis, dans l'université, parce que le français, des fois, c'est amusant », observation n°196 « beaucoup de gens aiment quand je parle français, bon, je parle beaucoup », observation n°258 « dans un groupe d'amis qui aiment le français ».

Socio(culturel) : Observation n°175 « TV5 Monde est une chaîne francophone ».

Par la suite, nous recodons la question suivante :

### **Question recodée :**

#### ***Le mot « France » qu'évoque-t-il pour vous ?***

S'agissant d'une question pouvant avoir des réponses très variées et riches, nous avons décidé de faire de celle-ci une question ouverte laissant une liberté d'expression maximale et la place à une variété d'éléments évoquant un des aspects primordiaux de la présente recherche : *les représentations*. Il s'est avéré important de recoder cette question afin de mieux cerner de quoi les représentations des étudiants vis-à-vis de la culture et de la langue cibles sont faites. Elles sont tout à fait indissociables dans la mesure où :

La sociolinguistique est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la /des langue(s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère



à la fois consensus et conflits et tente donc d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales (Boyer, 1990 : 104).

Suite au recodage de cette question, nous pouvons mettre en évidence que la répartition des effectifs donne une différence très significative ( $X^2= 942,70$  ; ddl= 8 ; 1-p=99,99%).

Le mot "France" évoque__	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	6	2,3%
Socio(linguistique)	218	84,5%
Socioculturel	20	7,8%
Affectif	51	19,8%
Pragmatique	18	7,0%
Autre	2	0,8%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>258</b>	

Tableau 77 : répartition des apprenants quant à ce qu'évoque le mot « France » pour eux.

Nous pouvons nous apercevoir que l'argument le plus fréquent est celui de type « sociolinguistique » (84,5%). Ceci peut être illustré par des exemples comme :

Observation n°1 « Histoire, politique, liberté, Paris, Napoléon, droits de l'homme ».

Observation n°7 « La France est un pays avec une langue très romantique, beaucoup de culture, des gens très élégants. Le mot France est synonyme d'élégance et de culture ».

Observation n°16 « l'élégance, des gens blancs, minces, la nourriture, les fromages, le théâtre, la musique, le fashion ».

S'ensuit l'argument de type « affectif » avec 19,8% des effectifs. Nous illustrons ceci avec quelques exemples :

Observation n°24 « la France me donne l'envie d'apprendre plus parce que cette langue est très belle mais très difficile ».

Observation n°31 « un pays que j'aime visiter ».

Observation n°36 « ce mot est très important pour la société et les gens qui aiment le français et la culture française ».

Les mots qui évoquent la France sont aussi de type socioculturel (7,8%). En l'occurrence l'Hexagone représente pour certains apprenants :

Observation n°43 « une autre culture, une autre langue ».

Observation n°44 « la culture, la nourriture et la musique ».

Observation n°47 « le mot France pour moi évoque un style de vie, une occasion de connaître une culture différente ».

Observation n°49 « le mot "France" évoque pour moi une nouvelle culture ».

L'argument de type pragmatique est présent (6,6%). Certains apprenants se représentent la France avec une dimension pratique :

Observation n°64 « le désir de connaître et de voyager ».

Observation n°70 « Pour moi, cela m'inspire le voyage, connaître chaque coin de la France et améliorer ma pratique de la langue ».

Observation n°84 « une opportunité de vie pour étudier et connaître une autre culture ».

Nous présentons les tableaux et les résultats obtenus du croisement de cette nouvelle variable avec d'autres variables.

## Tableaux croisés

### *Pratique du français en dehors des cours x Le mot « France » évoque*

Lorsque nous croisons ces deux variables, nous observons des différences dans la distribution des proportions. 6,6% des étudiants qui pratiquent le français en dehors des cours utilisent l'argument de type « socioculturel », contre 1,2% de ceux qui ne le pratiquent pas. 5,8% de ceux qui pratiquent le français en dehors des cours emploient des arguments de type « pragmatique » contre 1,2% de ceux qui ne pratiquent pas le français en dehors des cours. Enfin, 0% de ceux qui pratiquent le français en dehors des cours emploie l'argument « autre » contre 0,8% de ceux qui ne pratiquent pas le français en dehors des cours. La différence est significative ( $X^2=15,49$  ; ddl=4 ; 1-p=99,62%).

Pratique du FLE en dehors des cours	Oui	non	TOTAL
<b>Le mot "France" évoque__</b>			
Socio(linguistique)	46,5%	38,0%	<b>84,5%</b>
Socioculturel	6,6%	1,2%	<b>7,8%</b>
Affectif	13,2%	6,6%	<b>19,8%</b>
Pragmatique	5,8%	1,2%	<b>7,0%</b>
Autre	0,0%	0,8%	<b>0,8%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 78 : croisement « pratique du français en dehors des cours » et « le mot « France » évoque ».

### **Considérez-vous que la langue française soit importante aujourd'hui ?**

Contrairement aux précédentes variables recodées, nous avons besoin de connaître qui a répondu « Très importante », « assez importante » ou « pas importante » à la variable « Importance de la langue française » (tableau 79). Ce tableau croisé nous indique une répartition non homogène des effectifs, notamment pour ce qui concerne la modalité « assez importante » ( $X^2=21,78$  ; ddl=12 ; 1-p=96%). Ainsi, celle-ci est sous-représentée pour la modalité « pragmatique » (8 étudiants) et surreprésentée pour les modalités socio(linguistique) (57 étudiants) et « affectif » (5 étudiants) proportionnellement aux autres modalités. La modalité « pragmatique » est alors surreprésentée dans la modalité « Très importante » (75 étudiants), en termes de proportions. Cela nous indique que les étudiants qui accordent une place « assez importante » au français dans le monde favorisent plutôt des arguments sociolinguistiques et affectifs pour cette représentation du français, et ont moins recours aux arguments pragmatiques que par rapport aux autres modalités.

<b>Importance de la langue française</b>	Très importante	assez importante	pas importante	<b>TOTAL</b>
<b>Importance du français</b>				
Non réponse	5	2	0	<b>7</b>
Socio(linguistique)	144	57	2	<b>203</b>
Pragmatique	75	8	0	<b>83</b>
Socio-professionnel	31	4	0	<b>35</b>
Socio(culturel)	14	2	0	<b>16</b>
Affectif	5	5	0	<b>10</b>
Autre	1	0	0	<b>1</b>
<b>TOTAL</b>	<b>275</b>	<b>78</b>	<b>2</b>	<b>355</b>

Tableau 79 : répartition des effectifs concernant la variable recodée « Importance du français ».

L'argument de type socio(linguistique) est mentionné à 78,7%. Il est caractéristique de réponses comme :

Observation n°1 : parce que c'est l'anglais qui domine.

Observation n°3 : Parce que beaucoup de personnes le parlent et la France est une puissance dans l'Europe.

Observation n°6 : Parce que c'est une langue que tout le monde veut parler et qui est très importante.

L'argument de type « pragmatique » correspond à 32,2% des effectifs et peut être retrouvé dans des exemples comme :

Observation n°13 : parce qu'elle aide à communiquer.

Observation n°28 : parce que c'est une façon de connaître d'autres cultures et d'autres personnes, et pour avoir d'autres opportunités dans la vie.

Observation n°42 : l'anglais et le français sont très utilisés, dans beaucoup de pays, comme l'Asie, l'Arabie, l'Afrique, le Canada.

L'argument « socioprofessionnel » est employé par 13,6% des effectifs. Les exemples suivants peuvent en être caractéristiques :

Observation n°77 : parce que la connaissance implique de savoir beaucoup de langues pour évoluer dans la société, et pour avoir des opportunités.

Observation n°78 : parce qu'aujourd'hui beaucoup d'étudiants veulent voyager pour connaître la culture et continuer leurs études.

Observation n°79 : parce que le français est une belle langue utilisée dans plusieurs pays, donc il est important de le connaître pour avoir plus d'opportunités dans le champ du travail.

L'argument « socio(culturel) » correspond à 6,2% des effectifs. Nous pouvons le retrouver dans les exemples qui suivent :

Observation n°82 : pour le travail, les études, pour connaître d'autres cultures.

Observation n°85 : parce qu'il est très important d'apprendre une autre culture.

Observation n°103 : parce qu'il est très important de connaître d'autres cultures et j'aime l'histoire des royaumes français.

Concernant l'argument « affectif », il représente 3,9% des effectifs. Nous le retrouvons dans les exemples suivants :

Observation n°70 : toutes les langues sont importantes pour moi, j'adore apprendre toutes les langues.

Observation n°112 : Pour moi le français est très important parce que j'adore la culture française.

Observation n°142 : je crois qu'il n'est plutôt pas important parce que l'anglais est un peu plus important, mais de toute manière il est agréable.

Observation n°211 : parce que l'anglais est plus reconnu et moi je n'ai pas la chance d'avoir les moyens de rencontrer des français.

Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>		Test significatif	Test non significatif
<b>Meilleur moyen d'apprendre la culture</b>	→ Séjour dans un pays francophone	X	
<b>Pratique du français en dehors des cours</b>	→ Le mot « France » évoque	X	
<b>Importance de la langue française</b>	→ Importance du français	X	

Tableau 80 : tableau synthétique des croisements des variables recodées.

Les croisements réalisés suite au recodage des questions ouvertes nous montrent des résultats significatifs induisant l'effet d'une variable sur une autre. Ainsi, il semble que le meilleur moyen d'apprendre la culture dépende du fait d'avoir séjourné dans un pays francophone, que le fait de pratiquer le français en dehors des cours soit en lien avec ce que représente la France pour les étudiants, et que l'importance accordée à la langue française dépende des raisons précises qui font accorder ou non de l'importance à cette langue.

### Conclusion analyse du questionnaire des apprenants

En guise de synthèse du questionnaire adressé aux apprenants, nous voudrions mettre l'accent sur certaines variables ayant une influence importante sur d'autres mais également sur les variables qui ne semblent pas avoir d'impact apparent malgré nos présomptions. Nous comptons 25 croisements significatifs sur 57 croisements. Un certain nombre de résultats nous ont permis de confirmer nos hypothèses et notre problématique.

Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>		Test significatif	Test non significatif
<b>Age</b>	→ Etudiez-vous à l'Alliance Française ?	X	
	→ Raisons pour avoir appris le français	X	
	→ Aimez-vous la langue française ? Autre	X	
	→ Pratique du français en dehors des cours	X	
	→ Lecture de journaux en français	X	
<b>Connaissance des Français</b>	→ Lecture de journaux en français	X	
<b>Connaissance des Français</b>	→ L'occasion de regarder la TV en français	X	
<b>Lecture de journaux en français</b>	→ L'occasion de regarder la TV en français	X	
<b>La radio et la musique françaises</b>	→ Pratique du français en dehors des cours	X	
<b>Importance de la langue française</b>	→ Place donnée à la culture par des profs	X	
	→ L'occasion de regarder la TV en français	X	
	→ Lecture de journaux en français	X	

<b>Correspondance avec des francophones</b>	→ Pratique du français en dehors des cours		X	
	→ L'occasion de regarder la TV en français		X	
	→ La radio et la musique françaises		X	
	→ Lecture de journaux en français		X	
<b>Séjour dans un pays francophone</b>	→ L'occasion de regarder la TV en français		X	
	→ La radio et la musique françaises		X	
	→ Lecture de journaux en français		X	
	→ Correspondre avec des francophones	X		
	→ Connaissance des Français	X		
	→ Importance de la langue française		X	
<b>Aimez-vous la langue française ?</b>	→ Raisons pour avoir appris le français	X		
	→ Place donnée à la culture par les profs		X	
	→ Place donnée à la culture par les profs1	X		
	→ Pratique du français en dehors des cours		X	
	→ L'occasion de regarder la TV en français		X	
	→ La radio et la musique françaises	X		
	→ Lecture de journaux en français	X		
	→ Correspondance avec des francophones	X		
	→ Séjour dans un pays francophone	X		
	→ Connaissance des Français	X		
	→ Importance de la langue française	X		
	→ Aimez-vous la langue française ?		X	
<b>Le français est une langue</b>	→ Le plus difficile de la langue française		X	
	→ Pratique du français en dehors des cours	X		
	→ Lecture de journaux en français		X	
	→ Correspondance avec des francophones		X	
	→ Séjour dans un pays francophone		X	
	→ Connaissance des Français		X	
	→ Importance de la langue française		X	
	→ Aimez-vous la langue française ?		X	
<b>Etudiez-vous à l'Alliance Française ?</b>	→ Le français est une langue		X	
	→ Le plus difficile de la langue française		X	
	→ Place donnée à la culture par les profs		X	
	→ Place donnée à la culture par les profs1		X	
	→ L'occasion de regarder la TV en français		X	
	→ La radio et la musique française		X	
	→ Lecture de journaux en français		X	
	→ Séjour dans un pays francophone		X	
	→ Connaissance des Français		X	
	<b>Semestre en cours</b>	→ Le français est une langue	X	
		→ Le plus difficile dans la langue française		X
		→ L'occasion de regarder la TV en français	X	
→ La radio et la musique françaises			X	
→ Lecture de journaux en français			X	
→ Importance de la langue française			X	
<b>Meilleur moyen d'apprendre la culture</b>	→ Séjour dans un pays francophone	X		
<b>Pratique du français en dehors des cours</b>	→ Le mot « France » évoque	X		
<b>Importance de la langue française</b>	→ Importance du français	X		

Tableau 81 : tableau synthétique de l'ensemble des croisements des questionnaires des étudiants.

En effet, l'étude du questionnaire des étudiants nous a permis de mieux décrire la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE en Colombie, notamment par rapport à la présence de la culture dans l'enseignement, au nombre d'étudiants qui vont à l'AF, à la difficulté qu'ils accordent à la langue française, à leurs représentations concernant le français et la France, et à leurs différentes pratiques liées à l'usage du français en dehors des cours.

Tel que nous l'avons vu, le semestre en cours est un des facteurs qui a un impact sur certaines variables comme la difficulté de la langue française (tableau 22). Autrement dit, ce sont les apprenants qui sont au-delà du 4<sup>ème</sup> semestre qui trouvent majoritairement le français difficile. Plus ils avancent dans cet apprentissage, plus la complexité de la langue se dévoile à leurs yeux. Cet élément est confirmé par le croisement entre l'âge et le fait de fréquenter l'AF (tableau 80), âge auquel les étudiants arrivent au 4<sup>ème</sup> semestre (20-22 ans). Il semble donc que les étudiants s'enthousiasment au début, mais finissent par être déçus par la difficulté de la langue (cf. chapitre 4.1.3), au point de chercher de l'aide ailleurs.

Toujours en fonction du semestre, plus le semestre est avancé, plus les étudiants ont recours à des médias tels que la télévision (tableau 18). Ceci peut être dû aux progrès qu'ils font dans la langue et qui leur permettent de mieux comprendre ce type de pratique contrairement à ce qui peut arriver tout au début de l'apprentissage où la compréhension reste limitée. Mais il est peut-être possible de relier cette pratique à des demandes d'enseignants en fonction du semestre et de la matière enseignée. Toutefois, cela confirme l'idée précédente selon laquelle si beaucoup d'étudiants redoublent le 4<sup>ème</sup> semestre, ceux qui réussissent sont ceux qui ont le meilleur niveau et la plus grande affinité avec le français. Un autre facteur ayant un impact important sur quelques variables est celui de la facilité ou de la difficulté de la langue française. En l'occurrence, ceux qui trouvent le français facile sont ceux qui le pratiquent davantage en dehors de la salle de classe et inversement (tableau 36). Nous pourrions donc penser que le fait de trouver la langue facile encourage et motive les élèves à continuer de pratiquer cette langue après leurs heures de cours. Restant sur la facilité ou la difficulté du français, hypothétiquement nous avons avancé que les apprenants ayant réalisé un séjour en France ou dans d'autres pays francophones seraient ceux qui trouvent plus fréquemment la langue facile. Or, ce croisement n'a donné aucune différence significative (graphique 9). Conformément à ce qui ressort de nos entretiens (cf. chapitre 4.1.3), la difficulté de la langue représente un frein à la motivation des étudiants et influence leur goût pour l'apprentissage de cette langue.

Quand il s'agit de croiser la variable « aimez-vous la langue française » avec d'autres facteurs, nous nous sommes rendue compte que l'amour ou désamour du français influence certains facteurs. En l'occurrence, le désamour du français a un impact très significatif sur les raisons qui amènent les apprenants à choisir d'étudier cette langue. En effet, ceux qui affirment ne pas aimer le français sont majoritairement ceux qui avouent avoir choisi cette matière car il s'agissait d'une matière imposée par l'université (tableau 40). Les autres options de réponse comme « pour devenir professeur de FLE », « pour connaître une culture différente », « pour poursuivre mes études en France » ne sont pas choisies par le groupe d'étudiants n'aimant pas la langue française. Toujours en fonction de l'amour ou désamour du français, il existe une influence importante sur les raisons qui poussent les enseignants à négliger le travail des compétences culturelles en cours (tableau 41).

De fait, un autre facteur ayant un impact important sur quelques variables est celui de la facilité ou de la difficulté de la langue française. En l'occurrence, ceux qui trouvent le français facile sont ceux qui le pratiquent davantage en dehors de la salle de classe et inversement (tableau 41). Nous pourrions donc penser que le fait de trouver la langue facile encourage et motive les élèves à continuer de pratiquer cette langue après leurs heures de cours. Restant sur la facilité ou la difficulté du français, hypothétiquement nous avons avancé que les apprenants ayant réalisé un séjour en France ou dans d'autres pays francophones seraient ceux qui trouvent la langue facile. Or, ce croisement n'a donné aucune différence significative (graphique 33). Conformément à ce qui ressort de nos entretiens (cf. chapitre 4.1.3), la difficulté de la langue représente un frein à la motivation des étudiants et influence négativement leur intérêt pour cette langue.

Ensuite, le fait de fréquenter l'AF contrairement à nos présomptions (tableaux 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 et graphique 7), n'influence pas les pratiques des apprenants ni le recours aux documents authentiques et aux médias. Nous avons avancé hypothétiquement des différences entre les apprenants qui fréquentent l'AF et ceux qui n'apprennent le français qu'à l'université. Nos présomptions sont basées sur le fait qu'à l'AF un apprenant aurait pu être plus susceptible de rencontrer des francophones natifs ou d'avoir accès à des documents authentiques plus facilement par exemple. Or, il n'en est rien.

La variable « séjour dans un pays francophone » impacte également certains facteurs. En l'occurrence, les apprenants qui ont eu l'occasion de séjourner dans des pays comme la France sont ceux qui sont majoritairement en contact avec des francophones natifs (tableau 66). Ceci peut être motivé par l'envie de garder le contact avec une culture et un peuple qu'ils ont eu l'occasion de côtoyer directement. Egalement, ceux qui connaissent le plus de



francophones sont ceux qui ont vécu dans le pays cible (tableau 67). Cela nous montre que logiquement le fait de séjourner dans le pays dont on apprend la langue facilite à la fois le contact avec cette même culture et la pratique de la langue. Il semble que le fait de voyager influence bien les pratiques et les représentations des étudiants, comme nous en avons fait l'hypothèse (cf. chapitre 2.2.4, 4.1.3, 4.2.3 et 4.3.2).

De même, fréquenter des Français semble influencer positivement des pratiques, comme regarder la télévision en français et écouter de la musique française (tableaux 76 et 78). Par ailleurs, paradoxalement, les étudiants qui correspondent avec des francophones ne sont pas ceux qui pratiquent le plus la langue en dehors des cours (tableaux 69, 70, 71, 72). L'influence positive d'un facteur sur l'utilisation de médias comme la télévision et la musique se traduit par l'importance donnée à la langue française : plus celle-ci se voit accorder d'importance, plus le recours à certains médias est important (tableau 73, 77, 79).

De plus, la culture semble influencer des variables telles que l'importance de la langue française. C'est-à-dire que ceux qui considèrent que les enseignants accordent une place importante à la culture cible en cours sont ceux qui majoritairement pensent que le français est une langue importante (tableau 73). Cela peut aussi exprimer l'idée que la motivation des étudiants serait proportionnelle au temps consacré à la culture dans l'enseignement du FLE. Cet élément est central dans notre problématique et montre que plus la culture est présente en cours, plus les représentations concernant la langue française sont positives (cf. chapitres 2.2.4 et 4.2.3). Cependant, cela est partiellement en contradiction avec les entretiens des étudiants, des enseignants et du deuxième terrain où ressort le fait que la culture est peu enseignée en cours de FLE (cf. chapitres 4.1.3, 4.2.3 et 4.3.2).

Les croisements des questions recodées mettent en avant des liens entre la façon dont les étudiants se représentent la meilleure façon d'apprendre la culture et le fait d'avoir séjourné dans un pays francophone (tableau 75). Également, le fait de pratiquer le français en dehors des cours semble en lien avec ce que représente la France pour les étudiants (tableau 78), et l'importance accordée à la langue française dépend des raisons précises qui font accorder ou non de l'importance à cette langue (tableau 79). Nous confirmons ainsi le fort lien qui existe entre l'enseignement de la culture et les représentations que les étudiants peuvent avoir d'une langue, élément à prendre nécessairement en compte dans l'enseignement d'une langue étrangère (cf. chapitre 2.2).

L'ensemble de ces facteurs polarisent les représentations, les opinions et les pratiques des étudiants à travers des influences qui se distinguent au niveau de facteurs dominants. Ces

facteurs dominants se rapportent ainsi à des pratiques et à des représentations. Il sera nécessaire de tenir compte de celles-ci dans les propositions que nous ferons pour améliorer l'enseignement du FLE en milieu universitaire colombien.

**4.1.2 ANALYSE QUANTITAVE DES ENTRETIENS DES APPRENANTS VIA  
LES LOGICIELS LEXICO 3 ET TROPES**



## Lexico3 et Tropes

Dans cette partie, nous allons pratiquer une analyse lexicométrique et sémantico-notionnelle des entretiens des étudiants à l'aide des logiciels Lexico3 et Tropes (cf. chapitre 3.5). Cette étude doit se baser sur les fréquences d'occurrences, leur contexte, les cooccurrences, les domaines notionnels et sémantiques. Cette approche nous permettra de cerner notamment les principales thématiques que nous développerons alors dans l'analyse qualitative. L'analyse quantitative générée par les deux logiciels vise à poser les bases de l'analyse qualitative future des entretiens.

### Lexico3

Dans l'ensemble de nos entretiens, le mot « français » dans le sens de langue française est le plus fréquent et peut apparaître dans des contextes divers. Nous en donnons un exemple pour montrer les différents contextes dans lesquels peut apparaître ce terme.

```
us proche plus près à l'anglais qu' à le français mais de toutes façons j'aime l'anglais rire
 / la carrière / j ' ai beaucoup aimé le français parce que je pensais qu ' il était une langue
encé à n ' aimer pas / à ne pas aimer le français beaucoup / mais mmm euh / / dans la carrière
st indispensable si on veut améliorer le français ou une autre langue je pense que c'est pour
des langues / parce que l ' anglais / le français et l ' espagnol sont trois langues les plus
é de voyager en France pour apprendre le français pour après être professeur de français en
te beaucoup de bourses pour apprendre le français / tout le monde pense que par l'anglais
personne qui veut seulement apprendre le français / ils sont des personnes / ils sont en quantité
universités toi dans ton avenir avec le français tu te vois comment Etudiant Jonathan :
pour moi ça a été très difficile avec le français comme langue par exemple développer la compétence
blèmes qu'on a en ce moment / et avec le français pour moi ça serait génial enseigner les
tudiante de langues étrangères / avec le français / j'ai une expérience magnifique / je dois
é de Caldas / bon mon expérience avec le français a été un peu difficile parce que bon quand
 / à l'université mon expérience avec le français sur le tourisme je l'ai appris que c'est
 : ok merci donc ton expérience avec le français c'est plutôt positif c'est ça trouves tu
temps / mes premiers expériences avec le français sont ou n'étaient pas très jolies oui /
tu ton expérience à l'université avec le français et avec tes cours Etudiant Jonathan Moreno
t parler dans quelques pays mais avec le français / on peut seulement parler en France / au
aussi que tes camarades ils ont avec le français et la France / ou d'autres pays francophones
euh mmm faire plus de publicité avec le français soit avec la musique / soit avec la télé
de travailler avec l'anglais que avec le français parce que nous sommes plus entouré par la
e - moi de toi et de ta relation avec le français / les gens français / et la France et aussi
beaucoup de matières relationnés avec le français Enquêtrice : d'accord bon parle - moi de
de Caldas en Colombie bien sûr / avec le français j'ai eu une expérience magnifique je dois
p d opportunités pour travailler avec le français comme langue / je connais seulement deux
and ils parlent / ils aiment beaucoup le français les structure de le français je sais pas
h bon / je vois que tu aimes beaucoup le français / que tu préfères le français par rapport
5 : bonjour euh moi j'aime beaucoup le français je crois que c'est un langue très joli /
'aime beaucoup je n'aime pas beaucoup le français mais bon comme je viens de dire aussi j'espère
est pas l'idéal mais ils parlent bien le français Et c'est parce que si on a des profs natifs
coup d'attention pour l'instant c'est le français / / Je pense qu'après connaître la France
es verbes ne sont pas conjugués comme le français / les verbes sont les mêmes - - - - -
l'anglais par une autre langue comme le français je pense que les opportunités seront seront
```

Figure 14 : contextes d'apparition de l'occurrence « français » dans Lexico3.

L'étude des fréquences d'occurrences des formes lexicales met en évidence que le mot « français » dans le sens de langue française est le plus employé avec 255 occurrences, auxquelles on ajoute 8 « langue française », soit 277 occurrences. Cela indique l'existence d'une thématique fondamentale tournant autour du français ou de ce qui est français. Le deuxième mot le plus fréquent est « langue » + « langues », avec 61+58 occurrences, soit 121, nous donnant une deuxième thématique importante. La « culture », avec 120 occurrences

(dont 30 « culture française »), vient en troisième position et nous donne une autre thématique centrale des entretiens. Ensuite nous trouvons « professeurs » et « professeur » avec 61+41 occurrences, soit 102 occurrences. Les thématiques semblent aller dans le sens de l'enseignement d'une langue, le français. Les occurrences suivantes « à l'université » (46 occurrences), « Colombie » (44 occurrences), « cours » (42 occurrences), « grammaire » (42 occurrences), « apprendre » (25 occurrences), « prononciation » (23 occurrences), « étudiant » (22 occurrences), et « semestre » (19 occurrences), nous orientent plus clairement sur ces mêmes thématiques de l'enseignement des langues. Les mots « France » (83 occurrences), « Français » + « Française » dans le sens de peuple (14 occurrences), « francophone » (9 occurrences) et « Québec » (7 occurrences), renvoient à un contexte francophone. Enfin, les mots « anglais » + « anglaise » dans le sens de langue anglaise (45 occurrences), traduisent la confrontation avec la langue française.

Les occurrences « difficile » (58 occurrences) et « facile » (38 occurrences) appliquées à la langue française, nous orientent vers le degré de difficulté de l'apprentissage, avec 16 « c'est difficile », 7 « plus difficile » et 21 « très difficile », ce qui rend compte d'une axiologie de la difficulté particulièrement présente dans les entretiens.

Forme	Fréquence
le français	170
de français	50
en français	35
du français	14
culture	120
la culture française	30
langue	61
langues	58
étudiants	27
à l'université	46
Colombie	44
semestre	19
cours	42
France	83
Français	7
Québec	7
francophone	9
professeurs	61
grammaire	42
apprendre	25
prononciation	23
facile	38
difficile	58
anglais	39
anglaise	6

Tableau 82 : Fréquence des mots lexicaux des entretiens sous Lexico3 en rapport avec les thématiques principales des entretiens.

### **Tropes**

Si le logiciel Lexico3 nous a permis de déterminer les thématiques en termes de fréquences lexicométriques, le logiciel Tropes va nous permettre d'extraire la construction notionnelle et leurs relations dans l'ensemble des entretiens.

Une des premières analyses produites par Tropes concerne le style des entretiens. Ceux-ci sont définis selon un « style plutôt argumentatif », avec une « prise en charge » assumée au niveau subjectif, notamment par l'emploi de la première personne.

<input type="checkbox"/>	Style plutôt argumentatif
<input type="checkbox"/>	Prise en charge par le narrateur.
<input type="checkbox"/>	Prise en charge à l'aide du "Je".
<input type="checkbox"/>	126 Propositions remarquables
<input type="checkbox"/>	25 Épisode(s) détecté(s)

Tableau 83 : description stylistique des entretiens des étudiants par le logiciel Tropes.

Dans un deuxième temps, le logiciel nous permet d'extraire l'univers de référence de l'ensemble des entretiens. La première notion extraite est « éducation », suivie de « France », et de « langue ». Nous trouvons un peu plus loin, « culture », « communication », « Amérique du Sud ». Ces univers de référence nous confirment les thématiques révélées par Lexico3 et la présence de domaines notionnels en rapport avec l'enseignement des langues.

<input checked="" type="checkbox"/>	0550 éducation
<input checked="" type="checkbox"/>	0510 france
<input checked="" type="checkbox"/>	0232 langue
<input checked="" type="checkbox"/>	0166 europe
<input checked="" type="checkbox"/>	0156 droit
<input checked="" type="checkbox"/>	0130 culture
<input checked="" type="checkbox"/>	0105 communication
<input checked="" type="checkbox"/>	0085 temps
<input checked="" type="checkbox"/>	0070 cognition
<input checked="" type="checkbox"/>	0068 gens
<input checked="" type="checkbox"/>	0059 Amérique du Sud

Tableau 84 : univers de référence des entretiens des étudiants.

Dans le détail des entretiens, nous pouvons constater que les verbes statifs, avec 42,1% des verbes, sont majoritaires, ce qui implique que les sujets sont sujets d'une action qu'ils n'initient pas eux-mêmes, mais sans être passifs. Les connecteurs de cause sont les plus fréquents également (23,1%), ce qui abonde dans le sens d'un style argumentatif, où de nombreux arguments et faits avancés sont ensuite explicités dans une relation de cause à effet. L'étude des modalisations est très intéressante car les plus fréquentes sont des modalisations d'intensité (48%), allant dans le sens d'une subjectivité et d'une axiologie concernant l'appréciation ou la dépréciation, la difficulté ou la facilité, notamment concernant l'apprentissage du français, et parfois par rapport à l'anglais. La négation vient en deuxième position (18,1%), montrant un nombre non négligeable de considérations négatives dans l'apprentissage. Les adjectifs subjectifs sont largement majoritaires (58,9%), augmentant la dimension axiologique des entretiens.

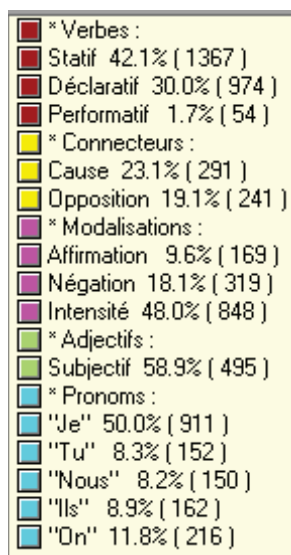


Tableau 85 : fréquence des parties du discours les plus importantes dans les entretiens des étudiants.

De façon plus détaillée, les éléments verbaux les plus importants sont, dans l'ordre, « être », « avoir », « pouvoir », « parler », « penser », « dire », « apprendre », « faire », « aimer », « savoir », « étudier ». Hormis les deux premiers, les verbes les plus fréquents traduisent la possibilité « pouvoir » et l'action « faire ». Nous observons également la thématique relative au langage et à l'intellect avec « parler », « penser », « dire », « apprendre ». Ce dernier verbe nous renvoie au domaine de l'enseignement, que nous complétons avec « savoir » et « étudier ». Plus loin dans le tableau, pour agrémenter notre thématique, nous relevons le verbe « vouloir » pour souligner la présence du désir, et « connaître » et « enseigner », dans le sens des notions intellectuelles et de l'enseignement/apprentissage.



Tableau 86 : classification des verbes les plus fréquents dans les entretiens des étudiants.

Si nous nous penchons sur les adjectifs, nous observons une majorité d'adjectifs axiologiques, qui déterminent un jugement de valeur, comme « bon », « difficile », « facile », « important », « génial », « grand », « mauvais », « petit », « meilleur ». Ces jugements de valeur



s'appliquent, comme nous l'avons vu, aux domaines de l'enseignement de la langue française, de la culture française, et parfois de la langue anglaise. L'adjectif « culturel » nous renvoie d'ailleurs à ces domaines notionnels.

<input checked="" type="checkbox"/>	0094 bon
<input checked="" type="checkbox"/>	0064 difficile
<input checked="" type="checkbox"/>	0054 enseignant
<input checked="" type="checkbox"/>	0040 facile
<input checked="" type="checkbox"/>	0033 important
<input checked="" type="checkbox"/>	0031 moderne
<input checked="" type="checkbox"/>	0029 génial
<input checked="" type="checkbox"/>	0017 différent
<input checked="" type="checkbox"/>	0013 culturel
<input checked="" type="checkbox"/>	0010 grand
<input checked="" type="checkbox"/>	0010 premier
<input type="checkbox"/>	0009 natif
<input checked="" type="checkbox"/>	0009 mauvais
<input checked="" type="checkbox"/>	0008 petit
<input checked="" type="checkbox"/>	0008 meilleur

Tableau 87 : classification des adjectifs les plus fréquents dans les entretiens des étudiants.

Si nous nous penchons maintenant sur les cartographies notionnelles des entretiens, nous pouvons observer les relations entre les différents domaines notionnels. La notion au centre de la cartographie est la notion posée comme centrale. Il s'agit alors d'analyser le graphique selon trois particularités : la taille de la sphère d'une notion reflète sa fréquence d'occurrence ; la distance entre une notion et la notion centrale reflète le type de relation qu'elles entretiennent, car plus une notion est proche de la notion centrale, plus elle est liée à la notion centrale ; enfin, il faut considérer la partie gauche, qui détermine les notions apparaissant antérieurement à la notion centrale dans les discours, et la partie droite qui renvoie aux notions apparaissant postérieurement à la notion centrale. Lorsque la notion « éducation » est au centre cartographique (figure 15), les notions les plus proches concernent la « langue » et la « culture ». En d'autres termes, nous pouvons considérer le fait que l'enseignement dont il est question dans les entretiens concerne principalement la langue et la culture.

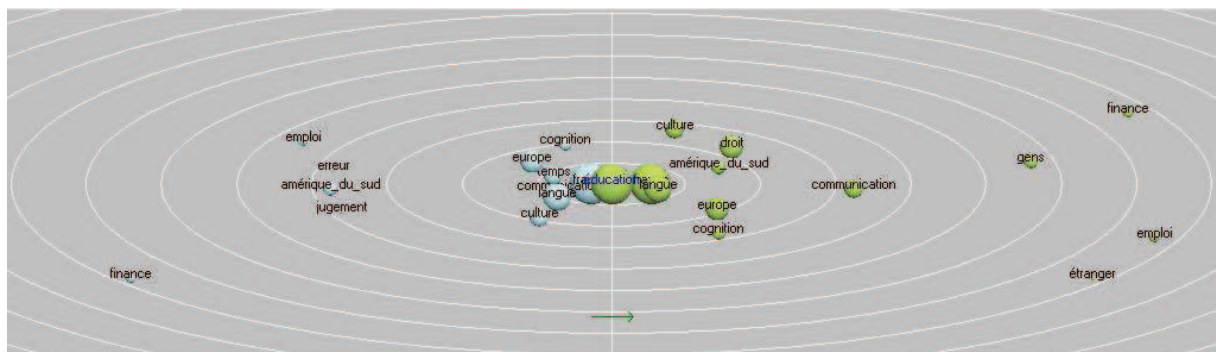


Figure 15 : cartographie notionnelle autour de la notion « éducation » dans les entretiens des étudiants.

La cartographie suivante met au centre la notion « langue » (figure 16). Autour de celle-ci gravitent principalement les notions « éducation », « France », « français » et « langue ». La

dimension relationnelle entre ces notions renforce l'idée d'un enseignement de la langue et de la culture française.

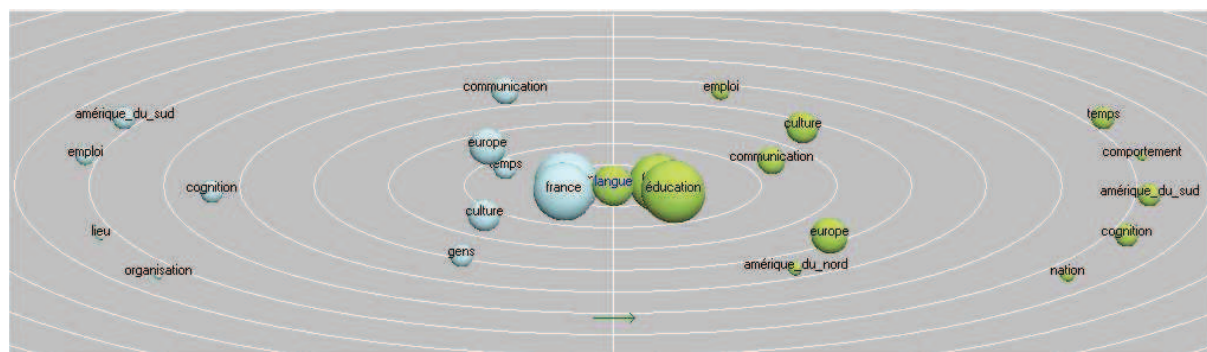


Figure 16 : cartographie notionnelle autour de la notion « langue » dans les entretiens des étudiants.

Si nous nous penchons sur la cartographie autour de la notion centrale de « culture » (figure 17), nous observons que les notions en lien les plus fortes sont « France », « éducation » et « langue ». Dans une moindre mesure, nous trouvons « cognition », « sentiment » et « finance ». Nous confirmons ainsi que la notion de culture se spécifie en « culture française » et en son enseignement.

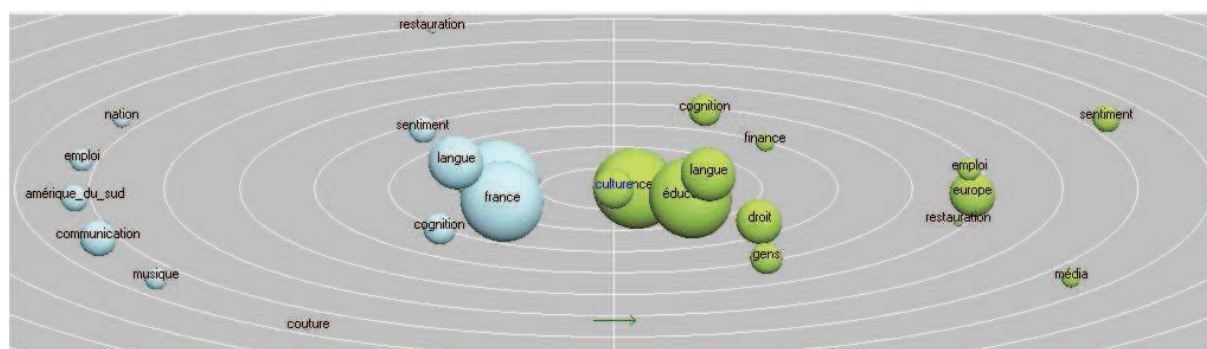


Figure 17 : cartographie notionnelle autour de la notion centrale de « culture » dans les entretiens des étudiants.

La cartographie de la notion centrale « enseignement » (figure 18) nous montre des relations moins fortes mais plus proches avec « français », puis « culture », « langue », « Amérique du Sud », et dans une moindre mesure « connaissance », « conversation », « temps ». Nous observons que l'enseignement porte clairement sur le français et, dans une moindre mesure, sur la culture. Mais la notion de « Grande Bretagne » réintroduit la dualité avec l'enseignement du français.

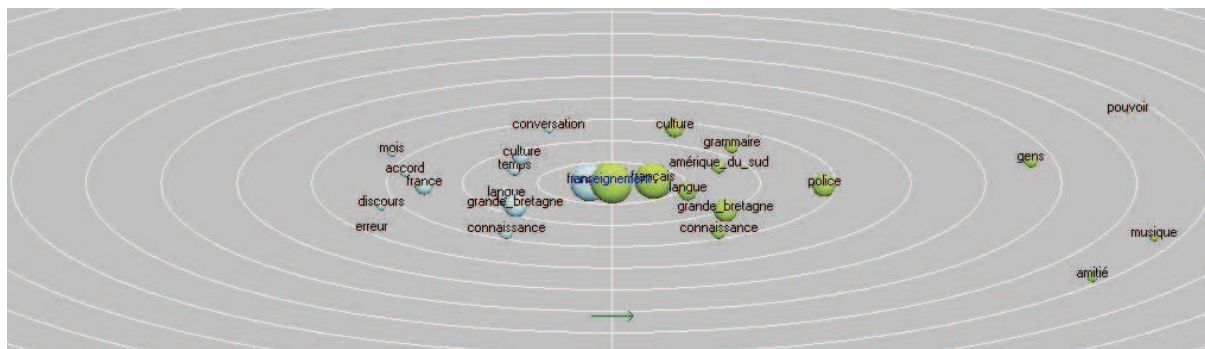


Figure 18 : cartographie notionnelle autour de la notion d'« enseignement » dans les entretiens des étudiants.

Enfin, nous terminons les cartographies notionnelles avec la notion centrale de « français » (figure 19) dans le sens de langue française. Cette dernière notion nous permet de relever les liens déterminants avec les notions d'« enseignement », de « langue », de « France », d'« Amérique du Sud », et aussi de « Grande Bretagne ». Ceci nous confirme que le sujet central des entretiens concerne l'enseignement de la langue française, mais qu'une dualité existe bel et bien avec l'anglais.

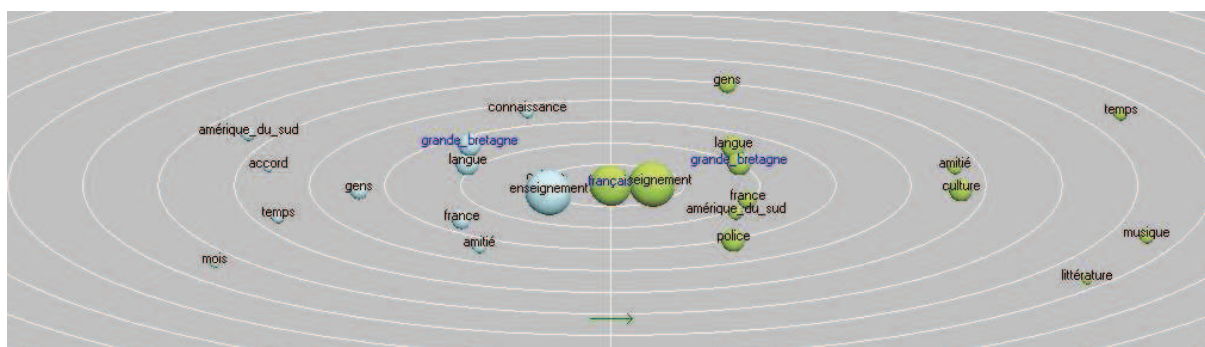


Figure 19 : cartographie notionnelle autour de la notion centrale de « français » dans les entretiens des étudiants.

Nous allons maintenant étudier les relations existantes avec la notion principale de « français » dans le sens de langue française, mise en évidence comme première déjà avec le logiciel Lexico3. Nous allons considérer cette relation avec les notions de « culture » et « langues ». Concernant la relation avec « culture » (figure 20), les notions antérieurement présentes dans le cotexte concernent la « connaissance » et « connaître », que nous associons à « université », « cours » et « professeur », donc à l'enseignement. Les notions de « gastronomie », « couture », « travail », « ami », « nation », nous renvoient à des spécificités culturelles plus précises. Ce qui suit la notion « français » dans le cotexte, renvoie directement à l'enseignement, avec « étudiant », « université », « professeur », à la culture avec « culture », « nation », « France ». La notion « Colombie » identifie le lieu de l'enseignement de la langue française. Nous notons également la présence d'« Angleterre » pour confirmer la dualité avec le français.

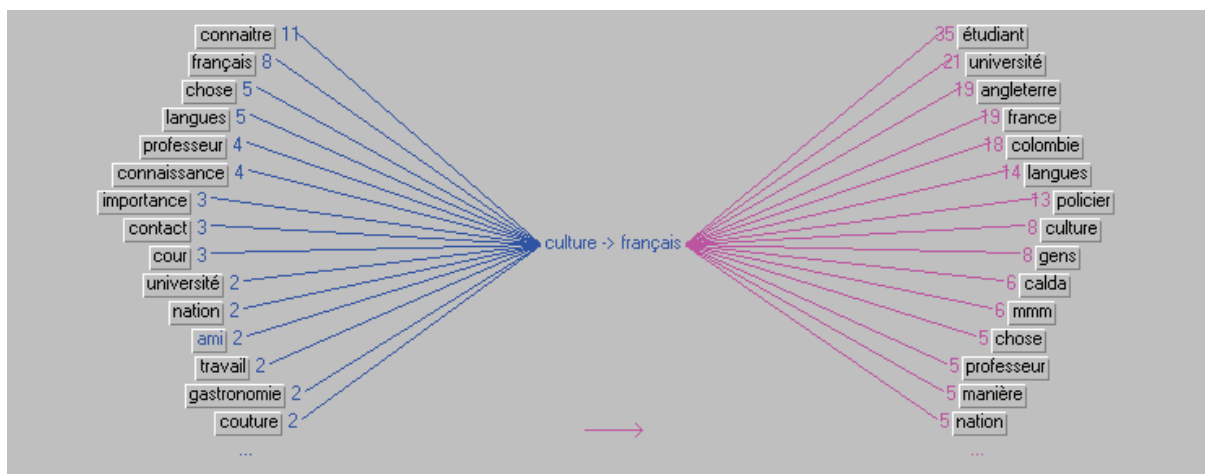


Figure 20 : cartographie relationnelle entre « français » et « culture » dans ce qui précède et suit ces notions dans les entretiens des étudiants.

La relation entre « langues » et « français » (figure 21) nous permet d'étudier principalement un entourage antérieur dans le cotexte, qui renvoie à l'enseignement avec « étudiant », « programme », « professeur », « travail », « avenir », « enseignement », « apprentissage ». La « Colombie » confirme le lieu de l'enseignement. La notion « amour » marque fortement la relation entre les deux notions principales. Ainsi, il semble que les étudiants interviewés manifestent un amour pour la langue française, du moins dans leur majorité, ce qui rejoint une partie de la dimension axiologique déjà mise en évidence. La notion « Angleterre » est à nouveau présente. Dans les notions qui suivent cotextuellement, nous retrouvons des domaines relationnels similaires, comme l'enseignement, avec « étudiant », « université », « professeur ». Nous avons des éléments culturels comme « France », « culture », « nation ». La « Colombie » est présente. Et nous trouvons encore « Angleterre » dans l'idée de dualité avec le français.

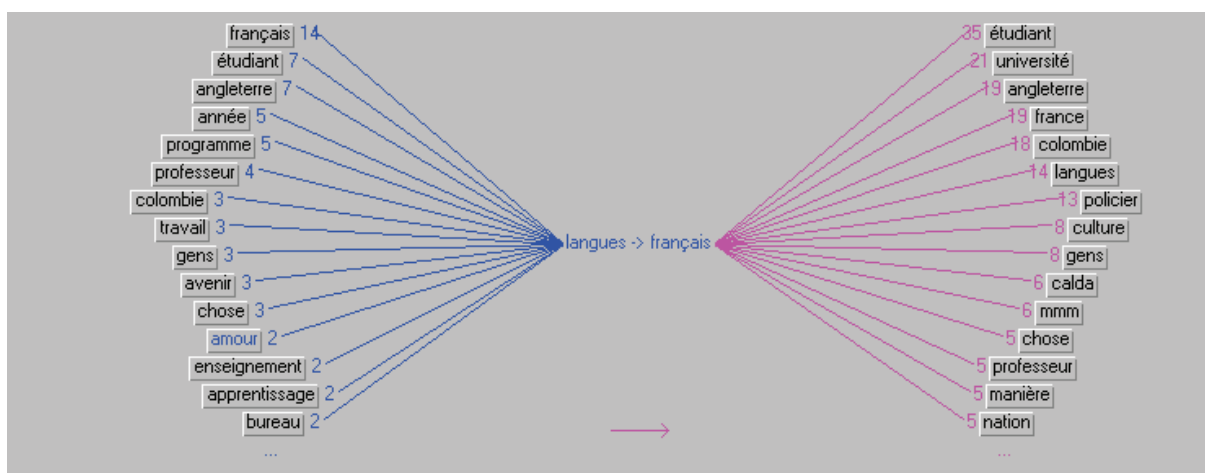


Figure 21 : cartographie relationnelle entre les notions de « langues » et « français » dans les entretiens des étudiants.

En définitive, l'étude lexicométrique et notionnelle des entretiens des étudiants nous permet de révéler la présence de thématiques dominantes. La thématique principale concerne la « langue française ». Celle-ci est en lien avec la notion de « culture » et la thématique de l'« enseignement » en milieu « universitaire » en « Colombie ». Les textes détiennent une dimension subjective assumée à la première personne, nombre de termes axiologiques et de jugements de valeur dans l'idée d'un intérêt, d'un amour pour la langue et la culture française, d'un jugement concernant la difficulté de cette langue et de son enseignement avec des adjectifs comme « difficile », et des termes d'intensité. Le caractère argumentatif s'exprime d'autant plus dans les relations de cause exprimées tout au long des entretiens, pour expliciter les différentes problématiques liées à l'enseignement/apprentissage du français. Enfin, nous notons, à différents niveaux, la présence d'une dimension qui renvoie au domaine anglophone. Cette notion semble se confronter à la dimension majoritaire de la langue française. Par ailleurs, l'enseignement de la langue française semble, dans le milieu universitaire, considérablement mettre en avant l'enjeu de l'enseignement de la culture française. Ces différentes thématiques de langue française, culture française, France, enseignement/apprentissage, difficulté de la langue et de son enseignement, milieu enseignant, opposition à l'anglais, sont des thématiques que nous approfondirons, parmi d'autres, dans l'analyse qualitative des entretiens.



### **4.1.3 ANALYSE QUALITATIVE DES ENTRETIENS DES APPRENANTS**



## **Interprétation des analyses thématiques**

Dans ce chapitre, nous allons aborder l'analyse des entretiens des étudiants que nous avons collectés à l'université de Caldas. Nous réaliserons, à partir des données lexicométriques, une analyse de contenu de la classification des thématiques révélées par Lexico3 et Tropes. Les thématiques mises en évidence feront l'objet d'un commentaire des citations des étudiants que nous avons sélectionnées comme pertinentes pour la réalisation de ce travail. Nous extrairons de leurs propos leurs représentations sur la France, les Français et la langue française, leurs opportunités de travail avec le français, ainsi que leur regard sur la qualité de l'enseignement du FLE à l'université (qualité des enseignants, usage de documents authentiques, place accordée à la culture dans les cours). Par ailleurs, nous précisons que tous les prénoms des participants de la présente enquête (enseignants et apprenants) ont été remplacés par des prénoms fictifs.

### ***Amour de la langue française***

L'amour de la langue française est un des premiers éléments que nous pouvons relever. Le champ lexical de l'amour est largement employé dans les entretiens des étudiants. Le verbe « aimer » (et ses dérivés) est mentionné à plusieurs reprises chez beaucoup d'apprenants concernant la langue française, et peut être une caractéristique de motivation (cf. chapitre 2.2.8). Les formulations « j'aime le français » répétée à trois reprises dans (1) et une fois dans (2) et (3), « amour pour la langue française » (4), « pour moi le français a été la meilleure chose » (10) pour désigner directement l'amour de la langue, constituent des marques lexicales qui permettent de montrer la présence d'un intérêt important chez dix étudiants.

(1) Etudiant Simon : j'aime le français / j'étudie beaucoup / [...] j'aime le français euh un peu plus que l'anglais [...] j'aime le français parce que c'est génial pour moi d'écouter la musique la culture de savoir euh je sais pas tous les expressions je sais pas tous les gens qui parlent français ils parlent génial

(2) Etudiant Maude : bonjour // OK le français m'attire beaucoup l'attention / je veux dire que le français c'est très essentiel pour connaître le pays alors c'est pour ça que si j'aime le français

(3) Etudiant Vincent : bonjour euh moi j'aime beaucoup le français je crois que c'est un langue très joli / c'est une opportunité géniale connaître la langue et la culture un peu de la France et [...]



(4) Etudiant Calie : d'abord j'adore la langue française et mon expérience ici à l'université de Caldas / c'est génial parce que je pense que euh le français ici à l'université c'est génial et la qualité de professeurs est trop grande/euh ça dépend aussi de quel type de sujets tu es en train de voir mais l'expérience avec l'anglais est différente /mais c'est pour ça que j'ai pris tout cet amour pour la langue française

Ces formulations peuvent être reprises pour traduire l'intérêt pour la culture dans l'expression « j'aime la culture française » (5). L'attrait de la culture française peut être soulevé par des tournures négatives qui ne résument pas l'intérêt pour la dimension uniquement linguistique, idée souvent introduite avec des « mais » d'opposition (6). On peut également trouver, sous d'autres formes, le verbe « préfère » (7), « j'adore le français » avec le verbe « adorer » repris plus loin (8). Cette terminologie axiologique particulièrement positive accentue le fait que l'amour de la langue française est un sentiment partagé par beaucoup.

(5) Etudiant Albert : [...] je pense que les français / la culture française c'est intéressant/ c'est très / ils ont inventé beaucoup de choses / j'aime la culture française mais je ne / je connais peu de la culture française mais j'aimerais connaître un peu plus / la connaissance que j'ai de la culture française est très limitée mais je voudrais connaître plus / c'est tout

(6) Etudiant Mathieu : et à mon avis / je préfère / le français a été le plus facile le français et parce que je considère qu'il est semblable avec les langues romanes

(7) Etudiante Nina : comme étudiante langues modernes j'adore le français / je préfère le français que l'anglais parce que je trouve la culture plus cultivée / plus décontractée et j'adore l'accent de français // c'est le mieux / c'est si joli « ils vont » // [...] mais je l'adore / personnellement

(8) Etudiante Edith : avec le français j'ai eu une expérience magnifique je dois dire / pour moi a été magnifique parce que c'est pas seulement la classe de français c'est pas seulement parler en français c'est connaître la culture / et je sens que quand je parle français / quand je parle en français je suis plus élégante plus chic comme dit la professeure / et je me sens très bien / c'est excellent pour moi

Des formes comme le conditionnel « j'aimerais connaître plus » (4), l'adverbe « beaucoup » (9) (2) (3), « mais je l'adore personnellement » ou encore les qualificatifs « sophistiqué », « très romantique » (9) avec un superlatif aussi présent dans l'exemple (3), viennent insister sur l'amour du français, décliner et spécifier comment, pour quelles raisons la langue

française est appréciée, traduire le désir d'en découvrir plus. Le verbe « aimer » au conditionnel (4), les modalisateurs et superlatifs en accentuent l'attrait.

(9) Etudiante Lola : j'ai beaucoup aimé le français parce que je pensais qu'il était une langue très romantique/ très sophistiquée euh// belle

Des adjectifs comme « cool », « curieux » (10), « magnifique », « excellent » (6), « jolie » (3) et le verbe « amuser » (10) et « m'attire » (2) constituent une axiologie particulièrement positive et viennent souligner l'attrait du français. Ainsi, l'amour de la langue française apparaît sous diverses formes et tournures qui mettent en avant l'attrait de cette langue chez les étudiants.

(10) Etudiante Zaz : Ok je m'appelle Zaz / je suis une étudiante de langues modernes de deuxième année / donc j'étudie les langues modernes parce que j'aime l'anglais mais le français c'est bien c'est cool // [...] oui je préfère l'anglais // parce que je l'ai apprenue presque à l'école [...] oui je l'aime / le phonétique le grammaire je l'aime / mais le français c'est curieux pour moi c'est / je m'amuse oui mais je ne sais pas // [...] oui / mon expérience en cours de français c'est un peu différente des autres / je crois que j'amuse d'être en cours de français [...]

En plus d'un sentiment d'amour, l'intérêt pour la langue française est exprimé par trois étudiants différents. Ainsi, l'intérêt pour le français est décliné sous diverses formes, des adjectifs axiologiques comme « génial » (1) repris deux fois par (4), « intéressant » (5), « grande » (4), des substantifs comme « musique », « culture » (1), « qualité » (4). L'exemple (1) mentionne d'ailleurs « les gens » et leur façon de parler avec le verbe « parlent » et le mot « expressions », ensemble qualifié de « génial ». Des superlatifs permettent aussi de relater cette tendance comme « trop grande » (4). L'intérêt peut aussi se présenter dans une relation dialogique par la confrontation à la pensée de tierces personnes comme dans l'exemple (5). Ainsi, des adjectifs axiologiques comme « arrogant », des tournures négatives comme « ils n'acceptent pas très bien une autre personne qui provient d'une autre culture ou région ou pays » (5), viennent déterminer un point de vue négatif sur le français. Mais ces jugements sont attribués à des « camarades » et servent à construire une pensée par opposition.

Mais l'amour de la langue française, qu'il soit revendiqué ou rejeté, peut se faire en comparaison avec la langue anglaise. Cette comparaison entre les deux langues est présente chez sept étudiants différents. Nous retrouvons alors des comparatifs de supériorité en « plus que » en faveur du français dans « j'aime le français euh un peu plus que l'anglais » (1), ou dans des tournures plus indirectes « j'ai l'habileté plus facilement le français que l'anglais »

(11) exprimés par le verbe « préférer » dans « je préfère le français que l'anglais » (8). Cette idée est reprise implicitement avec seulement « je préfère le français » (7) (11), ou avec des « mais » d'opposition (4). La comparaison peut également se faire de façon équitable, avec des comparatifs d'égalité comme « l'anglais et le français ont la même préférence » (12).

(11) Etudiant Pierre : bon quand je suis après l'université pour moi le français a été la meilleure chose / l'anglais j'étudiais l'anglais à l'école et pour ça j'ai commencé à être plus motivé pour le français [...] et de la préférence je pense que l'anglais et le français ont la même préférence alors si quelqu'un « s'il vous plaît parlez en anglais » je parlerais en anglais / si quelqu'un me dit « parlez en français » je parlerais en français

(12) Etudiant Xavier : [...] ok je crois que je préfère le français parce que j'ai l'habilité plus facilement le français que l'anglais / et pour moi c'est mieux le français / merci

Dans les tournures d'opposition, la confrontation anglais-français est souvent modalisée par des adverbes « un peu » (1), « facilement » (11) ou des adjectifs « expérience différente » (4) et des substantifs comme « habilité » (11). La préférence pour l'anglais est exprimée selon les mêmes procédés, comme le « mais » d'opposition (10).

Nous pouvons noter le champ lexical de l'amour pour l'anglais dans « j'aime l'anglais » (10), ou aussi le verbe préférer « je préfère l'anglais » (10) (13). Les deux langues sont opposées selon leur degré de difficulté dans des comparatifs en faveur de l'anglais avec l'adjectif « facile » (13), l'adverbe « mieux » (14), et l'adverbe « plus » appliqué au substantif « contacts » (13) pour indiquer que l'anglais offre plus de possibilités relationnelles et professionnelles que le français.

(13) Etudiant Paul : eh bonjour / moi je préfère l'anglais parce que pour moi c'est plus facile d'apprendre que l'anglais / j'ai plus de contacts avec la langue anglaise

(14) Etudiant Julien : bonjour / pour moi c'est mieux l'anglais parce que j'aime une langue si j'aime quelque chose que les gens font dans sa langue

Si beaucoup d'étudiants expriment leur amour de la langue française, quatre font part de leur désamour du français. Nous trouvons les verbes « détester » (15), « aimer » dans des tournures négatives (15) (16). Les tournures négatives impliquent aussi des adverbes comme « beaucoup » (15) ou « très » (16) en défaveur du français, et des adjectifs comme « jolies » (16).

(15) Etudiante Lola : d'après ce moment-là j'ai commencé à détester le français parce que je pense que/ aimer/ aimer une langue c'est aimer la culture/ les gens/ tout ça euh//donc ce n'est pas aimer seulement les langues/ la grammaire/ les conjugaisons/ les mots/ c'est une/ c'est un ensemble/ c'est aimer le pays/ aimer les gens qui parlent cette langue / c'est aimer la culture/ c'est tout/ c'est un ensemble euh//de tout que *compone [lang+espangol]* que compose cette langue/ donc après ce moment-là/ j'ai commencé à n'aimer pas/ à ne pas aimer le français beaucoup

(16) Etudiant David : apparemment tu dois dire / je dois dire que je n'aime pas le français avant je n'aimais pas le français parce que dans les premiers temps / mes premiers expériences avec le français sont ou n'étaient pas très jolies oui

Le désamour du français peut s'exprimer à travers des structures comparatives avec l'anglais via le verbe « préfère » (13) en faveur de l'anglais, l'adverbe « mieux » (14) ou « plus » (13). La préférence implique des structures argumentatives avec « parce que » (14). La dimension argumentative avec « donc » (15) ou « parce que » (15) (16) sert également à introduire les raisons du désamour souvent relié à l'« expérience » (15) (16) personnelle mal vécue avec le français. Ces expériences sont d'ailleurs temporellement datées par plusieurs marqueurs comme « d'après ce moment-là » repris une seconde fois (15) ou « dans les premiers temps » (16), des verbes comme « commencer » au passé composé (15) ou « aimer » à l'imparfait (16).

Ainsi, l'amour de la langue française est exprimé par un plus grand nombre d'étudiants que ceux qui n'aiment pas cette langue. L'intérêt affiché peut constituer une base importante sur laquelle s'appuyer lorsqu'on veut enseigner cette langue et susciter l'attention et la motivation des étudiants. D'ailleurs, le désir d'en apprendre plus trouve trace dans le discours à travers certains marqueurs comme le verbe « aimer » au conditionnel (4). Les différentes axiologies positives et comparaisons avec la langue anglaise montrent la valorisation accordée au français (7) (8) (11). Il n'en demeure pas moins quelques étudiants qui soit détestent catégoriquement le français (15) (16), soit préfèrent l'anglais (10).

### ***Perception des cours***

La problématique de l'enseignement universitaire peut dépendre de la façon dont les étudiants perçoivent les cours, s'ils sont bien construits ou non, intéressants ou non, adaptés aux besoins des étudiants ou non, notamment par rapport à sa dimension didactique et méthodologique (cf. chapitre 2.2).

Trois étudiants mentionnent explicitement une mauvaise perception des cours de FLE. Pour deux de ces étudiants, les raisons sont avant tout d'ordre méthodologique. Ce point est souligné par la mention des substantifs « méthodologie » dans « concernant la méthodologie » (17), « communication » (18) et du verbe « s'intéresser » dans un tour négatif pour traiter de la façon dont les enseignants font cours et interagissent en classe, du substantif « livre » pour mentionner un ouvrage « qui était fait par des professeurs de l'université » (17).

(17) Etudiante Lola : concernant la méthodologie avec laquelle nous étudions le français euh au début de la carrière nous avons commencé étudier le français avec des livres original euh c'était un livre très utile dans ce livre nous pouvons nous avons pu trouver des choses de la culture mais c'était un livre que nous avons utilisé dans seulement un année et après ce livre euh nous avons commencé à utiliser un livre qui était/ qui était fait par des professeurs de l'université et ce livre était seulement d'activité et d'exercices pour pratiquer la grammaire et les *sub/ sujets [lang+anglais+signifiant thèmes]* de langue mais mmm// par rapport à la culture/ de la/ par exemple/ je ne savais rien euh// par rapport à ce document français euh mmm quelques fois nous avons utilisé des photocopies et des documents mais seulement pour pratiquer et pour faire d'exercices pas pour étudier la culture

Les adjectifs axiologiques « dure » et « pire » (18) sont employés pour qualifier l'enseignement, notamment « dans les programmes de langues modernes », « pire » étant repris dans un superlatif « la plus pire » pour décrire « la situation communicative » de mauvaise qualité. Il existe donc des « situations problématiques » (18) dont l'intensité est renforcée par l'adverbe « beaucoup ». Les étudiants mettent ainsi l'accent sur la qualité délicate de l'enseignement et des programmes de FLE à l'université.

D'autres problèmes mentionnés viennent compléter le diagnostic avec des problèmes de « moyens » et « d'horaires » (18). Pour ces étudiants, les méthodes d'enseignement et les programmes sont les points faibles des cours de FLE (17) (18) (cf. chapitre 1.8.1.). Des tournures négatives sont employées avec des superlatifs comme « la plus important » (18), la meilleure » (18) pour renforcer l'idée de mauvais programmes. Selon un étudiant, ce n'est pas tout le programme qui est mal perçu, mais cela est localisé temporellement à la fin de la première année avec la préposition « après », et le verbe « commencer à » (17). Cette idée est reprise par un autre étudiant avec le marqueur temporel « aujourd'hui » (18), opposé à « depuis deux ans », date du début des problèmes. L'exemple (18) construit alors une argumentation en décrivant une situation idéale mais inexistante, en avançant des termes positifs pour déterminer les qualités que devrait avoir un enseignant, « compréhension » repris

sous la forme « compris » et modalisé par l'adverbe « bien », le substantif « professionnalisme » avec des mots et une communication « simple », adjectif répété une deuxième fois. Il qualifie ces éléments d'« important » pour caractériser une communication « d'une manière qui soit bien compris par tous ». Ainsi, les enseignants et leurs méthodes ne suscitent pas l'adhésion de l'étudiant de l'exemple, et les qualités que devrait avoir un enseignant sont des qualités virtuelles.

(18) Etudiant Alexandre : pour que nous soyons bien capables de bien nous communiquer mais la communication c'est la chose la plus dure / la plus pire ici à l'université dans les programmes de langues modernes / la communication en manière de // en français justement la communication / [...] et les professeurs tout d'abord je dois dire que les professeurs ils ne sont pas tous les premières qui sont en train d'être intéressés à ces matières-là / [...] et pour moi je crois que c'est la chose la plus pire de la situation communicative ici dans les programmes de langues modernes spécialement depuis deux ans // [...] et c'est justement chercher la compréhension / chercher le professionnalisme / et chercher les mots pour parler et aussi qui soit la plus simple la plus / pour moi c'est la chose la plus important ici / que notre parole entre professeurs et étudiants // que tous peuvent parler d'une manière simple / d'une manière qui soit bien compris par tous / [...] quelquefois la compréhension n'est pas la meilleure à cause de telles choses / et donc ça est une chose qui nous / jusqu'à aujourd'hui qui a été la plus important dans le programme de langues modernes / dans lequel nous étudions aujourd'hui // [...] quelquefois parce qu'il me semble encore qu'il y a beaucoup de situations problématiques avec les moyens et avec les horaires

Le déictique « quelquefois » renvoie aux moments difficiles à comprendre pour l'étudiant, avec le tour négatif et le superlatif « la meilleure ». Les raisons de cette faiblesse sont liées à l'opacité des propos des enseignants. La cause est explicitement mentionnée « à cause de telles choses » (18). Une des conséquences de cette perception négative est révélée par le verbe « étudie » (19) et est localisée par les marqueurs de lieu « chez moi » et « dehors l'université » pour indiquer que par ce mauvais enseignement, un étudiant a décidé de prendre des cours de français dans une autre institution.

(19) Etudiant Simon : si moi je connais la culture française c'est parce que j'étudie j'étudie chez moi ou dehors l'université [...] par exemple en français 3 on étudie beaucoup la grammaire française mais c'est seulement ça la grammaire française et la prononciation des expressions et tout ça mais il y a à l'université seulement un cours de la culture française / c'est ça

Un des points négatifs les plus mentionnés concerne la prédominance de l'enseignement linguistique. La dominance de cet enseignement est caractérisée par des adverbes d'intensité comme « beaucoup » (19), restrictifs comme « seulement » (19) (17), le superlatif avec « très » (17) et l'adjectif axiologique « importante » (20). L'adverbe « seulement », employé dans ce sens par deux étudiants, vient restreindre le champ de l'enseignement à la grammaire « mais c'est seulement la grammaire française et la prononciation des expressions » (19) et « ce livre était seulement d'activité et d'exercices pour pratiquer la grammaire » (17) pour indiquer que les supports de cours s'axent uniquement sur un enseignement grammatical et pas culturel. Mais des avis peuvent être plus nuancés. Selon l'exemple (20), certains « professeurs » traitent de la culture, comme l'indique le verbe « parlent sur ». Le « mais » d'opposition suivi d'un autre présentatif « il y a » vient introduire, a contrario, les enseignants qui se centrent sur la linguistique comme l'indique le tour négatif « ne nous parlent pas ».

(20) Etudiant Jaime : c'est très importante la prononciation / la grammaire et la culture française / il y a des professeurs qui parlent sur la culture française mais il y a d autre profs qui ne nous parlent pas

Si la dimension grammaticale est dominante, c'est pour délaissier la dimension culturelle de l'enseignement, ce qui contribue à amplifier une mauvaise perception de l'enseignement. Pour qualifier le rapport à la culture, des structures d'opposition sont employées avec « mais » (17), ainsi que des tournures négatives renforcées avec le pronom indéfini « rien » et portant sur le verbe « savoir ». De fait, l'état de la culture en cours est résumé par l'exemple (17) avec « mais par rapport à la culture par exemple je ne savais rien ». L'adverbe restrictif « seulement » de l'exemple (19) vient indiquer que le seul cours de culture intervient en toute fin de cursus « mais il y a à l'université seulement un cours de la culture française », quand l'adverbe « seulement » de l'exemple (17) vient ajouter que l'usage de « photocopies » est « seulement pour pratiquer et pour faire d'exercices pas pour étudier la culture ».

L'axiologie positive des adjectifs « dynamique » (21) dans un superlatif introduit par « très » pour décrire son impression des cours de français (« les cours sont très dynamiques en français » (21)), « richesse » (22), « profité » (22), « confortables » (23), l'adverbe « beaucoup » (22), le verbe « amuse », « profite » (24), nous montrent intérêt et enthousiasme apparents pour les cours. Ainsi, l'« expérience en cours de français » est axiologiquement qualifiée de « différente » (24), avec « je mélange des langues avec musique » (24). L'exemple (23) a recours à la tournure négative avec l'adjectif « inconvenient » pour, au contraire, souligner l'intérêt des cours, décrits comme une « opportunité » (23) et les



enseignants sont « très bons » (23) et les personnes qui enseignent sont qualifiées de « bonnes » (25). Le présentatif « c'est » (25) introduit l'adverbe « bien » (25) pour qualifier la « didactique » (25), la méthode de l'enseignement qu'elle reçoit et qui la satisfait. L'étudiante de l'exemple (17) explique, avec le marqueur temporel « en début de carrière » qu'au tout début de leurs études, les apprenants ont un livre qualifié axiologiquement d'« original », de « très utile ». Cependant, l'adverbe restrictif « seulement » et le déictique « une année » impliquent que l'utilisation de ce livre intéressant est réduite à un an : « mais c'était un livre que nous avons utilisé dans seulement une année ». Mais le programme ne s'arrête pas à un livre, il inclut « des chansons / de la musique » (24). Ainsi, les cours, au début, présentent une certaine variété, mais qui disparaît après la première année, comme l'indique l'exemple (17).

(21) Étudiant Mathieu : je vais parler sur les cours / les cours sont très dynamiques en français [...] normalement nous travaillons la partie grammaticale /par exemple ce semestre notre professeur /il nous donne beaucoup de gravations [*sic+langue+espagnol=signifiant « enregistrement »*]

(22) Etudiant Julie : oui je crois que oui / ça c'était un richesse / j'ai profité beaucoup

(23) Etudiante Françoise : [...] à l'université je n'ai pas trouvé inconvenient non mais oui ce n'est pas facile parce que nous nous entré sans savoir rien de français mais nous avons eu l'opportunité d'avoir de très bons professeurs de français et nous pouvons partager et nous avons pu nous sentir confortables avec les professeurs donc l'apprentissage a tété facile

(24) Etudiante Zaz : oui / mon expérience en cours de français c'est un peu différente des autres / je crois que j'amuse d'être en cours de français parce que // [...] oui je profite parce que les professeurs nous enseignent // [...] nous enseignent avec des chansons / de la musique alors je mélange des langues avec musique alors

(25) Etudiante Edith : pour moi la didactique c'est bien et la qualité des personnes qui sont en train d'enseigner le français sont très bonnes aussi

Les expériences des étudiants avec les cours et les méthodes d'enseignement ne sont pas homogènes. Certains critiquent durement les méthodes d'enseignement et la pédagogie des enseignants (19) (17) (18), et expriment une prédominance exagérée de l'enseignement de la grammaire (19) (17) au détriment de la culture, quasiment absente (17) (19). Pour ces raisons, un étudiant a même décidé de suivre des cours de français en dehors de l'université (19). L'exemple (20) reflète l'opinion d'un étudiant plus partagé, avec des points forts et des points



faibles. Néanmoins, un certain nombre d'étudiants ont une vision positive des cours de FLE et des méthodes d'enseignement (21) (22) (23) (24) (25), mais l'exemple (17) nous révèle que seule la première année, année de découverte, semble réellement faire preuve de pédagogie.

### ***Perception des enseignants***

Concernant cette thématique, il s'avère important de considérer la perception que les étudiants ont de leurs enseignants de FLE à l'université de Caldas. En effet, la perception d'un enseignant peut être déterminante concernant la motivation, ou même pour savoir si les enseignants sont réellement perçus comme étant à la hauteur.

Neuf étudiants font part d'un avis positif sur leurs enseignants, du moins sur certains, car, comme nous le développons après, un certain nombre de ces étudiants possède malgré tout un avis contrasté. Pour les étudiants qui donnent un avis positif au sujet des enseignants, ils perçoivent chez eux un bon niveau dans l'ensemble. Les concernant, l'adjectif « bons » est repris par plusieurs étudiants, l'exemple (26) dans lequel il est répété trois fois, les exemples (28), (27) et (30) dans lesquels il est modalisé dans un superlatif avec « très ». L'exemple (30) mentionne « la qualité des personnes qui sont en train d'enseigner le français » qualifiée de « très bonnes » et dans l'exemple (29) est employé l'adjectif axiologique « génial ». Ainsi, un certain nombre d'étudiants portent un regard valorisant sur leurs enseignants, qu'ils jugent compétents.

(26) Etudiant Joan : quand j'étais dans mon premier mon première semestre / j'étais motivé par ma professeur / la professeur Germana / [...] c'était bon les cours avec les professeurs que j'avais étaient bons étaient bons mais dans les \* qu' ils faisait c'était plus difficile [...] j'ai raté le deuxième semestre en français et je l'ai répété avec une autre un autre professeur que bon était propre pour l'enseigner [...] bon les professeurs je pense qu'ils travaillent beaucoup la grammaire / [...] / je pense qu' ils sont plus intéressé à la grammaire qu' à une autre chose / [...] bon comme je viens de dire que la professeur travaille avec une méthodologie / sa méthodologie euh il y a par exemple mes a font du potin tout le temps [...] donc je pense que la professeur ne s'inquiète de cette situation donc elle leur laisse elle les laisse et c'est pour ça que je pense qu'il y a pas la motivation/ [...] il y a de temps où les professeurs sont ennuyants quelques fois parce qu'ils font son travail comme si c'était une obligation / par exemple un prof vient dans la salle de classe et elle est paresseuse / elle s'assoit / elle nous dit « fait ce photocopie et si vous voulez vous pouvez partir » c'est quoi ça

(27) Etudiante Lola : le français qu'ils parlent est très bon mais il faut qu'ils sachent un peu plus de ce que compose le français

(28) Etudiante Nina : ouais / ici à l'université de Caldas on a de bons professeurs / [...] j'ai trouvé une professeure que je n'aimais pas sa méthodologie / parce que c'est / je sais pas quoi dire / c'est *fou* on donne un sujet aujourd'hui // c'est fou / elle donne un sujet aujourd'hui et demain sera une autre très différent sans // il y a pas de lien dans le sujet // [...] mais elle ne parle beaucoup avec eux avec nous / elle nous donne des photocopies / et c'est tout

(29) Etudiante Françoise : c'est génial pour nous comme étudiants les profs partagent avec nous tous ces apprentissages tous les choses qu'ils ont appris en France

(30) Etudiante Edith : et avec les professeurs que j'ai eus j'ai eu l'opportunité de beaucoup apprendre parce qu'ils sont très bons et ils nous enseignent beaucoup de choses qui peut nous aider à parler bien [...] pour moi la didactique c'est bien et la qualité des personnes qui sont en train d'enseigner le français sont très bonnes aussi

Au sujet d'une enseignante en particulier, dans l'exemple (32) est utilisé l'adjectif « excellente » et dans l'exemple (31) l'adverbe « bien », employé aussi deux fois dans l'exemple (30). Concernant des qualités plus précises, l'exemple (31) mentionne la prononciation avec le verbe « prononcent », et le (26) traite de la capacité d'une enseignante à « motiver », comme l'indique sa formule « j'étais motivé par ma professeur ». De fait, la motivation peut relever de la qualité d'un enseignant.

(31) Etudiant Simon : et en général les profs sont bien / ils prononcent bien/ quelques profs à l'université mais par exemple moi je suis en troisième année il y a des profs qui ne sont pas capables de faire une classe ou de dicter une classe pour le /// ils ne prennent pas la culture française / ils prennent pas de matériel authentique alors c'est pour ça que c'est difficile parce que réellement on connaît pas beaucoup de la culture française

(32) Etudiant Mathieu : le la plus part de mes professeurs qui étaient femmes / elles ont voyagé en France / mais à mon avis je crois qu'ils partageaient pas beaucoup de leurs expériences avec nous / [...] normalement nous travaillons la partie grammaticale /par exemple ce semestre notre professeur /il nous donne beaucoup de *gravations [sic+lang+espagnol voulant dire enregistrements]* [...] Le français n'est pas facile / le français est très difficile / je crois que j'ai commencé à l'intérioriser le premier semestre parce que j'ai eu un professeur excellente / elle m'a inculqué ? [rire]

L'exemple (33) mentionne leur connaissance de la culture associée à la langue qu'ils enseignent, avec le verbe « savent » et l'adverbe de quantité « beaucoup » (adverbe que l'on retrouve aussi chez (33) et (30) avec un verbe positif) dans « ils savent beaucoup » et que l'on

trouve dans la formulation « toutes les choses qu'ils ont appris » dans l'exemple (29). Ces « choses », ils les « partagent » (29), ce qui est particulièrement apprécié de l'étudiant comme l'indique le verbe « aider » (30) modalisé par « bien ». A ce titre, nous trouvons le mot « expérience » (33) parfois qualifié d'« opportunité » (30), le verbe « j'adore » renforcé par l'adverbe « beaucoup » (33) concernant l'expérience positive vécue avec les enseignants, et le fait d'« apprendre » (30).

(33) Etudiant Calie : c'est difficile je pense et aussi je pense qu'il y a une variation très grande entre les professeurs de français et de l'anglais [...] dans il y a une variation très grande des professeurs [...]

Enquêtrice : la qualité de professeurs, c'est ça ?

Etudiant Calie : oui prof, je pense que c'est ça

Etudiant Calie : et j'adore ce que les professeurs disent, que [...] les professeurs ont beaucoup d'expérience en voyageant en France ou au Québec alors ils savent beaucoup

S'ils peuvent avoir un regard positif, neuf étudiants ont cependant une perception nuancée et hétérogène des enseignants. Pour eux, il y en a des bons et des moins bons. Ils utilisent des formules comme « en général » (31) (35) pour désigner une catégorie d'enseignants, des déterminants indéfinis « des » (31) (34), « tous » (35) ou encore « la majorité des cas » (34), ou bien « un » lorsque l'expérience ne désigne qu'un seul enseignant (26) (32).

(34) Etudiant Albert : il y a des professeurs qui parlent sur la culture française mais il y a d'autres profs qui ne nous parlent pas / dans notre pays nous sommes *envueltos en la cultura del ingles* [*lang+espagnol+ signifiant entourés de la culture anglophone*] [...] la majorité des cas les professeurs ne parlent pas sur la culture française / [...] mieux il y a peu de professeurs qui parlent sur la culture française parce que la majorité de professeurs nous parlent sur la grammaire [...] / ils s'intéressent seulement à la grammaire / la prononciation

(35) Etudiant Alexandre : il y a des professeurs durs il y a des professeurs exigeantes et il y a des professeurs qui n'exigent pas du tout et il y a d'autres professeurs finalement qui nous exigent sans nous demander / sans se demander soi-même // [...] et les professeurs tout d'abord je dois dire que les professeurs ils ne sont pas tous les premiers qui sont en train d'être intéressés à ces matières-là / [...] et tous croient qu'il y a des professeurs très bons / les professeurs en général sont très bons / mais s'il y en a ils sont si bons / ils essaient de faire tout ce qu'on peut faire comme professeur

Ils expriment également l'opposition des deux catégories d'enseignants en en introduisant une avec le présentatif « il y a » (31) (34) (33) (35). La seconde catégorie est souvent par le déterminant indéfini « autre » (26) et « autres » (34) (35). L'opposition entre les deux catégories peut également être exprimée par des conjonctions de coordination « et » (35) et surtout « mais » (31) (34) (27) (36). Dans l'exemple (33) est employé également le substantif « variation » modalisé par « très grande » dans « il y a une variation très grande des professeurs » afin de mettre en avant le contraste qu'il peut y avoir au sein des enseignants. Le comparatif « un peu plus » (27) à propos des connaissances des enseignants vient alimenter l'opposition entre ceux qui en savent beaucoup sur ce qu'ils enseignent et ceux qui en savent moins. La qualité des enseignants peut aussi transparaître à travers les marqueurs temporels qui renvoient aux moments où les étudiants ont certains enseignants puis ensuite d'autres dont la qualité change, comme dans « la professeure que j'ai en ce moment » (36).

(36) Etudiante Zaz : premièrement la professeure que j'ai en ce moment s'appelle Fanny / elle n'est pas très didactique oui mais elle nous enseigne beaucoup beaucoup le vocabulaire / et la grammaire je crois que c'est excellente

Enfin, l'avis positif est contrasté avec l'avis négatif que des étudiants portent sur les enseignants. Ceux-ci sont au nombre de sept. Ils emploient alors des tournures négatives (31) (37) (32) (28) (35). Ces tournures négatives concernent des adjectifs axiologiques tels que « capables » (31), « bonne » (37), « bons » (35) modalisé par l'adverbe « si », concernant la « qualités des profs », des verbes comme « parlent » (34), « prennent » (31), « s'intéressent » (34), « connaissent » (37) à propos de la culture française, de la « France » (37) et du « matériel authentique » (31).

Elles concernent le présentatif « il y a » pour indiquer l'absence, en l'occurrence, de « motivation » (26) provoquée par une enseignante, ou d'« ambiance », d'« envie », d'« environnement » (37) propice à l'envie de travailler. La tournure négative concerne aussi le verbe « avoir » lorsqu'il s'agit de qualifier l'absence de méthode dans « elle n'avait pas de pédagogie / de didactique [...] des compétences » (37). L'exemple (37) reprend la tournure négative avec l'adjectif « didactique » dans « ce n'est pas une pratique didactique ». Le manque d'exigence des enseignants est dénoncé également dans des tournures négatives avec « exigeantes », « durs », « du tout » dans « qui n'exigent pas du tout » (35).

(37) Etudiant Costa : au début ça a été un petit peu difficile parce que la qualité des profs / quand j'ai commencé mes cours de français / elle n'était pas bonne / la prof / elle n'avait pas de pédagogie / de didactique [...] des compétences / elle nous enseignait avec la façon avec

laquelle elle avait appris / c'est-à-dire / vous devez mmm // c'est la grammaire / la prononciation / [...] quand j'étais en troisième année / j'ai trouvé une professeur que m'a enseigné surtout la compétence culturelle [...] en français 3 / deuxième année / elle nous enseignait quelques aspects culturels / [...] on se savait rien parce que la plupart des professeurs / ils ne connaissant pas la France / [...] ça a été facile malgré que la prof a dit « le français c'est difficile » / c'est la phrase de bienvenue / « le français c'est difficile » et comme ça elle va // elle a mis une pensée négative aux étudiants / une image négative et comme ça / c'est / c'est / ce n'est pas une façon didactique / les autres profs disaient le même / alors / ils étaient d'accord / c'était difficile mais ils nous montraient des choses bonnes mais les autres non / [...] la partie d'écoute parce qu'il n'y pas l'ambiance / parce que il n'y a pas l'envie / l'environnement pour / euh pour la langue

Dans l'exemple (32) est employé, à ce sujet, le verbe « aimer » dans une tournure négative dans « je n'aimais pas sa méthodologie ». La tournure négative concerne aussi le manque de partage, comme l'indique le verbe « partagent », modalisé par « beaucoup » et se rapportant aux expériences à l'étranger. Cette idée est reprise dans l'exemple (28) avec « parlent » dans une tournure négative et modalisé par « beaucoup », soulignant le manque de communication avec les étudiants, ou dans « sans nous demander » (35).

Les enseignants sont désignés par des adjectifs qualificatifs axiologiques comme « ennuyants » (26), « paresseuse » (26). L'incompétence des professeurs porte sur « faire une classe » (31) ou « dicter une classe » (31). Des adverbes restrictifs comme « peu » (34), « seulement » (34), « surtout » (26) concernent soit sur un faible nombre de professeurs qui ont des qualités positives (comme le fait de traiter de la culture en classe, résumé par « quelques » (37) dans « elle nous enseignait quelques aspects culturels » (37)), ou pour limiter la portée de leur enseignement, souvent à « la grammaire » (34) (26) (37), à « la partie grammaticale » (32), à « la prononciation » (34) (37) et aux « gravations » [*sic = interférence de l'espagnol gravacion qui signifie enregistrement*] (32).

Les adverbes restrictifs peuvent faire place à des adverbes exprimant l'importance « beaucoup » (26), mais pour désigner l'importance de l'enseignement de la grammaire, donc dans un sens négatif. Leur travail est perçu comme une « obligation » (26). Cette idée se retrouve dans des tournures comparatives comme « je pense qu'ils sont plus intéressés à la grammaire qu'à autre chose » (26). L'exemple (35) reprend cette idée en considérant qu'ils ne s'intéressent pas à ce qu'ils enseignent dans « ils ne sont pas les premières qui sont en train d'être intéressés à ces matières-là ».

Différents exemples et anecdotes sont donnés. L'exemple (26) rapporte le fait qu'une enseignante laissait le chahut dans la classe sans rien faire avec ceux qui « font du potin tout le temps [...] donc je pense que la professeure ne s'inquiète de cette situation donc elle leur laisse elle les laisse ». Une autre enseignante annonçait dès le premier cours que le français est une langue axiologiquement qualifiée de « difficile » (37), ce qui est jugé comme l'introduction d'une « pensée négative » et d'une « image négative » chez les étudiants (37). L'exemple (28) rapporte également une expérience avec une enseignante qui n'établissait aucun « lien » entre ses « sujets » de cours qui changeaient d'un jour à l'autre, comme l'indiquent les marqueurs temporels « aujourd'hui » et « demain », sujets qualifiés de « très différents ».

La perception des enseignants est contrastée chez les étudiants. Un certain nombre d'étudiants ont une bonne image des enseignants et trouvent qu'il y a un bon niveau général parmi eux (26) (27) (28) (29) (30). Les enseignants ayant un bon niveau et motivant les étudiants sont cités comme exemples (32). S'ils sont cités comme exemples, c'est qu'un certain nombre d'étudiants ont un avis contrasté de leurs enseignants qu'ils divisent en deux catégories, les bons et les moins bons (31) (34) (35). Pour d'autres étudiants, c'est l'ensemble des enseignants qui sont mauvais. Ce qui leur fait défaut, c'est leur méthodologie (32), leur sens de la communication avec les étudiants, mais également leur motivation à enseigner, comme si, pour certains, aller faire cours était une obligation (26) (37).

### ***Motivation***

La motivation est une partie importante de l'apprentissage d'une langue. C'est la dimension intrinsèque ou extrinsèque qui détermine la volonté d'un étudiant d'apprendre une langue. De cette motivation dépend la détermination et l'envie d'un étudiant d'apprendre, dans notre contexte, le FLE. La motivation est une dynamique qui peut provenir de l'intérieur de la personne (motivation personnelle) ou de l'extérieur (pour répondre à un besoin) (cf. chapitre 2.2.8). Le degré de cette motivation peut avoir une influence conséquente sur la qualité de l'apprentissage. Dans le fait de suivre des cours de FLE, la motivation possède un caractère extrinsèque, hormis les cas où l'étudiant apprend pour lui-même. Dans la motivation extrinsèque, l'enseignant tient un rôle central (cf. chapitre 2.2.8). De lui dépend une dimension importante de la motivation, du désir des étudiants d'apprendre la langue. Il est de fait central de considérer, comme nous venons de le faire, la perception que les étudiants ont de leurs enseignants, et comme nous allons le faire, de jauger leur motivation afin d'établir les liens entre ces deux points au niveau extrinsèque.

Quatre étudiants mentionnent leur motivation intrinsèque. Selon l'exemple (39), il peut s'agir d'une « responsabilité » personnelle, d'une obligation que l'on se doit à soi-même (cf. chapitre 2.2.8), avec le semi-auxiliaire « devoir » appliqué au verbe « travailler ». Cette motivation est exprimée à travers des verbes comme « étudier » (38) (39), fait jugé d'« indispensable » (38). Le verbe « étudier » peut aussi être renforcé par l'adverbe « beaucoup » dans « j'étudie beaucoup » (38). Le verbe « étudier » peut être employé avec des comparaisons qui soulignent son importance dans « j'étude comme un malade » (38), formule répétée à deux reprises.

(38) Etudiant Simon : c'est que on comme étudiant on étudie pas on seulement apprend ce que le prof nous dit à l'université et c'est tout mais et quand on sort de l'université on oublie tout ça que l'on a appris il faut étudier je crois que c'est indispensable si on veut améliorer le français ou une autre langue je pense que c'est pour ça que je parle bien ou je comprends le français c'est parce que j'étude comme un malade // j'étudie comme un malade oui / [...] c'est c'est aussi difficile d'apprendre une langue parce que nous même comme des étudiants on ne fait pas des efforts / [...] si moi je connais la culture française c'est parce que j'étudie j'étudie chez moi ou dehors l'université [...] vraiment je veux voyager en France et je vais le faire comme un assistant d'espagnol / je vais faire ça avec l'Alliance Française / si je peux / sinon je veux pas rester ici en Colombie / je veux améliorer mon français je veux améliorer mon anglais aussi parce que j'aime les deux / je me vois en France en parlant français avec mes amis beaucoup des amis avec des gens qui parlent français qui veut connaître de la Colombie / l'espagnol / si je peux enseigner l'espagnol en France / ça serait génial / pour ça j'étudie beaucoup / je prends des textes / je lis des textes / mais je vois pas mon future ici en Colombie / c'est ça que *i hope [lang+anglais voulant dire j'espère]* [rire] [...] je crois que oui / c'est plutôt qu'il manque une motivation une motivation c'est à dire / par exemple ici à l'université / il n'y a un seul prof francophone / et si on voit [...] oui francophone natif / alors il manque de motivation parce que si on prend un cours avec un prof natif / ça serait génial / parce que pour ça pour connaître un peu de la culture / améliorer la prononciation / parce que si on fait de la prononciation tout le temps avec des profs colombiens / euh c'est bien mais c'est pas l'idéal mais ils parlent bien le français / et c'est parce que si on a des profs natifs on peut être un peu plus proche je sais pas culture / la vie des français c'est plutôt ça un manque de motivation

(39) Etudiante Française : [...] c'est notre responsabilité d'étudier porter notre attention à notre carrière donc ça dépend de notre intérêt et oui c'est nos rêves et nous devons travailler pour elles



En l'absence de motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque de l'étudiant peut le conduire à travailler hors de l'université. L'étudiant motivé mentionne le fait qu'il travaille chez lui, avec des marqueurs de lieu comme « chez moi » (38) et « en dehors de l'université » dans « j'étudie chez moi ou dehors l'université ». Le verbe « appartenir » (40) traduit le fait d'être membre de l'Alliance Française pour s'améliorer. Le verbe « améliorer » (40) est d'ailleurs mentionné, précédé d'un nouveau « pour » de but. La motivation est particulièrement exprimée par des verbes exprimant le souhait, le désir, la volonté, comme « vouloir » (38) (41) repris à de nombreuses reprises et sur plusieurs éléments différents (38) (41).

(40) Etudiant Costa : ça a été facile malgré que la prof a dit « le français c'est difficile » / c'est la phrase de bienvenue / « le français c'est difficile » et comme ça elle va // elle a mis une pensée négative aux étudiants [...] une image négative et comme ça / c'est / c'est / ce n'est pas une façon didactique / les autres profs disaient le même / alors [...] ils étaient d'accord / c'était difficile mais ils nous montraient des choses bonnes mais les autres non / c'est difficile / il faut apprendre / il faut écrire / c'est comme en espagnol / c'est difficile à apprendre et bon /// pour moi la première fois / j'ai raté les cours de français / mais c'est pas / ça veut euh // ça a été pas de ma faute / ça a été blablabla / ce pas été de ma faute mais à cause de la prof parce que j'avais tout le pourcentage bien sauf la partie d'écoute parce qu'il n'y pas l'ambiance / parce que il n'y a pas l'envie [...] l'environnement pour / euh pour la langue / pour l'utiliser en plus pour l'écouter / et quelle autre chose ? bon et comme ça euh j'ai commencé à chercher des cours dehors l'université / c'est pour ça que j'appartiens à l'Alliance Française [...] pour / pour augmenter ma / comment je dis ça ? pour améliorer ma façon de m'exprimer à l'écrit / je peux lire n'importe quel livre et apprendre quelques structures grammaticales / grammaticaux que je ne connais pas [...] aussi je pense à l'Alliance Française parce que j'avais besoin d'un contexte que me demande / que me demande / oui que me demandait le français / si on est obligé à parler français parce que le lieu où on est le demande

Le désir se porte sur plusieurs choses : « voyager » (38), être « assistant d'espagnol » à l'étranger (38), « devenir professeur » (41), « améliorer » (38) l'usage de la langue, parler français dans « je veux pratiquer le français dans ma vie » (41), « pour le pratiquer dans ma vie professionnelle » (41), « porter attention à notre carrière » (39). Le verbe « vouloir » peut aussi se trouver dans des tournures négatives qui expriment un rejet, comme le fait de ne pas vouloir rester « en Colombie » (38) dans « je veux pas rester ici en Colombie », idée répétée une deuxième fois dans les mêmes termes, puis une troisième fois avec le déictique de lieu « ici » pour renvoyer à la Colombie.



(41) Etudiant Joan : quand j'étais dans mon premier mon première semestre / j'étais motivé par ma professeur / la professeur Germa / bon parce que dans l'école ils me disent que le français était plus / beaucoup difficile et qu'il avait / qu'il aurait bon mmm toutes toutes les obstacles pour pour l'apprendre bon je disais peut-être c'est comme ça mais je veux l'apprendre / je veux le pratiquer / [...] je vais peut-être l'apprendre meilleur pour le pratiquer dans ma vie professionnelle et pas seulement l'anglais [...] il y a de temps que par exemple mes professeurs disent tu dois faire ça / de cette manière bon je pense que s'ils veut que on a de motivations ils doivent être d'une manière différent / par exemple quand on a des examens il y a beaucoup de choses qu'on espéré pas qu'elles soient testé ? évalué ? [...] oui c'est pour ça que la motivation n'existe pas / [...] augmente parce que je en ce moment comme je viens de dire je veux pratiquer le français dans ma vie et je veux devenir professeur bon de deux si c'est possible d'anglais et de français mais en ce moment il n'y a pas toute la motivation que je veux en ce moment / c'est pour ça que je ne suis pas plus intéressé en le français que qu'à l'anglais [...] donc je pense que la professeur ne s'inquiète de cette situation donc elle leur laisse elle les laisse et c'est pour ça que je pense qu'il y a pas la motivation pour chercher plus sur le sujet [...] il y a pas euh intérêt l'intérêt pour avoir les autres connaissances les autres connaissances sur la France

La motivation peut aussi être liée à l'amour de la langue française, comme l'indique le verbe « aimer » (38), ou renvoyer à la notion d'« intérêt » (39) ou de « rêve » (39) dans « c'est nos rêves et nous devons travailler pour elles ». L'amélioration se porte sur l'expression écrite, avec le verbe « exprimer » (40) dans « pour améliorer ma façon de m'exprimer à l'écrit » (40). La motivation peut apparaître dialogiquement par opposition à d'autres, renvoyant aux attitudes d'autres « étudiants » qui ne font pas d'« efforts » (38). Ainsi, la motivation intrinsèque peut avoir plusieurs origines, l'envie de voyager, l'amour de la langue apprise, la carrière professionnelle. L'ensemble de ces facteurs peut être suffisant pour motiver à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mais la motivation n'est pas toujours issue d'une dynamique personnelle. Trois étudiants mentionnent une origine extérieure à leur motivation. Le verbe « motiver » (41) (42), parfois modalisé par l'adverbe « beaucoup » (42) est employé par rapport à un enseignant (41) (42) (43) avec « par ma professeur » (41), « elle m'a beaucoup motivé » (42). L'enseignante est qualifiée axiologiquement d'« excellente » (42) et la motivation suscitée par l'enseignante est qualifiée de « très importante » (42). Elle peut être liée à l'intérêt porté au fait que l'enseignante utilise des documents authentiques (43). L'adjectif « proche » renforcé par l'adverbe « plus » (43) concernant la culture française, montre la motivation liée à la

découverte de la culture cible initiée par une enseignante qui favorise la proximité avec cette culture par sa méthode d'enseignement. De fait, deux éléments de motivation extrinsèque sont mentionnés : la qualité d'un enseignant et la découverte de la culture associée à la langue cible.

(42) Etudiant Mathieu : Le français n'est pas facile / le français est très difficile / je crois que j'ai commencé à l'intérioriser le premier semestre parce que j'ai eu un professeur excellente / elle m'a inculqué ? [rire] [...] elle m'a motivé beaucoup / elle m'a beaucoup motivé pour le français et c'est très important pour le début alors / c'est très important l'aide d'elle pour moi

(43) Etudiante Nina : c'est fou / elle donne un sujet aujourd'hui et demain sera une autre très différent sans // [...] il y a pas de lien dans le sujet // [...] je personnellement je n'ai appris rien et j'ai décidé d'arrêter les cours pour assistante / c'est pour ça que je suis en cinquième en français et en huitième en anglais / c'est pour cette / parce que j'ai deux fois les cours avec elle / et j'ai décidé de pas aller au cours // mais il y a cette professeur qui pour les cours apporte des pièces de monnaie des billets des tickets de métro et la carte routière des magasins / ici on peut être plus proche à la culture à ce qu'on va retrouver là-bas et il nous enseignait tout ce qui représente les billets de les euros // [...] je crois qu'on peut motiver les étudiants de langues avec / je sais pas / avec des séminaires

Néanmoins, ce qui ressort le plus des entretiens est l'absence de motivation extrinsèque, exprimée par cinq étudiants. Pour exprimer cette absence de motivation, les étudiants emploient la tournure négative en relation avec leurs études, comme l'indique le verbe « étudier » dans « on étudie pas » de l'exemple (38). Le marqueur temporel « quand on sort de l'université » indique que lorsque les cours sont finis, « on oublie tout ça que l'on a appris ». Cette idée est résumée dans la formulation « il manque une / de motivation ».

L'absence de motivation est également caractéristique des propos de certains enseignants. De fait, le discours rapporté prend place dans des expressions comme « ils me disent que » dans « ils me disent que le français était plus / beaucoup plus difficile et qu'il avait / qu'il aurait bon mmm toutes toutes les obstacles pour pour l'apprendre » (41) ou « la prof a dit » (40), avec une reprise de l'adjectif « difficile » pour qualifier la langue française dans le discours rapporté de l'enseignante. Il s'agit, dans cet exemple, de quelque chose qu'il juge de « négatif », sous la forme de « pensée » ou d'« image » (40). Il porte ainsi son jugement sur la méthode d'enseignement, avec le tour négatif du présentatif « c'est », pour parler de la « façon didactique » (40). Les propos des étudiants concernent les enseignants qui, dès le premier cours, disent que le français est une langue difficile.

Nous pouvons trouver également des structures conditionnelles comme « s'ils veut qu'on a des motivations ils doivent être d'une manière différent » (41), qui indiquent l'inexistence présente de pareilles situations. Les tournures négatives sont aussi utilisées pour indiquer qu'« il y a pas la motivation », « il y a pas d'intérêt » (41), « il n'y a pas l'ambiance / parce qu'il n'y a pas l'envie » (40), « je n'ai rien appris » (43), « j'ai décidé de pas aller au cours » (43) afin d'exprimer son choix de ne plus retourner en cours. La motivation a complètement disparu, ce qui peut être encore souligné par l'usage d'adjectifs axiologiques dans des superlatifs comme « la motivation est très petite » ou bien « on est quelquefois très peu motivés » (44). L'exemple (40) mentionne, à ce titre, l'expérience d'un étudiant qui pense avoir raté ses examens à cause de l'enseignante qui lui a coupé toute sa motivation. L'idée conclue est que « c'est pour ça que la motivation n'existe pas » (41), qu'il y a « un manque de motivation » (38). On peut donc constater que certains élèves se sentent particulièrement démotivés, notamment par le comportement de leurs enseignants qui n'encouragent pas leur motivation. Ils peuvent même aller jusqu'à se désintéresser des cours.

(44) Etudiante Lola : être très motivé pour une langue mmm ça commence à l'influence que qu'on a [...] la motivation est est très petite donc quelques fois dans la salle de classe/ on parle tout le temps de ce que on voit dans la télé de ce qu'on écoute/ mais parce/ puisque on ne trouve pas des Français/ des choses en français/ on est quelques fois très peu motivé

Une des raisons qui pourrait remotiver les étudiants serait, selon l'exemple (38), la présence d'un francophone natif : « il manque de motivation parce que si on prend un cours avec un prof natif / ça serait génial », où l'adjectif « génial » traduit axiologiquement le point de vue de l'étudiant. Ainsi, il y aurait une forte motivation extrinsèque (cf. chapitre 2.2.8). Car cette particularité permettrait d'« être un peu plus proche » de la culture française, de « la vie des français ».

Un autre étudiant révèle une autre cause de motivation extrinsèque. Lui a « besoin d'un contexte ». Ce contexte, il l'explique plus loin en parlant d'obligation avec le verbe « obligé » à la voix passive dans « on est obligé ». L'obligation se porte sur le fait de parler français. La relation est basée sur le fait que le « lieu » (l'AF) exige de parler français, comme l'indique « le demande ». Le « le » vient reprendre le fait de parler français, et le verbe « demander » traite de l'obligation. Ainsi, pour sa motivation, l'étudiant avait besoin d'un contexte plus fort et contraignant que ce qu'il rencontrait à l'université. Cette idée est partiellement reprise dans l'exemple (44) où l'étudiante parle de « l'influence » que les étudiants reçoivent dès le début des cours, notamment par les enseignants « être très motivé pour une langue mmm ça

commence à l'influence que qu'on a ». De fait, ce sont les enseignants qui sont les premiers à pouvoir initier une motivation extrinsèque chez les étudiants.

Enfin, une dernière idée de motivation se trouve dans l'exemple (43). L'étudiante conclut avec le verbe « pouvoir » pour exprimer la possibilité de permettre la motivation avec le verbe « motiver ». La motivation, selon elle, peut être permise avec « des séminaires » dans « je crois qu'on peut motiver les étudiants de langues avec / je sais pas / avec des séminaires ».

Ainsi, quatre raisons principales sont mentionnées concernant le fait de susciter une motivation extrinsèque, avoir des francophones natifs en cours, avec un cadre où l'on est obligé de parler français, avoir des enseignants qui motivent, avoir des formations et des séminaires.

Dans l'ensemble, la motivation est une notion centrale dans l'apprentissage d'une langue. Peu nombreux sont les étudiants qui possèdent une motivation intrinsèque à toute épreuve (38) (39). Leur motivation se ressent dans leurs projets, leurs désirs de voyage, de réaliser leur carrière avec la langue française (39) (40), ou tout simplement à travers un grand amour pour la langue française (38) (41). Mais l'absence de motivation extrinsèque a pu conduire certains étudiants à apprendre en dehors de l'université (38) (40). Par ailleurs, les éléments de motivation extrinsèque sont rares et se limitent à quelques bons enseignants (41) (42) (43). La plupart des étudiants qui ont parlé de motivation décrivent plutôt un manque, voire une absence de motivation imputée notamment aux mauvais enseignants, à des enseignants qui n'ont pas de pédagogie et qui transmettent, dès le départ, des idées négatives aux étudiants concernant la langue française (38) (40) (41). Malgré tout, quatre étudiants mentionnent tour à tour une idée qui pourrait remotiver dans les classes : avoir des francophones natifs (38), avoir une structure (40), avoir de meilleurs enseignants (41), recevoir des formations via des séminaires (43).

### ***Remédiation/amélioration***

Le point de vue des étudiants est d'une grande importance pour considérer tout ce qui peut être amélioré dans l'enseignement du FLE à l'université, que ce soit au niveau des enseignants, des programmes, des documents authentiques, des méthodes.

Trois étudiants mentionnent le fait que la présence d'enseignants francophones aiderait à motiver les étudiants. Car actuellement, cette carence est vécue comme un « manque de motivation » (45). L'exemple (46) parle ainsi d'« amener plus un ou deux étrangères ». La présence d'un francophone est qualifiée axiologiquement de « génial » (45) (47),

d'« important » (46), d' « opportunité » (47). C'est ainsi que la proximité avec la culture cible est soulignée avec l'adjectif « proche », modalisé par « un peu plus » et s'applique à « la vie des français » car « si on a des profs natifs on peut être un peu plus proche je sais pas culture / la vie des français » (45). Cela serait également bénéfique en ce qui concerne la prononciation et la « phonétique » (47) : « ça serait génial pour la phonétique ». Ainsi, le fait d'avoir des francophones natifs est mis en avant comme bénéfique tant au niveau linguistique que culturel.

(45) Etudiant Simon : il n'y a un seul prof francophone /et si on voit [...] oui francophone natif / alors il manque de motivation parce que si on prend un cours avec un prof natif / ça serait génial / [...] Et c'est parce que si on a des profs natifs on peut être un peu plus proche je sais pas culture / la vie des français

(46) Etudiante Zaz : je crois que serait très important si l'université amène plus un ou deux étrangères

(47) Etudiante Edith : par rapport à le commentaire de ma camarade Zaz sur l'opportunité d'avoir des étrangères ici je veux ajouter la phonétique ça ça serait génial pour la phonétique

La motivation des étudiants peut aussi être suscitée par le fait de « parler sur la culture » (48) dans les cours, de « devoir approcher la culture » (49), d'« avoir des connaissances culturelles » (50). Ce point est qualifié axiologiquement de « très nécessaire » (48), « très important » (50), « très importante » (51) dans « l'apprentissage de français » (51). L'opposition peut être marquée avec l'adverbe « seulement » dans une tournure négative pour indiquer que ce qui doit être traité n'est « pas seulement les contenus linguistiques » (49). Ce point est qualifié de « très nécessaire » car ce n'est qu'« à la fin de la carrière » (48) que les étudiants ont accès à ces éléments.

(48) Etudiant Albert : pour moi et je pense que c'est très nécessaire que les professeurs nous parlent sur la culture parce que la majorité de cas les professeurs ne parlent pas sur la culture française / par exemple la musique / les films / la télévision / la nourriture [...] il donne de l'importance à la culture mais à la fin de la carrière / pour travailler la culture il sera bon de travailler de journaux français / par exemple quelques programmes / quelques programmes de télévision français / il sera bon d'utiliser quelques médias comme des films / de magazines [...] je pense que pour moi je suis très visuel et des choses comme des vidéos des films des programmes de télévisions je peux me rappeler très bien quand j'apprends en voyant les sujets

(49) Etudiant Joan : je pense que le professeur nous doit / doit nous approcher à la culture par exemple et pas seulement les contenus linguistiques / c'est pour ça qu'il doit changer la méthodologie il ne peut faire par exemple que les photocopies et faites-les / il doit nous montrer les vidéos / les activités spontanées/ [...] je pense que ce n'est pas la meilleure idée d'être par exemple de traduire en français interpréter en français

(50) Etudiant Costa : alors c'est très important d'avoir des connaissances culturelles sur la langue qu'on connaît parce que la langue est *liguée [sic+ interférence+ langue+ espagnol]* liée à la culture

Les enseignants « doivent changer la méthodologie » (49). L'enseignement de la culture est basé sur « la musique / les films / la télévision / la nourriture », ce qui est complété par des « journaux français », des « programmes de télévision français » (48), « la télé » (51), « des films » (48) (51), « des vidéos » (49), « de magazines » (48), « la musique » (51), « des activités spontanées » (49), éléments qualifiés de « bons » (46) et se rapportent notamment à un certain nombre de documents authentiques. De fait, afin d'améliorer l'enseignement du FLE, il serait nécessaire d'inclure un certain nombre de documents authentiques et d'éléments qui permettent de traiter de la culture cible.

En outre, deux étudiants considèrent qu'il est nécessaire de faire plus de promotion pour la culture française. A ce sujet, le verbe « motiver » (52) est employé pour indiquer l'importance de ce fait. L'exemple (51) parle de « faire plus de publicité », expression marquée par des obligations comme « il faut », « on doit ». La promotion de la langue française peut se faire par « des séminaires » (51), « des groupes de recherche » (52), « en ouvrant plus de lieux pour enseigner le français » (52). Il est alors nécessaire de donner « plus d'informations » comme des « bourses », des « projets », et de développer les informations dans les écoles rurales sur le FLE, avec la possibilité de « pouvoir soutenir plus de recherches dans les écoles rurales » (52). Il semble donc intéressant de développer la promotion du français à différents niveaux pour attirer l'attention des étudiants.

(51) Etudiante Lola : il faut qu'on doive [sic] euh mmm faire plus de publicité avec le français soit avec la musique/ soit avec la télé/ les films/ [...] / mais en ce moment parce que le français n'a pas beaucoup de publicité en Colombie / ce n'est pas une langue que les gens pris / que les gens prennent avec *sériorité [sic]* et dans les universités colombiennes qui donne l'opportunité d'étudier les langues comme ma carrière/ il faut que la culture soit une partie très importante de l'apprentissage de français comme une langue étrangère

(52) Etudiante Nina : je crois qu'on peut motiver les étudiants de langues avec / je sais pas / avec des séminaires // [...] des séminaires / des groupes de recherche / pour travailler dans des écoles *plural* // ouvrant // ouvrir // [...] en ouvrant plus de lieux pour enseigner le français / [...] on peut donner plus d'informations par rapport à les bourses / à ces projets qu'on peut trouver dans un pays francophone [...] bon je voudrais qu'ici dans le bureau de langues on peut soutenir plus des recherches qu'on a dans les écoles rurales pour les renseignements de le français comme langue étrangère et la réintroduction de le français dans les écoles normales

Enfin, deux étudiants mentionnent l'idée de mieux valoriser les opportunités possibles avec le français. Le mot « opportunité » (51) est employé. Concernant le milieu universitaire, désigné par le marqueur de lieu « dans les universités colombiennes », l'étudiante parle axiologiquement d'« opportunité » pour « étudier » (51) les langues. On évoque aussi de pouvoir faire des « recherches » (52) et d'obtenir des « renseignements » sur le FLE. Il faut alors songer à sa « réintroduction dans les écoles normales » (52). A ce titre, il est ainsi intéressant de songer à parler des opportunités avec la langue française, afin de montrer aux étudiants l'existence de débouchés et d'une dimension pratique de la langue.

Afin d'améliorer la motivation des étudiants pour l'apprentissage du FLE, il semble intéressant de valoriser un certain nombre d'aspects. Le premier serait d'avoir la présence de francophones natifs (45) (46) (47), ce qui rapprocherait de la culture et permettrait d'améliorer la prononciation des étudiants. Le deuxième serait de traiter de la culture cible en classe, à travers différents moyens, musique, films, télévision (48) (49) (50). Le troisième serait de faire plus de publicité à la langue française en organisant des séminaires, des formations, des activités extra-universitaires qui en soulignent l'intérêt (51) (52). Enfin, le quatrième serait de présenter et valoriser les opportunités de travail et les débouchés avec la langue française (51) (52).

### ***Possibilités avec le français***

Dans cette enquête les étudiants nous font part de leurs représentations concernant ce dont ils ont conscience en termes d'opportunités, de possibilités et de plan de carrière avec la langue française, ou inversement, l'impossibilité de certains débouchés (cf. chapitre 1.7). Nous allons analyser leurs commentaires afin de mieux analyser le terrain concernant l'utilité de l'enseignement du français dans des perspectives qui ne seraient pas uniquement personnelles et culturelles, mais pratiques et professionnelles.



Deux étudiants nous indiquent explicitement l'utilité professionnelle du français, avec l'adjectif axiologique « très utile » (54), ou encore que le français permet d'« ouvrir des vraies portes » « d'autres portes » (54) « nous ouvre beaucoup de portes » (53). Pour certains, le français est donc riche de possibilités et de débouchés.

(53) Etudiante Lola : parler le français nous ouvre beaucoup de portes euh// on peut aller survivre avec cette langue dans la France / le Canada/ survivre euh// dans le Canada/ dans la Belgique et dans tous les pays dont ou on parle le français [...] parce que l'anglais/ le français et l'espagnol sont trois langues les plus importantes du monde

(54) Etudiant David : c'est d'apprendre le français / que c'est très utile oui / [...] parce que c'est la \*\* qui ouvre des vraies portes des autres portes oui

Comme possibilités avec le français, quatre étudiants nous font part de la possibilité de « voyager » (55) (57), de « voyager en France » (56). Des verbes exprimant un souhait, un désir, une envie, comme « vouloir » (55) (57), « souhaiter » (57), des adverbes comme « vraiment » (55), accentuent ce désir chez les étudiants qui l'expriment à travers des mots axiologiques comme « rêve » (56), « génial » (56), « très importante » (56), « très bon » (57). L'exemple (53) parle de « pouvoir survivre », qui traduit l'idée de pouvoir se débrouiller à l'étranger. On peut mentionner aussi la possibilité de « parler en français » (57) dans un pays étranger francophone « France » (53), « Canada » (53) (57), « Belgique » (53). Une des possibilités principales que permet le fait d'apprendre la langue française est de pouvoir voyager à l'étranger, notamment dans un pays francophone.

(55) Etudiant Simon : vraiment je veux voyager en France [...] / je me vois en France en parlant français avec mes amis [...] / si je peux enseigner l'espagnol en France / ça serait génial

(56) Etudiante Françoise : je pense que langues modernes est un une carrière très importante pour notre future / [...] c'est génial parce langues modernes être professeur de français dans le futur / pour moi un grand rêve[...] par exemple moi mon rêve est voyager en France / [...] oui mon rêve être professeur de français

(57) Etudiante Zaz : ça serait très bon voyager au Canada / je voudrais / je souhaite voyager là-bas pour la raison alors parler en anglais et français

Un étudiant nous fait part de son désir de parler « français » (55) et d'enseigner à l'étranger. Il emploie le verbe « pouvoir », appliqué à « enseigner ». Il indique qu'il désire être assistant



d'espagnol en France. Ce souhait est axiologiquement qualifié de « génial » : « si je peux enseigner l'espagnol en France / ça serait génial ».

Enfin, et surtout, la majorité des étudiants, au nombre de cinq, expriment la possibilité d'enseigner le français en Colombie. Le métier de « professeur » (59) et « professeur de français » (56) est ainsi envisagé. Le désir est exprimé par des semi-auxiliaires comme « vouloir » (60) et des verbes comme « devenir » (60), « vouloir être » (60), et peut être axiologiquement qualifié d'un « rêve » (56). Les opportunités de travail sont axiologiquement qualifiées de « facile » par certains (59) mais dans certains contextes uniquement, notamment l'« institution privée » (59). Car souvent l'opposition est marquée avec « les institutions publiques » où cela est plus difficile d'avoir un poste. Cependant, l'idée inverse est exprimée dans l'exemple (60), où l'on juge « difficile » (60) (58) d'enseigner dans une « institution privée » (60).

(58) Etudiante Nina : et il y a aussi sur le français j'ai aussi trouvé un inconvénient ici à la carrière / dans la carrière / [...] en Colombie en Amérique latine c'est un peu difficile parce qu'on est plus attaché à l'anglais et on a peur de pas trouver un travail après finir la carrière // mais ici à Manizales c'est difficile parce que on a l'Alliance / des lieux pour l'enseignement [sic] des langues mais c'est très difficile / [...] même pour travailler dans une école parce qu'on est toujours avec l'anglais dans les écoles / [...] / pour ça c'est très très difficile d'étudier le français comme une carrière

(59) Etudiant Albert : je pense que pour mon avenir / je serai un professeur qui enseignera la langue anglaise et française parce que j'aime les deux langues [...] / je pense que c'est très facile de trouver un travail comme professeur de français mais dans une institution privée parce que les institutions publiques n'ont pas le français

(60) Etudiant Joan : je veux devenir professeur bon de deux si c'est possible d'anglais et de français [...] par exemple en ce moment si je serais un prof de français parce que je dis bon je veux être / je veux devenir prof de français mais je ne sais pas où je peux l'enseigner et si je l'enseigne ça serait une institution privée donc c'est difficile d'y travailler / donc c'est pour ça que c'est pas une bonne idée de d'être un professeur de français ici par exemple à Manizales mais par exemple si on voyageait à une autre ville comme par exemple je sais pas Bogotá ou des ou des *ciudad* ?[lang+espagnol] [...] ville ou des villes pour grandes que Manizales bon je pense que peut-être il y aurait beaucoup des opportunités qu'ici à Manizales [...] plus d'opportunités

Certaines villes sont également ciblées comme plus difficiles que d'autres, en l'occurrence la ville de « Manizales » (60) (61) (58) où « il n'y a pas beaucoup d'opportunités pour travailler avec le français comme langue » (61), seulement « deux lycées » selon l'exemple (61) dans « je connais seulement deux lycées où on peut enseigner le français ». Cela est notamment à cause de la présence de « l'Alliance » française dans « mais ici à Manizales c'est difficile parce que on a l'Alliance / des lieux pour l'enseignement [sic] des langues mais c'est très difficile » et du fait que c'est l'anglais qui est enseigné dans les écoles « même pour travailler dans une école parce qu'on est toujours avec l'anglais dans les écoles » selon (58). Il semble au contraire qu'à « Bogotá » ou dans d'autres « grandes villes » (60), cela est plus facile. Ainsi, ces grandes villes offrent « beaucoup d'opportunités » (60). Il ne semble pas évident d'enseigner le français en Colombie, où les avis sont partagés. Pour un étudiant, il est facile d'enseigner dans une institution privée dans la ville de Manizales, ce qui n'est pas le cas pour un autre étudiant. De plus, à cause de la présence de l'AF, la ville de Manizales offre peu de possibilités ; il faut alors se tourner vers de plus grandes villes telles que Bogotá.

(61) Etudiant Mathieu : à Manizales il n'y a pas beaucoup d'opportunités pour travailler avec le français comme langue / je connais seulement deux lycées où on peut enseigner le français

Selon les étudiants, les opportunités de travail avec la langue française sont au nombre de trois. La première est de pouvoir voyager à l'étranger, notamment dans un pays francophone (55) (56) (57). La deuxième est d'enseigner l'espagnol en France, et la troisième est d'enseigner le français en Colombie (55). Mais cette dernière possibilité, bien que la plus répandue, montre ses limites, notamment en nombre de place d'enseignants (58) (59) (60) (61). Il faut alors envisager d'aller dans de plus grandes villes (58) (60).

### ***Statut du français en Colombie***

Le statut du français en Colombie est un élément central dans la façon dont sont conditionnés les locuteurs colombiens dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment le français (cf. chapitres 1.5 et 1.6).

Les tournures négatives viennent indiquer que « le français n'est pas si courant ici en Colombie » (62), et qu'« on ne donne pas l'importance qui cette langue mérite » (63). Ainsi, la langue française n'a pas réellement de place avantageuse en Colombie selon les étudiants.

(62) Etudiant Joan : premièrement je pense que le français c'est pas si courant ici en Colombie pour l'enseigner

(63) Etudiante Lola : on ne donne pas l'importance qui qui cette langue mérite euh

Mais souvent, cette place défavorable est liée à celle de l'anglais, car « il y a beaucoup de lieux dans lesquels ils enseignent l'anglais » mais « seulement un endroit qui enseigne le français », en l'occurrence « l'Alliance Française » (64). L'exemple (65) ajoute, au sujet des instances politiques colombiennes, qu'« ils donnent beaucoup d'importance à la langue anglaise et pas à la langue française ».

(64) Etudiant Simon : c'est que je connais / c'est qu'il y a seulement un endroit qui enseigne le français /il s'appelle l'alliance française ici en Colombie / c'est ça l'unique endroit / mais si on prend l'anglais / il y a beaucoup de lieux beaucoup dans lesquels ils enseignent l'anglais

(65) Etudiant Albert : ici en Colombie /je pense ils donnent beaucoup d'importance à la langue anglaise et pas à la langue française

De fait, l'exemple (64) rappelle que s'il y a beaucoup d'endroits l'où on enseigne l'anglais, il y a « seulement un endroit qui enseigne le français », en l'occurrence « l'Alliance Française ». Il s'agit de l'« unique endroit » où s'enseigne le français. S'il n'y a qu'un endroit où l'on enseigne le français, (66) ajoute que « la quantité de professeurs de français est très basse ici en Colombie », ce qui souligne l'indigence des possibilités de son enseignement.

(66) Etudiant Calie : je pense que la quantité de professeurs de français est très basse ici en Colombie. Mais avec le projet d'éducation qui fait renforcer le français comme langue ici en Colombie aussi

Cependant, l'exemple (66) mentionne l'existence d'un « projet d'éducation » (cf. chapitre 1.7) qui vise à « renforcer le français comme langue ici en Colombie », montrant que si le français a une faible place, des mesures politiques sont prises en sa faveur. Ainsi, les étudiants considèrent que la place du français est minorée en Colombie (62) (63), notamment par rapport à l'anglais (64) (65). En outre, le nombre d'enseignants de FLE et de lieux où enseigner le français est assez réduit (64) (66).

### ***Le français par rapport à l'anglais***

Comme nous avons pu le décrire dans la partie consacrée au contexte sociolinguistique (cf. chapitres 1.3, 1.4 et 1.8) en Colombie, le statut de la langue française dans les pratiques, les goûts et les représentations des gens se définit par rapport au statut de l'anglais, bien plus présent sur le territoire colombien en tant que langue étrangère. Souvent, nous le verrons, le statut du français est en opposition avec celui de l'anglais dans les propos des étudiants.

L'anglais, qui est pratiquement la seule langue étrangère présente dans les classes depuis l'école primaire jusqu'à l'université, est valorisé via un programme de bilinguisme (cf. Chapitre 1.2.1) et est mis en avant comme nécessaire aux débouchés professionnels.

Des étudiants mentionnent d'eux-mêmes les politiques linguistiques floues, mais en faveur de l'anglais. L'exemple (67) cite « un programme de bilinguisme avec l'anglais ». Il mentionne également le fait qu'« il y a beaucoup des institutions / de lieux ici à Manizales qui sont pas beaucoup intéressés par le français mais par l'anglais ». Conséquemment, l'exemple (68) souligne, via un comparatif de supériorité, le fait qu'« on est toujours avec l'anglais dans les écoles / dans les écoles maternelles / on donne plus la culture anglaise et l'américaine que la française ou la francophone ». Cela permet de faire le lien avec l'influence de la culture anglophone sur la culture colombienne et de l'immersion des étudiants dans la langue anglaise depuis l'enfance. De fait, l'enseignement de l'anglais semble bien plus répandu que celui du français, et plus attractif également auprès des Colombiens.

(67) Etudiant Joan : mes professeurs d'anglais me disaient « bon l'anglais il vous donne beaucoup d'opportunités dans votre avenir donc étudiez le » [...] premièrement je pense que le français c'est pas si courant ici en Colombie pour l'enseigner parce que bon avec la globalisation je pense je pense qu'avec l'anglais ici en la Colombie a plus d'opportunités pour avoir un travail [...] à Manizales il y a un programme de bilinguisme avec l'anglais / [...] il y a beaucoup des institutions /de lieux ici a Manizales qui sont pas beaucoup intéressé par le français mais à l'anglais

(68) Etudiante Nina : même pour travailler dans une école parce qu'on est toujours avec l'anglais dans les écoles / dans les écoles maternelles / on donne plus la culture anglaise et l'américaine que la française ou la francophone

L'influence de la langue anglaise est souvent mentionnée positivement comme « l'anglais a beaucoup de force en Colombie » (69), ou en opposition à la culture française, à travers des tournures négatives et des formules d'opposition comme « mais » ou « et pas » dans « nous sommes entourés de la culture anglais / mais la culture française n'a pas beaucoup d'influence comme l'anglais » (70), ou « ici en Colombie / je pense ils donnent beaucoup d'importance à la langue anglaise et pas à la langue française » (70), ou encore « nous avons beaucoup l'influence de l'anglais » (72). L'exemple (71) confirme cette idée avec un comparatif d'infériorité, en soulignant qu'« il y a moins de personnes intéressées à parler français » et en généralisant que « tout le monde parle anglais ». L'exemple (72) mentionne à ce titre le fait qu'il y a beaucoup de choses en anglais, « la musique / les films / la télé », qu'il y a « tout ce

que nous voulons trouver en anglais », mais, par opposition, qu'il n'y a qu'une seule chaîne de télévision francophone en Colombie (TV5) alors qu'il y a de nombreuses chaînes anglophones : « c'est très difficile trouver des/ des *channels*? [*lang+anglais*] des chaînes euh/en français on a un chaîne » (72). L'influence de la langue anglaise et de la culture anglophone semble considérable ; l'anglais est particulièrement valorisé, ce qui nous renvoie à la présence d'une idéologie linguistique (cf. chapitre 1.6) particulièrement forte dans le pays.

(70) Etudiant Albert : dans notre pays nous sommes *envueltos en la cultura del ingles* [*lang+espagnol+signifiant entourés de la culture anglophone*] / [...] nous sommes entourés de la culture anglais / mais la culture française n'a pas beaucoup influence comme l'anglais / [...] ici en Colombie / je pense ils donnent beaucoup d'importance à la langue anglaise et pas à la langue française / [...] mais en ce moment c'est plus facile de travailler avec l'anglais que avec le français parce que nous sommes plus entouré par la langue anglaise que la langue française / [...] c'est très difficile de le pratiquer parce les personnes parle plus anglais

(71) Calie : il y a moins de personnes intéressées à parler le français. Tout le monde parle anglais mais ça c'est difficile pour moi

(72) Etudiante Lola : c'est vrai que nous avons beaucoup d'influence de l'anglais euh//mmm/ la musique/ les films/ la télé/ tout/ tout que nous voulons trouver en anglais/ on peut le trouver en français/ c'est très difficile trouver des/ des *channels*? [*lang+anglais*] des chaînes euh/en français on a un chaîne

(73) Etudiant Mathieu : je crois en général l'anglais a beaucoup de force en Colombie et dans beaucoup de pays ça devrait *ser* [*lang+espagnol+signifiant être*] différent

Une des raisons de l'influence culturelle anglophone est la proximité géographique des Etats-Unis, particulièrement développée dans l'exemple (74), soulignant qu'« on est plus proche à l'anglais pour les Etats-Unis et tous les produits qui vient en Colombie sont anglais ou des Etats-Unis et pas de France », en utilisant une nouvelle structure d'opposition avec le « et pas ». Ce point révèle également que les relations économiques et commerciales, qui peuvent avoir un impact sur les représentations sont très largement en faveur des Etats-Unis et en défaveur de la France.

(74) Etudiant Simon : on est plus proche à l'anglais pour les Etats-Unis et tous les produits qui vient en Colombie sont anglais ou des Etats-Unis et pas de France [...] on est vraiment pris par l'anglais parce que c'est plus facile d'apprendre l'anglais que le français c'est un *fact*

*[lang+anglais+signifiant un fait]* / [...] on a beaucoup d'opportunités avec l'anglais que le français en Colombie / [...] il y a beaucoup d'opportunités mais pour l'anglais et pas pour le français

L'ensemble des facteurs précédemment cités impliquent l'idée que les Colombiens sont immergés dans la langue et la culture anglophones dès la petite enfance par influence culturelle et la proximité des Etats-Unis. Cette influence se retrouve dans des adverbes renforçateurs comme « vraiment », l'usage métaphorique de « prendre » dans des expressions telles que « on est vraiment pris par l'anglais » (74), le mot espagnol « envueltos » [entourés] dans « nous sommes envueltos [entourés] dans la culture del ingles » (70) mot immédiatement reformulé en « entourés ». Concernant l'usage de la langue française, il est axiologiquement jugé comme « très difficile », comme l'indique un comparatif de supériorité en faveur de l'anglais, car « c'est très difficile de le pratiquer parce que les personnes parlent plus anglais » (70). Les Colombiens sont ainsi immergés dans la culture anglophone depuis l'enfance, ce qui renforce la dimension idéologique dans le pays en faveur de cette culture et de la langue qui lui est associée.

Une des conséquences de cette immersion est que l'anglais peut être décrit comme plus facile que le français. Le français est qualifié axiologiquement de « très difficile » (72) et la structure comparative est en faveur de l'anglais dans « c'est plus facile d'apprendre l'anglais que le français » (74). L'expression « c'est un fact » avec l'anglicisme, renforce cette idée (74). Ainsi, l'idéologie linguistique en faveur de l'anglais minore considérablement la place du français.

Une des raisons de la place avantageuse de l'anglais par rapport au français est le nombre d'opportunités de travail offertes par la langue anglaise. L'adverbe de quantité « beaucoup » est employé pour valoriser le fait qu'il y a « beaucoup d'opportunités » (74) (67) avec la langue anglaise, « opportunités » étant repris une nouvelle fois dans l'exemple (67). Dans le cas de l'exemple (67), le discours rapporté « me disaient » indique que cette idée est même transmise par les enseignants d'anglais ; ceux-ci parlent d'ailleurs de l'« avenir » plus favorable avec l'anglais, et de l'intérêt de l'« étudier » (67).

L'opposition avec le français est introduite avec des « mais » (74) (70), des formules comme « et pas » (74), des comparatifs de supériorité comme « c'est plus facile de travailler avec l'anglais que avec le français » (70), ou « avec l'anglais ici en la Colombie a plus d'opportunités pour avoir un travail », d'autant plus que « le français c'est pas si courant ici

en Colombie » (67) où la structure négative et l'adjectif axiologique « courant » sont en défaveur du français. Une des raisons du plus grand nombre d'opportunités est imputée à la « globalisation » (67) : « avec la globalisation je pense je pense qu'avec l'anglais ici en la Colombie a plus d'opportunités pour avoir un travail ». Ainsi, le but de ces opportunités est mentionné par la préposition « pour » (67), et porte sur le fait d'« avoir un travail » (67). L'anglais semble donc offrir un nombre d'opportunités professionnelles bien plus conséquent que le français, et bien plus attractif.

La langue anglaise bénéficie de politiques linguistiques floues (67) (68), dans la mesure où l'influence de la culture anglophone est conséquente en Colombie (69) (70) (71) (72). La préférence des Colombiens va à l'anglais contre toute autre langue, ce qui traduit une idéologie linguistique particulièrement forte en faveur de l'anglais (70) (72) (74). La proximité géographique des Etats-Unis est un facteur important dans cette prégnance de l'anglais (74), et les Colombiens sont immergés dans la culture anglophone depuis leur jeune âge (70) (74). Par ailleurs, conséquence de la « globalisation » (67), l'anglais offre beaucoup plus d'opportunités de travail que le français (67) (70) (74).

### ***Documents authentiques***

L'évolution de l'enseignement des langues, et donc des méthodes d'enseignement, a fait des documents authentiques un matériel idéal pour le travail linguistique comme culturel en contexte exolingue (cf. chapitre 2.2.6).

Concernant le recours aux documents authentiques par les enseignants de FLE à l'université de Caldas, un seul étudiant a un avis réellement positif. Cet étudiant mentionne notamment la présence de tels documents : « dans l'internet il y a beaucoup de documents en français », considérant qu'« il est très facile de les trouver » (75). Cinq autres étudiants qui mentionnent l'usage précis de documents authentiques le font soit au conditionnel (76) pour indiquer que la situation n'existe pas dans le présent « je pensais qu'on travaillerait en écoutant des chansons / des films mais non », soit au passé (77) pour évoquer une période révolue, soit se contentent d'énoncer des types précis de documents authentiques.

(75) Etudiant Vincent : oui dans l'internet il y a beaucoup de documents en français il est très facile de les trouver

(76) Etudiant Joan : je pensais qu'on travaillerait en écoutant des chansons / des films mais non / c'est pas le cas / c'est très monotone [...] elle ne travaille pas sur des textes qui nous indiquent ce que les français fait dans la France / les eve les événements qu'ils travaillent là-bas



La qualité du matériel est loin d'être optimale, comme l'indique l'adjectif axiologique « mal » de l'exemple (77) dans « la qualité du matériel était un peu mal ». L'exemple (78) en minimise le nombre et mentionne « les journaux et la musique » au conditionnel et l'exemple (76) parle d'un travail « en écoutant des chansons / des films » ; l'idée de « musique en français » est reprise dans l'exemple (79). L'exemple (77) mentionne « des livres originaires de la France ». Enfin, l'exemple (80) mentionne « des chansons complétées avec des mots qui manquent [...] des enregistrements avec des personnes qui parlent français », mais précise que c'est uniquement en ce « qui concerne l'écoute ». Ainsi, il semble exister, selon les étudiants, quelques types de documents authentiques, mais soit de mauvaise qualité soit en faible nombre.

(77) Etudiant Calie : eh la qualité du matériel était un peu mal mais après on avait des livres originaires de la France

(78) Etudiant Albert : je pense que les professeurs utilisent les médias mais c'est pas assez parce qu'il a peu de professeurs qui utilisent les journaux et la musique

(79) Etudiante Lola : on écoute pas de musique en français [...] mais parce/ puisque on ne trouve pas des Français/ des choses en français

(80) Etudiante Edith : beaucoup de compositions qu'ils nous font faire dans le livre et quelquefois c'est un peu ennuyant parce que c'est toujours « voulez-vous faire la composition de la page telle telle telle » [...] par rapport de tout ce qui concerne à l'écoute nous avons des chansons complétées avec les mots qui manquent nous avons des enregistrements avec des personnes qui parlent français et donc par rapport à ces enregistrements il y a des questions il y a beaucoup de choses

Mais pour huit étudiants, l'absence ou l'indigence de documents authentiques ne fait aucun doute. Les tournures négatives en sont un signe évident, comme dans « ils prennent pas de matériel authentique » (81), « on écoute pas de musique en français » (79), « elle ne travaille pas sur des textes qui nous indiquent ce que les français fait dans la France » (76), « c'est pas le cas » (76), « il y a pas beaucoup de matériaux / de matériel pédagogique » (82), « on ne trouve pas des Français/ des choses en français » (79). Des adverbes comme « peu » (76) ou des tournures restrictives avec l'adverbe « peu » dans « il a peu de professeurs qui utilisent les journaux ou la musique » (78) idée reprise dans l'exemple (79), ou « pas beaucoup » (82), renforcent l'idée selon laquelle les documents authentiques sont en faible nombre en classe.



(81) Etudiant Simon : ils prennent pas de matériel authentique alors c'est pour ça que c'est difficile

(82) Etudiant Costa : à l'université il y a pas beaucoup de matériaux / de matériel pédagogique

Les oppositions sont aussi fréquentes, comme avec les « mais » (78), « mais non » (76). Le conditionnel peut également être employé pour indiquer des situations idéales qui n'existent pas, immédiatement en opposition « je pensais qu'on travaillerait en écoutant des chansons / des films mais non / c'est pas le cas » (76). La qualité du matériel est soulignée dans l'exemple (83) dans « les moyens qu'on a ici dans le programme ils ne sont pas les meilleurs du tout », et l'exemple (77) « la qualité du matériel était un peu mal ». Ainsi, les attentes des étudiants s'expriment envers l'utilisation de documents authentiques, mais leur déception se note dans les oppositions exprimées à travers leurs discours.

(83) Etudiant Alexandre : mes opinions de les moyens et ressources / est-ce que je peux dire ça je ne sais pas / mais surtout les moyens qu'on a ici dans le programme ils ne sont pas les meilleurs du tout

En somme, l'usage des documents authentiques semble assez limité. Les quelques étudiants qui mentionnent leur présence (75) (76), nuancent immédiatement ce point en exprimant le faible nombre de ces documents ou leur ancienneté (77) (78) (79) (80). De fait, un certain nombre d'autres étudiants expriment clairement leur manque ou leur absence en classe (81) (82), ce qui semble être une désillusion quant à leurs attentes pédagogiques (76) (77) (83).

### ***Représentation des Français***

Les représentations que les étudiants peuvent avoir des Français en disent long sur la vision qu'ils en avaient avant les cours, qu'ils ont eu pendant les cours et/ou selon leur expérience par leur rencontre de Français. Ceci peut avoir un impact important sur leur motivation dans leur apprentissage de la langue (cf. Chapitre 2.2.4). L'opinion des étudiants sur les Français est partagée.

Huit étudiants expriment une vision positive des Français. Des tournures négatives viennent apporter des éléments positifs, comme « ils ont pas beaucoup de clichés / beaucoup de tabous sur les autres / sur l'homosexualité / sur la religion / sur le racisme » (84). Les Français sont ainsi décrits comme des gens qui ne sont pas remplis de stéréotypes. On trouve également des adverbes d'intensité comme « beaucoup » (84) (85) (86), « très » (86) (87) (88) (89), « plus » (89), « si » (90), positifs comme « bien » (86), et des superlatifs.

(84) Etudiant Costa : / les Français / comme les européens / ils sont ouverts alors ils ont pas beaucoup de clichés / beaucoup de tabous sur les autres / euh sur l'homosexualité / sur la religion / sur le racisme / c'est une pensée / c'est la diversité / la culture et ils mettent tout en place pour se nourrir / pour qu'ils se nourrissent des autres / et pour avoir beaucoup de relations avec les autres

(85) Etudiant Simon : oui ils sont polis quand ils parlent / ils aiment beaucoup le français les structure de le français [...] ils fument beaucoup / ils fument comme un pompier

(86) Etudiant Albert : les français aiment beaucoup être très bien présentés / avoir une bonne image / c'est l'impression que j'ai des Français /mais il y a d autres personnes qui pensent différent / il y a des camarades qui pensent que les français sont très arrogants et que ils n'acceptent pas très bien une autre personne qui provient d'une autre culture ou région ou pays

(87) Etudiant Calie : il parait que les français sont très sérieux

Dans leurs propos, l'axiologie est particulièrement positive, comme en témoignent des adjectifs comme « polis » (85), « très sérieux » (87), « plus sérieux » (89), « très bien présentés » (86) modalisé positivement par « bien », « gentils » (89) (91), « aimables » (91). Ils sont « respectueux avec les lois » (88), « cartésien » (89), « plus carré » (89), « décontractés cultivés sportifs » (90), « cultivés » (88), « intelligents » (88), « ouverts » (88) (84) ou encore qu'ils ont « une mentalité ouverte » (88) ce qui est jugé axiologiquement comme « bon » (88).

(88) Etudiante Edith : ma professeur [...] donc elle nous a dit que les français sont très élégants très intelligents très cultivés qu'ils aiment lire beaucoup tous les jours la presse des articles des livres / pour moi c'est très bon et je crois que c'est pour ça qu'ils sont cultivés / par rapport à la relation ils sont très / ils sont la mentalité ouverte oui / [...] quelquefois je crois qu'ils sont très ouverts mais c'est normal / c'est comme le contact de deux cultures très différents [...] et ils sont très respectueux avec les lois avec tout ça

Ils sont aussi décrits comme altruistes dans l'exemple (84), comme l'indiquent les termes « diversité », d'« une pensée » ; leur attitude est alors décrite avec l'expression métaphorique « se nourrir des autres ». Les Français aiment donc l'altérité, ce qui est repris dans une infinitive de but introduite par la préposition « pour », le verbe « avoir » renforcé par l'adverbe « beaucoup », au sujet des « relations avec les autres », où le pronom « autres », repris une troisième fois, confirme une ouverture d'esprit et le goût de l'altérité : « c'est une pensée /

c'est la diversité / la culture et ils mettent tout en place pour se nourrir / pour qu'ils se nourrissent des autres / et pour avoir beaucoup de relations avec les autres ». Les Français, pour certains étudiants, ont de grandes qualités, comme leur sérieux, leur culture, leur droiture, leur altruisme, leur ouverture d'esprit.

Le verbe « aimer » (85) (86) est employé pour désigner le fait que les Français « aiment beaucoup le français les structures de le français » (85), qu'ils « aiment lire beaucoup tous les jours la presse des articles des livres » (88), le verbe « adorer » pour indiquer que les Français « adorent les voyages » (90). Mais cinq étudiants expriment également une vision négative des Français. Dans ce sens, une axiologie négative est développée à travers un certain nombre d'adjectifs comme « arrogants » (86) (89), « arrogantes », « pédantes » dans « les personnes ont été très arrogantes et pédantes » (91), « méchante » (91) repris en « très méchante », « conservateurs » (89), « ennuyeux » (90), des adverbes d'intensité concernant les éléments négatifs, comme « très » (91), « beaucoup » (85) (90), « si » (90), « plus » (90), des verbes comme « fumer » et des comparaisons du genre « comme un pompier » dans « ils fument beaucoup / ils fument comme un pompier » (85).

(89) Etudiant Mathieu : je parle avec ma professeur / elle me dit que les français sont très gentils / mais ils sont très conservateurs / je connais un mot qui décrit la société française qui est cartésien parce que c'est carré alors je pense que les français sont plus sérieux plus carré

L'altruisme et l'ouverture d'esprit précédemment valorisés (84), sont critiqués dans les exemples (86), (90) et (91). La critique s'exprime à travers une tournure négative modalisée par les adverbes d'intensité « très bien » : « ils n'acceptent pas très bien une autre personne qui provient d'une autre culture ou région ou pays » (86). La tournure négative s'applique au verbe affectif « aimer » dans l'exemple (90). Dans cet exemple, l'étudiante ne parle pas de son avis, mais de celui d'autres étudiants dans un discours rapporté en disant « ils n'aiment pas le français pour les Français », repris plus loin dans « ils n'aiment pas le français ». Dans l'exemple (90) sont employés : l'expression péjorative « ils font les philosophes », le comparatif de supériorité « plus » avec l'adjectif axiologique « cultivés » pour induire leur arrogance. L'adverbe « beaucoup » augmente ce que les Français possèdent, c'est-à-dire des « livres » : « pour ça il a beaucoup de livres ». L'intellectualité rattache péjorativement le français aux gens « plus cultivés plus intellectuels » avec l'adverbe renforçateur « plus ». Ainsi, les Français en feraient trop et transmettraient trop l'idée qu'ils se sentent supérieurs aux autres, notamment par leur réputation d'intellectuels.

(90) Etudiante Nina : et je les trouve si décontractés cultivés sportifs / ils adorent les voyages la plupart ceux que je connais // [...] un contraste parce que ici ont des personnes qui n'aiment pas le français pour les français // [...] parce qu'ils les trouvent si // arrogants ennuyeux / je sais pas // en plus ils trouvent que les français c'est plus difficile parce qu'ils font des philosophes / ils sont plus cultivés et pour ça il a beaucoup de livres / je sais pas / alors ils trouvent que le français c'est pour les gens plus / je sais pas / comment dire / plus cultivés plus intellectuels / je sais pas / et c'est pour ça qu'ils n'aiment pas le français

Cette idée indique que ce sont les Français qui initient, par leur façon d'être, le désamour de la langue française, lorsque des étudiants en ont rencontré. L'exemple (91) en est caractéristique et le verbe « détester » souligne le degré particulièrement négatif d'affection porté aux Français. Ainsi, l'étudiante mentionne un exemple concret d'expérience négative faite lors d'un voyage en France au contact de Français : « je suis allée en France », et précise, que c'était « à Paris ». Elle relate alors le fait qu'elle a voulu demander à une femme de la prendre en photo, mais, ne sachant pas parler français, elle s'est exprimée en anglais, provoquant le rejet de la Française. Elle qualifie axiologiquement la Française de « méchante » concernant son refus de la prendre en photo, « elle était très méchante ». Elle a alors recours à la tournure négative dans « elle ne voulait pas m'aider » et à du discours rapporté pour exprimer le refus d'autres Français à l'aider à trouver son chemin : « non non non je ne peux pas / je ne peux pas ». Elle situe temporellement ce fait avec « après ce moment-là », introduit par un « donc » de conséquence, le verbe « commencer » à la première personne. Ce qui commence est exprimé par le verbe « détester », portant sur la langue française, et montrant clairement l'impact des représentations sur la motivation de l'apprentissage d'une langue étrangère.

(91) Etudiante Lola : dans la France on peut trouver des lieux où les personnes sont très gentils où les personnes sont très aimables/ [...] je suis allée en France/ exactement à Paris euh/mmm// j'ai trouvé que les personnes ont été très arrogantes et pédantes parce que/ par exemple un jour j'étais dans la station du métro et j'ai demandé une fille euh/de prendre une photo de moi et de mes amis mais je l'ai demandé en anglais parce que j'avais mmm parlé anglais pendant une année et quand j'étais/ j'étais en France / mon français n'était pas très bon parce que je l'avais pas pratiqué beaucoup/ je l'ai demandé ça en anglais et elle m'a dit / "euh pardon mais je ne comprends pas l'anglais"/ j'ai essayé de le dire en /de lui dire en français mais elle était très méchante donc il/ elle ne voulait pas/ elle ne voulait pas prendre les photos / [...] j'ai eu beaucoup d'expérience et comme de ce type/quand je parlais eux gens en anglais et même en espagnol/ même en français/ elle était très méchante et elle ne voulait pas m'aider avec/ avec rien du tout / *por [lang+espagnol]* par exemple/ je suis perdue et j'ai/ j'ai eu besoin de

rencontrer quelques lieux euh// quand je l'ai demandé/ elle/ elle me dit/ ils me disaient/ non non non je ne peux pas / je ne peux pas et elle/ euh // il a continué \* donc d'après ce moment-là j'ai commencé à détester le français

L'image que les étudiants ont des Français est très contrastée. Pour certains, les Français sont décrits à travers une axiologie particulièrement positive comme polis, sérieux, droits, intelligents, cultivés (84), (85), (86), (87) et surtout altruistes et ouverts d'esprits (84) (88). Mais d'autres avancent des avis négatifs plus ou moins importants, comme le fait que les Français sont de gros fumeurs (85) ou conservateurs (88), et contredisent parfois les avis positifs, notamment concernant l'altruisme et l'ouverture d'esprit (86) (90) (91). Le discours rapporté sert alors pour décrire l'opinion d'autres Colombiens au sujet des Français, mais l'opinion négative intervient surtout au moment où les Colombiens ont de mauvaises expériences avec des Français en France, conduisant même jusqu'à la détestation de ce peuple et, en conséquence, de la langue française (90) (91).

### ***Représentations de la France***

A l'image des représentations des Français, les représentations de la France peuvent avoir un impact sur la motivation des étudiants pour apprendre le français (cf. chapitre 2.2.4).

La perception de la France peut s'effectuer de différentes façons. Certains points de vue sont d'un abord neutre, se contentant d'énoncer des faits, parfois un peu stéréotypés, comme dans l'exemple (92) avec « ils mangent des escargots et la Tour Eiffel ». L'exemple (93) ajoute « quelques aspects culturels », des « festivaux », « la gastronomie et les sports », « les loisirs dans chaque région de France ». Ce même exemple (93) mentionne d'ailleurs ces régions la « Picardie », « Montpellier », la « Bretagne ». De prime abord, nous pouvons constater l'existence d'images de la France, pouvant se réduire à quelques traits culturels et géographiques.

(92) Etudiant Joan : il n'y a pas des idées sur la France donc je ne sais pas / [...] je sais qu'ils mangent des escargots et la tour Eiffel et bon il n'y pas des idées sur la France

(93) Etudiant Costa : j'ai pu connaître quelques aspects culturels / quelques festivaux / la gastronomie et les sports / les loisirs dans chaque région de la France / j'ai écouté beaucoup de choses bonnes sur Picardie / Montpellier aussi / sur Bretagne

Certains ont une image positive de la France, comme l'indiquent les termes « image positive » de l'exemple (94), et « beaucoup de choses bonnes » (93). L'exemple (95) mentionne toute

une dimension abstraite, culturelle et intellectuelle de la France, avec « la culture », « ce groupe de personnes qui sont très intellectuelles », et (96) « ses pensées politiques », « ses idéals ». L'exemple (96) qualifie la France avec le stéréotype de « pays développé », formule répétée une seconde fois. Ce même exemple mentionne un « transport très organisé » (96), et la présence de chauffeurs femmes avec « des femmes conductrices », ce qui est axiologiquement jugé de « très bien », selon l'étudiant. Ces images positives reflètent quelques stéréotypes sur la France, mais qui, en général, véhiculent une image positive.

(94) Etudiant Simon : ok pour moi j'ai une image positive

(95) Etudiant Calie : quand je pense à la France je pense à la culture / à ce groupe de personnes qui sont très intellectuelles

L'exemple (96) est par ailleurs le seul qui mentionne quelques traits négatifs de la France, selon son point de vue, comme le stéréotype selon lequel la France est « un peu conservatrice » et que la ville de Paris est « très petit ». Les points négatifs ont été peu représentés dans les entretiens des étudiants, réduisant principalement la France au stéréotype de pays conservateur.

(96) Etudiant Mathieu : je pense que la France c'est un pays développé c'est un pays développé mais dans ses idéals / dans ses pensées politiques / c'est un peu conservatrice / aussi je je j'ai entendu que Paris est très petit / [...] par rapport à çaj'ai écouté que le transport en France est très organisé et qu'il y a des femmes conductrices et c'est très bien

L'image de la France est peu représentée par rapport à l'image des Français. Mais les points de vue sont essentiellement neutres (92) (93) ou positifs (94) (95) (96), se réduisant souvent aux stéréotypes d'une France essentiellement intellectuelle et progressiste (95) (96), comme avec des femmes chauffeur de bus. Les perceptions négatives sont peu nombreuses et concernent surtout le stéréotype conservateur (96).

### ***Représentations de la langue française***

Les représentations des étudiants peuvent aussi toucher la langue française directement (cf. Chapitre 2.2.4), ce qui peut avoir un impact sur la motivation des étudiants.

Les étudiants qui ont une bonne image de la langue française sont souvent très élogieux. Nous trouvons beaucoup de termes affectifs. Le verbe « aimer » est récurrent (97) (98), tout comme les verbes « adorer » (99) (100), « m'attire beaucoup » (98), « préférer » (100) lorsque le

français est préféré à l'anglais, ou des substantifs comme « cet amour » (99), portant sur « la langue française ».

(97) Etudiant Simon : j'aime le français parce que c'est génial [...] tous les expressions je sais pas tous les gens qui parlent français ils parlent génial [...] ok je crois que l'anglais l'on est vraiment pris par l'anglais parce que c'est plus facile d'apprendre l'anglais que le français c'est un *fact*

(98) Etudiante Maude : le français m'attire beaucoup l'attention / je veux dire que le français c'est très essentiel pour connaître le pays alors c'est pour ça que si j'aime le français

(99) Etudiant Calie : d'abord j'adore la langue française [...] mais c'est pour ça que j'ai pris tout cet amour pour la langue française

(100) Etudiante Nina : comme étudiante langues modernes j'adore le français / je préfère le français que l'anglais parce que je trouve la culture plus cultivée / plus décontractée et j'adore l'accent de français

Des adjectifs axiologiques positifs sont employés comme « génial » (97), « très élégant » (102), « très beau » (102), « très essentiel » (98), « plus cultivée » (100), « décontractée » (100) par rapport à l'anglais, « important » (101), « belle » (101), « très romantique » (103), des stéréotypes comme la « langue de l'amour » (103), ou le fait qu'apprendre le français constitue une « expérience » avec le français qualifiée de « magnifique » (103), adjectif répété une seconde fois. Le terme peut également être repris pour qualifier « tous les gens qui parlent français » (101). L'ensemble des adverbes d'intensité viennent renforcer la valeur positive accordée au français, comme « très » (102) (98) (103). Ainsi, certains étudiants expriment leur fort intérêt pour la langue française, à la fois aimée et qualifiée par une axiologie valorisante.

(101) Etudiant Albert : je pense que le français est une langue très importante et très belle

(102) Etudiant Mathieu : L'espagnol c'est ma langue maternelle alors je considère que le français est un frère de l'espagnol [...] en parlant de sa grammaire il y a des choses très difficiles [...] parce que le français est très élégant c'est très beau mais c'est très rapide / ils parlent très rapide il y a des liaisons entre mots / c'est très difficile à comprendre et quel type de mot

(103) Etudiante Edith : avec le français j'ai eu une expérience magnifique je dois dire / [...] pour moi a été magnifique / [...] le français mon Dieu c'est comme la langue de l'amour c'est très romantique



Inversement, deux étudiants n'ont pas une bonne image de la langue française. L'emploi de la tournure négative en est un exemple dans « je n'aime pas beaucoup le français » (104). La tournure négative du verbe « aimer » peut être remplacée par un verbe plus fort, « détester » (105) à propos de la langue française, ce qui est implicitement repris dans la formulation « parce que je pense que/ aimer/ aimer une langue c'est aimer la culture/ les gens », considérant que cette étudiante n'aime pas le français car elle n'en aime ni la culture associée ni la population. Si les étudiants qui n'aiment pas le français sont moins nombreux, la dimension affective mobilisée est tout aussi forte. Le rejet de la langue va de pair avec le rejet de la culture française et des Français.

(104) Etudiant Joan : je n'aime pas beaucoup le français

(105) Etudiante Lola : d'après ce moment-là j'ai commencé à détester le français parce que je pense que/ aimer/ aimer une langue c'est aimer la culture/ les gens/ tout ça euh

En définitive, les étudiants ayant une image positive de la langue française (97) (98) (99) (100) (101) (102) (103) sont plus nombreux que ceux ayant une image négative (104) (105). L'image positive du français repose sur une série de verbes affectifs et une axiologie particulièrement élogieuse de la langue (97) (98) (99) (100) (101) (102) (103). Inversement, les deux étudiants n'aimant pas le français emploient des verbes affectifs et une axiologie négative tout aussi forte (104) (105).

### ***Difficultés du français***

Les difficultés du français sont un point clé dans l'apprentissage de cette langue. En effet, si les étudiants perçoivent des difficultés récurrentes, il est bon d'en tenir compte pour envisager une façon de pallier ces difficultés en amont.

Les étudiants sont nombreux à décrire le français comme une langue difficile. D'ailleurs, cet adjectif axiologique est régulièrement employé, avec « très difficile » (106) (113) (107), « difficile » (114) (106), repris une seconde fois dans l'exemple (114) et repris à sept reprises dans l'exemple (113), ou encore avec la présence de tournures négatives comme « c'est pas facile » (114). On trouve le français qualifié axiologiquement de « compliqué » dans l'exemple (115), et de « inconvénients » dans l'exemple (108). De fait, sa difficulté semble revendiquée par six étudiants. L'axiologie qui décrit le français est assez homogène quant à l'expression de sa difficulté.



(106) Etudiant Albert : le français c'est très difficile pour moi parce qu'il a beaucoup de vocabulaire de *ortografia [lang+español]* orthographe / la prononciation n'est pas facile

(107) Etudiant Maude : ce qui m'est difficile pour moi c'est surtout la grammaire et un petit peu l'écoute

(108) Etudiante Edith : oui les inconvénients sont plutôt pour la grammaire parce qu'il y a beaucoup de choses des pronoms des compléments des verbes différents des exceptions beaucoup des exceptions beaucoup d'exceptions pardon

L'élément le plus fréquemment cité comme difficile est la « grammaire » (114) (109) (113) (116) (107) (110) (111) (108) modalisée avec l'adverbe « surtout » dans l'exemple (107), et « plutôt » dans l'exemple (108). On la trouve mentionnée sous le substantif « structures » (109). Dans la grammaire, l'exemple (112) nous cite les « verbes », mais en comparaison avec ceux de l'anglais qui « ne sont pas conjugués comme le français » (112), ce qui les rend plus difficiles à apprendre et à mettre en pratique, et l'exemple (113) nous cite « le complément d'objet ». L'exemple (108) rapporte que « beaucoup de choses » sont sources de difficultés dans la grammaire française, et mentionne « des pronoms des compléments des verbes différents des exceptions ». Dans cet exemple, l'étudiant insiste d'ailleurs sur les « exceptions » en répétant le terme à deux autres reprises, et en modalisant leur nombre avec l'adverbe « beaucoup ». De fait, il en découle que les difficultés du français reposent principalement sur la grammaire et certains de ses aspects, comme les verbes, les compléments d'objets, la conjugaison.

(109) Etudiant Costa : sa grammaire / sa prononciation / des structures pas plus / pas plus euh ça a été difficile de l'apprendre mais à moi / pour moi c'est / ça a été facile

(110) Etudiant Xavier : la partie de grammaire c'est le plus difficile

(111) Etudiant Vincent : il y a un chose que c'est un peu compliqué que c'est la grammaire

(112) Etudiant Calie : je pense que les verbes ne sont pas conjugués comme le français [...] c'est plus facile

La « prononciation » est la deuxième difficulté mentionnée. Nous retrouvons ce mot dans les exemples (114), (106), (113), (115). L'exemple (113) mentionne d'ailleurs le [R] guttural, difficile à prononcer.

(113) Etudiant Mathieu : en parlant de sa grammaire il y a des choses très difficiles, par exemple le complément d'objet c'est très difficile / avec la prononciation c'était un peu difficile parce que le r la prononciation gutturale de la gorge est très difficile mais je traite de le faire [...] pour moi a été très difficile la partie d'écoute / [...] le mot [rire] /par exemple avec le mot cantine /ce mot finit par e / mais je ne sais pas si on prononce CAN TI NE / je ne sais pas si c'est un e muet ou caduque / c'est très difficile/ ah les accents sont très difficiles aussi et avoir de la mémoire pour pour quelques mots c'est très difficiles le plus difficile c'est ou on doit les place [...] le français n'est pas facile / le français est très difficile

(114) Etudiant Simon : le français c'est pas facile la prononciation est difficile [...] mais la prononciation c'est un peu difficile la grammaire aussi

(115) Etudiant David : je crois que parler français la prononciation aussi la partie de l'écoute c'est un petit peu compliqué

Enfin, d'autres sources de difficultés sont énumérées, comme le « vocabulaire » (106), qui porte sur des « mots » pour lesquels il faut « avoir de la mémoire » (113), et l'« orthographe » (106). Plusieurs étudiants parlent également de « l'écoute » (113) (115) (116) (107), de la compréhension avec le verbe « comprendre » (116) « quand je parle avec d'autres personnes » (116). L'exemple (113) nous donne plus de détails comme le « e muet ou caduque », comme dans le mot « cantine », et cite également les « accents ». Les difficultés, hormis la grammaire, semblent principalement porter sur la prononciation, le vocabulaire, l'orthographe et la compréhension orale chez huit étudiants différents.

(116) Etudiant Pierre : dans l'écoute j'ai le même problème dans l'écoute je ne suis pas bon dans les examens principalement mais quand je parle avec autres personnes je peux comprendre presque tous les choses que la personne me dit / et à l'écriture dans les grammaires je pense que c'est bien

En somme, le français est uniquement désigné comme une langue difficile (106) (107) (108). Nous n'avons pas eu d'exemple la qualifiant de facile à apprendre. La difficulté principale repose sur la grammaire et certaines de ses composantes comme la conjugaison (109) (110) (111). Par la suite, nous retrouvons la prononciation, le vocabulaire, l'orthographe (113) (114) (115) et la compréhension orale comme source de difficultés (116). Il sera intéressant de tenir compte de ces éléments dans l'enseignement du FLE.

### ***Place de la culture dans l'enseignement du français***

Nous abordons maintenant la place de la culture dans l'enseignement du français. Cette thématique est primordiale dans le sens où elle fait référence à la dimension interculturelle dans les cours dispensés à l'université de Caldas. Cette dimension est de première importance dans l'enseignement d'une langue étrangère (cf. Chapitre 2.3.4) pour permettre à un étudiant d'évoluer en contexte réel. Mais qu'en est-il réellement à l'université dans laquelle nous enquêtons ?

Cinq étudiants ont un avis positif quant à la place de la culture dans l'enseignement du français. Il y a ainsi des enseignants qui « parlent sur la culture française » (117). Cette place de la culture apparaît également à un moment précis, « à la fin de la carrière [*sic + interférence de la langue espagnole venant du mot « carrera », voulant dire « cursus »*] », mais cela représente seulement « quelques cours qui nous parlent sur la culture et la civilisation ».

(117) Etudiant Albert : il y a des professeurs qui parlent sur la culture française mais il y a d'autres profs qui ne nous parlent pas / [...] la majorité de cas les professeurs ne parlent pas sur la culture française / [...] il y a peu de professeurs qui parlent sur la culture française parce que la majorité de professeurs nous parlent sur la grammaire [...] mais avant il y avait quelques cours qui nous parlent sur la culture et la civilisation mais c'est seulement à la fin de la carrière

Egalement, le cas de quelques enseignants est cité, sous la forme de pronoms personnels comme « elle » (118) et « on » (119), qui parlent de « quelques aspects » de la culture française (118). Nous trouvons des exemples comme « la manière de saluer / la manière de prendre congé / des gestes » (118), « des blagues » (118), « des clichés » (118), « des choses positives » (118), « des monnaies » (119), « des euros » (119), « les billets des euros » (119), « des pièces de monnaie des billets des tickets de métro et la carte routière des magasins » (119), « la façon de vivre des Français » (119), « des choses qu'on savait pas » (118). Ces éléments sont qualifiés de « positives » (118).

(118) Etudiant Costa : en français 3 / deuxième année / elle nous enseignait quelques aspects culturels / comme la manière de saluer / la manière de prendre congé / des gestes / de quoi /// de mmm de plaisantes aussi [...] des blagues / des choses qu'on savait pas sur les français / des clichés aussi / des choses positives sur la France et d'autres pays francophones / après un semestre / j'ai commencé les cours / un cours de culture / quand on arrive en cours de culture / on se savait rien parce que la plupart des professeurs / ils ne connaissant pas la France / [...] la partie culturelle un petit peu sauf quand on commence les cours de culture et civilisation / mais

c'est trop tard pour apprendre la culture / je me rends compte de que // on a besoin de / de d'apprendre la culture au début de la carrière

(119) Etudiante Nina : les profs rapportaient des monnaies / des euros / et on a beaucoup parlé sur la culture sur la façon de vivre des français et comment on peut l'améliorer en lisant et en écoutant plusieurs choses // [...] c'est fou / elle donne un sujet aujourd'hui et demain sera une autre très différent sans [...] il y a pas de lien dans le sujet // on joue beaucoup et on apprend beaucoup la grammaire [...] // mais il y a cette professeur qui pour les cours apporte des pièces de monnaie des billets des tickets de métro et la carte routière des magasins / ici on peut être plus proche à la culture à ce qu'on va retrouver là-bas et il nous enseignait tout ce qui représente les billets de les euros // [...] et nous a parlé beaucoup de la façon d'être / de porter des billets tout ça [...] // tout ça elle a apporté des timbres français tout ce style de choses

Le verbe « parler » (119) est renforcé par l'adverbe « beaucoup » et porte sur « la culture », « la façon de vivre des français » (119), « comment est les gens en France / la nourriture / la ratatouille » (120). Dans l'exemple (121), l'étudiante qualifie axiologiquement d'« excellent » ce « contact » avec la culture française. Et en guise d'exemples, elle mentionne « les aliments et des plats typiques ». Ainsi, l'enseignement de la culture s'effectue, selon certains étudiants, à travers des points tels que les documents authentiques ou des éléments culturels que les enseignants racontent en cours.

(120) Etudiante Françoise : dans la classe nous pouvons apprendre sur la culture / les professeurs partagent avec nous les expériences comment est les gens en France / la nourriture / la ratatouille

(121) Etudiante Edith : ma professeure elle est toujours en train de parler de la France et ça parce que elle aime tout la culture française / [...] mais oui dont je ne me rappelle dans ce moment mais non c'est excellent ce contact avec la culture / ah aussi les aliments et des plats typiques

Mais les éléments concernant la place de la culture ne recouvrent que quelques cas particuliers d'enseignants ou un moment précis du cursus universitaire. De plus, trois étudiants font la part entre les enseignants qui traitent de la culture et ceux qui ne le font pas. Nous trouvons des présentatifs « il y a » et « c'est » (117), pour introduire une catégorie, le pronom indéfini « autres » pour la deuxième catégorie. L'opposition peut se traduire par un « mais » (117) (119) ou un « sauf » (118). Des généralisations sont faites comme avec « la majorité des cas » (117).

Cependant, la plupart des étudiants, au nombre de huit, portent des critiques importantes sur l'absence de la culture dans les cours de FLE. Les étudiants emploient par exemple la tournure négative (125) (117) (122) (118) (123) (124) comme dans « on est pas réellement proche de la culture française » (125), « réellement on connaît pas beaucoup de la culture française » (125), « la culture un petit peu je crois // [...] pas beaucoup de choses » (126), « la culture française / on la connaît pas / [...] je ne sais pas qu'est-ce c'est la culture française / non je ne sais pas / rien » (117), pour parler de la relation entre les étudiants et la culture française qui, dans l'exemple (117), avec le pronom « rien », est particulièrement minorée dans les cours. Cette idée est reprise dans l'exemple (118) avec « quand on arrive en cours de culture / on se savait rien » et dans l'exemple (123) « je ne savais rien » ou encore dans l'exemple (119) avec « dans les cours nous n'avons pas l'opportunité de savoir sur la culture ». Les adverbes d'intensité comme « beaucoup » (126) (125) ou encore « rien » (117) (118) (123) et les tournures négatives accentuent l'idée selon laquelle la culture n'est absolument pas abordée dans les cours de FLE.

(122) Etudiant Jonathan : oui c'est la culture française / on la connaît pas / [...] je ne sais pas qu'est-ce c'est la culture française / non je ne sais pas / rien

(123) Etudiante Lola : par rapport à la culture/ de la/ par exemple/ je ne savais rien euh

(124) Etudiant Mathieu : dans les cours nous n'avons pas l'opportunité de savoir sur la culture

La raison est indiquée par le fait que les enseignants « ne prennent pas la culture française / ils prennent pas de matériel authentique » (125), « les professeurs ne parlent pas sur la culture française / [...] il y a peu de professeurs qui parlent sur la culture française parce que la majorité de professeurs nous parlent sur la grammaire » (117). Ainsi, le matériel authentique fait défaut, tout comme l'enseignement de la culture ; l'accent semble mis sur l'enseignement de la grammaire.

(125) Etudiant Simon : si c'est à cause de que on est pas réellement proche de la culture française [...] ils ne prennent pas la culture française / ils prennent pas de matériel authentique alors c'est pour ça que c'est difficile parce que réellement on connaît pas beaucoup de la culture française

L'exemple (118) va même jusqu'à dire que ce sont les enseignants qui n'y connaissent rien en culture française « parce que la plupart des professeurs / ils ne connaissant pas la France » et que « quand on commence les cours de culture et civilisation / mais c'est trop tard pour

apprendre la culture / je me rends compte de que // on a besoin de / de d'apprendre la culture au début de la carrière ». Cette idée renvoie au fait que lorsque les cours de culture apparaissent dans le programme, c'est trop tard, ce n'est qu'en fin de cursus, et il aurait plutôt fallu mettre ces cours au début du cursus.

L'exemple (119) cite le cas d'une enseignante qui ne traitait pas de la culture dans ses cours. Ainsi, le « on » renvoie aux étudiants. L'adverbe d'intensité « beaucoup », employé à deux reprises porte sur « jouer » et « apprendre », à propos de la grammaire, ce qui indique ce que l'enseignante privilégie dans la classe, c'est-à-dire « la grammaire » et non la culture, comme l'indique le passage « on apprend beaucoup la grammaire ».

A son tour, l'exemple (126) nous raconte laconiquement sa vision de la place de la culture dans les cours de FLE. Elle qualifie cette place avec l'adjectif « petit » et l'adverbe « peu », qui minimisent considérablement sa place, avec « un petit peu ». Plus loin, elle complète ses propos au sujet de ce qu'elle a appris et de ce qui est enseigné comme culture francophone dans une tournure négative avec l'adverbe « beaucoup », portant sur « choses », pour indiquer que peu de culture est enseignée.

(126) Etudiante Zaz : la culture un petit peu je crois // [...] pas beaucoup de choses

En résumé, quelques étudiants mentionnent des éléments de culture française qui sont enseignés en classe, notamment au niveau des objets (pièces de monnaie), des mœurs, de la façon de vivre, de saluer, de la gastronomie (118) (119) (120) (121). Mais il semble que ces éléments ne soient transmis que par quelques rares enseignants et à un moment précis du cursus : à la fin (117). Ce point est d'ailleurs critiqué. Certains étudiants mentionnent l'existence de deux catégories d'enseignants, ceux qui traitent de la culture et ceux qui ne le font pas (117) (118) (119). Mais la majorité des étudiants se retrouve sur le fait que l'enseignement de la culture est absent des cours et que les professeurs ne l'abordent pas (122) (123) (124) (125) (126). Les contenus de cours sont essentiellement axés sur la grammaire et l'absence de matériel authentique vient confirmer l'absence de l'interculturel en classe (117) (125). Le fait que le cours de culture n'intervienne qu'en fin de cursus est particulièrement dénoncé. Enfin, les exemples de deux étudiantes mentionnent des enseignants qui centrent leurs cours principalement sur la grammaire (118) (119) (126). Par ailleurs, les étudiants avouent à la fois qu'ils ne savent rien sur la culture française et que leurs enseignants eux-mêmes ne savent rien (117).

## **Conclusion des entretiens des apprenants**

Dans ces entretiens, nous avons abordé plusieurs thématiques qui nous ont particulièrement éclairée sur le regard que portent les étudiants sur l'enseignement du FLE à l'université de Caldas. Le regard porté est nuancé d'un étudiant à l'autre et aucune thématique ne fait l'unanimité. Mais il est possible d'extraire de grandes tendances, d'abord au niveau lexicométrique, puis par l'analyse qualitative. En général, les étudiants apprécient la langue française, la culture qui lui est associée, et portent un regard positif sur les Français, la France et la culture française. Néanmoins, quelques expériences personnelles et stéréotypes racontés par d'autres viennent déprécier les Français pour leur arrogance ou leur manque d'altruisme. Ce regard généralement bienveillant et positif semble encourageant pour aborder l'enseignement du français. Cependant, quelques points négatifs viennent faire obstacle à son enseignement. Tout d'abord, les perspectives professionnelles avec le français se limitent souvent au métier de professeur, et principalement dans de grandes villes, à moins de désirer voyager. De fait, nous observons encore une présence bien plus favorable à l'anglais dans les points de vue des étudiants, comme par exemple les débouchés professionnels avec cette langue, les moyens dont disposent les enseignements d'anglais en budget et documents authentiques ou encore une plus grande facilité d'apprendre cette langue. Ainsi, le français est souvent décrit comme étant une langue difficile à apprendre, comme nous l'indiquaient également nos questionnaires (cf. chapitre 4.1). Les difficultés sont principalement centrées sur la grammaire, la prononciation, la compréhension orale. De plus, les étudiants sont particulièrement critiques envers leurs enseignants qui semblent ne privilégier que l'enseignement de la grammaire, reléguant les autres aspects, notamment culturels, en fin de cursus ou au libre choix de quelques rares enseignants. L'enseignement de la culture est un défaut singulièrement souligné par les étudiants qui font, à de multiples reprises, référence à leur désir d'en apprendre plus à ce sujet (cf. chapitre 2.2.8). Un autre frein à l'enseignement de la culture et du français en général est le grand manque de documents authentiques, en très large faveur de l'anglais. L'ensemble de ces points négatifs a un impact important sur la motivation des étudiants. Avec le temps, des enseignements essentiellement centrés sur la grammaire et peu de culture démotivent des étudiants qui pourtant souhaiteraient en apprendre plus et mieux. L'ensemble de ces éléments sont à considérer dans les propositions à faire pour améliorer l'enseignement du FLE à l'université de Caldas.

Ainsi, en général, les étudiants colombiens aiment la langue française et sont en nombre plus important que ceux qui ne l'aiment pas. Facteur de motivation, l'amour d'une langue apprise



est un critère de départ fondamental pour l'enseigner dans de bonnes conditions. Les étudiants se montrent curieux d'en apprendre davantage (4) et certains valorisent le français par rapport à l'anglais (7) (8) (11). Malgré tout, quelques étudiants n'aiment pas cette langue (15) (16), ou privilégient l'anglais (10).

Malgré ce point positif, les méthodes et la pédagogie des enseignants sont largement critiquées (19) (17) (18). La critique porte essentiellement sur l'absence de l'enseignement de la culture (17) (19) et un enseignement principalement linguistique, centré notamment sur la grammaire (19) (17). Si l'avis peut être parfois plus nuancé (20), beaucoup se sentent néanmoins satisfaits des cours de FLE et des méthodes d'enseignement (21) (22) (23) (24) (25). Cependant, les propos donnés dans l'exemple (17) indiquent que la vision positive ne serait donnée que par des étudiants en début de cursus, où les cours de découverte de la matière sont intéressants, ce qui change rapidement avec le temps et l'avancée dans le programme.

En ce qui concerne l'image que les étudiants ont de leurs enseignants, beaucoup d'étudiants en ont une image positive et considèrent avoir de bons enseignants (26) (27) (28) (29) (30). Mais des avis partagés existent, divisant les enseignants en deux catégories, les bons et les mauvais, ou plutôt ceux qui traitent de la culture et ceux qui ne le font pas (31) (34) (35). Les points critiqués sont leur méthodologie (32) et leur comportement démotivant, donnant l'impression de faire cours par obligation (26) (37).

De fait, la motivation est fondamentale dans le processus d'apprentissage. Quelques rares étudiants possèdent une motivation intrinsèque (38) (39). Ces étudiants ont un profond désir de voyager dans des pays francophones, d'enseigner en France, d'enseigner le français, ou aiment particulièrement la langue française (39) (40) (38) (41). Cependant, la motivation extrinsèque, en adéquation avec la faiblesse pédagogique dénoncée des enseignants, n'est pas répandue et se limite à quelques cas d'enseignants appréciés (41) (42) (43). Ainsi, la motivation extrinsèque est plutôt identifiée par son absence, et les étudiants en attribuent toute la responsabilité aux enseignants. Certains enseignants, selon les étudiants, vont même jusqu'à vanter la difficulté de la langue française dès le début du cursus, ce qui coupe rapidement toute motivation (38) (40) (41). Toutefois, quatre points sont avancés afin d'améliorer la motivation extrinsèque : avoir des francophones natifs (38), avoir une structure (40), avoir de meilleurs enseignants (41), recevoir des formations via des séminaires (43).

Justement, lorsqu'on interroge les étudiants sur la façon d'améliorer l'enseignement du FLE en milieu universitaire, quatre points sont avancés. Le premier rejoint celui visant à relancer la



motivation (38). En effet, ce premier point serait d'avoir des francophones natifs comme professeurs de FLE (45) (46) (47), ce qui s'avèrerait particulièrement intéressant pour la découverte de la culture et la prononciation de la langue. Le deuxième point consiste à multiplier les supports pédagogiques et le matériel authentique pouvant aider à découvrir la culture francophone, musique, films, télévision (48) (49) 50). Le troisième point consisterait à promouvoir la langue française via des séminaires ou des formations (51) (52).

Sur ce point, les étudiants mentionnent le fait de voyager dans un pays francophone (55) (56) (57), le fait d'être professeur d'espagnol dans un pays francophone, et d'être professeur de FLE en Colombie (55). Ce dernier point semble pourtant limité dans la mesure où il y a peu de places d'enseignants de français à Manizales (58) (59) (60) (61), ce qui nécessite alors d'aller dans une plus grande ville (58) (60).

Concernant la place de la langue française en Colombie, elle est assez dévalorisée (62) (63). Un certain nombre d'étudiants établissent une comparaison avec l'anglais, face auquel le français est désavantagé (64) (65). En effet, la langue anglaise est avantagée par les politiques linguistiques floues du pays (67) (68), et par une idéologie linguistique en sa faveur particulièrement forte (69) (70) (71) (72) (74). Les Etats-Unis sont géographiquement proches (74) et les Colombiens baignent dans la culture anglophone depuis leur naissance si l'on peut dire (70) (74). La comparaison à l'avantage de l'anglais est expliquée comme une incidence de la « globalisation » (67) et des débouchés professionnels beaucoup plus importants avec la langue anglaise qu'avec la langue française (67) (70) (74).

Au niveau des méthodes d'enseignement, il semble que les documents authentiques sont relativement absents des cours de FLE. Peu d'étudiants en parlent (75) (76) et ces documents sont soit en nombre très réduit soit très anciens (77) (78) (79) (80). Leur absence est surtout dénoncée (81) (82), et est en contradiction avec les attentes pédagogiques des étudiants (76) (77) (83).

Au niveau des représentations que les étudiants colombiens ont des Français, les étudiants sont partagés. Certains en ont une vision élogieuse, à travers une axiologie particulièrement positive (84), (85), (86), (87) (84) (88). Cependant, d'autres étudiants ont un avis négatif sur les Français (86) (90) (91), notamment ceux qui ont des expériences personnelles en France au contact de Français (91). L'image de la France a été peu relatée durant les entretiens. Quelques étudiants font part de connaissances neutres (92) (93) ou d'avis positifs (94) (95) (96). Les représentations négatives sont encore moins répandues et concernent notamment le stéréotype conservateur (96). L'image accordée à la langue française est un peu plus fournie.

Il y a plus d'étudiants qui en ont une image positive (97) (98) (99) (100) (101) (102) (103) que négative (104) (105). Mais que ce soit une image positive (97) (98) (99) (100) (101) (102) (103) ou négative (104) (105), l'axiologie employée et les verbes affectifs sont tout aussi forts.

Concernant la difficulté de la langue française, c'est un facteur dont les étudiants ont particulièrement parlé et qui entre en jeu dans leur motivation pour apprendre cette langue. Le français est une langue perçue comme difficile, voire très difficile à apprendre (106) (107) (108). Le point le plus difficile de la langue française semble être la grammaire (109) (110) (111), ensuite la prononciation, le vocabulaire, l'orthographe (113) (114) (115) et la compréhension orale (116). Ces points sont particulièrement probants pour aborder les cours de FLE, connaissant les difficultés des étudiants.

Enfin, un des points importants de notre travail repose sur la place de la culture dans l'enseignement du FLE en Colombie. Certains étudiants évoquent les éléments de la culture qui sont abordés en classe (118) (119) (120) (121). Cependant, le travail de la culture semble n'intervenir qu'en fin de cursus, ce qui est dénoncé par les étudiants (117). Les enseignants sont partagés entre ceux qui traitent de la culture et ceux qui ne le font pas (117) (118) (119). Mais la plupart des étudiants s'accordent pour dire que la culture n'est pas enseignée en cours de FLE (122) (123) (124) (125) (126). Les enseignements concernent principalement la grammaire et le matériel authentique fait défaut (117) (125). De plus, les étudiants reconnaissent ne rien savoir sur la culture, mais dénoncent également le niveau médiocre de leurs enseignants à ce sujet (117), ce qui est particulièrement délicat, surtout si les étudiants s'en rendent compte.



## **4.2 ANALYSE DES DONNEES DES ENSEIGNANTS**



#### **4.2.1 ANALYSE DES QUESTIONNAIRES DES ENSEIGNANTS VIA SPHINX**



Le travail d'échantillonnage des questionnaires consacrés à l'enseignement du FLE et à la place de l'interculturel en cours de FLE à l'université nous a permis de récolter 9 questionnaires, représentant la totalité des enseignants de français du Département de langues étrangères de l'Université de Caldas. Leur dépouillement et leur analyse, tout comme le questionnaire adressé aux étudiants (cf. chapitre 4.1.1), a été réalisé avec le logiciel Sphinx Plus<sup>2</sup>. Tout d'abord, nous présenterons les tableaux de bord qui se chargent de décrire chaque variable de manière indépendante avec la distribution des effectifs et les valeurs correspondantes. La première partie du questionnaire rassemble les « informations personnelles » des enseignants. Les parties suivantes concernent le « métier d'enseignant de FLE », « l'interculturel », « les représentations à l'égard de la culture cible » et enfin la dernière partie traite de l'utilisation de « documents authentiques ». Ce dépouillement nous donne un aperçu des distributions de fréquences et de proportions. Nous effectuerons une analyse plus approfondie à travers les croisements des variables et le recours à l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM) afin d'approfondir les profils des enquêtés.

### Tableaux de Bord

#### **Informations personnelles**

Sur ce premier tableau (tableau 88), nous pouvons considérer que l'âge moyen des enseignants interrogés est de 30 ans. Hormis de 33 à 35 ans, les effectifs semblent équitablement répartis, ce qui indique une certaine homogénéité au niveau des tranches d'âge des enseignants. L'intérêt est de souligner, à titre d'hypothèse, le rôle de l'âge sur leurs formations en FLE potentiellement différentes et l'impact sur leurs méthodes respectives d'enseignement avec la diversité que cela pourrait comporter.

#### Informations personnelles

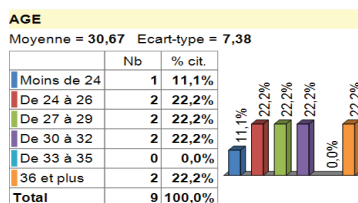


Tableau 88 : répartition des enseignants par tranche d'âge.

Cette répartition (tableau 89) nous permet de constater que la moitié des professeurs enseignent le français en dehors de l'université. Nous pouvons nous apercevoir que les enseignants n'ont pas tous de formation spécifique en FLE (3 n'en ont pas, soit 33% des effectifs). Si nous croisons les données, nous observons qu'il n'y a pas de différence significative dans la distribution des effectifs. Autrement dit, le fait d'avoir une formation en FLE ou non



n'impacte pas le fait d'enseigner ou non dans d'autres établissements ( $X^2 = 0,9$  ; ddl= 1 ; 1-p = 66%).

	oui	non	Total
Enseigner dans d'autres établissements	4	5	9
Formation FLE	6	3	9
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>18</b>

Tableau 89 : enseignants travaillant dans d'autres établissements et ayant une formation en FLE.

### ***Le métier d'enseignant de FLE***

Concernant l'apprentissage du français (tableau 90), nous pouvons constater que la majorité des enseignants a appris cette langue à l'université (88,9% des effectifs), et quelques-uns à l'Alliance Française (22,2%). Dans une moindre mesure, un seul enseignant a commencé son apprentissage du français au collège. L'historique des enseignants permet d'effleurer une autre problématique, celle du statut du français en Colombie, notamment par rapport à l'anglais, présent dans la quasi intégralité du cursus scolaire alors que la plupart du temps, et c'est ce que montre également notre enquête auprès des étudiants (cf. chapitres 4.1.1 et 4.1.3), l'apprentissage du français n'est possible qu'à partir de l'université.

### **Le métier d'enseignant(e) de FLE**

apprentissage du français		
	Nb	% obs.
A l'école	0	0,0%
Au collège	1	11,1%
A l'Université	8	88,9%
A l'Alliance Française	2	22,2%
Autre (précisez)	1	11,1%
<b>Total</b>	<b>9</b>	

Tableau 90 : répartition des enseignants selon leur lieu de formation de FLE.

Au sujet du temps d'expérience dans le métier (tableau 91), la moitié des professeurs a commencé à enseigner le FLE depuis 5 ans (55,6 % des effectifs), tandis que 33,3% des professeurs ont entre 6 et 11 ans d'expérience et seulement 11,1% des interrogés ont plus de 17 ans d'expérience. Cet élément peut être mis en relation avec le premier tableau (tableau 1), en fonction de l'âge des enseignants. En effet, la moyenne était de 30 ans, donc reposant, compte-tenu du niveau d'études exigé pour devenir enseignant, sur une expérience d'enseignement assez courte à ce jour.

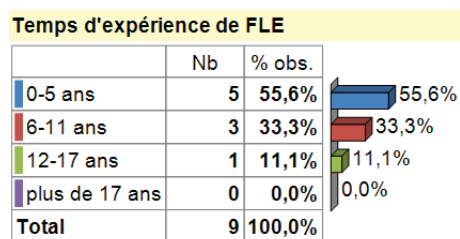


Tableau 91 : répartition des enseignants selon leur expérience en tant que professeur de FLE.

Nous pouvons considérer ce tableau (tableau 92) comme un indicateur des répartitions des inconvénients rencontrés par les enseignants dans l'enseignement du français. « Les méthodes non adaptées » et « le programme d'enseignement » sont les problèmes les plus répandus (avec 44,4% des effectifs pour les deux). Nous trouvons ensuite « le nombre important d'élèves par classe » (33,3 % des effectifs).

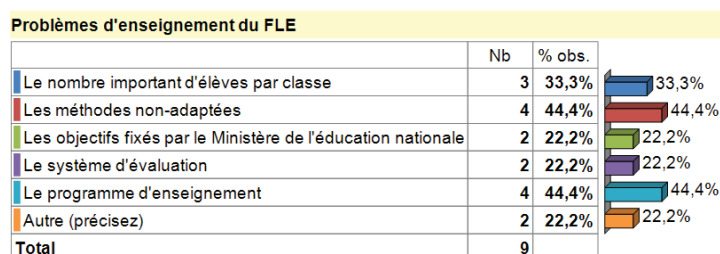


Tableau 92 : répartition des enseignants selon les problèmes trouvés dans l'enseignement du FLE.

En ce qui concerne l'importance que les enseignants accordent à la langue française (tableau 93), nous pouvons considérer que la totalité d'entre eux considère le français comme étant une langue importante en Europe (100% des effectifs). Ensuite, 88,9% des professeurs considèrent le français comme une langue importante dans le monde entier, soit la totalité des effectifs moins un. En revanche, quant à l'importance de cette langue en Colombie, plus de la moitié des interrogés pense que le français n'en a pas (55,6% des effectifs).

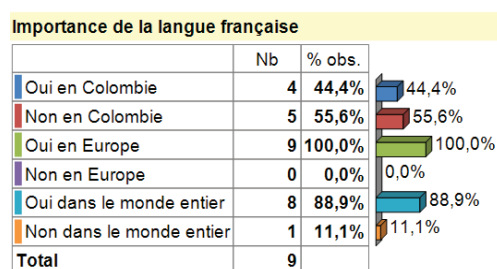


Tableau 93 : répartition des effectifs selon l'importance accordée à la langue française.

Un autre élément qui nous semble de premier plan est de connaître les compétences auxquelles les enseignants donnent le plus de priorité lors de leur enseignement (tableau 94). Dans cette question, ils pouvaient cocher plusieurs réponses. Nous observons que la totalité des enseignants accorde plus d'importance aux compétences d'expression orale et écrite (100% des effectifs). En revanche, pour ce qui concerne les compétences socioculturelles,

nous ne nous retrouvons pas avec la totalité des professeurs (77,8% des effectifs). Si le pourcentage exprime plus des trois quarts des effectifs, nous nuancerons cet élément d'une part avec l'importance donnée à l'expression orale et écrite, mais également avec le point de vue des étudiants dans nos entretiens : en effet, les étudiants minimisent souvent la présence de l'interculturel dans les enseignements qu'ils reçoivent (cf. chapitre 4.1.3).

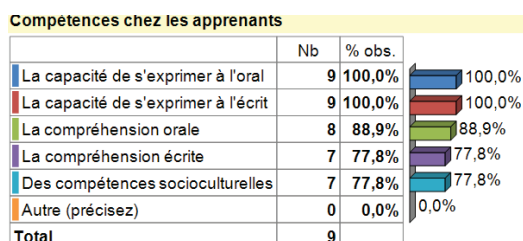


Tableau 94 : répartition des effectifs en fonction des compétences travaillées en cours.

### *L'interculturel*

L'interculturel et sa place en cours de FLE (tableau 95) est un des éléments les plus importants dans notre étude. Nous avons donc cherché à connaître la place que chaque enseignant considère accorder à cette composante au sein de ses cours. Un peu plus de la moitié des professeurs enquêtés affirme donner une place importante au travail de l'interculturel (55% des effectifs). Le reste reconnaît ne pas travailler l'interculturel assez souvent donc la place de l'interculturel est cataloguée comme « moyenne » (44,4% des effectifs). Là aussi nous pouvons encore nuancer ces informations avec les déclarations des étudiants, qui minimisent la place de l'interculturel dans l'enseignement du français (cf. chapitre 4.1.3).

### **L'interculturel**

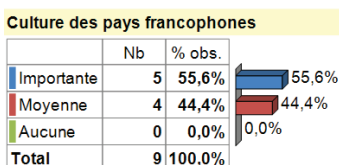


Tableau 95 : répartition des effectifs selon la place qu'ils accordent à l'interculturel en cours de français.

Nous avons cherché à identifier les raisons pour lesquelles les enseignants accordent une importance « moyenne » à l'interculturel (tableau 96) en cours de français. La répartition est assez homogène, mais la première cause évoquée est celle du « manque du temps » (22,2 % des effectifs), ensuite nous avons la « priorité à la langue » (11,1 % des effectifs), puis le « manque de compétence vis-à-vis du sujet » (11,1 % des effectifs également). Ce sont les trois raisons principales qui les empêchent de donner une place importante à l'interculturel au sein de leurs cours de français. En effet, les enseignants font des déclarations allant dans ce

sens dans leurs entretiens (cf. chapitre 4.2.3), considérant que le manque de temps et les programmes à respecter les poussent à suivre des priorités centrées souvent sur la grammaire ou des compétences qui ne tiennent pas compte de l'interculturel.

Raison		
	Nb	% obs.
Priorité à la langue	1	11,1%
Manque de temps	2	22,2%
Manque de compétence vis-à-vis du sujet	1	11,1%
Autre (précisez)	1	11,1%
<b>Total</b>	<b>9</b>	

Tableau 96 : répartition des effectifs en fonction des raisons qui causent le manque de travail de l'interculturel. Nous pouvons mettre en évidence que la moitié des enseignants a séjourné dans un pays francophone (tableau 97) (5 enseignants). Il nous sera intéressant d'étudier si des profils différents émergent des deux groupes, si les enseignants ayant séjourné dans un pays francophone ont, par exemple, des représentations différentes vis-à-vis des français par rapport à ceux n'ayant pas séjourné en France ou dans d'autres pays francophones. Pour ce qui concerne la relation entre l'utilisation de matériel didactique et le séjour dans un pays francophone, il ne semble pas y avoir de lien significatif ( $X^2 = 2,4923$  ; ddl = 1 ; 1-p = 89%).

	oui	non	Total
Matériel didactique	8	1	9
Séjour dans un pays francophone	5	4	9
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>18</b>

Tableau 97 : répartition des effectifs en fonction de ceux qui utilisent des documents authentiques en cours et ceux qui ont séjourné dans un pays francophone.

### ***Représentations / Rapports avec la France et les Français***

Nous pouvons constater dans cette répartition (tableau 98) qu'une des raisons qui a amené ces enseignants à séjourner en France est le « voyage d'étude » (22,2% des effectifs), ensuite le « voyage de travail » (11,1% des effectifs). Il reste tout de même un pourcentage de 33,3% d'enseignants n'ayant pas voyagé en France. Trois points sont à soulever ici : le fait que, comme chez les étudiants, soit le manque de moyens soit le manque d'intérêt pour la France ne permet pas de voyage touristique, le fait que le voyage de travail ou d'étude n'apparaît qu'à l'université quand le français commence à être enseigné, et que la question de la non nécessité du séjour linguistique pour être professeur de langue est soulevée dans les entretiens des enseignants.

	Nb	% obs.
Voyage touristique	0	0,0%
Voyage d'étude	2	22,2%
Travail	1	11,1%
Autre (précisez)	3	33,3%
<b>Total</b>	<b>9</b>	

Tableau 98 : répartition des effectifs selon la raison du séjour en France.

Nous nous sommes intéressée à savoir en quoi le séjour des enseignants en France a été favorable (tableau 99). Pour la plupart des professeurs, leur séjour a été important pour la découverte de la culture cible « découverte de la culture française ou francophone » (55,6 % des effectifs), ensuite de l'« amélioration de la langue française » (33,3 % des effectifs). Ainsi, nous pouvons considérer que l'élément culturel a primé sur l'élément linguistique dans le bénéfice retiré de ce séjour. De fait, là également, comme pour le tableau précédent (tableau 98), la question de la nécessité du séjour linguistique (et culturel) se pose pour l'enseignant et l'enseignement d'une langue étrangère.

séjour favorable		Nb	% obs.
Amélioration de la langue française		3	33,3%
Découverte de la culture française ou francophone		5	55,6%
Rencontre avec des francophones natifs		2	22,2%
Autre (précisez)		2	22,2%
<b>Total</b>		<b>9</b>	

Tableau 99 : répartition des effectifs en fonction de ce qui a été amélioré suite à leur séjour.

Dans ce tableau (tableau 100), nous observons à la fois les enseignants qui ont vu leur image du pays visité changer ou non, et ceux qui utilisent ou non des documents authentiques. Parmi ceux qui ont voyagé dans un pays francophone, trois ont vu leur image du pays changer (75%), ce qui va bien dans le sens d'un intérêt du séjour culturel pour l'enseignant ; en effet, nous pouvons supposer, comme le signalent les entretiens et les questionnaires des étudiants (cf. chapitres 4.1.1 et 4.1.3), la présence de représentations et de stéréotypes avant d'être face à la réalité culturelle du pays. Concernant l'utilisation de documents authentiques, tous déclarent en utiliser (100%). Il n'y a pas de différence entre les groupes ( $X^2=2,4375$  ; ddl = 1 ; -1p = 88%). Mais nous pouvons là encore nuancer ce dernier point au regard des entretiens et des questionnaires des étudiants, qui traduisent un manque d'utilisation de matériel authentique par les professeurs (cf. 4.1.1 et 4.1.3).

	Oui	non	Total
Modification de l'image du pays	3	1	4
Utilisation de documents authentiques	9	0	9
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>13</b>

Tableau 100 : répartition des effectifs en fonction du changement de l'image du pays visité et de l'utilisation de documents authentiques.

### **Documents authentiques**

Il s'avère important pour notre étude de connaître la fréquence avec laquelle les enseignants interrogés utilisent des documents authentiques pour l'enseignement du FLE (tableau 101). En effet, la moitié de notre échantillon dit avoir recours aux documents authentiques lors de leurs enseignements (55,6 % des effectifs). L'autre partie de notre échantillon affirme utiliser

ce type de documents « une fois toutes les deux semaines » (22,2 % des effectifs), « une fois par mois » (11,1%) ou « de temps à autre » (11,1% des effectifs). Ce point est intéressant à étudier et rejoint notre commentaire du tableau précédent (tableau 13) ; en effet, si nous nous penchons sur les entretiens des étudiants, nous observons, selon eux, un manque d'utilisation de documents authentiques chez certains enseignants (cf. chapitre 4.1.3). Ce fait rejoint les 44,4% des enseignants qui déclarent ne pas en utiliser toutes les semaines.

### Documents authentiques

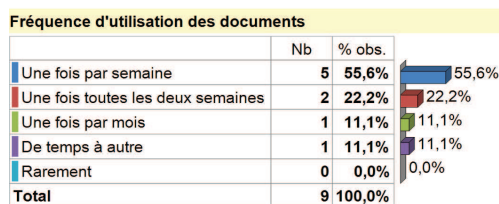


Tableau 101 : répartition des effectifs selon la fréquence d'utilisation des documents authentiques.

Il nous paraît pertinent d'aller plus loin dans le sujet que l'on vient d'évoquer. Nous nous intéressons à la facilité ou non d'accès aux documents authentiques et de leur utilisation (tableau 102). Nous pouvons nous apercevoir donc que la moitié des enseignants interrogés trouve difficile l'utilisation de documents authentiques (5 sur 9 des effectifs soit 55,6%) et que seulement 4 enseignants sur 9 (44,4%) ont été formés à ce sujet. Concernant l'accès à ceux-ci, 6 enseignants sur 9 (66,7%) le considèrent comme facile. Il ne semble pas y avoir de relation entre les trois variables mentionnées ( $X^2 = 0.9$  ;ddl = 2 ; 1-p = 37%).

	Oui	Non	Total
Facilité d'accès aux documents	6	3	9
Difficulté d'utilisation des documents	5	4	9
Formations sur les documents	4	5	9
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>27</b>

Tableau 102 : répartition des effectifs en fonction de la facilité ou difficulté d'accès et d'utilisation de documents.

Il sera question par la suite de présenter la synthèse des croisements entre les différentes variables. Au début de cette partie, nous exposerons les croisements des résultats « non significatifs », des résultats « significatifs », et des croisements « peu significatifs », également interprétés. En effet, l'échantillon étant réduit, la possibilité d'une relation entre les variables peut être envisagée plus largement qu'avec un échantillon important par rapport au seuil de hasard. Nous en tiendrons donc compte.

## Tableaux croisés

### Croisements des variables du questionnaire des enseignants

#### Problèmes d'enseignement du FLE

Nous allons maintenant étudier les croisements avec la variable principale « problèmes d'enseignement du FLE ». Parmi ces croisements, nous notons deux croisements « peu significatifs » avec les variables « fréquence d'utilisation des documents authentiques » et « facilité d'accès aux documents ».

	Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>	Test significatif	Test peu significatif	Test non significatif
Problèmes d'enseignement du FLE	→ Matériel didactique			X
	→ Fréquence d'utilisation des documents		X	
	→ Facilité d'accès aux documents		X	
	→ Difficulté d'utilisation des documents			X

Tableau 103 : synthèse des croisements avec la variable principale « problèmes d'enseignement du FLE ».

#### *Culture des pays francophones x Problèmes d'enseignement du FLE*

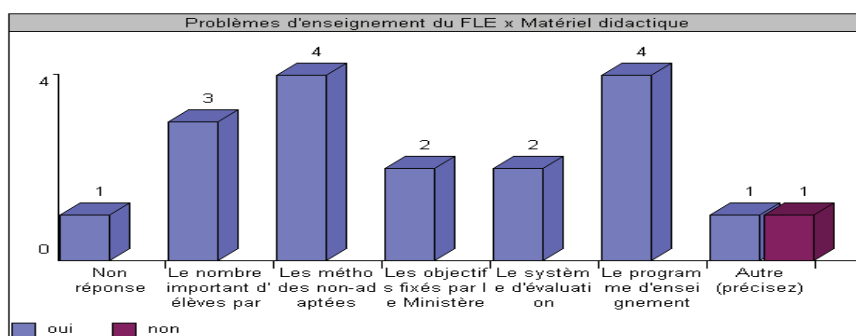
Il ne semble pas avoir d'influence sur la place accordée à la culture française, que les enseignants considèrent ou non les effectifs par classe très élevés, qu'ils considèrent le programme et les méthodes d'enseignement adaptés ou non, etc. La répartition des effectifs est assez régulière (tableau 104). Il y a 11,1% de ceux qui accordent une place moyenne à la culture dans leurs enseignements à toutes les modalités concernant avoir des problèmes d'enseignement du FLE. La variation apparaît surtout avec ceux qui accordent une place importante à la culture, allant de 0% à 33,3% selon les modalités. Les deux effectifs les plus importants apparaissent sur les modalités « méthodes non-adaptées » et « le programme d'enseignement ». Ces enseignants semblent donc remettre en question les méthodes et l'organisation des programmes comme sources principales de difficultés dans l'enseignement. Toutefois, nous nous attendions à ce que les problèmes d'enseignements du FLE aient un impact sur le manque de travail de la culture en classe tel que cela est ressorti lors des entretiens des enseignants (cf. chapitre 4.2.3), or le croisement des variables ne montre pas de différence significative dans la répartition des réponses ( $X^2 = 2,57$ , ddl = 6, 1-p = 13, 96%).

Culture des pays francophones			
Problèmes d'enseignement du FLE	Importance	Moyenne	TOTAL
> Non réponse	0,0%	11,1%	-
> Le nombre important d'élèves par classe	22,2%	11,1%	-
> Les méthodes non-adaptées	33,3%	11,1%	-
> Les objectifs fixés par le Ministère de l'éducation nationale	11,1%	11,1%	-
> Le système d'évaluation	11,1%	11,1%	-
> Le programme d'enseignement	33,3%	11,1%	-
> Autre (précisez)	11,1%	11,1%	-
<b>TOTAL</b>	-	-	-

Tableau 104 : croisement « culture des pays francophones » et « problèmes d'enseignement du FLE ».

### ***Problèmes d'enseignement du FLE x Documents authentiques***

La variable « Les problèmes d'enseignements trouvés dans l'enseignement de FLE » ne semble pas avoir d'influence apparente sur l'utilisation de documents authentiques en cours ( $X^2 = 8,47$ , ddl= 6, 1-p = 79,44%) (graphique 11). En l'occurrence, le fait d'avoir un nombre élevé d'effectifs par classe et des méthodes d'enseignement non adaptées, entre autres, n'empêche pas les enseignants d'avoir recours à ce type de matériel lors de leurs séances. Nous pouvons le vérifier en constatant la présence à une seule reprise et en faible nombre de la modalité « non » en relation avec la modalité « autre (précisez) » (11,1%). Dans les autres cas, les variations, au niveau de la modalité « oui » sont de faible importance, avec un écart maximal de 3. Quant à ce croisement, nous attendions une différence significative entre les variables sur le fait que les problèmes d'enseignement pouvaient toucher le manque de matériel ou plus précisément l'absence d'un dispositif de matériel authentique accessible à tous les enseignants.



Graphique 11 : distribution des effectifs selon les problèmes d'enseignement du FLE et le matériel authentique.

### ***Problèmes d'enseignement du FLE x Fréquence d'utilisation des documents authentiques***

Au premier regard, il semble y avoir des variations dans ce tableau (tableau 105) : la modalité « une fois par semaine » n'apparaît qu'une fois, les modalités « une fois toutes les deux semaines » et « de temps à autre » n'apparaissent que deux fois et la modalité « une fois par semaine », régulièrement la plus importante, n'apparaît pas toujours non plus, seulement six



fois sur sept. L'effectif le plus important concerne le croisement de la modalité « une fois par semaine » avec la modalité « le programme d'enseignement » (44,4%). A deux autres reprises, il concerne le croisement de la modalité « une fois par semaine » avec les modalités « le nombre important d'élèves par classe » et « les méthodes non-adaptées ». Ceux qui utilisent régulièrement des documents authentiques sont ceux qui donnent le plus souvent les raisons des difficultés d'enseignement. Dans les autres cas, nous trouvons beaucoup d'effectifs nuls (0%). Mais les différences restent malgré tout réduites. Donc lorsque nous comparons la répartition des effectifs avec leur fréquence d'utilisation des documents authentiques, et ce que les enseignants considèrent comme problématique dans l'enseignement du FLE, nous observons que la dépendance est peu significative dans la répartition des groupes ( $X^2= 26, 14$ , ddl= 18, 1-p = 90,33%). Nous remarquons que les enseignants qui considèrent « les méthodes non adaptées » et « le système d'évaluation » comme les problèmes principaux dans l'enseignement du français sont ceux qui ont le moins recours aux documents authentiques. Le logiciel indique le test comme « peu significatif<sup>97</sup> ». Même si nous sommes en dessous du seuil de hasard de 95%, nous pouvons envisager que peut-être, si les effectifs étaient plus nombreux, le test pourrait être significatif et indiquerait une influence de la variable « problèmes d'enseignement du FLE » sur la variable « fréquence d'utilisation des documents ».

Fréquence d'utilisation des documents	Fréquence d'utilisation des documents				TOTAL
	Une fois par semaine	Une fois toutes les deux semaines	Une fois par mois	De temps à autre	
<b>Problèmes d'enseignement du FLE</b>					
Non réponse	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%	-
Le nombre important d'élèves par classe	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	-
Les méthodes non-adaptées	33,3%	0,0%	0,0%	11,1%	-
Les objectifs fixés par le Ministère de l'éducation nationale	11,1%	11,1%	0,0%	0,0%	-
Le système d'évaluation	11,1%	0,0%	0,0%	11,1%	-
Le programme d'enseignement	44,4%	0,0%	0,0%	0,0%	-
Autre (précisez)	11,1%	0,0%	11,1%	0,0%	-
<b>TOTAL</b>	-	-	-	-	-

Tableau 105 : croisement « fréquence d'utilisation des documents » et « problèmes d'enseignement du FLE ».

### ***Facilité d'accès aux documents authentiques x Problèmes d'enseignement du FLE***

Est-ce que la nature des difficultés rencontrées par les enseignants pourrait être influencée par la facilité ou non de l'utilisation de documents authentiques ? Au premier regard (tableau 106), les effectifs semblent être répartis de manière assez régulière. Parmi les enseignants qui ne trouvent pas facile l'accès aux documents authentiques, les problèmes d'enseignement

<sup>97</sup> Nous nous permettons de retenir les tests « peu significatifs » car à l'aide du logiciel statistique R nous avons réalisé une projection des résultats en multipliant chaque effectif par 10, ce qui nous donne des tests « très significatifs ». Cela vaut pour l'ensemble de nos tests « peu significatifs ».

R Development Core Team (2008). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org>.

signalés ont été « le nombre important d'élèves par classe » représentés par 22,21% des effectifs, puis « les objectifs fixés par le Ministère National de l'Éducation » et « le programme d'enseignement » contenant 11,1% des interrogés. En revanche, dans la catégorie « oui » pour la « facilité d'accès aux documents » toutes les variables contiennent des effectifs ; « les méthodes non-adaptées » est la catégorie la plus représentée (44,4% des effectifs), suivie de « le programme d'enseignement » avec 33,3% des interrogés et « le système d'évaluation » (22,2%). Enfin, les problèmes d'enseignement semblent avoir un impact peu significatif sur la « facilité d'accès aux documents authentiques » et vice-versa ( $X^2 = 8,61$ , ddl = 5, 1-p = 77,42%). Cela dit, nous nous attendions au départ à trouver une influence significative lors de ce croisement car nous pensions que les problèmes d'enseignement auxquels les enseignants de FLE sont confrontés, en l'occurrence « les méthodes-non-adaptées » conformément à l'approche actionnelle qui prône le recours aux documents authentiques, pourraient impliquer une difficulté d'accès à ces documents. Hypothétiquement, nous avançons le fait qu'en ayant un échantillon plus nombreux, cette influence aurait pu apparaître.

Facilité d'accès aux documents	Oui	Non	TOTAL
<b>Problèmes d'enseignement du FLE</b>			
Non réponse	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
Le nombre important d'élèves par classe	11,1%	22,2%	<b>33,3%</b>
Les méthodes non-adaptées	44,4%	0,0%	<b>44,4%</b>
Les objectifs fixés par le Ministère de l'éducation nationale	11,1%	11,1%	<b>22,2%</b>
Le système d'évaluation	22,2%	0,0%	<b>22,2%</b>
Le programme d'enseignement	33,3%	11,1%	<b>44,4%</b>
Autre (précisez)	0,0%	22,2%	<b>22,2%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 106 : croisement « problèmes d'enseignement du FLE » et « Facilité d'accès aux documents ».

Et quant à la difficulté d'utilisation de ces documents, a-t-elle un impact sur les problèmes d'enseignement retrouvés dans le champ du FLE ?

### ***Difficulté d'utilisation des documents authentiques x Problèmes d'enseignement***

Cette fois, nous cherchons à savoir si la difficulté retrouvée lors de l'utilisation des documents authentiques peut avoir un impact sur les problèmes que les enseignants trouvent dans l'enseignement du français. Néanmoins, encore une fois les effectifs semblent être répartis de façon assez régulière. En l'occurrence, dans la catégorie « oui » pour ceux qui trouvent difficile l'utilisation de ces documents, « les méthodes non adaptées », « les objectifs fixés par le Ministre National de l'Éducation », « le système d'évaluation » et « le programme d'enseignement » sont représentés par exactement le même pourcentage d'effectifs (11,1%). « Les méthodes non adaptées » contient le nombre d'effectifs le plus représentatif donc 44,4%, catégorie représentée par aucun enseignant à l'intérieur de la variable « non ». Donc quant à la difficulté d'utilisation des documents authentiques en cours de FLE, il n'y a pas

non plus de différence significative lorsque nous croisons cette variable avec « les problèmes d’enseignement du FLE » ( $X^2 = 5,33$ , ddl = 6, 1-p = 49,82%). Une fois de plus, nous attendions une significativité lors du présent croisement dans le sens où « les problèmes d’enseignement du FLE » pourraient parfaitement concorder avec l’absence de formation concernant l’utilisation des documents authentiques. Cela pourrait causer en effet la difficulté d’utilisation de ces documents.

Difficulté d'utilisation des documents	Oui	Non	TOTAL
<b>Problèmes d'enseignement du FLE</b>			
Non réponse	11,1%	0,0%	11,1%
Le nombre important d'élèves par classe	22,2%	11,1%	33,3%
Les méthodes non-adaptées	11,1%	33,3%	44,4%
Les objectifs fixés par le Ministère de l'éducation nationale	11,1%	11,1%	22,2%
Le système d'évaluation	11,1%	11,1%	22,2%
Le programme d'enseignement	11,1%	33,3%	44,4%
Autre (précisez)	22,2%	0,0%	22,2%
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 107 : croisement des variables « difficulté d’utilisation des documents » et « problèmes d’enseignement du FLE ».

## Age

Nous avons également cherché à savoir si l’âge des enseignants pourrait avoir un impact sur certaines variables. Nous passons donc maintenant à l’étude de la variable principale « âge ». Dans ces croisements, nous repérons trois croisements peu significatifs, avec « raison absence de la culture en cours », « matériel didactique » et « fréquence d’utilisation des documents authentiques ».

Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>		Test significatif	Test peu significatif	Test non significatif
Age	→ Formation en FLE			X
	→ Culture des pays francophones			X
	→ Raison absence de la culture en cours		X	
	→ Temps d’expérience comme professeur de FLE			X
	→ Matériel didactique		X	
	→ Séjour dans un pays francophone			X
	→ Fréquence d’utilisation des documents authentiques		X	

Tableau 108 : synthèse des croisements avec la variable principale « âge ».

## Age x Formation en FLE

Suite à l’analyse du tableau ci-dessous (tableau 109), nous pouvons considérer que la répartition des effectifs semble assez régulière, ce qui ne laisse pas présager de différence significative à ce niveau-là. La plupart des effectifs ont suivi une formation en FLE : à l’intérieur de la catégorie « moins de 24 ans » et « de 24 à 26 ans », 11,1% des effectifs ont suivi une formation en FLE. Pour la catégorie « de 26 à 28 », 22,2% des interrogés ont cette formation face à 11,1% n’ayant jamais suivi de formation concernant l’enseignement du FLE, tout comme les effectifs âgés de plus de 34 ans (22,2%). Enfin, lorsque nous répartissons les

effectifs en tenant compte de leur âge et de leur formation en FLE, la différence ne semble pas être significative, ceci étant représenté par la valeur ( $X^2 = 6,00$ , ddl = 4, 1-p = 80,09%).

Valeurs	oui	non	TOTAL
43	0	1	1
42	0	1	1
32	2	0	2
27	2	0	2
26	0	1	1
24	1	0	1
23	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>9</b>

Tableau 109 : tableau croisé des variables « Age » et « Formation en FLE ».

### ***Age x Culture des pays francophones***

Nous voulions également vérifier si l'âge des enseignants pouvait avoir un impact sur la place qu'ils accordent à la culture en cours de français. Néanmoins, au premier regard (tableau 110), le classement des effectifs semble être assez homogène. Le tableau nous permet de remarquer que les enseignants les plus jeunes sont ceux qui accordent une place « moyenne » à la culture cible dans leurs cours. Dans la catégorie « moins de 24 » et « de 24 à 26 » 11,1% accordent une place « moyenne » ; concernant ceux âgés « de 26 à 28 », seulement 11,1% y accordent une place « importante ». Le reste (22,2%) accorde une place « moyenne » au travail de la culture cible. En revanche, la totalité des enseignants âgés « de 32 à 34 » y accordent une place « importante » (22,2%) tout comme ceux ayant « 34 et plus » (22,2%). Cela dit, les valeurs obtenues du croisement entre les variables « âge » et « place de la culture cible » ne semblent pas être significatives ( $X^2 = 6,30$ , ddl= 4, 1-p = 82,22%).

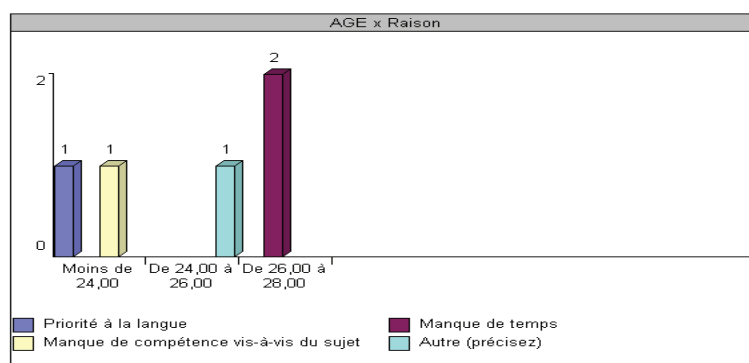
Culture des pays francophones	Importante	Moyenne	TOTAL
<b>AGE</b>			
Moins de 24,00	0,0%	11,1%	-
De 24,00 à 26,00	0,0%	11,1%	-
De 26,00 à 28,00	11,1%	22,2%	-
De 32,00 à 34,00	22,2%	0,0%	-
34,00 et plus	22,2%	0,0%	-
<b>TOTAL</b>	<b>55,6%</b>	<b>44,4%</b>	

Tableau 110 : croisement des variables « âge » et « culture des pays francophones ».

### ***Age x Raison absence de la culture en cours***

Suite à l'étude du graphique ci-dessous (graphique 12), nous pouvons constater que les professeurs les plus jeunes, soit ceux de moins de 24 ans (11,1% des effectifs), reconnaissent donner la priorité au niveau linguistique de l'enseignement et non à la culture. De plus, ils reconnaissent avoir un manque de compétence à ce sujet. En ce qui concerne les professeurs de 26 à 28 ans, le facteur qui les empêche de donner une place importance à l'interculturel est celui du « manque de temps » (22,2% des effectifs). Donc lorsque nous essayons d'établir une comparaison dans la répartition des effectifs avec leur « âge » et la « raison » les amenant à

négliger le travail de la culture, nous observons que la dépendance est peu significative dans la répartition des groupes ( $X^2 = 10,00$ , ddl = 6,  $1-p = 87,54\%$ ). Il est vrai que le logiciel indique le test comme « peu significatif ». Nous présumons que si les effectifs étaient plus nombreux, les résultats obtenus de ce croisement pourraient être significatifs et indiqueraient une vraie influence de la variable « âge » sur la variable « raison ».



Graphique 12 : croisement des variables « âge » et « raison ».

### ***Age x Temps d'expérience comme professeur de FLE***

La plupart des enseignants ont une expérience d'enseignement du FLE de « 0 à 5 ans » (33,3%) parmi ceux âgés entre « 26 et 28 ans » (tableau 111), et 11,1 % correspondent aux catégories « moins de 24 ans » et « 24 à 26 ans ». Les enseignants ayant une expérience plus importante en tant qu'enseignants de FLE sont ceux qui sont un peu plus âgés, en l'occurrence, dans la catégorie « 32 à 34 ans » (11,1% des effectifs), le temps d'expérience est de « 6 à 11 ans ». Enfin, dans la catégorie « 34 et plus », donc les plus âgés, le temps d'expérience est de « 11 à 17 ans ». Mais lors du croisement des variables « âge » et « temps d'expérience de FLE », la dépendance ne semble pas être significative ( $X^2 = 12,00$ , ddl= 8,  $1-p = 84,88\%$ ).

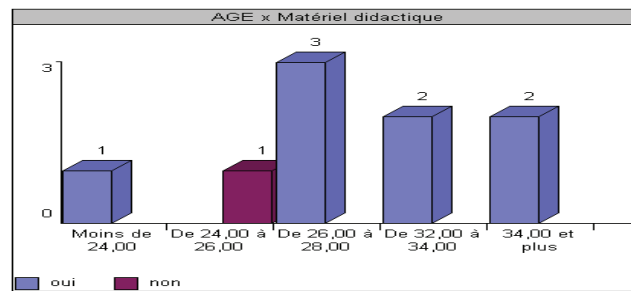
Temps d'expérience de FLE	0-5 ans	6-11 ans	12-17 ans	TOTAL
AGE				
Moins de 24,00	11,1%	0,0%	0,0%	-
De 24,00 à 26,00	11,1%	0,0%	0,0%	-
De 26,00 à 28,00	33,3%	0,0%	0,0%	-
De 32,00 à 34,00	0,0%	22,2%	0,0%	-
34,00 et plus	0,0%	11,1%	11,1%	-
<b>TOTAL</b>	<b>55,6%</b>	<b>33,3%</b>	<b>11,1%</b>	

Tableau 111 : croisement des variables « âge » et « temps d'expérience de FLE ».

### ***Age x Matériel didactique***

L'âge semble avoir un peu d'influence sur l'utilisation de matériel didactique (graphique 13). Nous pouvons constater ainsi que tous les enseignants de toutes les tranches d'âge ont recours aux documents authentiques sauf ceux qui sont âgés de 24 à 26 ans (11,1%). La totalité des effectifs qu'il reste utilisent des documents authentiques, en l'occurrence, la catégorie « de 26

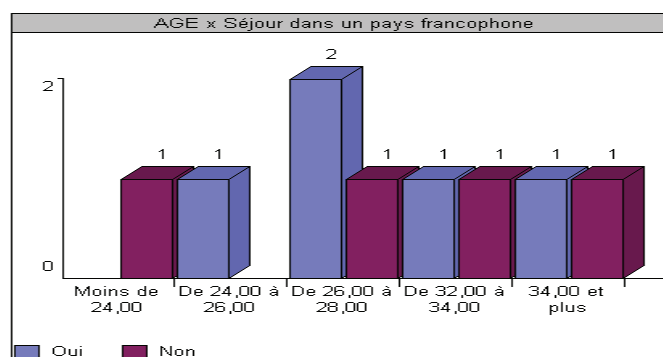
à 28 » est représentée par 33,3% des effectifs, suivie de 22,2% correspondant aux catégories « de 32 à 34 » et « 34 et plus ». On peut considérer que la dépendance est peu significative dans la répartition des groupes ( $X^2 = 9,00$  ; ddl = 4 ;  $1-p = 93,89\%$ ) lors du croisement entre les variables « âge » et « utilisation des documents authentiques ». Nous présumons à nouveau que si notre échantillon avait été plus important, nous aurions pu obtenir des résultats complètement significatifs. Cependant, la réalité de notre terrain ne nous a pas permis faire autrement.



Graphique 13 : croisement des variables « âge » et « matériel didactique ».

### ***Age x Séjour dans un pays francophone***

Et l'âge des enseignants a-t-il un impact sur leur séjour dans le pays cible ? En observant le graphique ci-dessous (graphique 14), nous pourrions dire que les effectifs sont répartis de manière assez homogène, ce qui nous laisse dorénavant présager que le fait d'avoir séjourné ou non dans un pays francophone ne serait pas influencé par l'âge des enseignants. Sauf dans la catégorie « moins de 24 ans », chaque tranche d'âge a au moins 11,1% des effectifs ayant séjourné dans le pays cible. Lorsque nous croisons les variables « âge » et « séjour dans le pays cible », il ne semble pas y avoir de différence significative dans la répartition des effectifs tel que cela a été présumé ; ainsi les valeurs obtenues sont ( $X^2 = 2,25$ , ddl = 4,  $1-p = 31,01\%$ ).



Graphique 14 : croisement des variables « âge » et « séjour dans un pays francophone ».

### **Fréquence d'utilisation des documents authentiques x Age**

En revanche, l'âge semble avoir un peu d'influence sur la fréquence d'utilisation des documents authentiques (tableau 112). En effet, ce sont les professeurs les plus jeunes, c'est-à-dire ceux qui se retrouvent dans les catégories « moins de 24 ans » et « de 24 à 26 ans » utilisent ces documents avec moins de fréquence, soit « de temps à autre » (11,1% des effectifs) ou bien « une fois par mois » (11,1% des effectifs). A l'intérieur de la catégorie « 26 à 28 ans », ils y ont recours « une fois par semaine » (22,2% des effectifs) et « une fois toutes les deux semaines » (11,1 % des effectifs). Enfin, quant aux enseignants ayant 34 ans ou plus, ils utilisent des documents authentiques également « une fois par semaine » et « une fois toutes les deux semaines » (11,1% des effectifs pour chaque catégorie). Cette répartition permet d'obtenir une différence « peu significative » lors du croisement des variables « âge » et « fréquence d'utilisation des documents authentiques » ; ceci est représenté par une valeur de ( $X^2 = 19,65$ , ddl = 12, 1-p = 92,60%).

	AGE					TOTAL
Fréquence d'utilisation des documents	Moins de 24,00	De 24,00 à 26,00	De 26,00 à 28,00	De 32,00 à 34,00	34,00 et plus	
Une fois par semaine	0,0%	0,0%	22,2%	22,2%	11,1%	<b>55,6%</b>
Une fois toutes les deux semaines	0,0%	0,0%	11,1%	0,0%	11,1%	<b>22,2%</b>
Une fois par mois	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	<b>11,1%</b>
De temps à autre	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	-	-	-	

Tableau 112 : croisement des variables « âge » et « fréquence d'utilisation des documents authentiques ».

### **Apprentissage du français**

Nous allons maintenant analyser les croisements avec la variable principale « apprentissage du français ». Parmi ces croisements aucun n'est significatif.

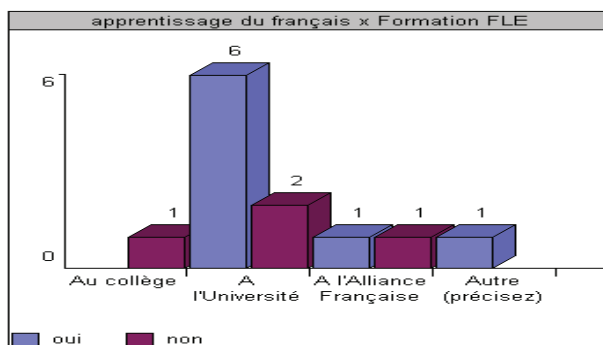
Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>		Test significatif	Test peu significatif	Test non significatif
Apprentissage du français	→ Formation en FLE			X
	→ Culture des pays francophones			X
	→ Séjour dans un pays francophone			X
	→ Facilité d'accès aux documents			X
	→ Difficulté d'utilisation des documents			X
	→ Formation sur les documents			X

Tableau 113 : synthèse des croisements avec la variable principale « apprentissage du français ».

### **Formation en FLE x Apprentissage du français**

En fonction du lieu où les enseignants ont appris la langue française, à première vue, le graphique ne nous indique pas d'influence importante dans la répartition des effectifs (graphique 15) ; la seule particularité est le « oui » assez important sur la modalité « A l'Université » et son absence sur la modalité « au collège ». D'un côté, nous retrouvons un pourcentage élevé d'interrogés correspondant à ceux ayant suivi une formation spécifique

en FLE (67% des effectifs). D'un autre côté, 22% des effectifs ayant aussi appris le français « à l'université » n'a pas suivi de formation en FLE. Quant à ceux qui ont appris la langue « à l'Alliance Française », 11% d'entre eux ont été formés pour être professeur de FLE tandis que l'autre moitié, soit 11%, n'a aucune formation à ce niveau-là. Il est vrai qu'étant sur un terrain d'enseignement du français, nous nous attendions à ce que tous les enseignants sans exception aient été formés à ce métier. Enfin, les valeurs obtenues du croisement ne sont pas significatives ( $X^2 = 3,00$  ; ddl = 3 ;  $1-p = 60,84\%$ ).



Graphique 15 : croisement des variables « apprentissage du français » et « formation FLE ».

### ***Culture des pays francophones x Apprentissage du français***

De même, à première vue, le lieu où les enseignants ont appris le français ne semble pas avoir d'influence sur la place qu'ils accordent à la culture au sein de leurs cours. Pour ceux qui ont appris le français à « l'université », les effectifs sont tout à fait mitigés. Cela veut dire que la moitié d'entre eux (44%) donne une place « importante » au travail de la culture tandis que l'autre moitié (44%) lui accordent une place « moyenne ». Ce dernier nombre nous paraît être important, ce qui veut dire que 44% des enseignants ont tendance à négliger le travail de la culture en cours. Nous rappelons qu'une des hypothèses de départ de la présente recherche était justement l'absence de la composante interculturelle dans l'enseignement de FLE en milieu universitaire colombien. Ceux qui ont appris la langue « à l'Alliance Française » et « au collège », nous disent tous lui accorder une place « importante », soit respectivement 22% et 11% des effectifs. Egalement, tout comme pour notre croisement précédent, il n'existe pas de significativité dans les valeurs obtenues du croisement entre les variables « apprentissage du français » et « culture des pays francophones » ( $X^2 = 3,00$ , ddl = 3,  $1-p = 60,84\%$ ).



<b>Culture des pays francophones apprentissage du français</b>	Import ante	Moye nne	TOTAL
Au collège	11,1%	0,0%	-
A l'Université	44,4%	44,4%	-
A l'Alliance Française	22,2%	0,0%	-
Autre (précisez)	11,1%	0,0%	-
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 114 : tableau croisé des variables « Apprentissage du français » et « Culture des pays francophone ».

### ***Séjour dans un pays francophone x Apprentissage du français***

Nous avons cherché également à savoir s'il y avait des variables qui pourraient avoir une influence en particulier sur le fait d'avoir séjourné ou non dans un pays francophone. Cependant, le tableau ci-dessous (tableau 115) nous montre une répartition des effectifs assez homogène, ce qui ne laisse pas présager de différence particulière à ce niveau ; la modalité « oui » est présente une seule fois, en grand nombre (55,6%), ce qui constitue la seule particularité. Dans la modalité « à l'université », 55,6% des effectifs ont eu l'occasion de séjourner dans un pays francophone, ce qui n'est pas le cas pour les 33,3% restants. En revanche, dans les modalités « au collège » et « à l'Alliance Française » aucun enseignant n'a eu l'occasion d'avoir été dans un pays francophone (11% et 22% des effectifs qui ont répondu « non »). Il ne semble pas y avoir de lien entre « séjour dans un pays francophone » et « apprentissage du français », ceci étant représenté par une différence non significative de leur croisement ( $X^2 = 4,29$ , ddl = 3, 1-p = 76,78%). Il est vrai qu'au départ, nous avons présumé hypothétiquement que les enseignants ayant appris le français à l'AF seraient les enseignants qui auraient davantage l'occasion de voyager dans un pays francophone, notamment la France. Néanmoins, ce sont ceux qui ont appris le français à l'université qui, proportionnellement, ont séjourné le plus dans des pays francophones.

<b>Séjour dans un pays francophone apprentissage du français</b>	Oui	Non	TOTAL
Au collège	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
A l'Université	55,6%	33,3%	<b>88,9%</b>
A l'Alliance Française	0,0%	22,2%	<b>22,2%</b>
Autre (précisez)	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 115 : tableau croisé des variables « Séjour dans un pays francophone » et « Apprentissage du français ».

### ***Facilité d'accès aux documents x Apprentissage du français***

A propos de la facilité d'accès aux documents authentiques, l'influence semble également être inexistante lorsque nous croisons cette variable avec « l'apprentissage du français » (tableau 116). Dans toutes les catégories « au collège », « à l'université », « à l'Alliance Française », nous retrouvons une répartition des effectifs assez homogène. Ainsi, ils ont tous répondu « oui » à la « facilité d'accès aux documents authentiques ». En revanche, à l'intérieur de la

variable « à l'université », nous observons que 33,3% des interrogés n'ont pas un accès facile à ce type des documents. Malgré ce dernier pourcentage, les valeurs obtenues du croisement des deux variables mentionnées ne montrent pas d'influence significative ( $X^2 = 2,00$ , ddl = 3,1-p = 42,76%). Cela était inattendu étant donné que nous avons présumé que ceux ayant appris le français à l'AF auraient pu avoir bien plus d'accès à ce type de documents, tenant compte principalement du fait que le manque de matériel à l'université est une des faiblesses les plus importantes (cf. chapitres 4.1.3 et 4.2.3).

<b>Facilité d'accès aux documents apprentissage du français</b>	Oui	Non	TOTAL
Au collège	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
A l'Université	55,6%	33,3%	<b>88,9%</b>
A l'Alliance Française	22,2%	0,0%	<b>22,2%</b>
Autre (précisez)	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 116 : tableau croisé des variables « Facilité d'accès aux documents » et « Apprentissage du français ».

### ***Difficulté d'utilisation des documents authentiques x Apprentissage du français***

Toujours en fonction des documents authentiques, mais cette fois-ci en relation avec la difficulté ou non de leur utilisation, dans la catégorie « à l'université », 55,6% des effectifs affirment avoir des difficultés, face à 33,3% qui indiquent ne pas avoir de contraintes vis-à-vis de l'utilisation des documents authentiques ; par ailleurs, la présence du « oui » est la seule spécificité de la répartition des effectifs. A l'intérieur des autres catégories, notamment « au collège » et « à l'Alliance Française », aucun des effectifs ne trouve difficile l'utilisation de ce genre de documents (11,1% et 22,2%). Malgré tout, la répartition des effectifs est assez homogène, il ne semble donc pas y avoir de différence significative ( $X^2 = 4,29$ , ddl = 3,1-p = 76,78%).

<b>Difficulté d'utilisation des documents apprentissage du français</b>	Oui	Non	TOTAL
Au collège	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
A l'Université	55,6%	33,3%	<b>88,9%</b>
A l'Alliance Française	0,0%	22,2%	<b>22,2%</b>
Autre (précisez)	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 117 : tableau croisé « Difficulté d'utilisation des documents » et « Apprentissage du français ».

### ***Formation sur l'utilisation des documents x Apprentissage du français***

Nous avons également cherché à savoir si ceux qui ont recours aux documents authentiques au sein de leurs cours de français ont suivi une formation spécifique à ce sujet, d'autant plus si leur lieu d'apprentissage du français a pu avoir une influence. A première vue, concernant le tableau ci-dessous (tableau 118), la répartition des effectifs semble être assez homogène, ce

qui ne laisse pas présager de différence significative à ce niveau-là. A l'intérieur de la catégorie « A l'université », 55,6% des interrogés n'ont pas suivi de formation spécifique, tout comme ceux qui ont appris la langue « à l'Alliance Française » (11,1%). Comme nous le signalions par la régularité de répartition que présente le tableau, il ne semble pas y avoir de lien entre les deux variables ( $X^2 = 2,23$ , ddl = 3,1-p= 47,37%).

Formations sur les documents apprentissage du français	Oui	Non	TOTAL
Au collège	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
A l'Université	33,3%	55,6%	<b>88,9%</b>
A l'Alliance Française	11,1%	11,1%	<b>22,2%</b>
Autre (précisez)	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 118 : tableau croisé « Formation sur l'utilisation des documents » et « Apprentissage du français ».

### Temps d'expérience de FLE

Que dire des enseignants qui ont plus ou moins d'expérience que les autres ? Cela pourrait-il avoir un impact sur leur enseignement, leur didactique, leurs représentations, entre autres ? Maintenant, nous allons passer à l'étude de la variable principale « temps d'expérience de FLE ». Deux croisements se sont avérés « peu significatifs », « culture des pays francophones » et « difficulté d'utilisation des documents ».

	Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>	Test significatif	Test peu significatif	Test non significatif
<b>Temps d'expérience de FLE</b>	→ Enseigner dans d'autres établissements			X
	→ Compétences travaillées chez les apprenants			X
	→ Culture des pays francophones		X	
	→ Difficulté d'utilisation des documents		X	
	→ Formation sur les documents authentiques			X
	→ Formation sur les documents			X

Tableau 119 : synthèse des croisements avec la variable « temps d'expérience de FLE ».

### *Enseigner dans d'autres établissements x Temps d'expérience de FLE*

Lorsque nous cherchons à savoir si le fait d'avoir plus ou moins d'années d'expérience dans le métier d'enseignant de FLE peut avoir un impact sur l'expérience actuelle des enseignants (tableau 120), nous nous rendons compte que la répartition des effectifs est assez homogène, ce qui ne laisse pas présager de différence significative. La plupart des professeurs ont une expérience dans le métier de « 0 à 5 ans » (55,6%). A l'intérieur de cette catégorie, 33,3% des effectifs enseignent le français dans d'autres établissements face à 22,2% qui ne travaillent qu'à l'université de Caldas. Quant aux enseignants qui ont entre « 6-11 ans » d'expérience seulement, 11% exercent le métier ailleurs et 22,2% ne travaillent qu'à l'université tout comme ceux qui ont « 12-17 ans » d'expérience (11,1%). Enfin, les résultats obtenus du

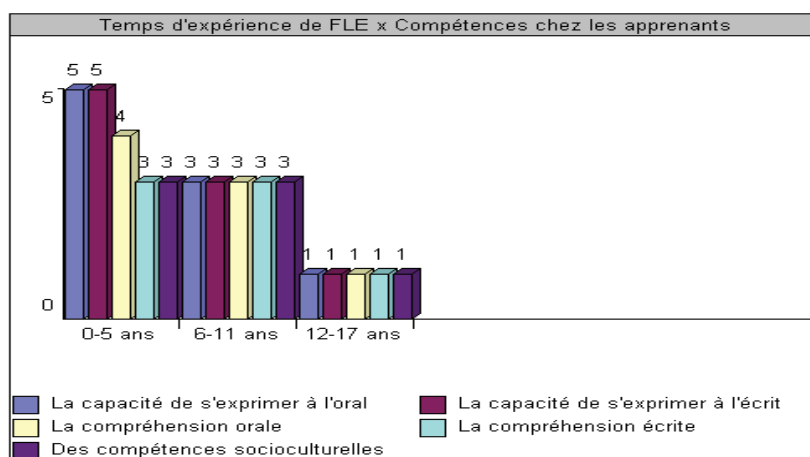
croisement entre les variables « Enseigner dans d'autres établissements » et « Temps d'expérience de FLE » ne montrent pas de différence importante ( $X^2 = 1,44$ , ddl = 2,1-p = 51,33%).

Enseigner dans d'autres établissements	oui	non	TOTAL
<b>Temps d'expérience de FLE</b>			
0-5 ans	33,3%	22,2%	<b>55,6%</b>
6-11 ans	11,1%	22,2%	<b>33,3%</b>
12-17 ans	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 120 : tableau croisé « Enseigner dans d'autres établissements » et « Temps d'expérience de FLE ».

### ***Temps d'expérience de FLE x Compétences travaillées chez les apprenants***

Le temps d'expérience des enseignants aurait-il une influence sur leur travail de l'interculturel en cours ? Au premier regard, le graphique ci-dessous (graphique 16) montre une répartition des effectifs assez homogène, ce qui nous laisse imaginer une absence de significativité à ce niveau-là. A l'exception des catégories « 6-11 ans » et « 12-17 ans », les interrogés qui ont entre « 0-5 ans » d'expérience semblent négliger le travail de la culture en cours en laissant la priorité à l'expression orale et écrite, chacune correspondant à 55,6% des effectifs. Nous trouvons ensuite la compréhension orale (44,4%), et enfin « la compréhension écrite » et « les compétences socioculturelles » (33,3% chacune). Malgré ceci, tel que nous l'avions présagé, il ne semble pas y avoir de différence significative ( $X^2 = 0,51$ , ddl= 8,1-p =0,01%).



Graphique 16 : croisement entre les variables « temps d'expérience de FLE » et « compétence chez les apprenants ».

### ***Culture des pays francophones x Temps d'expérience de FLE***

Voyons par la suite si le temps d'expérience des enseignants a une influence sur l'importance que chaque professeur accorde à la culture au sein de ses cours de français. Il semble y avoir des différences de répartition des effectifs dans ce tableau (tableau 121). En l'occurrence, nous trouvons dans la catégorie « 0-5 ans » un pourcentage élevé concernant les professeurs

qui n'accordent pas de place « importante » au travail de la culture dans leurs cours (44,4%) ; seulement 11,1% des effectifs lui accordent une place « importante ». Dans les catégories « 6-11 ans » et « 12-17 ans » la totalité des interrogés disent lui accorder une place « importante » (33,3% et 11,1%). Lorsque nous comparons la répartition des effectifs, nous observons que la dépendance est peu significative ( $X^2= 5,76$ , ddl= 2,1-p = 94,39%).

<b>Culture des pays francophones</b>	Importante	Moyenne	TOTAL
<b>Temps d'expérience de FLE</b>			
0-5 ans	11,1%	44,4%	-
6-11 ans	33,3%	0,0%	-
12-17 ans	11,1%	0,0%	-
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 121 : tableau croisé des variables « Culture des pays francophones » et « Temps d'expérience de FLE ».

### ***Difficulté d'utilisation des documents authentiques x Temps d'expérience de FLE***

Qu'en est-il de la facilité d'accès aux documents authentiques par rapport au temps d'expérience dans le FLE? Lorsqu'il s'agit de l'utilisation concrète des documents authentiques, toujours en fonction du temps d'expérience des enseignants, nous pouvons mettre en évidence dans le tableau ci-dessous (tableau 122) que la répartition des effectifs n'est pas homogène. Tout d'abord, nous retrouvons à l'intérieur de la tranche « 0-5 ans » un pourcentage important (44,4% des effectifs) qui considère leur utilisation « difficile » face à 11,1% pour qui cela ne l'est pas. En revanche, à l'intérieur de la tranche des « 6-11 ans » on ne trouve aucun effectif considérant difficile l'utilisation de ces documents. Enfin, dans la catégorie « 12-17 ans », 11,1% affirment trouver leur utilisation complexe. Les valeurs obtenues sont « peu significatives » ( $X^2 = 5,76$ , ddl= 2,1-p = 94,39%).

<b>Difficulté d'utilisation des documents</b>	Oui	Non	TOTAL
<b>Temps d'expérience de FLE</b>			
0-5 ans	44,4%	11,1%	<b>55,6%</b>
6-11 ans	0,0%	33,3%	<b>33,3%</b>
12-17 ans	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 122 : tableau croisé des variables « Difficulté d'utilisation des documents » et « Temps d'expérience de FLE ».

### ***Formation sur les documents authentiques x Temps d'expérience de FLE***

Concernant la formation que les enseignants ont suivie ou non à propos de l'utilisation des documents authentiques et l'influence de leur temps d'expérience, nous avons un tableau (tableau 123) ayant une répartition des effectifs assez homogène. Cela nous laisse donc présager de l'inexistence de significativité à ce niveau-là. Dans l'ensemble des catégories,

c'est seulement à l'intérieur des tranches « 0-5 ans » et « 6-11 » que nous trouvons des enseignants ayant suivi une formation spécifique sur l'utilisation des documents authentiques (22,2% et 22,2%). Cela veut dire que les effectifs restants n'ont aucune formation à ce sujet (0-5 ans : 33,3%), (6-11 ans : 11,1%), (12-17 ans : 11,1%). Nous tenons à signaler que l'utilisation de documents authentiques s'avère importante au moment de vouloir travailler l'interculturel en cours de FLE (cf. chapitre 3.2.6.). Enfin, il n'existe pas d'influence significative, en tout cas apparente, résultant du croisement des variables « Temps d'expérience de FLE » et « Formation sur l'utilisation des documents authentiques » ( $X^2 = 1,44$ , ddl= 2,1-p = 51, 33%).

Formations sur les documents Temps d'expérience de FLE	Oui	Non	TOTAL
0-5 ans	22,2%	33,3%	<b>55,6%</b>
6-11 ans	22,2%	11,1%	<b>33,3%</b>
12-17 ans	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 123 : tableau croisé des variables « Formations sur les documents » et « Temps d'expérience de FLE ».

### Compétences chez les apprenants

Nous allons nous pencher, par la suite, sur les croisements avec la variable principale « compétences chez les apprenants ». Tous les tests sont non significatifs.

Tableau croisé/Test du $X^2$		Test significatif	Test peu significatif	Test non significatif
<b>Compétences chez les apprenants</b>	→ Culture des pays francophones			X
	→ Matériel didactique			X
	→ Séjour dans un pays francophone			X
	→ Séjour favorable			X
	→ Modification de l'image du pays cible			X
	→ Facilité d'accès aux documents			X
	→ Difficulté d'utilisation des documents authentiques			X

Tableau 124 : synthèse des croisements avec la variable principale « compétences chez les apprenants ».

### *Culture des pays francophones x Compétences chez les apprenants*

Au croisement de ces deux variables, nous supposons une influence significative, notamment sur ceux qui accordent une place importante au travail de la culture en cours. Autrement dit, nous aurions cru que les enseignants travailleraient bien plus la composante interculturelle que ceux qui accordent une place moyenne à la culture. Cependant, suite à l'analyse du tableau ci-dessous (tableau 125), il semble que la répartition des effectifs est assez homogène et régulière. A l'intérieur de la modalité « importante » nous obtenons une répartition tout à

fait égalitaire dans chaque modalité concernant les « compétences chez les apprenants » (55,6% chacune). Par ailleurs, dans la modalité « moyenne », la répartition des effectifs semble varier un peu quand il s'agit de passer d'une variable à l'autre. Par exemple, 44,4% qui accordent une place « moyenne » au travail de l'interculturel travaillent « les compétences d'expression orale » tandis que seulement 22,2% des enseignants qui accordent une place toujours moyenne à la culture travaillent « les compétences socioculturelles ». Malgré ce qui vient d'être dit, le croisement n'est pas significatif ( $X^2 = 0,85$ , ddl = 4, 1-p = 6,79%).

<b>Culture des pays francophones</b> <b>Compétences chez les apprenants</b>	Importante	Moyenne	TOTAL
La capacité de s'exprimer à l'oral	55,6%	44,4%	-
La capacité de s'exprimer à l'écrit	55,6%	44,4%	-
La compréhension orale	55,6%	33,3%	-
La compréhension écrite	55,6%	22,2%	-
Des compétences socioculturelles	55,6%	22,2%	-
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 125 : tableau croisé des variables « Culture des pays francophones » et « Compétences chez les apprenants ».

### ***Matériel didactique x Compétence chez les apprenants***

Par rapport à l'utilisation de matériel didactique, notamment de documents authentiques, nous nous attendions également à trouver une différence significative en fonction des compétences travaillées par les enseignants en cours. Par conséquent, nous nous attendions à ce que les enseignants qui disent se servir de documents authentiques soient ceux qui travaillent davantage les compétences communicative et socioculturelle. Cependant, suite à l'analyse du tableau ci-dessous (tableau 126), nous pouvons mettre en évidence que les effectifs sont répartis de manière très homogène. Il est vrai que parmi ceux qui affirment travailler l'interculturel en cours, la totalité des effectifs indique avoir recours aux documents authentiques comme support didactique (77,8%). En revanche, parmi ceux travaillant plutôt l'expression orale et écrite, 11,1% des effectifs avouent ne pas se servir des documents authentiques pour enseigner le français. Malgré ceci, la catégorie « oui » est toujours celle contenant le plus d'effectifs pour les variables qui viennent d'être mentionnées (88,9%). Tel que nous l'avions présagé, il n'existe pas de significativité dans les valeurs obtenues du croisement entre les variables « Matériel didactique » et « Compétences chez les apprenants » ( $X^2 = 2,57$ , ddl = 4, 1-p = 36,84%).

<b>Matériel didactique</b>	oui	non	TOTAL
<b>Compétences chez les apprenants</b>			
La capacité de s'exprimer à l'oral	88,9%	11,1%	<b>100%</b>
La capacité de s'exprimer à l'écrit	88,9%	11,1%	<b>100%</b>
La compréhension orale	88,9%	0,0%	<b>88,9%</b>
La compréhension écrite	77,8%	0,0%	<b>77,8%</b>
Des compétences socioculturelles	77,8%	0,0%	<b>77,8%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 126 : tableau croisé des variables « Matériel didactique » et « Compétence chez les apprenants ».

### ***Séjour dans un pays francophone x Compétences chez les apprenants***

Séjourner dans un pays francophone pourrait-il avoir une influence sur le travail de l'interculturel en cours ? Toujours en fonction des compétences travaillées par les enseignants, nous nous attendions à ce que ceux qui ont eu l'occasion de séjourner en France ou dans un autre pays francophone travaillent davantage l'interculturel dans leurs cours de français. Or, au premier regard, la répartition des effectifs semble être assez homogène (tableau 127). Mais contrairement à nos attentes, parmi les enseignants qui ont séjourné dans un pays francophone, les effectifs les plus importants sont ceux qui ne travaillent pas l'interculturel en cours de FLE (44,4%). Parmi ceux qui travaillent davantage l'expression orale et écrite, 55,6% des effectifs ont séjourné dans un pays francophone, face à 44,4% n'y ayant pas séjourné. Lorsque nous croisons la variable « Séjour dans un pays francophone » avec « Compétences chez les étudiants », il ne semble pas y avoir de différence significative ( $X^2 = 0,51$ , ddl = 4,1-p= 2,73%).

<b>Séjour dans un pays francophone</b>	Oui	Non	TOTAL
<b>Compétences chez les apprenants</b>			
La capacité de s'exprimer à l'oral	55,6%	44,4%	<b>100%</b>
La capacité de s'exprimer à l'écrit	55,6%	44,4%	<b>100%</b>
La compréhension orale	44,4%	44,4%	<b>88,9%</b>
La compréhension écrite	33,3%	44,4%	<b>77,8%</b>
Des compétences socioculturelles	33,3%	44,4%	<b>77,8%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 127 : tableau croisé « Séjour dans un pays francophone » et « Compétences chez les apprenants ».

### ***Séjour favorable x Compétences chez les apprenants***

Nous avons cherché également à savoir si ce que les enseignants ayant séjourné en France ont appris ou amélioré suite à leur séjour a pu avoir un impact sur les compétences travaillées dans leurs cours. Cela dit, l'analyse du tableau (tableau 128) nous laisse supposer l'inexistence d'une influence à ce niveau-là. La répartition des effectifs semble être très homogène. En l'occurrence, à l'intérieur de la modalité « amélioration du français », chaque



compétence est représentée par exactement le même pourcentage d'effectifs (33,3%) ; dans la modalité « Rencontre avec des francophones natifs », chaque distribution d'effectif est de 22,2%. Enfin, à l'intérieur de la catégorie « Découverte de la culture française / francophone », les modalités où nous trouvons le moins d'effectifs sont « la compréhension écrite » (33,3%) et « Les compétences socioculturelles » (33,3%). Ceci reste assez surprenant étant donné que dans nos hypothèses, nous avons présumé que les enseignants affirmant avoir découvert la culture française grâce à leur séjour dans le pays cible, étaient ceux qui travailleraient davantage l'interculturel en cours. Malgré tout, la répartition des effectifs est assez proche, et il ne semble donc pas y avoir de différence significative ( $X^2 = 0,64$ , ddl = 12, 1-p = 0,00%) concernant le croisement entre les variables « Compétences chez les apprenants » et « Séjour favorable ».

<b>séjour favorable</b>	Amélioration de la langue française	Découverte de la culture française ou francophone	Rencontre avec des francophones natifs	Autre (précisez)	<b>TOTAL</b>
<b>Compétences chez les apprenants</b>					
La capacité de s'exprimer à l'oral	33,3%	55,6%	22,2%	22,2%	-
La capacité de s'exprimer à l'écrit	33,3%	55,6%	22,2%	22,2%	-
La compréhension orale	33,3%	44,4%	22,2%	22,2%	-
La compréhension écrite	33,3%	33,3%	22,2%	22,2%	-
Des compétences socioculturelles	33,3%	33,3%	22,2%	22,2%	-
<b>TOTAL</b>	-	-	-	-	-

Tableau 128 : tableau croisé des variables « Séjour favorable » et « Compétences chez les apprenants ».

### ***Modification de l'image du pays cible x Compétences chez les apprenants***

Un changement d'image vis-à-vis du pays et de la culture cibles suite au séjour peut-il avoir une influence sur les compétences privilégiées en cours de FLE ? La majorité des enseignants qui ont eu l'occasion de séjourner en France ou dans un autre pays francophone affirment avoir expérimenté un changement concernant l'image qu'ils avaient du pays d'accueil. Cette modification a-t-elle un impact sur les compétences que ces professeurs transmettent à leurs apprenants ? La répartition des effectifs semble être assez régulière (tableau 129). Il y a 33,3% d'enseignants parmi ceux qui ont vécu un changement d'image qui travaillent davantage « la capacité de s'exprimer à l'oral » et « la capacité de s'exprimer à l'écrit » face à 11,1%, respectivement, dans la modalité « non ». Par ailleurs, quant à « la compréhension écrite » et « les compétences socioculturelles », 22,2% des effectifs ont changé leur image du pays et culture cibles ; il n'y a aucun effectif dans la catégorie « non ». Il n'existe pas de

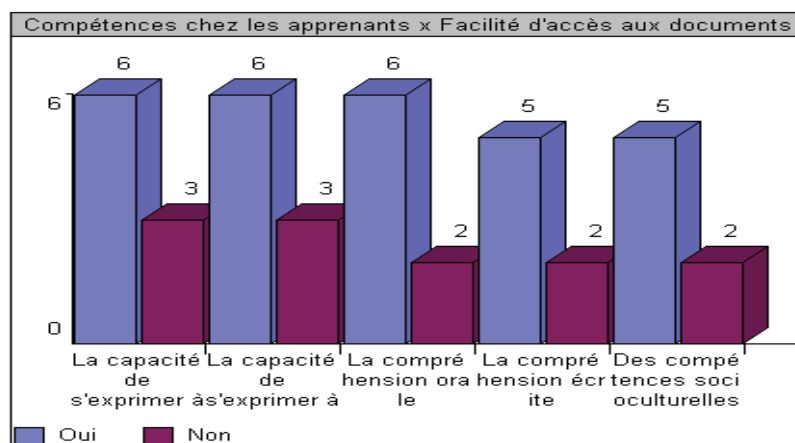
significativité dans les valeurs obtenues du croisement entre les variables « Compétence chez les étudiants » et « Modification de l'image du pays cible » ( $X^2 = 1,46$ , ddl = 4, 1-p= 16,60%).

<b>Modification de l'image du pays</b>	Oui	non	<b>TOTAL</b>
<b>Compétences chez les apprenants</b>			
La capacité de s'exprimer à l'oral	33,3%	11,1%	<b>44,4%</b>
La capacité de s'exprimer à l'écrit	33,3%	11,1%	<b>44,4%</b>
La compréhension orale	22,2%	11,1%	<b>33,3%</b>
La compréhension écrite	22,2%	0,0%	<b>22,2%</b>
Des compétences socioculturelles	22,2%	0,0%	<b>22,2%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 129 : tableau croisé « Modification de l'image du pays » et « Compétence chez les apprenants ».

### **Facilité d'accès aux documents x Compétences chez les apprenants**

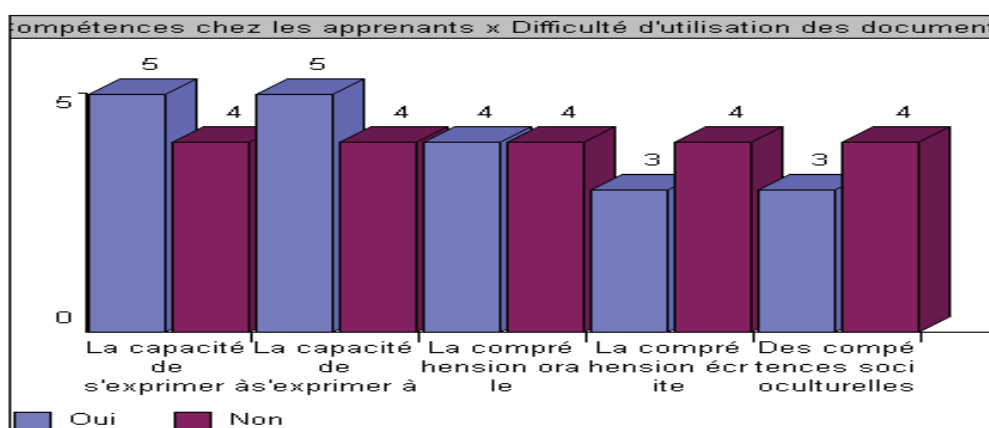
Est-ce que le fait de trouver facile l'accès aux documents authentiques influence le travail de certaines compétences, notamment de l'interculturel ? Encore une fois, la répartition des effectifs semble être assez régulière (graphique 17). Cependant, nous nous attendions à une différence significative à l'égard des enseignants trouvant facile l'accès aux documents, ceci dans la mesure où cette facilité permettrait un travail plus important de l'interculturel, cas contraire chez ceux qui considèrent difficile cet accès. Parmi les interrogés ayant répondu « oui » à « facilité d'accès aux documents », 66,7% d'entre eux cherchent à développer chez leurs élèves « l'expression orale », « l'expression écrite » et « la compréhension orale », face à 55,6% travaillant « l'expression écrite » et « les compétences socioculturelles ». Il est vrai que nous nous attendions à trouver un pourcentage d'effectifs bien plus élevé à l'intérieur du « oui » concernant la variable « compétences socioculturelles ». Nous avons présumé que le fait d'avoir un accès facile aux documents authentiques motiverait davantage le travail de la culture en cours de FLE. Ceci n'a pas été démontré ( $X^2 = 0,20$ , ddl= 4,1-p = 0,49%).



Graphique 17 : répartition des effectifs d'apprenants selon les compétences qu'ils travaillent en cours et la facilité d'accès aux documents authentiques.

## Difficulté d'utilisation des documents authentiques x Compétences chez les apprenants

Que dire de l'utilisation de ces documents ? Savoir utiliser des documents authentiques favorise-t-il le travail de l'interculturel ou pas ? Nous présumons que les enseignants trouvant « difficile l'utilisation des documents authentiques » sont ceux qui travaillent le moins l'interculturel en cours de français. Néanmoins, nous observons une répartition très homogène et régulière des effectifs (graphique 18). A l'intérieur de la catégorie « oui », c'est-à-dire, les enseignants qui trouvent difficile l'utilisation de ces documents, la répartition est la suivante : 55,6% travaillent « l'expression orale » et « l'expression écrite », 44,4% travaillent « la compréhension orale » et enfin 33,3% travaillent « l'expression écrite » et « les compétences socioculturelles ». Dans la catégorie « non » la répartition est tout à fait homogène, chaque compétence contenant 44,4% des effectifs. Il ne semble donc pas y avoir de différence significative ( $X^2 = 0,51$ , ddl = 4,1-p = 2,73%).



Graphique 18 : répartition des effectifs d'apprenants selon les compétences qu'ils travaillent en cours et la difficulté d'utilisation des documents authentiques.

## Place de la culture

Nous allons désormais passer à l'analyse des croisements avec la variable principale « place de la culture cible ». Un seul croisement est « peu significatif », avec « formation FLE ».

Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>		Test significatif	Test peu significatif	Test non significatif
Place de la culture cible	→ Enseigner dans d'autres établissements			X
	→ Formation FLE		X	
	→ Matériel didactique			X
	→ Séjour dans un pays francophone			X
	→ Séjour favorable			X

Tableau 130 : synthèse des croisements avec la variable principale « place de la culture cible ».

### ***Place de la culture cible x Enseigner dans d'autres établissements***

Nous pourrions présumer que ceux qui enseignent par exemple également à l'Alliance Française seraient les plus nombreux à accorder une place importante à la culture cible puisqu'ils ont l'occasion d'y côtoyer des Français et d'avoir accès à des documents permettant de travailler la culture en cours. Or, les enseignants qui exercent le métier ailleurs qu'à l'université sont les moins nombreux à accorder une place « importante » à la culture cible (22,2% des effectifs) face à 33,3% des professeurs ne travaillant qu'à l'université. Malgré cette différence, le croisement de la variable « enseigner dans d'autres établissements » avec la variable « place de la culture cible » ne semble pas révéler de valeurs significatives ( $X^2 = 0,09$ , ddl = 1,1-p = 23,58%) (tableau 131).

<b>Enseigner dans d'autres établissements</b>	oui	non	<b>TOTAL</b>
<b>Culture des pays francophones</b>			
Importante	22,2%	33,3%	<b>55,6%</b>
Moyenne	22,2%	22,2%	<b>44,4%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 131 : tableau croisé « Enseigner dans d'autres établissements » et « Culture des pays francophones ».

### ***Place de la culture cible x Formation FLE***

En serait-il autrement en ce qui concerne les enseignants qui ont une formation spécifique en FLE ? Suite à l'étude du tableau ci-dessous (tableau 132), nous trouvons une certaine différence dans la répartition des effectifs. Il est vrai que nous nous attendions à ce que les enseignants ayant une formation en FLE soient les plus nombreux à accorder une place « importante » au travail de la culture. Néanmoins, les plus nombreux à accorder une place « moyenne » sont précisément les professeurs spécialisés en FLE. En revanche, parmi ceux qui n'ont pas de formation en FLE, il n'y a aucun effectif dans la catégorie « moyenne » (0,0%). Cela veut dire qu'ils accordent tous une place « importante » à la culture (33,3%). La différence est peu significative dans la répartition des groupes ( $X^2 = 3,60$ , ddl = 1,1-p = 94,22%).

<b>Formation FLE</b>	oui	non	<b>TOTAL</b>
<b>Culture des pays francophones</b>			
Importante	22,2%	33,3%	<b>55,6%</b>
Moyenne	44,4%	0,0%	<b>44,4%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 132 : tableau croisé des variables « Formation FLE » et « Culture des pays francophones ».

### ***Place de la culture cible x Matériel didactique***

Que pouvons-nous dire, par la suite, de l'influence de la variable « matériel didactique » sur « la place de la culture cible en cours de français » ? On peut également supposer que les enseignants qui affirment avoir recours au matériel didactique pourraient être ceux qui accordent une place « importante » à la culture dans leurs cours. La répartition des effectifs (tableau 133) est la suivante : à l'intérieur de la catégorie « oui » à l'égard de l'utilisation du matériel didactique, 55,6% des effectifs disent accorder une place « importante » à la culture cible, face à 33,3% des interrogés qui lui accordent une place « moyenne ». Quant à ceux qui n'ont aucun recours au matériel didactique, l'effectif est nul pour la catégorie « importante ». Or il ne semble pas y avoir de lien entre les deux variables ( $X^2= 1,41$ , ddl= 1, 1-p = 76,43%).

<b>Matériel didactique</b>	oui	non	<b>TOTAL</b>
<b>Culture des pays francophones</b>			
Importante	55,6%	0,0%	<b>55,6%</b>
Moyenne	33,3%	11,1%	<b>44,4%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 133 : tableau croisé des variables « Matériel didactique » et « Culture des pays francophones ».

### ***Place de la culture cible x Séjour dans un pays francophone***

Toujours en fonction de la « culture cible » mais cette fois-ci en relation avec la variable « séjour dans un pays francophone », nous supposons qu'avoir séjourné dans le pays cible peut avoir une véritable influence sur la place que les enseignants accordent à la culture cible en cours de français. Malgré l'hypothèse que nous venons de mentionner, le tableau ci-dessous (tableau 134) nous laisse présager une inexistence de significativité à ce niveau, ceci dû à une répartition assez régulière des effectifs. A l'intérieur de la catégorie « oui » de ceux qui ont eu l'occasion de séjourner dans le pays cible, 22,2% d'entre eux accordent une place « importante » à la culture, face à 33,3% des effectifs qui lui accordent une place « moyenne ». Or, les enseignants qui ont été dans un pays francophone sont moins nombreux à travailler la culture en cours. En revanche, parmi ceux qui n'ont jamais séjourné dans le pays cible, 33,3% lui accordent une place « importante » et 11,1% lui accordent une place « moyenne ». Il ne semble pas y avoir de différence importante ( $X^2 = 1,10$ , dd = 1, 1-p = 70,63%).

<b>Séjour dans un pays francophone</b>	Oui	Non	<b>TOTAL</b>
<b>Culture des pays francophones</b>			
Importante	22,2%	33,3%	<b>55,6%</b>
Moyenne	33,3%	11,1%	<b>44,4%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 134 : tableau croisé des variables « Place de la culture cible » et « Séjour dans un pays francophone ».

### ***Place de la culture cible x Séjour favorable***

Pour les enseignants ayant séjourné dans le pays cible, nous avons cherché en quoi ce séjour a été productif pour leur métier d'enseignant de FLE. Nous verrons donc par la suite si l'aspect ou les aspects améliorés grâce au séjour influencent la place que les professeurs accordent à la culture cible en cours. « Amélioration de la langue française », « découverte de la culture cible » « rencontre avec des francophones natifs », ce sont les différentes catégories ayant pu être améliorées suite au séjour. Nous nous intéressons notamment à la « découverte de la culture cible » dans la mesure où nous présumons que les enseignants ayant choisi cette catégorie sont les plus nombreux à accorder une « place importante » à la culture en cours. Néanmoins, en observant le tableau ci-dessous (tableau 135), nous pouvons remarquer que la répartition des effectifs est tout à fait homogène. En effet, à l'intérieur de la catégorie « important », chaque variable est représentée par le même pourcentage d'effectifs (22,2%). En revanche, à l'intérieur de « moyenne », nous retrouvons 11,1% des interrogés qui ont répondu « amélioration de la langue française » et 33,3% ont répondu « découverte de la culture cible ». Malgré cette différence, il ne semble pas y avoir de différence significative ( $X^2 = 3,60$ , ddl= 3,1-p= 69,20%).

<b>séjour favorable</b>	Amélioration de la langue française	Découverte de la culture française ou francophone	Rencontre avec des francophones natifs	Autre (précisez)	<b>TOTAL</b>
<b>Culture des pays francophones</b>					
Importante	22,2%	22,2%	22,2%	22,2%	-
Moyenne	11,1%	33,3%	0,0%	0,0%	-
<b>TOTAL</b>	-	-	-	-	

Tableau 135 : tableau croisé des variables « Séjour favorable » et « Culture des pays francophones ».

### ***Raison du séjour x Modification de l'image du pays cible***

Lorsque nous croisons les variables « Modification de l'image du pays » et « Raison du séjour », nous pouvons constater que ceux qui ont subi des modifications vis-à-vis de leur image du pays cible sont ceux qui ont voyagé en France pour des raisons académiques « Voyage d'étude » (tableau 136). En revanche, ceux qui y sont allés pour des raisons

professionnelles « Travail » affirment n'avoir expérimenté aucun changement de leurs représentations. Malgré cette différence, lorsque nous croisons les deux variables la relation est « peu significative » dans la répartition des groupes ( $X^2 = 7,00$ , ddl= 4,1-p= 86,41).

Modification de l'image du pays	Non réponse	Oui	non	TOTAL
<b>Raison du séjour</b>				
Voyage d'étude	0	2	0	2
Travail	0	0	1	1
Autre (précisez)	1	2	0	3
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

Tableau 136 : tableau croisé des variables « Modification de l'image du pays » et « Raison du séjour ».

### Matériel didactique

Nous allons aborder maintenant les croisements avec la variable principale « matériel didactique ». Les deux croisements sont significatifs, ce qui indique un effet de cette variable sur la « fréquence d'utilisation des documents authentiques » et la « raison de la non importance de la culture en cours ».

Tableau croisé/Test du $X^2$		Test significatif	Test peu significatif	Test non significatif
<b>Matériel didactique</b>	➔ Fréquence d'utilisation des documents authentiques	X		
	➔ Raison de la non importance de la culture en cours	X		

Tableau 137 : tableau synthétique des croisements avec la variable principale « matériel didactique ».

### *Fréquence d'utilisation des documents authentiques x Matériel didactique*

Pour les enseignants qui intègrent la composante interculturelle en cours de FLE et qui le font à travers des documents authentiques (tableau 138), nous trouvons une différence significative ( $X^2=9,00$  ; ddl=3 ; 1-p=97,07%). Une grande majorité (77,8%) utilise régulièrement le matériel didactique. Par contre nous soulignons qu'il semble y avoir une contradiction car 11,1% d'entre eux affirment ne pas utiliser de matériel didactique pour l'enseignement de la culture. En effet, ces 11,1% disent utiliser des documents authentiques une fois par mois 11,1%. Nous pouvons nuancer ce croisement et nous interroger sur leur notion d'utilisation de matériel authentique, c'est-à-dire si le fait d'en employer très peu est considéré comme une absence d'utilisation.

Fréquence d'utilisation des documents	Une fois par semaine	Une fois toutes les deux semaines	Une fois par mois	De temps à autre	TOTAL
<b>Matériel didactique</b>					
oui	55,6%	22,2%	0,0%	11,1%	-
non	0,0%	0,0%	11,1%	0,0%	-
<b>TOTAL</b>	<b>55,6%</b>	<b>22,2%</b>	<b>11,1%</b>	<b>11,1%</b>	

Tableau 138 : croisement des variables « matériel didactique » et « fréquence d'utilisation des documents ».

### Matériel didactique x Raison de la non importance de la culture en cours

Pour les enseignants qui accordent une place moyenne à l'enseignement de la culture en cours (tableau 139), nous retrouvons une différence significative face à l'utilisation de matériel didactique ( $X^2= 10,00$  ddl= 4,1-p= 95,96%). Parmi ceux qui n'utilisent pas de matériel didactique en cours, 11,1% d'entre eux ont indiqué la modalité « autre (précisez) ». En vérifiant dans la question ouverte « si autre précisez », nous observons que l'interrogé a indiqué « manque de matériel ». Celui-ci nous indique donc que s'il n'intègre pas la composante interculturelle dans ses cours, c'est qu'il a peu ou pas accès à des documents authentiques.

Matériel didactique	oui	non	TOTAL
<b>Raison</b>			
Non réponse	55,6%	0,0%	<b>55,6%</b>
Priorité à la langue	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
Manque de temps	22,2%	0,0%	<b>22,2%</b>
Manque de compétence vis-à-vis du sujet	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
Autre (précisez)	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 139 : croisement des variables « raison » et « matériel didactique ».

### Culture des pays francophones

Nous traiterons maintenant de la variable « culture des pays francophones » comme variable principale. Deux croisements sont significatifs avec « raisons de l'absence du travail de la culture en cours » et « difficulté d'utilisation des documents authentiques ».

Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>		Test significatif	Test peu significatif	Test non significatif
<b>Culture des pays francophones</b>	→ Importance de la langue française			X
	→ Problèmes d'enseignement du FLE			X
	→ Raisons de l'absence du travail de la culture en cours	X		
	→ Difficulté d'utilisation des documents authentiques	X		

Tableau 140 : synthèse des croisements avec la variable « culture des pays francophones ».



### ***Importance de la langue française x Culture des pays francophones***

La comparaison des variables « importance de la langue française » et « culture des pays francophones » (tableau 141) ne permet pas de  $X^2$  total dans la mesure où la ligne de la modalité « non en Europe » ne contient que des valeurs nulles et où la colonne de la modalité « aucune » également. Le tableau nous montre une répartition des effectifs assez homogène et équitable, ce qui ne laisse pas présager de différence particulière à ce niveau ; sachant que les enseignants pouvaient choisir plusieurs réponses, les effectifs les plus importants sont ceux qui accordent une place importante à l'enseignement de la culture et qui considèrent que la langue française est importante en Europe et dans le monde (55,6%). Les effectifs les plus importants de ceux qui accordent une place « moyenne » à la culture sont de 44,4% pour attribuer une place importante au français en Europe, et 33,3% dans le monde entier. Aucun de ceux qui accordent une place importante à la culture ne considère que le français n'a aucune place importante dans le monde (0%) alors que 11,1% de ceux qui accordent une place moyenne à la culture considèrent que le français n'a aucune place importante dans le monde. Malgré tout, cette répartition reste assez proche selon les modalités « importante » et « moyenne », notamment avec la modalité « oui en Colombie ». Il ne semble donc pas y avoir de différence significative ( $X^2= 1,50$ , ddl= 4, 1-p= 17,27%) en ce qui concerne le croisement des variables « culture des pays francophones » et « importance de la langue française ». Les deux variables ne paraissent pas s'influencer. Ainsi, il n'y a pas de relation entre l'importance accordée à la langue française et la place donnée à la culture dans un cours de FLE. Donc que les enseignants donnent de l'importance à la langue ne les fait pas plus recourir à la culture dans leurs enseignements.

<b>Culture des pays francophones</b> <b>Importance de la langue française</b>	Import ante	Moye nne	<b>TOTAL</b>
Oui en Colombie	22,2%	22,2%	-
Non en Colombie	33,3%	22,2%	-
Oui en Europe	55,6%	44,4%	-
Oui dans le monde entier	55,6%	33,3%	-
Non dans le monde entier	0,0%	11,1%	-
<b>TOTAL</b>	-	-	-

Tableau 141 : tableau croisé « culture de pays francophones » et l'importance de la langue française ».

### ***Culture des pays francophones x Raisons de l'absence du travail de la culture en cours***

Dans le tableau ci-dessous (tableau 142), nous pouvons analyser les raisons qui conduisent les professeurs à ne pas accorder une place importante à la culture dans leurs enseignements. La

raison principale est donc « le manque de temps » pour 22,2 % des enseignants. Le « manque de temps », comme ils nous l'indiquent dans les entretiens (cf. chapitre 4.2.3), les oblige à se recentrer sur ce qu'ils jugent être prioritaire, c'est-à-dire les éléments linguistiques. La différence significative ( $X^2= 10,0$  ddl= 4, 1-p=95,96 %) permet de voir que parmi les professeurs qui accordent une place importante à la culture, aucun d'entre eux ne considère que « le manque de temps » est un facteur perturbateur au moment d'inclure cette composante dans les cours de français.

Raison	Non réponse	Priorité à la langue	Manque de temps	Manque de compétence vis-à-vis du sujet	Autre (précisez)	TOTAL
<b>Culture des pays francophones</b>						
Importante	55,6% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	- (5)
Moyenne	0,0% (0)	11,1% (1)	22,2% (2)	11,1% (1)	11,1% (1)	- (5)
<b>TOTAL</b>	- (5)	- (1)	- (2)	- (1)	- (1)	

Tableau 142 : croisement des variables « raisons de l'absence du travail de la culture en cours » et « culture des pays francophones ».

### ***Difficulté d'utilisation des documents authentiques x Culture des pays francophones***

En ce qui concerne le croisement des variables « la difficulté d'utilisation des documents authentiques » et « la place accordée à la culture », la différence est très significative ( $X^2= 5,79$  ; ddl=1 ; 1-p=98,36%). Les enseignants qui n'accordent pas une importance élevée à la culture dans leurs cours et qui affirment à l'unanimité avoir des difficultés face à l'utilisation des documents authentiques représentent 44,4% des sondés (tableau 143). En revanche, quant à ceux qui accordent une place importante à la culture, une grande majorité (44,4% de ceux-ci) ne semble pas avoir de difficultés au moment d'utiliser les mêmes types documents.

Concernant ces deux variables, il est intéressant de chercher à approfondir le profil de ce croisement en réalisant une série d'Analyses des Correspondances Multiples (ACM). Toutes les variables ne peuvent pas être concernées, et nous ne retiendrons que les réponses des questions fermées uniques ou à choix multiples. Nous présenterons des graphiques d'ACM afin de mettre en évidence les polarités des répartitions en fonction du croisement de trois variables (cf. chapitre 3.5). Chaque nouveau croisement contiendra systématiquement les deux variables croisées que nous venons de présenter. Par ailleurs, si nous soulignons l'intérêt d'approfondir le croisement de ces deux variables, pour en faire émerger des causes ou des conséquences, nous ne l'appliquerons qu'à ce croisement dans la mesure où le précédent nous paraît moins intéressant et faisant l'objet d'une interrogation sur la démarche d'un enseignant.

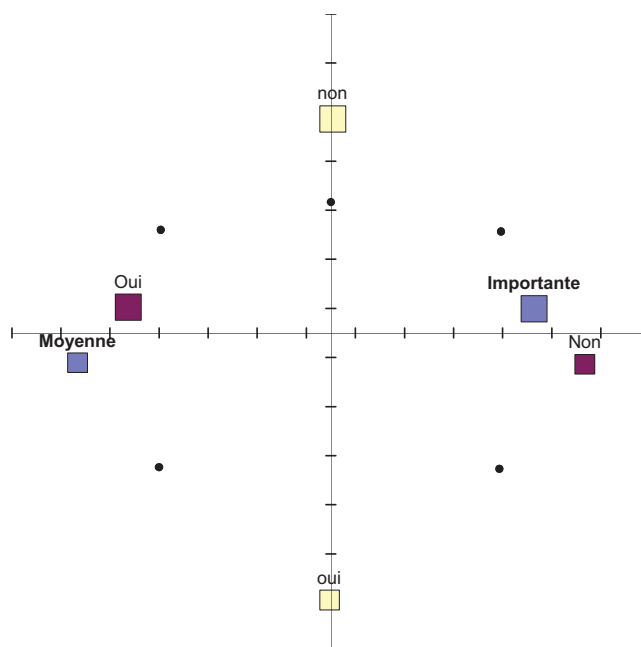
Difficulté d'utilisation des documents	Oui	Non	TOTAL
<b>Culture des pays francophones</b>			
Importante	11,1% (1)	44,4% (4)	55,6% (5)
Moyenne	44,4% (4)	0,0% (0)	44,4% (4)
<b>TOTAL</b>	- (5)	- (4)	

Tableau 143 : croisement des variables « culture des pays francophones » et « difficulté d'utilisation des documents authentiques ».

### Analyse des Correspondances Multiples (ACM)

#### *Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques X Enseigner dans d'autres établissements*

Ainsi, dans un premier temps, si nous ajoutons la variable « Enseigner dans d'autres établissements » (graphique 19), nous obtenons la représentation suivante :



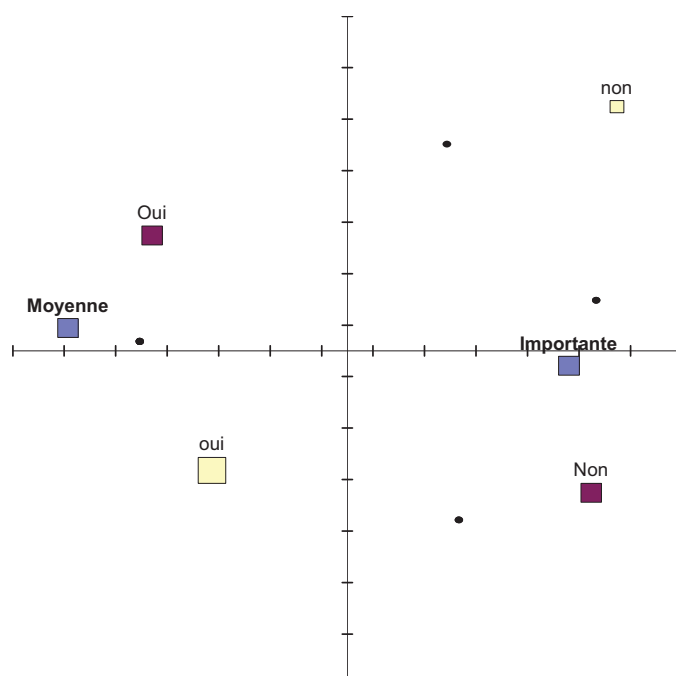
Graphique 19 : croisement des variables « culture des pays francophones », « difficulté d'utilisation des documents authentiques » et « enseigner dans d'autres établissements ».

Le graphique de l'ACM est divisé en deux dans le sens de la hauteur (axe des ordonnées), répartissant ainsi les différentes polarités en deux groupes, d'une part celui de ceux qui accordent une importance moyenne à la culture et qui ont des difficultés d'utilisation des documents authentiques et celui de ceux qui accordent de l'importance à la culture et qui n'ont pas de difficultés d'utilisation des documents authentiques. Ainsi, nous pouvons mettre en évidence que ceux qui accordent une importance « moyenne » à la culture (en bleu), sont ceux qui ont des difficultés dans l'utilisation des documents authentiques (oui - en violet) et enseignent plus fréquemment dans d'autres établissements (oui - en jaune). Inversement, ceux qui accordent de l'importance à la culture sont ceux qui n'ont pas de difficultés dans

l'utilisation des documents authentiques et enseignent moins fréquemment dans d'autres établissements. La différence est cependant légère et la variable assez bien répartie dans les deux groupes.

***Formation en FLE X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques***

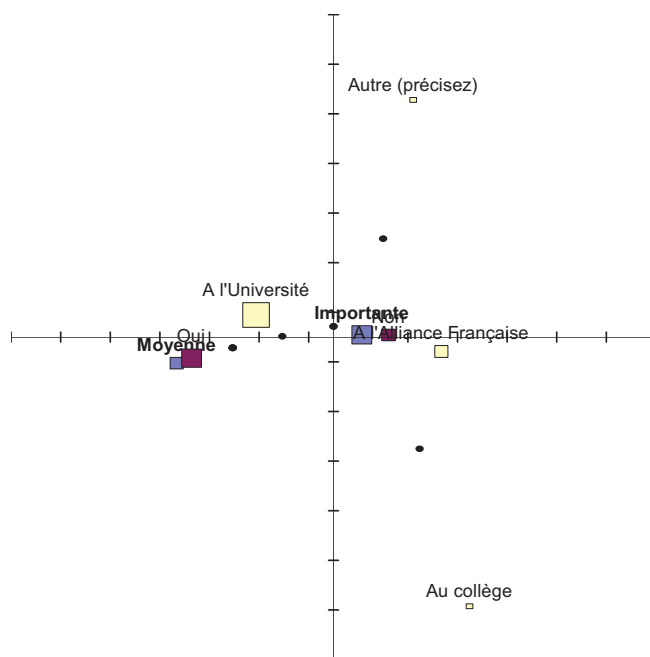
Si nous abordons maintenant l'ajout de la variable « Formation FLE », nous observons que ceux qui accordent une place « moyenne » à la culture et ont des difficultés d'utilisation des documents authentiques ont également une formation en FLE (« oui » en jaune dans la partie gauche du graphique – graphique 20) ; à l'inverse, ceux qui n'ont pas de formation FLE (« non » en jaune dans la partie haute droite du graphique) sont ceux qui accordent une place importante à la culture et qui n'ont pas de difficultés d'utilisation des documents authentiques. Nous pouvons souligner le fait qu'il peut sembler paradoxal par rapport à ce à quoi nous attendions au préalable, c'est-à-dire qu'il paraissait plus plausible que les enseignants ayant eu une formation en FLE et enseignent dans d'autres établissements soient ceux qui accordent une place importante à la culture et qui n'ont pas de difficultés d'utilisation des documents authentiques.



Graphique 20 : croisement des variables Formation en FLE X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques.

### ***Apprentissage du français X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques***

En ajoutant la variable « apprentissage du français » (graphique 21), nous pouvons constater que ceux qui accordent une place moyenne (en bleu à gauche) à la culture et qui ont des difficultés d'utilisation des documents authentiques ont tous appris le français à l'université (à gauche en jaune). De leur côté, ceux qui n'ont pas de difficultés d'utilisation des documents authentiques et qui accordent une place importante à la culture ont appris le français principalement à l'Alliance française, mais également au collège et, pour l'un d'entre eux, « avec une famille belge ». Ainsi, dans ce croisement, il ressort un élément intéressant, à savoir que l'importance de la culture et la bonne utilisation des documents authentiques relèvent d'enseignants qui ont aussi appris le français dans d'autres endroits qu'à l'université tandis que les autres l'ont tous appris à l'université.

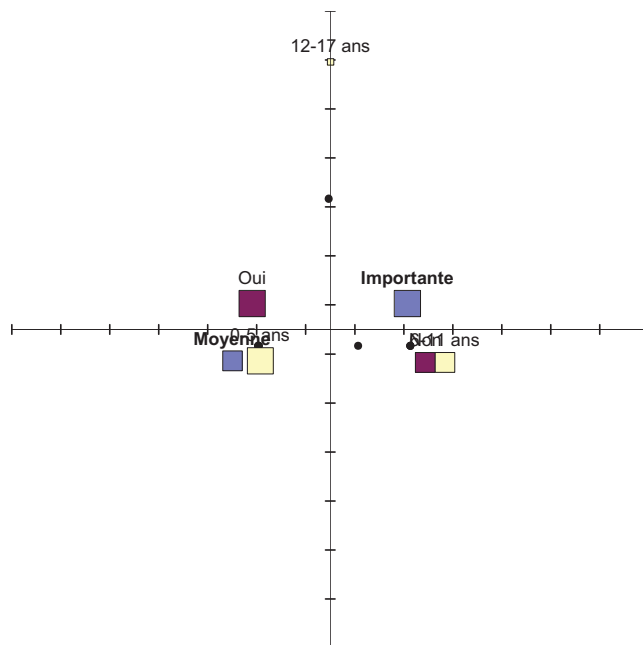


Graphique 21 : croisement des variables Apprentissage du français X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques.

### ***Temps d'expérience de FLE X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques***

Ajoutons maintenant la variable « temps d'expérience de FLE » (graphique 22). Nous pouvons considérer le fait que ceux qui accordent une importance moyenne à la culture (en bleu à gauche) et ont des difficultés d'utilisation des documents authentiques ont tous une expérience de « 0-5 ans » (à gauche en jaune). Inversement, ceux qui accordent de l'importance à la culture et qui n'ont pas de difficultés d'utilisation des documents

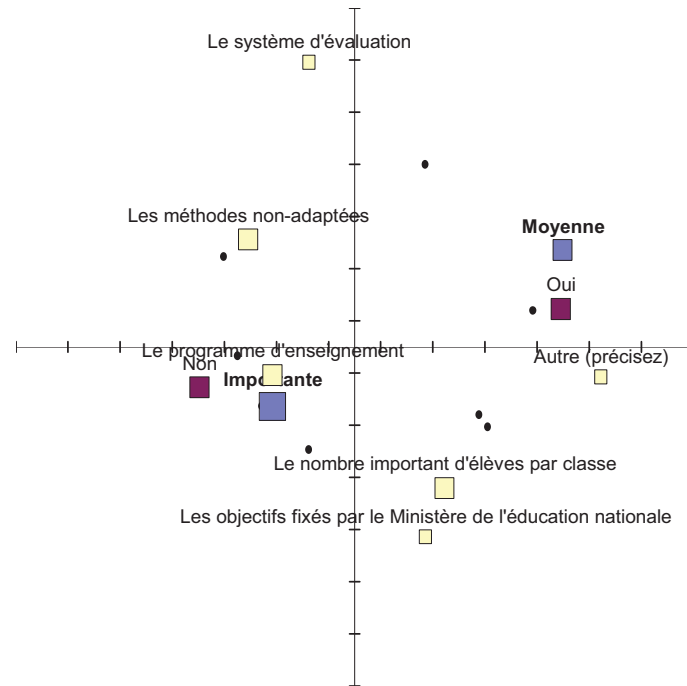
authentiques se situent principalement dans la tranche des « 6-11 ans » même si l'un d'entre eux est dans la tranche « 0-5 ans » et un autre dans la tranche « 12-17 ans ». Ainsi, il apparaît que ceux qui ont le moins d'expérience sont ceux qui accordent le moins d'importance à la culture et qui ont le plus de difficultés avec les documents authentiques.



Graphique 22 : croisement des variables Temps d'expérience de FLE X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques.

### ***Problèmes d'enseignement du FLE X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques***

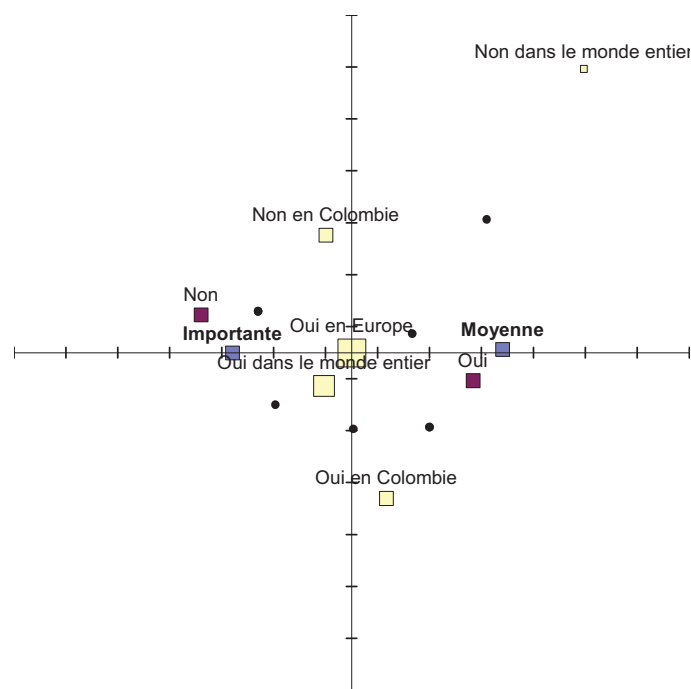
Considérant l'ajout de la variable « problèmes d'enseignement du FLE » (graphique 23), le groupe qui accorde de l'importance à la culture (en bleu à gauche) et qui n'a pas de problèmes d'utilisation des documents authentiques (en violet à gauche) considère que les problèmes d'enseignement sont principalement liés aux programmes d'enseignement, aux méthodes non-adaptées et au système d'évaluation (en jaune à gauche). Quant au groupe de ceux qui accordent une importance moyenne à la culture et qui a des problèmes d'utilisation des documents authentiques, il considère que les problèmes sont liés au nombre important d'élèves par classe, aux objectifs fixés par le Ministère de l'éducation nationale et, pour deux d'entre eux, au manque de matériel (ce qui est mentionné pour la modalité « autre, précisez ») (en jaune à droite).



Graphique 23 : croisement des variables Problèmes d'enseignement du FLE X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques.

***L'importance de la langue française X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques***

Autre élément important, celui de l'« importance de la langue française » (graphique 24). Le groupe qui accorde de l'importance à la culture (en bleu à gauche) et qui n'a pas de difficultés d'utilisation des documents authentiques (en violet à gauche) considère, préférentiellement que la langue française est importante dans le monde et en Europe mais pas en Colombie. En revanche, le groupe de ceux qui considèrent que la culture a une importance moyenne et qui a des difficultés d'utilisation des documents authentiques pense que le français est important en Colombie. Ce point est paradoxal pour montrer que ceux qui accordent le moins d'importance à la culture sont pourtant ceux qui considèrent le plus fréquemment que le français est une langue importante en Colombie.

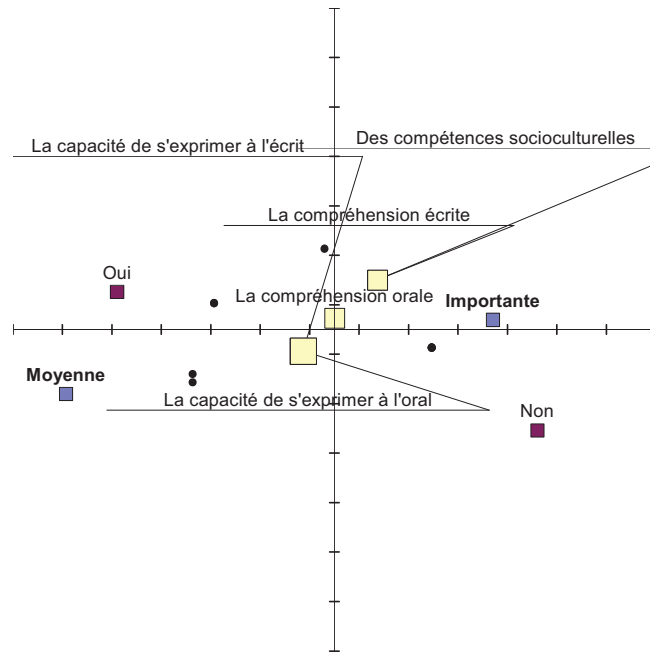


Graphique 24 : croisement des variables L'importance de la langue française X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques.

### ***Compétences chez les apprenants X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques***

Si nous envisageons la variable « compétences chez les apprenants » (graphique 25), nous pouvons mettre en évidence le fait que le groupe qui accorde une importance moyenne à la culture (en bleu à gauche) et qui a des difficultés d'utilisation des documents authentiques (en violet à gauche) polarise un peu plus les modalités « la capacité de s'exprimer à l'oral » et « la capacité de s'exprimer à l'écrit ». La modalité « la compréhension orale » semble partagée sur les deux groupes. Le groupe qui accorde de l'importance à la culture et qui n'a pas de difficulté d'utilisation des documents authentiques polarise plus « des compétences socioculturelles » et « la compréhension écrite ». Ainsi, les deux groupes ont des profils un peu différents sur ces points, par rapport à ce qu'ils considèrent comme devant être mis en avant au niveau des compétences maîtrisées par les étudiants.

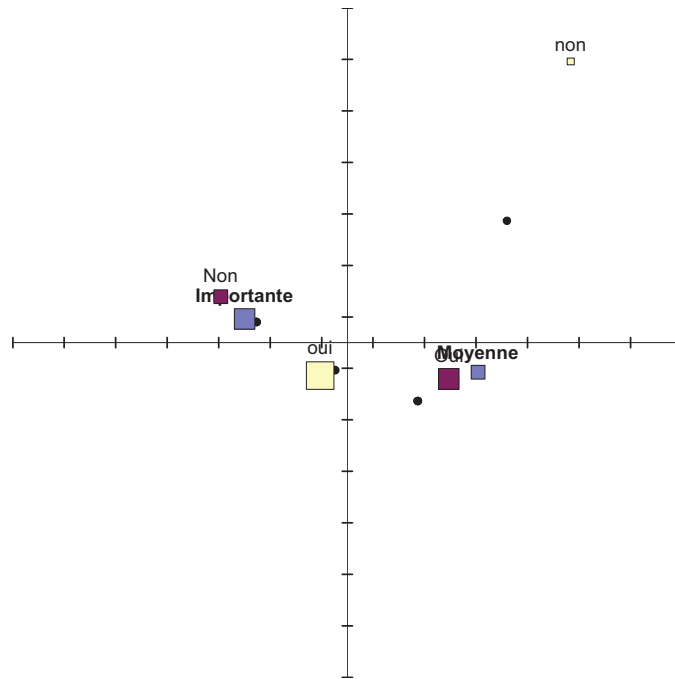




Graphique 25 : croisement des variables Compétences chez les apprenants X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques.

***Matériel didactique X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques***

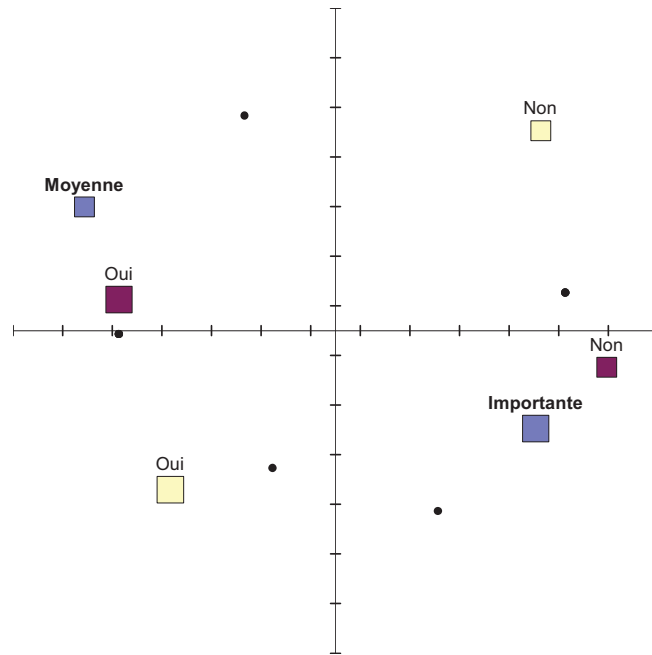
Si nous mentionnons maintenant la variable « matériel didactique » (graphique 26), nous pouvons constater que tous les enseignants (à gauche en jaune) sauf un utilisent du matériel didactique. Le seul qui a répondu « non » (à droite en jaune) appartient au groupe qui accorde une importance moyenne à la culture et qui a des difficultés d'utilisation des documents authentiques. Cette répartition, bien que faible, semble logique, ce qui polarise le fait d'utiliser du matériel didactique (donc la modalité « oui ») légèrement en faveur du groupe qui accorde de l'importance à la culture et qui n'a pas de difficulté d'utilisation du matériel didactique.



Graphique 26 : croisement des variables Matériel didactique X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques.

***Séjour dans un pays francophone X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques***

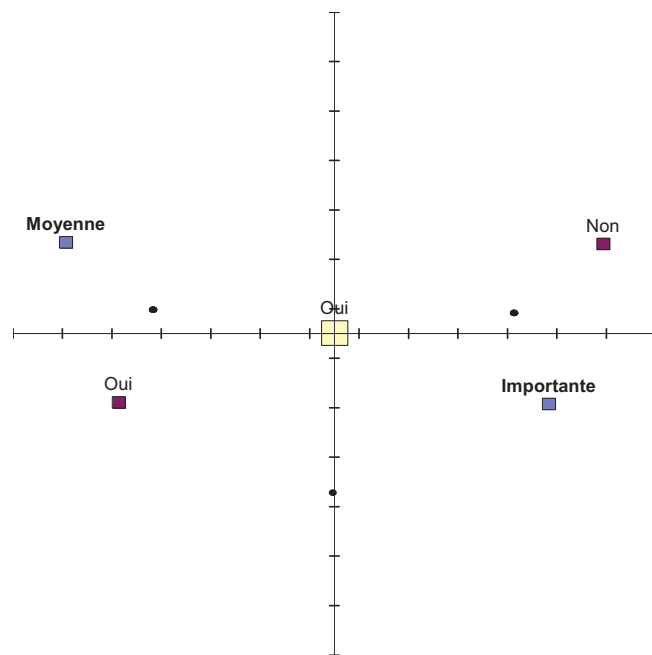
L'ajout de la variable « séjour dans un pays francophone » (en jaune) est très intéressant (graphique 27). En effet, la répartition nous permet de voir que très préférentiellement ceux qui ont visité un pays francophone appartiennent au groupe de ceux qui accordent une importance moyenne à la culture et qui ont des difficultés d'utilisation des documents authentiques. Inversement, ceux qui n'ont pas voyagé dans un pays francophone appartiennent au groupe de ceux qui accordent de l'importance à la culture et qui n'ont pas de difficulté d'utilisation des documents authentiques. Ce point peut paraître assez paradoxal dans la mesure où ce sont ceux qui ont eu l'expérience de la francophonie qui ont le plus de mal à utiliser des documents authentiques et qui accordent le moins d'importance à la culture en cours. Nous aurions pu nous attendre à des données inverses.



Graphique 27 : croisement des variables Séjour dans un pays francophone X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques.

***Utilisation de documents authentiques X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques***

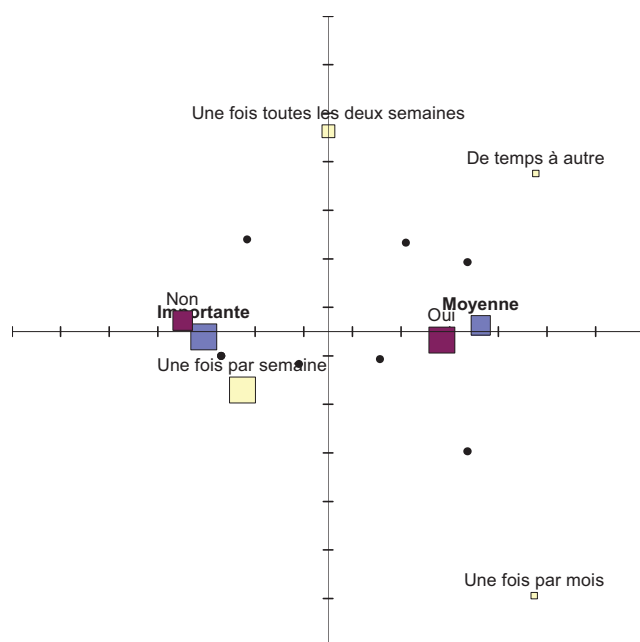
L'ajout de la variable « utilisation de documents authentiques » (en jaune) (graphique 28) montre une répartition très proche dans les deux groupes et ne permet pas de dissocier un profil particulier. Que la place de la culture soit importante ou moyenne et qu'il y ait ou non des difficultés d'utilisation des documents authentiques, les deux groupes en utilisent.



Graphique 28 : croisement des variables Utilisation de documents authentiques X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques.

***Fréquence d'utilisation des documents authentiques X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques***

Le recours à la variable « fréquence d'utilisation des documents authentiques » (graphique 29) permet de mettre en évidence un élément central : ceux qui accordent de l'importance à la culture et qui n'ont pas de difficulté d'utilisation des documents authentiques sont ceux qui, logiquement, s'en servent le plus souvent, « une fois par semaine » (en jaune dans la partie gauche du graphique). Dans une moindre mesure, l'autre groupe qui accorde une importance moyenne à la place de la culture et qui a des difficultés d'utilisation des documents authentiques les utilise, pour l'un d'entre eux, « une fois par mois », pour un autre « de temps à autre », pour un autre « une fois toutes les deux semaines », donc fréquemment moins souvent. Cet aspect peut paraître évident dans la mesure où ceux qui les emploient souvent sont ceux qui affirment avoir le moins de difficultés à s'en servir.

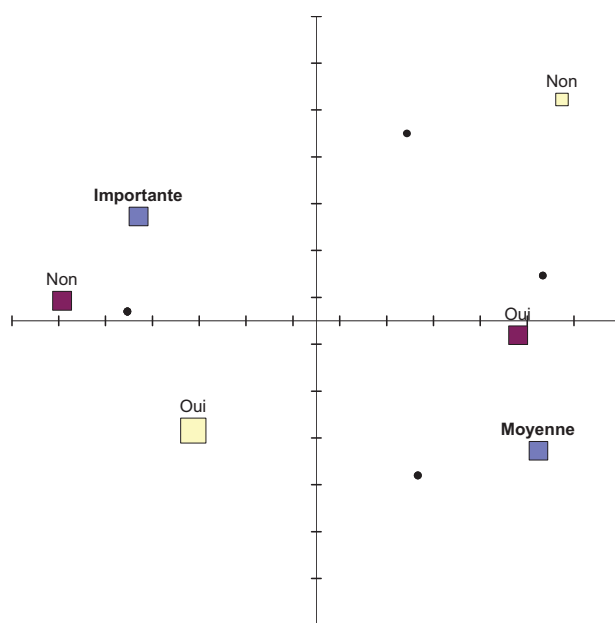


Graphique 29 : croisement des variables Fréquence d'utilisation des documents authentiques X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques.

***Facilité d'accès aux documents authentiques X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques***

Également, à l'image du graphique précédent, l'ajout de la variable « facilité d'accès aux documents » (en jaune) (graphique 30) montre que le groupe qui accorde une place importante à la culture et qui n'a pas de difficulté d'utilisation des documents est celui qui a le plus de facilité d'accès à ces documents authentiques. Donc inversement, ceux qui accordent le moins d'importance à la place de la culture et qui ont des difficultés d'utilisation des documents ont moins de facilité d'accès aux documents. Nous avons ici un élément

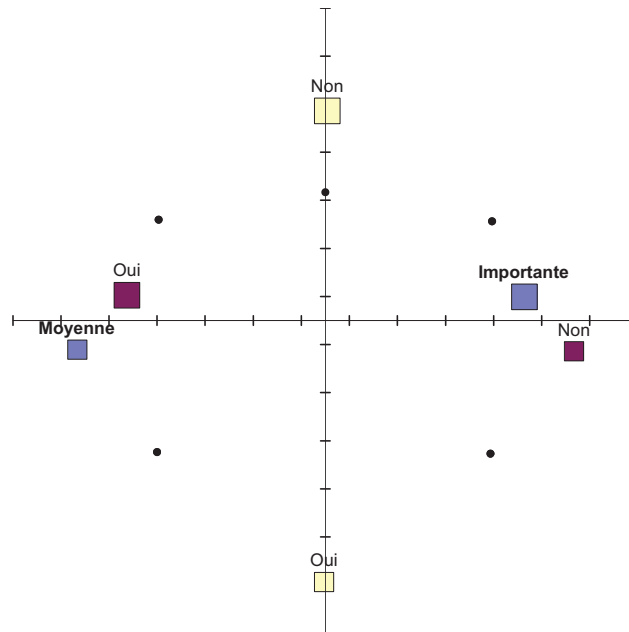
supplémentaire pour expliquer le lien entre l'importance accordée à la culture et la difficulté d'utilisation des documents authentiques dans la variable qui met en évidence le fait que certains ont facilement accès aux documents et d'autres non. Cette facilité d'accès peut donc avoir un impact sur les difficultés d'utilisation des documents et sur la place accordée à la culture en cours.



Graphique 30 : croisement des variables Facilité d'accès aux documents authentiques X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques.

### ***Formation sur les documents authentiques X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques***

La variable « formation sur les documents » (en jaune) (graphique 31) semble répartie entre les deux groupes assez équitablement, d'où des polarités sur l'axe des ordonnées. Cependant, la modalité « oui » semble légèrement pencher dans le groupe de ceux qui accordent une importance moyenne à la place de la culture et qui a des difficultés d'utilisation des documents authentiques, et le « non » en faveur de ceux qui accordent une place importante à la culture et qui n'ont pas de difficulté d'utilisation des documents authentiques. La différence est légère et semble peut-être en contradiction avec ce à quoi nous aurions pu nous attendre, à savoir que ceux ayant le plus d'aisance dans l'utilisation des documents seraient ceux qui, préférentiellement, auraient reçu une formation sur l'utilisation des documents authentiques.



Graphique 31 : croisement des variables Formation sur les documents authentiques X Culture des pays francophones X Difficulté d'utilisation des documents authentiques.

Ainsi, dans cet approfondissement, pour mieux comprendre les raisons de la différence significative du tableau croisé des variables « importance de la culture » et « difficultés d'utilisation des documents authentiques », nous avons fait émerger quelques points qui semblent inattendus et d'autres qui semblent bien révéler les raisons de ces différences.

### **Recodage des questions ouvertes en questions à choix multiples via Sphinx (enseignants)**

Notre questionnaire adressé aux enseignants était composé de questions fermées et de questions ouvertes. Tout comme pour le questionnaire adressé aux apprenants (cf. chapitre 4.1.1) et suite au conseil de notre directrice de recherche, nous avons décidé de recoder quelques questions ouvertes en questions à choix multiples à l'aide du logiciel Sphinx. Cela nous permet de classer les arguments exprimés librement par les enquêtés et de pouvoir croiser les nouvelles variables obtenues avec d'autres variables déjà étudiées dans notre analyse. Ainsi nous avons converti les questions suivantes :

#### **Question recodée :**

#### ***Pourquoi avoir choisi le métier d'enseignant de FLE ?***

Cette question était ouverte, ce qui a permis aux enseignants de s'exprimer librement. En outre, un même enseignant peut avoir plusieurs raisons d'avoir choisi de devenir enseignant de FLE. Par exemple, « Ma motivation majeure a été mon désir de devenir professeur, surtout de la langue française parce que j'aime l'ordre de la pensée ». Nous avons considéré

important de convertir cette question ouverte en question fermée dans le but de faire un classement, dans la mesure du possible, des raisons pour lesquelles les enseignants ont choisi de devenir enseignants de FLE. Suite à une étude minutieuse des réponses, nous avons établi 4 types de critères<sup>98</sup> communs à toutes les questions recodées :

1. Socio(linguistique)
2. Affectif
3. Pragmatique
4. Socio(culturel)
5. Didactique

Nous avons obtenu le tableau ci-dessous (tableau 144) concernant les raisons pour lesquelles les enseignants enquêtés ont décidé d'enseigner le FLE. Une majorité d'entre eux est aujourd'hui professeur de FLE pour des raisons de type socioculturel (44,4%) et pragmatique principalement (33,3%).

<b>pourquoi enseignant de FLE?</b>	Nb. cit.	Fréq.
Socio(linguistique)	1	11,1%
Affectif	1	11,1%
Pragmatique	3	33,3%
Socio(culturel)	4	44,4%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>

Tableau 144 : répartition des enquêtés selon les raisons pour lesquelles ils ont choisi le métier de professeur de FLE.

Plus d'un tiers des enseignants a donné des arguments de type socioculturel : 44% d'entre eux s'intéressent particulièrement à la culture française et à sa découverte.

33,3% d'entre eux ont choisi le métier de professeur de FLE pour des raisons de type pragmatique : ils affirment avoir une certaine facilité pour apprendre cette langue. De plus, ils considèrent qu'en devenant professeur de français et non d'anglais la concurrence au moment de chercher un travail serait moindre.

Enfin, 11,1% des interrogés affirment avoir choisi d'enseigner le FLE pour des raisons de type sociolinguistique en considérant que le français est une langue internationale et qu'à travers sa connaissance, on peut avoir de bonnes opportunités de travail. Avec le même

<sup>98</sup>

Nous nous sommes inspirée de l'enquête de Alén Garabato et Verny (2007).

pourcentage pour le critère de type affectif (11,1%), ils ont choisi ce métier par goût personnel, par vocation.

**Question recodée :**

***Comment améliorer l'enseignement du FLE en Colombie ?***

Cette question était ouverte également. Chacun des enseignants propose une démarche ou une idée différente afin d'améliorer l'enseignement de la langue française en Colombie. Par exemple, « Il y a besoin d'intégrer les systèmes d'enseignement. Il faut développer un système plus communicatif » ou encore « travailler toutes les compétences à travers l'interculturalité, comme ça les élèves seront un peu plus intéressés par la langue en apprenant plus de la culture francophone », entre autres. Il nous a semblé pertinent de recoder cette question ouverte en question à choix multiples en cherchant à faire un classement des propositions avancées par les enseignants dans l'envie d'améliorer l'enseignement du français.

Nous présentons d'emblée le graphique obtenu montrant les propositions des enseignants enquêtés concernant l'amélioration de l'enseignement du français dans la République Colombienne.

<b>Comment améliorer le FLE</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Socio(linguistique)	5	55,6%
Pragmatique	4	44,4%
Socio(culturel)	5	55,6%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>9</b>	

Tableau 145 : répartition des enseignants selon leurs propositions afin d'améliorer l'enseignement du FLE.

La moitié des enseignants, soit 55,6% d'entre eux, a donné des propositions de type socioculturel. Ils proposent, afin d'améliorer l'enseignement du FLE, « Une présence plus directe des meilleurs aspects de la culture francophone chez-nous » ou encore « En motivant les étudiants à partir de l'enseignement de l'importance de la culture francophone ». L'intégration de la compétence interculturelle est également mentionnée comme démarche, aidant à améliorer un tel enseignement.

55,6% d'entre eux ont avancé des critères de type sociopolitique. En effet, ces enseignants pensent que c'est une décision avant tout politique.

44,4% d'entre eux font des propositions de type pragmatique : ils pensent qu'il faut développer un système d'enseignement plus communicatif et que dans le contexte colombien,



il s'avère important de faire des immersions dans la langue cible à défaut d'une communauté de parole. Enfin, ils parlent de l'importance de montrer aux apprenants les opportunités qu'ils peuvent avoir avec la langue française.

Par ailleurs, le fait d'avoir recodé les questions ci-dessus nous a permis également leur croisement avec d'autres variables afin de faire une analyse plus approfondie. En effet, la variable « Amélioration de l'enseignement du FLE » a été croisée avec le reste des variables. Ce qui a donné des résultats très variés où la dépendance entre une variable et l'autre est parfois « peu significative » ou « non significative ». Nous présentons d'emblée quelques tableaux et graphiques obtenus tenant compte du fait que nous avons décidé de faire abstraction d'une partie de ceux-ci, notamment ceux (pas tous) qui montrent une « dépendance non-significative ».

#### **Question recodée :**

#### ***Si vous intégrez la composante interculturelle en cours, à travers quelles techniques d'enseignement ou quelles méthodes le faites-vous ?***

Si nous nous penchons sur la variable « méthodes pour enseigner l'interculturalité » (tableau 146) (11 réponses sur 9 enseignants - plusieurs choix possibles), nous pouvons mettre en évidence que la majorité des enseignants a donné des arguments de type « didactique » (77,8%). Comme exemples d'arguments didactiques, nous pouvons citer les suivants :

Observation n°1 : en utilisant des matériaux authentiques.

Observation n°2 : à travers la méthode communicative en utilisant des documents authentiques.

Observation n°3 : à travers l'analyse de vidéos ou de documents écrits.

Observation n°8 : on utilise des écoutes pour exercer un peu la compréhension orale.

Ces exemples nous montrent une attention particulière des enseignants à l'emploi de documents authentiques dans leur méthode d'enseignement. Egalement, 11,1% d'entre eux ont répondu des arguments de type « socio(culturel) » et « pragmatique ». Ces arguments montrent une comparaison établie avec la culture des pays francophones, que ce soit en classe ou à travers l'expérience personnelle des enseignants :

Observation n°5 : à partir de mon expérience en France (pragmatique).

Observation n°6 : à travers des comparaisons et les analyses d'une culture étrangère (Socio(culturel)).

Par ailleurs, 22,2% d'entre eux ont répondu des arguments de type « socio(linguistique) ». La comparaison avec la répartition de référence<sup>99</sup> est « peu significative » ( $X^2=9$  ; ddl=4 ; 1-p=93,89%). Il semble donc que le choix de l'argument « didactique » constitue une tendance homogène de laquelle s'éloignent les autres types de réponses.

<b>Méthodes pour enseigner l'int</b>	Nb. cit.	Fréq.
Didactique	7	77,8%
Socio(culturel)	1	11,1%
Socio(linguistique)	2	22,2%
Pragmatique	1	11,1%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>9</b>	

Tableau 146 : recodage de la variable « méthode pour enseigner l'interculturel ».

#### Question recodée :

***Si non, pour vous, qui n'avez séjourné en France ou dans un autre pays francophone, quelle image portez-vous sur ces pays (La France, La Suisse, Le Canada, La Belgique) ?***

Lorsque nous nous penchons sur le recodage de cette variable (tableau 147), nous pouvons considérer qu'il y a eu 7 réponses sur 9 enseignants. 22,2% des effectifs ont répondu des arguments de type « socio(linguistique) », « socio(culturel) » et « pragmatique ». 11,1% des effectifs ont répondu « autre ». La comparaison avec l'échantillon de référence est non significative ( $X^2=0,43$  ; ddl=4 ; 1-p=1,99%). Les arguments de type socioculturel expriment un intérêt pour la culture francophone (observations n°2 et 4). Les arguments de type sociolinguistique restituent des stéréotypes sur les pays francophones (observation n°2 et 3) et les arguments pragmatiques mentionnent plutôt l'intérêt que représentent ces pays pour les étudiants (observations n°1 et 4) :

Observation n°4 : je suis très intéressée par la langue et la culture des pays francophones (socioculturel). Observation n°2 : très riches culturellement (socioculturel).

Observation n°2 : des pays développés (sociolinguistique). Observation n°3 : ce sont des pays incroyables avec une culture fantastique (sociolinguistique).

<sup>99</sup> La répartition de référence est une répartition théorique homogène des effectifs. La comparaison avec cette répartition théorique permet déjà de mettre en évidence des tendances portant sur un type précis d'argument.

Observation n°4 : ils ont un grand potentiel pour l'apprentissage historique, gastronomique, touristique et éducatif (pragmatique). Observation n°1 : [...] je transmets ça à mes étudiants. Je leur donne beaucoup de motivation pour visiter ces endroits dans le futur (pragmatique).

<b>Image véhiculée du pays1</b>	Nb. cit.	Fréq.
Socio(linguistique)	2	22,2%
Socio(culturel)	2	22,2%
Pragmatique	2	22,2%
Autre	1	11,1%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>9</b>	

Tableau 147 : redécodage de la variable « image véhiculée du pays1 ».

### Question recodée :

#### ***Considérez-vous qu'il y a des ressemblances ou des différences sur le plan culturel entre la France et la Colombie ? Lesquelles ?***

Bien que seulement 4 enseignants aient répondu à cette question, elle est intéressante (tableau 148). Parmi les enseignants, 33,3% d'entre eux ont choisi un argument de type « socio(culturel) ». Ces arguments se centrent sur les grandes oppositions culturelles, notamment en termes de pratiques religieuses, d'indépendance intellectuelle, et de pratiques sociales (observations n°1 et 4) :

Observation n°1 : « il y a beaucoup de différences. La Colombie est encore un pays très religieux et la manière de penser des personnes dépend beaucoup des grandes institutions politiques et religieuses.

Observation n°4 : il y a des différences par rapport à la gastronomie, l'histoire, les productions artistiques mais il y a aussi des différences dans quelques pratiques sportives.

11,1% d'entre eux ont choisi un argument de type « socio(linguistique) ». La différence avec la répartition de référence n'est pas significative ( $X^2=1$  ; ddl=2 ; 1-p=39,35%).

<b>Différences France/Colombie1</b>	Nb. cit.	Fréq.
Socio(culturel)	3	33,3%
Socio(linguistique)	1	11,1%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>9</b>	

Tableau 148 : recodage de la variable « différences France/Colombie1 ».

### Question recodée :

#### *Si vous utilisez des documents authentiques, dans quel objectif le faites-vous ?*

Le recodage de la question « but des documents authentiques » est particulièrement intéressante (tableau 149). La grande majorité des effectifs a répondu des arguments de type « didactique/académique » (55,6%). Ce type d'argument montre que les enseignants se centrent principalement sur la réussite en cours (observations n°6, 8 et 9) :

Observation n°9 : la compréhension de textes et le développement de l'habileté du discours.

Observation n°8 : pour développer la production écrite, orale.

Observation n°6 : je le fais habituellement à partir d'un sujet grammatical pour la partie de la compréhension orale.

44,4% ont répondu des arguments de type « socio(culturel) », et 11,1% des arguments de type « pragmatique ». Les arguments de type socioculturel mettent l'accent sur le fait d'être en contact avec la culture francophone (observation n°3) et les arguments pragmatiques montrent la dimension utile et concrète des documents authentiques (observation n°7) :

Observation n°3 : pour que les étudiants aient un contact réel avec la culture et avec ce qu'ils peuvent trouver au quotidien en France (socioculturel).

Observation n°7 : dans le but de les mettre en contexte réel, de leur montrer une réalité même si on est loin (pragmatique).

La comparaison avec la répartition de référence ne montre pas de différence significative ( $X^2=1,6$  ; ddl=2 ; 1-p=55,07%). Idéalement, les réponses auraient dû être majoritairement « socio(culturelles) », afin de remplir l'homologie entre « l'agir social de référence » et « l'agir scolaire de référence » ... Il faut faire en classe comme « comme si » (Puren, 2009).

<b>But documents authentiques</b>	Nb. cit.	Fréq.
Didactique/académique	5	55,6%
Socio(culturel)	4	44,4%
Pragmatique	1	11,1%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>9</b>	

Tableau 149 : recodage de la variable « but des documents authentiques ».

### Question recodée :

***Si vous utilisez des documents authentiques en cours, lors de l'utilisation de ce type de documents dans vos cours, quel est l'impact que vous percevez de la part des apprenants ?***

Concernant le recodage de cette variable (tableau 150), nous pouvons constater que la totalité des enseignants a répondu des arguments de type « affectif » (100%). Ces arguments permettent de souligner un impact positif des documents authentiques sur leur motivation en classe (observations n°1, 4, 5, 6) :

Observation n°1 : les étudiants trouvent ce type d'activité très amusants.

Observation n°4 : ils s'amuse bien en découvrant le contexte réel et ils se sentent fiers de comprendre la langue dans un contexte qui n'est pas forcément adapté ou préparé pour la classe.

Observation n°5 : ils sont vraiment motivés.

Observation n°6 : ils sont très enthousiastes au moment de regarder ce type de vidéo.

Comme plusieurs choix étaient possibles, 33,3% ont répondu des arguments de type « Didactique/académique » et 11,1% ont répondu des arguments de type « pragmatique ». Ces arguments soulignent une implication plus importante des étudiants dans le travail en classe (observations n°3 et 5) :

Observation n°3 : ils posent plus de questions sur le matériel ou au sujet du contexte culturel (didactique/académique).

Observation n°5 : cela fait qu'ils soient plus engagés dans le cours (didactique/académique).

De fait, la comparaison avec la répartition de référence montre une différence très significative ( $X^2=15$  ; ddl=2 ; 1-p=99,53%). Cela indique une polarisation des réponses sur les arguments de type « affectif ».

<b>Impact chez les apprenants</b>	Nb. cit.	Fréq.
Didactique/académique	3	33,3%
Pragmatique	1	11,1%
Socio(culturel)	0	0,0%
Affectif	9	100%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>9</b>	

Tableau 150 : recodage de la variable « impact chez les apprenants ».

### Question recodée :

#### ***Si vous utilisez des documents authentiques en cours, trouvez-vous des difficultés lors de l'utilisation de ces documents ?***

L'analyse du recodage de cette variable (tableau 151) nous indique que 33,3% des enseignants avancent des arguments de type « socio(linguistique) centrés sur des difficultés concernant le niveau de compétence linguistique des étudiants (observations n°3, 4 et 9) :

Observation n°9 : parfois le vocabulaire des articles, de la vitesse du discours du natif.

Observation n°4 : les étudiants ont des difficultés à comprendre une langue qui n'est pas adaptée à leur niveau d'apprentissage.

Observation n°3 : pour les étudiants il est plus difficile de comprendre des expressions et du langage argotique.

Enfin, 11,1% avancent des arguments de type « pragmatique » et « autre ». L'argument de type pragmatique reflète le point de vue d'enseignants qui avouent l'impact que l'usage des documents authentiques a sur leur temps de travail notamment (observation n°6) :

Observation n°6 : la préparation du cours et des fiches pédagogiques prend beaucoup de temps.

La comparaison avec la répartition de référence ne montre pas de différence significative ( $X^2=1,6$  ; ddl=2 ; 1-p=55,07%).

<b>Difficultés documents authent</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Socio(linguistique)	3	33,3%
Pragmatique	1	11,1%
Autre	1	11,1%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>9</b>	

Tableau 151 : recodage de la variable « difficultés avec les documents authentiques ».

**Question recodée :**

***Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients apportés par les documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités colombiennes ?***

L'étude du recodage de cette variable (tableau 152), nous montre une majorité d'enseignants ayant répondu des arguments de type « académique » (44,4%). Ces arguments portent principalement sur la difficulté d'accès aux documents authentiques (observations n°5 et 6) :

Observation n°5 : le manque d'accès au matériel et le manque de connaissance des professeurs.

Observation n°6 : il est difficile de trouver du matériel.

De plus, 22,2% des enseignants ont répondu des arguments de type « socio(linguistique) » et « pragmatique ». Les arguments sociolinguistiques montrent l'impact négatif de l'usage des documents authentiques, n'étant pas adaptés au niveau linguistique des étudiants (observation n°4) et les arguments pragmatiques (observation n°7) soulèvent le fait que les documents authentiques ajoutent de la difficulté aux étudiants. Ce dernier point est en contradiction avec l'usage qui en est fait depuis l'AC, et peut dévoiler plutôt les limites de l'enseignant dans l'exploitation de tels documents. Ce point est d'ailleurs exprimé dans l'exemple de l'observation n°5 concernant les arguments « académiques » :

Observation n°4 : les désavantages se trouvent dans le niveau de langue (sociolinguistique).

Observation n°7 : parfois c'est un contenu assez lourd pour eux (pragmatique).

Enfin, nous trouvons 11,1% des effectifs qui ont répondu des arguments de type « socio(culturel) » (observation n°3) qui se centrent sur l'utilité positive des documents concernant l'interculturalité :

Observation n°3 : ils peuvent donner aux étudiants une perspective différente de la culture française.

La comparaison avec la répartition de référence n'est pas significative ( $X^2=2,11$  ; ddl=4 ; 1-p=28,47%).

<b>Pour et contre documents auth</b>	Nb. cit.	Fréq.
Académique	4	44,4%
Socio(linguistique)	2	22,2%
Pragmatique	2	22,2%
Socio(culturel)	1	11,1%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>

Tableau 152 : recodage de la variable « pour et contre les documents authentiques ».

### Tableaux croisés significatifs et peu significatifs

Nous allons maintenant passer aux croisements des variables recodées avec d'autres variables.

Nous ne mentionnerons que les variables significatives et « peu significatives ».

Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>		Test significatif	Test peu significatif
<b>Pourquoi enseignant de FLE ?</b>	→ Enseigner dans d'autres établissements		X
	→ Formation FLE		X
	→ Séjour dans un pays francophone		X
<b>Comment améliorer le FLE</b>	→ Formation FLE		X
<b>Différences France/Colombie1</b>	→ Enseigner dans d'autres établissements	X	
	→ Séjour dans un pays francophone	X	
<b>But documents authentiques</b>	→ Importance de la langue française	X	
	→ Difficultés documents authentiques	X	
<b>Difficultés documents authentiques</b>	→ Matériel didactique		X
	→ Formation sur les documents authentiques		X
<b>Fréquence d'utilisation des documents authentiques</b>	→ Pour et contre les documents authentiques		X

Tableau 153 : synthèse des croisements avec les variables recodées.

### *Pourquoi enseignant de FLE x Enseigner dans d'autres établissements ?*

Nous allons commencer par croiser les variables « enseigner dans d'autres établissements » et « pourquoi enseignant de FLE ? » (tableau 154). Les proportions ne semblent pas homogènes. 33,3% des enseignants qui enseignent dans d'autres établissements ont répondu un argument de type « socioculturel », alors que 11,1% de ceux qui n'enseignent qu'à l'université ont répondu ce type d'argument. En effet, 33,3% des enseignants n'enseignent qu'à l'université ont répondu des arguments de type « pragmatique ». 11,1% d'entre eux ont répondu aussi des arguments de type « affectif ». Enfin, 11,1% de ceux qui enseignent dans d'autres établissements ont répondu des arguments de type sociolinguistique. La différence dans la répartition des effectifs est peu significative ( $X^2=5,96$  ; ddl=3 ; &p=88,66%).



<b>Enseigner dans d'autres établissements pourquoi enseignant de FLE?</b>	oui	non	<b>TOTAL</b>
Socio(linguistique)	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
Affectif	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
Pragmatique	0,0%	33,3%	<b>33,3%</b>
Socio(culturel)	33,3%	11,1%	<b>44,4%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 154 : croisement des variables « enseigner dans d'autres établissements » et « pourquoi enseignant de FLE ? ».

### ***Pourquoi enseignant le FLE x Formation de FLE ?***

Nous allons maintenant croiser les variables « formation FLE » et « pourquoi enseignant de FLE ? » (tableau 155). De même, la répartition des effectifs n'est pas homogène. 33,3% des enseignants qui ont reçu une formation en FLE ont répondu des arguments de type « pragmatique », contre 0% de ceux qui n'ont pas eu de formation en FLE. 33,3% de ceux qui ont eu une formation en FLE ont répondu des arguments de type « socioculturel », contre 11,1% de ceux qui n'ont pas de formation en FLE. Enfin, aucun de ceux qui ont reçu une formation en FLE n'a répondu d'arguments de type « sociolinguistique » et « affectif », alors qu'ils sont 11,1% à avoir répondu ces deux types d'arguments et à ne pas avoir de formation en FLE. Le croisement est donc peu significatif ( $X^2=5,63$  ; ddl=3 ; 1-p=86,87%).

<b>Formation FLE pourquoi enseignant de FLE?</b>	oui	non	<b>TOTAL</b>
Socio(linguistique)	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
Affectif	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
Pragmatique	33,3%	0,0%	<b>33,3%</b>
Socio(culturel)	33,3%	11,1%	<b>44,4%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 155 : croisement des variables « formation FLE » et « pourquoi enseignant de FLE ? ».

### ***Pourquoi enseignant de FLE x Séjour dans un pays francophone ?***

Nous allons maintenant analyser le croisement des variables « séjour dans un pays francophone » et « pourquoi enseignant de FLE ? » (tableau 156). Nous observons que la répartition des effectifs n'est pas homogène. 44,4% des enseignants qui ont effectué un séjour dans un pays francophone ont répondu un argument de type « socioculturel » et 11,1% des arguments de type « pragmatique ». 0% d'entre eux a répondu des arguments de type « sociolinguistique » et « affectif ». 11,1% des enseignants qui ont effectué un séjour dans un pays francophone ont répondu des arguments de type « sociolinguistique » et « affectif ». 22,2% ont répondu des arguments de type « pragmatique ». 0% a répondu des arguments de type « socioculturel ». Le croisement est peu significatif ( $X^2=6,3$  ; ddl=3 ; 1-p=90,21%).

<b>Séjour dans un pays francophone pourquoi enseignant de FLE?</b>	Oui	Non	<b>TOTAL</b>
Socio(linguistique)	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
Affectif	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
Pragmatique	11,1%	22,2%	<b>33,3%</b>
Socio(culturel)	44,4%	0,0%	<b>44,4%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 156 : croisement des variables « séjour dans un pays francophone » et « pourquoi enseignant de FLE ? ».

### ***Comment améliorer le FLE x formation FLE***

Nous allons maintenant étudier le croisement de la question recodée « comment améliorer le FLE ? » avec la modalité « formation FLE » afin de voir si ceux qui ont reçu une formation en FLE ont un point de vue différent de ceux qui n'ont pas reçu de formation en FLE concernant la façon d'améliorer l'enseignement dans ce domaine (tableau 157). Nous observons une répartition non homogène des effectifs. 55,6% des enseignants qui ont une formation en FLE ont donné des arguments de type « sociolinguistique », contre 0% de ceux qui n'ont pas de formation en FLE. 33,3% de ceux qui ont une formation en FLE ont avancé des arguments de type « pragmatique », contre 11,1% de ceux qui n'ont pas de formation en FLE. Enfin, 22,2% de ceux qui ont reçu une formation en FLE avancent des arguments de type « socioculturel », contre 22,2% de ceux qui n'ont pas reçu de formation en FLE. Ainsi, les arguments de type socioculturel sont plutôt avancés par les enseignants n'ayant pas de formation en FLE, et les arguments sociolinguistiques par ceux qui ont reçu une formation en FLE. Le croisement est ainsi peu significatif ( $X^2=4,45$  ; ddl=2 ; 1-p=89,17%).

<b>Formation FLE</b>	oui	non	<b>TOTAL</b>
<b>Comment améliorer le FLE</b>			
Socio(linguistique)	55,6%	0,0%	<b>55,6%</b>
Pragmatique	33,3%	11,1%	<b>44,4%</b>
Socio(culturel)	22,2%	33,3%	<b>55,6%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 157 : croisement des variables « formation FLE » et « comment améliorer le FLE ? ».

### ***Enseigner dans d'autres établissements x différences France/Colombie1***

Le croisement de ces variables nous montre une distribution non homogène des effectifs (tableau 158). En effet, 0% des effectifs qui enseignent dans d'autres établissements emploie des arguments de type « socio(culturel) » concernant les différences France/Colombie, alors que ceux qui n'enseignent pas dans d'autres établissements sont 33,3% à avancer des arguments de type « socio(culturel) ». Inversement, ceux qui enseignent dans d'autres établissements sont 11,1% à avancer des arguments de type « socio(linguistique) » contre 0% pour ceux qui n'enseignent pas dans d'autres établissements. La différence est significative

( $X^2=4$  ; ddl=1 ; 1-p=95,45%). Ainsi, les différences entre les deux cultures sont plutôt exprimées par ceux qui enseignent dans d'autres établissements comme l'Alliance Française, qui ont l'occasion de côtoyer plus souvent la culture francophone et d'employer d'autres méthodes que celle utilisée à l'université.

<b>Enseigner dans d'autres établissements</b>	oui	non	<b>TOTAL</b>
<b>Différences France/Colombie1</b>			
Socio(culturel)	0,0%	33,3%	<b>33,3%</b>
Socio(linguistique)	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 158 : croisement des variables « enseigner dans d'autres établissements » et « différences France/Colombie ».

### ***Séjour dans un pays francophone x différences France/Colombie1***

L'étude de ce croisement (tableau 159) nous montre une répartition non homogène des effectifs. En effet, 0% de ceux qui ont séjourné dans un pays francophone emploie des arguments de type « socio(culturel) » concernant les différences France/Colombie, contre 33,3% pour ceux qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone. Inversement, ceux qui ont séjourné dans un pays francophone emploient des arguments de type « socio(linguistique) » (11,1%), contre 0% de ceux qui n'ont pas séjourné dans un pays francophone. La différence est significative ( $X^2=4$  ; ddl=1 ; 1-p=95,45%). Les différences socioculturelles entre les deux pays sont ainsi mises en avant par les enseignants qui n'ont pas eu l'occasion d'effectuer un séjour dans un pays francophone et qui, peut-être, idéalisent beaucoup les pays francophones ou encore ont des représentations (voire des stéréotypes) qui contrastent avec l'image qu'ils ont de la Colombie.

<b>Séjour dans un pays francophone</b>	Oui	Non	<b>TOTAL</b>
<b>Différences France/Colombie1</b>			
Socio(culturel)	0,0%	33,3%	<b>33,3%</b>
Socio(linguistique)	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

Tableau 159 : croisement des variables « séjour dans un pays francophone » et « différence France/Colombie1 ».

### ***Importance de la langue française x but documents authentiques***

Le croisement de la variable « importance de la langue française » avec la variable « but documents authentiques » nous indique une répartition non homogène des effectifs (tableau 160). Les effectifs les plus importants sont ceux qui ont répondu « oui en Europe » et « oui dans le monde » concernant l'importance de la langue française, et qui ont avancé des arguments de type « Didactique/académique » concernant le but accordé aux documents authentiques (55,6%). L'argument « pragmatique » est globalement le moins représenté.

Proportionnellement, il semble y avoir plus de ceux qui ont répondu « oui en Colombie » concernant l'importance du français qui avancent des arguments « socio(culturels) » (44,4%). Il semble proportionnellement y avoir plus d'enseignants qui ont répondu « non dans le monde » qui ont avancé des arguments de type « pragmatique » (11,1%). Ainsi, la distribution des effectifs est significative ( $X^2=16,8$  ; ddl=8 ; 1-p=96,77%). Il semble donc y avoir une relation entre l'importance accordée à la langue française dans le monde et le but accordé aux documents authentiques. Les arguments académiques, qui mettent l'accent sur la réussite dans la salle de classe, sont plutôt avancés par des enseignants qui accordent de l'importance à la langue française. Les arguments socioculturels, qui portent sur la réussite à l'extérieur de la salle de classe, sont avancés par des enseignants qui considèrent que le français est important en Colombie.

<b>Importance de la langue française</b>	Oui en Colombie	Non en Colombie	Oui en Europe	Oui dans le monde entier	Non dans le monde	<b>TOTAL</b>
<b>But documents authentiques</b>						
Didactique/académique	11,1%	44,4%	55,6%	55,6%	0,0%	-
Socio(culturel)	44,4%	0,0%	44,4%	44,4%	0,0%	-
Pragmatique	0,0%	11,1%	11,1%	0,0%	11,1%	-
<b>TOTAL</b>	-	-	-	-	-	

Tableau 160 : croisement des variables « importance de la langue française » et « but documents authentiques ».

### ***Difficultés documents authentiques x but documents authentiques***

L'analyse de ce croisement (tableau 161), nous permet de considérer une distribution non homogène des effectifs. Les effectifs les plus importants se trouvent aux croisements « non réponse » concernant les difficultés avec les documents authentiques et « didactique/académique » concernant le but accordé aux documents authentiques, et au croisement « socio(linguistique) » et « socio(culturel) » (33,3% chacun). Proportionnellement, ceux qui ont répondu « autre » concernant la difficulté d'usage des documents authentiques ont avancé des arguments de type « pragmatique » concernant le but accordé aux documents authentiques (11,1%), là où toutes les autres modalités n'ont jamais contenu ce type d'argument. La différence est donc significative ( $X^2=13,25$  ; ddl=6 ; 1-p=96,08%). Il existe une relation entre les deux variables. Ceux qui n'ont pas de difficulté d'usage des documents authentiques (non réponses), sont ceux qui choisissent le plus les arguments « Didactique/académique ». Ainsi, ceux qui n'ont pas de difficultés avec les documents authentiques sont aussi ceux qui en font un usage plutôt académique centré sur la réussite en classe, alors que ceux qui ont des difficultés avec les documents authentiques en font pourtant

un usage dans le but d'essayer de transmettre aux étudiants les compétences pour réussir aussi en dehors de la salle de classe.

<b>Difficultés documents authent</b>	Non réponse	Socio(linguistique)	Pragmatique	Autre	<b>TOTAL</b>
<b>But documents authentiques</b>					
Didactique/académique	33,3%	11,1%	11,1%	0,0%	<b>55,6%</b>
Socio(culturel)	11,1%	33,3%	0,0%	0,0%	<b>44,4%</b>
Pragmatique	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	-	-	

Tableau 161 : croisement des variables « difficultés documents authentiques » et « but documents authentiques ».

### **Matériel didactique x difficultés documents authentiques**

L'étude de ce croisement (tableau 162) nous permet de considérer que ceux qui utilisent du matériel didactique sont plus nombreux à avancer des arguments de type « socio(linguistique) » concernant les difficultés que posent les documents authentiques (33,3%). 11,1% des « oui » répondent aussi le type d'argument « autre » (11,1%). Ceux qui n'emploient pas de matériel didactique sont 11,1% à utiliser des arguments de type pragmatique. La distribution des effectifs ne semble pas équitablement répartie. La comparaison est « peu significative » ( $X^2=5$  ; ddl=2 ; 1-p=91,79%). De fait, ceux qui utilisent du matériel didactique ont des difficultés principalement liées aux difficultés linguistiques qu'ils attribuent aux étudiants. Cela peut surtout refléter leur propre incompétence dans l'utilisation de pareils documents.

<b>Matériel didactique</b>	oui	non	<b>TOTAL</b>
<b>Difficultés documents authent</b>			
Socio(linguistique)	33,3%	0,0%	<b>33,3%</b>
Pragmatique	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
Autre	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>44,4%</b>	<b>11,1%</b>	

Tableau 162 : croisement des variables « matériel didactique » et « difficultés documents authentiques ».

### **Formation sur les documents x difficultés documents authentiques**

Ce croisement (tableau 163) indique que 33,3% de ceux qui n'ont pas reçu de formation sur les documents authentiques emploient des arguments de type « socio(linguistique) », contre 0% de ceux qui ont reçu une formation sur les documents authentiques. Inversement, 11,1% de ceux qui ont reçu une formation sur les documents authentiques avancent des arguments de type « pragmatique » et « autre », contre 0% pour ceux qui n'ont pas reçu de formation sur les documents authentiques. La différence s'avère peu significative ( $X^2=5$  ; ddl=2 ; 1-p=91,79%). Ainsi, cela est particulièrement intéressant dans la mesure où ce sont ceux qui n'ont pas reçu

de formation sur les documents authentiques qui affirment que les difficultés sont principalement liées aux difficultés linguistiques des étudiants.

<b>Formations sur les documents</b>	Oui	Non	<b>TOTAL</b>
<b>Difficultés documents authent</b>			
Socio(linguistique)	0,0%	33,3%	<b>33,3%</b>
Pragmatique	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
Autre	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>22,2%</b>	<b>33,3%</b>	

Tableau 163 : croisements des variables « formations sur les documents » et « difficultés documents authentiques ».

### ***Fréquence d'utilisation des documents authentiques x pour et contre les documents authentiques***

En considérant ce tableau (tableau 164), nous pouvons constater que 33,3% des enseignants qui utilisent des documents authentiques « une fois par semaine » avancent des arguments de type « académique » concernant être « pour ou contre l'utilisation des documents authentiques ». Il s'agit de l'effectif le plus important. Les mêmes sont 22,2% à utiliser des arguments de type « pragmatique ». De tels effectifs ne se retrouvent pas chez les enseignants qui emploient des documents authentiques moins d'une fois par semaine. La différence est peu significative ( $X^2=15,53$  ; ddl=9 ; 1-p=92,25%). Les enseignants qui utilisent le plus souvent des documents authentiques considèrent qu'il y a un désavantage à les utiliser dans la mesure où ils se confrontent aux difficultés linguistiques des étudiants.

<b>Fréquence d'utilisation des documents</b>	Une fois par semaine	Une fois toutes les deux semaines	Une fois par mois	De temps à autre	<b>TOTAL</b>
<b>Pour et contre documents authent</b>					
› Académique	33,3%	0,0%	11,1%	0,0%	-
› Socio(linguistique)	0,0%	0,0%	11,1%	11,1%	-
› Pragmatique	22,2%	0,0%	0,0%	0,0%	-
› Socio(culturel)	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%	-
<b>TOTAL</b>	-	-	-	-	

Tableau 164 : croisement des variables « fréquence d'utilisation des documents authentiques » et « pour et contre les documents authentiques ».

## Conclusion de l'analyse du questionnaire des enseignants

Nous venons de présenter une partie de nos données résultant de l'analyse statistique par le logiciel Sphinx du questionnaire adressé aux enseignants. Nous comptons 5 tests significatifs, 12 tests peu significatifs mais potentiellement significatifs que nous comptons comme tel en raison de la taille de l'échantillon, ce qui nous donne 17 tests traduisant l'influence d'une variable sur une autre. Nous comptons 29 croisements non significatifs.

Tableau croisé/Test du X <sup>2</sup>		Test significatif	Test peu significatif	Test non significatif
Place de la culture cible	→ Enseigner dans d'autres établissements			X
	→ Formation FLE		X	
	→ Matériel didactique			X
	→ Séjour dans un pays francophone			X
	→ Séjour favorable			X
Problèmes d'enseignement du FLE	→ Matériel didactique			X
	→ Fréquence d'utilisation des documents		X	
	→ Facilité d'accès aux documents		X	
	→ Difficulté d'utilisation des documents			X
Age	→ Formation en FLE			X
	→ Culture des pays francophones			X
	→ Raison absence de la culture en cours		X	
	→ Temps d'expérience comme professeur de FLE			X
	→ Matériel didactique		X	
	→ Séjour dans un pays francophone			X
	→ Fréquence d'utilisation des documents authentiques		X	
Apprentissage du français	→ Formation en FLE			X
	→ Culture des pays francophones			X
	→ Séjour dans un pays francophone			X
	→ Facilité d'accès aux documents			X
	→ Difficulté d'utilisation des documents			X
	→ Formation sur les documents			X
Temps d'expérience de FLE	→ Enseigner dans d'autres établissements			X
	→ Compétences travaillées chez les apprenants			X
	→ Culture des pays francophones		X	
	→ Difficulté d'utilisation des documents		X	
	→ Formation sur les documents authentiques			X
	→ Formation sur les documents			X
Compétences chez les apprenants	→ Culture des pays francophones			X
	→ Matériel didactique			X
	→ Séjour dans un pays francophone			X
	→ Séjour favorable			X
	→ Modification de l'image du pays cible			X
	→ Facilité d'accès aux documents			X
	→ Difficulté d'utilisation des documents authentiques			X
Raison du séjour	→ Modification de l'image du pays cible	X		
Matériel	→ Fréquence d'utilisation des documents	X		



<b>didactique</b>	→ Raison de la non importance de la culture en cours	X		
<b>Culture des pays francophones</b>	→ Importance de la langue française			X
	→ Problèmes d'enseignement du FLE			X
	→ Raisons de l'absence du travail de la culture en cours	X		
	→ Difficulté d'utilisation des documents authentiques	X		
<b>Pourquoi enseignant de FLE ?</b>	→ Enseigner dans d'autres établissements		X	
	→ Formation FLE		X	
	→ Séjour dans un pays francophone		X	
<b>Comment améliorer le FLE</b>	→ Formation FLE		X	

Tableau 165 : synthèse de l'ensemble des croisements des questionnaires des enseignants.

L'étude du questionnaire des enseignants nous a permis de mieux décrire la situation de l'enseignement apprentissage du FLE à l'université de Manizales en Colombie. Elle nous a également permis de mettre en évidence des manques et des besoins dans l'enseignement du FLE, ce que nous approfondirons avec les entretiens des enseignants (cf. chapitre 4.2.3).

Ces premiers croisements nous montrent, tout d'abord, les variables qui n'ont pas d'influence apparente sur d'autres variables. Cependant, dans quelques cas, nous avons présumé au préalable et de façon hypothétique une différence significative lors de certains croisements comme c'est le cas par exemple de la variable « Séjour dans un pays francophone » laquelle nous pensions avoir un impact sur les compétences que les enseignants essaient de développer chez leurs apprenants (tableau 134). Toutefois, comme nous l'avons vu plus haut la différence de la répartition des effectifs n'est pas significative.

Ensuite, nous avons obtenu également des croisements qui montrent une influence « peu significative ». Nous considérons que ce peu de significativité est dû au faible nombre d'enseignants du premier terrain. Cela signifie que si nous avons compté avec une équipe d'enseignants plus nombreuse, le « peu significatif » serait devenu « significatif ». Or, nous n'avons pas eu le choix ayant interrogé la totalité des professeurs du Département de langues étrangères de l'Université de Caldas. Par ailleurs, nous avons décidé d'enlever quelques tableaux et graphiques où les résultats n'étaient pas pertinents pour notre problématique de recherche (Annexe 9). En revanche, malgré la « non significativité » de certains croisements, nous avons décidé de les présenter dans notre étude en raison de leur pertinence, laquelle nous a incitée à les analyser malgré tout. Tenant en compte du fait qu'une différence non significative lors d'un croisement n'est pas forcément synonyme de non important, dans certains cas, il s'avère intéressant d'analyser cette « non significativité » par rapport aux hypothèses que nous avons pu établir au préalable.



A titre d'exemple, nous avons présumé que les enseignants ayant appris le français à l'AF et y exerçant également leur métier, seraient ceux qui auraient le plus accès aux documents didactiques, tel que cela a été exprimé lors des entretiens des enseignants par exemple (cf. chapitre 4.2.3). Pourtant, d'après notre analyse statistique, ce n'est pas à l'AF où le public se procure le matériel même si l'Université de Caldas présente comme une de ses faiblesses principales « le manque de matériel » pour l'enseignement du FLE selon notre enquête.

Nous présentons par la suite l'analyse des croisements de variables qui ont donné des résultats significatifs. Concernant notre problématique, nous avons pu mettre en évidence une relation entre la place de la culture dans les cours et la formation en FLE. Ainsi, comme nous le supposons, recevoir une formation en FLE valorise mieux la place de la culture dans l'enseignement du FLE (tableau 132). Cela paraît logique de considérer le fait qu'être formé aux nouvelles méthodes d'enseignement du FLE, comme l'approche actionnelle, met mieux en avant l'importance de l'interculturel en classe de langue étrangère (cf. chapitre 2.2.4).

Nous pouvons également nous pencher sur le fait que ceux qui ont des difficultés dans l'enseignement du FLE sont aussi ceux qui recourent le moins souvent aux documents authentiques et qui ont le plus de difficultés à accéder à ces documents (graphique 11 et tableau 105). Il semble donc exister une nécessité d'améliorer l'accès aux ressources authentiques pour faciliter l'enseignement du FLE (cf. chapitre 2.2.4), comme nous le proposerons dans nos perspectives. Ce point est confirmé par les croisements entre la variable « matériel didactique », « fréquence de la non utilisation des documents » et « raisons de la non importance de la culture en cours » (tableaux 138 et 139). Cela nous montre le fait que l'utilisation de matériel didactique ou sa non utilisation est en lien avec l'intégration de l'interculturel en cours. Ainsi, les enseignants qui n'utilisent pas de matériel didactique sont ceux qui ont le moins recours à la culture. Nous nous retrouvons devant la nécessité de modifier les méthodes d'enseignement pour à la fois mieux introduire l'interculturel et les documents authentiques (cf. chapitre 2.2.6).

Enfin, nous pouvons établir un lien entre les raisons d'être enseignant de FLE, le fait d'enseigner le français ailleurs qu'à l'université, avoir reçu une formation en FLE et avoir séjourné dans un pays francophone. Ainsi, le type de motivation (tableau 146) conduit à enseigner dans d'autres établissements, à se diversifier, et dépend aussi de la volonté d'avoir voulu recevoir une formation en FLE. Le type de motivation peut conduire à désirer être bien formé et à jour. Enfin, cela peut également pousser à réaliser un séjour dans un des pays dont on veut enseigner la langue. Il est donc à considérer que la motivation pour devenir

enseignant est de premier plan sur les pratiques d'enseignement, ce qui a d'autant plus d'impact lorsque l'on se doit de considérer que l'on forme de futurs enseignants de FLE (cf. chapitre 2.2.8), ce que nous voyons dans les entretiens des étudiants (cf. chapitre 4.1.3). Enfin, il existe un lien entre le fait d'avoir été formé au FLE et la façon dont on envisage d'améliorer l'enseignement du FLE. Cela semble normal au regard des méthodes auxquelles on a été formé de vouloir changer un milieu d'enseignement où les méthodes sont passéistes (cf. chapitres 4.1.3, 4.2.3 et 4.3.2).

Nous avons pu constater aussi une relation entre l'âge, les raisons de l'absence de la culture en cours, l'usage de matériel didactique, la fréquence d'utilisation des documents authentiques. Cela nous renvoie au fait que les plus âgés sont les moins formés aux méthodes contemporaines comme l'AC, et accordent le moins de place dans leurs cours à la culture et à l'usage de matériel didactique. La nécessité d'une mise à niveau de ces enseignants est à envisager. Cette même relation s'observe avec le temps d'expérience d'enseignement du FLE, l'importance accordée à la culture des pays francophones et la difficulté d'utilisation de matériel didactique (graphique 22). Cela nous renvoie à l'idée selon laquelle les plus expérimentés sont aussi ceux qui ont le moins d'expérience dans les méthodes contemporaines, qui accordent le moins d'importance à l'enseignement de la culture et à la culture francophone dans le monde, et qui aussi ont le plus de difficulté d'utilisation des documents authentiques. Cela confirme l'idée d'une mise à niveau de ces enseignants.

L'étude de la raison du séjour dans un pays francophone avec la modification de l'image du pays cible nous permet de nous rendre compte que ceux qui ont voyagé pour étudier et travailler ont modifié leurs représentations du pays cible (tableau 136). Ce point est confirmé par les entretiens des enseignants (cf. chapitre 4.2.3). Cela traduit l'importance du voyage dans la formation interculturelle (cf. chapitre 2.2.4) et de l'interculturel dans la modification des représentations (cf. chapitre 2.2.4), comme nous le défendons.

De même, l'importance accordée à la culture des pays francophones est en lien avec l'absence de la culture en cours et les difficultés d'utilisation du matériel didactique. Moins l'importance accordée à la culture francophone est grande, moins la culture est enseignée et plus le recours aux documents authentiques est difficile. L'importance accordée à la culture se transmet en classe et peut avoir un impact conséquent sur les pratiques des enseignants et la motivation des étudiants (cf. chapitre 2.2.8), ce que confirment les entretiens (cf. chapitre 4.2.3).

Concernant l'ACM, nous pouvons considérer que ceux qui accordent une importance moyenne à la culture et qui ont des difficultés d'utilisation des documents authentiques sont ceux qui enseignent dans d'autres établissements (même si cette répartition est très légère) et qui ont reçu une formation en FLE (cf. graphique 19). De même, paradoxalement, ce sont ceux qui ont le plus souvent effectué un séjour dans un pays francophone, qui (même si la différence est très légère) ont le plus reçu de formation sur les documents authentiques et qui accordent le plus souvent une place importante au français en Colombie (graphique 27).

En revanche, pour les éléments qui nous permettent de mieux cerner leur profil, nous pouvons considérer que ceux qui accordent une importance moyenne à la culture et qui ont des difficultés d'utilisation des documents authentiques ont le plus souvent appris le français uniquement à l'université et ont l'expérience en FLE la plus courte (0-5 ans) (graphique 22). Ce sont ceux qui attribuent les problèmes d'enseignement à des conditions de fonctionnement (trop d'élèves par classe, manque de matériel, objectifs fixés par le ministère) alors que ceux qui accordent de l'importance à la culture et qui n'ont pas de difficulté d'utilisation des documents authentiques penchent pour des questions de méthodes, d'évaluations et de programmes (graphique 23). Ceux qui accordent une importance moyenne à la culture et qui ont des difficultés d'utilisation des documents authentiques sont aussi ceux qui accordent le moins d'attention aux compétences socioculturelles des élèves mais le plus aux compétences d'expression orale et écrite, ce sont ceux qui utilisent le moins de matériel didactique (même si la répartition est assez équilibrée entre les deux groupes) et le moins souvent (graphique 30). Enfin, ce sont ceux, et c'est peut-être une des raisons fondamentales, qui affirment avoir le plus de difficulté d'accès aux documents authentiques, d'où la difficulté de leur utilisation, un recours moins fréquent à ces documents et la faible place de la culture accordée dans l'enseignement (graphique 31). Ces éléments permettent de mieux cerner le profil de ces deux groupes et d'en faire ressortir les variables qui les caractérisent le mieux : temps d'expérience en FLE, facilité d'accès aux documents, fréquence d'utilisation des documents.

L'étude des questions recodées et des croisements significatifs et peu significatifs avec d'autres variables, nous indique que les enseignants font un usage plutôt scolaire (argument académique) des documents authentiques (tableau 149), et ne remplissent pas les conditions développées par Puren (2010) en cherchant à faire en sorte de travailler en classe comme l'étudiant pourrait être amené à évoluer dans un contexte réel. L'impact des documents authentiques, selon les enseignants, est surtout d'agir positivement sur la motivation des étudiants (tableau 150). Par ailleurs, il a été soulevé que les enseignants,

notamment ceux qui n'ont pas reçu de formation sur les documents authentiques (tableau 163), mettent en avant les difficultés linguistiques des étudiants (tableaux 162 et 164), alors que ces derniers, dans leurs entretiens et questionnaires (cf. chapitres 4.1.1 et 4.1.3) avouent leur enthousiasme face à l'utilisation de pareils documents, leur permettant de se rapprocher de la culture cible. C'est également en contradiction avec l'idée précédemment avancée, selon laquelle le principal but avancé par les enseignants concernant l'utilisation de matériel authentique est d'avoir un impact positif sur la motivation des étudiants. Ainsi, nous pouvons nous interroger sur le fait que les enseignants pourraient exprimer leurs propres inquiétudes et leur incompetence dans l'utilisation des documents authentiques, ce qui est confirmé par l'observation n°5 suivante : « le manque de connaissance des professeurs » (tableau 152).

**4.2.2 ANALYSE QUANTITATIVE DES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTS  
VIA LES LOGICIELS LEXICO 3 ET TROPES**



Afin de mettre en évidence les caractéristiques principales de nos données, et donc, avant de faire notre propre analyse de contenu, nous avons utilisé le logiciel Lexico3 et le logiciel Tropes tout comme pour les entretiens des apprenants, qui nous ont permis de réaliser un certain nombre d'extractions automatiques de données, afin de dresser un panorama sémantique et lexical de l'ensemble des entretiens (cf. chapitres 3.5 et 4.1.2).

### ***Fréquence des occurrences sous Lexico3***

Dans un premier temps, nous nous intéressons à la fréquence des occurrences dans l'ensemble des entretiens. Nous nous focalisons uniquement sur les mots pleins (noms, verbes, adjectifs, adverbes) (tableau 166). Nous pouvons constater que le mot plein le plus fréquent est le mot « français », dans le sens de langue française, est répété 311 fois, en incluant également « langue française » (30 occurrences) et « FLE » (20 occurrences). Le deuxième mot est « langue » + « langues » avec 268 occurrences. Le troisième mot le plus fréquent est « étudiants », répété 260 fois. Le quatrième mot est « culture », répété 222 fois (dont 18 « culture française »). A partir de ces quatre premiers mots, nous pouvons identifier un contexte d'étude simple à déterminer : la relation entre étudiants, le français et la culture, et, compte-tenu de notre analyse de contenu, nous pouvons confirmer en précisant : l'apprentissage du français par les étudiants colombiens via la composante culturelle (et interculturelle). La fréquence des mots suivants le confirme : le mot « France » est répété 202 fois, le mot « cours » est répété 119 fois. Le mot « anglais » (+ « anglaise ») dans le sens de langue anglaise, quant à lui, est répété 28 fois ; cet élément est intéressant car si le français est bien au centre de ces entretiens, en Colombie, la comparaison avec l'anglais n'est jamais très loin par la place qu'occupent cette langue et cette culture. Nous pouvons également mentionner les mots « documents authentiques » (35 occurrences), « l'université » (73 occurrences), « semestre » (59 occurrences), « cours » (119 occurrences), « professeur » + « professeurs » (108 occurrences), « grammaire » (48 occurrences), qui nous placent concrètement dans le contexte de l'enseignement. Les mots « France » (202 occurrences), « Québec » (19 occurrences) et « francophone » (43 occurrences), ajoutés au thème de la « langue française », déterminent clairement un contexte d'enseignement ayant un lien avec la francophonie et l'enseignement du français. Ainsi, dans cette présentation des mots pleins les plus fréquents, il est possible de mettre en évidence une hiérarchisation des notions, commençant par tout ce qui se rapporte à la langue française et à la culture, puis au contexte de travail, et enfin à la dimension psychologique, notamment celle impliquant la difficulté et la motivation.

Forme	Fréquence
le français	151
de français	56
en français	29
du français	25
langue française	30
FLE	20
culture	222
culture française	18
langue	215
langues	53
documents authentiques	35
étudiants	260
l'université	73
Colombie	71
semestre	59
cours	119
France	202
Québec	19
francophone	43
professeurs	39
professeur	69
grammaire	48
apprendre	45
facile	33
difficile	49
anglais	25
anglaise	3
motivés	38

Tableau 166 : Fréquence des mots lexicaux les plus employés dans les entretiens des enseignants concernant nos thématiques de recherche.

Ces éléments précédents sont aussi des indicateurs des thématiques dominantes concernant la langue et la culture françaises au regard de la langue et de la culture anglaises notamment, souvent mentionnées dans les questionnaires en opposition avec la langue et la culture françaises.

Les « documents authentiques » permettent de souligner l'importance accordée par les enseignants aux documents authentiques dans leur conception de l'enseignement, qu'ils les utilisent ou non. Concernant les aspects axiologiques de l'ensemble des entretiens, les étudiants ont souvent été qualifiés de « motivés », avec 39 occurrences, dont 7 appuyées par un superlatif, « très motivés » et 5 « vraiment motivés ». Nous relevons également, comme assez présentes, les difficultés soulevées par les enseignants concernant leurs conditions de travail ou les étudiants, avec 49 « difficile » appliqués à la langue française, dont 2 renforcés par « assez », 15 « c'est difficile », 2 « hyper difficile », 5 « très difficile », 2 « la plus difficile », 5 « super difficile » et 3 « un peu difficile », 2 « vraiment difficile ». La facilité, elle, est bien moins présente, avec 5 « c'est facile », 21 « plus facile », 1 « pas très difficile ».

### ***Analyse stylistique des entretiens sous Tropes***

Le style des entretiens est défini par le logiciel comme « plutôt argumentatif » (tableau 167). La prise en charge des propos à la première personne est assez représentée, et permet de



considérer, avant l'analyse de contenu, que la subjectivité dans les entretiens est importante et que les propos sont, la plupart du temps, assumés. Les notions de doute sont également présentes, montrant clairement l'incertitude de certains propos.

<input type="checkbox"/>	Style plutôt argumentatif
<input type="checkbox"/>	Prise en charge par le narrateur.
<input type="checkbox"/>	Prise en charge à l'aide du "Je".
<input type="checkbox"/>	Des notions de doute ont été détectées
<input type="checkbox"/>	233 Propositions remarquables
<input type="checkbox"/>	42 Épisode(s) détecté(s)

Tableau 167 : Analyse stylistique des entretiens sous Tropes.

Le logiciel nous permet de décrire par la suite l'univers de référence des entretiens (tableau 168). Celui-ci est principalement axé sur les notions d'« éducation », de « France », de « langue » et de « culture », ce qui nous renvoie clairement à l'enseignement du français et de la culture française. La notion « Amérique du Sud » permet de localiser l'enseignement sur ce continent, déterminée par le mot « Colombie ».

<input checked="" type="checkbox"/>	0760 éducation
<input checked="" type="checkbox"/>	0687 france
<input checked="" type="checkbox"/>	0432 langue
<input checked="" type="checkbox"/>	0237 culture
<input checked="" type="checkbox"/>	0236 temps
<input checked="" type="checkbox"/>	0203 droit
<input checked="" type="checkbox"/>	0194 europe
<input checked="" type="checkbox"/>	0165 écrit
<input checked="" type="checkbox"/>	0118 communication
<input checked="" type="checkbox"/>	0116 cognition
<input checked="" type="checkbox"/>	0113 Amérique du Sud

Tableau 168 : Univers de référence des entretiens des enseignants.

### ***Fréquences des catégories grammaticales sous Tropes***

Au niveau des catégories grammaticales (tableau 169), les plus présentes sont les verbes, avec une majorité de statifs (36,6%), qui permettent de définir le fait que les enseignants subissent une action sans être passifs. S'ensuivent les connecteurs, notamment de cause (22,2%) et d'opposition (15%), qui donnent la dimension argumentative aux entretiens, justifiant les relations de cause-conséquence tout au long des discours des enseignants. Nous trouvons ensuite les modalisateurs d'intensité (39,7%) qui traduisent l'importante gradation de jugements qui est réalisée dans les entretiens, notamment en lien avec les adjectifs subjectifs et axiologiques.

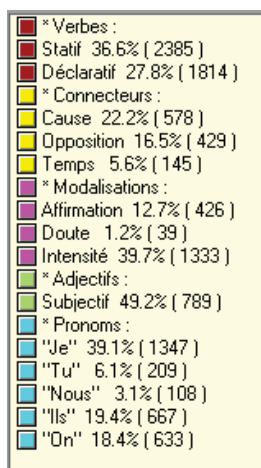


Tableau 169 : Liste des fréquences des catégories grammaticales les plus utilisés dans les entretiens des enseignants sous Tropes.

L'étude des verbes (tableau 170) nous permet de lister, dans l'ordre, les verbes « être », « avoir », « faire », « dire », « pouvoir », « trouver », « parler », « aller », « travailler », « savoir ». Hormis « être » et « avoir », les verbes « pouvoir » et « faire » expriment la possibilité et l'action. Les verbes « parler », « travailler » et « savoir » réfèrent au domaine de l'enseignement. Il est possible qu'« aller » évoque le voyage linguistique à l'étranger.



Tableau 170 : verbes les plus fréquents dans les entretiens des enseignants.

Enfin, l'étude des adjectifs (tableau 171) exprime des jugements de valeur, notamment l'adjectif « difficile ». Son axiologie renvoie à la difficulté présente dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Colombie. L'adjectif « authentique » réfère aux documents authentiques, problématique récurrente dans les entretiens des enseignants.

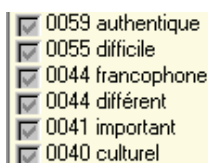


Tableau 171 : fréquence d'adjectifs dans les entretiens des enseignants.

### ***Approche notionnelle sous Tropes***

Au centre se trouve la notion de « français » dans le sens de langue française (figure 22), renvoyant notamment à la langue et à la culture françaises, tout comme à sa population. Mais



Concernant la notion centrale de « culture » (figure 24), nous pouvons constater que les notions les plus fréquentes et les plus proches dans son contexte immédiat sont les notions d'éducation, de langue et France. Ces éléments confirment l'idée selon laquelle les cartographies notionnelles permettent de déterminer clairement le domaine de l'enseignement du français et de la culture française.

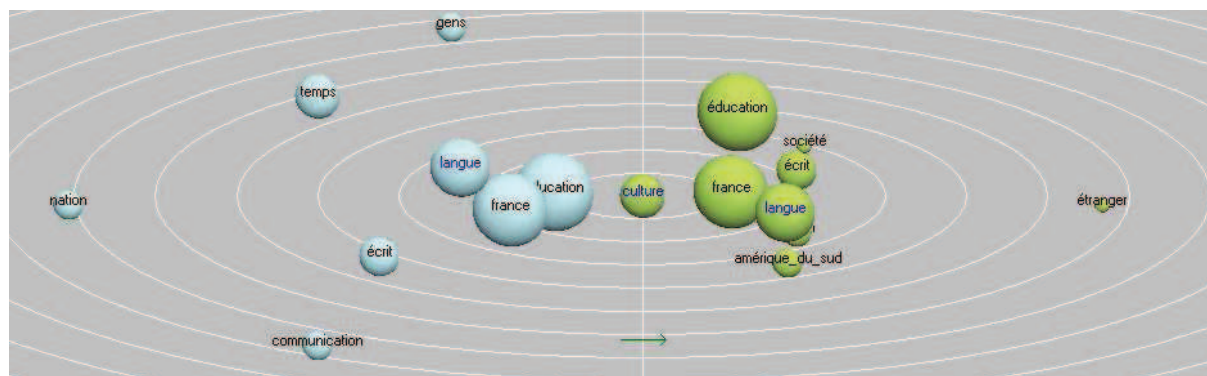
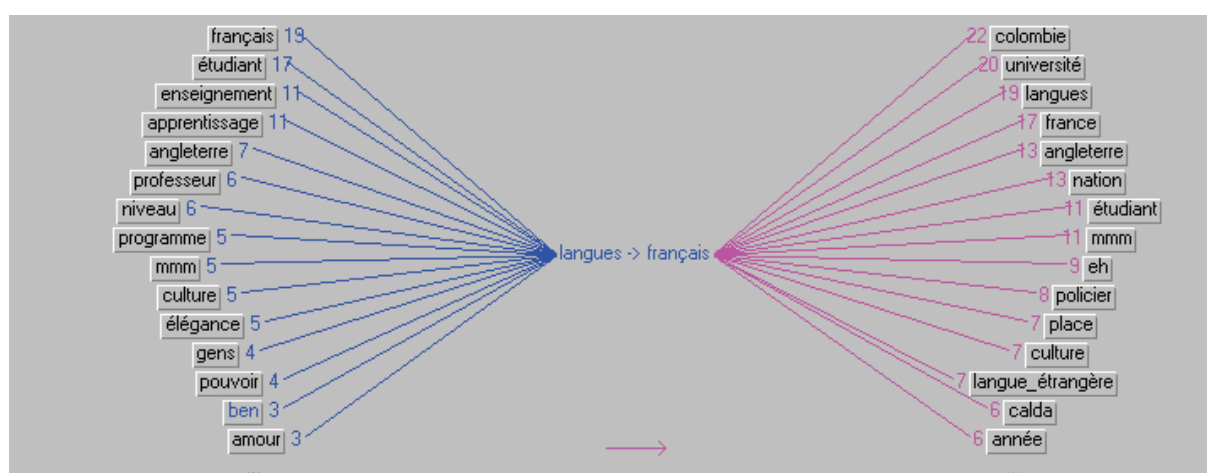


Figure 24 : Cartographie notionnelle autour de la notion d'« éducation » permettant d'observer l'univers de référence des enseignants dans leurs entretiens.

### **Les relations notionnelles sous Tropes**

En termes de relations, la plus représentée est la relation « langues/français » (graphique 32), suivie de « professeur/français », avec un peu plus loin « culture/français », « français/Colombie » et « étudiant/français ». Les relations notionnelles vont également dans le sens d'une cartographie cognitive qui hiérarchise les notions dans le sens de l'enseignement de la langue française avec la considération de l'enseignement de la culture (française ou francophone) dans un contexte universitaire.



Graphique 32 : relations entre « langues » et « français » dans les entretiens des enseignants<sup>100</sup>.

<sup>100</sup>

Avec ce logiciel, il n'était pas possible de retirer des onomatopées telles que « ben », « mmm » et « eh ».

De fait, cette analyse préliminaire des entretiens, réalisée avec deux logiciels de lexicométrie et d'analyse notionnelle, permet de mettre en évidence l'existence de relations fortes et saillantes entre diverses thématiques dans l'ensemble des entretiens. Ces diverses notions sont reliées entre elles autour d'éléments dominants, le français, l'enseignement, la culture, l'université. Il est donc possible d'établir, d'emblée, une sorte de cartographie notionnelle des entretiens. Dans la suite de notre travail, il sera question d'analyser le même corpus. Cette fois-ci il s'agira d'une analyse qualitative (analyse de contenu) dont les thématiques ont été repérées grâce à l'analyse lexicométrique et sémantique que nous venons de présenter sous Lexico3 et Tropes.



### **4.2.3 ANALYSE QUALITATIVE DES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTS**





## Interprétation des analyses thématiques

Les analyses lexicométriques à l'aide des logiciels Lexico3 et Tropes (cf. chapitre 3.5) ont permis de mettre en évidence et de confirmer les thématiques que nous allons aborder par la suite dans l'analyse qualitative des entretiens, via l'analyse de contenu. Nous découperons notre analyse selon ces diverses thématiques, et nous les illustrerons à l'aide de différents extraits des entretiens des enseignants. Nous pourrions ainsi aborder des thématiques telles que les représentations du français, de la France et des Français, la place de la langue anglaise dans l'enseignement, le recours aux documents authentiques, la place de la culture dans l'enseignement, etc.

### *La prédominance de la langue anglaise*

Une des premières thématiques les plus saillantes est la prédominance de la langue anglaise en Colombie (cf. chapitre 1.1.2), et le statut réduit de l'usage du français depuis quelques décennies.

Un des premiers points à relever concernant la prédominance de la langue anglaise est l'idéologie linguistique ambiante en Colombie, idéologie en faveur de la langue anglaise. L'exemple (127) montre que les apprenants s'intéressent beaucoup plus à l'apprentissage de l'anglais du fait que cette langue est la « langue du travail », c'est la langue du pays qu'ils souhaitent visiter ou où ils souhaitent habiter, c'est la langue de l'« american dream<sup>101</sup> » (127) (128). Ces deux raisons impliquent une représentation sur l'anglais et, par conséquent, sur le français. L'exemple (128) traite aussi de ce « rêve » à travers l'expression du souhait avec le verbe « voulons » : « nous voulons partir aux Etats-Unis », « on veut acheter le dernier iPod », « on veut tout acquérir ». Elle accorde à ce pays le jugement de valeur « cool ». Les propos nous renvoient à l'existence d'une idéologie concernant le statut et la puissance des Etats-Unis dans le monde. De surcroît, concernant le « rêve américain », elle souligne que « c'est un rêve qui peut devenir une réalité ». L'ensemble de cet énoncé véhicule un jugement de valeur et un positionnement subjectif particulièrement positif, voire stéréotypique. Nous supposons que ceci illustre son propre vécu étant donné qu'elle a eu l'occasion de voyager aux États-Unis : « j'étais aux Etats-Unis mais j'ai pas trouvé des traits culturels très définis / euh il y a des personnes de de toutes les nationalités du monde mais il n'y a pas de cultures définies » (cf. Annexe 4.7). Ce « rêve » est celui que les apprenants ont vis-à-vis de l'anglais

---

<sup>101</sup> « Cette notion est utilisée quand un étranger immigré aux États-Unis, et par son travail devient riche et heureux » Yannick N. (paru dans l'article en ligne *Le rêve américain : l'illusion de tous* <https://illusiondetous.wordpress.com/> consulté le 26/10/2015.

et ont donc un intérêt plus important pour la langue anglaise : « et alors ils sont très intéressés à l'anglais ». L'anglais est caractérisé par l'adjectif axiologique « très important » (127). L'enseignant établit une distinction stricte entre le français et l'anglais sur cette base, le français n'ayant pas la même importance : s'il y a un intérêt au français, la conjonction « mais » signale une rupture afin d'indiquer que ce n'est « pas au même niveau » (127) que l'anglais. De fait, une hiérarchie est établie, ce qui explique que les étudiants ont « plus » d'intérêt pour l'anglais, montrant une importance plus grande de cette langue.

(127) Enseignant Jean : [...] ils s'intéressent plus pour l'anglais que pour le français / ils s'intéressent au français mais pas au même niveau / ils savent que l'anglais est très important / ils reconnaissent qu'ils doivent d'abord savoir l'anglais car c'est la langue du travail / il y a aussi des étudiants qui ont le rêve américain

(128) [...] ou canadien ou quoi ou la Suisse / le Maghreb / l'Afrique // eh alors disons / nous les Colombiens nous avons encore le rêve américain / nous voulons partir aux États - Unis parce que c'est cool / parce qu'on veut acheter le dernier iPod / et on va tout acquérir mais c'est un rêve qui peut devenir une réalité mais on doit penser a au reste du monde / eh alors ils sont très intéressés à l'anglais

L'exemple (129) mentionne un autre argument concernant l'idéologie en faveur de la langue anglaise : cette idéologie fait migrer des Colombiens. Ainsi, le fait d'avoir de la famille installée aux Etats-Unis permet aux étudiants d'avoir un lieu plus proche et intime avec cette culture. De plus, par rapport à cette caractéristique, l'interviewée utilise l'adjectif « motivés » pour qualifier les étudiants. Leur motivation découle du « contact avec la culture ». L'adverbe « facilement » appuyé par « plus » qui se rapporte au verbe « voyager », est répété sous sa forme adjectivale « facile » concernant le contact avec la culture nord-américaine. Le « alors » conclusif, traduisant une relation de cause-conséquence, introduit à nouveau la notion de « motivation », renforcée temporellement par l'adverbe « toujours ».

(129) Enseignante Katy : [...] je trouve la plupart des étudiants motivés / en ce qui concerne l'anglais / quand ils arrivent en classe la plupart disent « euh moi je préfère l'anglais » / parce qu'ils ont toujours un contact avec la culture euh surtout avec la / ils ont de la famille aux Etats-Unis / où ils peuvent voyager plus facilement / et en plus ça c'est plus facile pour eux d'avoir accès à cette culture / à la musique / à la télévision / aux produits américains / mmm alors on voit toujours une motivation / plutôt des étudiants / pour l'anglais

L'exemple (130) reprend l'idée de l'influence idéologique du monde anglophone en l'opposant au « monde français » mais également le monde francophone en général. De ce fait, elle fait référence à des pays comme « le Canada », « la Suisse », « le Maghreb » et « l'Afrique ». En somme, selon l'interrogée, les étudiants ne connaissent ni le monde français, ni le monde francophone. En revanche, ils ont des connaissances importantes en ce qui concerne « le monde américain ». Elle fait référence au fameux « rêve américain » des Colombiens tel que cela a été également mentionné par l'enseignant Jean : « il y a aussi des étudiants qui ont le rêve américain ».

Nous avons donc pu constater que les enseignants identifient la présence d'une idéologie forte en faveur de la langue anglaise et de la culture anglophone en général (127) (130). Cette influence a un impact sur le choix de la langue anglaise comme langue étrangère, sur la motivation pour migrer aux Etats-Unis (130), pour voyager en Amérique du Nord (129) ou encore sur la connaissance particulièrement réduite du monde francophone par rapport à la connaissance que les Colombiens ont du monde anglophone (130).

Une telle idéologie est notamment liée à la proximité géographique des Etats-Unis et à l'influence économique que les Nord-Américains exercent sur le peuple colombien (130) (131). L'exemple (130) mentionne les « Etats-Unis » comme lien avec l'anglais en utilisant le nom « proximité » et « l'influence de l'économie ». Dans cette optique, l'exemple (131) complète en ajoutant que si des étudiants s'engagent dans des études linguistiques, c'est principalement en faveur de l'anglais, qualifié avec l'adjectif axiologique « puissante », et complété avec le lien « économique » que cette langue possède. Ce sont ces raisons qui pousseraient les étudiants à avoir de « l'intérêt », substantif positif traduisant la motivation pour l'anglais par rapport au français qui, lui, n'est pas mentionné dans leurs propos. Donc les Etats-Unis ont un rayonnement qui serait principalement responsable du statut de l'anglais vis-à-vis du français en Colombie. C'est une situation qualifiée de « bloqué » (130), présentant ainsi que ce rayonnement et la représentation qu'il génère empêchent la moindre évolution ou prise de conscience.

(130) Enseignante Fanny : [...] je sens qu'on est toujours bloqué on pense toujours que c'est / que c'est plus important l'anglais / ça va être ben normal dû la proximité des Etats-Unis / et l'influence de l'économie / sur nous

(131) Enseignant Jean : [...] il faut reconnaître que les étudiants / les personnes qui se sont inscrits pour une carrière de langue tels que la nôtre et ce sont des étudiants qui ont des étudiants qui pensent d'abord à l'anglais et pour nous c'est clair que l'anglais c'est une langue puissante

et c'est une langue qui a surtout une signification économique pour les personnes / et que c'est peut-être l'intérêt de des personnes pour pour l'apprendre

De fait, la proximité géographique des Etats-Unis et leur hégémonie économique accentuent la force du facteur idéologique (130) (131), ce qui influence l'intérêt des étudiants pour la langue anglaise (131) et les empêche de s'ouvrir à d'autres possibilités (130).

Par ailleurs, si l'idéologie linguistique est si forte en Colombie, cela ne veut pas dire qu'elle influence forcément les politiques linguistiques. Qu'en est-il réellement de ce côté-là ? L'exemple (132) explique que la prédominance de l'anglais en Colombie vis-à-vis du français est fortement liée à ce que l'enseignant appelle une « habitude ». Ainsi, tel que cet enseignant le souligne, l'anglais est enseigné partout en Colombie, dans le secteur privé comme dans le secteur public (école primaire, collège, lycée, institutions privées, université, etc.) (cf. chapitre 1.1.2). En effet, les opportunités professionnelles pour les enseignants de langues étrangères sont nombreuses en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais. Donc pour lui, il y a bien, également, une raison professionnelle, comme le montre le mot « travail », mais cela reste au niveau de la représentation des étudiants, comme le montre la formulation « il y en a beaucoup qui pensent » ; de fait, cela ne serait pas forcément vrai mais du domaine de l'imaginaire. Nous observons dans l'exemple une comparaison avec le comparatif fort « beaucoup plus » montrant qu'avec la langue anglaise, il y a plus de structures de travail « qu'en français ». Le « beaucoup » est repris dans une tournure négative en lien avec le français : « en français, c'est vrai qu'il n'y a pas beaucoup d'institutions où ils pourraient travailler ». L'enseignant souligne l'aspect fataliste de la situation « qu'est-ce qu'on pourrait faire ? ». Cet aspect fataliste ressort dès le début de l'extrait, dans la mesure où ces raisons, sont attribuées à une « habitude » que les étudiants ont depuis qu'ils sont à « l'école primaire ». D'après l'exemple (133), il y a des étudiants qui sont tout de même conscients des « opportunités » qu'ils peuvent avoir avec la maîtrise de la langue française : « ils connaissent les opportunités quelques-uns ». Le mot « opportunités » indique les perspectives, élément considéré comme positif comme le prouve le verbe « motive ». Cependant, l'enseignante nuance son propos avec l'utilisation de la conjonction « mais » en signalant que les étudiants savent que par exemple cela est plus facile de partir aux Etats-Unis : « mais ils savent aussi que c'est plus facile de partir aux Etats-Unis ». Aussi, l'adjectif « facile » marque l'axiologie et le jugement de valeur de l'interviewée. Le jugement de valeur « importance » précédé du comparatif « plus » est en faveur de l'anglais : « alors disons l'anglais a plus d'importance à l'université ».

(132) Enseignant Edgar : [...] je pense / c'est l'habitude [...] les études sont plus habituées au à l'anglais comme il est étudié au lycée / même à l'école primaire / et ils sont beaucoup plus euh ils connaissent beaucoup plus [...] l'anglais que le français / ils le connaissent beaucoup plus / et c'est vrai que // à ici à l'université quand ils font leurs études en langues modernes il y en a beaucoup qui pensent surtout à l'anglais / qu'ils vont trouver du travail en anglais / qu'en français mmm parce que il y a beaucoup plus de d'institutions qui enseignent l'anglais / mmm alors ils // ils pensent qu'ils vont trouver du travail plus facilement / tandis qu'en français / c'est vrai que il n'y a pas beaucoup de d'institutions où ils pourraient travailler / mmm qu'est-ce qu'on pourrait faire ?

Les politiques linguistiques sont elles aussi influencées par l'idéologie linguistique en faveur de l'anglais (cf. chapitre 1.1.2). Les étudiants baignent dans l'enseignement de l'anglais et la culture anglo-américaine depuis leur plus jeune âge, depuis l'école primaire (132). De fait, cela oriente leur point de vue et leurs choix culturels et linguistiques, et cela se traduit dans leur motivation en fonction des opportunités professionnelles, plus développées avec l'anglais (133).

L'idéologie linguistique et l'influence économique des Etats-Unis sont en lien avec l'influence culturelle qu'exerce également ce pays sur les Colombiens. Les médias jouent un rôle très important au moment de découvrir et connaître une culture, une langue, un pays qui n'est pas le nôtre. Selon l'exemple (134), les apprenants sont très influencés par les Etats-Unis grâce aux médias : « On est au courant de tout ce qui se passe aux Etats-Unis grâce / à cause de ce que l'on voit à la télévision, les séries, les films, la musique, le cinéma contrairement à ce qui se passe avec le français qui est peu présent dans les médias colombiens ». Il emploie les mots « relations », « influences » (deux fois), « contacts » (deux fois) pour souligner les liens plus importants entre les Etats-Unis et la Colombie qu'entre la France et la Colombie. Cette différence est exprimée par le comparatif « beaucoup plus d'influences ». Au sujet des « relations », elles sont qualifiées par l'adjectif « fortes » dans la comparaison. « Beaucoup » est employé dans des tournures négatives lorsqu'il s'agit directement de la France « pas beaucoup » (répété deux fois) concernant les « contacts », avec également l'expression de la minimisation avec le superlatif absolu « très peu ». Il définit comme étant la raison principale « l'influence » appuyée par les « médias ». De plus, la proximité avec la culture américaine qu'ont les colombiens est une autre raison qui rapproche les étudiants de la langue anglaise. L'exemple (133) exprime un tel constat avec le verbe « connaissent » et les noms « acteurs », « chanteurs », « films ». L'interviewée oppose le contexte lié à l'anglais et au monde

américain au contexte français en recourant cette fois-ci à une tournure négative : « mais ils connaissent pas le monde français ».

(134) Enseignant Edgar : [...] je pense que la Colombie a des relations beaucoup plus fortes / il y a beaucoup d'influences des Etats-Unis / de de l'Amérique du Nord / surtout des Etats-Unis et on a beaucoup plus d'influences / la France / on ne connaît pas beaucoup / on n'a pas beaucoup de contacts / c'est surtout // euh ce qu'ils savent par rapport à la France / c'est très peu / je pense que c'est // la télé / peut-être un film / un film par an qu'on voit au cinéma / peut-être qu'il y a un film par an en français sinon un film par chaque deux ans / tous les deux ans {rire} / alors on n'a pas beaucoup de contacts / on ne connaît pas beaucoup et // je pense que c'est la raison la plus importante l'influence et les oui les médias

En somme, l'influence des Etats-Unis se constate bien au-delà de la dimension économique, mais aussi et surtout culturelle (134) (133). Cette influence est notamment véhiculée par les médias (134), mais aussi tous les supports culturels comme les films (133).

Enfin, un dernier point semble montrer que les étudiants trouvent la langue anglaise plus facile ce qui est peut-être dû au contact qu'ils ont eu avec cette langue depuis l'école primaire et l'idéologie linguistique particulièrement favorable à cette langue.

(133) Enseignante Vanessa : [...] oui ils connaissent les opportunités / quelques-uns et c'est ça qui leur motive eh / mais ils savent aussi que c'est plus facile de partir aux États - unis alors disons l'anglais a plus d'importance à l'université parce que d'abord les étudiants le trouvent plus facile parce qu'ils l'ont étudié à l'école / ils connaissent tous les acteurs / chanteurs / les films/ ils regardent les films en anglais / mais ils connaissent pas le monde français.

Dans cette première thématique, nous avons pu mettre en évidence que tous les enseignants sont d'accord sur le fait que l'anglais prédomine en Colombie en raison du rapprochement non seulement géographique mais également politique et économique avec les Etats-Unis (130) (131). L'anglais est également privilégié car selon les enseignants il s'agit de la « langue du travail » (127), la langue du « rêve américain » (127) (130). De ce fait, les apprenants ayant choisi d'étudier les Langues Etrangères à l'université trouvent le principal intérêt et la principale motivation dans l'apprentissage de l'anglais, plaçant ainsi le français dans une position moins favorable. D'après d'autres enseignants, la raison qui pousse à s'orienter davantage vers l'anglais est « l'habitude » (132). En d'autres termes, étant donné que les apprenants sont en contact avec cette langue depuis le début de leur scolarisation (132) (133), ils s'y habituent et cette habitude reste présente et motive leurs choix et préférence à l'égard de l'anglais à l'université (127) (129) (133). En outre, les médias, les immigrés

colombiens qui sont installés aux Etats-Unis (130) et la facilité d'y aller sont de forte influence vis-à-vis du choix de l'anglais avant toute autre langue, notamment le français.

### ***La complexité de la langue française***

Une des autres thématiques importantes et récurrentes en relation avec notre problématique est celle de la complexité de la langue française. Ceci n'a pas échappé aux enseignants et étudiants interrogés lors de la présente étude, qui de façon spontanée ont exprimé, dans leurs commentaires, leur ressenti sur la complexité et la rigueur de la langue française.

L'exemple (135) utilise le discours rapporté en citant directement des propos qu'il attribue à des étudiants, soulignant le fait que malgré tout, le français a des points positifs : il « attire mon attention », « une très belle langue », « je ne savais pas que c'était si beau », avec des évaluateurs très positifs « très », « si », « belle », « beau ». Ainsi, l'enseignant confirme aimer les premiers temps de l'enseignement du français, « j'aime beaucoup le premier semestre » car les points positifs du français, de la culture française, sont mis en avant, soulignés par l'évaluateur « leur parler en bien ». Pourtant, progressivement, les étudiants sont confrontés à la difficulté de la langue. Nous avons alors un « mais » qui vient interrompre les aspects positifs pour donner plus de valeur aux aspects négatifs, renforcé par un « malheureusement ». La découverte se fait progressivement, « peu à peu », « au fur et à mesure ». Alors l'enseignant parle de « difficulté » (135) (138) (139).

(135) Enseignant Edgar : [...] Oh / j'aimerais bien continuer avec le français / le français attire mon attention / c'est une très belle langue / je savais pas que c'était si beau » / et ils me disent / mais mmm voilà / c'est quelque chose qu'ils et mais malheureusement peu à peu / au fur et à mesure qu'on avance / il y en a quelques-uns qui découvrent la difficulté par rapport à la grammaire / et ils ils n'entendent pas beaucoup de gens parler autour en français / plutôt en anglais / et alors ça commence à devenir une difficulté pour eux / ils ne comprennent pas le / c'est-à-dire / la grammaire / la prononciation / des fois // quelques fois / ils commencent à s'en à se plaindre de ça

L'axiologique de la difficulté avec les termes « difficultés » (136) (138), « difficile » (139), « compliquée » (136) (139), est particulièrement présente. Les deux points les plus difficiles mentionnés à l'égard de la langue française sont la grammaire et la prononciation. Ainsi, l'exemple (136) explique que le manque de motivation des étudiants est en grande partie lié à la difficulté du français. Ce qui pose le plus de difficulté pour les étudiants au moment d'apprendre le français, c'est la « grammaire » et la « prononciation ». La suite de son



témoignage va se baser sur ce que l'enseignant pense que les étudiants « trouvent » difficile avec le « ils » ou le « eux » renvoyant aux étudiants ainsi que le « ils disent que », caractéristique d'un discours rapporté au style indirect. Le manque de motivation est une fois souligné, le mot apparaissant dans une tournure négative, appuyé par un « beaucoup » lui-même dans la tournure négative : « ce qui les motive pas beaucoup ». Le français est alors associé à l'adjectif « facile » dans une tournure négative : « ils ne le trouvent pas très facile » avec l'adverbe « très » qui vient modaliser le jugement de valeur. La difficulté est alors associée à la complexité de la grammaire, l'adjectif « compliquée » se trouve lui aussi appuyé par le renforçateur « très ». Le parallèle est établi avec l'espagnol, dont le français est proche : « c'est une langue romane et qui ressemble assez à l'espagnol », et la proximité n'est pas suffisante car, sous-entendu contrairement à l'espagnol, le français a « beaucoup de caprices », « beaucoup » étant réemployé immédiatement pour souligner les « petites différences ».

(136) Enseignant Edgard : [...] à mon avis ce qui // mmm ce qui est difficile pour eux / ce qui les motive pas beaucoup / c'est le fait que le français n'est pas / euh ils ne le trouvent pas très facile et eux ils trouvent que la grammaire du français et la prononciation est très compliquée / ils disent que le français/ c'est une langue romane et qui ressemble assez à l'espagnol et // a beaucoup de caprices / a beaucoup de petites différences

La difficulté du français est associée d'abord à la « grammaire » dans l'exemple (135), puis à la « prononciation ». De plus, un nouvel argument apporté est celui de l'environnement, en défaveur du français, avec le « pas beaucoup » qui vient réduire les possibilités : « ils n'entendent pas beaucoup de gens parler autour en français ». Ceci explique alors le fait que les étudiants commencent à se plaindre et à de moins en moins apprécier apprendre le français. Ainsi, l'exemple (137) évoque la complexité du français. La langue française est une nouvelle fois qualifiée de « difficile ». Pour cette enseignante, le redoublement des apprenants fait preuve de la complexité de la langue, et il est caractérisé déictiquement par « plusieurs fois », ce qui montre la réitération du redoublement. Ainsi, le français est considéré comme une langue difficile qui, même si elle est proche de l'espagnol, possède des « caprices » (136) et une prononciation et une grammaire complexes. Ces points seraient notamment responsables des redoublements des étudiants (137).

(137) Enseignante Vanessa : [...] et ils trouvent le français difficile parce qu'ils redoublent / ils voient leurs copains qui redoublent et plusieurs fois



Dans l'exemple (138), le constat est le même, avec la comparaison entre le français et l'anglais, comme en témoignent le mot « difficultés » et le comparatif « plus que » : « ils trouvent qu'il y a des difficultés avec le français ça c'est sûr / plus qu'avec l'anglais ». L'exemple (139) mentionne que le français est une langue complexe. Elle utilise le mot « plus », ce qui, de façon plutôt implicite, indique une comparaison avec l'anglais « je trouve que le français est plus difficile ». Néanmoins, selon l'enseignante, cette complexité n'affecte ni l'intérêt ni la motivation pour son apprentissage. En revanche, cela devient un défi, ce qui a encouragé d'autant plus cette interviewée à s'intéresser davantage au français. Elle présente ceci en forme de cause-conséquence exprimée par le connecteur logique « alors » et le mot « défi » dans « eh alors ça représentait un défi pour moi en tant qu'étudiante ». Le « seulement » indique une restriction mais se situe dans une tournure négative ; elle ne veut donc pas se limiter à un diplôme et à l'anglais. Ainsi, la comparaison avec l'anglais est au désavantage de la langue française, notamment par rapport à sa difficulté.

(138) Enseignante Fanny : [...] qu'ils auraient / préféré faire un autre métier / ben ils disent que ce n'est pas grave parce que la langue c'est un moyen de communication / alors ils s'intéressent à / pour l'apprentissage de la langue / qu'ils trouvent qu'il y a des difficultés avec le français ça c'est sûr qu'avec l'anglais / c'est ce qu'ils disent

(139) Enseignante Vanessa : [...] je trouve que le français est plus / disons plus difficile / eh alors ça représentait un défi pour moi en tant qu'étudiante et j'ai décidé / de / disons de travailler avec les deux langues de pas seulement me diplômer et connaître l'anglais

Tel que nous avons pu le voir, le manque de motivation vis-à-vis de l'apprentissage du français est intrinsèquement lié à la complexité de la langue française (136) (135) (138) (139) (137). Le français étant décrit comme une langue « capricieuse » (136), selon quelques enseignants, spécifiquement au niveau de sa grammaire et de sa prononciation (136) (137) face à la langue plus facile, en tout cas selon les interrogés, qu'est l'anglais (138) (139). Ceci semble pourtant paradoxal du fait que, tel que les enseignants le rappellent, le français « c'est une langue romane et qui ressemble assez à l'espagnol » (136), le « assez » vient modaliser le propos, et la proximité n'est pas suffisante car, sous-entendu contrairement à l'espagnol, le français a des « caprices » (136). C'est d'ailleurs à cause de cette complexité que les apprenants redoublent cette matière, ceci toujours d'après les enseignants interrogés (137).

### ***Quel est le statut du français en Colombie ?***

En Colombie, les opportunités professionnelles autour de la langue française, ne sont pas aussi abondantes que celles que permet l'anglais : le besoin d'enseignants d'anglais est très important.

Dans l'exemple (140), l'enseignement du français est caractérisé comme « précaire » étant donné que, parmi d'autres, le Ministère de l'Éducation Nationale n'a toujours pas instauré de concours national pour les professeurs de français, contrairement aux postes pour l'enseignement de l'espagnol et de l'anglais. La tournure du « il n'y a pas » nous renforce cet indice, en l'opposant aux cas de l'anglais et de l'espagnol. Ces derniers ont la possibilité, une fois dans l'année, de se présenter au concours de l'éducation nationale afin d'être placés en tant que professeurs titulaires, que ce soit dans le primaire, au collège ou au lycée. Cette situation limite le secteur d'embauche des enseignants de FLE. Elle souligne par ailleurs « la prédominance de l'anglais dans l'enseignement public et privé, en fonction de « la loi 115 » qui prévoit l'enseignement d'une langue, mais presque toujours en faveur de l'anglais, « donc il y a cette tendance pour l'anglais », avec le « donc » qui en soulève la conséquence et la notion de « tendance » qui suggère un effet de mode. Elle souhaite « qu'il faudrait implémenter d'autres langues » pour pallier ce défaut, en observant que « c'est très rare qu'il y ait des cours d'une langue différente d'italien / de portugais / de français ». L'anglais apparaît dans une situation de normalité, comme le suggère l'adverbe « normalement », car « normalement, c'est l'anglais ». Ainsi, les politiques linguistiques sont définies en faveur de l'anglais. Le français, comme les autres langues étrangères, ne bénéficie d'aucune politique linguistique ni d'aucun statut officiel. Ce dernier point serait d'ailleurs à changer pour l'amélioration de l'enseignement du FLE en Colombie.

(140) Enseignante Fanny : je trouve que c'est très précaire l'enseignement du français en Colombie / parce qu'il n'y a pas de concours comme les concours qui existent dans le Ministère de l'Éducation Nationale pour les prof d'espagnol / d'anglais ou d'autres disciplines / euh et je crois qu'il n'y a pas de cohérence non plus avec la constitution colombienne / la loi 115 qui exige qu'une langue étrangère / soit enseignée / dans les lycées / dans les collèges / donc il y a cette tendance pour l'anglais / et // mais je crois qu'il faudrait implémenter d'autres langues / même le lycée privé où / où la langue et l'enseignement c'est l'anglais / il ne // il ne // il ne donne pas de langues étrangères comme option / c'est très rare / qu'il y ait des cours de // d'une langue différente d'italien / de portugais / de français / normalement c'est l'anglais / voilà

En conséquent, la plupart des apprenants, qu'ils le souhaitent ou pas, doivent recourir à l'anglais et à son enseignement. L'exemple (141) parle d'« avenir » concernant le français, et l'annonce comme une problématique avec la formulation « c'est un thème un peu compliqué », « compliqué » venant apporter un jugement de valeur à cet aspect. Le « ici en Colombie » renvoie à une dimension déictique en opposition, implicitement, à d'autres endroits où la situation pourrait être différente concernant la présence de « stages » pédagogiques en lien avec l'avenir avec le français. L'enseignante exprime à nouveau un jugement de valeur avec l'adjectif « négatif » dans « c'est un point négatif », qu'elle modalise cependant en assumant le caractère subjectif de ses propos avec « je crois ». Ainsi, elle a recours à une formulation restrictive : « le seul lieu », l'associant à la possibilité d'un avenir avec le français, qui est l'« Alliance Française ». Ce lieu est valorisé par un jugement de valeur positif renforcé par « vraiment » et les verbes « encourage » et « motivent ». Cependant, elle nuance son propos en désignant l'Alliance Française de Manizales en employant l'adjectif axiologique « petite », puis en qualifiant l'avenir comme « très compliqué » en avançant un nouveau jugement de valeur. Ce jugement de valeur se réalise dans la comparaison avec l'anglais, qui, lui, est en relation avec l'adjectif « facile » dans la tournure de comparatif de supériorité en faveur de l'anglais « c'est plus facile vraiment / c'est plus facile d'enseigner l'anglais », avec une emphase par la répétition, à deux reprises, du « c'est plus facile » et la présence de l'adverbe « vraiment ». Elle mentionne une raison supplémentaire, « le programme colombia-being manizales-being », raison pour laquelle « les étudiants sont plus motivés pour l'anglais ». Là encore nous retrouvons le superlatif avec « plus », l'adjectif axiologique « motivés » et la relation faite avec l'anglais. L'exemple (142) présente une vision aussi pessimiste en ce qui concerne l'avenir professionnel des apprenants avec la langue française. Il s'agit d'un ajout de sa part avec « et aussi », et elle met en doute les perspectives avec le français en posant une question rhétorique « en Colombie quel type de travail ils vont trouver après se diplômer ? ». En revanche, l'avenir avec l'anglais est représenté par la quasi-certitude de trouver un travail. En outre, cet avenir est exprimé par l'interviewée à l'aide du temps verbal futur proche « ils vont », et le verbe « trouver ». La formulation avec l'anglais est une tournure positive. Elle oppose cette situation à celle du français et en même temps en fait une espèce de justification à travers le mot « parce que » en soulignant « qu'il a très peu de de places pour pour les enseignants de français ». Le présentatif « il y a » introduit un aspect pessimiste avec l'adverbe restrictif « peu » renforcé par le superlatif « très ».

Les opportunités professionnelles avec le français sont particulièrement limitées. La comparaison avec l'anglais est inévitable, cette langue proposant le plus d'opportunités. Ce dernier point motive les apprenants à l'étudier, et à se désintéresser du français.

(141) Enseignante Adèle : [...] l'avenir des étudiants avec le français c'est un thème un peu compliqué parce que // ici en Colombie nous n'avons pas beaucoup d'écoles ou bien de lycées où les étudiants puissent pré puissent euh // faire les stages pédagogiques où travailler après / donc euh / je crois que là / c'est un point négatif / pour le français / en Colombie / le seul / lieu qui reste avec le français vraiment et qui encourage les étudiants / qui les motivent pour faire les stages pédagogiques / ou que peut-être / où les étudiants puissent peut-être étudier après c'est l'Alliance Française / dans le cas de Manizales comme c'est une petite Alliance / et à l'Alliance Française on reçoit plus ou moins quatre étudiants par semestre / où on a cinquante étudiants / des cinquante étudiants il y en a à peine quatre qui / qui vont à l'Alliance Française qui commencent à faire le stage et de ces quatre il y a peut-être deux / qui voyagent en France comme assistant d'espagnol / qu'après reviennent euh et il y a un qui reste comme professeur à l'Alliance / alors euh / ce qui est tellement compliqué parce que c'est plus facile vraiment / c'est plus facile d'enseigner l'anglais / et maintenant avec le programme colombia-being manizales-being et tout ça / en anglais / bon les étudiants sont plus motivés / pour l'anglais [...] je trouve dans les cours que les étudiants sont / très motivés pour le Québec / pour immigrer au Québec pour faire le professeur bon justement le processus d'immigration / et peut-être que ça serait une autre possibilité pour les étudiants / alors s'ils ne peuvent pas enseigner le français ici parce qu'il n'y a pas d'écoles / de de lycées qui enseignent le français alors euh peut-être qu'ils pourront voyager dans un autre pays francophone comme le Québec(142) Enseignante Vanessa : [...] et aussi en Colombie quel type de travail ils vont trouver après se diplômer ? {question rhétorique} / ils vont trouver un travail en tant qu'enseignant de d'anglais / parce qu'il y a très peu de de places pour les enseignants de français

Un des débouchés possibles reste alors de migrer dans un pays francophone. L'enseignante de l'exemple (141), qui a vécu au Québec pendant quatre ans, pense que puisque l'enseignement du FLE est un secteur avec des débouchés très limités en Colombie, immigrer au Québec peut être une solution pour les étudiants. Elle assume ses propos avec son « je trouve ». Elle parle ensuite de la motivation, avec l'adjectif « motivés » renforcé par le superlatif absolu « très », en parlant des étudiants à propos de leur envie d'aller au Québec. Ainsi, le métier serait celui de « professeur », et le moyen l'« immigration ». En effet, en Colombie, désignée par « ici », être professeur de français est associé à des tournures négatives dans une relation de cause/conséquence avec « parce que » : « parce qu'il n'y a pas d'écoles / de de lycées qui // qui qui qui qui enseignent le français ». S'ensuit un « alors » modalisé par « peut-être », et

associé au fait de « voyager ». L'immigration se voit ainsi euphémisée par ce nouveau substantif. Une des possibilités mentionnées avec la langue française est le fait de pouvoir migrer dans un pays francophone comme le Québec.

Mais il y a également la possibilité de voyager et d'étudier, et non uniquement de migrer. Selon l'exemple (145), les étudiants n'ont qu'une seule motivation pour apprendre le français, celle d'aller en France pour des raisons académiques « ils ont une motivation de voyager en France pour faire des études ». Elle introduit son propos par un « mais » d'opposition et en utilise cinq dans le passage. Elle oppose ensuite « motivations » et « inconvénients ». Ainsi, voyager en France ou dans un pays francophone représente une idée intéressante pour les étudiants, notamment s'ils ont la motivation d'étudier dans un de ces pays. Cette possibilité représente une opportunité intéressante pour eux.

Parmi les possibilités avec le français, l'avenir sera peut-être plus favorable, notamment par la demande de professeurs de français qui pourrait augmenter. En effet, dans l'exemple (143) est fait référence au projet « Beau Soleil<sup>102</sup> », qui consiste à la réintégration de l'enseignement du français dans les écoles publiques. Il s'agit d'un projet initié par les « Alliances françaises ». L'exemple (148) permet d'insister sur le fait que c'est l'AF qui s'implique davantage dans la réalisation de ce projet : « je vois que c'est plutôt l'Alliance Française qui commence avec les écoles moins favorisées par l'état » (148). Cette idée de réintégrer l'enseignement du français dans les écoles semble être une des issues aidant à élargir les possibilités d'embauche en Colombie. Dans l'exemple (143), la réintroduction se fait « petit à petit », signalant l'importance du travail à accomplir. Le travail est associé à un verbe au futur « sera » et à l'adjectif « facile » renforcé par « plus ». Cette formule « plus facile » est répétée à deux reprises. Selon (144), le projet a déjà une certaine efficacité, étant donné qu'« il y a déjà des lycées qui ont déjà des cours de français ». L'enseignante parle d'intégration avec le verbe « qui ont intégré » concernant les lycées qui ont accepté de réintroduire le français. Elle mentionne la motivation « ça peut motiver », mais modalise son propos en l'interrompant avec un « mais ». L'exemple (143) restant dans une optique plus positive évoque que dans quelques temps le métier d'enseignant de FLE sera plus facile et donc avec un choix plus important d'institutions où exercer ce métier. En ayant également une vision réaliste, elle affirme qu'à l'heure actuelle, les étudiants doivent choisir d'enseigner l'anglais même s'il y en a « beaucoup » qui choisissent le français, ou bien de faire un métier complètement différent comme hôtesse de l'air par exemple.

---

<sup>102</sup>

Il s'agit du projet initié par ACOLPROF et l'Ambassade de France en 2008 (cf. chapitre 1.4).

(143) Enseignante Fanny : [...] les Alliances françaises colombiennes récemment ont commencé un projet que c'est la réintroduction de du français dans les écoles publiques / ici à Manizales on le fait avec cinq écoles / et mais ça c'est autre manière peut-être de motiver les étudiants qui commencent à travailler à ces écoles / ce sont des écoles publiques / et petit à petit / on commence à réintroduire le français / je sais pas / peut-être que dans quelques années on aura / plusieurs écoles et le travail comme professeurs de français / sera plus facile / au moins ça sera plus facile / de trouver un emploi / parce que c'est vrai que il y a beaucoup d'étudiants qui choisissent le français et pour travailler ils doivent enseigner l'anglais / ou bien ils font d'autres choses comme devenir / disons les filles deviennent hôtesse de l'air / ils doivent choisir une autre chose parce que c'est très compliqué / c'est très compliqué le métier d'enseignant de français en Colombie

Mais enseigner le français est qualifié comme étant, à deux reprises, « très compliqué » (143), avec la présence du superlatif absolu. L'enseignante de l'exemple (144) a une vision plus pessimiste que l'exemple précédent en ce qui concerne le projet « Beau soleil ». La démarche est difficile et penche dans le « besoin », un besoin de mobilisation, de « beaucoup de forces ». Il s'agit, selon elle, d'une véritable « politique linguistique » nécessaire, car « c'est la seule façon ». Ainsi, il n'y a pas d'autre solution. Elle donne l'exemple de Manizales où « il n'y a pas beaucoup de soutien ». L'aide viendrait du ministère de l'Éducation. Mais elle sent que le soutien du Ministère de l'Éducation Nationale est moindre, et que le budget accordé à la région de Caldas est insuffisant, comme l'indique la tournure négative « n'est pas suffisant ». En effet, comme « il n'y a pas de budget », à son avis, la solution à tout cela serait de déclarer par décret l'enseignement officiel du français. De fait, ce projet semble intéressant, mais dans une certaine mesure seulement. L'exemple (143) permet de considérer que ce n'est qu'à l'avenir qu'il y aura du mieux, alors que l'exemple (144) considère qu'avec la faiblesse du soutien accordé au projet, il ne portera jamais ses fruits.

(144) Enseignante Fanny : [...] bon au niveau du département de Caldas / il y a un projet qui s'appelle beau soleil / et qui est mené par / l'Alliance française avec le soutien de l'ambassade de France / et je trouve que c'est un espace pour commencer à pousser le gouvernement à définir une politique linguistique sérieuse / euh il y a déjà des lycées qui ont déjà des cours de français / qui ont / intégré / le français dans le programme éducatif / mais / il me semble / que bon ça peut motiver mais [...] on a besoin de // de beaucoup de forces / il faut que ça se répande dans toute la Colombie / et je crois que c'est la seule façon de de poursuivre cette politique linguistique / ici à Manizales je trouve qu'il n'y a pas beaucoup de soutien / de la part du ministère de l'éducation / même si à Bogota / la ministre de l'éducation a déjà signé un accord

et je trouve [...] qu'un accord ce n'est pas suffisant / parce que si déjà le département il dit qu'il n'y a pas de budget / ben la seule façon d'avoir le budget c'est de déclarer par décret / que ça soit enseigné le français

En termes d'opportunités avec la langue française, il reste la possibilité d'enseigner le français en Colombie. Cependant, dans l'exemple (145), « en Colombie c'est difficile oui », ceci laisse sous-entendre qu'ailleurs la situation peut être plus aisée. Avec l'utilisation de « beaucoup », l'enseignante fait une comparaison contrastée au sujet des débouchés pour l'enseignement des deux langues « il y a beaucoup bon tous les lycées sont disponibles pour faire des stages en anglais ». Ce « beaucoup » permet de voir le décalage important d'opportunités pour l'enseignement du français et de l'anglais, en donnant pour ce dernier une optique bien plus optimiste. Elle enchaîne ses propos avec l'utilisation de « mais », ce qui permet de faire soulever avec plus d'insistance les contraintes liées à l'avenir professionnel d'un jeune diplômé de français « mais pour le français les étudiants comptent seulement avec l'Alliance Française ». L'adverbe « seulement » restreint les possibilités. Cette enseignante exerce également son métier d'enseignante de FLE à l'Alliance Française. Selon elle, seulement six stagiaires peuvent y être pris parmi la vingtaine d'étudiants inscrits en cours en fin du cursus : « mais pour le français les étudiants comptent seulement avec l'Alliance Française et l'Alliance Française il y en a seulement six / mais on peut avoir vingt et un stagiaires oui / alors la difficulté c'est ça ». Elle emploie à nouveau l'adverbe « seulement », exprimant un jugement de valeur et modalisant ses propos. Elle renforce et clôture son idée en utilisant le jugement de valeur « difficulté ». L'exemple (146) est beaucoup plus positif et mentionne une perspective plus intéressante avec l'enseignement du français. Le mot axiologique « opportunités » est qualifié axiologiquement par « bonnes » renforcé par « très ». Une des raisons qui ont motivé cette interrogée à devenir enseignante de FLE était les « très bonnes opportunités en tant qu'enseignante de français en Colombie »(cf. Annexe 4.7). Dans la même optique, elle a invoqué ses enseignants de français qui l'ont motivée à apprendre le français pour « trouver un bon travail » (147). Son « mais » définit une opposition, qui met en avant la motivation avec l'adverbe « surtout » et le verbe « motivaient ». Le « travail » est subjectivement jugé comme « bon ».

(145) Enseignante Mylé : [...] mais il y a des motivations et il y a des inconvénients / ils sont motivés / ils trouvent que la langue c'est difficile / mais c'est pas impossible / mais ils trouvent d'autres difficultés / c'est pour faire le stage / en Colombie c'est difficile oui / il y a beaucoup bon tous les lycées sont disponibles pour faire des stages en anglais / mais pour le français les



étudiants comptent seulement avec l'Alliance Française et l'Alliance Française il y en a seulement six / mais on peut avoir vingt et un stagiaires oui / alors la difficulté c'est ça

(146) Enseignante Vanessa : [...] je savais qu'il y avait de très bonnes opportunités en tant qu'enseignante de français en Colombie

(147) Enseignante Vanessa : [...] mais surtout ils me motivaient à apprendre la langue française pour trouver un bon travail // en tant qu'enseignante de français

Ainsi, s'il existe la possibilité d'enseigner le français, cela reste une perspective très difficile en termes de débouchés, notamment dans la ville de Manizales où une des rares institutions possibles, l'AF, offre un nombre réduit de places sur l'ensemble des étudiants.

Cette enseignante nuance cependant son propos dans l'exemple (148). Elle utilise la valeur axiologique « important » dans une tournure positive dans le but de montrer l'avantage que suscite le fait de pouvoir faire le stage à l'Alliance Française. En l'occurrence, ceux qui ont cette opportunité, ont facilement la possibilité d'être embauchés en tant qu'enseignants « la partie importante c'est que les étudiants qui ont déjà fait le stage là-bas ont la possibilité de continuer à travailler à l'Alliance Française ». De manière implicite, elle illustre son propre exemple, elle-même ayant été embauchée à l'AF suite à son stage pédagogique réalisé là-bas. L'exemple (148) fait également référence au projet de réintroduction du français dans le système scolaire : « en ce moment il y a un projet du français / je sais pas / il y a un programme / il y a un travail entre les universités et les Alliances Françaises ».

(148) Enseignante Annie : [...] en ce moment il y a un projet du français pour Manizales [...] il y a un programme / il y a un travail entre les universités et les Alliances Françaises mais je vois que c'est plutôt l'Alliance Française qui commence avec les écoles moins favorisées par l'état / bon / et ils sont bien intéressés / alors si on continue ça / on peut avoir plus d'écoles intéressées par la langue et alors je parle de ça à mes étudiants ils sont très motivés / c'est difficile mais ils se motivent beaucoup / le public est hyper difficile ils veulent pas travailler / s'ils font le stage là-bas / ils peuvent augmenter la motivation pour la langue / ça c'est une véritable motivation pour eux

On retrouve comme affirmation récurrente que l'avenir professionnel et l'avenir en général sont plus prometteurs avec l'anglais qu'avec le français (141) (142). Les opportunités avec l'anglais semblent bien plus abondantes et faciles d'accès. Cela part, entre autres, du besoin important d'enseignants d'anglais en Colombie pour la simple raison que cette langue est enseignée dès l'école primaire et dans la quasi-totalité des établissements colombiens face à



un français qui commence à peine à se réintroduire lentement dans le système scolaire (140) (144). L'enseignement du français en Colombie est catalogué par les enseignants comme « précaire » (140) dans le sens où le Ministère de l'Education Nationale n'a toujours pas instauré de concours national pour les professeurs de français, contrairement aux postes pour l'enseignement de l'espagnol et de l'anglais (140). Situation qui limite, bien entendu, le secteur d'embauche des enseignants de FLE. Un des enseignants pense que l'avenir avec le français peut se trouver plus facilement à l'étranger, notamment au Québec (141), lieu de forte affluence d'émigration pour les colombiens. En outre, certains enseignants considèrent que la situation avec le français est moins satisfaisante dans la région de Caldas, ils trouvent que le Ministère de l'Education Nationale n'accorde pas assez de soutien et donc que le budget accordé à cet enseignement est moindre (144) (cf. chapitre 1.4). Cela dit, il y a des enseignants avec une position plus positive et qui gardent l'espoir d'un bon avenir avec le français (143) (145).

### ***La place de la composante interculturelle en cours de FLE selon les enseignants***

Le public enquêté dans la présente étude se trouve bel et bien éloigné géographiquement et linguistiquement de la France. La plupart des enseignants, faisant partie de notre enquête ont déjà eu l'occasion de séjourner en France donc ont eu un contact direct avec la culture cible. Cela veut-il dire qu'ils intègrent sans la moindre difficulté la compétence interculturelle dans leurs cours ? Voyons leur avis à ce sujet.

### ***La place de la culture dans l'enseignement du FLE***

Un des premiers éléments à considérer est la place accordée à l'enseignement de la culture dans les programmes d'enseignement. L'exemple (149) mentionne que les programmes académiques des universités négligent la place de la culture en reposant ainsi tout l'intérêt sur les aspects purement linguistiques. Cette pensée est introduite par un « mais », et a un propos englobant avec « presque tous les programmes » qui ont des composantes linguistiques, et un nouveau « mais » vient souligner que la culture est absente, comme le note la formule « elle passe à côté ». La tournure négative suivante donne un jugement de valeur autour de l'adjectif « valorisé » avec « ce n'est pas valorisé ». L'enseignante emploie un « alors que » pour opposer le fait que les cultures francophone et hispanophone « entrent en contact », raison pour laquelle il ne faut pas seulement privilégier l'aspect linguistique, comme elle le signale avec son jugement de valeur « ce n'est pas normal ». Cette même interrogée (150) semble critiquer le manque de travail des compétences culturelles avant le sixième semestre « je sais que eh la culture on la travaille en sixième semestre mais quand ils arrivent en sixième

semestre ils savent rien ». Le « mais » vient souligner une opposition avec ce qui précède, sous-entendant que même si la culture ne se travaille qu'au sixième semestre, les étudiants devraient en savoir quelque chose tout de même. L'utilisation du pronom « rien » apporte une dimension emphatique, en exagérant l'inexistence de connaissances culturelles chez les apprenants. Attendre jusqu'au sixième semestre pour introduire la culture en cours est trop tardif tel que l'interrogée précédente le conçoit également, d'autant plus pour ceux qui comptent partir en France. L'enseignante utilise « je crois » pour exprimer son positionnement subjectif et un marqueur d'obligation « dois » dans une tournure négative. Elle emploie ensuite le « si » de condition pour exprimer une possibilité virtuelle, le voyage en France ; le « alors » sert à introduire une conclusion positive avec le présentatif « c'est » et l'adverbe « bien » ; « bien » est réemployé juste après pour modaliser le verbe « connaissent », appuyé par le déictique temporel « déjà », sous-entendant que c'est un savoir qui doit être acquis pour voyager : « je crois qu'on doit pas attendre six semestres pour travailler la culture / s'ils vont voyager en France / ils vont avoir tout le contact avec cette culture alors c'est bien s'ils la connaissent bien déjà du début ». Son « alors que » introduit une alternative à laquelle elle s'oppose. Elle utilise le jugement de valeur « faute » pour montrer que ce n'est que le programme qui est responsable de l'absence du travail culturel avant le sixième semestre « c'est bien s'ils la connaissent bien déjà du début alors je crois que c'est une faute du programme / de la carrière ».

Ainsi, il semble que les programmes d'enseignement accordent une place moindre à la culture.

(149) Enseignante Fanny : [...] je crois que les sociétés d'aujourd'hui / on réclame des approches qui mettent en valeur le contact humain / euh / je sais pas / mais presque tous les programmes s'intéressent aujourd'hui à l'enseignement des langues / mais la culture / elle passe euh elle passe à côté / je ne sais pas / ce n'est pas valorisée alors que c'est / alors que des sociétés qui entrent en contact, donc c'est / ce n'est pas normal que dans les programmes de l'université / on donne plus d'importance à une seule langue en justifiant que c'est parce qu'il faut adhérer au projet de bilinguisme en Colombie / un projet qui prétend que / dans 19 ans / en 2019 pardon {rire} euh / tout le pays soit bilingue

(150) Enseignante Annie : [...] bon je travaille aussi un peu la culture mais je crois un peu plus que les autres / je sais que eh la culture on la travaille en sixième semestre mais quand ils arrivent en sixième semestre ils savent rien alors s'il y a un thème où je peux parler un peu de la culture / par exemple pour la nourriture / la météo / raconter des événements culturels

francophones / je le fais mais / ils s'intéressent beaucoup oui alors je crois qu'on doit pas attendre six semestres pour travailler la culture / s' ils vont voyager en France ils vont avoir tout le contact avec cette culture alors c'est bien s'ils la connaissent bien déjà du début alors je crois que c'est une faute du programme

### ***L'importance que les enseignants accordent à l'enseignement de la culture***

Un point central à considérer est l'importance que l'on accorde à l'enseignement de la culture, si c'est un élément indispensable ou non. Selon l'exemple (151), puisque la Colombie « a été influencée par la France », raison pour laquelle il ne faut pas négliger la connaissance de la culture française. Elle juge que c'est « très important », que sa culture est très importante et donc le travail sur les aspects culturels devrait avoir une place importante dans l'enseignement ; ceci permettrait à chaque individu de s'interroger sur son propre mode de vie, sur le fonctionnement de son propre système politique et économique, c'est-à-dire pourquoi la Colombie fonctionne ainsi sur certains points au regard de l'influence française passée. Son « mais » introduit une proposition de condition avec une tournure négative « si on ne travaille pas la culture », elle parle de blocage avec l'adjectif « bloqué ». L'enseignante de l'exemple, qui est enseignante de civilisation francophone, affirme que la motivation des étudiants à l'égard de l'apprentissage du français est fortement liée à la découverte des cultures francophones. Elle exprime sa préoccupation du fait que les apprenants arrivent à la fin du cursus sans aucune motivation, selon elle, c'est seulement en cours de « culture et civilisation » (152) que les étudiants découvrent un intérêt pour la culture cible et donc la langue cible. A son avis, la culture devrait être introduite depuis le tout début de la licence afin de les motiver, comme l'indique l'adjectif « motivées », lié à un temporel « jusqu'à la fin » (152), ce qui signifie que leur enseigner la culture dès le début a un impact direct sur la motivation et la réussite des étudiants. L'exemple (153) considère aussi l'importance des compétences culturelles ; elle exprime ceci en se servant du jugement de valeur « important », renforcé par « hyper » qui représente un degré d'intensité élevé. L'importance qui doit être accordée à l'enseignement de la culture doit être de premier plan, et s'avère particulièrement nécessaire dans la motivation des étudiants.

(151) Enseignante Fanny : [...] La Colombie / c'est un pays qui a été influencé par / par la France / et donc je trouve que c'est très important de / de connaître les aspects culturels qui peuvent nous aider à nous interroger sur notre mode de vie / sur le fonctionnement de notre système politique / économique / mais si on ne travaille pas la culture / ben / on restera euh

toujours bloqué à enseigner la grammaire / et ça va se reproduire dans le lycée / ce / c'est ce que je trouve le plus grave

(152) Enseignante Adèle : [...] moi je trouve que si on motive les étudiants avec la pratique culturelle depuis le premier semestre et on leur montre qu'il y a la France qu'est-ce qui se passe en France / qu'il y a disons la Belgique / les étudiants seront motivés jusqu'à la fin / mais là par exemple / je trouve il y a un problème / moi je reçois en ce moment les étudiants en sixième semestre dans le cours de culture / et ce que je vois ce que // il me faut les motiver parce que ils dans les autres cours avant ils n'étaient pas motivés donc ils arrivent en sixième et c'est là où // je dois les motiver / je dois leur dire que le français c'est pas seulement la France / qu'il y a d'autres choses et tout ça et particulièrement et / dans les derniers semestres je trouve que les étudiants deviennent plus motivés / pour le français mais // déjà quand ils vont finir leur carrière / alors c'est dommage on devrait les motiver depuis qu'ils sont dans les premiers semestres

(153) Enseignante Annie : [...] je ne la travaille pas tous les jours mais j'essaie de le faire plus fréquemment / c'est hyper important

### ***Le manque de temps***

Il est également possible que si la culture fait défaut dans le FLE en milieu universitaire, c'est parce que différentes contraintes empêchent les enseignants de l'insérer durant leurs séquences de cours. L'exemple (154) parle d'un souhait, d'une réalité qui n'existe pas à propos d'un abord « beaucoup plus continu » et « beaucoup plus fréquent » de la culture. L'enseignant continue par un « mais » qui modère son souhait et nuance en disant qu'il y a déjà « beaucoup de sujets » à traiter dans un cours. Il parle donc du « manque de temps » (155), et donne un jugement de valeur selon lequel le temps « c'est important » avec l'adjectif axiologique « important ». Là encore il passe au conditionnel avec « j'aimerais bien avoir beaucoup plus de temps pour faire ça » (155), soulignant l'aspect irréel et presque inenvisageable de la situation. L'impérativité du programme et de l'obligation de le respecter est évoquée : « tu sais que tu peux pas t'arrêter, tu peux pas t'arrêter là, que tu dois, qu'il y a d'autres choses à faire » (155). Il mentionne le programme en parlant de « plan » et du fait de devoir le finir, « sinon tu n'avances pas, tu ne finis pas le plan ». Selon lui, aborder la culture est donc un frein à la réalisation du programme universitaire. L'intérêt serait donc de modifier la composition et l'organisation du programme et des enseignements :

(154) Enseignant Edgar : [...] je voudrais que / je voudrais que ce soit // beaucoup plus continu / beaucoup plus // oui fréquent et // mais je pense autant autant de fois // on doit travailler beaucoup de sujets dans un cours

(155) Enseignant Edgar : [...] le manque de temps / c'est important / j'aimerais bien avoir beaucoup plus de temps pour faire ça / c'est quelque chose qui les intéresse beaucoup mais malheureusement on quelques fois / ils continuent à te poser des questions / ils lisent un texte / ils continuent à te poser des questions leur intérêt il ne se termine pas / mais tu sais que tu peux pas t'arrêter / tu peux pas t'arrêter là / que tu dois / qu'il y a d'autres choses à faire / des exercices à corriger / sinon tu n'avances pas / tu ne finis pas avec le plan que tu dois // oui que tu dois accomplir avec eux / oui

### ***Les compétences interculturelles des enseignants***

Un des paramètres à considérer est également si les enseignants du programme de FLE de l'université de Manizales sont compétents pour enseigner la composante interculturelle en classe. Dans l'exemple (156), il est dit qu'il existe un manque d'homogénéité en ce qui concerne les compétences culturelles chez les enseignants. L'enseignante trouve dommage que tous les professeurs n'aient pas le même niveau de connaissance des cultures francophones. Elle généralise avec le déterminant indéfini « tous » pour « tous les professeurs », puis enchaîne avec une tournure négative « n'ont pas les mêmes connaissances culturelles ». Un nouveau « mais » vient introduire le fait qu'« ils ne savent pas » concernant la culture. Le « alors » de conséquence établit la relation suivante : « s'ils savent pas ils peuvent pas transmettre ça ». Ils ne connaissent ainsi pas « vraiment » la culture française. Ainsi, elle juge le bas niveau de connaissance de ses collègues et les répercussions sur l'enseignement semblent particulièrement touchées. L'exemple (157) illustre bien cette indigence, s'agissant d'une enseignante, elle emploie le verbe « connaître » dans une tournure négative afin d'exprimer sa méconnaissance de la culture cible « je ne connais pas très bien » ; « bien » vient modaliser son propos et nuancer une absence de connaissances totale. Néanmoins, elle dit transmettre à ses étudiants ce qu'elle en connaît. Elle emploie le verbe « essayer » « j'essaie d'enseigner ce que je connais de la culture » ce qui peut représenter un effort de sa part malgré ses manques de connaissances à ce sujet. Elle situe déictiquement son propos avec « pour le moment », et indique qu'elle est au début de sa carrière d'enseignant, marquant le caractère récent de son travail avec « je viens de commencer ». Elle emploie alors le verbe « essaie » à deux reprises pour montrer qu'elle n'a pas encore l'expérience mais qu'elle cherche à faire de son mieux. Elle nuance son propos avec l'utilisation de « mais », ce qui démontre que le travail culturel qu'elle réalise en cours est basé principalement sur ce qu'elle trouve sur le net « mais aussi j'essaie d'utiliser internet ». Son « aussi » vient marquer un caractère additionnel. Elle semble s'appuyer également sur les connaissances que ses enseignants lui ont transmises. Cependant, elle recourt une nouvelle fois à l'utilisation de

« mais » pour renverser son discours. Nous pouvons donc interpréter que les connaissances qu'elle a acquises en cours de français ne suffisent pas pour faire un travail adéquat avec ses étudiants autour de la culture cible « mais euh il faut que je me renseigne plus au sujet ». Le « plus » est un marqueur de quantité et le « il faut » un marqueur d'obligation ; elle révèle ainsi ses carences au niveau de la culture et qu'elle doit pallier cela.

(156) Enseignante Adèle : [...] malheureusement // tous les professeurs n'ont pas les mêmes connaissances culturelles / et ça c'est grave parce que disons / je dis malheureusement parce qu'on devrait tous connaître la culture francophone / mais c'est vrai que il y a des professeurs qui connaissent très bien la grammaire voilà qui sont doués pour la grammaire / le lexique / qui sont dynamiques et tout ça mais au moment de parler de la culture et ils savent pas / alors euh s'ils savent pas ils peuvent pas transmettre ça aux étudiants / donc les étudiants continuent en premier / deuxième / troisième / quatrième semestre sans connaître vraiment la culture française

(157) Enseignante Vanessa : [...] eh je ne connais pas très bien la culture et pour le moment je me prépare disons comme je viens de commencer / je me prépare pour la partie de la grammaire / la phonétique et tout ça et j'essaie d'enseigner ce que je connais de la culture / mais aussi j'essaie d'utiliser internet ou ce que j'ai appris pour transmettre les connaissances culturelles mais eh il faut que je me renseigne plus au sujet

### ***Les méthodes d'enseignement employées***

En outre, la méthode employée en cours a un impact très important et explique en partie l'absence de la compétence interculturelle. Selon l'exemple (158), malgré les changements de méthodes « plusieurs fois », malgré une concession qu'elle fait « bon c'est vrai que » sur la présence d'éléments culturels dans une méthode internationale, la partie culturelle y reste inexorablement absente comme l'indique la tournure négative « il y avait pas la partie culturelle ». Et les étudiants demeurent sans connaissances à propos des pays cibles. En l'occurrence, cette enseignante accueille en cours de civilisation francophone, à la fin du cursus, des élèves qui ne connaissent que la France comme pays francophone. Selon elle, ils ne savent pas que la Belgique, la Suisse, le Québec, etc. sont des territoires où le français est parlé. Leurs connaissances sur le sujet sont mineures comme l'indiquent les tournures « un petit peu » (158), « ils savent pas », « peut-être », « c'est tout ». S'ensuit un « mais » nuancé considérablement ces « connaissances » limitées : « On sait que Paris est la capitale de la France et qu'il y a la Tour Eiffel mais c'est tout ». Elle répète ensuite « ils savent pas » (159), à propos des étudiants, à trois reprises, impliquant un jugement de valeur particulièrement négatif sur les connaissances des étudiants. Et lorsqu'elle passe au discours rapporté en

rapportant les propos des étudiants, elle leur fait dire « je savais pas » à trois reprises et « je ne connais pas » à deux reprises. Concernant la France, ils ont des connaissances très limitées. En effet, « ils connaissent que la Tour Eiffel » (160), comme le montre cette formule restrictive. Son « alors » en introduit la conséquence, le fait que les étudiants ont peu de connaissances sur la France et aucune sur le français. Son « mais » introduit d'ailleurs le fait qu'ils ne connaissent rien d'autre avec la tournure négative, le déterminant « d'autres » qui indique l'absence d'alternative, et le mot connaissances.

Ainsi, l'indigence des connaissances des enseignants en matière d'interculturalité et son absence dans l'enseignement universitaire du FLE semblent avoir un impact considérable sur les connaissances des étudiants, particulièrement lacunaires en matière de culture.

(158) Enseignante Adèle : [...] et l'autre problème c'est que euh on a changé plusieurs fois de méthode d'enseignement donc de livre de méthode oui et avant quand il y avait une méthode internationale bon c'est vrai que la méthode nous apporte des choses culturelles des parties civilisations tout ça mais avec les changements de méthode où il y avait pas la partie culturelle / ça restait dans l'air tout simplement alors il y avait pas de travail et moi je crois que c'est / c'est une situation très compliquée parce que parfois quand les étudiants arrivent en sixième semestre / et les premiers jours de classe je leur demande qu'est-ce qu'ils savent à propos de la France déjà ils savent pas que qu'il y a d'autres pays francophones / peut-être qu'ils parlent un petit peu du Québec / ou bien Suisse et Belgique c'est tout / mais si on leur demande de bon «qu'est-ce que vous savez à propos de la France de tout ça» ben ils vont dire euh « ben on sait que Paris c'est la capitale de la France et qu'il y a la tour Eiffel » / mais c'est tout

(159) Enseignante Adèle : [...] ils savent pas qu'il y a des régions françaises euh d'outre-mer par exemple / et ils savent pas que la France euh a colonisé c'est la France qui a colonisé le Québec bon ils savent pas ça alors // et pour eux c'est comme un univers qui s'ouvre dans le cours de culture parce qu'ils disent quoi « je savais pas ça / je ne connais pas la musique en français / je ne connais pas / le cinéma je savais pas que le cirque du soleil c'est québécois je savais pas » / bon alors c'est une quantité de choses

(160) Enseignante Mylé : [...] eh pour le français il y a beaucoup d'étudiants qui redoublent le français / eh ça pourrait être à cause de ne pas avoir le français / l'enseignement de du français à l'école alors ils arrivent à l'université / ils connaissent pas le français / ils connaissent que la Tour Eiffel qu'elle se trouve en France / mais ils n'ont pas d'autres connaissances / je pense que c'est une des raisons



### ***Les solutions proposées par les enseignants***

Un certain nombre de solutions pourraient être envisagées face à une telle absence et à l'incompétence dénoncée des enseignants. En compensation, l'exemple (150), particulièrement critique, suggère que les enseignants peuvent s'auto-former en lisant et faisant des recherches sur internet. L'enseignante pense que voyager n'est pas indispensable en niant ce besoin : « on n'a pas besoin de voyager ». Ce qui compte, selon elle, c'est de « plus chercher », qu'elle valorise avec « plus ». Elle insiste à nouveau sur la nécessité de la présence de la compétence culturelle dès le début : « la compétence culturelle devrait être toujours là et être obligatoire pour tout le monde ». S'ensuit un « mais » qui nuance son propos. Elle considère que les professeurs n'ont pas la « volonté » de l'enseigner, comme l'indique la tournure négative. Comme solution, elle parle alors d'obligation en donnant son opinion : « moi je crois que les professeurs obligés doivent être obligés d'enseigner la culture ». Son « mais » est pour introduire le mot « priorité », la priorité ayant été donnée, dans les programmes, à la dimension linguistique « et pas à la culture et civilisation ». De plus, elle trouve judicieux que l'université ou même le département de langues étrangères proposent aux enseignants des formations sur la ou les cultures cibles pour ainsi pouvoir transmettre ces connaissances aux apprenants dès le tout début du cursus universitaire. L'exemple (162) confirme l'idée de l'exemple précédent dans la mesure où le travail des compétences culturelles doit s'inclure dès le début de la licence et non seulement au sixième semestre comme elle l'avait exprimé auparavant. Elle fait référence à son propre discours avec le déictique « tout à l'heure ». Elle oppose une réalité avec « on commence », marquant temporellement le début de l'étude de la culture au sixième semestre, avec une possibilité commencée par « si », et impliquant le début de l'étude de la culture dès le premier semestre « si on commence du début avec la culture ». Elle prend part à son discours en citant un exemple de sa propre expérience dans la salle de classe « alors moi par exemple je parle des différents monuments / ils commencent à faire la recherche ». Un de ses buts semble être de changer dans l'imaginaire des apprenants que la France n'est pas que la Tour Eiffel ou Paris : « et on laisse la Tour Eiffel de côté parce que la France n'est pas seulement ça oui ». Comme solution d'enrichissement culturel pour les enseignants, on peut citer l'exemple du « voyage » dans l'exemple (161). Le jugement de valeur « important » renforcé par le superlatif « très », confirme l'importance du voyage pour cette enseignante qui n'a voyagé qu'aux Etats-Unis « je suis partie aux États-Unis / j'aimerais bien partir en France ». Cette enseignante est persuadée, grâce à son voyage aux Etats-Unis, elle le laisse sous-entendre, qu'il est idéal de se rendre dans le pays cible pour découvrir bel et bien la culture. Nous supposons également



qu'elle connaît bien la culture étatsunienne puisqu'elle y a été. Son « aussi » indique qu'elle n'est pas la seule à penser que c'est important de voyager, et le « mais » d'opposition vient renforcer l'introduction de cette idée. Elle emploie le conditionnel « aimerais », modalisé avec « bien », pour avancer le fait qu'elle n'a pas encore assez voyagé.

De fait, un certain nombre de solutions sont possibles, comme l'auto-formation des enseignants, instaurer des formations obligatoires, des stages, les voyages formateurs, et imposer l'enseignement de la culture dès le début du cursus et le maintenir jusqu'à son terme (cf. chapitre 2.2.4).

(150) Enseignante Adèle : [...] on n'a pas besoin de voyager vraiment pour connaître une culture / alors on pourrait chercher plus d'informations / on pourrait s'intéresser peut-être plus chercher des soit sur internet soit sur les livres alors pour moi / vraiment dans les programmes d'enseignement entre premier et quatrième semestre / la compétence culturelle devrait être toujours là et être obligatoire pour tout le monde même comme on enseigne par exemple le présent ou le passé composé / on devrait enseigner la culture / mais c'est pas la volonté des professeurs d'enseigner la culture / moi je crois que / les professeurs doivent être obligés d'enseigner la culture / intégrer la culture comme je viens de le dire comme si c'était un thème de grammaire un thème de lexique parce que le problème ici c'est que les étudiants arrivent en quatrième semestre et au quatrième semestre et ils savent très bien tout ce qu'est la grammaire mais et le lexique parfois mais c'est parce qu'on a donné priorité à la langue et pas à la culture et civilisation / et une autre manière c'est peut-être de faire de les renseigner de faire une formation oui pourquoi pas mais pas toutes les semaines / mais une fois par mois au moins que l'université ou même le département de langues fasse disons une formation / bon aujourd'hui on va travailler le Maghreb alors on va enseigner aux profs plus ou moins / et on va leur montrer un peu une culture / comme ça ils pourront montrer et raconter aux étudiants ce qu'ils apprennent

(161) Enseignante Annie : [...] eh mais pour moi aussi c'est très important de voyager / moi j'aimerais bien voyager parce que je crois que quand on voyage c'est là qu'on peut vraiment acquérir la culture d'un pays

(162) Enseignante Annie : [...] on commence avec la culture au sixième semestre / je crois que si on commence du début avec la culture et à montrer des différents / différents aspects de ce pays alors moi par exemple je parle des différents monuments / ils commencent à faire la recherche / c'est quoi et pourquoi / et c'est pas seulement la Tour Eiffel ou Paris / alors ils demandent aussi les universités qu'il y a en France alors je dis on va chercher cette ville / qu'est-ce que vous trouvez intéressant de cette ville

La plupart des enseignants sont conscients qu'aujourd'hui enseigner une langue sans prendre en compte les dimensions culturelles n'est plus envisageable (151) (153) (cf. chapitre 2.3.4). Toutefois, ils avouent également ne pas donner la place que l'interculturel mérite et ainsi se concentrer davantage sur les dimensions linguistiques (156) (157). Parmi les interrogés, il y en a qui affirment que cette absence est due aux programmes académiques, se focalisant ainsi principalement sur l'enseignement de l'anglais et non du français ni de sa culture cible (149) (150). D'autre part, il y en a qui attribuent cette lacune au temps, ou plutôt au manque de temps. Selon eux, les apprenants s'intéressent énormément à la culture cible mais malheureusement ils n'ont pas assez de temps pour finir tout le programme et ils doivent donc laisser de côté l'interculturel (154) (155). Ils proposent ainsi des changements au niveau des contenus des programmes (150) (162) (161). Une enseignante souligne que la motivation des apprenants de FLE est fortement liée à la découverte des cultures francophones. Etant enseignante de Culture et Civilisation Françaises, matière enseignée en fin du cursus, elle se rend compte que les apprenants ne sont pas du tout motivés jusqu'à qu'ils commencent à découvrir la culture cible (150) (162) (157). L'absence d'homogénéité dans les connaissances des enseignants vis-à-vis de la culture serait également un frein à l'intégration de l'interculturalité (cf. chapitre 2.2.4) dans leurs cours (158) (161). Ainsi, l'enseignante juge le bas niveau de connaissance de ses collègues et les répercussions sur l'enseignement (158). En outre, les méthodes employées ne prennent pas en compte la composante interculturelle, selon les interrogés, ce qui fait que les élèves ne connaissent même pas les pays où le français est parlé (162) (157). Certains enseignants considèrent que les composantes culturelles ne devraient pas être une simple option dans l'enseignement du FLE mais que cela devrait devenir une matière obligatoire dès le début du cursus donc un changement de programme est indiscutable. D'autres enseignants reconnaissent être assez forts en tout ce qui concerne les enseignements linguistiques mais être assez faibles en connaissances culturelles (156), ce qui les empêche d'aborder vraiment ces composantes dans leurs cours (157). Ils remarquent que sans se rendre dans le pays cible, ils ne pourront pas faire avancer leurs connaissances (161). En revanche, pour d'autres enseignants le voyage n'est pas indispensable car la lecture et internet suffisent pour s'approprier de l'interculturel et ainsi pouvoir le transmettre aux étudiants (150).

## ***Représentations vis-à-vis du français, des Français et de la France***

### **Image de la France et, des Français chez les enseignants ayant séjourné dans le pays cible.**

Tel que nous venons de le voir, séjourner dans le pays cible pourrait avoir une influence sur l'évolution des représentations que les apprenants ont à l'égard de la langue cible. Dans notre échantillon, la plupart des enseignants ont eu l'occasion de séjourner en France. Par la suite, nous étudierons leurs représentations vis-à-vis du français, des Français et de la France avant et après leur séjour en France.

### **Avant d'avoir séjourné en France**

Dans l'exemple (163), une enseignante explique qu'avant d'avoir eu l'occasion de séjourner en France, elle n'avait pas de représentations vis-à-vis des français, du pays, comme l'indique la tournure négative « pas une image des français ». Ceci dû au fait que quand elle a appris le français, la culture cible n'était même pas mentionnée en cours, ce qu'elle juge avec « malheureusement », exprimant son regret. La culture était absente du programme « il n'y avait pas d'intégration de la culture dans les cours ». Elle ne savait donc que la langue, pas la culture, comme l'indique le « c'était tout » réducteur. Elle continue avec un « je savais pas » concernant les Français et la France. Le seul point de référence qu'elle avait lié à la France, c'était « sa littérature » qu'elle caractérise comme le « berceau d'autres littératures », et l'histoire, qualifiée d'« énorme » :

(163) Enseignante Adèle : [...] euh disons qu' avant de voyager en France je n'avais pas une image des français proprement des gens français non / parce que malheureusement / quand j'étudiais langues modernes / il n'y avait pas de cours de culture / et il n'y avait pas d'intégration de la culture dans les cours / alors c'était un peu triste parce que / j'ai voyagé en France sans connaître la culture / je savais le français mais c'était tout / je savais pas comment étaient les français ou quels lieux touristiques je pouvais visiter tout ça / alors la seule chose que j'avais c'est que en France il y a / euh l'histoire énorme / une littérature qui / qui est le berceau d'autres littératures / sans ça j'avais pas une image des français

Dans l'exemple (164), une autre enseignante exprime de façon explicite la progression de ses représentations vis-à-vis de la France et des Français. Son propos commence d'ailleurs au passé « j'étais » et se poursuit au présent « aujourd'hui je vois que j'étais comme ça ». Elle est donc capable de porter un jugement sur elle-même. Elle mentionne d'ailleurs la différence qui caractérise son évolution depuis le passé : « à l'époque j'avais une image de la France et des

français assez différente ». Ses représentations premières renvoient à des stéréotypes tels que : la France le pays du fromage, la France le pays de la mode, les français un peuple de peau blanche aux yeux bleus. De surcroît, les français étaient à ses yeux des gens exigeants et très carrés.

(164) Enseignante Katy : [...] bon / euh / au début / quand j'étais étudiante / aussi / comme mes étudiants aujourd'hui parfois je vois que j'étais comme ça / euh à l'époque / j'avais une image de la France et des Français assez différente / moi je pensais / euh / pour moi la France / c'était le fromage / la France c'était la cuisine et la mode / et les Français c'était / mmm / physiquement / le Français euh a la peau blanche / aux yeux verts / aux yeux bleus et blond / c'était l'image que j'avais des Français/ et exigeants / et carrés/ et // après quand je suis partie en France / quand j'ai vécu vraiment en France / et que j'ai vécu la France / et que j'ai vécu le français / j'ai changé l'image / j'ai changé les stéréotypes/ la France ce n'est pas seulement le fromage / la France ce n'est pas seulement la mode / pas seulement la cuisine/ la France c'est la tolérance / c'est la diversité culturelle / euh c'est le pays des droits de l'homme / moi j'avais cette idée / mais en parlant de droit / c'est aussi // mmm je trouve que c'est le pays des droits et c'est le pays des opportunités aussi/ ils ouvrent les portes à / plusieurs cultures qui peuvent y avoir accès / mais j'ai trouvé surtout la France euh un pays divers CULTURELLEMENT / aujourd'hui mon image de la France surtout la ville où j'ai vécu / pour moi la France / sont aussi les origines / la France sont les chinois / la France ce sont les japonais / la France ce sont les // les marocains / les algériens / les tunisiens / les // les autres habitants du monde sont la France / c'est-à-dire une vraiment diversité culturelle/ la France aujourd'hui réclame du respect / la tolérance/ réclame diversité// mmm la France c'est // physiquement aujourd'hui / les personnes euh brunes / euh aux yeux noirs/ moi j'ai changé l'idée que j'avais / vraiment de la France

Elle avoue avoir été « victime », dans l'exemple (165), en tant qu'étudiante, d'un apprentissage du français purement linguistique en négligeant les compétences sociolinguistiques, pragmatiques, et tout ce qui prépare l'apprenant à une communication réussie face à des interlocuteurs natifs. Elle mentionne ainsi « je ne savais pas » répété à trois reprises, en parlant des compétences pragmatiques et interculturelles, en donnant des exemples précis comme l'heure à laquelle arriver à un rendez-vous. Elle a été confrontée à un manque important pendant son séjour en France : par exemple elle ne connaissait pas les règles de politesse françaises, les marqueurs des relations sociales, les différences de registre, entre autres. Ces derniers ne se transmettent pas à travers des contenus linguistiques mais en intégrant le travail des compétences sociolinguistiques et donc interculturelles en cours. Elle indique qu'il « y avait plusieurs choses de la culture que je ne connaissais » et que seul son

passage en France lui a permis de connaître. L'enseignement universitaire s'était déroulé avec l'accent sur le contenu linguistique, et son « mais » est là pour signaler l'absence de contenu culturel. Elle a été victime de ce que l'on expérimente à l'heure actuelle dans l'enseignement du FLE en milieu universitaire Colombien : concentration sur des compétences purement linguistiques.

L'expérience de cette enseignante démontre qu'elle n'a pas reçu les compétences nécessaires à pouvoir communiquer en contexte réel, notamment les compétences interculturelles. Avant son voyage, ses représentations étaient plutôt faites de stéréotypes. Mais son voyage a été riche d'enseignements et elle reconnaît avoir vu ses représentations à l'égard des Français changer durant son séjour en France.

(165) Enseignante Katy : [...] et mmm d'abord / mes contenus / aussi à l'université ont été conte // des contenus linguistiques / je ne savais pas / comment devais / avoir des comportements / face aux français / à quelle heure arriver à un rendez-vous qu'on devait être ponctuel / euh je ne savais pas que / euh comment / euh prendre le métro / euh je ne savais pas non plus / euh mmm // euh y avait plusieurs choses de la culture que je ne connaissais et que moi / j'ai dû aller en France / pour qu'aujourd'hui je puisse vraiment euh parler avec assurance de ce que j'ai vécu / de ce que j'ai connu // euh parce qu'au début c'était comme je te disais des contenus / très linguistiques / mais on n'avait jamais parlé des points des choses culturelles qu'on devait euh / savoir / pour euh euh parler aux français / pour euh se comporter à ta table / pour / sortir euh etc et grâce // à mon voyage / à partager cette culture / grâce à l'assistanat / grâce à /// à l'expérience

Dans l'exemple (166), une autre enseignante qui a également eu l'occasion de faire l'assistanat d'espagnol en France affirme que grâce aux opportunités que ce pays lui a procurées, elle a aujourd'hui « un regard plus critique » vis-à-vis de sa propre culture, et ce, grâce à son expérience en France. Elle exprime pleinement sa subjectivité avec « je » et porte un jugement de valeur plutôt positif envers la France, mais tout de même réaliste. La France représente pour elle « la convivialité », « la bonne gastronomie », « les bons loisirs ».

Son image préalable de la France était particulièrement positive, au regard de l'axiologie développée, ce qui va changer durant son séjour en France (170).

(166) Enseignante Fanny : ben ma relation avec la France / euh ben je connais beaucoup de gens là-bas [rire] / je me suis fait des amis euh ben / la France c'est un pays qui m'a // qui m'a offert l'opportunité de faire des études / de connaître sa culture / et ça m'a permis de porter un regard plus critique / sur la mienne / ben la relation ben je ne sais pas / c'est / c'est une relation //

comment on dit ça / de convivialité / moi j'aime beaucoup / ben la gastronomie / euh / la façon de s'amuser des gens / ben tout ce qui est loisir / la façon de / de prendre de voir la vie / euh / je sais pas

L'exemple (167) est le témoignage d'un enseignant qui a fait un séjour d'un an en France en tant qu'assistant d'espagnol. Il affirme avoir clairement expérimenté une progression de ses représentations à l'égard des Français et de la France. Avant son séjour dans le pays cible, il considérait les Français comme des gens ni « très gentils », ni « très agréables ». Il mentionne notamment qu'il pensait qu'ils « n'étaient pas aussi gentils », représentation changée suite à son séjour. Cet enseignant est le seul à mentionner des représentations négatives des Français avant son séjour, ce qui contraste avec l'expérience de ses collègues.

(167) Enseignant Edgard : c'est vrai qu' avant de d'aller quelque part on a des idées/on a des images par rapport à ce lieu-là /mais quand on le voit directement ça change/je me suis rendu compte que qu'avant de partir/je croyais que les français/ils étaient plus plus // ils étaient pas aussi gentils que je le croyais/et quand je suis arrivé /quand je suis allé en France /je me suis rendu compte que non que c'était des êtres humains // et ils ont/nous avons tous des défauts/des qualités/ils m'ont // ils m'ont montré quelque chose de différent / par des fois on est de bonne humeur/des fois on a des mauvaises humeurs / partout on est comme ça / et // et moi /ce qui m'intéressait le plus/c'était les gens / avant de partir / je me disais les gens ce qui m'intéresse / et j'avais / j'ai été très content de mon voyage parce que je me suis rendu compte que //que les êtres humains sont des êtres humains et j'ai trouvé la culture française très humaine très humaine très agréable et le français / je les trouve très compréhensif/je le trouve agréable/de bons amis //ils ont plein de qualités pour moi/et alors //c'est la c'est le changement que je //que j'ai aperçu a été très positif/je croyais qu'ils étaient moins gentils/qu'ils ne l'étaient et euh ils étaient vraiment très très gentil

Les enseignants ayant séjourné en France avaient tous des représentations différentes avant leur séjour. Une enseignante n'avait pas d'avis particulier et souligne le peu de formation qu'elle avait reçu à ce sujet lors de sa formation universitaire. D'autres mentionnent des visions stéréotypées de la France et des Français, réduites à quelques clichés comme le pays du fromage. Enfin, un enseignant affirme avoir eu des représentations négatives à l'égard des Français, qu'il ne pensait pas gentils ni accueillants.

### ***Après avoir séjourné en France***

En étant en France, selon l'exemple (168), la première représentation d'une enseignante à l'égard des Français était leur « gentillesse » et leur « sympathie », exprimant un jugement de

valeur positif amplifié par l'adverbe « vraiment ». Son propos est introduit par « par contre », qui s'oppose à ce qu'elle disait précédemment. Un stéréotype avancé est celui selon lequel les français ne sont pas sympathiques lorsqu'ils voyagent, son propos étant introduit par « mais » : « mais pas quand ils sont ailleurs », « c'est autre chose » répété deux fois. Dans ce cas, établir un lien est jugé « difficile ». Elle valorise encore les Français avec « accueillants », « très bons amis ». Or, elle précise que les bons amis qu'elle s'est faits là-bas étaient principalement des personnes âgées, en tout cas plus âgées qu'elle. Ceci peut être analysé comme un stéréotype qu'elle s'est construit à l'égard des français en classifiant les personnes âgées comme plus gentilles et plus amicales que les jeunes. Elle juge les personnes plus âgées avec l'adjectif « génial » (l'interrogée est dans la trentaine). Elle souligne qu'avec les gens de son âge c'était « plus compliqué ». L'enseignante fait donc un contraste entre les Français qui résident en France et ceux qui sont à l'étranger, notamment en Colombie et au Canada. Elle catégorise les Français qu'elle a rencontrés au Québec comme des personnes « égocentristes », « arrogante », qui se croient supérieurs aux autres, principalement en raison de leur nationalité « Française ». Elle parle de différence, dans l'exemple (169), dans une phrase introduite par un « mais » contrastif : « mais l'image que j'ai des français en France c'est différent de l'image que j'ai des français à l'extérieur de la France ». Pour les Français en France, le mot « problème » est associé à « jamais », soulignant un jugement très positif, ce qui n'est pas le cas des Français qu'elle rencontre en Colombie. Elle utilise, dans ce cas, l'adjectif « difficile ». Elle fait référence de façon implicite à un certain « chauvinisme » chez eux, en l'occurrence, les français qu'elle rencontre dans son milieu de travail en Colombie, n'acceptent pas un accent autre que l'accent français. Elle dit par exemple que « le français s'énerve il dit non ce n'est pas comme ça ce n'est pas le français de France ». Son jugement de valeur est dépréciatif sur cette attitude des Français à l'étranger. L'interviewée ayant vécu au Québec, souligne que la francophonie n'appartient pas qu'à la France et qu'il existe bel et bien d'autres accents et d'autres expressions en langue française. Le « mais » vient alors introduire à nouveau les Français à l'étranger, qui « ne veulent pas accepter » les autres façons de parler français.

De fait, ce témoignage révèle une évolution de l'image des Français avant et après le voyage de l'enseignante en France. Cette représentation est divisée en deux catégories, la première concernant les Français en France, qualifiés de gentils et accueillants, les plus âgés plus sympathiques que les plus jeunes, et les Français à l'étranger, qualifiés d'arrogants. Malgré tout, elle affirme ne jamais avoir eu de problèmes avec les Français en Colombie.



(168) Enseignante Adèle : [...] par contre quand je suis arrivée en France ben c'est là que j'ai commencé à avoir une idée des français et tout ça / les Français pour moi / sont vraiment gentils / sympathiques / en France / mais pas quand ils sont ailleurs / disons // et c'est ça justement / quand j'étais en France / et en France j'ai jamais eu de problème avec des Français / ils ont été très / accueillants avec moi / et j'ai eu des très bons amis / surtout des personnes âgées / parce que les gens de mon âge c'était un peu compliqué / mais avec les personnes euh un peu plus âgées c'était génial / mais / quand on rencontre des français / dans d'autres pays // quand ils vont à l'étranger disons les français qui viennent ici en Colombie / ben c'est autre chose et même les Français que j'ai connus au Québec par exemple c'est autre chose ils sont euh plus // plutôt égocentristes arrogants / et ben c'est difficile d'avoir une bonne relation / parce que // bon déjà évidemment / ils parlent le français / en tant que natifs c'est autre chose mais // cette idée de de d'être français leur fait se croire supérieurs aux autres

(169) Enseignante Adèle : [...] pour moi c'est plutôt à l'étranger / bah c'est vrai qu' on peut en connaître des Français même en France qui sont comme ça / mais l'image que j'ai des français en France c'est différent l'image que j'ai des français à l'extérieur de la France / alors en France / comme je t'ai dit je n'ai jamais eu de problème / mais disons euh / ici en Colombie / bah / je n'ai je n'arrive pas à avoir un bon rapport avec un français /c'est très difficile pour moi alors soit parce que // parfois même // euh ils se trompent parfois / dans des choses par exemple / tu sais que euh l'accent qu'on a au Québec n'est pas le même accent de France / donc il m'arrive parfois de d'utiliser l'accent pour montrer aux étudiants quelles sont les différences / et le Français s'énerve /il dit non ce n'est pas comme ça ce n'est pas le français de France je sais pas / justement ce n'est pas le français de France c'est le français de Québec / et dans la partie francophone on a d'autres mots il y a d'autres expressions tout ça / mais je trouve que les Français ne veulent pas accepter [...]qu'il y a euh // autres manières de / bon ce n'est pas une manière de parler français parce que de toute façon la grammaire est la même mais qu'il y a d'autres expressions / qu'il y a d'autres euh /// disons de vocabulaire qui change

Une enseignante mentionne par ailleurs son passé, dans l'exemple (164), avec un « j'ai vécu » répété à trois reprises et un « j'ai changé » soulignant son évolution. Dans la progression de ses représentations, ses stéréotypes ont également changé, et la France est passée d'être le pays de la mode et du fromage au pays de la tolérance, des droits de l'homme, de la diversité culturelle. Pour elle, la France « n'est pas seulement » faite des stéréotypes qu'elle avait. La restriction est alors employée dans une tournure négative. Elle remarque que l'Hexagone est un territoire qui ouvre les portes à d'autres cultures. Par conséquent, la France ne représente pas que les Français mais également les Maghrébins, les Africains, les Asiatiques, etc. Elle



affirme que la France recherche aujourd'hui du respect, de la tolérance, de la « diversité culturelle ». Ainsi, son jugement est devenu particulièrement positif après son expérience dans le pays cible.

Dans l'exemple (170), le séjour de l'enseignante lui a permis également d'avoir une image « non rêvée » de la France. Elle souligne que l'image qu'elle a du pays cible n'est pas une image de « carte postale » puisqu'elle a eu l'occasion d'y vivre trois ans, temps suffisant pour découvrir d'après elle « les inégalités sociales », « les défaillances du système politique », etc. Ceci lui donne une « image non idéalisée » de la France, comme l'introduit son « mais », au regard des « expériences que j'ai vécues là-bas ». Ainsi, il est nécessaire, selon elle, d'avoir fait l'expérience d'un séjour en France pour en extraire la réalité culturelle, moins stéréotypée. C'est pourquoi elle parle d'image qualifiée de « normale ».

(170) Enseignante Fanny : [...] mon image de la France // ben je sais pas / [rire] quelle image / ben l'image que j'ai de la France ce n'est pas une image rêvée / parce que j'ai eu l'opportunité de vivre là-bas / pendant trois ans / donc ce n'est pas / seulement une image carte postale que l'on se fait lorsqu'on va pour un voyage touristique / j'ai eu l'opportunité / de vivre / de voir / les inégalités sociales / les défaillances du système politique // et / mais // mais / mais je sais pas c'est surtout une image pas idéalisée / une image euh ben normale / celle que j'ai pu me faire à travers du filtre de ma propre culture // et à travers de de tout ce que j'ai lu / des gens que j'ai rencontrés / des expériences que j'ai vécues là-bas

Le changement de l'enseignant de l'exemple (171) est évoqué par le verbe « changer » dans « ça change ». En effet, les Français représentent pour lui aujourd'hui des gens « très accueillants », « très cultivés ». L'enseignant catalogue la culture française comme une culture « très humaine », « très agréable ». Il trouve que les Français sont des gens très compréhensifs et donc de très bons amis. Son jugement est particulièrement positif après son séjour en France, les nombreux « très » du superlatif viennent souligner cette caractéristique. Il a reçu de l'aide de « plein de monde », donnant une impression selon laquelle l'altruisme n'est pas une caractéristique isolée chez quelques individus seulement. Il a pu tisser « un lien très fort » avec deux familles. Après, il en dresse un portrait comme des « êtres humains », avec leurs qualités et leurs défauts, comme partout. Il dit de surcroît « j'ai été très content de mon voyage », avec un adjectif positif renforcé par le superlatif absolu. Il emploie alors beaucoup le superlatif absolu pour la suite, avec la multiplication des « très », et d'adjectifs axiologiques positifs comme « bons », des formules comme « plein de qualités ». Il mentionne alors « le changement ». L'expérience qu'il a faite lui a donné une vision qualifiée

de « très positif ». Sa dernière formulation est très évocatrice : « ils étaient vraiment très très gentils », montrant son jugement particulièrement positif à l'égard des Français, ce qui n'était pas le cas avant son séjour en France. Cet enseignant mentionne donc un changement positif, à l'inverse d'autres enseignants qui affirment avoir une vision plus réaliste et moins surfaite des Français (166). Son expérience est particulièrement valorisée et l'axiologie développée en faveur des Français et de la France.

(171) Enseignant Edgar : [...] je garde un très bon souvenir de la France / et les Français / je les ai trouvés très accueillants et ils s'intéressent/ à l'époque/ ils s'intéressaient beaucoup à mon pays/ mmm je me m'étais toujours dit qu'ils étaient très cultivés parce que c'est les personnes qui s'intéressent aux autres cultures/ je les trouve plus cultivés que les que ceux qui ne qui ne s'y intéressent pas/ et ça me // mmm m'a permis de me sentir à l'aise en France / très à l'aise/ mmm et en général/ je trouvais des gens qui // quand on est seul dans un pays/ on a besoin d'aide/ on a besoin d'un peu d'aide/ de quelqu'un qui te dise/ qui t'indique comment faire les choses/ et en France / il y a eu plein de monde qui qui m'a aidé dans cet aspect-là/ j'ai l'occasion de connaître leur façon de vivre parce qu'ils m'ont invité chez eux/ ils m'ont parlé de leur culture/ j'ai vu la façon dont ils vivaient en famille je me rappelle que je euh j'avais un// comme un lien très fort avec deux familles mmm qui étaient nombre un peu nombreuses pour la France / cinq enfants/ et l'autre // trois enfants

L'ensemble des enseignants ayant effectué un séjour en France témoignent des changements qui sont intervenus au sein de leurs représentations. Ces changements ont donné lieu à des perceptions positives des Français et de la France, et pour certains, à des visions plus réalistes du pays et de son peuple. Ainsi, le voyage serait l'occasion de briser des représentations a priori, de changer les visions négatives et de désidéaler les stéréotypes positifs.

### ***L'image de la France et des Français chez les enseignants n'ayant pas séjourné dans le pays cible***

Suite aux témoignages des enseignants ayant séjourné en France, nous allons mentionner les représentations de ceux qui n'ont pas eu l'occasion de voyager dans ce pays (cf. chapitre 2.2.4).

Dans l'exemple (172), l'enseignante n'ayant jamais voyagé en France ou dans d'autres pays francophones, affirme avoir beaucoup d'amis français et notamment avoir une bonne relation avec eux. Dans ses propos à ce sujet, elle utilise une locution conjonctive de subordination « parce que » ; elle semble ainsi établir un effet de cause / conséquence ; ceci afin de dire qu'en raison de l'amour qu'elle porte à la culture française, elle a beaucoup d'amis de cette

nationalité et elle entretient de bonnes relations avec eux « j'ai beaucoup d'amis français et c'est une bonne relation / parce que / j'adore la culture ». D'ailleurs, dans ses propos avec l'utilisation de « mais », elle laisse sous-entendre que même sans avoir été en France, elle n'a pas trouvé d'inconvénients pour se faire des amis français et s'entendre avec eux : « bon j'ai pas encore voyagé mais j'ai beaucoup d'amis français et c'est une bonne relation ». Elle exprime l'intérêt qu'elle a vis-à-vis de la culture française à travers l'utilisation des jugements de valeurs positifs tels que « très intéressant », le verbe « j'adore », renforcé par deux « oui » successifs, elle accentue ce jugement avec l'utilisation de l'adverbe et superlatif « très ». Elle en utilise d'autres comme « richesse » pour décrire la culture française et la France. Elle a une image positive du peuple français qu'elle caractérise avec le jugement de valeur positif « agréable » renforcé par « très » (exemple : « les personnes sont très agréables »). Dans la suite de son discours, l'enseignante construit son argumentation par opposition à d'autres points de vue en se servant du discours rapporté afin de décrire ce que les autres pensent des Français. Elle utilise une nouvelle fois le jugement de valeur « agréable » dans l'exemple (173), mais cette fois-ci dans une tournure négative « bah on dit que les Français / ils sont pas très agréables », ce qui s'oppose à sa propre image du peuple cible. Elle recourt à l'utilisation d'autres jugements de valeurs négatifs tels que « méchants » renforcé par « très ». De nouveau, à l'aide d'un discours rapporté indirect, elle affirme que les Français sont catalogués comme des gens « très méchants », jugement de valeur négatif renforcé par le superlatif ; elle poursuit son idée en gardant un degré de subjectivité important avec l'utilisation de « je » et « moi ». Le « mais » qui introduit son positionnement subjectif permet de contredire l'idée reçue qui précède, que les français sont très méchants, et s'oppose via une tournure négative « je trouve pas ça », en expliquant la cause avec « parce que ».

De fait, l'axiologie développée relate une vision particulièrement positive des Français et de la France. L'argumentation négative des Français intervient dans un discours rapporté qui permet à l'enseignante de s'opposer à ce point de vue, et de valoriser bien plus l'image qu'elle a des Français.

(172) Enseignante Annie : [...] j'adore la culture / oui/ /oui /avec le français ils montrent la partie culturelle de leur pays très intéressant / ils ont une richesse / ils montrent la partie culturelle / dans ce pays

(173) Enseignante Annie : [...] je sais pas quoi / qu'il y a des différents caractères qu'ils sont très méchants mais moi je trouve pas ça / parce qu'ils commencent à comprendre notre culture / on commence à faire des similitudes / des différences

Dans l'exemple (174), une enseignante mentionne un certain nombre de stéréotypes, « le romantisme », « la diplomatie », « un rêve » mais en même temps « un défi » au sujet de la France. La France est un pays d'opportunités, d'échanges culturels et académiques. Son jugement de valeur vis-à-vis de la France est donc particulièrement positif. De surcroît, cette enseignante mentionne alors que ce n'est qu'à ce moment-là qu'ils pourront découvrir toute cette culture et le préconise comme solution, avec son « donc » de conséquence : « donc là ils vont découvrir / la véritable culture française // ils pourront faire des comparaisons de prendre une position critique / face à ce qu'ils avaient appris ben dans les cours de français ». Elle permet d'avoir une vision du monde différente (« une autre vision du monde ») de celle que les Etats-Unis et la langue anglaise procurent au peuple colombien. Ainsi, l'exemple reflète des représentations stéréotypées de la France, avec la conscience qu'il est nécessaire de transmettre cette image positive aux étudiants.

(174) [...] eh la France représente le fait de trouver une langue dynamique / assez importante dans la planète / et qui mélange les éléments // d'autres éléments ou de la romantisme ou de la partie diplomatique du français // d'une façon plus personnelle / le français représente un rêve // quand j'étais petite / ben je me réveillais tous les jours en pensant que j'allais devenir professeur de français // ben là je pense que j'ai bien réussi et / puis le français représente aussi un défi / c'est le défi de mieux me préparer chaque jour comme professeur / et montrer aux étudiants que la France c'est un pays qui ouvrent ses portes et qui offre beaucoup d'opportunités / des bourses / des échanges culturels / et académiques / puis la France représente pour les étudiants aussi // l'opportunité de partir étudier à l'étranger / de connaître un pays différent / de rencontrer de nouveaux amis / mais surtout de visiter un pays / dont ils ont écouté parler pendant toute la carrière / donc là ils vont découvrir / la véritable culture française // ils pourront faire des comparaisons de prendre une position critique / face à ce qu'ils avaient appris ben dans les cours de français // le français représente aussi // ben je dirais aussi que / ben une autre vision du monde // dans les \* de ce qu'est la langue anglaise peut nous offrir // donc là on prend de plus en plus conscience / qu'il y a d'autres langues étrangères // donc là les étudiants ils commencent / à s'ouvrir / à chercher la musique en français ben des informations / des films / et ils s'y intéressent de plus en plus // je suis certaine que chaque jour la langue française / prend une place assez importante dans l'éducation colombienne

Cette analyse a été faite en prenant en compte *l'avant* et *l'après* du séjour des enseignants en France ou dans tout autre pays francophone. Certains enseignants expriment ne pas avoir eu d'image ni de représentations importantes vis-à-vis des Français et de la France à cause de l'absence de l'interculturalité dans leurs cours de français (163). D'autres affirment avoir eu

une image très clichée et limitée de la France tel que le pays du fromage, le pays de la mode, de l'élégance, etc., à cause d'un enseignement de FLE très concentré sur des contenus linguistiques (164) (165). Grâce à la progression, pour tous les enseignants ayant eu l'occasion de séjourner en France, leurs représentations coïncident dans la mesure où à l'heure actuelle la France représente pour eux un pays d'opportunités, le pays des droits de l'Homme où les gens sont très cultivés, gentils, humains, justes, etc. (168) (169) (164), mais également un pays qui a des défaillances comme tout autre pays, où il y a du chômage, des difficultés au niveau politique, etc. (170) (cf. chapitre 2.1.2). L'image reste tout de même très positive, tout comme pour les enseignants qui n'ont pas encore eu l'occasion de séjourner en France, et l'exemple (171) mentionne une évolution inverse par rapport à ses collègues, passant d'une image plutôt négative à une image positive de la France et des Français. Enfin, les représentations des enseignants n'ayant pas eu l'occasion de séjourner en France ont également été étudiées (172) (173) (174). Il s'agit principalement de visions stéréotypées particulièrement positives, mais avec la conscience de la nécessité de transmettre une dimension culturelle positive aux étudiants (174).

### ***L'image de la France transmise aux apprenants par les enseignants***

Il est intéressant également d'étudier quelle image de la France les enseignants transmettent à leurs apprenants de FLE. En effet, l'image transmise peut considérablement influencer la dynamique d'apprentissage et la motivation des étudiants (cf. chapitre 2.2.8).

Dans l'exemple (175), l'enseignante (Mylé) parle de l'image qu'elle transmet à ses étudiants. Elle ne semble pas transmettre ni d'image positive ni négative. En revanche, elle essaie de faire partager l'intérêt qu'elle a pour découvrir la France et sa culture : « je transmets mon intérêt pour connaître la France et la culture ». Le mot « intérêt » renvoie à un positionnement subjectif fort. Le fait de ne pas transmettre d'images spécifiques aux étudiants pourrait représenter le peu voire l'absence de connaissances culturelles qu'elle possède. Par ailleurs, elle semble être critique vis-à-vis des enseignants qu'elle a eus quand elle a appris le français. De façon plutôt implicite, elle souligne, suite à un « mais » d'opposition renforcé, plus loin, par l'adverbe « aussi » qui annonce le déterminant « d'autres », que ses professeurs ne lui ont parlé que de la France en négligeant le reste des pays francophones : « je peux éviter ce qu'on a fait avec moi / oui de parler seulement de la France » ; l'adverbe « seulement » confirme la restriction du champ à la France uniquement. Cela veut dire qu'en se basant sur son propre vécu en tant qu'étudiante de français dans le passé, elle ne souhaite pas reproduire les mêmes

erreurs, notamment celles concernant l'image que l'on transmet aux apprenants des cultures cibles ne parlant que de la France comme pays francophone :

(175) Enseignante Annie : [...] je transmets mon intérêt pour connaître la France et la culture et tout ça mais je parle aussi d'autres pays francophones / comme ça je peux éviter ce qu'on a fait avec moi / oui de parler seulement de la France

Elle emploie « aussi », dans l'exemple (176), pour montrer que son sujet d'enseignement est plus large ; suite à un « mais » d'opposition ; elle suppose qu'elle a cette pratique plus que les autres enseignants, comme le suggère le comparatif de supériorité, bien que nuancé par le « un peu ». Néanmoins, cela ne garantit pas pour autant qu'ils aient des connaissances riches vis-à-vis de la culture française puisque d'après l'interviewée le seul élément qu'ils connaissent du pays cible est la Tour Eiffel, et qu'avant d'aborder ce cours, leurs connaissances sont nulles comme l'indiquent la tournure négative du verbe « savent » et le pronom « rien ». Elle accorde à cette situation un jugement de valeur négatif « inconvenient ». Nous trouvons également des propos un peu contradictoires entre ce qui est enseigné en cours et ce que les apprenants apprennent. D'un côté, elle affirme que les professeurs parlent toujours des différents monuments de la France, de son histoire, parmi d'autres : « on parle toujours de tout ce qu'il y a dans ce pays / les monuments / l'histoire et tout ça », le « toujours » représente une régularité assez importante de ce type de travail en cours.

(176) Enseignante Annie : [...] bon je travaille aussi un peu la culture mais je crois un peu plus que les autres / je sais que eh la culture on la travaille en sixième semestre mais quand ils arrivent en sixième semestre ils savent rien

Ensuite, son « tout ça », dans l'exemple (177), laisse sous-entendre que le travail culturel concerne les monuments, l'histoire et encore d'autres éléments. Le « on » généralise aux autres enseignants et le déterminant « d'autres » mentionne le fait d'enseigner sur d'autres pays que la France. Elle marque une opposition entre la « France » et « un pays francophone » avec le mot « différences ». Son « mais » sert d'opposition à ce qui précède puisque le verbe « s'intéressent », renforcé par « plus », montre un intérêt plus prononcé des étudiants pour la France que pour les autres pays francophones. Un autre « mais » est employé, appuyé par un « malgré ça » qui s'oppose à ce qui précède. Elle mentionne la présence « d'inconvénients », dont la cause, introduite par « parce que », indique qu'interroger les étudiants montre la limite de leurs connaissances ; l'adverbe « seulement » limite ceci à la « Tour Eiffel ». Elle appuie son propos avec l'adjectif « unique » qui vient réduire le champ des connaissances des

étudiants à ce « symbole » seulement. Elle présente ainsi l'avantage de son cours, de parler de culture et de l'ensemble de la francophonie comme positif, avec l'adverbe « bien », et en mentionnant la cause avec « parce que » sur le fait que les étudiants ont des « stéréotypes » erronés, comme l'indique la tournure négative avec « vrai » dans « c'est pas vrai ». Ceci implique donc un changement, comme l'indique la conséquence exprimée par « alors », l'expression de l'obligation avec « il faut » et le verbe « changer » qui s'applique à un « ça » qui renvoie anaphoriquement à la présence de stéréotypes erronés (cf. chapitre 2.2.4).

Ainsi, l'enseignante transmet une vision qu'elle souhaite la plus large possible de la Francophonie, en ne réduisant pas la culture à la France uniquement. Elle a conscience que l'intérêt de ses étudiants se porte essentiellement sur la France. Néanmoins, elle juge pertinent de chercher à étendre le plus possible le champ de la culture francophone en incluant le plus grand nombre de pays francophones possible dans ses cours.

(177) Enseignante Annie : [...] donc on parle d'autres pays / quelles sont les différences / qu'est - ce qu'il y a entre la France et un pays francophone / mais ils s'intéressent plus par la France / je ne sais pas pourquoi / bon je parle de tout / mais ils s'intéressent plus par ce pays / je crois que parce qu'on parle toujours de tout ce qu'il y a dans ce pays/ les monuments / l'histoire et tout ça mais malgré ça / il y a des inconvénients parce que si on parle avec des étudiants de la France / ils parlent / si on demande aux étudiants ce qu'ils connaissent de la France / ils parlent seulement de la tour Eiffel/ oui / c'est l'unique symbole qu'ils connaissent / oui / alors c'est bien trouver d'autres monuments / d'autres histoires / d'autres caractéristiques/ des personnes / parce qu'il y a des stéréotypes des français qu'on dit c'est pas vraies / et si on parle des français avec des étudiants/ ils parlent toujours de la même chose alors il faut bien changer ça

### ***Difficultés rencontrées en tant qu'enseignant de FLE en milieu universitaire colombien***

#### **Le manque de matériel**

Tous les enseignants, sans exception, ont laissé voir dans leur discours le fait que l'enseignement du français est problématique en Colombie. Ceci est dû à des raisons diverses comme le manque de matériel. Cette contrainte est exprimée par tous les professeurs interviewés. Mais avec le premier exemple que nous citons, pour un enseignant, ce n'est pas réellement un problème. Dans l'exemple (178), un lien est établi entre le manque de matériel et l'impossibilité d'avoir des étudiants autonomes lors de leur apprentissage. « Matériel » est répété à deux reprises. Ce « matériel » est ensuite détaillé en livres, documents et supports divers. L'enseignant en exprime le manque avec la répétition de « il manque » à deux



reprises. Sa subjectivité est moins engagée par la présence du « nous », englobant ses collègues. Ses préoccupations concernent plus le manque de matériel à utiliser en dehors de la salle de classe. Suite à un « mais » qui rompt l'argumentation précédente, pour lui, un « véritable apprentissage » est atteint lorsque l'apprenant devient « autonome » dans la mesure où il se charge de chercher son propre matériel / ses propres moyens d'apprentissage. Ainsi, cet enseignant semble plus mettre l'accent sur les compétences des apprenants à devenir autonomes et à chercher leur propre matériel authentique.

(178) Enseignant Jean : d'autres difficultés c'est justement le le matériel / c'est le matériel / et quoi que bon nous avons une méthode il y a aussi les livres des exercices et on peut intégrer aussi quelques su surtout sur internet / et de toute manière bon / il nous manque / plus / il nous manque plus et surtout pour que l'apprentissage soit aussi autonome c'est-à-dire bon il y a aussi lala classe il y a les cours il y a des cours dirigés et mais pour un véritable apprentissage il faut aussi être autonome / et ça signifie que l'étudiant doit chercher de sa part aussi quelques moyens pour euh aller au-delà de des cours même // et nous avons aussi quelques difficultés par rapport ça l'université n'a pas tous les moyens de pouvoir acheter euh des bouquins et assez considérable disons / eh // et bon pour en général on dit que que c'est la partir c'est ah ah un peu compliqué de de travailler la langue comme ça

Mais l'absence de matériel authentique reste un problème pour beaucoup d'enseignants. L'axiologie de la difficulté est assez répandue, avec des mots comme « difficulté », « difficile » (179) (189) (190) (193), « compliqué » (190), « problèmes » (180) (188), « pas évident » (189), des amplificateurs comme « vraiment » (180) et de nombreuses tournures négatives comme « il n'y a pas » concernant l'absence de matériel (179) (181) (182). L'exemple (179) considère que la problématique liée au manque de matériel va au-delà de l'université même, comme en témoignent les « il n'y a pas » et « on peut pas ». L'enseignant souligne les obligations liées au manque de matériel avec la tournure « il faut ». Pour lui, une telle faiblesse se porte au niveau national. Par ailleurs, le marqueur de lieu « en Colombie » permet de sous-entendre qu'ailleurs la situation n'est pas la même. Rappelons que cet enseignant a eu l'occasion d'étudier en France ce qui pourrait nous laisser interpréter son souhait/ intention implicite de comparer les capacités en question de matériel entre la France et la Colombie. L'exemple (180) évoque également le manque de matériel qui semble vraiment problématique. L'enseignante est assez explicite dans son discours en utilisant des adjectifs tels que « compliqué » et « difficile » à plusieurs reprises. Elle entame son discours avec « c'est compliqué » mais à la deuxième utilisation de ce jugement, elle rajoute l'adverbe « très » « c'est très compliqué » qui se traduit comme une amplification de ce jugement de



valeur en laissant apparaître l'enseignement du français comme très compliqué à cause du manque de matériel. Pour elle « c'est vraiment difficile » de trouver du matériel en français, elle accentue cette difficulté avec le modalisateur « vraiment » ce qui peut s'interpréter comme une vraie contrainte lors de ce processus d'enseignement à l'université. Cette contrainte est exprimée avec un autre jugement de valeur « problème » qui est également amplifié par l'adjectif « grand » qui se transforme à la fin de son discours en « principal problème ». De plus, elle exprime dans son discours la nécessité par « il faut », nécessité qui finalement ne semble pas être tout à fait comblée puisqu'elle finit par dire que même en se déplaçant à Bogotà en vue de trouver du matériel pour le FLE « on ne trouve pas grand-chose ». Ceci laisse voir une attitude assez pessimiste à l'égard du matériel pour l'enseignement du français en Colombie, au-delà de l'université de Caldas. De fait, l'absence de matériel est particulièrement vécue comme une difficulté parmi les enseignants, ce qui les freine dans la mise en place de leurs enseignements.

(179) Enseignant Edgar : mmm mais en tout cas / mmm il y a aussi mmm il y en a / il y a pas beaucoup de de documents / de méthodes / de livres français en Colombie /on peut pas les acheter facilement / il faut toujours les les demander à à d'autres villes / à Bogota surtout et et voilà /en général / bon c'est ça / cette difficulté par rapport aux aux matériels et mmm

(180) Enseignante Adèle : [...] bon là c'est compliqué / je crois que c'est notre grand problème / parce que si on n'a pas le matériel et qu'on essaie de le chercher on ne trouve pas c'est très compliqué parce qu'ici en Colombie c'est vraiment difficile de trouver // même si c'est difficile de trouver un livre de français disons ici à Manizales on trouve rien / et il faut aller à Bogota / et parfois à Bogota on ne trouve pas grand-chose / moi je trouve toujours que c'est notre principal problème

Les causes du manque de matériel sont déterminées différemment d'un enseignant à l'autre. Dans l'exemple (193), avec l'énoncé « y a diverses difficultés », l'enseignante laisse sous-entendre que l'enseignement fait l'objet de plusieurs difficultés. Cependant, elle ne se centre que sur le manque de matériel. Elle évoque des jugements de valeurs vis-à-vis la possibilité de trouver du matériel pour le FLE « c'est difficile ». Elle souligne la difficulté en employant ce mot une fois, puis sous sa forme adjectivale « difficile » à deux reprises. D'après elle, une telle difficulté est liée directement à la ville où elle exerce son métier d'enseignante. En effet, elle accorde des modalisateurs appréciatifs négatifs à l'égard de la ville : « peu », « petite », « province ». Ces jugements de valeur permettent de voir que le manque de matériel pour les professeurs est à lier aux petites villes ou à la « province », ce qui permet de supposer que

dans les grandes villes, trouver du matériel pour les professeurs de français ne pose pas de souci.

En somme, les causes du manque de matériel peuvent être imputées à l'université elle-même, ou à la petitesse de la région.

Mais souvent, les conditions du matériel concernant le FLE sont comparées aux conditions dont bénéficie l'enseignement de l'anglais. Les exemples (181) (182) sont moins indulgents que l'exemple (178) avec des expressions telles que « il faudrait peut-être que l'université se bouge un peu, parce qu'il n'y a pas de matériel » (182). L'enseignante commence son propos en établissant un cadre de vérité avec « c'est vrai » (181). Les « il n'y a pas » (181) (182) soulignent l'absence de matériel pour le français. Elle enchaine son discours en soulignant qu'il y a bel et bien du matériel pour l'enseignement de l'anglais, avec un « que » restrictif dans « que pour l'anglais » (182). Ceci veut dire que l'université, contrairement à ce que l'exemple (178) mentionne, possède, selon elle, des fonds pour acheter du matériel pour le Département de Langues Etrangères si les budgets étaient mieux équilibrés entre les langues. L'exemple (183) fait également une comparaison avec le matériel d'anglais en remarquant que pour l'enseignement de cette langue, il y en a davantage. Il réalise une amplification de « il y a » en se servant de deux expressions de quantité « beaucoup » et « plus », ceci peut se traduire par un décalage assez important entre les conditions d'enseignement du français et de l'anglais, ce dernier se plaçant en haut de l'échelle, au sommet, bien entendu. L'exemple (184) oppose également la situation du FLE avec celle de l'anglais. Ce dernier reste prioritaire au niveau du département de langues étrangères de l'université. L'enseignante fait allusion à des jugements de valeur tels que « petit », « vieux » en parlant du matériel de français en opposition avec ce qu'il existe pour l'anglais. De plus, elle exprime de façon explicite mais toujours impersonnelle la nécessité d'avoir du matériel à l'université « on a besoin de matériel ici », l'adverbe de lieu « ici » peut nous faire penser qu'ailleurs ce besoin n'est pas si présent. L'exemple parle d'un « inconvénient » au niveau de l'université de Caldas « particulièrement à l'université de Caldas ». L'enseignante fait une opposition avec le matériel que l'on peut trouver pour l'anglais « on y trouve plein de matériel mais surtout pour la langue anglaise ». L'enseignante (185) établit un contraste directement avec le français en utilisant les expressions de quantité « plein de » : « on y trouve plein de matériels » pour l'anglais et « pas assez de » : « il y a pas assez de matériels » pour le français. Elle critique, aussi bien que l'exemple précédent, l'ancienneté et la faible quantité de matériel qu'il y a pour l'enseignement du français : « ce que nous avons est déjà un peu ancien ».

Ainsi, la comparaison avec l'anglais est en défaveur de l'enseignement du français. En effet, le département d'anglais semble très bien loti au niveau du matériel dont disposent les enseignants et dont peuvent bénéficier les étudiants. En revanche, les professeurs de français se sentent particulièrement pénalisés vis-à-vis des conditions d'enseignement dont disposent les professeurs d'anglais.

(181) Enseignante Fanny : c'est vrai qu'ici à l'université / il y a / il n'y a pas de bibliographie / il y a rien / tous les documents que nous possédons / c'est parce que nous les avons achetés dans des librairies à Bogota ou parce que nous les avons achetés en France / et euh / mais avec internet / on peut trouver plein de choses

(182) [...] euh il faudrait peut-être que l'université se bouge un peu, parce qu'il n'y a pas de matériel euh pour les langues étrangères ici / il n'y a que euh des choses pour l'anglais / pour les enseignants en anglais

(183) Enseignant Edgar : [...] Il y en a pas / c'est-à-dire // euh je pense que l'anglais / y a il y en a beaucoup plus / et c'est des fois / on on a du mal à trouver quelque chose de spéci de spécifique

(184) Enseignante Adèle : [...] ici notre centre de ressources / c'est plutôt en anglais / ce qu'on a en français c'est tout petit très trop peu et /// et c'est vieux en plus ouais / disons // si on va chercher un livre de littérature francophone / ce sont des livres de 1950 alors // la culture a beaucoup changé la littérature peut-être pas et l'histoire c'est la même de toute façon mais / c'est vrai que qu'on a besoin de matériel ici

(185) Enseignante Marie : [...] je trouve un inconvénient / et c'est le manque de matériels / que nous avons / particulièrement à l'université de Caldas // c'est vrai qu'on a une petite bibliothèque // ben en fait nous avons un centre de ressources / là on y trouve plein de matériels mais c'est surtout pour la langue [...]anglaise // pour le français il y a pas assez de matériels / ce que nous avons est déjà un peu ancien donc ce sont les méthodes /de ça fait vingt ans donc euh c'est la cassette vidéo / il y a pas de cd

De façon plus précise, un des manques de matériel se porte sur le matériel physique, c'est-à-dire tous les supports techniques dont pourraient bénéficier les professeurs de FLE. Cependant, l'exemple (189) fait référence au manque de matériel physique technique (vidéo projecteur, ordinateur), cette fois-ci il implique directement l'université. L'exemple parle de « difficulté ». L'enseignant souligne que les salles de classe sont mal équipées comme le souligne la tournure négative « on n'a pas tout ça ». L'exemple (186) fait référence aux

« ressources physiques » telles que les salles de classe, les ordinateurs, les vidéoprojecteurs, entre autres. L'enseignante se désinvestit de la responsabilité de son jugement en soulignant que les difficultés sont même pointées par les étudiants : « c'est même les étudiants qui font toujours des réclamations ». L'exemple (187) utilise le conditionnel « voudrait », soulignant une situation hypothétique, un souhait, immédiatement interrompu par un « mais » qui ramène à la réalité où fait tant défaut le matériel. Ceci se reflète à travers l'utilisation du pronom personnel « nous » : « nous n'avons pas toujours ça ». Or, cette implication n'est que partielle puisque l'enseignante reprend des expressions impersonnelles assez marquées, en l'occurrence elle revient à l'usage de « il faut » traduisant l'obligation : « il faut apporter un sac assez lourd », « il faut porter des vidéoprojecteurs », etc. L'utilisation du « donc » est là pour induire la conséquence de ce que les professeurs doivent faire eux-mêmes par l'absence du matériel. En outre, elle réutilise le substantif « professeur » : « c'est le professeur qui doit tout apporter » ce qui lui fait prendre une distance encore plus importante dans ses paroles. Dans l'exemple (188), l'enseignante pense que l'université n'a pas assez de ressources permettant de bien mener l'enseignement du français. Elle illustre ceci avec un exemple de son propre vécu donc dans une optique très subjective « j'aimerais bien montrer les vidéos pour connaître mieux avec les étudiants la culture mais c'est difficile / il n'y a pas beaucoup de ressources oui et les locations et tout ça c'est un problème ». D'un côté, elle exprime le souhait « j'aimerais bien », modalisé par « bien » mais au conditionnel, exprimant donc un élément hypothétique, souhait qui consiste à travailler la culture en cours par le biais de vidéos. L'emploi de « mieux » renforce la tonalité positive de cette hypothèse. Néanmoins, d'un autre côté, elle nuance son propos avec l'utilisation de « mais » accompagné d'un jugement de valeur négatif « difficile », ce qui renverse son souhait par l'impossibilité de le réaliser à cause du manque de matériel adéquat, en l'occurrence les vidéos. Elle conforte son idée avec l'utilisation d'un autre jugement de valeur négatif « problème » pour décrire le manque de ressources et les lieux où les cours se déroulent. « beaucoup » est employé dans une tournure négative pour minimiser la quantité de ressources. Elle semble avoir commencé à faire une liste d'éléments sans l'avoir menée à terme « ressources / locations / et tout ça ». Le « tout ça » laisse sous-entendre qu'il y a d'autres choses qui font partie des faiblesses outre les ressources et les installations. Le manque de matériel physique est particulièrement probant. Ce manque touche les vidéoprojecteurs, l'accès aux magnétophones, aux lecteurs CD, aux lecteurs vidéo et DVD. Ainsi, les enseignants ne peuvent pas utiliser de façon optimale tout ce qu'ils pourraient faire en cours.

(186) Enseignante Marie :[...] en ce qui concerne plutôt les ressources physiques / c'est-à-dire ben les salles / les dispositions ben physiques de l'université // puis il y a des salles qui sont pas du tout conçues pour l'enseignement des langues / donc c'est même les étudiants qui font toujours des réclamations / parce que surtout au moment de faire des activités de compréhension orale / là il n'y a pas une bonne acoustique / il y a trop de bruits / il y a des étudiants [...]qui parlent // les salles sont pas équipées

(187) Enseignante Marie : [...] donc là on voudrait avoir une salle avec un ordinateur / avec un vidéoprojecteur / avec une télé ben // mais nous n'avons pas toujours ça / puis c'est le professeur qui doit tout apporter // ça devient compliqué ça devient difficile / même ça devient quelques fois à mon avis ben / dangereux pour la santé // puis il faut apporter un sac assez lourd / il faut porter des vidéoprojecteurs / des livres / des photocopies / l'ordinateur / donc c'est vrai que vraiment les conditions ne / ben elles ne sont pas les meilleures // puis je crois bah qu'il y a aussi ben il manque / d'engagement de la part de l'administration pour offrir les ressources / nécessaires pour acheter les matériels

(188) Enseignante Katy [...] j'aimerais bien montrer les vidéos pour connaître mieux avec les étudiants la culture mais c'est difficile mais / il n'y a pas beaucoup de ressources oui et les locations et tout ça c'est un problème

Ce dernier point peut avoir un impact direct sur la motivation des enseignants. Quand l'enseignant de l'exemple (189) souhaite montrer une vidéo aux étudiants, il se décourage souvent puisque c'est à lui-même de tout amener dans la salle. Il mentionne alors les impossibilités avec « ce n'est pas évident » et le découragement « ça me décourage » répété deux fois et modalisé d'abord par « vraiment » puis par « un peu ». Cet enseignant est donc découragé par l'absence de supports techniques et les limites qu'il sent aux possibilités de son enseignement.

(189) Enseignant Edgard : On n'a pas tout ce qu'il faut pour ça / c'est la difficulté qu'on a / quelques fois / je me suis dit ça serait bien de de de voir cette vidéo avec les étudiants / comme ça ils pourront apprendre plus / ils ils ils pourront voir les gens / les lieux / le contexte / la situation et mais ce qui m'empêche de le faire / c'est le fait qu'on n'a pas tout ça dans dans dans la salle de classe /et des fois / trouver euh un moment euh là dans la classe où on peut faire ça / ce n'est pas évident alors ça ça me décourage vraiment, ça me décourage un peu

Quelles sont les solutions ? Un certain nombre d'enseignants abordent ce point afin de trouver une issue aux difficultés ambiantes. L'exemple (190) considère que la tâche demeure encore plus contraignante pour tous les enseignants qui n'ont pas eu l'occasion de voyager ou bien

qui n'ont pas d'amis dans un pays francophone. L'enseignante établit un jugement de valeur en décrivant les enseignants comme « coincés » et en réitérant encore une fois que le manque de matériel « c'est difficile vraiment », « c'est compliqué ». A un moment donné, elle trouve « une roue de secours » qui consiste à avoir du matériel d'internet ou avec les collègues. Cependant, avec l'emploi du connecteur logique « mais » suivi encore une fois des jugements de valeurs tels que « c'est difficile vraiment là c'est compliqué », elle renforce et réitère son avis critique là-dessus.

(190) Enseignante Adèle : [...] c'est vrai que si c'est un professeur qui n'a pas de contacts qui ne connaît pas // qui n'a pas voyagé / bah il serait un peu coincé / oui / qu'est-ce qui reste euh ben l'internet // ou bien euh /// demander à un collègue de lui prêter quelque chose je sais pas mais c'est difficile vraiment là c'est compliqué

L'exemple (191) exprime la nécessité ou bien l'obligation, cette fois-ci de façon personnelle « il m'a fallu » ce qui peut s'interpréter encore une fois comme des obligations que l'enseignante s'impose elle-même afin d'accomplir ses cours avec du bon matériel, matériel qui doit être commandé à l'étranger, notamment aux amis qu'elle a au Québec. Elle enchaîne son discours avec « c'était trop cher », jugement de valeur qui se traduit encore une fois par un certain pessimisme voire une dévalorisation vis-à-vis du contexte d'enseignement de la langue française en milieu universitaire colombien. L'exemple (192) considère que « c'est plutôt aux professeurs de chercher le matériel ». L'enseignante poursuit son discours avec des expressions toujours impersonnelles marquant l'obligation telles que « il faut » : « il faut faire attention », « il faut préparer le matériel », « il faut acheter » et « ça prend » : « ça prend beaucoup de temps », « ça demande beaucoup d'argent ». En prenant toujours le moins de subjectivité possible dans ses propos émis.

(191) Enseignante Adèle : [...] disons à ce moment je fais le cours de // littérature francophone / et j'avais besoin de livres // et de littérature québécoise il m'a fallu demander à quelques amis Québec de me les envoyer c'était trop cher / et ils vont les apporter à la fin de // à la fin de l'année alors euh peut-être que ça va me servir pour les semestres prochains / mais il faut contacter des gens parfois ça m'arrive / je je demande aux amis que j'ai en France au Québec de m'apporter des matériels

(192) Enseignante Marie : [...] et donc là c'est plutôt aux professeurs / de chercher le matériel / pour les activités de compréhension orale surtout / donc là il faut faire attention et ça prend beaucoup de temps // il faut après avoir cherché des vidéos / préparer le matériel / préparer les affiches / acheter tout ce qu'il faut pour euh pour préparer le matériel / donc ça devient cher /

bah ça demande quelques fois beaucoup d'argent ça demande aussi du temps / donc ce qui demande du temps c'est / c'est pas même la préparation du cours c'est / pas préparer les exemples préparer les explications / c'est la préparé du matériel / ce que l'on va utiliser dans le cours pour que ça soit / un peu plus attirant pour les étudiants / donc on peut passer tout le week-end à faire ça

Or, avec l'utilisation de la conjonction « mais » qui accorde une importance plus significative à ce que suit, elle sous-entend que finalement le manque de matériel n'est pas si grave que cela étant donné qu'avec internet, le matériel peut être trouvé et téléchargé : « c'est difficile de trouver du matériel mais grâce à l'internet / on peut télécharger de // de matériel authentique » (193).

(193) Enseignante Katy : en ce qui concerne les cours euh / de français / je trouve y a diverses difficultés / dans l'enseignement du français langue étrangère / surtout pour les professeurs car chercher du matériel / c'est assez difficile dans une ville comme la nôtre qui est un peu / que c'est à la province c'est elle est petite [...] c'est difficile de trouver du matériel mais grâce à l'internet / on peut télécharger de matériel authentique / pour arriver aux étudiants / et il faut le didactiser/ d'abord parce que c'est vrai que la plupart du matériel est assez lourd / pour leur donner comme ça le matériel euh / et leur dire de travailler voilà c'est un texte à travailler / il faut le didactiser

Ainsi, les solutions sont particulièrement difficiles à mettre en place. En effet, faire venir ou acheter du matériel à l'étranger, se procurer son propre matériel, est cher et complexe. Cependant, quelques enseignants commencent à avancer l'idée selon laquelle Internet commence à pallier ce manque.

Le matériel authentique est un problème majeur des conditions d'enseignement du FLE à l'université de Caldas. Si la plupart des enseignants s'accordent sur son manque, de petites nuances apparaissent d'un enseignant à l'autre (181) (182) (179) (183) (189) (180) (191) (190) (184) (185) (192) (186) (187) (193) (188). Un enseignant considère que ce n'est pas vraiment un problème et que l'objectif est que les étudiants deviennent autonomes et cherchent eux-mêmes le matériel (178). Pour les autres enseignants, le manque de matériel est une difficulté majeure (179) (180). Les causes sont diverses : l'université, la petitesse de la région (193). Cette difficulté s'exprime tant au niveau des supports de cours que du matériel pour faire cours (189) (186) (187) (188). A ce niveau, la comparaison est réalisée par quelques enseignants avec le matériel dont disposent les enseignants d'anglais, mieux lotis (181) (182) (183) (184) (185). En outre, l'absence de matériel peut conduire un enseignant au



découragement (189). Des solutions sont envisagées, mais onéreuses et difficiles à mettre en place, comme faire venir le matériel de l'étranger ou en ramener de séjours à l'étranger (190) (191) (192). En outre, pour une enseignante, ce n'est plus vraiment important aujourd'hui au regard des possibilités qu'offre Internet (193).

### **Le manque de temps / accomplir le programme**

Le manque de temps est aussi une difficulté soulevée par quelques enseignants. Le premier exemple mentionné (194) dresse un constat général des conditions d'enseignement du FLE à l'université de Caldas, notamment concernant les programmes. Dans cet exemple est exprimée l'obligation par l'utilisation de « il faut » concernant la distribution du temps. Le « mais » qui suit interrompt l'aspect négatif pour souligner néanmoins l'obligation d'y recourir. L'emploi de cette formule exprimant l'obligation permet également de sous-entendre que le temps demeure contraignant lorsqu'il s'agit de travailler en classe des contenus autres que linguistiques. Ceci peut laisser entendre que le programme académique ne dédie pas assez d'heures à l'enseignement du français, d'autant plus si l'on veut intégrer réellement et développer des compétences interculturelles chez les apprenants.

(194) Enseignant Jean : Il manque du matériel authentique / des activités authentiques // chansons mais il faut bien distribuer le temps puisque l'on a des objectifs linguistiques à accomplir à la fin du semestre / on trouve des documents authentiques en anglais mais pas en français / c'est que l'on trouve en français reste limité à l'internet

Mais si l'exemple précédent n'exprime aucune impression vis-à-vis de ce point, certains enseignants se sentent néanmoins affectés par une telle situation. Dans l'exemple (195) est associé le mot « manque » à l'adjectif « important », traduisant un jugement de valeur assez fort sur ce point. Accomplir le programme académique s'avère crucial. L'enseignant exprime le souhait d'avoir plus de temps pour dédier ses cours non seulement aux contenus linguistiques mais également aux contenus culturels « j'aimerais bien avoir beaucoup plus de temps pour faire ça ». L'amplificateur « beaucoup » pourrait laisser voir que pour cet enseignant, le nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français ne suffit pas, bien qu'il souhaite vraiment intégrer des contenus culturels. De surcroît, ce professeur exprime son mécontentement avec « malheureusement » lié à l'impossibilité à laquelle il est confronté lorsque ses étudiants lui posent des questions, ce que, d'ailleurs, il met en relation avec leur intérêt vis-à-vis de la culture cible. L'enseignante de l'exemple (196) exprime l'obligation à travers l'expression « il faut » accompagnée du verbe « faire » en soulignant tout le travail linguistique, notamment grammatical, qu'il faut accomplir en peu de temps « il faut faire un



travail avec la grammaire ». Elle emploie le jugement de valeur « fort » pour indiquer la surcharge des contenus grammaticaux « un travail disons fort avec la grammaire ». Elle en indique la cause avec « parce que » et le présentatif « il y a ». Le contenu linguistique des cours est très important, mentionné avec le déterminant « beaucoup de ». Elle exprime une nouvelle fois l'obligation en faisant allusion à ce que les apprenants doivent maîtriser au bout des quatre premiers semestres. Cette fois-ci, elle a recours au marqueur d'obligation « doivent » : « les étudiants doivent maîtriser à la fin de du quatrième semestre ». Le moment de cette maîtrise est temporellement mentionné par « quatrième semestre ». Le « alors » introduit une conséquence. L'interviewée utilise le jugement de valeur « peu » renforcé par « très » pour désigner le temps qui peut être consacré aux contenus linguistiques « pour moi quatre semestres sont très peu pour tous les contenus de grammaire / lexicaux ». Selon cette enseignante, les étudiants débutent leur cursus universitaire avec aucune connaissance préalable sur la langue française. Ce début est temporellement mentionné par « premier semestre ». Ceci peut se traduire par un jugement de sa part à l'égard des connaissances des étudiants qui sont, selon elle, inexistantes « zéro connaissances » ; le déictique « préalable » sous-entend que les étudiants n'ont jamais été en contact avec le français avant l'université. Elle répète alors l'obligation « doivent », en tout quatre fois. Ensuite, elle emploie deux expressions de quantité totalement opposées. D'un côté, elle se sert de « beaucoup » pour décrire la quantité des contenus à travailler et d'un autre côté, elle utilise « peu » pour décrire le temps « c'est beaucoup de contenus en très peu de temps », le « beaucoup » met l'accent sur la grande quantité de contenu que cela représente, effet emphatique amplifié par la mention d'un temps très court avec l'adverbe « peu » renforcé par « très ». Ainsi, nous pouvons considérer l'impact que la situation concernant le manque de temps peut avoir sur certains enseignants, impact frustrant, notamment vis-à-vis du constat de l'ignorance des étudiants concernant toute la dimension culturelle.

(195) Enseignant Edgard : [...] le manque de temps / c'est c'est c'est important / j'aimerais bien avoir beaucoup plus de temps pour faire ça / c'est quelque chose qui les intéresse beaucoup / et mais // malheureusement / on // quelques fois / ils continuent à te poser des questions / ils lisent un texte / ils continuent à te poser des questions / leur inté // leur intérêt ne // il ne se termine pas / mais mais tu sais que tu peux pas t'arrêter / tu peux pas t'arrêter là que tu dois / qu'il y a d'autres choses à faire / des exercices à corriger / sinon tu n'avances pas / tu ne finis pas avec le plan de porque que tu dois // oui que tu dois // oui // accomplir avec eux / oui

(196) Enseignante Vanessa : [...] il faut faire un travail avec la grammaire un travail disons fort avec la grammaire parce qu'il y a beaucoup de contenus que les étudiants doivent maîtriser à la fin de du quatrième semestre / alors pour moi quatre semestres sont très peu pour tous les contenus de grammaire / lexicaux qu'il faut maîtriser et surtout un premier semestre / les étudiants arrivent / eh disons ils sont arrivés à la salle de classe avec zéro connaissances préalables et ils doivent / ils doivent / ils doivent avoir quoi 148 de cours pour maîtriser le passé composé / pour moi c'est beaucoup /c'est beaucoup de contenus en très peu de temps

Les propos que nous venons d'analyser démontrent une fois de plus que les compétences autres que linguistiques sont négligées dans l'enseignement du FLE à l'université de Caldas (195) (194) 196), ce qui peut entraîner un certain nombre de déceptions et de frustrations (195) (196). Les étudiants n'ont aucune connaissance culturelle (194), et l'exemple (196) mentionne l'inquiétude qu'une enseignante a concernant le travail linguistique, notamment le manque de temps pour tout aborder à ce sujet. Et les compétences pragmatiques, sociolinguistiques, interculturelles, à quel moment les travailler (196) ?

### **Les effectifs**

Autre point critiqué par certains enseignants, les effectifs en classe, que nous trouvons sous le mot axiologique « difficulté » (197) (198). Nous trouvons dans les propos exprimés dans l'exemple (197), que les effectifs pour un cours de français à l'heure actuelle sont très élevés ; les effectifs apparaissent sous le nom « nombre » avec le ratio « par classe ». Le « nous » renvoie à l'ensemble des enseignants et le « aussi » figure comme un ajout, renforcé par le déterminant « autre », montrant qu'il n'y a pas qu'une seule difficulté. D'après l'exemple (198) les effectifs par classe font partie de contraintes pour l'enseignement du FLE en milieu universitaire colombien, notamment à l'université de Caldas. L'enseignant parle de son propre vécu et donc de ses propres classes qui sont composées de 26 apprenants, « j'ai des classes avec 26 étudiants ». Le « on voudrait que chaque étudiant parle beaucoup à chaque séance », sous-entend qu'à cause des effectifs, cela n'est pas possible. Il exprime donc l'impossibilité à travers l'emploi du verbe « pouvoir » dans une tournure négative. Ceci rend un peu plus pessimiste ce qui se passe dans la salle de classe, avec l'expression de l'impossibilité répétée à deux reprises « on ne peut pas faire ça / on ne peut pas faire ça parce que sinon si on consacre beaucoup de temps ». L'enseignant fait le lien entre les effectifs trop importants et le manque de temps, ce qui pourrait pénaliser l'accomplissement du programme académique : « si on consacre beaucoup de temps à // pour que chaque étudiant parle euh et dise tout ce que il pourrait dire/ voudrait dire/ on pourrait pas travailler les autres aspects de de de de de

apprentissage de la langue ». Il considère, avec le jugement de valeur « difficulté » vis-à-vis de la situation du FLE à l'université, que ces difficultés sont « les plus grands », « les plus remarquables » à l'université.

(197) Enseignante Annie : [...] nous avons aussi une autre difficulté à l'université de Caldas c'est le nombre d'étudiants par classe / alors comme il y a vingt-cinq / quelques fois vingt-six / j'ai eu des classes avec vingt-six étudiants

(198) Enseignant Edgard : [...] nous avons aussi une autre difficulté à l'université de Caldas est le nombre d'étudiants par classe / alors comme il y a vingt-cinq/ quelques fois vingt-six/ j'ai eu des classes avec vingt-six étudiants/ ils n'ont pas le /// c'est-à-dire // on voudrait que chaque étudiant parle beaucoup à chaque séance de de cours/ et malheureusement // on ne peut pas faire ça/ on ne peut pas faire ça parce que sinon si on consacre beaucoup de temps à // pour que chaque étudiant parle euh et dise tout ce que il pourrait dire/ voudrait dire/ on pourrait pas travailler les autres aspects de de de de de apprentissage de la langue et // et bien // je pense que ce sont les plus grands les difficultés les plus remarquables

Ce point nous a montré une autre contrainte dans les conditions d'enseignement du FLE : les effectifs en classe. Certains enseignants dénoncent ce point comme ne permettant pas une utilisation optimale du temps (197) (198), ne pouvant pas faire intervenir chaque étudiant durant une séance de cours (198). Cette contrainte a également un impact sur l'accomplissement des programmes et le travail de composantes non linguistiques comme la composante interculturelle.

### **Le système d'évaluation**

Un autre point est décrié, celui du système d'évaluation. L'exemple (199) commence par une hypothèse, un propos virtuel introduit par « je crois », puis poursuivi par un verbe au conditionnel. Cette dimension hypothétique porte sur une augmentation du travail de la culture, comme l'indique le « plus ». Ceci est dû au système d'évaluation imposé par le programme académique du département, affirme cette enseignante. Ce problème d'évaluation est lié aux points précédemment cités, le manque de temps et la concentration des cours sur des contenus linguistiques. Avec le mot « essentiel », elle exprime le fait que l'important repose sur la grammaire. Il y a un manque de temps pour la culture, « on a pas le temps de donner assez d'importance aux sujets culturels ». En conséquence, les apprenants se concentrent principalement sur les contenus linguistiques qui sont explicitement inclus dans les partiels, ils y « font attention » formule amplifiée par le « plus » portant sur le contenu des

partiels : « [...] le semestre est trop court / aussi dans les évaluations / euh disons quand ils vont en classe / ils font plus attention à ce qui va être inclus dans les examens partiels et bon les contenus on peut pas mettre tous les contenus qu'on a vu dans la classe dans l'examen partiel ». Alors les étudiants ne désirent pas s'intéresser aux contenus culturels sur lesquels les examens ne mettent pas l'accent: « alors ils disent on ne donne pas beaucoup d'importance à la culture dans le partiel alors je vais pas participer » (200).

(199) Enseignante Vanessa: je crois que je pourrais faire plus de travail avec la culture mais il faut accomplir / il faut suivre quelques contenus eh mmm alors que [...] dans les premiers cours de français on fait un travail très fort sur la langue la grammaire / le vocabulaire / la phonétique alors c'est le moment de la découverte / alors dans les cours pour moi c'est qui est essentiel dans le programme c'est la grammaire / ce sont les contenus grammaticaux / c'est pour ça que parfois on a pas le temps de travailler / de donner assez d'importance aux sujets culturels qui sont très intéressants pour les étudiants [...] parce qu'on a beaucoup de contenus à travailler et pour eux quelques fois ils sentent qu'ils travaillent beaucoup beaucoup la grammaire mais quand ils peuvent respirer un peu avec des sujets de discussion / culturels et tout ça / on n'a pas assez de temps pour le faire

(200) Enseignante Vanessa : [...] alors ils disent on ne donne pas beaucoup d'importance à la culture dans le partiel alors je vais pas participer / je peux m'endormir pendant qu'on regarde la vidéo

Elle reconnaît que cette attitude a une influence importante en ce qui concerne la motivation des enseignants et la quantité de temps que les professeurs doivent consacrer à la préparation d'un cours dédié aux compétences interculturelles (cf. chapitre 2.3.6).

Le verbe « tue » dans l'exemple (201), dans son emploi métaphorique, exprime une forte axiologie concernant la disparition de la motivation chez les enseignants. Le « mais » s'oppose à ce qui précède, en introduisant une tournure négative exprimant la condition « s'il n'y a pas », concernant « l'intérêt des étudiants » qui implique l'intérêt et la motivation de l'enseignant :

(201) Enseignante Vanessa : [...] et mmm et ça ça nous donne disons ça tue la motivation chez les profs / parce que les documents / la préparation des documents avec la culture / ça prend beaucoup plus de temps pour la préparation eh eh on doit compter sur l'intérêt des étudiants mais s'il y a pas d'intérêt pour préparer tout un show pour qu'ils fassent pas attention

Ainsi, cette enseignante met en avant le fait que le programme basé sur des contenus principalement linguistiques et le manque de temps pour aborder les aspects culturels font que les examens sont essentiellement basés sur des contenus linguistiques. De fait, les étudiants ne se centrent que sur les contenus qui leur permettront de réussir leurs examens et ne s'intéressent pas au reste, ce qui a pour conséquence de démotiver les enseignants pour transmettre les dimensions culturelles.

### **Méthode non adaptée**

Egalement, certains enseignants dénoncent les méthodes non adaptées dans l'enseignement du FLE. Les méthodes employées sont ainsi particulièrement critiquées. Dans l'exemple (202), l'enseignante considère que le travail linguistique ne peut pas être travaillé de façon adéquate, non seulement à cause du manque de temps, mais également à cause de la méthode. Elle utilise le verbe « avoir » pour souligner que la méthode que les enseignants emploient n'est pas la plus pertinente. L'interrogée a recours au verbe « propose » dans une tournure négative afin de décrire la méthode qui « ne propose pas de documents déclencheurs ». Le verbe « aident » qui suit une tournure négative vient souligner le désarroi des enseignants. De plus, d'après elle, cette méthode ne propose pas d'aborder la grammaire de façon communicative en prenant en compte « l'approche communicative ». De fait, cette enseignante explique que les méthodes, axées sur les contenus linguistiques, sont limitées, et ne prennent pas en compte les documents authentiques ni la méthode communicative, ce qui ne permet pas un enseignement optimal du FLE.

(202) Enseignante Vanessa : [...] alors il faut faire beaucoup de travail avec la grammaire mais la méthode que nous avons en ce moment ne propose pas de documents déclencheurs qui nous aident à expliquer la grammaire disons avec un une approche communicative

Dans l'exemple (203), l'enseignante affirme qu'il ne s'agit pas d'une méthode d'enseignement, comme le montre son emploi de la tournure négative suite au marqueur de cause « parce que », mais plutôt d'un « cahier d'activités », comme l'indique l'adverbe de préférence « plutôt ». Cette enseignante qui travaille également à l'Alliance Française de Manizales, affirme avoir besoin de recourir à des méthodes utilisées à l'AF. Elle semble se soucier principalement de pouvoir avoir les bons moyens pour bien accomplir tout ce qui est de nature linguistique, notamment la grammaire, en laissant de côté les contenus culturels : « si par exemple / je dois travailler disons / la / le passé composé ou le conditionnel / il y a peu d'activités alors je dois chercher sur internet ou les méthodes de l'AF pour le travailler /

pour le travailler // pour bien expliquer la grammaire ». Le problème des méthodes d'enseignement conduit l'enseignante de l'exemple à emprunter à d'autres méthodes, notamment sur son autre lieu d'enseignement, l'Alliance Française.

(203) Etudiante Vanessa : [...] et bon je trouve des inconvénients à l'université par rapport à la méthode parce c'est pas une méthode / quand on dit bien intégrer / si l'on analyse la méthode / c'est plutôt un cahier d'activités / alors si par exemple / je dois travailler disons / la / le passé composé ou le conditionnel / il y a peu d'activités alors je dois chercher sur internet ou les méthodes de l'AF pour le travailler / pour le travailler pour bien expliquer la grammaire bon je ne commence pas le cours par aujourd'hui on va voir le conditionnel / et ta tata sinon que j'essaie d'introduire ça par une question / oui/ par exemple / « qu'est-ce que vous avez fait pendant les vacances » / ou quelque chose comme ça / alors ils commencent à répondre et / et comme ça on commence à intégrer le passé composé / et après il y a l'explication et tout ça mais euh c'est bien mais euh / c'est bien mais il y a des étudiants qui ont la difficulté d'apprendre la langue soit parce qu'ils aiment pas / soit parce c'est difficile

Il s'avère donc que les méthodes d'enseignement peuvent être critiquées (202) (203). Elles sont dénoncées comme mettant exclusivement l'accent sur les contenus linguistiques et négligeant les méthodes modernes d'enseignement comme l'AC et le recours aux documents authentiques (202). Cela a pour conséquence de faire en sorte que certains s'inspirent d'autres lieux d'enseignement (203).

Parmi les contraintes retrouvées dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Colombie et exprimées par les différents enseignants, nous constatons : le manque de matériel qui à l'unanimité des enseignants représente un des premiers facteurs dérangeant cet enseignement (180) (181) (182) (183) (184) (185) (186) (187) (188) (189) (190) (191) (192) (193). Dans la plupart des cas, ils établissent le contraste avec ce qui se passe avec l'anglais, matière à laquelle non seulement l'université mais également l'Etat accordent un budget bien plus important, selon les interviewés (181) (182) (183) (184) (185). Sans être bien équipés, ils disent ne pas pouvoir planifier les séances qu'ils souhaiteraient, notamment chargés en contenus culturels. Le problème ne semble pas toucher que la région de Caldas mais la Colombie en général. Néanmoins, la plupart d'entre eux incombent le manque de matériel à Manizales au fait que ce soit une petite ville en comparaison de Bogotá, par exemple, la capitale, où on pourrait trouver plus de ressources pour l'enseignement du FLE (193). Le matériel retrouvé à l'université de Caldas est décrit comme vieux, ancien et démodé (184) (185).

Ensuite, le manque de temps pour accomplir le programme est une contrainte récurrente chez les enquêtés (194) (195) (196). Ils se plaignent d'un programme très chargé en contenus linguistique notamment les quatre premiers semestres, contenus qu'il faut avoir étudiés absolument avant la fin du semestre sachant que le nombre d'éléments à travailler est conséquent (195) (196). A côté de cela, un nombre important d'effectifs semble également défavoriser l'enseignement du FLE, à l'université de Caldas en tout cas. Ils disent avoir des classes de plus de 24 élèves ce qui empêche particulièrement le travail de l'expression orale, ce qui est arrivé par ailleurs à ces enseignants lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants de FLE (197) (198). Enfin, le système d'évaluation et la méthode ne semblent pas non plus être adaptés pour accomplir un bon enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien. Cette dernière n'étant pas assez riche en exercices et exemples d'application de grammaire, vocabulaire, etc. (199) (200) (201).

### ***Pourquoi ils ont choisi ce métier malgré tout !***

Le choix du métier de professeur de français peut s'avérer délicat dans le sens où les conditions d'enseignement qu'ont expérimentées les enseignants lorsqu'ils étaient étudiants n'encouragent pas à poursuivre dans cette voie, notamment lorsqu'on voit le contraste avec les conditions d'enseignement de l'anglais. L'exemple (204) illustre bien ce point. Au début, ce qui a amené cette enseignante à choisir la filière de langues étrangères a été l'intérêt qu'elle portait à la langue anglaise. Elle établit une comparaison entre sa propre expérience et celle de ses étudiants « bon au début j'étais dans la même situation que mes étudiants de français / j'ai commencé langues modernes parce que j'aimais les langues mais j'étais plutôt intéressée par l'anglais ». Dans la suite de ses propos, puisqu'elle a commencé par comparer ses motivations avec celles de ses élèves, elle laisse sous-entendre que ses apprenants souhaitent devenir professeurs d'anglais et voyager aux États-Unis comme cela a été son cas auparavant « bon j'aimerais bien être professeur d'anglais et voyager aux Etats-Unis quelque fois ». Ensuite, elle décrit son apprentissage du français en lui accordant des jugements de valeur négatifs tels que « difficile » renforcé par le superlatif « très », « intéressée » dans une tournure négative également accentué par le superlatif « très » « j'étais pas très intéressée ». Elle exprime un jugement de valeur avec « idéal » avec un emploi axiologique et dans une tournure négative « l'apprentissage c'était pas idéal ». Pour étayer son argumentation, elle a recours au discours rapporté direct en rapportant ses propres propos, les introduisant par « je disais ». L'emploi du « je » indique une forte subjectivité. Le « mais » d'opposition implique, à un moment temporellement daté au « deuxième semestre », que l'arrivée d'un nouvel enseignant a changé



un peu les choses pour elle et son regard sur son parcours. Ainsi, elle exprime sa vision de cette enseignante en la qualifiant de moderne avec « idées très récentes », où le superlatif exprime un renforcement fort, et où « récentes » est reformulé par « actuelles ». Elle oppose, avec une tournure négative portant sur l'enseignement de la dimension linguistique, le fait d'enseigner la culture, avec le verbe « commençait ». Elle emploie, à la fin, le verbe « motivait » pour signaler que ce fait avait redonné de la motivation à la classe.

(204) Enseignante Vanessa : [...] mais le premier semestre c'était très difficile avec le français / oui / parce que j'étais pas très intéressée / il y avait beaucoup de personnes / c'était un groupe de presque quarante personnes / alors l' apprentissage c'était pas idéal / alors je disais « ici je comprends pas et c'est difficile » / on peut pas travailler la production orale et tout ça / on pouvait pas le faire / alors je disais je vais continuer avec l'anglais / mais au deuxième semestre il y avait moins de monde / la prof eh elle venait d'arriver de France / elle avait des idées très récentes / comment dire / actuelles / c'était pas de travailler les adjectifs / ou quoi / elle commençait à parler de la culture et tout ça / elle avait un accent différent et ça motivait la plupart de groupe

Ainsi, le choix de devenir professeur de français n'est pas un allant de soi lorsqu'on est intéressé par les langues modernes en Colombie. Les anciennes méthodes sont d'ailleurs un frein à ce choix. Mais la présence d'un bon enseignant, la découverte progressive de l'intérêt que représente la langue française, peuvent progressivement faire changer et orienter le choix d'un étudiant pour devenir professeur de FLE (cf. chapitre 2.2.8).

### ***Représentations sur les étudiants***

Parmi les éléments que révèlent les entretiens, nous pouvons également mentionner plus précisément la façon dont les enseignants parlent des étudiants. En effet, la façon dont ils en parlent n'est pas sans révéler quelques caractéristiques propres à une vision personnelle et reconstruite de l'« étudiant colombien » en tant que prototype. Une stratégie est d'ailleurs pratiquée pour à la fois décrire cette construction et servir l'argumentation du professeur : le discours rapporté.

Les descriptions données par les enseignants sont très contrastées, allant de regards positifs et bienveillants à des jugements plus sévères en leur endroit.

### ***Qualités qu'ont les étudiants***

Concernant quelques éléments positifs, l'exemple (205) emploie des qualificatifs à valeur axiologique positive « sympa », « ouverts » renforcés par le superlatif « très ». Elle parle de



leur « envie » concernant l'apprentissage et la découverte d'autres cultures, de leur curiosité. Ils sont ainsi dotés de qualités humaines particulièrement positives.

(205) Enseignante Fanny : [...] les étudiants sont très sympa / très ouverts / ils ont envie d'apprendre / de voyager d'aller à la rencontre d'autres cultures

### ***Leur bon niveau de langue***

Suite à ces premières qualités, leur niveau en langue française peut également faire l'objet de jugements positifs. Dans le portrait des étudiants, l'enseignante de l'exemple (206) nous indique, avec l'adverbe « souvent » et l'adjectif axiologique « bon » que les étudiants ont « un bon niveau de langue ». Leur lacune est désignée par l'axiologique « problème », pointé, avec le déictique « ici » et le présentatif « c'est », sur la « compréhension orale ».

(206) Enseignante Adèle : [...] les les étudiants euh les étudiants de lettres modernes souvent ils ont / un bon niveau // de langue / mais il y a un problème ici c'est la / compétence de compréhension orale

Néanmoins, ces quelques jugements positifs s'arrêtent là. En effet, la plupart des autres jugements sont plutôt négatifs.

### ***Mauvais niveau en français***

Le premier élément négatif que nous pouvons mentionner concerne le mauvais niveau en français. L'exemple (231) utilise le mot « mal » dans « ils ont du mal avec le français ». Un peu plus loin, elle utilise le mot « difficultés », mais ce mot est employé dans du discours rapporté indirect, stratégie servant à renforcer l'argumentation en attribuant ce mot aux étudiants. Elle appuie son propos avec l'axiologique « sûr » introduit par le présentatif « c'est » : « ils trouvent qu'il y a des difficultés avec le français ça c'est sûr ». Le discours indirect est également employé pour signaler que les étudiants reconnaissent eux-mêmes leurs difficultés, avec « c'est ce qu'ils disent », employé avec le comparatif « plus que » pour signaler qu'ils ont plus de difficultés avec le français qu'avec l'anglais. Elle souligne que dans de rares cas, c'est l'inverse, en utilisant à nouveau le discours rapporté et le comparatif en faveur du français « il y en a quelques-uns qui disent que c'est plus facile avec le français ».

### ***L'intérêt pour l'anglais au détriment de la motivation pour le français***

Un des autres éléments négatifs avancés concerne l'intérêt pour la langue anglaise, au détriment de la motivation pour la langue française. Ceci est indiqué par l'adjectif positif « attirés » (207), montrant leur motivation positive envers l'anglais, renforcé par le « plus »

qui le précède. Dans l'exemple (208), les connaissances des étudiants sur le français sont limitées, comme l'indique le comparatif de supériorité renforcé par l'adverbe « beaucoup », en faveur de l'anglais. Et cette particularité implique que les étudiants imaginent un avenir professionnel plus facilement avec l'anglais qu'avec le français, comme le montre le comparatif « plus facilement » dans l'exemple (209), portant une forte axiologie concernant l'anglais, suivi d'un « tandis que » qui montre l'opposition avec le français. Pour l'exemple (210), les étudiants s'engagent avant tout en langues pour l'anglais, comme l'indiquent l'expression « carrière de langue » et le déictique temporel « d'abord ». Implicitement, il indique que le français n'est jamais une source de motivation ou une priorité professionnelle pour les étudiants.

De fait, l'intérêt des étudiants semble majoritairement se porter sur la langue anglaise, ce qui réduit leur motivation pour la langue française.

(207) Enseignante Fanny : [...] alors qu'ils / alors que les étudiants ne connaissent pas / beaucoup comment l'économie mondiale à évoluer donc ils croient que c'est toujours comme avant //euh/ bon / je je trouvais qu'ils se sent plus attirés / par l'anglais

(208) [...] ils sont beaucoup plus euh ils connaissent beaucoup plus le le beaucoup plus l'anglais que le français

(209) [...] ils pensent qu'ils vont trouver du travail plus facilement / tandis qu'en français / c'est vrai que il n'y a pas beaucoup de d'institutions où ils pourraient travailler / mmm qu'est-ce qu'on pourrait faire ?

(210) Enseignant Jean : [...] il faut reconnaître que les étudiants les personnes qui qui se sont inscrits pour une carrière de langue tels que la nôtre et ce sont des étudiants qui ont des étudiants qui pensent d'abord à l'anglais

### ***La mentalité générale des étudiants selon une enseignante***

Des jugements négatifs apparaissent également au niveau de la mentalité générale des étudiants. L'exemple (211) développe une réflexion en utilisant un verbe à forte valeur axiologique « s'en foutent », montrant l'absence de motivation des étudiants pour le français ; elle poursuit en parlant de « leur intérêt » pour le français et le métier de professeur de langue, employé dans une tournure négative renforcée par l'adverbe vraiment « c'est pas vraiment ». Elle reprend une tournure similaire en parlant d'« un métier qu'ils veulent pas vraiment faire » pour souligner que les étudiants sont dans cette filière alors que cela ne correspond pas à leur

objectif professionnel. Elle pointe ainsi une nouvelle contradiction qui semble jouer un rôle considérable sur la motivation des étudiants. Elle utilise d'ailleurs le verbe « ressens » pour dire que dans la salle de classe leur absence de motivation se perçoit ; et celle-ci n'est « pas très importante » comme le montre l'emploi de l'axiologique « importante » dans une tournure négative, et renforcé par le superlatif « très ». Elle l'explique à nouveau par leur objectif professionnel qui semble désormais au passé, comme le montre l'imparfait « sachant qu'ils voulaient être », soulignant une dimension révolue. Il semble donc que beaucoup d'étudiants ont un état d'esprit négatif qui n'intéresse pas les enseignants, et qui interroge sur leur place dans la filière de langues modernes et pour leur réel intérêt pour les langues étrangères, en particulier pour le français.

(211) Enseignante Fanny : [...] les étudiants ils s'en foutent que leur intérêt c'est pas vraiment devenir professeur de langue / de français on va dire / et bon comment ça // quel est l'impact ou quel / euh comment tu vois ça dans la salle de classe / est-ce que les étudiants / ils sont dans un métier qu'ils veulent vraiment pas faire / ben ça tu le ressens comment dans la salle de classe / pour / au moment de l'apprentissage / est-ce qu'ils ont du mal avec le français / est-ce que la motivation / elle est / elle est pas très importante/ sachant qu'ils voulaient être peut-être/ en droit / en médecine donc comment tu vois ça dans la salle de classe est-ce que c'est facile / à gérer

### ***Le niveau de connaissance général des étudiants***

En plus d'un mauvais état d'esprit, les étudiants peuvent être jugés par un niveau général assez faible selon les enseignants. Les tournures négatives en sont l'exemple, portant sur des verbes comme « savoir » (215), « connaître » (215) (216), ou encore par la présence de pronoms comme « rien » (215) ou d'adverbes comme « beaucoup » dans des tournures négatives (212) (215) (216), minorant ainsi la portée des connaissances des étudiants. Dans l'exemple (207), l'enseignante mentionne l'ignorance préalable que les étudiants ont du monde et des choses, par des tournures négatives et un adverbe « beaucoup » (207) dans un sens réducteur : « pas beaucoup » (207). L'exemple (212) confirme les carences des étudiants colombiens en parlant d'un « inconvénient », mot à forte valeur axiologique. Elle parle de l'« habitude » de lire et d'écrire, employée dans une tournure négative : « on n'a pas l'habitude ». Le « on » généralise à l'ensemble des Colombiens et sert de prise de distance avec les propos rapportés.

(212) Enseignante Fanny : [...] là à mon avis il y a un inconvénient ces cours en tant que colombien on n'a pas l'habitude de lire / on n'a pas l'habitude d'écrire / c'est-à-dire quand on est lycéen / les professeurs ne demandent comme devoir de rédiger un essai

L'exemple (213) permet de considérer les connaissances erronées et approximatives des étudiants. Elle utilise l'axiologique « virtuel » en parlant du « vécu virtuel » comme source de représentation fautive. Le verbe « comprennent » est employé dans une tournure négative « ne comprennent pas ». Elle emploie le « donc » de relation cause-conséquence en soulignant que cette ignorance conduit à des représentations et à des stéréotypes « donc il y a des stéréotypes des représentations qu'ils peuvent se créer ». L'interviewée emploie, à ce sujet, l'adjectif axiologique « erronées » en parlant de ces représentations. L'exemple (214) nous fait part de l'ignorance des étudiants, notamment de la France, avec l'expression « se rendre compte » et de l'adverbe « vraiment », soulignant que les étudiants ne connaissent pas la réalité. L'exemple (215) confirme à son tour les carences des étudiants au niveau de leurs connaissances avec la tournure négative et l'axiologique « beaucoup » dans « ils n'ont pas beaucoup de connaissances ». Plus loin, il décrit que certains, avec « quelques-uns », « ne savaient presque rien », mettant en avant l'importance de leur ignorance avec le verbe « savoir » employé dans une tournure négative et le « presque rien » à forte valeur axiologique. Le présentatif « c'est » renvoie à leur ignorance avec le verbe « connaître » dans une tournure négative « qui ne connaissent pas ». Un peu plus loin, dans l'exemple, l'enseignant utilise le verbe « connaître » dans une tournure négative nuancée par l'axiologique « beaucoup » dans « ils ne connaissent pas beaucoup sur la culture française ».

(213) Enseignante Fanny : [...] les étudiants ils ont un vécu virtuel de la culture étrangère / et ils la prennent comme un modèle à suivre / et il y a des choses qu'ils ne comprennent pas / donc il y a des stéréotypes des représentations qu'ils peuvent se créer / se faire et ça peut être des choses erronées peut-être/ et euh / ils peuvent aussi je ne sais pas / arriver eux même à / mépriser leur // leur propre culture / à vouloir partir euh / à tout prix euh / à un pays étranger / je sais pas / il y a beaucoup à faire / à ce niveau-là / mais bon moi je préfère / les documents authentiques en tout cas

(214) Enseignante Adèle : [...] mon intérêt c'est que les étudiants voyagent en France / qu'ils se rendent compte / qu'ils se rendent compte de ce qui se passe vraiment en France / et si jamais un étudiant rencontre un français ici en Colombie ou ailleurs [...]

(215) Enseignant Edgar : [...] qu'ils connaissent mieux en tout cas que le français/ et mais des fois / euh les difficultés que j'ai rencontré est c'est que quand ils arrivent à l'université/ ils n'ont pas beaucoup de de connaissances euh sur le français/ et c'est-à-dire / y en a quelques-uns mmm qui ne savaient presque rien euh du français et donc c'est la première c'est la première

fois qui qui étudient cette langue/ qui qu'ils entrent en contact avec la langue et alors euh de toute manière ça leur pose des difficultés et c'est quelque chose qui ne connaissent pas

(216) Enseignant Edgar : [...] c'est/ ils ne connaissent pas beaucoup euh sur la culture française/ ils connaissent beaucoup plus ahh sur la culture euh oui des Etats-Unis/ l'Amérique du Nord alors ils sont très intéressés

L'enseignante de l'exemple (217) mentionne l'intérêt des étudiants pour la culture, avec l'adjectif « intéressés », mais son « mais » introduit à nouveau leur ignorance avec « connaissent » dans une tournure négative, modalisé par l'adverbe « beaucoup ». Plus loin elle répète cette connaissance minime avec un superlatif « ils connaissent très peu », déictiquement et temporellement indiqué par « pour le moment ». Ils ne connaissent pas la francophonie, elle emploie une tournure restrictive « quand ils pensent à la langue française ils ne pensent qu'à la France » et mentionne, en conséquence avec « alors », l'obligation avec le marqueur « il faut » d'introduire les autres pays francophones. Elle fait alors le lien avec les perspectives ; elle mentionne, avec le mot axiologique « importance » renforcé par l'adjectif « vraie », l'intérêt d'apprendre le français ; elle parle des « opportunités » de travail quantitativement annoncées avec le présentatif « il y a » et le déterminant « beaucoup ». Elle répète ensuite leur faible connaissance avec à nouveau le superlatif « ils connaissent très peu de choses » et énumère la limite de leurs connaissances. Il y a une obligation avec « doivent », de dépasser ces stéréotypes, comme l'indique la formule « aller un peu au-delà ».

Les connaissances des étudiants semblent assez réduites, notamment au niveau de la dimension culturelle. Leur indigence culturelle est soulignée à plusieurs reprises (220) (214) (215) (216) (217), et peut aboutir à des visions erronées ou à des généralisations de l'ordre du stéréotype (213) (217).

(217) Enseignante Vanessa : [...] je trouve que les étudiants sont intéressés à la culture mais ils connaissent pas beaucoup/ de toute manière je pense que le programme de langues modernes est bien préparé / après de pouvoir maîtriser la langue / on commence à avoir les cours de culture / de civilisation et c'est le moment de la découverte / euh parce que pour le moment ils connaissent très peu / euh mais c'est une manière de leur motiver à l'apprentissage / quand ils pensent à la langue française ils ne pensent qu'à la France / alors il faut aussi introduire l'Afrique / la Suisse //le Canada pour qu'ils sachent qu'il y a / quelle est la vraie importance / la véritable importance du français dans le monde et qu'il y a beaucoup d'opportunités pour travailler pour étudier pour bien se préparer à l'étranger / mais ils connaissent très peu de choses / la Tour / la mode / pour eux la France représente l'amour / l'élégance et quoi mmm une langue

romantique mais une langue une langue aussi très chic mais je crois qu'ils doivent aussi aller un peu au-delà / la France est un pays riche en histoire / la gastronomie et tout ça qu'il faut connaître et qui nous enrichisse en tant que quoi en tant qu'habitant du monde

### ***Le type de représentations des étudiants***

Le manque de connaissances des étudiants, selon les enseignants, aboutit à la présence de représentations erronées et particulièrement fortes. Les tournures négatives viennent indiquer la limite des connaissances (218) (219) (220) (221), comme des adverbes et adjectifs restrictifs comme « seulement » (219) ou « unique » (219). Le mot « stéréotypes » est particulièrement fréquent (219) (221), comme celui de la « Tour Eiffel » (219) (220). L'exemple (218) traite des stéréotypes et des représentations que les étudiants ont ou se créent. Leurs représentations sont qualifiées de « positives » et « négatives ». Ainsi, les étudiants peuvent avoir de bonnes ou mauvaises représentations de la France. Mais elle souligne à nouveau leur ignorance et leurs limites avec une tournure négative impliquant les verbes « arriver » et « imaginer » : « ils n'arrivent pas à imaginer ». Elle répète d'ailleurs une seconde fois cette tournure « ils n'arrivent pas à imaginer cela », que la France est un pays qui peut avoir des problèmes comme tant d'autres pays. Ce point est confirmé dans l'exemple (219). Leurs connaissances sont indiquées par le verbe « connaissent » ; l'adverbe restrictif « seulement » montre la limite de ces connaissances à la « Tour Eiffel ». La restriction est renforcée par l'adjectif « unique » dans « l'unique symbole ». En conséquence, le « alors » introduit la démarche de l'enseignante qui doit mentionner de nouveaux éléments ; ces nouveaux éléments sont caractérisés par le déterminant « d'autres ». Le « parce que » en introduit la cause ; le présentatif « il y a » sert à indiquer que les étudiants ont des « stéréotypes » ; car « ils parlent toujours de la même chose ». Le « toujours » indique la persistance de leurs représentations erronées ou limitées. Un nouveau « alors » de conséquence sert à introduire la nécessité du changement ; l'obligation est mentionnée par le marqueur « il faut », le modalisateur « bien » et portant sur le verbe « changer ». Le « ça » renvoie anaphoriquement aux stéréotypes erronés ou limités. Dans l'exemple (220) est utilisé le verbe « connaissent » dans une tournure négative « connaissent pas le français » ; elle emploie une tournure restrictive limitant leur connaissance à la Tour Eiffel dans « ils connaissent que la Tour Eiffel ». Son « mais » amplifie encore la restriction avec une tournure négative et le déterminant « d'autres » dans « ils n'ont pas d'autres connaissances ». Elle poursuit plus loin en employant le mot « stéréotypes » (221) ; le « on » généralise au-delà des étudiants mais à l'ensemble des Colombiens.

Les étudiants semblent donc avoir des connaissances très superficielles voire inexistantes de la France et de la culture francophone. Leurs minces connaissances sont souvent réduites à des représentations surfaites et courantes comme celui de la « Tour Eiffel » (cf. chapitres 2.2.4 et 2.2.4).

(218) [...] dans ces stéréotypes ces représentations ben elles peuvent être positives et négatives / euh quand ils pensent à la France ils pensent toujours à ce que la société pense / un pays développé / euh qui possède le savoir de de vivre euh / qui est un pays cultivé en général/ mais / il me semble qu'ils ne // ils n'arrivent pas à imaginer / un pays qui a aussi des problèmes comme les autres / et peut être plus graves / même si ils sont un pays / même si la France est un pays développé il y a des problématiques sociales assez graves et les étudiants je ne sais pas ils n'arrivent pas à imaginer cela ils peuvent se faire une représentation erronée aussi / à partir des expériences qu'on leur raconte

(219) Enseignante Annie : [...] je crois que parce qu'on parle toujours de tout ce qu'il y a dans ce pays/ les monuments / l'histoire et tout ça mais malgré ça / il y a des inconvénients parce que si on parle avec des étudiants de la France / ils parlent / si on demande aux étudiants ce qu'ils connaissent de la France / ils parlent seulement de la Tour Eiffel / oui / c'est l'unique symbole qu'ils connaissent / oui / alors c'est bien trouver d'autres monuments / d'autres histoires / d'autres caractéristiques / des personnes / parce qu'il y a des stéréotypes des français qu'on dit c'est pas vraies / et si on parle des français avec des étudiants / ils parlent toujours de la même chose alors il faut bien changer ça

(220) Enseignante Vanessa : [...] alors ils arrivent à l'université / ils connaissent pas le français / ils connaissaient que la Tour Eiffel qu'elle se trouve en France / mais ils n'ont pas d'autres connaissances /je pense que c'est une des raisons

(221) Enseignante Vanessa : [...] on a aussi des stéréotypes / euh les Français se douchent pas mais comme en Colombie même ici on a par régions des différents stéréotypes et il faut arriver à connaître les différentes cultures

### ***L'impact des connaissances erronées sur l'apprentissage de la langue***

Ces représentations peuvent s'avérer particulièrement néfastes et contre-productives dans l'apprentissage du FLE. Dans l'exemple (222), l'enseignant a recours à une stratégie, le discours rapporté. Il l'utilise pour souligner les connaissances fausses des étudiants. Son propos s'introduit par un « mais » d'opposition avec ce qui précède. Il utilise la tournure « y a eu un étudiant qui m'a dit » pour introduire un discours direct relatant le fait que les Français



ne sont pas « sympathiques ». Il utilise le discours rapporté pour s'y opposer avec un « mais » afin d'introduire ses propres arguments. Il utilise à nouveau un « mais » et le discours indirect pour dire que les français sont « gentils ». Son jugement sur les connaissances des étudiants comporte une forte axiologie, car certains ont une « bonne image » ; pour d'autres, il utilise le verbe « connaissent » dans une tournure négative, renforcé par « presque rien » à forte valeur axiologique. Quand le verbe « connaissent » est utilisé dans une proposition affirmative, il est nuancé et minimisé par l'adverbe « uniquement » dans « quelques-uns connaissent uniquement », limitant le champ de connaissance des étudiants.

(222) Enseignant Edgar : [...] oui il y en a mais l'autre jour/je sais pas à quel moment/y a y a eu un étudiant qui m'a dit « Ah ! je trouve que les français sont un peu antipathiques »/je sais pas qui il a rencontré qui n'était pas sympathiques/mais je lui ai dit « non c'est pas/c'est pas/peut-être que c'est pas vrai/tu as rencontré quelqu'un/un français en Colombie/ce n'est pas la même chose/je sais pas/peut-être qu'il a un peu peur et c'était pas un bon moment pu peut-être que c'est quelqu'un qui est //qui n'est pas de très bonne humeur/et c'est comme ça partout les êtres humains /des fois on est de bonne humeur/des fois on ne l'ai pas »/ mais je je leur ai toujours dit les Français ils sont // très gentils quand vous/c'est-à-dire en ce moment vous avez une image et // quelques-uns ont une bonne image/quelques-uns ne connaissent presque rien/quelques-uns connaissent uniquement ce qu'on ce qu'on dit en cours/ce qu'on dit et // mais // je pense que leur image va changer et j'essaie de // de faire mon mieux pour changer leur avis

Quelles seraient les raisons et les conséquences de pareilles représentations ? Selon l'exemple (223), le désintérêt du français et le mauvais niveau des étudiants naissent du fait qu'à la base, les étudiants ont des connaissances moindres ou fausses du français et de la culture française, comme l'indiquent le « si » de condition, la tournure négative « on n'a pas », répétée deux fois. Il utilise le verbe « empêche » modalisé par « un peu », et repris sous sa forme conditionnelle « empêcherait un peu ». Ainsi, l'image négative que peuvent véhiculer les apprenants de FLE et de la culture française peuvent nuire à l'apprentissage du français.

(223) Enseignant Edgar : [...] oui bien sûr / si si / je pense que si/en tant qu'étudiant/mmm on veut apprendre une langue mmm une langue et on n'a pas // on n'a pas une bonne image/on n'a pas une bonne image par rapport à // aux gens/à la culture/je crois que ça empêche un peu/ ça nous / ça empêcherait un peu le la personne de de l'apprendre massivement



### ***Intervenir sur les représentations des étudiants***

Mais ce panorama n'est pas fondamentalement négatif. Certains enseignants évoquent la possibilité de changer et de faire évoluer les représentations des étudiants nuisibles à leur apprentissage de la langue, notamment grâce à l'interculturalité.

L'exemple (224) décrit les étudiants comme stéréotypés, dans un rapport de cause introduit par « parce que », définissant que les étudiants se sont fabriqué eux-mêmes des stéréotypes « parce qu'ils se sont fait des stéréotypes ». Mais elle aussi parle de la possibilité d'apporter des modifications chez les étudiants. Elle emploie le verbe « changent » à deux reprises, et elle se sert du discours rapporté introduit par « ils disent » pour accréditer son argumentation. Son « là » dans « je crois que ça peut venir de là » est un déictique anaphorique qui renvoie aux causes de cette ignorance, à la culture d'origine des étudiants. Elle en explique la cause avec un « parce que » qui décrit que l'image des Français a évolué chez les étudiants, elle emploie l'adjectif « différente », renforcé par l'adverbe axiologique « vraiment » pour comparer l'image que les étudiants « avaient », au passé, par rapport à celle qu'ils ont. Le travail des représentations semble donc possible en cours de FLE et permet de faire évoluer en bien les représentations des étudiants à l'égard de la France, des Français, de la culture francophone (cf. chapitre 2.2.4).

(224) Enseignante Katy : [...] parce qu'ils se sont fait des stéréotypes / ils ont des images de la France / et des français / euh / euh / ils changent / quand on leur montre vraiment la culture / et quand ils changent ces stéréotypes / ils acceptent / ils commencent / à tolérer / plus les français / et ils disent ah oui mais les français ne sont pas comme on // on imaginait tel que l'on pensait regardez quel document nous montre des choses différentes / la musique / euh / oui je crois que ça peut venir de là parce que quand ils trouvent / que les français / et la France est vraiment / euh différente de l'image qu'ils // qu'ils avaient fait / euh à la tête

De fait, beaucoup d'étudiants se désintéressent du français. L'exemple (225) comme avec le pronom « la plupart » qui généralise à presque tous les étudiants, le verbe « veulent » (225) traduit leur désir, et l'adverbe « plutôt » indique la préférence pour l'anglais. Concernant le français, elle emploie une formule restrictive avec le présentatif « il y a » modalisé avec « peu », soulignant que peu d'étudiants désirent apprendre le français. Elle sous-entend que l'étudiant n'a aucun intérêt pour le français, comme l'indique l'usage métaphorique du verbe « réveiller » et les mots axiologiques « l'intérêt » et « la motivation ». Elle emploie à nouveau le discours rapporté pour appuyer ses propos. Ce désintérêt est assez néfaste pour leur

apprentissage de la langue, et implique de chercher des solutions afin de remotiver les étudiants.

(225) Enseignante Annie : [...] euh la plupart non / non / non ils veulent plutôt apprendre l'anglais / le français il y a peu de monde qui veut le travailler / mais c'est pour ça que je travaille un peu différent j'imagine bon / je voudrais le faire / pour réveiller cette partie de l'étudiant pour l'intérêt / la motivation/ alors ils commencent à dire « non c'est difficile / telle chose » je ne sais pas / alors je commence à jouer / à faire des choses différentes / et ils disent « bah c' est pas si difficiles comme on me a dit » alors en plus parce qu' il y a d autres personnes qui disent que le français est difficile / c'est plutôt bien l'anglais parce que vous le connaissez déjà / ta ta ta/ ils disent

### ***La motivation des étudiants***

Selon certains enseignants, il est possible de trouver des étudiants motivés dès le début de leur cursus, ce qui contraste avec les exemples précédemment commentés. L'exemple (226) parle de la motivation des étudiants comme positive au départ, avec le verbe « s'intéressent » employé à trois reprises, renforcé par l'adverbe axiologique « beaucoup » : « les étudiants s'intéressent/ ils s'intéressent » et « je trouve qu'ils ont qu'ils s'intéressent beaucoup au français ». Il mentionne le fait que découvrir quelque chose de nouveau, en parlant de « premier contact » lorsque les étudiants commencent leurs études, est motivant. Il utilise « être motivé » dans un tour positif, renforcé par le superlatif « très » dans « ils sont très motivés », répété à deux reprises. Il affirme, avec l'axiologique « agréable », que les étudiants aiment le français, parfois plus que l'anglais comme l'indique le comparatif de supériorité « plus que l'anglais ». Mais il a, lui aussi, recours au discours rapporté pour accréditer son propos avec « ils ont dit ça », passant ensuite au discours direct, et valorisant, dans les propos rapportés, l'intérêt pour le français.

(226) Enseignant Edgar : [...] oui parce que quand ils arrivent / c'est la le premier contact qu'ils ont avec la langue et c'est quelque chose qui commencent à découvrir/ ils sont très motivés/ ils sont très motivés/ c'est/ ils ne connaissent pas beaucoup euh sur la culture française/ ils connaissent beaucoup plus ahh sur la culture euh oui des Etats-Unis/ l'Amérique du Nord alors ils sont très intéressés/ et il y en a/ j'en ai eu/ j'en ai eu/ j'ai eu des étudiants qui m'ont dit que ils trouvent/ qu'ils ont trouvé le français plus agréable que l'anglais/ ils ont dit ça « Oh/ j'aimerais bien continuer avec le français/ le français attire mon attention/ c'est une très belle langue/ je savais pas que c'était si beau »/ et ils me disent/ mais mmm voilà / c'est quelque chose qu'ils découvrent/ c'est pourquoi j'aime beaucoup le premier semestre/ je peux leur parler

en bien de la de la France/ de la culture et oui et les pousser à apprendre la langue/ c'est ce que j'aime

### ***La démotivation progressive des étudiants***

La démotivation ne serait qu'un processus progressif lié à la découverte de la difficulté croissante de la langue. L'enseignant de l'exemple (227) introduit son propos avec un axiologique fort, « malheureusement », indique la progression avec « peu à peu » et « au fur et à mesure qu'on avance ». Il parle alors de la « difficulté », mot répété trois fois dans ce passage. La difficulté est appuyée par le verbe « comprendre » dans une tournure négative « ils ne comprennent pas », et mentionne le début, avec « ils commencent », des plaintes des étudiants avec le verbe « se plaindre ».

(227) Enseignant Edgar : [...] mais malheureusement peu à peu/ au fur et à mesure qu'on avance/ il y en a quelques-uns qui découvrent la difficulté/ la difficulté par rapport à la grammaire/ et ils n'a ils n'entendent pas beaucoup de gens parler autour en français/ plutôt en anglais/ et alors ça commence à // à devenir une difficulté pour eux/ ils ne comprennent pas le/ c'est-à-dire/ la grammaire/ la prononciation/ des fois // quelques fois/ ils commencent à s'en à se plaindre de ça et // mais heureusement que ce qu'ils l'utilisent au début/ je m'intéresse beaucoup à ça c'est agréable le français/ je les ai vu continuer avec le même intérêt

La difficulté est donc cause de démotivation des étudiants. Il parle, dans l'exemple (228), avec l'adjectif axiologique « difficile », de leur difficulté, et le verbe « motive » apparaît dans une tournure négative employée avec « beaucoup » dans « ce qui ne les motive pas beaucoup ». Cette démotivation est due à la difficulté du français, comme l'indique l'adjectif axiologique « facile » (228) dans une tournure négative renforcée par le superlatif « très » :

(228) Enseignant Edgar : [...] ce qui est difficile pour eux/ ce qui les motive pas beaucoup/ c'est le fait que le français n'est pas / euh ils ne le trouvent pas très facile

Il apparaît alors que les étudiants ne seraient pas forcément démotivés dès le départ, mais que la découverte progressive de la difficulté de la langue commence à générer chez eux une démotivation pour son apprentissage.

### ***Remotiver les étudiants***

Des remédiations peuvent être envisagées afin de remotiver les étudiants. La motivation des étudiants, selon l'exemple (229), dépend beaucoup de l'enseignant. L'enseignante parle de « l'influence » qu'a l'enseignant sur l'étudiant. Elle enchaîne avec un marqueur à la fois

temporel et de conséquence, « puis », en parlant de la motivation des étudiants avec le verbe « devenir » : « puis ils vont devenir motivés ». L'exemple (230) parle à son tour de la motivation des étudiants avec le verbe « motiver » dans « motiver les étudiants ». Elle indique également, comme l'enseignante de l'exemple précédent, que c'est un point de départ, en utilisant la formule d'obligation « il me faut les motiver », et en indiquant la cause avec le « parce que » qui suit : les étudiants, au départ, n'ont aucune motivation, comme l'indique l'utilisation de l'adverbe « avant » qui situe temporellement la situation, et l'utilisation d'« être motivé » dans une tournure négative « ils n'étaient pas motivés ». Elle utilise un « donc » de conséquence qui indique que le « avant » situe l'absence de motivation avant le sixième semestre. Elle réemploie une formule d'obligation avec « je dois les motiver » et indique anaphoriquement le sixième semestre avec les déictiques « c'est là où ».

(229) Enseignante Marie : [...] les étudiants vont comprendre que / ben ils ont de l'influence / du du professeur d'un enseignement d'une langue / puis ils vont devenir / motivés

(230) Enseignante Adèle : [...] il me faut les motiver parce que ils ils dans les autres cours avant ils n'étaient pas motivés donc ils arrivent en sixième et c'est là où // je dois les motiver

L'exemple (231) considère que cette absence de motivation peut être inversée. Elle utilise le verbe « a augmenté » renforcé par « beaucoup ». Elle utilise l'axiologique « facile » appuyé par le comparatif « plus » introduit par le présentatif « c'est », « c'est plus facile ». Elle termine en utilisant le mot « motivés » dans une tournure positive renforcée par « très », « je crois qu'ils se sentent très motivés ». Ainsi, dans sa description du profil des étudiants, ils sont sympathiques, ignorants, ayant des difficultés avec le français, et faiblement motivés, mais malléables dans le sens où leur absence de motivation peut être inversée. L'enseignante de l'exemple (232) mentionne aussi la motivation des étudiants en présupposant qu'ils sont nécessairement démotivés. En effet, elle parle de « motiver » les étudiants et explique comment faire en introduisant son propos par le présentatif « c'est » suivi de « comment » pour amorcer son explication. Dans l'exemple (233), le verbe « peut » traduit une possibilité et le « on » renvoie à l'ensemble des enseignants. La possibilité s'applique sur le verbe axiologique « motiver », sous-entendant que les étudiants n'ont pas de motivation. Ceci marque donc un début. L'enseignante de l'exemple (234) poursuit avec le verbe « commencent » en parlant de la motivation avec le verbe « s'ouvrir » et avec le verbe axiologique « s'y intéressent ». Ce verbe est renforcé par l'expression à forte valeur

axiologique « de plus en plus ». Les étudiants vont alors exprimer une motivation qui va les pousser à s'intéresser par eux-mêmes au français.

(231) Enseignante Fanny : [...] plus qu'avec l'anglais / c'est ce qu'ils disent/ euh mais il y en a quelques-uns qui disent euh / que c'est plus facile le français / il y en a quelques-uns qui ont du mal avec l'anglais / et qui n'aiment pas l'anglais/ euh mais bon je travaille ici depuis 6 ans / et j'ai remarqué que la motivation a beaucoup augmenté ça dépend des activités qu'on leur propose / euh ils se sentent très attirés par la langue / lorsqu'on présente / des éléments culturels / qui peuvent attirer leur attention / par exemple / le fait de travailler une publicité ou / un extrait d'un journal télévisé / ou bien une chanson / un film / une recette de cuisine / c'est plus facile de faire passer la grammaire / en entrant par la culture / et pas à l'envers/ euh donc je crois ils se sentent très motivés

(232) Enseignante Marie : [...] motiver les étudiants / c'est comment leur montrer que que vraiment l'utilisation de documents authentiques ce type de matériel

(233) Enseignante Annie : [...] mais si on travaille avec des différents documents des documents authentiques / si on fait l'effort / on peut les motiver

(234) Enseignante Marie : [...] les étudiants ils commencent / à s'ouvrir / à chercher la musique en français ben des informations / des films / et ils s'y intéressent de plus en plus

Puisque l'étudiant est forcément démotivé, l'exemple (235) explique qu'il y a un « ordre », que la motivation est le point de départ, comme l'indique le verbe « commence » dans « on commence avec la motivation des étudiants ». La motivation s'initie forcément par rapport à l'anglais, comme elle l'indique avec l'adverbe temporel « toujours » employé dans une tournure négative « pas toujours l'anglais ». Et à propos de l'anglais, elle utilise l'axiologie « place prédominante », ce contre quoi il faut lutter en motivant les étudiants pour le français, comme l'indique le « donc » de conséquence dans « donc d'avoir motivé les étudiants ». Ce dernier propos prend alors une valeur conclusive.

(235) Enseignante Marie : [...] c'est comme un ordre / on commence avec la motivation des étudiants / pour étudier le français // pour que ça soit pas toujours l'anglais qui prends la place prédominante // donc d'avoir motivé les étudiants

En somme, les étudiants ne sont pas motivés au départ. Mais le premier point pour y remédier dépend de l'enseignant lui-même, d'un enseignant qui va chercher à motiver les étudiants. La deuxième étape semble être de chercher à multiplier le recours aux documents authentiques et

à intégrer l'interculturalité dans les cours de FLE. Enfin, le troisième point est notamment de motiver les étudiants par rapport à la langue anglaise, face à laquelle ils ne perçoivent pas souvent l'intérêt d'apprendre le français.

### ***Choix de langue française par dépit et par défaut***

Mais l'absence de motivation peut également prendre source dans un autre facteur. Selon l'exemple (236), les apprenants choisissent la langue française par simple dépit et non par vocation. Elle justifie son opinion par le fait que les étudiants, à sa connaissance, avant de s'inscrire en langues modernes, auraient aimé faire un autre métier, notamment médecine ou bien droit. Elle commence avec un « parce que » introduisant la cause, et temporalise avec le déictique « au début ». Le déterminant « une autre » est employé à deux reprises pour mentionner l'alternative ou l'autre choix de départ des étudiants dans « une autre chose », « une autre carrière ». Elle exemplifie son affirmation, par un discours direct introduit par « ils disent », en reprenant les paroles de ses élèves : discours visant à prendre à son compte des discours détournés. Elle parle, en définitive, de « deuxième choix » pour les étudiants, ce qui peut avoir un impact sur leur intérêt et leur motivation.

(236) Enquêtrice : et tu trouves beaucoup d'étudiants qui n'aiment pas la langue française ?

Enseignante Annie : oui beaucoup / parce que il y a des étudiants qui / qu'au / qu'au début / ils voulaient travailler une autre chose / étudier une autre carrière / oui / alors ils disent « je voulais travailler / étudier comme bon comme la médecine ou quelque chose comme ça / ou le droit mais je n'ai pas eu l'opportunité d'entrer alors je continue avec les langues » alors c'est leur deuxième choix

Ainsi, une enseignante souligne que les apprenants choisissent d'étudier les langues étrangères par dépit. En d'autres mots, ils auraient voulu s'inscrire dans une autre filière comme la médecine ou le droit, néanmoins leur score n'est pas suffisant pour y être acceptés. D'autres pensent que c'est le français qui est choisi par dépit, cela veut dire qu'ils souhaitent apprendre l'anglais et non le français mais ils n'ont pas le choix étant donné que pour se diplômer en Langues Etrangères à l'université de Caldas, le français est une matière obligatoire. Ce sont donc quelques difficultés exprimées par les enseignants interrogés et qui désavantagent l'enseignement/apprentissage du FLE en Colombie.

Tel que nous venons de le voir, à l'unanimité les enseignants s'expriment par rapport à la manière dont ils perçoivent les étudiants. Parmi ces représentations, on trouve la méconnaissance qu'ils ont de la culture et du monde francophone (218) (219) (220) (221)

(222). En revanche, ils connaissent et s'intéressent davantage à tout ce qui concerne l'anglais et son monde (207) (208) (209) (210). L'anglais prédomine, selon les enseignants en raison de toute une influence venant des Etats-Unis. Leurs représentations sont erronées et fortes (218) (219) (220) (221), mais il est possible d'intervenir sur celles-ci (222). Concernant la motivation (226), ils affirment que la plus grande motivation chez les étudiants pour apprendre le français est la découverte de la culture cible. Par contre, c'est la complexité du français qui peut les démotiver (227) (228). Par ailleurs, c'est le rôle de l'enseignant que de chercher à remotiver les étudiants, notamment grâce à l'interculturalité (229) (230) (231) (232) (233) (234) (235). Enfin, en relation avec la motivation, il faut noter que beaucoup d'étudiants choisissent le français par défaut (236). A l'enseignant donc de lui donner la motivation d'apprendre cette langue.

### ***Représentations sur les enseignants***

Les professeurs fournissent eux-mêmes des images et des représentations sur leurs collègues, sur la façon dont ils les perçoivent, en exprimant leur positionnement vis-à-vis d'eux et de leurs pratiques. Les regards portés sur leurs collègues peuvent tout d'abord concerner le rôle de l'enseignant en lui-même. Dans l'exemple (237), l'enseignante réalise un « travail de guidage », dont les enseignants ont l'obligation, comme l'indique le marqueur d'obligation « doit ». L'expression répétée « ce n'est pas », et portant sur l'adjectif « sorcier », a une forte valeur axiologique. L'enseignante révèle son point de vue en sous-entendant que les professeurs n'ont cependant pas ce rôle de guide (cf. chapitre 2.2.7). Un peu dans le même sens, pour l'enseignant de l'exemple (238), le professeur a un rôle, celui d'aider les étudiants. Le « on » sert à généraliser à l'ensemble du corps enseignant et à prendre de la distance avec les propos. Le verbe « peut » indique que c'est dans la marge de manœuvre d'un enseignant et le verbe « aider » qu'il s'agit d'un rôle possible consistant à soutenir.

Ainsi, sur ce point, l'enseignant est défini comme ayant un rôle de guide, comme ayant le rôle d'aider les étudiants dans leur parcours.

(237) Enseignante Fanny : [...] il y a un travail de guidage / qui doit être fait par les professeurs / ce n'est pas sorcier

(238) Enseignant Jean : [...] eh bon ils cherchent le professeur // et / et en tant que professeurs on peut bien aider les étudiants

Dans une optique plus générale, le rôle d'un professeur est, en quelque sorte, de contribuer à développer l'enseignement, par exemple en rapportant du matériel de ses voyages (2.2.8). Le



verbe « voyager », dans l'exemple (239), développe cette idée et le verbe « rapportent » indique que l'enseignant ne doit pas revenir sans rien de ses voyages, notamment en termes de matériel.

(239) Enseignant Jean : [...] des professeurs aussi ici à l'université qui ont l'occasion de voyager à l'étranger et et que à son retour à leur retour eh ils apportent disons les euh les revues des avions

Mais les jugements des enseignants les uns envers les autres peuvent être particulièrement durs. L'exemple (240) permet de considérer que les enseignants ne s'entraident actuellement pas. L'enseignante utilise un marqueur d'obligation mais au futur dans « il faudra s'entraider », et continue avec le verbe « partager », sous-entendant la nécessité de l'altruisme mais son absence actuelle. Elle continue la formulation d'obligation en parlant du « rôle » de l'enseignant, introduit par le déictique anaphorique « là » et le présentatif « c'est », et voit le but de faire de « bons professeurs de français ». Ainsi, actuellement, ce ne serait pas le cas. Les professeurs de français auraient ainsi des comportements plutôt individualistes.

(240) Enseignante Caro : [...] et puis en tant qu'enseignants il faudra s'entraider entre les collègues / partager ce que chaque personne a // d'un autre côté / du côté des ressources aussi / là c'est le rôle de l'enseignant de bons professeurs de français

L'enseignante de l'exemple (241) exprime également son positionnement bien plus dur vis-à-vis des enseignants et de ses collègues. Elle mentionne d'ailleurs les différences de niveaux, d'abord en généralisant avec le déterminant « tous les professeurs », puis en employant une tournure négative concernant les « connaissances culturelles ». Le déterminant « les mêmes », dans cette tournure négative, révèle, selon son jugement, les variations concernant les connaissances culturelles. Son jugement de valeur est fort, car elle utilise l'adjectif axiologique « grave » pour qualifier cet élément. Après le « parce que », son emploi du conditionnel annonce une situation hypothétique, virtuelle, qui n'existe pas. Elle utilise le « on » qui généralise à l'ensemble de ses collègues. Elle utilise le pronom « tous » pour signaler que cela devrait être un fait de l'ensemble des enseignants, d'avoir le même niveau. Or, justement, elle avance que ce n'est pas le cas. Elle enchaîne avec un « mais » d'opposition, et, contrairement au virtuel du conditionnel, affirme, cette fois la réalité, selon elle, avec le présentatif « c'est » et l'adjectif à forte valeur axiologique « vrai ». Elle parle des enseignants en les introduisant par le présentatif « il y a », affirme que leur talent est pour le domaine de la grammaire et du lexique, avec le verbe « connaissent » dans une tournure



positive, l'adverbe positif « bien » renforcé par le superlatif « très ». Un autre « mais » vient s'opposer à ce point, en abordant la culture, introduite par le déictique « au moment de », et emploie une tournure négative pour impliquer l'absence de connaissance des enseignants sur ces éléments dans « ils savent pas ». Elle indique alors, dans l'exemple (242), son avis sur les enseignants avec le verbe « devraient », au conditionnel, sur le fait de « lire » plus, renforcé par le « plus » ; elle sous-entend alors que les enseignants ne lisent pas.

Il semble donc qu'un certain nombre d'enseignants soient ignorants de la culture francophone et ne cherchent pas assez à combler leur lacune. Le niveau des enseignants est ainsi préoccupant, ce qui abonde dans le sens de l'absence de la dimension interculturelle en cours de FLE (cf. chapitre 2.2.7).

(241) Enseignante Marie : [...] tous les professeurs n'ont pas les mêmes connaissances culturelles / et ça c'est grave parce que disons / je dis malheureusement parce qu'on devrait tous connaître la culture francophone / mais c'est vrai qu'il y a des professeurs qui qui connaissent très bien la grammaire voilà qui sont doués pour la grammaire le lexique / qui sont dynamiques tout ça mais au moment de parler de la culture et ils savent pas

(242) Enseignante Marie : [...] je pense que les enseignants devraient // peut-être euh // lire plus je sais pas peut-être et // bon c'est vrai bon / je commence comme ça / alors c'est vrai que qu'il y a une grande catégorie de professeurs qui qui a déjà voyagé en France donc pour eux c'est plus facile car ils connaissent déjà la culture française mais tout le monde n'a pas voyagé / mais on n'a pas besoin de voyager vraiment pour connaître une culture

Afin d'améliorer les lacunes des enseignants, l'enseignante de l'exemple (243) parle également de la minutie que les enseignants devraient avoir, avec le mot « responsabilité » axiologiquement qualifié par l'adjectif « bonne ». Cette particularité est jugée par l'enseignante avec le présentatif « c'est » et l'adverbe axiologique « bien » dans « c'est bien ». Ainsi, les enseignants devraient avoir un regard lucide sur eux-mêmes, sur leurs failles, et avoir conscience de leur responsabilité envers les étudiants en cherchant à s'améliorer.

(243) Enseignante Annie : [...] bon eh pour améliorer ça on devrait faire attention à la manière de d'enseigner le français / c'est bien qu'il y a une bonne responsabilité de la part des profs / de pas seulement enseigner la grammaire sinon développer aussi l'oral et tout ça

Nous avons pu voir que les enseignants s'expriment non seulement au sujet des représentations qu'ils portent à l'égard de leurs étudiants mais également ils parlent de la

façon dont ils perçoivent leurs collègues (237) (282) (240) (241) (242) (243). Ils semblent être assez critiques envers ces derniers (241) (242) (243). Parmi ces critiques, on trouve le mécontentement dû au manque de partage et d'entraide entre collègues (240), partage qui pourrait porter par exemple sur la mise en commun du matériel qu'ils exploitent dans leurs séances. Plus particulièrement, les enseignants ayant eu l'occasion de voyager en France devraient partager du matériel rapporté du pays cible. Par ailleurs, la méconnaissance vis-à-vis de la culture cible fait partie des représentations partagées par les enseignants. Ils font remarquer que leurs collègues sont plus compétents en linguistique qu'au sujet de l'interculturel (241) (242). Ils disent qu'il n'y a pas besoin de voyager pour découvrir la culture, en revanche ils devraient lire davantage dans le but de développer des connaissances interculturelles (242).

### ***Perspectives selon les Enseignants***

Dans les propos des enseignants interrogés, il est également possible de trouver des idées concernant les perspectives, comment faire et que développer afin de rendre le français plus attractif par les débouchés que cette langue permet d'envisager (cf. chapitre 2.2.8).

### ***Emigrer et travailler à l'étranger***

Une des premières possibilités mentionnées à propos des débouchés avec la langue française est celle de partir travailler dans un pays francophone. L'exemple (244) mentionne le fait que les étudiants souhaitent partir à l'étranger. En outre, l'enseignante exprime une forte axiologie avec l'adjectif « attirant » renforcé par le superlatif « très ». Elle utilise le verbe « souhaitent » en parlant des étudiants, et « partir à l'étranger ». Ce souhait est généralisé avec le déterminant « la plupart », et elle répète sa formulation « ils souhaitent partir à l'étranger », donnant une dimension emphatique à son propos. Dans ce premier point, l'enseignante exprime le fait que les étudiants eux-mêmes désirent partir travailler à l'étranger.

(244) Enseignante Fanny : [...] quand ils s'inscrivent ici à l'université c'est surtout / parce qu'il n'y a pas / mmm un autre métier dans une université publique que le métier qu'ils / qu'ils veulent vraiment / donc l'option de / de s'inscrire en / pour apprendre les langues étrangères c'est très attirant pour eux parce qu'ils souhaitent / euh la plupart d'entre eux ils souhaitent partir à l'étranger / trouver d'autres opportunités de travail / meilleures conditions de vie / que la Colombie ne peut pas / leur offrir

L'exemple (245) mentionne alors l'« émigration », notamment au Québec. Le présentatif « il y a » indique que c'est un motif majeur pour apprendre le français, comme l'indique la

formule « pour ces raisons » ; le « en ce moment » renvoie déictiquement à la situation présente et le déterminant « beaucoup » au fait que de nombreux Colombiens sont dans cette démarche. On parle aussi de « séjour en France » dans l'exemple (246), d'« assistant de langue espagnole en France », « aller visiter », « faire la connaissance d'un pays francophone » (cf. chapitre 1.7). Quant à l'enseignante de l'exemple (247), elle mentionne la possibilité de « voyager » et d'« étudier » dans un pays francophone. Mais elle parle aussi de l'immigration avec le verbe « immigrer » et enseigner, comme le montre l'expression de but « pour faire le professeur ». Elle insiste avec l'adverbe « justement » et parle alors de « processus d'immigration ».

(245) Enseignante Vanessa : [...] les deux avec les États - Unis en ce moment pour la politique alors je crois que qu'avec la culture française / il n'y a pas beaucoup de relations de la Colombie avec d'autres pays / en ce moment c'est très important le processus d'émigration au Québec / et il y a beaucoup de personnes qui apprennent la langue française en ce moment pour ces raisons alors ça serait disons l'un des rapports forts en ce moment avec le monde francophone

(246) Enseignant Jean : [...] et ils commencent à poser des questions de comment on fait pour étudier en France par exemple / pour euh avoir un séjour en France et // et ils ont aussi l'occasion de pouvoir euh travailler en tant qu'assistant de langue espagnole en France

(247) Enseignante Adèle : [...] le Québec / pour immigrer au Québec pour faire le professeur bon justement le processus d'immigration

L'enseignante de l'exemple (244) mentionne également les « opportunités de travail ». Elle donne une autre possibilité, traduisant un jugement de valeur fort et positif avec le comparatif de supériorité « meilleures » en parlant des « conditions de vie » ; elle sous-entend que la vie pourrait être mieux ailleurs, notamment dans un pays francophone. En outre, la tournure négative « ne peut pas leur offrir » employée par l'enseignante confirme cette idée selon laquelle des pays sont plus agréables à vivre que la Colombie. Le verbe « peut » dans une tournure négative traduit une impossibilité.

Ainsi, émigrer est un désir qui semble présent chez les étudiants. Cette perspective est également soutenue par des enseignants qui évoquent les possibilités de travailler à l'étranger et de bénéficier de meilleures conditions de vie qu'en Colombie. Ce dernier point reflète une hiérarchie au niveau des représentations en la Colombie et certains pays francophones chez une enseignante.

## ***Voyager et étudier***

Une autre possibilité mentionnée est celle de pouvoir voyager et étudier dans un pays francophone. Parmi une des perspectives que l'enseignante de l'exemple (248) mentionne à son tour est le voyage ; c'est un élément qu'elle qualifie de « très important » comme l'indique l'adjectif axiologique « important » renforcé par le superlatif « très ». L'adverbe « vraiment » permet de souligner le fait que voyager est un des instruments qui permet le mieux de connaître une culture. En guise de perspective, une enseignante mentionne un pays précis où voyager avec « voyager en France » (249).

(248) Enseignante Vanessa : [...] euh mais pour moi aussi c'est très important de voyager / moi j'aimerais bien voyager parce que je crois que quand on voyage c'est là qu'on qu'on peut vraiment acquérir la culture d'un pays

(249) Enseignante Annie : [...] ils s'intéressent beaucoup oui alors je crois qu'on doit pas attendre six semestres pour travailler la culture s'ils vont voyager en France ils vont avoir tout le contact avec cette culture alors c'est bien s'ils la connaissent bien déjà du début alors je crois que c'est une faute du programme

Enfin, l'enseignante de l'exemple (247) mentionne le fait de voyager avec le verbe « voyagent » dans « mon intérêt c'est que les étudiants voyagent en France ». L'exemple (254) évoque « les études / à l'étranger », qu'il n'y a pas que la France mais la francophonie, le « tourisme » (254), « voyager ». Elle utilise l'adjectif « intéressant » puis parle de la « facilité » de trouver un travail dans un pays francophone. Ainsi, les possibilités existent et, selon elle, il s'agit de bien les présenter aux étudiants pour les motiver. Par la suite, l'exemple (250) mentionne d'autres perspectives possibles, avec « des alliances », « des bourses » proposées par le gouvernement français et sa collaboration avec la Colombie (cf. chapitre 1.4.2).

(250) Enseignante Marie : [...] des alliances / avec le gouvernement français / des / des bourses / proposées pour les étudiants // c'est aussi aux étudiants / avec la motivation qu'ils ont déjà acquis / de chercher de ben nouvelles choses / de la musique des chansons / même à partir d'une motivation personnelle / donc il y a des étudiants qui disent / ben je m'intéresse à la culture française / à la langue française / ou au pays ben la France // parce que ben je fais partie d'une équipe de football par exemple / et là il trouve qu'il y a de bonnes opportunités en France

Le fait de voyager dans un pays francophone, notamment en France, est d'une grande richesse culturelle et linguistique. Par ailleurs, le système éducatif en France, contrairement à la

Colombie, est relativement peu onéreux. Il est donc également possible de poursuivre ses études en France ou dans un autre pays francophone, ce qui peut être favorisé par les collaborations et les bourses que la Colombie met en place.

### ***L'avantage de l'anglais par rapport au français***

Pour certains enseignants, l'anglais offre beaucoup plus de perspectives professionnelles que le français, ce qui influence considérablement les étudiants. Selon l'enseignant de l'exemple (251), l'anglais offre des perspectives, comme l'indique l'adverbe « facilement » renforcé par « plus », indiquant une forte axiologie. Il s'agit du point de vue des étudiants comme le mentionne la troisième personne et le verbe « pensent ». Le « tandis que » marque une opposition avec le français. Il établit un état de fait avec le présentatif « c'est » et l'adjectif « vrai » avant de passer à une restriction avec une tournure négative qui accompagne le déterminant « beaucoup ». Les lieux où travailler avec la langue française en Colombie sont ainsi en faible nombre ; il emploie le verbe « pourraient » au conditionnel afin de marquer que c'est même du domaine de l'hypothèse. C'est pourquoi lui-même pose la question « qu'est-ce qu'on pourrait faire ? ». Ainsi, dans un premier temps, c'est bien cette absence de débouchés qu'il faut changer.

(251) Enseignant Edgar : [...] ils pensent qu'ils vont trouver du travail plus facilement / tandis qu'en français / c'est vrai qu'il n'y a pas beaucoup de d'institutions où ils pourraient travailler / mmm qu'est-ce qu'on pourrait faire

Le plus grand nombre d'opportunités professionnelles semble à l'avantage de l'anglais, ce qui limite les possibilités avec le français et, par conséquent, avec son enseignement.

### ***Le français dans la mondialisation, un avantage par rapport à l'anglais***

Mais un certain nombre d'enseignants, au contraire, mettent en avant les possibilités plus riches avec le français dans la mondialisation. L'exemple (252) permet de faire le lien avec la langue anglaise et mentionne le fait qu'il serait nécessaire d'expliquer aux étudiants que le monde a changé et qu'il faudrait mieux mettre en avant l'intérêt du français par rapport à l'anglais au niveau économique. Elle parle justement de l'ignorance des étudiants avec le verbe « connaissent » dans une tournure négative, modalisé avec « pas beaucoup ». Elle explique que « l'économie mondiale » a changé avec le verbe « a évolué ». En effet, le discours qu'une société donnée génère sur une langue est étroitement lié à plusieurs facteurs tels que « économiques », « sociaux », « affectifs », etc. (Alén Garabato, 2000). Dans cet exemple, il s'agit principalement d'un lien fort entre la langue anglaise et l'économie

mondiale. Il y a donc une nécessité de faire évoluer les perspectives des étudiants au niveau professionnel en améliorant leurs connaissances de ceci. En outre, l'enseignante de l'exemple (257) utilise l'adjectif « dynamique », à valeur axiologique, pour qualifier la langue française, et cette dynamique est qualifiée également par l'adjectif axiologique « importante » modalisé par « assez ». Elle en avance le caractère international avec la formulation « dans la planète ». Ainsi, l'intérêt serait de développer les perspectives professionnelles liées au statut de la France et de la langue française dans le monde. A ce titre, elle parle de « la partie diplomatique du français ». L'enseignante de l'exemple (253) ajoute, comme celle de l'exemple (252), qu'il faut avoir conscience qu'il n'y a pas que l'anglais dans le monde. Elle parle d'une alternative avec le déterminant « une autre » et emploie l'expression « vision du monde ». Le « de plus en plus » détermine une gradation progressive, relative à une ouverture d'esprit « on prend de plus en plus conscience ». Cette prise de conscience porte sur l'existence, avec le présentatif « il y a » d'alternatives indiquées par « d'autres », et incarnées par « langues étrangères ». De fait, le statut du français dans le monde est non négligeable, et il est nécessaire que les étudiants en prennent conscience.

(252) Enseignante Fanny : [...] alors qu'ils / alors que les étudiants ne connaissent pas / beaucoup comment l'économie mondiale a évolué donc ils croient que c'est toujours comme avant //euh/ bon / je je trouvais qu'ils se sent plus attirés / par l'anglais

(253) Enseignante Marie : [...] une autre vision du monde // dans les X de ce qu'est la langue anglaise peut nous offrir // donc là on prend de plus en plus conscience / qu'il y a d'autres langues étrangères

Plus concrètement, faire découvrir les possibilités avec le français peut avoir une incidence sur la motivation des étudiants. Il faut ainsi augmenter ces perspectives, comme l'indique, dans l'exemple (254), le comparatif de supériorité renforcé par « beaucoup » et portant sur « opportunités » concernant la langue française. Elle emploie une métaphore qu'elle file avec le mot « porte », le verbe « ouvre », en parlant des opportunités avec le français. Elle répète le mot « opportunités » en l'introduisant par le déterminant « d'autres » pour indiquer des alternatives et le fait qu'il est nécessaire d'élargir ces opportunités. Ainsi, faire prendre conscience aux étudiants des nombreux débouchés possibles avec le français peut améliorer leur motivation pour apprendre cette langue.

(254) Enseignante Katy : [...] l'enseignement de / du français / euh on peut contribuer à cet enseignement / en motivant les étudiants / en leur montrant beaucoup plus d'opportunités qu'ils

ont avec la langue française / parce que / l'anglais / leur offre / plus d'opportunités en ce qui concerne les études / les voyages / on parle de l'anglais/ euh vraiment / euh dans tout le monde / le tourisme les affaires alors ils disent/ moi je trouve que la plupart des étudiants me disent / ah oui mais si vous connaissez l'anglais à quoi apprendre d'autres langues si où vous allez on va vous parler l'anglais / à quoi apprendre le français / alors leur montrer que le français est / est une porte / d'opportunités / le français OUVRE d'autres opportunités tels que les études / à l'étranger / et ils peuvent continuer avec son Master – Doctorat / s'ils veulent euh / acquérir un niveau plus académique / et leur montrer qu'il y a aussi d'autres pays / euh que la France / où l'on parle français / c'est là où on est en train aujourd'hui d'arriver à culture et civilisation FRANCOPHONE/ on ne parle pas de culture ou civilisation française / leur montrer que / le tourisme / c'est bien de de voyager dans un lieu où l'on parle la langue / de parler la langue de ce lieu-là serait intéressant pour eux / euh y a aussi de // leur montrer la facilité qu'ils ont peut-être de trouver un travail dans un pays francophone / mmm après avoir étudié bien sûr / euh voilà

Sensibiliser les étudiants aux caractéristiques précédemment citées permet de les ouvrir aux possibilités avec cette langue. De fait, l'enseignement du français permet aux étudiants de découvrir que le français aussi présente un intérêt. Dans l'exemple (255), le présentatif « c'est » et l'adjectif « vrai » servent à présenter un état de fait. Le déictique temporel « au moment de commencer une carrière comme la nôtre » présente le moment du début des études des étudiants en français ; ceci est appuyé par le verbe « commencent ». Le « aussi » vient apporter un élément additionnel et le verbe « reconnaître » sert à indiquer un changement de point de vue chez les étudiants. Le mot axiologique « importance » s'applique à la langue française. La répétition de « commencent aussi » à trois reprises soulève une insistance concernant ce changement de point de vue. L'enseignant parle de « comparaisons », sous-entendu entre le français et l'anglais et, implicitement, indique que les étudiants découvrent qu'il y a un grand intérêt à apprendre le français. C'est peut-être dû aux rapprochements de plus en plus solides entre la France et la Colombie notamment au niveau d'accords et d'échanges universitaires, ce qui va dans le sens de l'emploi de l'expression « se sentir attirés ». Ainsi, il semble que l'enseignement du français permette, peu à peu, de sensibiliser les étudiants à l'importance de cette langue dans le monde et des enjeux professionnels qu'elle implique.

(255) Enseignant Jean : [...] il faut reconnaître que les étudiants les personnes qui qui se sont inscrits pour un cursus de langue tels que la nôtre et ce sont des étudiants qui ont des étudiants qui pensent d'abord à l'anglais et pour nous c'est clair que l'anglais c'est une langue puissante



et c'est une langue qui a surtout une signification économique pour les personnes et que c'est peut-être l'intérêt de des personnes pour pour l'apprendre et mais c'est vrai qu'au moment de commencer une carrière comme la nôtre les étudiants commencent aussi à reconnaître l'importance de / du français / et commencent aussi à faire des comparaisons et commencent aussi à se sentir attirés par la langue française / ça aide beaucoup beaucoup / eh bon par rapport exactement à mon métier j'ai toujours eu plusieurs cours / cours dès euh / dès 8 ans et euh des cours intermédiaires et aussi des des cours avancés et ce que je peux dire c'est que c'est un peu compliqué / c'est un peu compliqué

En somme, les possibilités avec le français sont particulièrement riches, notamment dans le cadre de la mondialisation. Cette langue offre un nombre de possibilités dont les étudiants n'ont pas conscience. Il est donc important de les sensibiliser à cette langue et, peu à peu, aux possibilités qu'elle offre.

### ***Perspectives des étudiants selon les enseignants***

Les étudiants, eux aussi, ont leur point de vue sur les débouchés possibles avec la langue française, selon les enseignants. L'exemple (256) mentionne l'idée selon laquelle les étudiants ont des objectifs professionnels tels que le tourisme, la gastronomie, l'hôtellerie ou l'administration, qui nécessitent l'apprentissage d'autres langues. Elle mentionne les projets des étudiants avec le verbe « souhaite » et « faire des études ». Elle donne ainsi la conséquence de ces projets avec « donc », et parle du « besoin » que cela implique, c'est-à-dire « parler d'autres langues ». Le déterminant « d'autres » élargit ainsi le domaine de compétence linguistique au regard du projet professionnel. Cet élargissement est nécessaire car, selon elle, le « besoin » nécessite d'autres langues que l'anglais, comme l'atteste l'adjectif « différentes ». Il faut donc envisager de mentionner tous les débouchés auxquels l'apprentissage du français pourrait servir de complément.

(256) Enseignante Fanny : [...] mais pour voyager dans le cadre du tourisme / ou pour // pour travailler parce qu'ils / il y a des étudiants qui souhaitent faire des études en tourisme en gastronomie en hôtellerie donc ils ont besoin de parler d'autres langues / différentes de l'anglais / et donc il y a des étudiants qui / qui ont affirmé qu'ils voulaient faire des études en gastronomie

De fait, les étudiants ont bien des idées sur les débouchés avec la langue française. Ces débouchés sont en lien avec tous les métiers qui nécessitent de ne pas se contenter de l'anglais comme langue étrangère.



### ***Devenir professeur de FLE***

Un des débouchés précis mentionnés par des enseignants est celui de devenir professeur de FLE. L'enseignante de l'exemple (257), par la mention de son propre travail, fournit également un des métiers les plus envisageables avec la langue française, professeur de FLE dans « je travaille depuis une année / comme professeur de FLE / à l'université de Caldas ». Mais elle fait, par la suite, mention de perspectives implicitement liées à la dynamique de la France et à sa place dans le monde (cf. chapitre 1.4.2). La dynamique de la langue française dans le monde peut notamment s'apercevoir à travers le nombre d'AF. En effet, l'enseignante de l'exemple (258) mentionne aussi les stages et le travail à l'AF ; le déictique « là-bas » renvoie à cet institut et le « déjà » est un marqueur temporel pour ceux qui ont réalisé le stage dans le passé ; elle parle de « possibilité » comme opportunité de travail.

(257) Enseignante Marie : [...] je travaille depuis une année comme professeur de FLE à l'université de Caldas [...] la France représente le fait de trouver une langue dynamique / assez importante dans la planète / et qui mélange les éléments // d'autres éléments ou de la romantisme ou de la partie diplomatique du français

(258) Enseignante Annie : [...] la partie importante c'est que les étudiants qui ont déjà fait le stage là-bas ont la possibilité de continuer à travailler à l'AF / oui / en ce moment il y a un projet du français pour Manizales / je sais pas / il y a un programme / il y a un travail entre les universités et les AF mais je vois que c'est plutôt l'AF qui commence avec les écoles moins favorisées par l'état / bon / et ils sont bien intéressés / alors si on continue ça on peut avoir plus d'écoles intéressés par la langue et alors je parle de ça a mes étudiants ils sont très motivés c'est difficile mais ils se motivent beaucoup / le public est hyper difficile ils veulent pas travailler / s'ils font le stage là-bas / ils peuvent augmenter la motivation pour la langue / ça c'est une véritable motivation pour eux

Il semble ainsi y avoir des possibilités avec la langue française, notamment en tant que professeur de FLE. Ces possibilités sont sous-tendues par la forte présence des AF dans le monde, qui permettent à la fois aux étudiants de réaliser leur stage d'étude, et d'être embauchés par la suite.

### ***Un contexte professionnel néanmoins limité en Colombie avec le français***

Le contexte professionnel avec la langue française en Colombie est également abordé par les enseignants. L'enseignante de l'exemple (259) décrit de façon restrictive avec la tournure négative et le déterminant « beaucoup », les faibles possibilités avec le français notamment les

« stages pédagogiques » ou avoir un emploi, temporellement « après » le stage comme l'indique le déictique (cf. chapitre 1.4). Dans la suite des propos de l'enseignante, dans l'exemple (260), le « parce que » introduit une cause qui est la réalité d'aujourd'hui et non une hypothèse future ; la réalité est indiquée par le présentatif « c'est » et l'adjectif « vrai ». Le déterminant « beaucoup » sert à montrer le grand nombre d'étudiants qui choisissent le français mais, comme l'indique la tournure négative « n'ont pas pour le travailler », il n'y a pas de perspectives. Le « après » situe temporellement la contrainte après le choix de l'apprentissage du français. La contrainte est ainsi marquée par l'obligation « ils doivent », concernant l'anglais ; ainsi, ils choisissent le français mais doivent enseigner l'anglais faute d'opportunités (cf. chapitre 1.2). Par ailleurs, le « ou bien » introduit une alternative confirmée par le déterminant « autres » dans « d'autres choses » ; elle mentionne l'emploi d'« hôtesse de l'air » comme perspective. Elle réemploie l'obligation en répétant « ils doivent » et le déterminant « autre » dans « une autre chose » ; elle en indique la cause, qualifiée axiologiquement de « compliqué » renforcé par le superlatif « très » ; elle répète deux fois « c'est très compliqué », marquant ainsi une insistance concernant le métier de professeur de français.

(259) Enseignante Adèle : [...] en Colombie nous n'avons pas beaucoup de / de / d'écoles ou bien de lycées où les étudiants puissent pré puissent euh // faire les stages pédagogiques où travailler après

(260) Enseignante Adèle : [...] mais ça c'est autre manière peut-être de motiver les étudiants qui commencent à travailler à ces écoles ce sont des écoles publiques / et // petit à petit / on commence à réintroduire le français / je sais pas peut-être que dans quelques années on aura / plusieurs écoles et le travail comme professeurs de français / sera plus facile / au moins ça sera plus facile / de trouver un emploi / parce que c'est vrai que // que il y a beaucoup d'étudiants qui choisissent le français après ils n'ont pas le pour travailler ils doivent // enseigner l'anglais / ou bien ils font d'autres choses comme devenir / disons les filles deviennent hôtesse de l'air / ils doivent une autre chose parce que parce que c'est très compliqué c'est très compliqué le métier d'enseignant de français en Colombie

Le contexte professionnel avec le français semble assez compliqué et limité en Colombie. Les postes de langue sont au bénéfice de l'anglais, et les postes de français sont rares et déjà occupés. Une enseignante conseille donc aux étudiants d'avoir une alternative en faisant un autre métier que professeur de français.

### *Perspectives professionnelles et politiques linguistiques*

Les perspectives professionnelles avec la langue française peuvent notamment dépendre des politiques linguistiques de la Colombie concernant les langues étrangères. Une enseignante parle de « réintroduire le français » dans l'exemple (260). Elle situe temporellement cette hypothèse dans l'avenir comme l'indique le marqueur temporel « dans quelques années » et le futur du verbe avoir « aura ». Elle emploie le déterminant « plusieurs » « concernant les écoles » où serait enseigné le français, et donc les perspectives de travail sont qualifiées par une axiologie forte avec l'adjectif « facile » renforcé par « plus ». Elle reprend cette formulation une nouvelle fois dans « au moins ça sera plus facile / de trouver un emploi » et mentionne ainsi des perspectives d'avenir meilleures concernant l'enseignement du français. Enfin, l'exemple (261) traite de ce qui nuit à l'enseignement du français au niveau politique et institutionnel. Elle établit une opposition avec l'anglais. Elle utilise une tournure négative concernant la place d'une langue étrangère par rapport à l'anglais. Son « ni » accentue les faiblesses des autres langues, amplifié par l'adverbe « vraiment » et l'adjectif à forte axiologie « important » dans « une langue étrangère en Colombie n'a pas une place / ni un rôle vraiment important ». Son « c'est dû » introduit les causes de ce problème et parle de la dimension politique avec « décisions politiques ». Elle en mentionne alors aussi la cause avec « parce que », et développe la politique linguistique qu'il faudrait avoir, c'est-à-dire « réintroduire / le français / dans des curriculums / dans des programmes officiels des institutions ». Pour que cette démarche ait lieu, elle répète le fait qu'il s'agit d'une « décision politique » et l'introduit d'ailleurs par le présentatif « c'est » après le déictique « ça » qui résume anaphoriquement toutes les raisons précédentes. Par ailleurs, justement, sa comparaison avec l'anglais indique que ce sont des décisions politiques qui ont permis à l'anglais de devenir une langue de premier plan. Le passé composé et le « à son époque » sont des marqueurs temporels qui renvoient à la période où l'anglais est devenu une langue dominante. Sa place est axiologiquement qualifiée de « majoritaire », contrairement à ce qu'elle disait du français qui « n'a pas une place / ni un rôle vraiment important ». Le « parce que » établit clairement la cause, renforcé par « à cause », et répétant les termes de « décisions politiques ». C'est au niveau politique que cela s'est joué ; elle utilise d'ailleurs l'expression « on a donné la place à l'anglais » ; un peu plus loin elle ajoute « c'est plutôt une décision politique ». Le présentatif « c'est » établit un état de fait et le « plutôt » établit sa préférence subjective pour cette perspective politique. Son « mais pour que » définit une opposition avec ce qui précède et pose le but de faire de même avec le français ; d'ailleurs, concernant la décision politique, elle

utilise « à nouveau », le verbe de réitération « reprise » et « réintroduire », révélant son idée selon laquelle il faut faire exactement comme ce qui a été fait pour l'anglais.

D'un autre côté, toujours dans l'exemple (261), il s'agit donc d'une répétition, de répéter des faits et des décisions qui ont déjà eu lieu. Avec le présentatif « c'est », elle signale alors que c'est le travail de l'enseignant ; elle parle de son « rôle ». Ce rôle porte, comme elle l'a déjà dit, sur le développement de la motivation des étudiants en leur montrant ce que permet le français ; elle emploie le verbe « offre » et le mot « possibilités » dans « montrer que le français offre de possibilités ». Son « parce que » introduit une cause qui met la motivation des étudiants en amont du processus ; en effet, son « si » établit une condition, celle de l'augmentation de la motivation des étudiants, comme l'indique la gradation « de plus en plus » ; elle parle alors d'un début, avec « commencer à demander ». Mais il s'agit d'une perspective, comme le montre le futur « vont ». La demande des étudiants, selon elle, se porte sur la présence d'« une autre langue / dans des programmes institutionnels ». Le déterminant « autre » sous-entend qu'il s'agit forcément d'une autre langue que l'anglais, et l'expression « programmes institutionnels » indique que la demande se place à un niveau officiel. Elle répète la condition avec « s'ils le demandent » et utilise ensuite à nouveau le futur « aura », « va ». Elle mentionne alors l'impact que cela aurait sur le gouvernement, qui réfléchirait, comme l'indique la formule « se poser la question », à réintroduire le français au même niveau que l'anglais. Il faudrait que la demande des étudiants soit importante, comme l'indique l'adjectif axiologique « forte », et à condition qu'ils soient « motivés ». Le « alors » introduit ainsi une conséquence, et cette conséquence est une « décision politique », formulation à nouveau répétée ; ainsi, en répétant de nombreuses fois cette formulation, elle insiste sur cet élément clé. Mais il s'agit bien évidemment d'une hypothèse, comme l'indique le conditionnel « pourrait ». Le « à nouveau », concernant la place du français, souligne que le français a déjà eu une grande place dans le passé. Cette place est axiologiquement qualifiée d'« importante ». La tournure négative et l'adverbe « seulement » dans « pas seulement », permettent de justifier le fait qu'à ce jour, seul l'anglais possède une place importante, et qu'il faudrait changer cette dimension pour que deux langues, le français et l'anglais, aient une place majeure.

Son dernier argument repose sur le fait que, de nos jours, déictiquement indiqué par « aujourd'hui », il faut parler plusieurs langues, pas forcément le français, mais pas uniquement l'anglais. Son « ça suffit pas » montre les limites de parler une seule langue. Le « il faut » est un marqueur d'obligation indiquant son point de vue, celui de la nécessité, de

nos jours, de « parler plusieurs langues ». Le déterminant « plusieurs » indique un nombre non défini. Son « moi / personnellement », « personnellement » étant répété un peu plus loin, révèle qu'elle assume son opinion à ce sujet. Le conditionnel « j'aimerais » traduit ce sur quoi porte son opinion, mais aussi que cela reste une projection. Le « mais » s'oppose à ce qui précède, en introduisant un état de fait avec « c'est vrai », et temporellement situé « aujourd'hui ». Elle cite « ce monde », avec une valeur déictique et une anaphore conceptuelle. Elle parle de la mondialisation<sup>103</sup> avec « globalisé ». Enfin, elle termine en revenant à son premier argument, qui est le plus important selon elle, comme l'indique le marqueur de préférence « plutôt », c'est-à-dire qu'il s'agit, avant tout, d'une « décision politique ».

Ainsi, cette enseignante nous explique que les politiques linguistiques colombiennes ont favorisé la langue anglaise, ce qui a conduit au développement des perspectives professionnelles avec la langue anglaise. En prenant cet exemple, elle considère ainsi que tout ne dépend que d'actions et de volontés politiques.

(261) Enseignante Katy : [...] une langue étrangère en Colombie n'a pas une place / ni un rôle vraiment important / et je crois que c'est dû / aux décisions politiques/ euh parce que / pour que il y ait la place pour le français / il faut / introduire / réintroduire / le français / dans des curriculums / dans des programmes officiels des institutions / et ça c'est une décision politique / comme l'a été / à son époque / la l'anglais / c'est pour ça qu'il a une place majoritaire / dans notre culture / dans notre pays / parce que // à cause des décisions politiques / du gouvernement / et des élites des groupes qui sont toujours là / en prenant ces décisions/ euh on a donné la place à l'anglais / et avec nos relations avec les les pays du nord / on a // c'est l'anglais qui a la place je crois que c'est plutôt une décision politique / MAIS POUR QUE cette décision soit à nouveau reprise et qu'on puisse réintroduire le français / euh malheureusement ET/ on pourrait dire aussi heureusement / c'est la c'est le rôle de // prof / de futurs enseignants / de euh montrer que le français / offre de possibilités / de motiver les étudiants / parce que si de plus en plus des étudiants sont motivés / à apprendre le français / ils vont commencer à demander / une autre langue/ dans des programmes institutionnels / et s'ils le demandent / y a y aura / le gouvernement qui va se poser la question / euh / est-ce que on devrait réintroduire / y a y a une forte demande des étudiants qui sont motivés / alors comme ça une décision politique pourrait donner / la place à // à nouveau à // à au français / une place importante / que soit pas seulement l'anglais / de toute façon ça devrait être / et il faut montrer aussi / à ces groupes / que

---

<sup>103</sup> Jacques Adda définit la mondialisation comme « l'abolition de l'espace mondial sous l'emprise d'une généralisation du capitalisme, avec le démantèlement des frontières physiques et réglementaires [http://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id\\_article=15307](http://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_article=15307) consulté le 26/10/2015.

aujourd'hui ça suffit pas seulement de parler une seule langue / il faut parler plusieurs langues/  
et moi / personnellement / j'aimerais que la //une autre langue ça soit / le français /  
personnellement / mais c'est vrai qu'aujourd'hui ça suffit pas de parler seulement l'anglais / il  
faut parler d'autres langues / avec ce monde / qui est / plus / globalisé / c'est plutôt // moi je  
dirais / en conclusion / c'est une décision / politique

Plus concret dans les mesures, l'enseignant de l'exemple (262) mentionne une condition avec « s'il », introduisant une tournure négative renforcée par le déictique « jamais », indiquant que s'il n'y a pas de conventions entre la France et la Colombie, cela sera difficile de hisser le français au même niveau que l'anglais, comme l'indique le présentatif « c'est », l'adjectif à forte valeur axiologique « difficile » renforcé par le superlatif « très », en parlant de « la même place que l'anglais », donc en initiant une comparaison entre les deux langues. Il parle ensuite des efforts des enseignants, avec le verbe « essayons » répété deux fois et la première personne du pluriel qui inclut les autres professeurs de français. Il mentionne alors les démarches auprès des politiques « trouver la manière de convaincre le gouverneur ». L'objectif est introduit par « pour que », à propos de la place du français comme celle qu'il avait dans le passé, comme l'indique le déictique « avant ». Cette place nécessite alors que le français soit « aussi », donc en plus de l'anglais, enseigné au collège et au lycée.

De fait, pour que les politiques linguistiques soient efficaces, il est nécessaire de développer un certain nombre d'accords et de conventions entre la France et la Colombie. Pour ce faire, il faut une démarche politique qui vise à convaincre les responsables en poste d'initier ces dynamiques de collaboration.

(262) Enseignant Jean : [...] moi je pense que si euh s'il n'aurait jamais de conventions entre les deux pays c'est-à-dire la Colombie et la France / c'est très difficile de penser qu'un jour le français ait la même place que l'anglais // nous essayons ici les professeurs de français nous essayons de trouver la manière de convaincre euh bon le gouverneur / eh euh pour que le français reprenne la place que la langue avait avant c'est-à-dire de commencer eh à l'enseigner aussi dans les établissements scolaires // eh mais jusqu'au moment ce sont des efforts foutus // eh mais peut-être un jour un jour ça ça changera on [*hésitation*] on sait jamais

Il continue de parler, dans l'exemple (263), de la démarche des enseignants avec le « nous » et avec l'expression « faisons un effort » puis, plus loin, « essayons » et « convaincre » ; ces tentatives sont temporellement définies comme ayant lieu « tout le temps ». Il mentionne l'association ACOLPROF (cf. chapitre 1.4) qui milite pour la restauration de la place du français. La persuasion se place à un niveau officiel et politique avec « les personnes

responsables d'établir les mesures ». Il répète « nous essayons de convaincre » et parle, axiologiquement avec le substantif « importance » de son point de vue sur l'importance du français, importance temporellement actuelle comme l'indique le déictique « aujourd'hui ». Le « mais » introduit une opposition qui est qu'actuellement leurs démarches n'ont pas abouti. Cependant, le « pour l'instant » laisse une place optimiste dans le sens où les choses peuvent changer et emploie, et pour appuyer cela, le verbe « espère » ; l'espoir est alors temporellement renvoyé à « un jour » indéfini. Nouveau marqueur temporel, le « pour l'instant » indique l'état actuel des choses, c'est-à-dire la poursuite des démarches jusqu'à ce qu'elles aboutissent. Le verbe « continuer » est répété à deux reprises. Il milite pour la reconnaissance d'une équivalence de statut entre le français et l'anglais en parlant de « la même importance du français par rapport à l'anglais ». Dans son argumentation, il poursuit en indiquant qu'il faut commencer tôt, par « la scolarité de base », « les écoles », le « collège » pour redonner au français la place qu'il avait « auparavant », le « auparavant », reformulant à nouveau le « avant », renvoie temporellement au même contexte historique, lorsque le français était une langue de premier plan en Colombie (cf. chapitre 1.5). Il mentionne ainsi « une solution », changer le système éducatif, avec le verbe « intervenir » (263). Il parle ensuite de la création de « conventions » entre les universités françaises et colombiennes, d'« échanges » d'étudiants, de « séjour en France ».

(263) Enseignant Jean : [...] nous faisons un effort quand je dis nous c'est parce que il y a une association en Colombie qui s'appelle la ACOLPROF eh association colombienne de professeurs de français / et nous essayons tout le temps bon de convaincre / de convaincre le les personnes responsables de de d'établir les mesures / euh de l'occasion pour l'enseignement de langues // eh nous essayons de de convaincre l'importance qui contient le français même aujourd'hui // eh et on espère un jour être bon écouté // eh mais pour l'instant ce que nous pouvons faire c'est continuer à à lutter / de continuer à faire ou que les cours de langue au niveau universitaire / accepter aussi / euh la même importance / du français par rapport à l'anglais / tels que nous le faisons dans l'université de Caldas je connais aussi le cas de l'université de Cauca /// à en Avignon / qui travaille l'anglais le français / humm au même niveau // mais malheureusement c'est pas la même situation euh dans la plupart des carrières universitaires en Colombie / mais au-delà de l'éducation supérieure je pense que nous devons commencer par le euh par le niveau de scolarité de base c'est-à-dire les écoles / et et aussi le collège / le collège euh nous devons continuer à lutter // à chercher la manière d'intégrer le français / eh au système éducatif colombien / tels qu'il existait auparavant /// humm bon d'un côté euh une solution peut être justement intervenir le système éducatif en Colombie // eh mais aussi je crois qu'il y a / qu'il y a d'autres mesures qu'on peut bien envisager et c'est d'établir



des conventions eh entre les universités / les universités colombiennes et les universités françaises // eh mais conventions qui permettent de faire des échanges / des échanges d'étudiants c'est-à-dire que les étudiants puissent aller en France / eh pouvoir vivre un séjour en France / eh euh si possible / suivre des cours / eh euh complémentaires en France // eh et si possible que [hésitation] des personnes françaises puissent venir en Colombie / et faire la même chose // ça aiderait beaucoup / parce qu'un côté les étudiants qui euh des étudiants colombiens qui partent en France pourront bien vivre directement la culture française / ils pourront bien / avoir / voir la réalité de la langue française / le pays la culture tout ça / et aussi faire la connaissance eh euh des d'autres camarades là-bas // et interagir / et ça ça c'est très important // eh et les Français qui viennent en Colombie ils pourront bien aussi corriger une mauvaise idée de la Colombie [sourire] / si si si les personnes en ont // eh et aussi euh // nous pouvons bien profiter euh des personnes natives / pour pratiquer la langue // pour pratiquer la langue ça ça serait une bonne idée / une bonne idée / mais c'est clair que ça exige aussi un budget

L'exemple (264) fait aussi référence aux politiques linguistiques et au fait que les décisions se prennent au niveau de l'Etat. Elle met même en avant que c'est la première étape avec le marqueur temporel « d'abord » et l'obligation avec le verbe « doit ». Le « ça » résume anaphoriquement toute cette idée. Elle parle du gouvernement et emploie un nouveau marqueur d'obligation avec « il faut », révélant que le gouvernement doit développer ses « relations » avec la francophonie pour développer les perspectives professionnelles et l'intérêt pour le français. Elle fait à son tour référence à un contexte passé où le français jouissait d'un contexte dominant avec « comme on l'avait au passé ».

(264) Enseignante Vanessa : [...] euh d'abord ça doit commencer avec le gouvernement / il faut avoir plus de relations avec les pays francophones comme on l'avait au passé euh mmm ajouter disons rajouter le français au curriculum de l'école

Une des premières perspectives est de partir à l'étranger (244) (245) (246) (247). Cela semble implicitement supposer que l'avenir pour un professeur de FLE en Colombie n'est pas prometteur. Une des enseignantes indique le Québec comme destination idéale pour les professeurs colombiens de français sachant qu'elle a déjà eu l'occasion d'y voyager (247). La France est une autre destination comptant dans les perspectives des futurs professeurs de FLE où ils peuvent trouver de bonnes opportunités, et voyager pour leurs études (248) (249) (250). D'après un des interrogés, il y a des apprenants qui étudient le français pour ensuite s'orienter vers les métiers de la gastronomie, de l'hôtellerie et du tourisme (256) (260).



Malgré cela, il y a des enseignants qui restent positifs quant aux opportunités qu'un enseignant de FLE peut trouver en Colombie, ceci grâce au projet de réintégration de l'enseignement du français dans le système scolaire colombien, qui supposera une demande plus importante de professeurs de FLE dans tout le pays (260) (261) (262) (263) (264). Cela dit, dans un futur proche, toujours selon les enquêtés, les futurs professeurs seront obligés de privilégier le métier d'enseignant d'anglais ou bien d'autres métiers tels qu'hôtesse de l'air dans l'attente de l'effet des décisions politiques importantes visant le retour du français (260). Ainsi, pour que les perspectives des futurs professeurs de français soient moins fatalistes, le français doit avoir le même statut que l'anglais et par conséquent être rendu obligatoire dans le système éducatif national tel que cela a été le cas autrefois (260) (261) (cf. chapitre 1.5). Ce statut renvoie également aux bonnes relations existantes depuis toujours entre la France et la Colombie et aux échanges notamment dans le domaine de la mobilité académique et de la recherche (262) (263) (264). Le français ouvre des portes affirment-ils. En l'occurrence avec sa maîtrise, les futurs professeurs ont l'opportunité de poursuivre leurs études en master et en doctorat dans des universités françaises (248) (249) (250). Enfin, la plupart des perspectives renvoient également à l'interculturalité, c'est-à-dire à la rencontre d'autres pays, d'autres cultures, d'autres groupes sociaux, d'autres mœurs, d'une nouvelle pédagogie dans l'enseignement, etc.

### **Conclusion de l'analyse des entretiens des enseignants**

Suite aux entretiens et à leur analyse, nous nous sommes rendue compte de la richesse de leur contenu. Cela nous a permis, entre autres, de traiter des thématiques qui n'étaient pas prévues auparavant mais qui constituent pourtant un apport très important pour notre recherche. Grâce aux témoignages des entretiens, nous pouvons confirmer nos hypothèses de recherche, plus particulièrement l'absence du travail interculturel et de la composante pragmatique en cours de FLE en milieu universitaire Colombien.

La plupart des enseignants sont conscients qu'aujourd'hui il est nécessaire d'enseigner les dimensions culturelles d'une langue et l'interculturalité (151) (153) (cf. chapitre 2.3.4). Toutefois, ils avouent également privilégier les dimensions linguistiques (156) (157). Parmi les enseignants, certains remettent la faute sur les programmes académiques qui privilégient largement l'enseignement de l'anglais (149) (150). Il y en a d'autres qui dénoncent le manque de temps et la nécessité de terminer un programme essentiellement basé sur des contenus linguistiques (154) (155). De fait, ce sont les contenus des programmes qu'il faudrait modifier

(150) (162) (161). En effet, l'enseignante de Culture et Civilisation Françaises, matière enseignée en fin du cursus, prend conscience de l'augmentation de la motivation des apprenants au contact de cette matière (150) (162) (157). D'autres encore dénoncent le bas niveau de leurs collègues et leur faible connaissance de l'interculturalité (cf. chapitre 2.2.4) (158) (161). D'autres encore suggèrent que ce sont les méthodes employées qui ne traitent que de la dimension linguistique (162) (157). Cette faiblesse est d'ailleurs assumée par certains qui revendiquent leurs compétences au niveau linguistique et leur ignorance de tout ce qui est culturel, les empêchant d'inclure cette dimension dans leurs cours (156) (157). Ainsi, la plupart des enseignants faisant partie de notre enquête avouent ne pas assez travailler ou ne pas travailler du tout la composante interculturelle dans leurs cours de français. Ceci est dû à des facteurs divers tels que le manque de temps, le programme académique, la surcharge linguistique, le manque de connaissance de ce sujet, etc. Ces variables semblent être assez liées entre elles puisqu'ayant affaire à un programme académique lourd et très chargé en contenus linguistiques, la place et le temps restant pour travailler des composantes comme l'interculturel sont par conséquent tout à fait contraignants. Non seulement notre enquête mais également notre théorie nous démontrent qu'un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas, du FLE, n'est plus envisageable sans prendre en compte la culture, le peuple, le pays cibles (cf. chapitre 2.2.4). L'évolution des courants méthodologiques nous confirme également qu'aujourd'hui on n'a plus affaire dans le cours de langue à des étudiants mais à des acteurs sociaux qui se préparent à affronter un univers interculturel. En d'autres termes, nous, enseignants de FLE, avons comme mission de les préparer à, d'un côté, pouvoir communiquer en langue cible dans un contexte réel comme la France, le Québec, etc., et d'un autre, à interagir, à agir et à s'intégrer dans une culture différente de la leur, sans, bien entendu, négliger leur identité et en faisant ainsi preuve d'Altérité, élément indispensable dans tout échange et contexte interculturels. Afin de réussir l'intégration de l'interculturalité dans nos cours de FLE, d'après nos entretiens, il est nécessaire de prendre en compte plusieurs enjeux et facteurs permettant une place solide et à la fois souple aux contenus pragmatiques. Parmi ces facteurs, nos entretiens tout comme notre théorie nous confirment l'importance des représentations sociales dans l'enseignement d'une langue étrangère. Accordons-nous la place que méritent les représentations et les stéréotypes en cours de FLE ? Cela vaut la peine de faire un petit rappel pour comprendre une fois de plus que les représentations se situent à cheval entre la culture maternelle et la culture cible. C'est à ce croisement que débute l'interculturel : « La découverte, puis la confrontation des diverses représentations mises en

présence dans le contexte de la langue aboutit ainsi à une réflexion sur les stéréotypes » (Collès, Dufays et Thyron, 2006 : 11).

Dans le but d'analyser les représentations des enseignants, il nous a paru intéressant d'analyser l'*avant* et l'*après* du séjour de ceux qui ont eu l'occasion de vivre en France et qui nous confirment une fois de plus l'absence de l'interculturel lors de leur expérience en tant qu'étudiant de FLE. Certains enseignants expriment ne pas avoir eu d'image des Français et de la France à cause de l'absence de l'interculturalité dans leurs cours de français (163). D'autres affirment avoir eu une image très clichée et limitée de la France à cause d'un enseignement de FLE très concentré sur des contenus linguistiques (164) (165). Mais le voyage leur a permis de faire évoluer leurs représentations, de s'ouvrir à la culture de ce nouveau pays (168) (169) (164), mais également d'avoir une vision plus réaliste de la France et de son peuple, de ses difficultés, de ses enjeux politiques (170) (cf. chapitre 2.1.2). L'image générale est malgré tout très positive, surtout chez les enseignants qui n'ont pas voyagé en France (172) (173) (174). Ils ont principalement des visions stéréotypées particulièrement positives, mais sont conscients de l'importance des représentations positives dans leur enseignement (174).

A cause de cette absence d'interculturalité dans leur formation, tel que nous avons pu le voir, ils n'avaient pas de représentations ou d'images forgées vis-à-vis des Français et de leur culture. Ou bien, ils avaient, selon eux, une image tout à fait erronée de la culture en question. Ces représentations ont pu progresser ou tout simplement naître grâce à leur voyage dans le pays cible. La France, et tout ce qui en fait partie, semblait être un monde méconnu pour les interrogés. Il ne faut pas négliger le fait que les enseignants et les futurs enseignants n'ont pas tous l'occasion de voyager facilement en France ou dans d'autres pays francophones. En effet, si ce n'est pas le voyage qui leur fait découvrir la langue et la culture cible, ce qui se passe dans la salle de classe est donc d'une importance cruciale. En conséquence, le rôle de l'enseignant et la place qu'il accorde à l'interculturel peut faire la différence. Toutefois, parmi nos enquêtés, nous trouvons des enseignants qui reconnaissent qu'ils n'osent pas inclure l'interculturel dans leurs séances à cause de leurs « pauvres » connaissances de ce sujet. D'autres enseignants en font la critique en soulignant que chaque enseignant peut s'auto-former à travers la lecture, donc ils n'auraient pas de prétexte pour ne pas aborder de contenus interculturels en cours. Néanmoins, le programme académique joue également un rôle important. Si l'on continue à le surcharger en contenus principalement linguistiques notamment du premier au quatrième semestre, l'enseignement/apprentissage du FLE à

l'université de Caldas aura toujours un manque pouvant pénaliser les futurs enseignants au moment d'exercer leur métier ou bien au moment de faire face aux échanges en français dans un contexte réel. D'ailleurs, ce rôle de l'enseignant renvoie à des représentations que les enseignants eux-mêmes portent à l'égard de leurs collègues, le manque de connaissances, le manque de lecture, le manque de partage entre collègues particulièrement en ce qui concerne leurs expériences en France ou dans tout autre pays francophone ; et le matériel authentique d'enseignement que chacun possède en fait partie. Parmi les contraintes mentionnées par les enseignants, il ya le manque de matériel (180) (181) (182) (183) (184) (185) (186) (187) (188) (189) (190) (191) (192) (193). Ce point est souvent mis en regard avec les moyens dont bénéficie l'anglais à ce niveau, bien mieux loti (181) (182) (183) (184) (185). Le matériel de l'université de Caldas est vieux et démodé (184) (185). Le manque de temps représente ensuite un autre problème pour les enseignants (194) (195) (196), qui les empêche de terminer un programme très chargé en contenus linguistiques et d'insérer des dimensions interculturelles dans leur enseignement (195) (196). Enfin, le système d'évaluation et la méthode d'enseignement s'ajoutent aux contraintes, les étudiants se focalisant sur les contenus linguistiques majoritairement présents dans leurs examens. La méthode, quant à elle, est trop ancienne et trop axée sur la grammaire (199) (200) (201).

Par ailleurs, la prédominance de l'anglais est un des sujets ayant été évoqué par la totalité des enseignants interviewés. Tous les enseignants s'accordent pour dire que l'anglais prédomine en Colombie pour des raisons de proximité géographique, politique et économique avec les Etats-Unis (130) (131). Elle est, de plus, représentée comme la « langue du travail » (127), la langue du « rêve américain » (127) (130). De ce fait, les apprenants ayant choisi d'étudier les Langues Etrangères à l'université trouvent leur motivation principale dans l'apprentissage de l'anglais et se désintéressent du français qui, en conséquence, prend une place moins favorable. Une autre raison qui ferait que les étudiants privilégient l'anglais est « l'habitude » (132), dans la mesure où ils côtoient cette langue depuis le début de leur scolarité (132) (133) ; cette habitude persiste et détermine leur préférence à l'égard de l'anglais à l'université (127) (129) (133). Ainsi, étant dans un pays proche tant géographiquement qu'économiquement des Etats-Unis, l'anglais capte l'intérêt non seulement du gouvernement mais aussi du peuple colombien. L'idéologie linguistique concernant l'anglais reflète l'idée que cette langue est la porte de l'avenir, synonyme d'emploi, de réussite, entre autres. Une telle idéologie fait que l'anglais est présent dès l'école primaire dans la quasi-totalité des établissements publics laissant ainsi une place tout à fait négligée à la langue française et à

son enseignement. Il est vrai que suite à la création de la loi sur l'éducation de 1994 (cf. chapitre 1.5), le français a perdu son statut de langue obligatoire dans le système éducatif colombien.

En revanche, l'anglais a trouvé une place solide dans le pays. De ce fait, le besoin de professeurs d'anglais est depuis très important. Cela signifie qu'il existe de bonnes perspectives de travail pour les futurs professeurs d'anglais en Colombie. A ce juste titre, les enseignants interrogés dans la présente étude évoquent le manque d'opportunités des futurs professeurs de FLE. La plupart d'entre eux, si ce n'est pas avec l'enseignement de l'anglais qu'ils se voient dans l'avenir, cela sera, peut-être, avec le français mais en dehors de la Colombie. L'opportunité de voyager en France est souvent abordée ; c'est une destination qui attire leur attention que cela soit pour poursuivre leurs études en Master et doctorat ou pour exercer dans l'éducation nationale en tant qu'assistant d'espagnol. Pour en revenir aux perspectives avec le français en Colombie, certains interrogés semblent avoir une vision plus positive et prometteuse grâce à la réintroduction du français dans les écoles publiques, ce qui augmente lentement par conséquent le nombre de postes pour enseigner le FLE. Cet espoir, si vous me permettez de l'appeler ainsi, n'est pas pour autant partagé par tous les enseignants. En définitive, les perspectives pour les enseignants de langues penchent davantage pour l'enseignement de l'anglais en Colombie ou pour le voyage dans le pays cible si c'est avec le français qu'ils se projettent. Ceci nécessite un changement au niveau de la politique linguistique nationale dans le sens où, avant tout, cette réintroduction du français devrait être explicitée dans la loi sur l'éducation. En effet, l'enseignement du FLE ne serait plus laissé au hasard et ne pâtirait plus d'une idéologie linguistique qui fait de l'anglais la seule langue représentant la réussite économique comme sociale.

Nos entretiens nous permettent d'affronter une réalité liée au manque de motivation chez les apprenants de FLE en milieu universitaire colombien dû, certes, au manque d'opportunités que l'on vient d'évoquer mais également à la complexité indéniable de la langue française souvent contrastée avec l'anglais. Ainsi, le manque de motivation des étudiants pour le français est lié à la difficulté de la langue (136) (135) (138) (139) (137). Le français étant décrit comme une langue « capricieuse » (136). Les éléments les plus difficiles sont la grammaire et la prononciation (136) (137). L'anglais est opposé au français comme étant une langue plus facile à apprendre (138) (139). Cela contraste cependant avec le fait que, en tant que langue romane, le français est proche de l'espagnol « c'est une langue romane et qui ressemble assez à l'espagnol » (136), ce qui devrait faciliter son apprentissage. Mais ce n'est

pas le cas. C'est d'ailleurs à cause de cette complexité que les apprenants redoublent cette matière (137).

Ce manque de motivation est en revanche opposé à une augmentation de celle-ci grâce à l'intérêt que les apprenants de FLE portent à l'égard de la culture cible. Les enseignants reconnaissent que si la dimension interculturelle était présente tout au long du cursus universitaire, les étudiants se motiveraient davantage. En l'occurrence, tel que nous avons pu le confirmer dans ses propos, l'enseignante chargée des cours de Culture et Civilisation françaises et francophones au sixième semestre fait remarquer qu'une fois que les étudiants entrent en contact avec la culture, leur motivation augmente de façon indéniable. Nous retrouvons ici ce qui est dénommé par Garder (2001) *motivation intégrative* dans la mesure où elle fait référence au désir chez l'apprenant de découvrir et de se rapprocher de la culture cible. Cette motivation renvoie également à une attitude tout à fait positive face aux locuteurs de la langue cible :

The concept of the integrative motive includes not only the orientation but also the motivation (i.e., attitudes toward learning the language, plus desire plus motivational intensity) and a number of other attitude variables involving the other language community, out-groups in general and the language learning context (Gardner, 1985: 54<sup>104</sup>).

En revanche, d'après nos entretiens, nous pourrions en déduire que la motivation concernant l'apprentissage de l'anglais est principalement de nature *instrumentale* étant donné que cette *motivation* renvoie au désir de l'apprenant de réussir ou d'obtenir quelque chose de pratique à travers l'apprentissage de la langue cible. Par exemple, nous pouvons mentionner le fait d'augmenter les opportunités de trouver un travail, de pouvoir faire des traductions entre langue cible et langue source, de réussir des examens, etc. Cette motivation fait appel également au statut social ou éducatif (Gardner et Lambert, 1972). Ce que les enseignants mentionnent en premier comme opportunité à valoriser auprès des étudiants avec le français est de partir à l'étranger afin d'y travailler(244) (245) (246), dans des pays comme le Québec (247). La France est un autre pays proposé, mais plutôt dans le but voyager et faire des études, moins chères dans ce pays (248) (249) (250). Mais le projet de réintégration de l'enseignement du français dans le système scolaire colombien impliquera une demande plus importante de professeurs de FLE dans tout le pays (260) (261) (262) (263) (264) et laisse

---

<sup>104</sup> Notre traduction : la motivation intégrative comprend non seulement l'orientation mais aussi la motivation (ie, les attitudes envers l'apprentissage de la langue, plus le désir, plus l'intensité de motivation) et un certain nombre d'autres variables d'attitude impliquant la communauté cible, hors-groupes en général et le contexte d'apprentissage de la langue étrangère.

présager un meilleur avenir. Ainsi, le français devrait, selon les enseignants, bénéficier du même statut que l'anglais et être rendu obligatoire dans le système éducatif (260) (261) (cf. chapitre 1.5). Ce statut n'est pas sans envisager un renforcement des liens et des partenariats universitaires entre la France et la Colombie (262) (263) (264).

## **4.3 ANALYSE DES ENTRETIENS DU TERRAIN 2**





## Introduction-analyse du terrain 2

L'exploitation de notre premier terrain nous a donné des informations extrêmement riches, informations qui méritent d'être approfondies davantage. Il nous paraît donc également intéressant de confirmer ou non les problématiques et les renseignements qui ont été révélés à travers l'enquête du premier terrain. Ainsi, notre deuxième terrain est un terrain venant compléter le corpus appartenant au premier terrain composé par des enseignants et des apprenants de FLE de l'université de Caldas en Colombie. Nous nous sommes alors intéressée à interroger des Colombiens ayant appris le français en Colombie et qui se sont installés en France une fois leur diplôme obtenu. Nous cherchons à connaître, parmi d'autres, leur niveau de français et leur expérience lors de l'échange avec des Français natifs. Autrement dit, nous cherchons à savoir si le français qu'ils ont appris en Colombie et les compétences qu'ils ont acquises leur sont vraiment suffisantes et utiles dans un contexte authentique comme la France. Est-ce que linguistiquement et pragmatiquement ces Colombiens se débrouillent en langue française sur le territoire français ? Cette enquête nous renseigne également sur les opportunités qu'un diplômé colombien de FLE peut obtenir à l'étranger notamment en France. Ce faisant, la plupart d'entre eux, au départ, sont venus en France pour exercer en tant qu'assistants de langue espagnole au sein de l'éducation nationale, comme cela a été notre cas. Dans leur totalité, ils ont décidé de rester en France pour poursuivre leurs études en master ou doctorat, ou encore pour travailler. Il s'agit d'un contexte qui demande la maîtrise de la langue et des compétences pragmatiques et interculturelles. Il est alors nécessaire de communiquer avec des Français et d'autant plus d'agir, de travailler, de participer en tant que nouveau membre de la France, en tant qu'étudiant, qu'apprenant, qu'ami, que collègue, etc., et pour cela, il s'avère essentiel de maîtriser certes la langue mais également les éléments les plus importants et représentatifs de la France et de son peuple. Cette nouvelle enquête nous permet entre autres de découvrir leur niveau en langue française acquis en Colombie avant leur voyage en France. La formation en FLE à l'université en Colombie, d'une durée de 5 ans, leur est-elle suffisante pour faire face à un contexte réel comme la France ? Quelles représentations véhiculent ces Colombiens à l'égard des Français, de la France et de la langue même ? À quel point ces représentations ont été modifiées depuis leur arrivée en France ? Et quel impact ont celles-ci sur la réussite de l'apprentissage de la langue ? En effet, nous nous intéressons lors de cette deuxième enquête à connaître les représentations que ces diplômés de FLE portaient à l'égard de la France, de son peuple et de la langue même avant leur voyage en France et l'évolution de ces mêmes représentations une fois qu'ils ont pu faire l'expérience de

la France et de sa société. Rappelons ici que les représentations qu'un apprenant a vis-à-vis de la culture cible influencent le déroulement et la réussite dans la langue cible. C'est un aspect que nous voudrions étudier avec le cas précis des enquêtés du présent terrain. C'est ainsi que nous exploitons un deuxième terrain à travers des entretiens semi-directifs adressés à des Colombiens installés en France pour des raisons académiques et professionnelles.

Nous explorerons avant tout notre corpus au niveau lexicométrique et sémantico-notionnel avec les logiciels Lexico3 et Tropes afin de mettre en avant les principales thématiques des entretiens à un niveau quantitatif.

A partir de ces éléments, les thématiques développées et analysées sont les suivantes, parmi d'autres :

La prédominance de la langue anglaise due à l'influence nord-américaine, l'anglais, une langue déjà connue face à l'inconnu « français », la complexité de la langue française notamment pour les hispanophones colombiens, les représentations vis-à-vis de la France et des Français avant le voyage, le français en Colombie : un bon avenir malgré tout !, les méthodes d'enseignement du FLE en Colombie / un enseignement très linguistique, comment les enseignants travaillaient la culture en cours ?, le manque de maîtrise de la culture cible chez les enseignants. L'ensemble de ces thématiques fera l'objet d'une analyse qualitative, notamment de contenu, afin d'en extraire plus concrètement les représentations, attitudes, opinions, points de vue, pratiques, vis-à-vis de ces thématiques.

Tout ceci, croyons-nous, peut nous apporter des éclaircissements et des pistes pour améliorer la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire Colombien, en fait, en ayant un panorama net de cet enseignement et de son impact sur la formation des professionnels et son efficacité. Nous pouvons ensuite passer à la proposition des perspectives aidant au perfectionnement de ce processus.

### **4.3.1 ANALYSE QUANTITATIVE DES ENTRETIENS VIA LES LOGICIELS LEXICO 3 ET TROPES**



Tel que cela a été le cas pour notre premier terrain (cf. chapitres 4.1.2 et 4.2.2), la démarche à suivre afin de procéder à l'analyse des entretiens de notre deuxième terrain, consiste à faire une analyse lexicométrique à l'aide des logiciels Lexico 3 et Tropes (cf. chapitre 3.5). Cela nous permettra d'extraire les thématiques principales que nous reprendrons lors de l'analyse qualitative.

### ***Fréquence des occurrences sous Lexico3***

Tout comme pour le premier terrain, tout d'abord, nous nous intéressons à la fréquence des occurrences dans l'ensemble de notre corpus (tableau 172). Nous centrons notre attention seulement sur les mots à sens plein (noms, verbes, adjectifs, adverbes). Le premier mot plein le plus fréquent est le mot « français » dans son sens de langue française, (auquel on ajoute justement « langue française » (18 occurrences) et « FLE » (20 occurrences)), répété 214 fois suivi du mot « France », employé 153 fois. Le troisième mot est « langue » + « langues » répété 142 fois. Le quatrième mot est « Colombie », répété 134 fois. Le cinquième mot est « cours » répété 124 fois. A partir de ces premiers mots, nous pouvons déjà cibler un contexte d'étude simple à établir : l'enseignement de la langue française en Colombie et la place de la culture française dans un tel enseignement. Les mots qui suivent nous permettent d'approfondir ces thématiques : le mot « anglais » + « anglaise » au sens de langue anglaise est répété 45 fois, ce qui montre la comparaison qui est fréquemment faite entre le français et l'anglais. Concernant la notion de culture, partie centrale de notre travail, nous trouvons le mot « culture » répété 70 fois (dont 15 « culture française »). Les mots « Français » répété 48 fois, « France » (153 occurrences), « francophone » + « francophones » (12 occurrences), « Québec » (3 occurrences), permettent de déterminer l'existence d'un contexte francophone, notamment français. Ensuite, nous retrouvons le mot « grammaire » répété 32 fois. S'ensuivent les mots « profs » + « professeurs » + « enseignants » répétés 45 fois. Les « étudiants » et « semestre » sont mentionnés 20 fois chacun, et « cours » est répété 124 fois. Ces derniers mots permettent de déterminer la présence de situations d'enseignement/apprentissage, notamment du FLE. Le mot « difficile » appliqué à la langue française est répété 25 fois, dont 7 « c'est difficile », 5 « le plus difficile » et 7 « très difficile ». Le mot « facile » est répété 26 fois, dont 8 dans des tournures négatives que l'on peut donc ajouter aux occurrences de « difficile » désormais au nombre de 33. Ces derniers mots permettent de relever un facteur important et qui est ressorti dans les corpus du premier terrain, questionnaire des étudiants, et entretiens des étudiants et enseignants : il s'agit de la difficulté de la langue française et de son apprentissage, notamment de sa « grammaire », mot

répété 32 fois. Egalement, le mot « didactique » est répété 15 fois, suivi des mots « enseignant », « apprendre », « méthodes » renforcé par « méthodes » au pluriel (10 fois), « heures », « programme », « compétences », « manques », « l'oral » chacun d'entre eux répété 14 fois. S'ensuivent « université » et « problème » répétés 12 fois chacun.

Forme	Fréquence
le français	91
de français	60
en français	55
du français	18
langue française	18
FLE	20
culture	70
culture française	15
langues	32
langue	110
étudiants	20
Colombie	134
semestre	20
cours	124
France	153
Français	48
Québec	3
francophone	6
francophones	6
professeurs	5
enseignants	14
grammaire	32
prononciation	10
facile	26
difficile	25
motivés	6
anglais	44
anglaise	1

Tableau 172 : Fréquences des mots les plus employés dans le corpus de notre deuxième terrain en relation avec nos thématiques de recherche.

Pour la suite de notre travail, nous présenterons le traitement de nos données via le logiciel Tropes qui est complémentaire du logiciel Lexico3 permettant une analyse complémentaire notamment au niveau cartographique et stylistique.

### ***Analyse stylistique sous Tropes***

Tout d'abord, le logiciel nous permet de définir avec précision le style discursif des propos énoncés par les enquêtés. Il s'agit en effet d'un corpus au « style plutôt argumentatif » (tableau 173). La subjectivité est également fortement présente dans ces entretiens. Ceci permet de considérer que la présence de subjectivité dans les entretiens est importante et que souvent les locuteurs assument leurs propos. Nous y reviendrons lors de l'analyse thématique, mais nous pouvons d'ores et déjà considérer que le logiciel Tropes permet de déterminer un degré de subjectivité important dans nos entretiens et que la plupart du temps, les enquêtés expriment leur point de vue et leur opinion propre.

<input type="checkbox"/> Style plutôt argumentatif
<input type="checkbox"/> Prise en charge par le narrateur.
<input type="checkbox"/> Prise en charge à l'aide du "Je".
<input type="checkbox"/> 233 Propositions remarquables
<input type="checkbox"/> 32 Épisode(s) détecté(s)

Tableau 173 : Analyse stylistique des entretiens sous Tropes.

L'étude de l'univers de référence<sup>105</sup> (tableau 174) nous permet de cerner la présence des notions « France », « éducation », « langue », « temps », « Europe », « Amérique du Sud ». Ces premières notions permettent de cerner un univers autour de l'enseignement du français, localisé en « Amérique du Sud », c'est-à-dire en Colombie, et en « Europe », c'est-à-dire en France.

<input checked="" type="checkbox"/>	0672 france
<input checked="" type="checkbox"/>	0553 droit
<input checked="" type="checkbox"/>	0541 éducation
<input checked="" type="checkbox"/>	0335 langue
<input checked="" type="checkbox"/>	0242 temps
<input checked="" type="checkbox"/>	0240 europe
<input checked="" type="checkbox"/>	0215 Amérique du sud

Tableau 174 : univers de référence des entretiens du deuxième terrain.

Parmi les verbes (tableau 175), les verbes statifs sont les plus fréquents (43,5%), ce qui indique que les interrogés subissaient l'action sans être passifs. Concernant les connecteurs, ceux de cause (27,6%) et d'opposition (20%) sont les plus fréquents, ce qui traduit le caractère argumentatif des entretiens et les relations de cause-conséquence qui les parcourent. Les modalisateurs de négation sont aussi les plus fréquents (20,5%), indiquant que nombre d'éléments font l'objet de dimensions négatives dans les entretiens.

<input checked="" type="checkbox"/>	* Verbes :
<input checked="" type="checkbox"/>	Statif 43.5% ( 2401 )
<input checked="" type="checkbox"/>	Déclaratif 24.3% ( 1343 )
<input checked="" type="checkbox"/>	* Connecteurs :
<input checked="" type="checkbox"/>	Cause 27.6% ( 574 )
<input checked="" type="checkbox"/>	Disjonction 6.6% ( 138 )
<input checked="" type="checkbox"/>	Opposition 20.0% ( 416 )
<input checked="" type="checkbox"/>	Temps 7.5% ( 157 )
<input checked="" type="checkbox"/>	* Modalisations :
<input checked="" type="checkbox"/>	Affirmation 16.6% ( 564 )
<input checked="" type="checkbox"/>	Négation 20.5% ( 699 )
<input checked="" type="checkbox"/>	* Adjectifs :
<input checked="" type="checkbox"/>	* Pronoms :
<input checked="" type="checkbox"/>	"Je" 48.3% ( 1550 )
<input checked="" type="checkbox"/>	"Tu" 17.2% ( 553 )
<input checked="" type="checkbox"/>	"Ils" 6.7% ( 214 )
<input checked="" type="checkbox"/>	"On" 12.4% ( 399 )

Tableau 175 : catégories grammaticales les plus fréquentes dans les entretiens du deuxième terrain.

Parmi les verbes les plus fréquents (tableau 176), nous trouvons « être », « avoir », « dire », « faire », « aller », « savoir », « pouvoir », « parler », « penser », « trouver », « apprendre ». Hormis les deux premiers verbes, les autres renvoient principalement à l'enseignement/apprentissage d'une langue, avec « dire », « savoir », « parler », « penser », « apprendre ». « Faire » et « pouvoir » renvoient à l'action et à la possibilité, et « aller » peut référer au voyage linguistique.

<sup>105</sup> La notion de « droit » n'est pas à prendre en compte dans la mesure où elle renvoie à la répétition du mot « enquêtrice » dans les entretiens.



<input type="checkbox"/>	1371 être
<input type="checkbox"/>	0633 avoir
<input type="checkbox"/>	0354 dire
<input type="checkbox"/>	0302 faire
<input type="checkbox"/>	0178 aller
<input type="checkbox"/>	0139 savoir
<input type="checkbox"/>	0126 pouvoir
<input type="checkbox"/>	0118 parler
<input type="checkbox"/>	0109 penser
<input type="checkbox"/>	0078 trouver
<input type="checkbox"/>	0075 apprendre

Tableau 176 : liste des verbes les plus fréquents dans les entretiens du deuxième terrain.

L'étude des adjectifs les plus fréquents<sup>106</sup> (tableau 177) permet de cerner la présente d'une forte axiologie avec « bon », « difficile », « facile », « petit », « fort ». Cette axiologie renvoie aux difficultés rencontrées avec la langue française et une fois en France. Les adjectifs « culturel » et « didactique » permettent de cerner une problématique autour de l'enseignement de la culture.

<input type="checkbox"/>	0119 bon
<input type="checkbox"/>	0031 difficile
<input type="checkbox"/>	0027 facile
<input type="checkbox"/>	0025 fin
<input type="checkbox"/>	0024 petit
<input type="checkbox"/>	0022 culturel
<input type="checkbox"/>	0019 fort
<input type="checkbox"/>	0016 didactique
<input type="checkbox"/>	0016 important

Tableau 177 : liste des adjectifs les plus fréquents dans les entretiens du deuxième terrain.

### ***Approche sémantique sous Tropes***

Tropes permet également d'effectuer une approche sémantique et notionnelle par le graphique « aires » en affichant le contexte général où les grands thèmes sont classés par fréquence décroissante. Les références employées les plus utilisées sont : *français*, *langue* et *culture* étant les mots clés principaux donnés par le logiciel Lexico 3. Toutefois, via Tropes, nous pouvons obtenir une représentation spatiale des réseaux établis entre ces notions<sup>107</sup>. Dans le premier exemple (figure 25), au centre se trouve la notion *français* dans le sens de langue française ; elle renvoie à *langues*, *Colombie*, *culture*, *enseignant*, *Angleterre*. Cela permet de noter l'univers de l'enseignement du français et de sa culture en Colombie. La présence d'*Angleterre* peut servir à introduire l'opposition qui est faite avec la langue anglaise.

<sup>106</sup> Il n'a pas été possible de retirer « fin » qui est le marqueur discursif « enfin » sous sa forme orale abrégée.

<sup>107</sup> La notion de « policier » renvoie au terme « enquêtrice » que nous n'avons pas pu retirer.

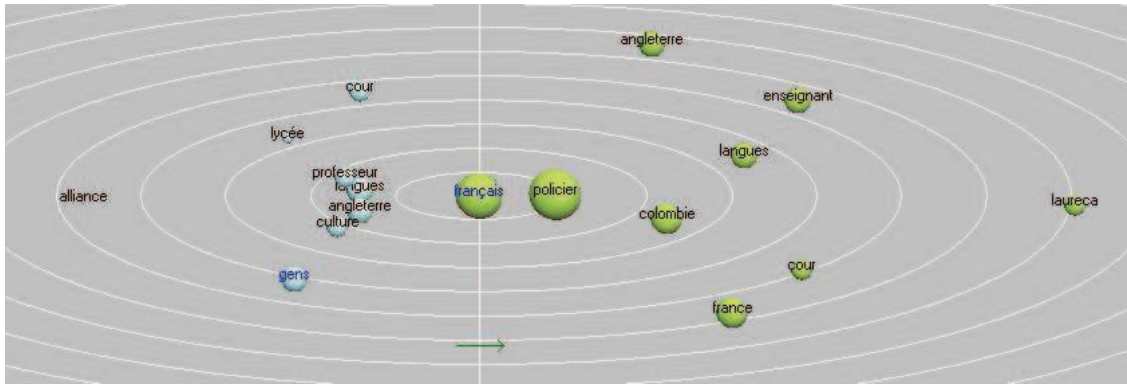


Figure 25 : Cartographie notionnelle des relations entre une « français » et d'autres notions dans les entretiens du deuxième terrain.

Dans le deuxième exemple (figure 26), au centre se trouve la notion de *langue* et qui est entourée par *France*, *éducation*, *communication*, *Amérique du Sud*, *culture* renvoyant ainsi à la place de la culture cible lors de l'apprentissage du français afin de réussir la communication en FLE.

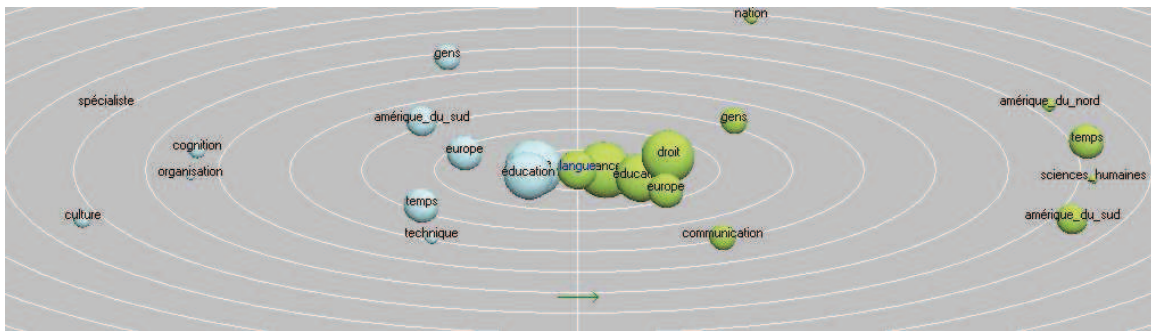


Figure 26 : cartographie relationnelle autour de la notion de « langue » dans les entretiens du deuxième terrain.

Lors du dernier exemple (figure 27), nous trouvons comme grand thème la *culture*, renvoyant à des notions telles que *langue*, *France*, *nation*, *éducation*, *Europe*. On retrouve une fois de plus ce lien insécable entre *langue* et *culture*, dans ce cas précis une culture symbolisée par une nation : la France, et un continent : l'Europe.

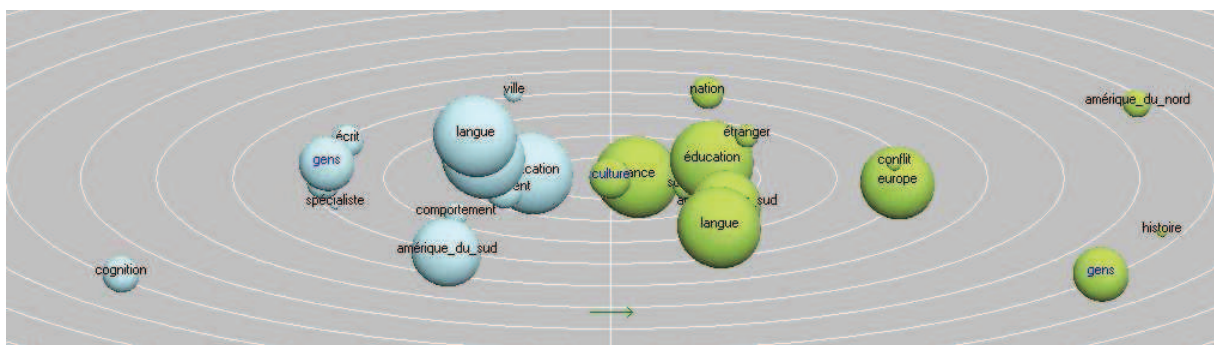
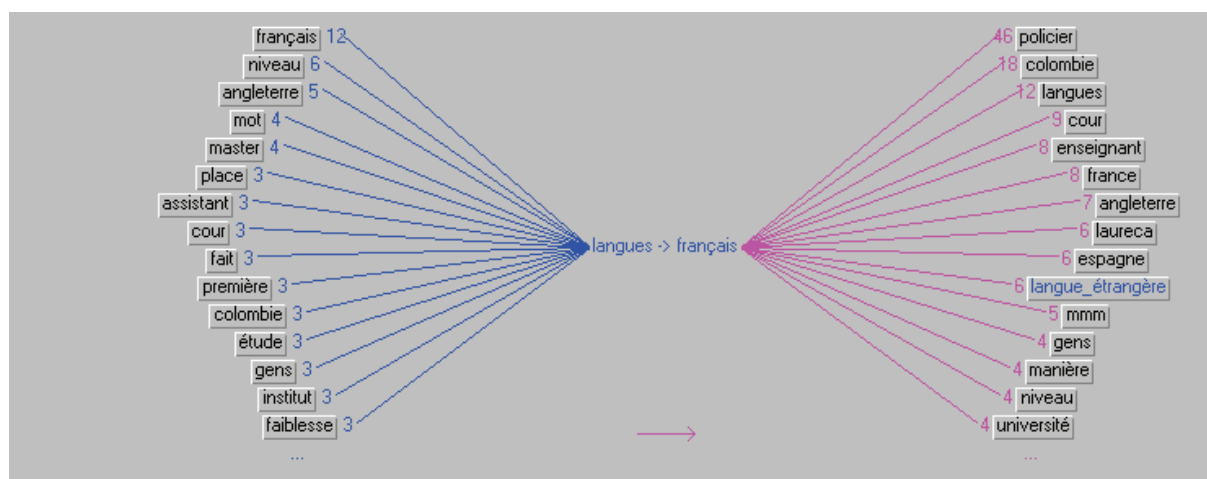


Figure 27 : cartographie relationnelle de la notion de « culture » avec d'autres notions dans les entretiens du deuxième terrain.

### Les relations notionnelles sous Tropes

Le graphique en étoile affiche les relations entre références ou entre une catégorie de mots et des références. Les nombres qui apparaissent sur le graphique indiquent la quantité des relations (fréquence des concurrences) existant entre les références. Ce type de graphique permet d'analyser l'environnement d'une référence. Les références affichées à gauche sont des prédécesseurs et celles affichées à sa droite sont des successeurs par rapport au cotexte des notions centrales. Le premier graphique (graphique 33) nous montre les relations entre « langues » et « français » qui sont en lien<sup>108</sup> avec *Français, Colombie, Angleterre, France, étude, assistant, université*. Cet univers de relations permet de montrer la présence au premier plan de l'enseignement de la langue française en Colombie et de l'opposition qui est faite avec l'anglais.



Graphique 33 : Exemple d'arborescence établissant les relations dominantes entre les notions de « langues » et « français » dans les entretiens du deuxième terrain.

De fait, cette analyse préliminaire des entretiens, réalisée avec deux logiciels de lexicométrie et d'analyse notionnelle, permet de mettre en évidence l'existence de relations fortes et saillantes entre diverses notions dans l'ensemble des entretiens. Ces notions tournent autour du français, de la langue, de la culture, de leur enseignement et des façons de les enseigner, du milieu universitaire. Ces diverses notions sont reliées entre elles autour d'éléments dominants, le français, l'enseignement, la culture, l'université. Il est donc possible d'établir, d'emblée, une sorte de cartographie sémantique des entretiens, d'identifier leur cohérence via un style argumentatif qui vise à alimenter la relation entre ces notions. Grâce à cette analyse, une partie des thématiques qui feront partie de l'analyse qualitative de notre corpus est déjà repérée.

108

Certaines notions sans rapport, comme « policier » n'ont pas pu être retirées, et sont présentes par leur fréquence d'occurrence.

### **4.3.2 ANALYSE QUALITATIVE DES ENTRETIENS**



## Introduction

Lors de notre première enquête de terrain, nous avons pu nous rendre compte de facteurs divers caractérisant l'enseignement / apprentissage du FLE dans une des universités colombiennes tel que le manque de matériel, un enseignement très linguistique qui amené à négliger le travail de l'interculturel, etc. Ceci nous amène à nous à interroger sur la spécificité de notre premier terrain : est-ce que les conditions de l'enseignement / apprentissage du FLE à l'Université de Caldas est exclusif à cette institution ou bien s'agit-il d'un phénomène plus large et qui touche peut-être tout le pays ? Autrement dit, s'agit-il d'une problématique commune à tous les programmes de FLE en Colombie ? Et si c'est le cas, que deviennent ces diplômés qui obtiennent leur diplôme dans une université colombienne et qui décident de faire face à un contexte authentique comme la France ? Dans cette partie, il sera donc question d'analyser l'avis et les propos de ces professeurs colombiens résidant en France au sujet de leur expérience avec l'apprentissage du français dans leur pays et avec la langue cible une fois qu'ils obtiennent leur diplôme. Dans notre découpage thématique, nous analyserons les points suivants : la prédominance de langue anglaise due à l'influence nord-américaine, la complexité de la langue française notamment pour des hispanophones Colombiens, les représentations vis-à-vis de la France et des Français avant leur voyage en France et pendant leur séjour, le français : un bon avenir malgré tout, les méthodes d'enseignement du FLE en Colombie / un enseignement très linguistique, comment les enseignants travaillaient la culture en cours, manque de maîtrise de la culture cible chez les enseignants.

### ***La prédominance de la langue anglaise due à l'influence nord-américaine***

La présence d'une idéologie linguistique n'échappe pas aux interrogés pour qui l'anglais a toujours été leur premier choix (cf. chapitre 1.3.1). En effet, un des interrogés, dans l'exemple (265), se représente ces liens entre les deux nations sous l'axiologie « influence » accompagnée de l'image qu'elle porte vis-à-vis des Américains « Yankee ». Elle fait référence à cette influence dans une tournure négative avec le verbe « supporter », ce qui traduit le fait qu'elle subit quelque chose, ce qui est toujours actuel avec le présent dans « on la supporte » et le sera encore longtemps avec le futur proche « on va le supporter ». Ses propos sont amplifiés par les marqueurs de temps « pendant longtemps » venant déterminer une « influence » qui va se prolonger encore, en tout cas dans un futur proche. Les liens entre les Etats-Unis et la Colombie semblent être dus, d'après l'interrogée, au rapprochement « géographique », « politique » et « économique » notamment en termes de « business ». Cette idée est reprise chez Mylé, qui établit aussi un fort lien entre l'idéologie linguistique

colombienne vis-à-vis de l'anglais et la proximité géographique avec les Etats-Unis. En effet, en d'autres termes, l'importance accordée à cette langue est due, en partie, à la proximité géographique entre les deux nations. De ce fait, la langue anglaise a fini par « influencer » la Colombie. Cette fois-ci ses propos portent la présence de la locution « grâce à » exprimant une relation positive « c'est grâce à ça que l'anglais influence la Colombie ». Ceci nous montre qu'une telle « influence » est perçue positivement quand il s'agit directement de la présence de la langue anglaise en Colombie et non de la politique ni de l'économie en particulier. Mylé, dans l'exemple (266), établit un contraste indirect avec la France en employant l'adverbe « plus », utilisé comme comparatif, suivi de l'adjectif « proche ». Elle renforce ce contraste en affirmant que l'anglais est « une des premières langues » ce qui donne comme conséquence, exprimée par le connecteur « donc », que le français est laissé de côté. Ces propos sont justifiés par l'expression de cause « parce que » accompagnée de la voix passive du verbe parler dans une tournure négative « n'est pas parlé » et l'adverbe « partout ». Une fois de plus, elle établit un contraste avec l'anglais en employant à nouveau la voix passive du verbe « parler », mais cette fois-ci dans sa forme affirmative « il est parlé partout ». Elle exprime le souhait à travers le verbe « veut », souhait consistant à « parler anglais ». Le sujet « Colombie » permet de généraliser son propos ; la comparaison avec « comme » porte sur « tous les autres pays ». La Colombie veut donc faire comme les autres pays : parler anglais.

(265) Caro : c'est l'influence Yankee / l'influence des Etats-Unis que bon on la supporte on va la supporter encore pendant LONGTEMPS / et voilà c'est ça

Enquêtrice : c'est une influence en quoi exactement ?

Caro : moi je trouve que c'est / on va dire géographique / on va dire politique / on va dire économique parce que maintenant avec la globalisation [...] on va dire que ça a permis qu'on parle de l'anglais comme langue universelle / surtout quand on parle de business / quand on parle d'économie donc je pense que c'est grâce à ça que l'anglais influence la Colombie

(266) Mylé : mmm je sais pas / je crois que comme on est plus proche des Etats-Unis que de France / en plus l'anglais c'est une des premières langues / donc le français on le laisse un peu de côté parce que le français n'est pas parlé partout / c'est juste quelques pays qui le parlent et l'anglais il est parlé partout / la Colombie veut être comme tous les autres pays / parler anglais

Cette influence à laquelle Caro et Mylé font allusion, est également présente dans les énoncés émis par Charly, sauf que selon lui, ceci se ressent aussi au niveau des médias colombiens, en l'occurrence les stations de radio colombiennes privilégient la musique en anglais et les

artistes anglophones en général ; il considère alors, dans l'exemple (267), que la « moitié des chansons » qui passent à la radio nationale sont en « anglais ». Charly établit un contraste avec la musique et les artistes français en employant la conjonction de cause « alors » et le jugement de valeur « compliqué » pour dire que les artistes francophones, ne sont pas diffusés en Colombie, sauf ceux qui ont déjà fait « un grand carton aux Etats-Unis ou en Europe ». Mylé, dans l'exemple (268), parle également de ce côté pragmatique propre à l'anglais en termes de pratique linguistique comme en termes de présence dans la République colombienne non seulement dans le système scolaire mais aussi dans les médias : la télévision, la radio, le cinéma. Elle emploie l'adjectif axiologique positif « facile » précédé de l'adverbe de comparaison « plus », portant une forte axiologie concernant l'anglais et qui montre l'opposition avec le français une fois de plus.

(267) Charly : ah OUI tout à fait / si on prend en compte par exemple des chaînes de radio qui passent des musiques en français ou en anglais le compte est fait rapidement / je pense que la moitié des chansons qui passent sur la radio commerciale en Colombien sont en anglais / 'fin comme partout dans le monde d'ailleurs alors qu'en français c'est quand même compliqué / il faut que ça soit un artiste très connu / qu'il ait déjà fait un grand carton aux Etats-Unis ou en Europe pour qu'il arrive en Colombie donc

(268) Mylé : OUI / non / non on pouvait pas faire le stage en français malheureusement // on a eu plus de cours en anglais / et je sais pas c'était plus facile de pratiquer l'anglais / je sais pas / je regardais beaucoup plus de films en anglais / j'écoutais des chansons / c'était toujours en anglais en pas en français / je le voyais loin

Comme cela a été exposé (cf. chapitre 1.2), les USA et la Colombie sont aussi de forts alliés au niveau militaire. Charly fait référence précisément à cet appui militaire entre les deux nations. Le présentatif « il y a » accompagné de l'adverbe de quantité « beaucoup » représente la présence importante des militaires « Etatsuniens » (269) en Colombie selon lui. Il en fait le lien directement avec le fait qu'il y a plus d'Etatsuniens en Colombie que de Français.

(269) Charly : il y a beaucoup d'activités militaires des Etats-Unis en Colombie ce qui fait qu'il ait plus des Etats-uniens / après plus de Français je je je / je ne saurai pas te dire

Laureca, dans l'exemple (270), qualifie axiologiquement cette langue d'« important » renforcé par l'adverbe d'intensité indiquant le superlatif « très », représentation qui fait, selon elle, que plus nombreux sont ceux qui choisissent l'anglais et non une autre langue. De plus, l'anglais n'est pas seulement une langue « très importante » mais « la plus importante » dans le monde,



avec le superlatif qui établit implicitement une distinction stricte entre le français et l'anglais, le français n'ayant pas la même importance. L'enseignante considère donc que c'est d'autant plus « plus efficace » de faire des études en anglais qu'en français.

(270) Laureca : l'anglais ça me plaisait beaucoup / j'ai / j'ai eu de bonnes notes donc je me suis dit « pourquoi pas / je vais devenir prof d'anglais vu que c'est quelque chose de facile pour moi » [...] je pense qu'on était plus / on était plus / non / il y avait plus qui choisissaient l'anglais / c'est SUR

Enquêtrice : et tu penses que c'est dû à quoi ?

Laureca : c'est dû à / mmm [elle réfléchit] parce qu'il y a plus d'anglais on va dire / un peu partout / et que l'anglais c'est une langue très importante / on va dire la plus importante au niveau mondial donc je pense qu'ils trouvent plus efficace de faire des études en anglais qu'en français / voilà

Ainsi, l'influence nord-américaine est exprimée par les interrogés. Celle-ci se retrouve dans l'influence « Yankee » (265), qui se manifeste au niveau militaire (269), « géographique » (265) (266), « politique » et « économique » (265), ainsi qu'au niveau de la prédominance de musiques anglophones dans les médias colombiens (267) (268). Cette prédominance est au détriment de la présence de chansons francophones. L'influence ainsi exprimée des Etats-Unis est donc la raison de la si forte présence de la langue anglaise en Colombie (265) (267) (266) (268), et celle qui fait axiologiquement considérer l'anglais comme une langue « très importante », « la plus importante » et « très efficace » (270). Cela montre d'autant plus la présence d'une forte idéologie linguistique en faveur de l'anglais.

### ***Politiques linguistiques et idéologie linguistique***

Cette idéologie est sous-tendue par la politique linguistique du pays. En effet, l'intégralité des enquêtés a appris l'anglais à l'école ce qui leur a donné le goût de cette langue. Cela a un impact considérable sur leur sécurité linguistique, leur préférence pour l'anglais et d'autant plus sur leur motivation et choix de l'anglais au moment de chercher un emploi. Cette situation s'oppose directement à ce qu'il se passe concernant la langue française où l'insécurité linguistique prime. Dans l'exemple (271), Laureca exprime son désir de devenir professeur d'anglais à travers le verbe « voulais » accentué par « absolument » en écartant toute autre possibilité, notamment celle de devenir professeur de français. Elle évoque la raison de ceci à travers l'expression « parce que » mentionnant son lycée qui, avec l'anaphore « c'était » fait référence à l'anglais auquel elle accorde le jugement de valeur « préférée »

(271), que l'on retrouve dans l'exemple (272), renforcé par le verbe « plaisait » qui est accentué par l'adverbe « beaucoup ». Cela nous montre sa préférence indéniable pour l'anglais depuis son lycée, ce qui a une influence importante sur sa préférence pour l'anglais pendant sa licence malgré la découverte du français, en tout cas au début de son cursus. Ainsi, Mylé, dans l'exemple (272), comme Laureca dans l'exemple précédent, exprime sa préférence pour l'anglais et établit un lien direct avec son apprentissage de cette langue au lycée. Avoir eu l'anglais dans son parcours depuis au moins le lycée lui procure de la facilité dans la pratique de cette langue. Elle utilise le verbe « préférais », exprimant une subjectivité forte, suivi de la locution conjonctive de subordination « parce que » établissant ainsi une relation de cause / conséquence : « parce que j'étais forte en anglais », ceci pour dire que parce qu'elle aimait l'anglais et parce qu'elle était forte dans cette langue, elle a décidé de l'étudier à l'université. En outre, Caro, de son côté, exprime le caractère pragmatique que lui apporte l'anglais, représenté par « quelque chose » (273) à travers l'adjectif « facile » qui qualifie directement cette langue.

(271) Laureca : quand j'ai fait ma licence à la fac / je voulais absolument être prof d'anglais [...] parce que au lycée c'était ma matière préférée on va dire / l'anglais ça me plaisait beaucoup / j'ai / j'ai eu de bonnes notes donc je me suis dit « pourquoi pas / je vais devenir prof d'anglais vu que c'est quelque chose de facile pour moi

L'idéologie linguistique et les politiques linguistiques ont pour conséquence de faire en sorte que chez nos enquêtés, l'anglais était la langue préférée depuis le début de leur scolarité. Cela a déterminé leur choix de poursuivre l'étude de cette langue à l'université et de chercher à devenir, à l'origine, professeur d'anglais.

### ***Insécurité linguistique avec le français***

Dans l'exemple (272), le jugement de valeur « forte » (272) utilisé à deux reprises et « bon niveau » (272), que l'on retrouve dans l'exemple (273), exprimant de la sécurité linguistique en anglais s'opposent directement au jugement affectif « peur » et « dur » destinés à décrire son expérience avec la langue française. Elle emploie « peur » également une deuxième fois, renforçant le sentiment d'insécurité linguistique<sup>109</sup> vécu avec le français et surtout au moment de devoir communiquer dans cette langue avec d'autres locuteurs : « ça fait peur ». Caro, dans l'exemple (273), fait référence également à la sécurité linguistique liée à l'anglais opposée à

---

<sup>109</sup> Cette notion a été définie tout d'abord par William Labov en 1973 en déclarant que les New-Yorkais « sont convaincus qu'il existe une langue « correcte », qu'ils s'efforceront d'atteindre dans leurs conversations soignées » (Labov, 1976 : 201), ce qui prouve la relation que les locuteurs créaient entre la langue dite correcte et standard et leur propre usage.

l'insécurité linguistique vécue en français, en déclarant son incapacité de s'exprimer en français. Ce sentiment est représenté par le verbe « sentais » dans une tournure négative, accompagné de l'adjectif axiologique « incapable » qui traduit une forte dépréciation de soi-même et un sentiment d'impossibilité en langue française. Fait qui contraste directement avec le sentiment de force et de sécurité lié à l'anglais marqué par le comparatif « plus...que » et l'adjectif axiologique « bon » accordé à son niveau. Cette interrogée, malgré avoir choisi d'étudier les langues (anglais et français) à l'université, son but était de devenir professeur d'anglais et non de français, résultat de l'insécurité linguistique. Les propos de Caro sont marqués par l'utilisation du pronom « rien » apportant une dimension emphatique qui soulève l'inexistence de ses connaissances en français avec « en français quand j'ai commencé la carrière / je connaissais rien du tout » (274) en leur opposant une fois de plus l'anglais qu'elle a étudié depuis le collège.

(272) Mylé : moi je préférais l'anglais parce que quand j'étais au lycée / j'étais forte en anglais c'est pour ça que j'ai choisi d'étudier les langues / l'anglais ça me plaisait beaucoup et j'étais forte / j'avais un bon niveau d'anglais donc je me sentais bien / le français j'avais jamais entendu dans ma vie quand j'avais commencé la fac donc j'avais peur au début / le premier semestre / ça a été dur pour moi parce que je ne connaissais pas et d'un coup comme ça pour quelqu'un qui vient te parler en français donc ça fait peur

(273) Caro : je me suis jamais lancée à la recherche d'un emploi de prof de français parce que j'avais un peu peur / parce que je me sentais pas capable / donc du coup / je / depuis le début j'ai cherché en anglais / j'ai commencé à travailler quand j'avais 18 ans / j'ai trouvé très fa / oui on va dire très facile

(274) Caro : je sais pas / je me voyais pas trop en prof de français / en plus depuis toute / bon pas toute petite mais depuis que j'étais au collège j'étais / on va dire j'étudiais l'anglais / donc on va dire j'avais un bon niveau en anglais / en français quand j'ai commencé la carrière / je connaissais rien du tout

La forte présence de l'anglais depuis le collège/lycée s'oppose à la présence inexistante du français avant l'université. De fait, les interviewés se sentent à l'aise avec l'anglais. Mais le français suscite chez eux des sentiments de crainte et une forte insécurité linguistique (272) (273) (274).

### ***Contexte difficile avec le français***

Mais la détermination des choix dépend aussi du facteur pragmatique de l'anglais qui est enseigné partout en Colombie et en effet qui ouvre des portes à de nombreux enseignants qui souhaitent enseigner cette langue. Dans l'exemple (273), le jugement de valeur « facile » renforcé par l'adverbe « très » décrit la facilité avec laquelle elle a trouvé un emploi pour exercer sa carrière en tant que professeure d'anglais et non de français. L'absence du français du système éducatif colombien se ressent dans les propos émis par Caro qui expérimente un décalage de niveau important au début de sa carrière à l'université (274). Mylé, dans l'exemple (275), attribue cette impossibilité à un collectif marqué par le pronom personnel « on » se référant à ses collègues ; l'impossibilité est déclarée à travers le verbe pouvoir dans une tournure négative « pouvait pas », appuyée d'un axiologique fort « malheureusement » symbolisant le regret. Cette restriction vis-à-vis du français apparaît à nouveau en se confrontant à une réalité plus optimiste pour l'anglais. Mylé décrit, dans l'exemple (276), de façon restrictive avec la tournure négative et le déterminant « beaucoup » les faibles possibilités avec le français notamment en ce qui concerne le stage pédagogique. Ceci est amplifié par le déterminant indéfini « la plupart » qui s'applique à ses « collègues », pour généraliser le fait de favoriser l'espagnol ou l'anglais et contraster d'autant plus avec la tournure « pas beaucoup » qui s'applique au français. Le caractère pragmatique et facile imputable à l'anglais se confronte au français, une langue qui pose plus de contraintes au niveau linguistique et professionnel, et donc les opportunités de travail sont moindres.

(275) Mylé : OUI / non / non on pouvait pas faire le stage en français malheureusement

(276) Mylé : pour faire le stage / eh la plupart de mes collègues de cours / ils faisaient le stage soit en espagnol / soit en anglais mais pas en français parce qu'il y avait pas beaucoup d'écoles où faire le stage

Le contexte professionnel semble donc limité avec le français (273) (274) (275) (276). Le nombre de postes et de stages est rare, ce qui confirme aussi un choix plus favorable à l'anglais.

### ***Meilleures perspectives avec le français***

Malgré cette restriction, l'interrogée a eu l'occasion de faire son stage en langue française en bénéficiant du projet de réintroduction du français. Néanmoins, le contexte demeure limité sachant que cet établissement ne pouvait accueillir que cinq stagiaires de sa faculté. Dans l'exemple (277), elle emploie une formule restrictive avec le présentatif « il y a » dans une

tournure négative amplifiée par l’adverbe d’intensité « trop », soulignant que les places pour faire le stage en français sont peu nombreuses.

(277) Mylé : j’ai eu l’opportunité de faire mon stage dans une école à la Candelaria / il y avait pas trop de place pour faire le stage en français / donc il y avait cinq places pour toute la fac donc j’ai / j’ai eu l’opportunité et j’ai travaillé dans une école maternelle / primaire / primaire à la Candelaria et c’était un programme entre l’Ambassade de la France et la Colombie

Dans une certaine mesure, les politiques linguistiques évoluant, on peut espérer un meilleur avenir professionnel avec le français (277). Mais cela reste encore limité actuellement.

L’influence des Etats-Unis est non négligeable en Colombie, que ce soit au niveau culturel (265), géographique (265) (266), militaire (269), politique et économique (265). Cette influence se note dans la musique et les médias (267) (268) aux dépens de la présence de la langue française. Cette influence traduit la forte présence de la langue anglaise sur le territoire colombien (265) (267) (266) (268). En découle une idéologie linguistique qui reflète l’importance et l’efficacité accordée à la langue anglaise (270). L’idéologie linguistique est sous-tendue par des politiques linguistiques qui ont fait que l’anglais a été la seule langue étrangère de nos enquêtés depuis le début de leur scolarité. Cette présence de l’anglais a déterminé leurs goûts et leurs choix de carrière à l’université. Cela reflète également l’assurance qu’ils ont avec cette langue, souvent renvoyée à l’insécurité linguistique qu’ils ressentent avec le français (272) (273) (274). Par ailleurs, les politiques linguistiques et l’idéologie linguistique limitent les débouchés professionnels avec le français (273) (274) (275) (276), même si, dans une certaine mesure et les politiques linguistiques évoluant, l’avenir semble plus favorable avec la langue française.

### ***La complexité de la langue française notamment pour les hispanophones colombiens***

Tout comme dans nos entretiens du premier terrain, la complexité de la langue française est un sujet récurrent tout au long du corpus de notre deuxième terrain. Il semble qu’une des parties posant le plus de difficultés aux Colombiens concerne la prononciation et la phonétique en général (cf. chapitres 4.1.3 et 4.2.3).

L’axiologie de la difficulté est particulièrement présente, avec des adjectifs comme « dur » (278), « difficile » (279) et des superlatifs. Pour commencer, Caro, dans l’exemple (278), fait référence à la langue française en se servant du superlatif « le plus » et de l’adjectif « dur » qui expriment ce qu’elle trouve le plus difficile dans la langue de Molière : « la

prononciation ». Elle appuie ses propos avec l'expression d'impossibilité marquée par le verbe « arrivais » dans une tournure négative « j'arrivais pas », ceci pour exprimer son incapacité de prononcer certains sons tel que le [R]. Pareillement, pour Laureca, dans l'exemple (279) la prononciation du français lui pose une grande difficulté, elle se sert du superlatif « le plus » (279), aussi dans l'exemple (278), pour expliquer une telle difficulté, « le plus difficile » en faisant référence à la phonétique. Tout comme Caro, elle donne un exemple de phonème impossible à reproduire correctement, il s'agit du son [ʃ]. En outre, les enquêtés Laureca et Charly font le contraste entre le français et l'espagnol. Charly, dans l'exemple (280), décrit ce contraste en faisant appel au jugement de valeur « problème », jugement qu'il accorde à la langue française dans la mesure où il s'agit d'une langue moins phonétique que l'espagnol, il utilise l'adverbe « plus » pour marquer ce contraste étant appuyé par l'adverbe « bien » : « l'espagnol est bien plus phonétique que le français ». Il établit une comparaison implicite entre l'apprentissage du français et un chemin, trouvant une barrière sur ce chemin. Cette barrière est axiologiquement qualifiée de « compliquée », aussi dans l'exemple (281), modalisée par l'adverbe « assez » qui caractérise le degré de difficulté. Il insiste sur le fait que la différence phonétique entre l'espagnol et le français est une « barrière ». Dans l'exemple (281), Grég utilise le jugement de valeur « compliqué » également pour caractériser la prononciation et fait un contraste entre la langue écrite et la langue orale. Ce contraste est déterminé par « ça n'a rien à avoir », ce qui indique la juxtaposition entre les deux registres et ayant comme conséquence introduite par « donc » une langue compliquée avec « donc ça complique ». Nous pouvons supposer que même en étant une difficulté, elle n'est pas insurmontable, à la différence de ce que pense Laureca dans l'exemple (279) qui semble être fataliste en se servant de l'adverbe exclusif « jamais » dans la mesure où elle affirme ne pouvoir « jamais » réussir à prononcer correctement certains sons du français. Elle ne semble pas assumer complètement ses propos car elle utilise l'adjectif « on » qui inclut tous les hispanophones. C'est en effet, d'après elle, tous les hispanophones qui n'arriveront « jamais » à prononcer le français correctement : « on les prononcera JAMAIS pareil » (279).

(278) Caro : c'était qui était le plus dur pour moi / c'était la prononciation / j'avais pas / j'arrivais pas à dire le r [le phonème r du français] / je faisais une espèce de raaa [prononciation du r roulé en espagnol] / pareil les nasales [...] la prononciation / pour moi la prononciation c'était dur avant / maintenant pas trop / oui il y a des mots que j'arrive pas à prononcer / à bien prononcer mais disons que ça s'est amélioré

(279) Laureca : la phonétique c'est le plus difficile [...] c'est vrai que les sons / tout ça c'est compliqué parce que / nous on a une tendance en tant qu'hispanophones de faire des approches / des ressemblances donc du coup on prononce pas les mêmes phonèmes / bon on les prononcera JAMAIS pareil mais c'est vrai que c'est compliqué / c'est dur / il y a des mots que j'arrive pas à prononcer / pas de mots mais de de de de phonèmes que j'arrive pas à prononcer / par exemple le le le son [ʃ] ça c'est galère donc je l'ai laissé tomber il y a longtemps / c'est pas grave / j'arrive pas / j'arrive pas [les deux interlocutrices rigolent]

(280) Charly : euh / bah déjà à l'oreille c'est une langue qui pose problème du seul fait que l'espagnol est bien plus phonétique que le français [...] la graphie et bien plus collée à la phonétique que le français donc c'est une barrière assez compliquée surtout quand on rajoute tous les phonèmes qui n'existent pas en espagnol donc voilà je pense que ça c'est quand même une barrière

(281) Grég : la prononciation ça c'est compliqué / ça ça n'a rien à voir avec le français écrit donc ça complique

La prononciation est donc un des points qui soulève le plus de difficultés pour les interrogés. L'axiologie de la difficulté est présente (278) (279). Certains mentionnent des sons précis (278) (280), allant même jusqu'à considérer que certaines prononciations ne seront jamais réalisables correctement par un hispanophone (279).

Les difficultés des interrogés ne se limitent pas au système phonétique. Mis à part la prononciation, ils trouvent l'orthographe de la langue française et sa grammaire particulièrement compliquées. Dans l'exemple (282), Caro fait référence directement aux accents qu'elle affirme ne pas savoir employer. Elle exprime la subjectivité et l'impossibilité en faisant usage des pronoms personnels « moi » et « je » et du verbe « arrive » dans un tour négatif « j'arrive pas ». Elle accompagne son propos de l'adverbe temporel « encore » qui peut révéler la présence d'un objectif à atteindre dans le temps. Enfin, la grammaire pose aussi des soucis, elle est caractérisée axiologiquement par « compliqué » adjectif renforcé par le superlatif « très ». Elle exprime de l'insistance à travers le mot « surtout » qui renvoie à ce qu'elle trouve le plus compliqué au niveau grammatical, « le subjonctif ». Cela laisse sous-entendre que les autres aspects grammaticaux ne lui posent pas tant de soucis que ce mode verbal. La dimension grammaticale est également qualifiée axiologiquement par « compliquée » par Mylé dans l'exemple (283), renforcé par le superlatif « très ». Elle parle des exceptions grammaticales.



(282) Caro : on va dire l'orthographe [*interférence du mot ortografia en espagnol voulant dire orthographe*] / tous ces accents-là / moi j'arrive pas encore / et quoi d'autre est difficile [question rhétorique] la conjugaison / pas tous les mots de conjugaison mais c'est surtout le subjonctif / pour moi c'est TRES COMPLIQUE

(283) Mylé : la grammaire est TRES difficile / les exceptions et après la prononciation / peut-être / après je sais pas / mmm

Tel que nous avons pu le constater une fois de plus, le français est une langue qui pose beaucoup de difficultés de nature linguistique aux hispanophones colombiens notamment au niveau phonétique et grammatical. D'un côté, nous trouvons des points de vue assez fatalistes dans le sens où ils pensent ne « jamais » (279) être capables de prononcer la langue française correctement, en tout cas pour certains phonèmes tels que le [j] et le [R] (278) (280) « on les prononcera JAMAIS » (279). D'un autre côté, malgré la difficulté du français, certains interrogés restent un peu plus optimistes en se servant du marqueur de temps « encore » (282), ce qui laisse supposer que l'interlocuteur arrivera un jour à surmonter les « barrières » (280) que pose le français avec « j'arrive pas encore » (282). Nous rappelons que cette complexité imputable au français est un facteur qui est également partagé par les enseignants et apprenants de FLE de l'université de Caldas (cf. chapitres 4.1.3 et 4.2.3) pour qui cela a un impact important sur la motivation et la réussite des étudiants. Nous pouvons également nous rendre compte que les difficultés sont de même nature, tant pour le public du premier terrain que pour le public du deuxième terrain, « phonétique » (278) (279) (280) (281), « grammaire » (283) (284) et « orthographe » (282).

### ***Représentations vis-à-vis de la France et des Français avant le voyage***

#### **Connaissance de la culture française avant leur arrivée en France**

Tous les interrogés ont eu deux moments en ce qui concerne leurs représentations (cf. chapitre 2.1) vis-à-vis des Français, de la France et de la langue même. Le « avant » et « l'après » la France sont marqués par une progression ou bien une confirmation des images de la France qu'ils possédaient avant de s'installer dans l'Hexagone.

#### **Absence de stéréotypes**

Les représentations véhiculées avant le voyage peuvent être neutres ou peu orientées. Grég, dans l'exemple (284), affirme ne pas avoir eu d'image à l'égard de la culture française « j'avais pas de stéréotypes ». Malgré cette affirmation, nous trouvons de la contradiction



dans son discours étant donné qu'en faisant une liaison entre les Français et le milieu universitaire, notamment dans le champ de l'anthropologie, cela retombe directement sur une représentation concernant la France et les compétences en anthropologie. Ceci est marqué par le jugement de valeur positif « bien » renforcé par l'adverbe « très » se référant à ces compétences. Pour Charly, la source de l'image qu'il avait de la France venait de ses école, lycée et université. Cet interrogé a eu l'occasion d'être scolarisé depuis petit au lycée français de Bogotá. Dans l'exemple (285), il reste vague dans ses affirmations en évoquant seulement le « grand amour » pour la culture française transmis par ses enseignants pendant toute sa scolarité. Il évoque une autre source de cette image qu'il véhiculait avant son départ en France « les chansons », « les films » et une fois de plus « les enseignants ». Il déclare se sentir privilégié du fait d'avoir été en contact directement avec des Français au lycée, il emploie le jugement de valeur positif « avantage » caractérisant ce contact. Par la suite, il exprime de la restriction à travers le modalisateur « quand même » provoquant une forme d'appréhension qui va jusqu'au sentiment de « peur » et de « crainte » au moment de faire face à la société française.

(284) Grég : moi avant de venir moi je / je je // j'avais pas de de stéréotypes / moi parce que / le facteur / qui m'attirait le plus c'était / l'académique donc moi je pensais que les Français ils travaillaient l'anthropologie / qu'ils le faisaient très / que que qu'ils le faisaient très bien / c'était c'était ça que que je pensais surtout

(285) Charly : bah moi je pense que l'image que j'avais de la France et des Français était celle qui / qui / qui m'avait été transmise à l'école / au lycée surtout / et que puis elle avait été reprise par le / par les enseignants de la fac qui en tant que colombiens éprouvaient un grand amour pour la culture française / ils nous transmettaient quand même cet amour pour pour / pour une société / une culture / mais c'est vrai que la veille de mon départ / le jour qui précédait mon départ je / je me suis posée plusieurs fois la question de de / de 'fin comment allait être le contact avec ce monde qui auparavant ne m'était représentait que par de de / des images / des textes / des chansons / des films / des enseignants / et puis 'fin oui d'une certaine façon des amis français puisqu'au lycée français on avait aussi l'avantage d'être avec avec / avec des enfants français et mais voilà / ça restait quand même une représentation en Colombie / c'était une sorte de prétexte 'fin et je me rappelle d'avoir de / 'fin pas de peur mais de de / OUI de crainte / c'est une sorte de crainte par rapport à mon contact / à mon premier contact avec cette société que je CROYAIS connaître

## **Stéréotypes et clichés**

Ceci a été explicitement révélé par Caro dans l'exemple (286) qui minimise sa connaissance de la culture française à travers l'expression « petit peu », l'adjectif « petit » nuance la faiblesse traduite par l'adverbe « peu ». Cette faiblesse se voit également reflétée à travers les clichés avec lesquels elle se représentait la France avant son voyage « pain », « vin », « accordéon ». Elle renforce la présence de clichés en employant une axiologie forte avec « important » dans une tournure négative et renforcé par l'adverbe « très » en parlant de la culture française elle emploie le substantif « société ». Dans l'exemple (287), Laureca, comme Caro, semble réduire ses représentations à l'égard de la France, en tout cas avant de venir en France, à des clichés qu'elle caractérise comme des « stéréotypes typiques » tels que le « vin », « le béret », « la baguette », « le fromage ».

(286) Caro : je connaissais un petit peu / la culture / disons / je sais pas / par rapport au pain / par rapport au vin / par rapport à / je sais pas / à l'accordéon / des choses comme ça très / on va dire / pas très / pas très important au moment de parler de la société / donc c'est ça que

(287) Laureca : les stéréotypes typiques / que les Français buvais du vin tout le temps [l'enquêtée rit] et bon je me disais « il faut que je bois du vin alors » [les deux interlocutrices rigolent] / après l'image des Français bah les trucs typiques quoi / le béret / la baguette / le fromage / la bonne nourriture et voilà

## **Représentations positives**

Caro possédait des représentations positives avant son voyage, comme l'indique, dans l'exemple (288), « les Français sont romantiques », représentation que l'on retrouve dans l'exemple (291). Pour ce dernier stéréotype, elle semble l'avoir confirmé en étant en France, et c'est l'emploi du jugement de valeur « vrai » (291) qui le manifeste dans son discours. Ensuite, dans l'exemple (288), toujours sans assumer ses propos et en utilisant le discours rapporté, elle parle du facteur « ponctualité » accordé aux français qui vient s'opposer directement à la non ponctualité des Colombiens. Ceci est marqué par l'utilisation du jugement de valeur « ponctuel » contrasté avec un autre jugement de valeur « retard ». Dans l'exemple (289), Mylé, à la différence de Caro, ne portait que des représentations positives marquées par les jugements de valeur « romantique », « des jolies choses », « de la bonne nourriture », ce qui établit à la fois un contraste implicite entre la France et la Colombie en employant un marqueur spatial « ici » pour désigner la France, accompagné du comparatif « plus » qui renvoie dialogiquement à la Colombie et le jugement de valeur positif « sécurisé » qui caractérise la comparaison entre les deux pays.

(288) Caro : mmm quoi d'autre / qu'ils étaient très ponctuels / « vous faites attention parce que vous le Colombiens / vous avez l'habitude d'être toujours en retard [rires] / là-bas ils sont bien ponctuels / quoi d'autre [silence] / je me souviens plus

(289) Mylé : on a une image des Français / la France ROMANTIQUE / beaucoup d'histoire / de musées à visiter / des paysages / des châteaux / des jolies choses [elle rit] / de la bonne nourriture // que de choses positives [elle rit] parce qu'ici c'est sûr que c'est plus sécurisé donc j'avais pas peur de rien / je pense

### **Représentations négatives**

Lorsque Caro parle des aspects moins négatifs de la France et de son peuple dans l'exemple (290), elle n'assume plus du tout ses propos en passant du pronom « je » au substantif « les autres gens » pour désigner la source de ses stéréotypes vis-à-vis des Français notamment. Pour renforcer ce fait, elle fait appel au discours rapporté « ils disaient » « ils vont... ». Les Français sont mentionnés par le pronom personnel « ils » et la France est symbolisée par le marqueur spatial « là-bas ». En outre, les stéréotypes sont désignés par l'adjectif « raciste » et par le verbe « rejeter ». L'utilisation du « donc » est là pour induire la conséquence de ce qu'elle ressentait face à tous ces préjugés, ceci étant suivi par un axiologique fort, « peur », qui est là pour renforcer ses craintes. Caro nous parle donc des représentations négatives, les Français sont « fermés » (294), « les Français sont sales » (291) qui ont influencé son propre jugement. Cette même idée est évoquée par Grég dans l'exemple (292). En exprimant l'incertitude à travers le modalisateur « peut-être », il évoque un stéréotype, « l'hygiène » employé négativement par les verbes « n'aiment pas se laver » précédé par le pronom personnel « ils » remplaçant les Français.

(290) Caro : alors c'était ce que j'entendais / ce que les autres gens disaient / par exemple / ils disaient « ah oui là-bas / ils sont racistes / donc là-bas ils vont te / ils vont te rejeter parce que t'étrangère / donc ça j'avais peur au début mais ça c'était pas passé comme ça /

(291) Enquêtrice : ça on te le disait tout simplement ?

Caro : oui / en plus c'est des gens qui n'ont jamais voyagé / je sais pas / et ils me disait quoi d'autre [question rhétorique] / les Français sont sales parce qu'ils se lavent pas [les deux interlocuteurs rigolent] / les Français / quoi d'autre / les Français sont romantiques / les mecs français sont romantiques / ça c'est vrai [elle chuchote] / et quoi d'autre / après ce qu'on m'avait dit c'est que / que / oui que les Français sont très fermés dans leur culture mais bon je comprenais pas jusqu'à que je suis venue

(292) Grég : avant moi j'avais / peut être les stéréotypes / sur l'hygiène et tout ça des français / qu'ils n'aiment pas le / se se / se laver et tout ça / c'était c'était ça / ouais que c'était les blagues que on partageait entre les copains en cours de français et tout ça mais

Lors de cette thématique et à travers le témoignage de chacun des interrogés, nous avons pu mettre en évidence le manque de travail des représentations en cours de FLE en Colombie donnant ainsi comme conséquence une image peu élaborée et assez clichée de la culture et du peuple français, symbolisée souvent par des stéréotypes (286) (287) (288) (289) (290) (291) (292). Certains stéréotypes sont neutres ou les interrogés nient en avoir eu (284) (285). Ils peuvent également se réduire à des clichés classiques, comme le béret, le fromage (286) (287). Certains ont des représentations positives, comme le romantisme des français (288) (289) quand d'autres ont des représentations négatives comme sur l'hygiène (290) (291) (292).

### ***Confirmation ou progression de ces représentations une fois en France***

Les interrogés de notre deuxième terrain ont bien témoigné d'une évolution et d'un déplacement des représentations qu'ils possédaient avant de voyager en France (cf. chapitre 2.2.4).

### **Représentations négatives confirmées ou apparues**

Caro exprime une rupture entre l'avant et l'après marqué par le déictique « quand » (293) au moment où elle s'est rendue en France et a découvert une réalité différente de ce qu'elle croyait connaître. Toutefois, dans l'exemple (287), elle nuance immédiatement ses propos avec l'utilisation de « mais », et le verbe « être » à l'imparfait dans une tournure négative, qui est là pour décrire le contexte une fois qu'elle se trouve en France, ce qui renverse ses peurs face à une réalité plus agréable. Cependant, certaines représentations se confirment. Dans l'exemple (294), avant la France, les Français étaient pour Caro « fermés ». Cette représentation a bel et bien été confirmée par l'enquêtée une fois arrivée dans l'Hexagone avec « je l'ai compris », quelle désigne avec le marqueur spatial « ici ». Dans sa liste de stéréotypes qui se confirment, elle parle de l'hygiène des Français, dans l'exemple (296), qu'elle représente par « ils » sujet du verbe « puent » résultat de la cause introduite par « parce que ils se lavent pas ». Même si elle exprime le désir de ne pas généraliser par le verbe « veux » dans sa forme négative, elle modalise tout de suite son propos en l'interrompant avec un « mais » accordant plus d'importance à ce qui suit donc qu'en effet « il y a quelques odeurs ». De plus, dans l'exemple (295), sa représentation de la langue française après un

séjour prolongé sur le territoire confirme la représentation selon laquelle le français est une langue difficile, avec la tournure négative « j'arrive pas » décrivant ses compétences, et l'expression « ça me coûte beaucoup de travail ». Le « donc c'est pour ça » exprime la conséquence, conséquence qui est de décrire avec l'axiologique « difficile » la langue française, nuancée néanmoins par le modalisateur « un peu ». Quant à Charly, dans l'exemple (297), il explique le déplacement de son image de la France avec le présentatif « il y a » et le verbe « ont changé » pour décrire l'évolution de ses représentations depuis son arrivée en France. Sa première image concerne le milieu scolaire français qu'il compare indirectement au milieu scolaire colombien sachant qu'il a fait sa scolarité en Colombie dans un lycée français. Dans l'exemple (298), il caractérise son expérience académique en France par les jugements de valeur « choc » et « fort » amplifié par l'adverbe « très », ce qui renvoie directement au niveau faible « des étudiants » aussi bien que « des enseignants ». Dans la suite de son discours, il explique la cause d'un si faible niveau trouvant son origine, selon lui, dans la gratuité de l'éducation en France et non en Colombie. Sa scolarité dans un lycée privé est axiologiquement décrite comme « privilège », comme il l'indique dans l'exemple (299). S'ensuit un « alors que » créant une comparaison immédiate avec la scolarité en France, celle-ci désignée par le marqueur spatial « ici » et l'expression de cause « puisque » pour dire que dans l'Hexagone les élèves vont à l'école par défaut. De son côté, dans l'exemple (300), Grég semble également avoir vécu un déplacement de son image de la France et des Français. Ses représentations concernent principalement les Parisiens, Paris étant sa ville de résidence. Il utilise des jugements de valeur « fermés », « enfermés », « pas gentils » décrivant les Français et plus particulièrement « les Parisiens ». Ses propos sont intensifiés par « surtout » et « plutôt ». Dans un deuxième temps, l'enquêté n'assume plus ses propos dans le sens où ce sont « surtout » « les autres Français », « qui sont pas Parisiens » qui ont cette représentation des Parisiens.

(293) Caro : j'ai découvert quand je suis venue / au niveau de vie / je sais pas / plein de choses qui étaient pour moi différent

(294) Caro : bon par exemple / ce qu'ils me disaient qu'ils sont très fermés dans leur culture et tout ça / je l'ai compris quand je suis arrivée ici

(295) Enseignante Caro : il y a quelques mots que j'arrive pas / ça me coûte beaucoup de travail de le dire donc c'est pour ça que je dis que la langue française est un peu difficile à apprendre / mmm

(296) Caro : les Français ils puent parce qu'ils se lavent pas / je sais pas / je VEUX PAS généraliser mais des fois oui / il y a quelques odeurs [les deux interlocuteurs rigolent] / surtout en été / mais je dis surtout parce que quand je suis retournée en Colombie / ma famille « alors c'est vrai que les Français puent] / alors on va dire mais on va pas généraliser / ils se lavent / il y a quelques-uns qui se lavent / les autres je sais pas / il y a quelques-uns qui puent / les autres non / ah c'est à dire qu'ils puent [rires] / c'est vrai qu'ils se lavent en parfum pour pas sentir mauvais

(297) Charly : il y a beaucoup de choses qui ont changé bien entendu et heureusement

(298) Charly : je me rappelle comme je travaillais en tant qu'assistant de langue / j'étais dans un environnement scolaire français mais en France et le choc a été très fort parce que le niveau c'était pas celui que moi j'avais eu quand j'étais au Lycée Français / le niveau des étudiants mais aussi le niveau des enseignants / les exigences n'étaient pas les mêmes / les exigences n'étaient pas les mêmes

(299) Charly : mais je crois que ça s'explique aussi par le fait que pour nous le lycée français était un lycée privé donc nous on avait quand même le privilège d'être là alors qu'ici j'étais devant des élèves qui y allaient puisque l'école est publique en France et tout le monde va à l'école donc // la réalité est complètement différente

(300) Grég : après / euh // après d'arriver à Paris où bon parfois moi je pense / je trouve que les parisiens surtout ils sont / plutôt / fermés enfermés / sur soi-même // donc ça c'est un problème / parfois ils sont pas / ils sont pas gentils et / parfois / ça c'est une c'est un stéréotype que j'ai connu surtout en ca / surtout ici / et et / c'est pas c'est pas un stéréotype bon / d'ailleurs / qui // qui a été / qui m'ont qui m'ont / partagé les les étrangers c'est surtout les autres français d'ailleurs qui sont pas parisiens / qui qui qui m'ont / qui le disent

### **Expériences pouvant influencer ou faire évoluer négativement les représentations**

L'enseignante Caro, dans l'exemple (301), nous fait également part d'une succession d'expériences négatives qui ont pu avoir un impact sur ses représentations. La première expérience est à la tournure négative « non » dans « pas senti non plus ». La phrase suivante possède l'adverbe « juste » pour minimiser les faits, mais les particularités reflètent une expérience négative. La première personne « je » qui lui fait assumer ses propos, la succession de « voulais » et de « croyais » indique la pensée d'un sujet qui ne s'attendait pas à ce que son intention soit mal perçue. Un contraste est révélé par l'enseignante entre son intention et la réaction dans la réalité : le « videur », rappelé par « il » et la déresponsabilisant de ses propos, lui refuse l'accès à la salle avant qu'elle n'ait commandé. Sa réflexion généralise sur le

comportement des étrangers, auxquels le videur se réfère par « ils » et « les étrangers ». Le « c'est comme ça » traduit une habitude des étrangers selon lui :

(301) Caro : un type au Macdo / je suis rentrée parce que je voulais le wifi ici à la comédie / mais je croyais / JE SAIS PAS / je voulais voir si à Macdo il y avait de la place et après je descendais pour commander / il y a / il y avait le mec qui travaillait là à l'entrée [...] il m'a pris par le bras et il m'a dit « mais vous allez où » / j'ai dit / je vais voir s'il y a de la place / « oui c'est comme ça qu'ils disent tout le temps les étrangers et ils viennent juste pour aller aux toilettes et tout ça »

Dans sa deuxième expérience, dans l'exemple (302), elle mentionne une réflexion de la part du responsable de sa résidence universitaire, personne qui selon elle est qualifiée axiologiquement de « fermée », terme renforcé par l'adverbe et superlatif « très ». Sa phrase « je ne sais pas si c'est du racisme ou non » indique, avec la tournure négative, qu'elle ne souhaite pas exprimer directement l'idée qu'elle pense que cette personne était raciste. Elle cherche, par cette formulation, à se détacher de ses propos, et énonce un paradoxe avec le « si » suivi d'une tournure positive conclue par « non ». Lorsqu'elle énumère ses « fautes », son « accent », sa conscience de faire des fautes « je sais que j'avais beaucoup de fautes » avec un « je sais » qui indique cette conscience des choses et l'axiologique « beaucoup » qui renforce cette particularité, elle établit une opposition avec un « mais bon » qui est suivi du « commentaire » du gardien. Cette particularité traduit son insécurité linguistique avec le « je sais » concernant « beaucoup de fautes », et le point sur lequel elle a été profondément affectée. Elle se souvient des deux commentaires. Elle réutilise deux fois un « je sais pas » pour ne pas donner d'avis trop explicite sur l'idée de racisme chez les Français. Son deuxième « je sais pas » dans « je sais pas s'il parlait d'étrangers parce que je parlais pas bien » nous renvoie à nouveau à son insécurité linguistique avec la tournure négative et l'adverbe axiologique « bien » dans « je parlais pas bien ».

(302) Caro : [...] après c'était un autre commentaire mais c'était plutôt pour la langue / je sais pas si c'est du racisme ou non mais où je m'hébergeais les trois premières semaines / c'était une résidence du CROUS / eh bien le type était TRES FERME à me comprendre / avec mon accent / avec toutes mes fautes / je sais que j'avais beaucoup de fautes mais bon / et il a fait un commentaire après il a commenté « je sais pas pourquoi ces gens comme ça viennent ici [ton d'ironie] / je sais pas s'il parlait d'étrangers parce que je parlais pas bien / mais je me suis tournée je lui ai dit « parce qu'on veut apprendre » / tout ça c'était la première semaine [rire]



Elle parle également, dans l'exemple (303), de sa découverte de l'enseignement en France, des méthodes auxquelles elle n'était pas du tout formée et auxquelles elle ne s'attendait pas. Elle établit un paradoxe entre son expérience universitaire en Colombie, sa représentation de l'enseignement en France et les représentations des autres. Les autres lui disaient « à la fac c'est très magistral » repris une seconde fois avec un « très » renforçateur et une phrase introduite par « on avait dit » qui la déresponsabilise de ses propos et les impute à d'autres. Son « moi je croyais pas » avec la tournure négative, suivi du « parce que » qui établit une relation de cause conséquence, induit une représentation liée au fait qu'elle associait la France à la modernité et à l'éducation moderne. Son « bon quand j'arrive en cours » implique sa découverte de la réalité et de sa représentation fautive, qui change donc. Plus loin, elle rajoute, avec un « mais » qui s'oppose à sa représentation d'origine, « mais ici c'est la dictée », avec le déictique « ici » qui renvoie à la France. Son « quand moi j'étais à la fac » induit le contraste avec l'enseignement en Colombie, implicitement plus moderne avec « on faisait des tables rondes ».

(303) Caro : mmm [onomatopée montrant de la réflexion] /// ah oui on avait dit à la fac c'est très magistral / les cours sont très magistraux / moi je croyais pas / parce que c'est la France / c'est l'éducation moderne / c'est patati patata / et bon quand j'arrive en cours / c'était la dictée / moi quand j'étais à la fac / on faisait les cours en table ronde

Enquêtrice : en Colombie ?

Caro : oui / pour voir tout le monde / tout le monde parlait / les profs faisaient des questions / tout le monde parlait / mais ici c'est la dictée / moi j'ai découvert que les Français sont très forts en dictée / parce qu'ils écrivent très vite [les deux interlocuteurs rigolent] / moi j'étais toujours en train de regarder à côté / c'était ça une autre chose

Dans la suite de ses représentations, dans l'exemple (304), Charly décrit la société française en la situant dans un moment présent avec le marqueur temporel « maintenant », avec les jugements de valeur à connotation négative « difficultés », « compliqué » amplifié par « très ». Il exprime de la conséquence à travers l'expression « du fait » en expliquant que c'est dû à « l'action » et « le pouvoir » de « certains partis politiques ». D'autres jugements de valeur négatifs pour décrire la société française s'ensuivent dans l'exemple (305) tel que « hostile », image inexistante avec son séjour en France. Il emploie « hostilité » pour définir « la rencontre de l'autre », fait qui l'a beaucoup surpris par rapport à l'image qu'il s'était faite de la France en Colombie « je m'attendais pas » intensifié dans l'absolu par « je m'attendais pas du



tout » qui insiste sur le fait qu'il n'avait jamais imaginé une telle « hostilité ». Ses propos sont nuancés en accordant le même jugement de valeur aux « Colombiens ». L'enquête fait référence à une « idéalisation » de la culture française qu'il s'était construite avant son voyage en France. Charly illustre cette hostilité en évoquant des villes comme Marseille et Montpellier et leur transport en commun notamment le tramway qu'il évite de prendre le soir. S'ensuit un « parce que » qui est là pour expliquer plus précisément l'hostilité à laquelle il fait référence dans l'exemple (306), suivi des mots axiologiques « problèmes », « bagarres », « insultes », « agressés », « agressions ». Image qu'il affirme ne pas avoir eue avant de se rendre en France.

(304) Charly : les Français oui / c'est // c'est toujours compliqué de répondre à cette question parce qu'on a toujours facilement tendance à comparer une chose avec l'autre mais / mais voilà je pense que c'est une société que maintenant présente plusieurs difficultés du fait de se trouver dans un moment historique que socialement est très compliqué avec l'action et le pouvoir que par certains partis politiques par exemple

(305) Charly : c'est une société que je trouve // en quelque sorte hostile par rapport à cette image que j'avais auparavant / le rapport à l'autre n'est pas / 'fin [...] je trouve qu'il y a une part d'hostilité dans la rencontre de l'autre à laquelle je je je / je m'attendais pas / je m'y attendais pas du tout / je veux pas dire que tous les Français sont hostiles / c'est juste quelque chose qui ne m'avait pas été transmise avant et que j'ai découverte ici et bien entendu je vais pas dire que les Colombiens ne sont pas hostiles / c'est juste que voilà / dans un sorte d'idéalisation que je m'étais faite de la culture français / cette hostilité ne trouvait pas de place

(306) Charly : par exemple dans des villes comme Marseille ou Montpellier en centre-ville euh dans / sur le simple regard de gens on perçoit une hostilité / le tramway de Montpellier j'évite le prendre à partir de dix heures du soir parce que TRES fréquemment il y a des problèmes / des bagarres / des insultes / de de / et voilà je trouve que ce sont des comportements hostiles / NE PAS regarder les gens parce que les gens se sentent agressés / toute réponse est comprise comme une agression donc voilà c'est quelque choses à laquelle je / 'fin quelque choses que j'avais pas dans cette représentation précédente du Français / du Français / 'fin du peuple français ou de la société française

### **Représentations qui ont évolué positivement ou représentations positives qui sont apparues**

De son côté, dans l'exemple (307), Laureca réitère l'image limitée qu'elle portait à l'égard de la société française, pour ce fait elle emploie le jugement de valeur « limitée » modalisé par

« assez ». Elle assume complètement ses propos à travers le pronom personnel « nous » et le déictique « en Colombie » pour dire que l'image que l'on se fait du peuple français en restant en Colombie n'est pas forcément une image juste. Elle utilise un « alors que » pour opposer le fait qu'en étant en France, elle a pu confirmer que les Français se lavent contrairement à ce que l'on peut penser en Colombie. Par la suite, dans l'exemple (308), Laureca parle du déplacement de ses représentations entre la Colombie et son séjour en France. Elle présente une évolution claire de l'image qu'elle avait avant et l'image qu'elle s'est faite une fois en contact direct avec des Français sur leur territoire. Ses idées reçues et véhiculées par ses compatriotes, marquées par les jugements de valeurs négatifs « pas gentils », « arrogants » ont bien subi une évolution donnant comme résultat des Français décrits actuellement par le jugement de valeur positif « super gentils ». Ses représentations actuelles semblent être réparties en fonction des régions françaises. Elle catégorise les Français entre ceux du « nord » et ceux du « sud » en établissant une comparaison marquée par « plus » pour dire que ceux du sud sont « plus accueillants » que les gens du nord. Dans l'exemple (309), elle exprime des sentiments négatifs comme « peur », « exclue », dans une tournure négative qui confirme le déplacement de ses représentations antérieures à son voyage en France, dans la mesure où actuellement elle se sent intégrée dans la société française. Plus réaliste, dans l'exemple (301), Mylé expérimente un déplacement de ses représentations en affirmant que les Français sont « gentils », terme amplifié par l'adverbe « trop ». S'ensuit un « mais » qui nuance son propos et qui accorde plus d'importance à ce qui suit dans son discours « mais c'est pas de la gentillesse », « gentillesse » qu'elle oppose directement à l'axiologie « politesse ». En outre, Mylé confirme bien que c'est à travers le voyage que l'on peut faire évoluer les représentations « une fois qu'on est ici / on connaît les gens » (cf. chapitre 2.2.4). Enfin, dans l'exemple (311), Charly évoque une des représentations qu'il a pu confirmer une fois en France, marquée axiologiquement par « la liberté d'expression ». Cette liberté est représentée par Charly comme quelque chose d'important et qui lui fait « aimer davantage cette culture ». De plus, toujours de manière axiologique, il évoque « l'inégalité » sociale caractérisée de « moindre » par rapport à l'inégalité sociale en Colombie. Dans l'exemple (312), Grég décrit les Français par le jugement de valeur « solidaires », solidarité dont il trouve l'origine au niveau de l'État impliquant des « aides sociales », etc. Consécutivement, il décrit axiologiquement les Français comme des gens « pas ouverts », « froids ». Tout de suite après, il assume moins ses propos en généralisant avec « on pense en Colombie », « on dit ça ». Il établit ainsi un contraste direct avec la Colombie, il catalogue les Français avec les

jugements de valeur « carrés » et « compliqués » opposés aux Colombiens qui sont « moins carrés ».

(307) Laureca : ehh bah en gros je pense que / je pense que c'est bien / c'est des personnes organisées / bah j'avais une perception assez limitée de la France / c'était surtout des stéréotypes / par exemple / nous en Colombie / on disait que les Français ne se lavaient pas alors que quand je suis arrivée ici / c'est pas le cas / ils se lavent quand même [les deux interlocutrices rigolent] / parce qu'on pose quand même la question / on a toujours cette question à poser

(308) Laureca : après oui / on m'a dit que les Français / ils étaient pas gentils / que / qu'ils étaient arrogants mais moi je trouve pas / bon ça dépend / après je suis venue directement dans le sud / et là on m'a dit que les gens / que ça arrive plutôt dans le nord / que le gens sont plus accueillants ici dans le sud donc je trouve qu'ils sont super gentils / j'ai jamais eu de souci

(309) Laureca : voilà / il y avait aussi avant cette peur / cette peur d'être exclue / d'être un peu / un peu / par le fait d'être étrangère mais non / pas du tout / j'ai jamais ressenti ça donc là ça va j'ai pas de / que de positif / que du positif on va dire

(310) Mylé : ouais / je crois qu'on / oui / non / c'est la même chose // peut-être / je trouve que les gens sont trop gentils / mais c'est pas de la gentillesse / c'est juste par politesse qu'ils sont comme ça / ils sont pas très [elle rigole] oui parce que tout le temps c'est « bonne journée » / « bonne semaine » / « bonjour » et tout ça mais après est-ce que c'est vraiment ça / NON / mais bon une fois qu'on est ici / on connaît les gens / on sait [elle rigole]

(311) Charly : euh c'est aussi euh / une société dans laquelle j'ai bien confirmé que la liberté d'expression sert à quelque chose / même si récemment elle a été mise en danger [l'enquête fait référence aux attentats commis contre Charlie Abdo le 7 janvier 2015 à Paris]<sup>110</sup> et j'en profite bien / c'est quelque chose qui me plaît et que je défends et qui me fait aimer davantage cette culture / cette société / c'est aussi une société où l'inégalité est moindre par rapport à la social société colombienne / ce qui explique entre autre le fait que je veuille y rester

(312) Grég : de la France / je pense que les français ils sont /// ils sont solidaires au niveau politique / ça c'est bien moi j'aime bien qui qui qu'en France on a / qu'on ait des des / des un système euh // économique et politique / comme celui qui existe en France / qu'il y a qu'il y ait des aides sociales et tout ça / ça ça je / parfois je transferts le la condition de l'Etat aux français [...]parfois je fais ça / les français en général ils sont solidaires un peu on dirait ils sont

---

110

<http://www.lemonde.fr/attaque-contre-charlie-hebdo/>consulté le 23/03/2016.

solidaires / mais je pense surtout plus au système politique / à l'état français / mais parfois je dis ça peut corres ça peut // ça peut être analogiquement / transfert à aux individus / oui ça c'est une / comment je pourrais dire ça / je pourrais dire aussi que / les français ils sont / ils sont // ils sont pas comment dire spontanés ou ils sont pas ou ils sont pas ouverts / oui / ils sont / oui / froids // qu'est-ce que je pourrais dire de plus / parfois on dit on dit qu'ils sont un peu compliqués / compliqués bon hein / un peu comme on pense en Colombie / on est / on est // je sais pas comment on dit ça / on est moins / moins carré / les français sont carrés / sont compliqués parfois pour / pour euh / faire des choses simples / ils se compli ils font de la manière moins difficile quoi / qu'on qu'on puisse le penser / ouais

Lors de cette thématique, nous avons pu confirmer, une fois de plus, que les représentations sociales en usage sont évolutives et non stables puisqu'elles sont formées lors de l'interaction entre les acteurs (cf. chapitre 2.1). Tel que nos enquêtés ont pu en témoigner, leurs représentations à l'égard de la France et des Français ont fait l'objet d'une évolution, plus particulièrement lors de leur séjour sur le territoire français. Par ailleurs, dans nos entretiens, les locuteurs s'expriment au sujet des stéréotypes qu'ils véhiculent sur la culture cible, ceux-ci étant nommés « hétéro-stéréotypes » (Cuq et al., 2004 : 224-225). C'est ainsi le cas des Colombiens de cette enquête qui se définissent eux-mêmes par exemple comme « moins carrés », « plus accueillants » (312) entre autres. Parmi les représentations des enquêtés, nous pouvons repérer plusieurs cas de figure. Il y a le cas des représentations négatives qui ont été confirmées ou qui sont apparues une fois en France (293) (294) (295) (296) (297) (298) (299) (300), comme au niveau de l'hygiène (296). Egalement, des expériences en France ont pu particulièrement influencer les représentations des interrogés (301) (302) (303) (304) (305) (306) comme la discrimination (301) (302) (303) ou la forte insécurité dans le pays (304) (305) (306). Par ailleurs, quelques interrogés mentionnent des représentations qui ont évolué en bien ou des représentations positives qui sont apparues (307) (308) (309) (310) (311) (312), comme la liberté d'expression (311) ou la solidarité (312).

### ***Le français en Colombie : un bon avenir malgré tout !***

Quelques interrogés se sont exprimés au sujet de l'actualité en ce qui concerne le français et sa place en Colombie. Leur point de vue semble être plutôt optimiste vis-à-vis du FLE et des opportunités que l'on peut avoir avec le français.

### **Une vision optimiste de l'avenir avec le français**

Pour commencer, prenons la position de Caro, dans l'exemple (313), qui représente axiologiquement le FLE par « bon métier » contextualisé dans le présent par le déictique

temporel « actuellement » et l'indicateur spatial « là-bas » qui désigne la Colombie. S'ensuit un « parce que » qui justifie ses propos dans le sens où c'est « un bon métier actuellement », qu'« il y a de plus en plus des étudiants colombiens qui viennent en France pour étudier », qui sont, pour elle, des étudiants ayant appris le FLE au préalable en Colombie. En outre, elle met l'anglais en opposition avec le français dans la mesure où ce dernier n'atteint pas le même succès que l'anglais « pas au même niveau de l'anglais » mais où il connaît déjà un meilleur contexte que par le passé. Ceci est marqué par un « mais » nuanciant l'affirmation précédente, et par le comparatif « plus que ». Quant à Laureca, dans l'exemple (314), elle décrit la situation du FLE en Colombie comme quelque chose qui se développe actuellement à travers l'utilisation du présent progressif « elle est en train de se développer ». Elle utilise « parce que » pour expliquer la cause de ce développement et le présentatif « il y a » suivi de « plus en plus » indiquent une progression des instituts qui intègrent l'enseignement du FLE dans leurs programmes. Elle en témoigne avec sa propre expérience en tant que stagiaire dans une école à Bogotá où le français a été adopté comme langue principale. Dans l'exemple (315), Laureca mentionne l'Ambassade française et l'Alliance Française comme partenaires du projet qui permet l'intégration du français dans les écoles colombiennes. Laureca évoque, dans l'exemple (316), la motivation pour l'apprentissage du FLE, elle fait de la généralisation avec le substantif « les gens » et exprime de la progression avec l'expression « de plus en plus motivés ».

(313) Caro : actuellement que je suis dehors la Colombie / je vois que c'est un bon métier / que c'est un bon métier là-bas actuellement / parce je vois qu'il y a de plus en plus d'étudiants colombiens qui viennent en France pour étudier / ça veut dire qu'avant ils ont étudié le français en Colombie / parce que c'est très rarement les étudiants qui viennent étudier la première fois ici / c'est à dire / ils étudient avant à l'Alliance Française et après ils viennent pour étudier ici / donc je trouve que c'est pas / comme on nous disait à la fac / oui il y a pas de place / il y a pas de demande pour un prof de français / je pense pas / maintenant il y a plus de gens qui étudient le français qu'avant / pas au même niveau de l'anglais mais plus qu'avant ça c'est sur

(314) Laureca : mmm / ehhh elle est en train de se développer à mon avis / mmm parce que je trouve qu'il y a de plus en plus d'instituts qui mettent le français dans leurs programmes

Enquêtrice : ah tu penses que ça se développe plus aujourd'hui ?

Laureca : oui / oui oui oui au niveau des instituts privés après au niveau des écoles / j'ai un stage dans une école / dans une école publique et ça faisait partie d'un programme de de / 'fin c'était la mise en place du français comme langue étrangère principale / c'était à l'école la Candelaria

(315) Enquêtrice : donc le français tu penses qu'il trouve ça place maintenant ?

Laureca : oui / oui oui / avec ce programme-là / je sais que c'est un partenariat / c'est un partenariat avec l'Ambassade Française et l'Alliance Française / 'fin je sais pas / c'est un programme en commun / donc avant il me semble qu'il y avait pas ça / 'fin je parle de il y a quatre ans / quand j'ai fait mon stage là-bas il y a quatre ans / donc ça commençais à se mettre en place donc il y a des trucs à refaire / on modifiait les programmes par rapport aux étudiants parce que c'était un programme / c'était / c'était quelque chose de nouveau

(316) Laureca : je pense que le français / bon il y a encore du chemin à faire / mais bon je pense que ça avance petit à petit / je sais pas dans combien de temps / les gens sont de plus en plus motivés parce que / là justement où je travaillais / à l'institut de langue / il y avait aussi un partenariat avec l'Ambassade du Québec 'fin du Canada / ils avaient un siège là au Québec pour faire faire de des démarches d'émigration là-bas donc les gens apprenaient le français pour aller au Canada et pour s'installer là-bas donc il y a ça aussi / les gens sont de plus en plus motivés / et aussi le fait de faire des études en France vu qu'il y a de plus en plus des possibilités pour les étudiants / que les formations de licence et de master sont pas si chers qu'en Colombie donc déjà / ils viennent de plus en plus / ça vient plutôt des gens qui veulent apprendre le français donc plus il y a de motivation plus ça ça ça / ça se met en place

Selon Caro, dans l'exemple (313), l'image que l'on donnait à l'université du métier de professeur de FLE était plutôt pessimiste. Elle emploie le présentatif « il y a » dans une tournure négative « il y a pas » pour parler de l'inexistence de « place » et de « demande » pour les professeurs de français en Colombie. Elle s'oppose à cette idée « je pense pas » et par le déictique « maintenant », elle parle d'un métier qui, dans le présent, attire « plus de gens ». Elle fait ainsi une comparaison avec la situation du FLE auparavant. Métaphoriquement, dans l'exemple (316), Laureca trouve aussi qu'« il y a encore du chemin à faire » avec le FLE et son enseignement en Colombie. Elle considère que la situation du FLE « avance » « petit à petit ». Dans l'exemple (317), Mylé trouve que le contexte pour le FLE en Colombie a besoin de plus de divulgation pour « que les gens puissent connaître la langue ». Egalement, indirectement elle se réfère au changement des politiques linguistiques au niveau national qui, dans le passé, ont privilégié l'enseignement du français dans le système scolaire colombien. Ceci est illustré par l'exemple de sa mère qui a eu l'occasion d'étudier le français comme

langue étrangère à l'école. Quant à Grég, dans l'exemple (318), quand il parle du statut de la langue française en Colombie, il affirme que celle-ci n'est pas « une langue de vulgarisation scientifique » tel que cela est le cas en Europe. De son point de vue, apprendre le français en Colombie représente plus un « développement personnel ». Apprendre le français permet également de « mieux connaître la France », ce qui nous envoie à cet état indissociable entre langue et culture. Dans la suite de son discours, Grég met tout de même en question l'intérêt de faire une thèse en français à travers une question rhétorique « est-ce que ça vaut le coup ? ».

(317) Mylé : moi je trouve / je sais pas / que l'éducation nationale / ou je sais pas le gouvernement / faire plus d'échanges avec la France / des programmes / que les gens puissent connaître la langue

il y a des liens qui existent entre la Colombie et la France / c'es sur / je sais pas / il faut / il faut que / il faut que le Consulat français fasse quelque chose parce qu'avant ma mère elle a fait comme langue étrangère le français

(318) Grég : c'est pas une langue de vulgarisation scientifique / en Colombie // en Europe oui peut être mais en Colombie et en Amérique en général / c'est pas c'est pas une langue de vulgarisation des connaissances / donc euh // parfois je me dis / c'est c'est / c'est bizarre / c'est bizarre ce que tu fais parce que / c'est un / c'est un truc euh que c'est plutôt pour le développement personnel / mais c'est pas / c'est pas /// bon oui / ça m'a ça m'a permis de / de connaître meilleure / mieux connaître mieux la France et ce qui est intéressant dans mon domaine / mais / enfin de vie / est-ce que ça ça ça vaut le le coup de faire une thèse en français ?  
*[Question rhétorique]*

Cet enquêté, dans l'exemple (319), à la différence des autres, considère le français comme la troisième langue étrangère apprise dans la République Colombienne et non la deuxième. Après l'anglais, c'est le « portugais » qui est cité, ce dernier est catalogué axiologiquement comme « plus à la mode », suivi du marqueur temporel « maintenant » pour préciser qu'il s'agit d'une actualité. Il nuance ses propos par un « mais » et une affirmation « c'est vrai » indiquant la place régressive de la langue française. D'après lui, les échanges académiques entre pays comme la Colombie et le Brésil influencent le choix des langues. L'opposition entre le portugais et le français est marquée axiologiquement par « promouvoir » pour le premier et « diminuer » pour le dernier. Les échanges avec la France sont décrits par Grég par les jugements de valeur « difficiles », « cher », « problème ».



(319) Grég : c'est une troisième langue quatrième langue je pense qu'il y a / se battre avec le portugais / et euh deuxième troisième place / je sais pas parfois // mais je pense que le portugais c'est plus / plus à la mode / maintenant en Colombie // donc euh / mais le français / c'est vrai que c'est / c'est positionné ça fait longtemps et / et je pense que ça est en train de perdre sa place face au portugais / je pense oui // parce que / moi je dis ça parce que / parce que l'uni aux universités / aux universités par exemple / euh les les / les directives / parfois ils essaient de promouvoir le / l'enseignement de de de portugais // que / que les étudiants ils essaient des échanges avec le Brésil et le français donc ça diminue [...] c'est c'est difficile de faire des échanges euh / euh avec la France parce que c'est cher / donc c'est un problème de financement

En définitive, comme nous venons de le voir, la place de la langue française et de son enseignement en Colombie semblent faire l'objet d'un regard assez optimiste chez quelques interrogés pour qui le FLE est progressivement en train de gagner de la place et cela se voit déjà, d'après eux, avec l'augmentation du nombre d'étudiants qui choisissent d'apprendre cette langue et qui viennent en France pour la poursuite de leurs études. Les opportunités dans des endroits comme le Québec et la France influencent le désir et ainsi la motivation d'apprendre le FLE en Colombie. D'autre part, Mylé, Caro et Grég semblent être moins optimistes, suggérant qu'il y a encore du chemin à faire. Grég considère d'ailleurs que le français est, au contraire, en train de perdre sa place face au portugais à cause d'une politique linguistique où le français ne fait plus partie du système scolaire national.

### ***Méthodes d'enseignement du FLE en Colombie / un enseignement très linguistique***

La totalité des enquêtés a dû faire face au contexte réel « la France ». Mais à quel point le français qu'ils ont appris en Colombie leur a été utile et à quel point ils ont pu « se débrouiller » avec le français qu'ils connaissaient déjà ? Quel français leur a été enseigné en Colombie ? Quelles compétences ont été développées lors de cet apprentissage et à travers quelles méthodes (cf. chapitre 2.2.2 et 2.2.3) ? Les interrogés disent avoir expérimenté un apprentissage du FLE très théorique et basé principalement sur la linguistique et non sur la communication ni la culture.

### **Contraste et chocs culturels une fois en contexte réel**

Charly, dans l'exemple (320), introduit la problématique en qualifiant axiologiquement son sentiment au contact du contexte réel avec « la grande découverte », qualifiant « ce qui se passe dans les rues », « ce qui se passe dans le quotidien », « ce qui se passe dans un pays ». Il se réfère, avec « ce qui se passe » répété à trois reprises, à la réalité du contexte. Son « parce que » induit une relation de cause-conséquence avec la tournure négative « ne va pas parler »,



au sujet des enseignants « en cours » qu'il oppose à la façon de parler de l'enseignant dans l'intimité<sup>111</sup>. L'opposition est marquée par « de la même façon dont », associé à la tournure négative qui précède. L'opposition à l'intimité est marquée par « avec ses copains », « en famille ». Il explique ainsi qu'il n'avait pas été préparé au contexte réel du quotidien au niveau linguistique, en localisant son propos avec le déictique « dans la rue » et parlant d'un monde, de « tout un univers » qui lui était étranger avec l'expression « qui m'était en tout cas méconnu ». Ainsi, Charly mentionne le manque de préparation évident des étudiants colombiens au contexte réel. Laureca décrit, dans l'exemple (327), ce que l'approche actionnelle prône, où l'apprenant est considéré comme un acteur social et formé pour faire face à des circonstances données telles que « la vie quotidienne en France ». Cependant, elle a expérimenté un enseignement bien « plus théorique » (324) qui ne l'a guère préparée à la communication en France et bien entendu en langue cible. La même enquêtée, dans l'exemple (312), catalogue sa façon de s'exprimer en français avec les axiologies « galérais », « galère », « bloquée » et les verbes d'axiologie dans leur forme négative exprimant l'incapacité de s'exprimer en langue française « je ne pouvais pas », « je me sentais pas capable », « je suis pas capable », « j'avais pas », « je vais pas me faire comprendre », « j'ai pas assez de ... ». Toutes ces expressions manifestent son faible niveau en français à défaut des « outils » et des « moyens » dans la communication engendrant à la fois de l'insécurité linguistique représentée également par les axiologies ci-dessus. Chez Mylé, dans l'exemple (329), ce manque a été fort présent lorsqu'elle s'est rendue en France : elle décrit cette expérience avec le verbe « connaissais » dans une tournure négative « connaissais pas », suivi de l'axiologique « grand-chose ». De nouveau, nous sommes face à des diplômés de FLE qui, après cinq ans de formation à l'université en Colombie, affirment ne pas avoir eu le niveau au moment de faire face au contexte réel « la France ». Dans l'exemple (322), elle décrit toujours son expérience de communiquer en français avec les axiologies « pas capable », « comprenais pas » et le jugement de valeur « difficile ». Elle semble avoir vécu une rupture entre son expérience avec le français en Colombie et son expérience en étant dans le pays dont elle apprend la langue. Ceci est marqué par les déictiques « après », « quand » et « ici » indiquant le moment où elle se retrouve en France, suivis de l'analogie « ça » et du verbe axiologique « plaire » intensifié par « beaucoup » « ça m'a beaucoup plu » décrivant son expérience dans l'Hexagone. Or, elle nuance son propos avec l'utilisation de « mais » et le déictique de temps « au début » accompagnés des verbes axiologiques « avais peur », « savais pas »,

---

<sup>111</sup> Rappelons que Charly a suivi sa scolarité, depuis l'école primaire, et que la plupart de ses enseignants étaient des francophones natifs.

« comprenais pas »renvoyant à son faible niveau de français et donc à son insécurité linguistique. Elle exprime à nouveau son sentiment avec le verbe axiologique « sentais » dans une tournure négative accompagnée du jugement de valeur « forte » « je me sentais pas forte ». Enfin Grég, dans l'exemple (328), décrit son expérience lors de la communication en France à travers le jugement de valeur négatif « mal » suivi d'un « parce que » exprimant la cause liée à son incapacité à comprendre exprimée par le verbe « arrivais » dans sa forme négative « j'arrivais pas à comprendre ». Son propos est renforcé par « surtout » précisant le contexte où il avait le plus de difficulté à comprendre le français tel que « au supermarché » précédé par le verbe « comprendre » dans sa forme négative.

(320) Charly : // et après voilà la grande découverte / bien entendu / c'était ce qui se passe dans les rues / 'fin ce qui se passe dans le quotidien / ce qui se passe dans un pays parce que bien entendu un enseignant ne va pas parler en cours de la même façon dont il parle avec ses copains / en famille / dans la rue donc c'est tout un univers que nous était / que m'était en tout cas méconnu.

(321) Laureca : c'était plutôt linguistique bah culturel j'étais dans la découverte donc / je venais d'arriver / je découvrais / tout était nouveau / je trouvais tout super mais après la linguistique / au niveau linguistique c'est vrai que je galérais un peu / bah pour acheter un billet de train / la personne qu'était derrière le guichet bah il comprenait pas / et en anglais je pouvais pas trop parler parce que j'avais laissé de côté l'anglais donc des fois c'était galère et quand il y avait un souci / je / je me sentais pas capable de de de / de me défendre / j'étais pas capable voilà / j'avais pas tous ces outils-là / j'étais un peu bloquée / je me disais « j'étais / j'ai pas assez de moyens pour parler comme il faut ou à la fin je vais pas me faire comprendre » / donc là c'était un peu galère au début / mais bon après au fur et à mesure ça / voilà ça

(322) Mylé : non / j'étais pas capable // oui je comprenais mais pour avoir une conversation ou suivre toute une émission de télé / ça c'était DIFFICILE pour moi donc j'ai dit « bon je vais apprendre la langue / je vais améliorer le français / connaître la culture et j'ai dit pourquoi pas / oui / et après quand je suis venue ici ça m'a plu beaucoup mais au début j'avais peur / je savais pas parler / je comprenais pas / je disais « le gens parle très vite » / je préférais même les premiers jours parler en anglais / à la gare pour acheter un billet / pour aller / je sais pas pour demander des informations / je parlais en anglais parce que je me sentais pas forte en français et après au bout d'un mois / deux mois à force d'entendre tout ça à l'oral et tout ça / ça devient plus facile / on est plus à l'aise mais bon j'ai connu des gens qui ont eu patience / qui m'aidaient beaucoup donc ça va [rire]

Il apparaît donc que certains interrogés ont vécu des chocs culturels une fois arrivés en France. Ceci dénote le peu de préparation qu'ils ont reçu lors de leur apprentissage du français en Colombie.

### **Description des méthodes d'enseignement du FLE**

#### *Un enseignement théorique et grammatical*

Caro, au moment de décrire les méthodes, emploie les termes « théorique » (323) intensifié par « très » utilisé deux fois dans l'exemple (323), et « grammaire » également intensifié par « très » dans ce même exemple. Elle décrit également un professeur qui semble être le centre de la classe avec des explications grammaticales inductives tout comme cela se passait au 19<sup>e</sup> siècle avec la méthodologie traditionnelle (cf. chapitre 2.2.2). De même, Laureca a expérimenté un enseignement traditionnel, comme elle l'indique dans l'exemple (324). Elle décrit la méthodologie de l'enseignement qu'elle a reçu par l'axiologie « théorique » comme dans l'exemple précédent. Elle limite son apprentissage et celui de ses camarades « on » aux compétences purement linguistiques en utilisant l'adverbe « carrément » et le nom « linguistique » (324) (que nous retrouvons dans l'exemple (329)). Elle confirme les manques caractéristiques de l'enseignement du FLE en Colombie et ses conséquences au moment de communiquer dans la langue cible dans un contexte réel comme la France. Elle utilise le présentatif « il y avait » et l'expression de quantité « plein de » pour désigner ces manques. Dans l'exemple (329), Mylé désigne cet enseignement, tout comme les autres interrogés, avec les substantifs « linguistique », « grammaire ». Mylé affirme que l'apprentissage est basé sur la linguistique et la langue écrite. Dans l'exemple (325), elle emploie le pronom personnel « on » en impliquant ses collègues et le jugement de valeur « fort » qu'elle accorde à la langue écrite « on est fort à l'écrit » ce qu'elle oppose directement à la langue orale tant au niveau de la compréhension orale que de l'expression orale. Son enseignement / apprentissage de FLE en Colombie est basé, d'après Grég dans l'exemple (328) et comme tous les autres interrogés, sur la « grammaire », « la structure de la langue française ».

(323) Caro : les méthodes / au début c'était très théorique / c'est à dire / on va dire qu'il y avait le prof qui écrivait / qui nous montrait la grammaire dans le tableau / ça c'est l'auxiliaire / ça c'est le verbe / ça c'est l'auxiliaire / patati patata [ rire des deux interlocuteurs ] / et après au fur et à mesure qu'on avançait / c'est à dire que les semestres passaient / on commençait plus à parler / on commençait plus à renforcer le niveau d'expression orale et de compréhension orale mais au début c'était très / très théorique / très grammaire on va dire / très / formules de

grammaire / présent / présent / parfait / non ça c'est en français / bon toutes les formules / le plus que parfait

En définitive, il apparaît que l'enseignement reçu en Colombie était particulièrement théorique et centré sur des contenus grammaticaux.

#### *Manques phonétiques*

Laureca, dans l'exemple (324), introduit une tournure négative renforcée par le déictique « jamais », indiquant qu'elle n'a jamais eu de cours de phonétique. Elle caractérise la phonétique par le jugement de valeur « important » à deux reprises en relevant que la maîtrise de celle-ci est d'une valeur cruciale au moment de se faire comprendre dans un contexte comme la France. Le français que l'interrogée a appris en Colombie est qualifié axiologiquement de « très méthodique » et ne lui a pas permis de faire face à une communication claire et compréhensible une fois sur le territoire français. La difficulté est appuyée par le verbe « comprendre » dans une tournure négative « les gens ne comprenaient pas trop ». Son discours à ce sujet soulève la question non seulement des compétences à développer lors de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère mais également de la langue à enseigner, quel français enseigner ? Dans l'exemple (329), Mylé aussi exprime des sentiments vis-à-vis de la prononciation, en utilisant le verbe axiologique « sentais » dans sa tournure négative « je me sentais pas » et le jugement de valeur « forte » pour exprimer sa faiblesse au niveau de la langue orale. Pour ce qui concerne l'oral, dans l'exemple (325), Mylé utilise le jugement de valeur « bon » dans une forme négative en faisant référence au niveau en langue orale.

(324) Laureca : c'était avec des méthodes / il y avait les livres et les méthodes de français mais on suivait au pied de la lettre [...]c'est vrai que c'était plus théorique / on utilisait le cahier / on faisait des exercices / mais bon c'était bien [...]le fait qu'on ait suivi le livre au pied de la lettre / on est resté carrément sur la linguistique / on est pas allé plus loin dans le sens que quand je suis venue en France / il y avait plein d'expressions que j'avais jamais appris à la fac / au niveau de la phonétique / j'ai jamais eu de cours de phonétique et là c'est important parce que quand tu es en France c'est important la phonétique pour te faire comprendre / et ça c'était embêtant parce que je croyais que je parlais un peu / bon que mon français était compréhensible et bah après je me suis retrouvée non / bah en fait j'étais pas comprise [l'enquêtée rit] / je me suis dit « bon là il y a un souci là [l'enquêtée rigole] / on m'a pas assez appris la phonétique et puis il y avait des expressions que je connaissais pas / je parlais un français très méthodique / de la grammaire / la

négation par exemple c'était avec les deux composants / tout et tout et les gens ne comprenait pas trop / mais après je me débrouillais quand même [l'enquêtée rit]

(325) Enquêtrice : c'est-à-dire que cinq ans disons de formation en Colombie / ça t'a pas aidé à affronter la langue dans le pays

Mylé : non / pas / on apprend beaucoup de choses au niveau de grammaire oui / peut-être on est fort à l'écrit ou // je sais pas / OUI à l'écrit on est fort mais à l'oral / compréhension orale et expression orale / c'était pas un bon niveau / on finit pas avec un niveau B2 non / je pense pas

La dimension phonétique et la compréhension orale sont deux des éléments qui apparaissent comme faisant défaut à l'enseignement qu'ils ont reçu, créant de nombreuses mécompréhensions et malentendus.

#### *Manques interculturels*

Caro, dans l'exemple (326), fait allusion au manque de compétence en langue française malgré cinq ans d'études à l'université. Son expérience face à des locuteurs en France est caractérisée axiologiquement par le verbe « comprendre » dans sa tournure négative « je ne comprends rien » et « les gens ne me comprennent pas » établissant ainsi une mécompréhension réciproque. Dans la suite de son discours, elle décrit son apprentissage du FLE en Colombie avec le pronom « rien » accompagné du verbe « appris ». Elle porte un jugement subjectif sur la qualité de son expérience en tant qu'apprenante de FLE. Elle le qualifie négativement en lui donnant un pourcentage assez bas « 20 pourcent ». Elle emploie le marqueur de temps « après » et le marqueur temporel « ici » à deux reprises pour expliquer que ce n'est qu'en étant en France qu'elle a pu acquérir un bon niveau en langue française. Dans l'exemple (327), Laureca parle explicitement des manques auxquels elle a été confrontée lors de son apprentissage du français à l'université en Colombie notamment de l'absence de « la partie culturelle ». De façon pragmatique, elle parle des « habitudes », de « la vie quotidienne en France », des « démarches pour le logement », de « demander une carte de transport » ce qu'elle décrit par les termes axiologiques « basiques » et « pratiques ». Pour Grég, dans l'exemple (328), les compétences interculturelles sont « moins développées », comme « les compétences pour la communication », « pour parler », « pour comprendre », « pour partager » empêchant une « meilleure maîtrise de la langue » permettant par exemple de « faire des blagues » ou bien de s'exprimer à travers des « mots subtils ».

(326) Caro : alors la première chose que je me suis dit quand j'étais là / quand je suis arrivée / c'est [expression d'étonnement] je n'ai rien appris [les deux interlocuteurs rigolent] parce que je

comprends rien et le gens ne me comprennent pas / mais après je voyais que j'utilisais des choses que j'avais étudié / j'ai dit on va dire ça m'a servi dans un 20 pourcent 20 pourcent / parce qu'après tout le reste je l'ai appris ici / en étant ici

(327) Laureca : oui / oui oui / et la partie culturelle / les habitudes / tout / tout ce qui concerne la vie quotidienne en France / tout ce que tu dois faire / quand tu arrives en France comment / comment / comment faire / les démarches pour le logement / comment / bon en tant qu'étudiant comment faire / comment tu peux demander une carte de transport / des trucs BASIQUES / des trucs PRATIQUES

(328) Grég : j'avais pas un bon niveau moi / j'étais j'étais précaire au niveau du français / je pouvais dire bonjour et deux / deux mots de plus c'était tout / ça s'est passé mal en France // euh en fait parce que moi j'arrivais pas à comprendre ce que les gens voulaient dire / surtout les gens dans / dans la rue / je je comprenais pas ce qu'ils voulaient dire au supermarché euh / tu sais dans la vie / quotidienne / quotidienne quoi / je comprenais pas

ça m'a donné certains / certaines compétences / surtout au niveau euh de grammaire / de la structure de la langue française / tout ça ça m'a aidé beaucoup / je pense que la / les compétences les moins développées s'étaient surtout les compétences pour la communication / pour parler / pour entrer // pour comprendre ce que les gens ils ils disaient dans les contextes / les contextes quotidiens / c'était ça[...] parfois je suis timide dans certains contextes / euh parce que j'ai pas je trouve que j'ai pas la la compétence pour euh / pour euh / partager tout à fait avec certains groupes de personnes / de personnes / je peux pas faire de blagues / de blagues / qui qui exigent qu'exigent de un niveau / je sais pas / une meilleure maîtrise de la langue / à travers les les mots subtiles et tout ça / les sons / ça ça c'est compliqué pour moi / je peux pas faire certains type de blagues

Le manque d'interculturalité est ainsi probant, expliquant les différents chocs culturels qui ont pu avoir lieu une fois en France. Ce manque se constate dans l'expérience que les interrogés ont fait de leur quotidien en France, sans avoir véritablement appris à s'en sortir.

Le faible niveau en français lié au manque de compétences travaillées en cours à l'université en Colombie ressort à travers le témoignage de Mylé dans l'exemple (329). Elle emploie le verbe « travaillé » dans sa forme négative et accompagné de « pas beaucoup » dans « on n'a pas beaucoup travaillé », suivis d'un « non plus » qui renforce les manques, cette fois-ci au niveau de la « culture ». Elle minimise un tel travail avec le verbe « avait » et le modalisateur « juste » en affirmant qu'elle avait juste un cours de « Civilisation Française ». Son propos est nuancé par l'utilisation de « mais », ce qui démontre que le travail de la culture était moindre.

(329) Mylé : c'était plutôt la linguistique / grammaire mais pas l'oral / moi je me sentais pas forte à l'oral / après au niveau culture on n'a pas beaucoup travaillé non plus / on avait juste un cours qui s'appelait Civilisation Française mais c'était qu'un semestre et c'est tout

[...] c'était / quelques chansons françaises / quelques auteurs / mais on avait pas le temps d'approfondir / c'était six mois / même pas six mois / un semestre passe très vite et ça dépend aussi des profs et tout / bon ça c'était juste de la Civilisation Française / un peu de la cuisine / de géographie mais pas grand-chose / après quand je suis venue en France / je me suis rendue compte que je ne connaissais pas grand-chose / ouais

### **Amélioration de l'usage de la langue en contexte réel**

Dans l'exemple (330), Mylé catalogue ses cours de FLE avec « plutôt scolaires », « vocabulaire scolaire » et oppose ceci aux manques dans ces mêmes cours représentés par les mots « des expressions », « des phrases », « des mots » de « tous les jours », « des choses pour vivre ». Ceci représente la langue dont elle et ses collègues « on » auraient eu besoin d'apprendre afin de communiquer et agir lors d'un long séjour en France par exemple. Les verbes « améliorer » et « apprendre » servent à montrer la progression qui est réalisée en contexte réel par rapport à ce qui a été appris en cours. La tournure négative « qu'on n'avait pas appris », répétée une deuxième fois, renvoie à ce titre à l'université en Colombie. Charly, dans l'exemple (331), a également subi un enseignement / apprentissage du FLE faible en outils fournis pour réussir la communication et l'interaction avec des locuteurs natifs notamment en étant en France. Ces outils sont décrits comme des « expressions langagières » qui lui ont été « complètement méconnues ». De fait, c'est en rencontrant des Français en France » qu'il a pu découvrir toute cette dimension qui lui était inconnue et qu'il oppose, comme Mylé, à l'enseignement qu'il a reçu en Colombie.

(330) Mylé : c'est en étant ici qu'on améliore et aussi il y a pas mal des expressions qu'on apprend / des phrases qu'on avait pas appris à la fac / des mots tout simplement qu'on utilise tous les jours et on les avait pas appris / on apprend des choses plutôt scolaires / vocabulaire scolaire tout ce qui est à l'école / à l'université et tout mais pas de choses pour vivre et ce sont des choses dont on a besoin pour la communication de tous les jours

(331) Charly : il y a de de / des expressions langagières qui m'étaient complètement méconnues / et c'est en rencontrant des Français en France que j'ai pu prendre contact avec / 'fin que j'ai pu découvrir cette / cet aspect qui m'était



Tel que nous l'avons vu, la totalité des enquêtés lors de la présente recherche a été confrontée à un manque de compétences à communiquer langagièrement une fois installés en France. En effet, les interrogés mentionnent notamment avoir vécu des chocs culturels (320) (321) (322) (324) (327) qui leur ont fait prendre conscience de la limite de l'enseignement qu'ils ont reçu en Colombie, même pour un interrogé ayant effectué l'intégralité de son cursus depuis l'école primaire en français (320). L'enseignement est décrit comme principalement « théorique » (323) (324) et beaucoup centré sur la « grammaire » (328) (329). Certains mentionnent des problèmes au niveau phonétique (324) et au niveau de la compréhension orale auxquels ils ne sont pas préparés (324) (325) (329). Par ailleurs, ils évoquent clairement un enseignement très lacunaire au niveau de l'interculturalité (326) (327) (328), comme acheter un titre de transport (326). Malgré tout, certains d'entre eux parlent indirectement de leurs progrès et de leur apprentissage en contexte réel, notamment au niveau des expressions et du registre de langue (330) (331). Cela démontre que la méthodologie employée par leurs enseignants n'a pas pris en compte ce qui est prôné par le CECRL (2001 : 17) qui prend en considération non seulement la composante linguistique mais également les composantes sociolinguistique et pragmatique définies auparavant (cf. chapitre 2.4).

### ***Comment les enseignants travaillaient la culture en cours ?***

Tout comme nos enquêtés du premier terrain (cf. chapitres 4.1.3 et 4.2.3), les interrogés du deuxième terrain témoignent de l'absence de la composante interculturelle. Caro explique que ses cours de culture concernaient principalement la lecture de textes à propos « de la guerre » (332) et non le développement de leur conscience interculturelle.

(332) Caro : en lisant / en lisant beaucoup de textes / de la guerre / [...] bon plein de guerres / que franchement je me souviens pas du tout [rire de deux interlocuteurs]

De son côté, dans l'exemple (333), Laureca déclare que cette composante ne fait pas partie de leur cursus. En revanche, c'est la littérature qui y est présente ; elle emploie un « mais » accordant plus d'importance à ce qui suit et qui concerne implicitement l'interculturalité marquée par « la façon de vivre ». Elle emploie ensuite « tout ça », ce qui laisse sous-entendre que le travail culturel concerne la façon de vivre. En outre, elle représente cette interculturalité par les mots « habitudes » et « mœurs ».

(333) Enquêtrice : / mais est-ce que vous appreniez la façon de faire des Français / ou est-ce que vous appreniez le système sociale / des choses de la vie quotidienne ?



Laureca : non / non non / oui c'est vrai que c'était plus la littérature mais pas / pas la façon de vivre et tout ça / après on demandait tout le temps aux profs parce qu'ils étaient tous venus en France donc on posait des questions par rapport aux habitudes / pour savoir comment ça se passait en France / les mœurs et tout ça mais sinon dans le cursus on a pas eu de choses comme ça

Il apparaît donc clairement, chez certains interrogés, que l'absence de l'interculturalité impliquait des enseignements centrés sur des dimensions qui ne leur étaient pas utiles dans leur quotidien en France, notamment des contenus historiques.

### ***Manque de maîtrise de la culture cible chez les enseignants***

Au sujet des compétences des enseignants vis-à-vis de la culture cible, Caro, dans l'exemple (336), décrit ses enseignants avec le jugement de valeur « fortes » dans une tournure négative et amplifiée par « très » dans « ils n'étaient pas très fortes », adjectif suivi d'un « non plus » indiquant d'autres aspects que la culture. Elle emploie le pronom « ils » pour désigner ses enseignants et indiquer qu'ils maîtrisent la langue. Elle introduit un « mais » qui est là pour nuancer son propos en accordant plus d'importance à ce qui suit. Ce qui suit est lié au faible niveau des enseignants à l'égard de la dimension culturelle, jugé une fois de plus par le jugement de valeur « forts » intensifié par « pas très forts ».

(336) Caro : ce qui m'a passionné c'était la littérature française mais bon mes enseignants n'étaient pas très fortes non plus en littérature / peut être qu'ils avaient / ils connaissaient la langue mais ils étaient pas très forts en littérature

Mylé estime, dans l'exemple (337) que ses enseignants avaient un bon niveau de français, elle exprime ceci par le jugement de valeur « bien » accentué par « très ». Cependant, le « mais » qui s'ensuit sert d'opposition à ce qui précède dans la mesure où, pour elle, « il faut » des professeurs natifs pour des raisons pragmatiques et organisationnelles. Laureca possède le même point de vue, car pour elle, « il faut quelqu'un de natif parce que c'est pas la même chose » (338).

(337) Mylé : bah tous les professeurs que j'ai eus c'était des colombiens qui parlaient très bien français / ça je n'ai rien à dire mais bon je pense qu'il faut quelqu'un natif parce que c'est pas la même chose de bon de pas avoir sa langue maternelle / je sais pas / c'est plus facile pour quelqu'un qui est natif et aussi je sais pas l'organisation au niveau de la fac / comment ils organisent les programmes / en Colombie / je l'ai déjà dit / c'est plus fort en anglais / ils mettaient tous ces trucs en anglais pas en français

(338) Laureca : il faut quelqu'un de natif parce que c'est pas la même chose

La description qui est faite des enseignants est assez critique, à l'exception d'une interrogée qui dit qu'« ils connaissaient la langue » (336). Mais en matière de culture, ils ne savaient pas grand-chose (336) (337) (338). Ce manque a conduit à préférer avoir des enseignants natifs du français (337) (338), ce qui serait un atout tant au niveau culturel que linguistique.

### **Conclusion-Analyse des entretiens- deuxième terrain**

L'exploitation d'un deuxième terrain nous a permis non seulement d'enrichir nos données mais également de confirmer une nouvelle fois certaines de nos hypothèses, notamment concernant l'absence de la composante interculturelle en cours de FLE en milieu universitaire colombien face à un enseignement très linguistique. La totalité des interrogés témoigne d'un faible niveau en langue française malgré cinq ans de formation à l'université en Colombie. Ceci est dû à la focalisation du programme sur un enseignement / apprentissage basé sur le niveau linguistique de la langue et qui néglige ainsi l'aspect communicatif et culturel. Mais comment cela est-il possible si nous sommes à une époque où les échanges interculturels ne font qu'augmenter et où l'on apprend les langues pour se lancer justement dans ce monde interculturel permettant de rencontrer des personnes de cultures différentes de la nôtre ? C'est d'ailleurs pour ceci que la méthode communicative ne comblait pas tous les besoins des apprenants dans le sens où ils étaient préparés à communiquer certes mais seulement lors d'échanges courts et en quelque sorte superficiels tel que Puren le souligne (2010). L'approche actionnelle a donc permis de considérer l'apprenant en tant qu'acteur social qui s'apprête à partir à l'étranger pour y faire son parcours professionnel et pour quoi pas personnel tel que c'est le cas des interrogés de ce deuxième terrain. Malgré cela, ceux-ci ont expérimenté un enseignement du FLE loin de cette approche actionnelle, loin d'être considérés comme des acteurs sociaux et interculturels : « c'était très théorique / c'est à dire / on va dire qu'il y avait le prof qui écrivait / qui nous montrait la grammaire dans le tableau / ça c'est l'auxiliaire / ça c'est le verbe / ça c'est l'auxiliaire » (323). On se croirait au 19<sup>e</sup> siècle où l'enseignant était le centre de la classe et la grammaire était le sujet principal de l'enseignement, n'est-ce pas ? Bien entendu, si la grammaire était le centre de leur enseignement / apprentissage du FLE, le travail des représentations vis-à-vis de la culture cible était inexistant ou peu présent dans leurs cours. Ceci a fait qu'en effet nos interrogés se sont représentés la France, les Français et leur société par des généralisations et des simplifications, en tout cas avant leur voyage dans l'Hexagone. Leurs représentations à

l'égard de la France et des Français ont évolué durant leur séjour. Certaines représentations négatives ont été confirmées ou sont apparues une fois en France (293) (294) (295) (296) (297) (298) (299) (300). D'autres interrogés ont vécu des expériences plutôt difficiles, ce qui a pu affecter leurs représentations (301) (302) (303) (304) (305) (306) comme la discrimination (301) (302) (303) ou un danger important (304) (305) (306). Cependant, quelques-uns ont également développé des représentations positives en France (307) (308) (309) (310) (311) (312), comme la liberté d'expression (311) ou la solidarité (312). En effet, si au départ ils avaient été formés comme des « locuteurs interculturels » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 10), ils auraient pu avoir une connaissance plus juste (pas parfaite) de la culture cible et de sa population. Cela aurait pu être utile lors de leur découverte des Français et de leurs habitudes une fois sur le territoire français, évitant ainsi les chocs culturels et les malentendus auxquels ils ont été confrontés particulièrement au début de leur séjour :

(311) Charly : [...] par exemple dans des villes comme Marseille ou Montpellier en centre-ville euh dans / sur le simple regard de gens on perçoit une hostilité / le tramway de Montpellier j'évite le prendre à partir de dix heures du soir parce que TRES fréquemment il y a des problèmes / des bagarres / des insultes / de de / et voilà je trouve que ce sont des comportements hostiles / NE PAS regarder les gens parce que les gens se sentent agressés [...]

Le faible niveau de français des enquêtés trouve son origine, tel que cela vient d'être dit, dans un enseignement qui néglige les compétences communicative, interculturelle, pragmatique mais aussi cela peut être dû à un français très complexe au niveau de sa grammaire (283) (284), de sa prononciation (278) (279) (280) (281). Certains, d'ailleurs, se découragent et pensent qu'ils ne maîtriseront jamais certains points (279) et d'autres voient ces difficultés comme des « barrières » (280). De plus, ils ont conscience du grand manque d'interculturalité (326) (327) (328).

Ces raisons touchent également une idéologie linguistique en faveur de la langue anglaise et qui engendre une sécurité linguistique dans cette langue. Cette sécurité linguistique s'oppose directement au français, langue qui suscite une importante insécurité linguistique spécialement lorsque les locuteurs sont amenés à communiquer en contexte réel, en l'occurrence en France. L'influence des Etats-Unis, géographiquement proches (265) (266), est importante en Colombie au niveau culturel (265) (267) (268), politique et économique (265). De fait, une forte idéologie de la langue en faveur de l'anglais est présente en Colombie (270). Des politiques linguistiques accompagnent cette idéologie et ont favorisé sa présence plus importante sur le territoire. Par ailleurs, l'habitude qu'ils ont avec l'anglais, les rends très

sûrs d'eux lorsqu'ils la pratiquent, ce qui n'est pas le cas du français, qui suscite chez eux une forte insécurité linguistique (272) (273) (274). De plus, les politiques linguistiques et l'idéologie linguistique favorisent particulièrement les débouchés professionnels avec l'anglais (273) (274) (275) (276) (cf. chapitre 1.2.1), même si une évolution est notable avec le français. Ainsi, malgré tout cela, certains interrogés restent positifs et confiants en affirmant qu'être professeur FLE :

(315) Caro : actuellement c'est un bon métier / que c'est un bon métier là-bas actuellement [...] maintenant il y a plus de gens qui étudient le français qu'avant / pas au même niveau de l'anglais mais plus qu'avant ça c'est sur

(316) Laureca : mmm / ehhh elle est en train de se développer à mon avis / mmm parce que je trouve qu'il y a de plus en plus d'instituts qui mettent le français dans leurs programmes [...] les gens sont de plus en plus motivés / et aussi le fait de faire des études en France vu qu'il y a de plus en plus des possibilités pour les étudiants

Et cela ne peut pas être autrement depuis le projet de réintégration du FLE en Colombie. Certes et comme l'un des interrogés l'affirme « il y a encore du chemin à faire » (318) mais on est sur la bonne voie, « les gens sont de plus en plus motivés » (318).



## **5. DISCUSSION GENERALE**



Nos enquêtes de terrain nous ont permis de cerner avec précision le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien, notamment à l'Université de Caldas. Nous y sommes parvenue grâce à une enquête composée de deux questionnaires (terrain 1) et d'entretiens semi-directifs (terrains 1 et 2). Cette enquête nous montre qu'un tel contexte est caractérisé par des manques et des besoins à différents niveaux et exprimés par l'ensemble des participants. Ces différents niveaux concernent notamment l'interculturalité dans les cours de FLE, les représentations du monde francophone et de la langue française, le travail sur les représentations, la motivation des étudiants, l'idéologie et les politiques linguistiques en Colombie concernant les langues étrangères, la place du matériel authentique en classe, les méthodes des enseignants, les contraintes auxquelles ils font face, l'amélioration de l'enseignement du FLE en milieu universitaire colombien. Par ailleurs, l'étude des questionnaires nous a permis d'infirmer un certain nombre d'hypothèses, comme le fait de fréquenter l'AF (tableaux 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 et graphique 7) qui, selon nous, donnait plus facilement accès à du matériel authentique, permettait de côtoyer plus facilement des francophones natifs, et avait une influence sur les représentations et les pratiques des étudiants et des enseignants (cf. chapitre 4.2.3). Les résultats nous ont montré que rien de cela n'était le cas. Egalement, nous avons supposé que, pour les enseignants, le fait de séjourner dans un pays francophone avait une influence sur les compétences qu'ils essaient de développer chez leurs étudiants (134), ce qui n'est, en réalité, pas le cas, en tout cas d'après notre enquête.

Un des principaux points mis à jour est le fait que les enseignements sont essentiellement centrés sur les contenus linguistiques au détriment des contenus culturels. Si les contenus linguistiques sont importants, les contenus culturels le sont au même titre pour la réussite d'une communication en contexte réel. Cette particularité a été constatée par l'ensemble de nos enquêtés (cf. chapitres 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3, 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.3.1, 4.3.2).

Les enseignants du premier terrain reconnaissent eux-mêmes que la culture n'est pas leur priorité (cf. chapitres 4.2.1 et 4.2.3). D'ailleurs, l'étude du questionnaire indique que 44,4% d'entre eux accordent une place « moyenne » à l'interculturel. Cette dimension est particulièrement négligée pour diverses contraintes. Cette absence reconnue par les enseignants n'a pas échappé aux apprenants, qui ont largement critiqué la pédagogie de leurs professeurs (19) (17) (18). Ils ont alors principalement dénoncé l'absence d'un travail interculturel (17) (19) et des enseignements aux contenus trop linguistiques et grammaticaux (19) (17) (117) (125). Le travail de la culture (plus spécifiquement l'histoire et la civilisation



francophones) n'apparaît qu'à la fin du cursus, au sixième semestre, ce qui est critiqué par les étudiants (117). De fait, ils dénoncent l'absence d'enseignement de la culture en cours (122) (123) (124) (125) (126). Ce point se retrouve dans les propos des interrogés du deuxième terrain. Ceux-ci sont des enseignants colombiens installés en France. Ils ont reçu une formation de 5 années universitaires en FLE. Leur formation leur permet de dire que les enseignements qu'ils ont reçus sont principalement centrés sur les compétences linguistiques et qu'ils n'ont pas pu travailler, via l'interculturalité, la compétence communicative (CECR, 2000) : « c'était très théorique / c'est-à-dire / on va dire qu'il y avait le prof qui écrivait / qui nous montrait la grammaire dans le tableau / ça c'est l'auxiliaire / ça c'est le verbe / ça c'est l'auxiliaire » (323). En effet, ils affirment avoir surtout travaillé la grammaire (283) (284) et la phonétique (278) (279) (280) (281), négligeant toute la dimension interculturelle (326) (327) (328). La totalité des interrogés du deuxième terrain a ainsi vécu des difficultés une fois en France, tant au niveau linguistique que culturel (cf. chapitre 4.3.2). Ils auraient tous souhaité être préparés au préalable à réussir l'échange en contexte réel avec des Français. Ils ont dû expérimenter des malentendus (linguistiques comme culturels), des chocs culturels et d'autres situations inconfortables à cause de l'absence d'un apprentissage optimal du FLE en Colombie. Il a manqué une mise à jour des courants méthodologiques, en particulier concernant l'AC et l'AA, approches qui incitent au travail des représentations, travail appréhendé par l'interculturel et qui conduit le futur diplômé de français à être capable non seulement de parler en français mais également de savoir choisir exactement quoi dire au moment indiqué dans tout type de contexte (cf. chapitre 2.3.4). Ce point était un des manques de l'AC, qui ne préparait qu'à de courts échanges (Puren, 2010), tandis que l'AA consiste à faire de l'apprenant un acteur social, et de le former à des échanges plus développés, jusqu'à pouvoir résider dans un pays étranger, comme c'est le cas des enseignants de notre deuxième terrain. Il nous faut rappeler aussi que les interrogés du deuxième terrain viennent tous d'autres universités que celle de Caldas, notamment de Bogotá. Leur critique permet de souligner que le manque de présence d'interculturalité dans les cours et une place importante accordée aux contenus linguistiques dépassent le cadre de l'université de Caldas. Le français qu'ils ont appris en Colombie, centré sur la grammaire, n'est pas adapté pour évoluer en contexte authentique.

L'absence de la composante interculturelle implique implicitement l'absence de travail sur les représentations en cours de FLE. Néanmoins, un tel travail est à la fois possible et nécessaire. Ce qu'il faut avant tout considérer, c'est que les représentations ont une influence sur la

qualité de l'apprentissage des apprenants, sur leur motivation, et qu'elles peuvent évoluer. En effet, dans les questionnaires des étudiants, la variable « séjour dans un pays francophone » a une influence sur les pratiques des étudiants ; ainsi, ceux qui ont eu l'occasion de séjourner dans un pays francophone n'ont pas les mêmes pratiques que ceux qui n'en ont pas eu l'occasion (tableaux 66 et 67). Egalement, le fait de fréquenter des Français influence les pratiques culturelles des étudiants concernant la langue française, comme regarder la télévision en français ou écouter de la musique francophone (tableaux 76 et 78) (tenant compte du fait que les pratiques de la langue en dehors des cours ont une importance considérable pour le progrès de l'apprenant, notamment avec un taux horaire de 8h par semaine seulement), et accordent une importance plus grande à la langue française (tableaux 73, 77, 79). De plus, l'expérience des enseignants des premier et deuxième terrains nous montre que leurs représentations avant d'avoir séjourné dans un pays francophone et après avoir séjourné dans un pays francophone, ne sont pas toujours les mêmes (168) (169) (164). Si certaines représentations peuvent se confirmer, d'autres évoluent ou apparaissent, toujours plus proches d'une vision réaliste du pays cible, de son peuple et de sa culture (170). Cela se traduit directement dans les pratiques d'enseignement puisque les enseignants qui ont séjourné dans un pays francophone sont ceux qui accordent le plus d'importance à la langue française en Colombie (graphique 27). Par ailleurs, les enseignants ont conscience de l'importance de transmettre une image réaliste des pays et cultures francophones aux étudiants (174), ce qui a un impact positif sur leur apprentissage (Castellotti et Moore, 2002).

Toujours concernant les représentations, notre travail d'enquête a permis d'en mettre en évidence un certain nombre chez l'ensemble de nos enquêtés, concernant le monde francophone, la France, les Français, la culture française et la langue française. Nous retrouvons des images telles que « polis » (85), « très sérieux » (87), « plus sérieux » (89), « très bien présentés » (86), « gentils » (89) (91), « aimables » (91), « respectueux avec les lois » (88), « cartésien » (89), « plus carré » (89), « décontractés cultivés sportifs » (90), « cultivés » (88), « intelligents » (88), « ouverts » (88) (84), entre autres. Le regard que les étudiants portent sur la France, les Français et la culture française est en général positif (84), (85), (86), (87) (84) (88) (94) (95) ou neutre (92) (93). Mais certains étudiants ont cependant des images négatives (86) (90) (91) (96), qui paraissent être la conséquence d'expériences personnelles lors de séjours en France (91). La langue française bénéficie également d'une image généralement positive (97) (98) (99) (100) (101) (102) (103), y compris chez les

enseignants surtout chez les enseignants qui n'ont pas voyagé en France (172) (173) (174), et quelquefois négative (104) (105).

Un ensemble de représentations est également présent chez les interrogés du deuxième terrain. Leurs représentations sont alors constituées de simplifications, notamment avant leur installation en France. Des représentations négatives ont pu être confirmées (293) (294) (295) (296) (297) (298) (299) (300), et d'autres sont apparues une fois les interrogés dans le pays cible. Enfin, certaines représentations ont évolué positivement (307) (308) (309) (310) (311) (312). Quelques représentations ont été déterminées par des expériences négatives en France (301) (302) (303) (304) (305) (306). L'absence de la composante interculturelle au sein des cours de FLE qu'ils ont suivis en milieu universitaire colombien, ce qui implique entre autres le travail des représentations, a ainsi généré des chocs culturels et des malentendus qui n'auraient peut-être pas eu lieu avec la formation adéquate, non de simples apprenants, mais de « locuteurs interculturels » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 10), comme nous pouvons le constater dans l'exemple suivant :

(311) Charly : [...] par exemple dans des villes comme Marseille ou Montpellier en centre-ville euh dans / sur le simple regard de gens on perçoit une hostilité / le tramway de Montpellier j'évite le prendre à partir de dix heures du soir parce que TRES fréquemment il y a des problèmes / des bagarres / des insultes / de de / et voilà je trouve que ce sont des comportements hostiles / NE PAS regarder les gens parce que les gens se sentent agressés [...]

Dans le besoin d'intégrer le travail de la composante interculturelle et, par ce biais, le travail des représentations, la particularité du contexte colombien, qui est un contexte exolingue pour l'apprenant de FLE, requiert un moyen facilitant ce travail, tel que le permet le document authentique (cf. chapitre 2.2.6). L'université de Caldas, comme la plupart des universités ayant un département de langues étrangères en Colombie, dispose d'un centre de ressources. Néanmoins, les enseignants et les étudiants dénoncent souvent le manque de matériel et de documents authentiques en classe de FLE (180) (181) (182) (183) (184) (185) (186) (187) (188) (189) (190) (191) (192) (193). A ce titre, un enseignant nous indique que : « ici notre centre de ressources / c'est plutôt en anglais / ce qu'on a en français c'est tout petit très trop peu et /// et c'est vieux [...] ». (184). Egalement, les apprenants font le même constat (81) (82), ce qui, selon eux, a un impact direct sur la qualité de leur apprentissage (75) (76) (81) (82), et ces documents sont soit en nombre très réduit soit très anciens (77) (78) (79) (80). Certains étudiants nous ont d'ailleurs clairement fait part de ce manque :

(81) Etudiant Simon : ils prennent pas de matériel authentique alors c'est pour ça que c'est difficile

(82) Etudiant Costa : à l'université il y a pas beaucoup de matériaux / de matériel pédagogique

De plus, les enseignants considèrent que la plupart du budget est consacré à l'anglais, et non au français (181) (182) (183) (184) (185). Les interrogés de notre deuxième terrain ont également soulevé ce manque lors de leur formation en FLE. Selon eux, c'est un manque dommageable qui ne permet pas de travailler l'interculturel en cours. En effet, le *document authentique* est un support de première importance pour les contenus culturels et pour une authenticité langagière plus fiable que celle du simple cours de grammaire (cf. chapitre 2.2.6). D'ailleurs, l'absence de matériel authentique est en contradiction avec les attentes pédagogiques des étudiants (76) (77) (83).

Pour un certain nombre d'enseignants, l'absence de matériel authentique repose sur un phénomène lié à la petitesse de la ville de Manizales et de la région de Caldas. Cela crée un déséquilibre avec les grandes villes comme Bogotá. Il semble donc nécessaire de chercher à compenser ce déséquilibre auprès des départements de langues étrangères de villes plus petites. En outre, les enseignants de l'université de Manizales témoignent de ne pas pouvoir intégrer l'interculturel dans leurs cours de FLE et de ne pas pouvoir utiliser de documents authentiques pour des raisons diverses (cf. chapitres 4.2.1 et 4.2.3). Les questionnaires des enseignants nous révèlent que les contraintes qu'ils subissent concernent principalement le « programme d'enseignement (44,4% des effectifs), « les méthodes non adaptées » (44,4% des effectifs), le « nombre important d'élèves par classe » (33,3%), et les « objectifs fixés par le Ministère de l'Education Nationale » (22,2%). Ils mentionnent également leurs difficultés dans l'enseignement, notamment l'accès aux documents authentiques (graphique 11 et tableaux 105, 138 et 139). La dénonciation du programme académique, trop linguistique, est confirmée dans les entretiens, considérant aussi que c'est l'enseignement de l'anglais qui est privilégié (149) (150). Dans leurs entretiens, les enseignants ajoutent le manque de temps comme problème majeur (154) (155) (194) (195) (196). Le manque de temps les empêche de terminer un programme chargé en contenus linguistiques et qui ne leur permet pas d'insérer de contenus interculturels (195) (196). Ils dénoncent le système d'évaluation, principalement centré sur les contenus linguistiques, ce qui a pour conséquence que les étudiants ne travaillent que ce qu'il y a à l'examen. De plus, ils considèrent que la méthode employée est désuète et trop grammaticale (162) (157) (199) (200) (201). De fait, selon eux, même avec la

volonté de travailler l'interculturel, cette somme de contraintes les en empêche, considérant qu'il faut terminer un programme très linguistique. De fait, ils reconnaissent privilégier volontairement ce genre de contenus (156) (157). Selon eux, il est alors impératif d'agir avant tout sur le contenu des programmes (150) (162) (161).

Malgré tout, la plupart des enseignants sont conscients qu'aujourd'hui il est nécessaire d'enseigner les dimensions culturelles d'une langue et l'interculturalité (151) (153) (cf. chapitre 2.3.4). Non seulement notre enquête mais également notre théorie nous démontrent qu'un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas, du FLE, n'est plus envisageable sans prendre en compte la culture, le peuple, le pays cibles (cf. chapitre 2.2.4). L'évolution des courants méthodologiques nous confirme également qu'aujourd'hui on n'a plus affaire dans le cours de langue à des étudiants mais à des acteurs sociaux qui se préparent à affronter un univers interculturel. En d'autres termes, nous, enseignants de FLE, avons comme mission de les préparer à pouvoir communiquer en langue cible dans un contexte réel comme la France. Nous devons également les préparer à interagir, à agir et à s'intégrer dans une culture différente de la leur, sans, bien entendu, négliger leur identité et en faisant ainsi preuve de l'Altérité, élément indispensable dans tout échange interculturel. Afin de réussir l'intégration de l'interculturalité dans nos cours de FLE, d'après nos entretiens, il est nécessaire de prendre en compte plusieurs enjeux et facteurs permettant une place solide et à la fois souple aux contenus interculturels. Parmi ces facteurs, nos entretiens nous confirment l'importance des représentations sociales dans l'enseignement d'une langue étrangère. Accordons-nous la place que méritent les représentations et les stéréotypes en cours de FLE ? Cela vaut la peine de faire un petit rappel pour comprendre une fois de plus que les représentations (en didactique des LE) se situent à cheval entre la culture maternelle et la culture cible. C'est à ce croisement que débute l'interculturel : « La découverte, puis la confrontation des diverses représentations mises en présence dans le contexte de la langue aboutit ainsi à une réflexion sur les stéréotypes » (Collès, Dufays et Thyron, 2006 : 11).

Ce n'est pas un secret qu'il s'avère difficile de travailler l'interculturel à 100 %, du fait que l'on ne peut pas prévoir à l'avance tous les types de situation ni envisager toutes les personnalités avec lesquelles l'apprenant, ou « acteur social », devra communiquer et agir dans la langue cible. Cela dit, les cours de langue doivent servir à donner assez d'éléments linguistiques à l'apprenant certes, mais aussi à le rendre conscient de la différence entre l'Autre et soi-même (Abdallah-Preteille, 1996). Les cours de langue doivent servir à minimiser le risque qu'une fausse représentation à l'égard de la société cible et de son peuple peut causer lors de la

rencontre avec ce dernier. Mais si les enseignants avaient accès à un nombre suffisant de documents authentiques pour travailler les représentations et la composante interculturelle, seraient-ils aptes à le faire ? L'image que les étudiants ont de leurs enseignants est généralement bonne (26) (27) (28) (29) (30). Mais certains étudiants les divisent en deux catégories, les bons et les mauvais, autrement dit, ceux qui traitent de la culture et ceux qui ne traitent que des contenus linguistiques (31) (34) (35). Enfin, il y a ceux qui critiquent leur méthode d'enseignement (32) ou leur attitude en classe, démotivante, qui laisse croire qu'ils se forcent et sont obligés d'enseigner (26) (37).

Aussi, malgré les points positifs, les étudiants dénoncent le niveau médiocre de leurs enseignants en matière d'interculturalité (117). L'impact risque d'être important lorsqu'un étudiant n'accorde pas à son professeur les qualités qu'il devrait avoir selon lui. Non seulement ils n'incitent pas à l'interculturalité, mais aussi ils ne seraient pas assez compétents dans ce domaine pour le faire. De fait, des enseignants dénoncent eux-mêmes le mauvais niveau de leurs collègues concernant l'interculturalité (158) (161), et des enseignants reconnaissent leurs propres faiblesses, ce qui les empêche d'inclure la dimension interculturelle dans leurs enseignements (156) (157). Les enseignants font d'ailleurs un usage assez académique et non socioculturel des documents authentiques (tableau 149), ce qui laisse entendre qu'ils ne savent pas s'en servir correctement, ne permettant pas de faire de la classe un contexte où l'apprenant pourrait agir comme en contexte réel (Puren, 2010). D'ailleurs, cette faiblesse vient du fait que beaucoup d'enseignants n'ont pas été formés aux documents authentiques (163), et soulignent le fait que les étudiants ont du mal avec ce type de documents (tableaux 162 et 164). Pourtant, les étudiants sont plutôt enthousiastes à l'idée d'utiliser des documents authentiques (cf. chapitres 4.1.1 et 4.1.3), et de mieux connaître la culture cible. De plus, les enseignants considèrent aussi que les documents authentiques ont pour vocation de motiver les étudiants et ont un impact positif en classe (150). Ces contradictions laissent entendre que ce sont peut-être les enseignants qui évoquent leurs propres limites et incompétences avec l'utilisation des documents authentiques, comme le rappelle l'observation n°5 (tableau 152) : « le manque de connaissance des professeurs ». Ce manque de connaissances est lié au manque de formation en FLE. En effet, un certain nombre d'enseignants de l'université de Caldas n'ont pas été formés au FLE, et n'accordent pas la même place au travail de l'interculturel et aux documents authentiques que ceux qui ont été formés au FLE (tableau 132). Ainsi, il semble qu'être formé à des approches modernes, comme l'AA, permet de mieux saisir l'importance de travailler l'interculturel (cf. chapitre

2.2.4). Ce dernier point est confirmé par le fait que les enseignants qui ont l'expérience d'enseignement la plus longue et qui sont les plus âgés (graphique 22), sont ceux qui accordent le moins de place à la culture en classe, qui dénoncent le plus de contraintes et de difficultés d'enseignement (graphique 23), qui emploient le moins de documents authentiques (graphique 30) et qui ont le plus de difficultés avec eux (graphique 31). Les raisons qui ont poussé les enseignants à devenir professeurs de FLE sont aussi à prendre en compte. En effet, de leur motivation dépend s'ils ont reçu une formation en FLE (146), s'ils se diversifient, s'ils utilisent des documents authentiques. Leur motivation personnelle peut avoir un impact sur la qualité de la motivation que l'on cherche à initier chez les étudiants, surtout lorsque ceux-ci se destinent également à devenir professeurs de FLE (cf. chapitre 4.1.3). Le regard porté sur les méthodes et sur la façon d'améliorer l'enseignement du FLE change également. Le fait que les enseignants les plus âgés, les plus expérimentés et les moins formés au FLE et aux documents authentiques joue un rôle sur la faible place qu'ils accordent à la culture en classe (graphique 22), nous suggère le besoin de compléter leur formation et de les mettre à niveau. Par ailleurs, si les interrogés se sont exprimés sur leurs représentations concernant la France et les Français, ils se sont également exprimés sur leur image de la langue française. L'ensemble des interrogés a fait part de la difficulté de la langue française. Selon les enseignants du premier terrain, le français est d'ailleurs décrit comme une langue « capricieuse » (136). Cette difficulté, selon les enseignants, est centrée sur la grammaire et la prononciation (138) (139). Le français est d'ailleurs opposé à la facilité de l'anglais (138) (139), alors que pourtant, « c'est une langue romane et qui ressemble assez à l'espagnol » (136). Les enseignants du deuxième terrain confirment ces difficultés ; certains considèrent qu'ils ne les maîtriseront jamais (279) quand d'autres les vivent comme des « barrières » (280). En outre, les étudiants eux-mêmes parlent de la difficulté de la langue française (106) (107) (108), considérant que les difficultés se concentrent sur la grammaire (109) (110) (111), la prononciation, le vocabulaire, l'orthographe (113) (114) (115) et la compréhension orale (116).

Dans le questionnaire des apprenants, le croisement de la variable concernant la difficulté de la langue française et le semestre en cours (tableau 22), nous indique que le 4<sup>ème</sup> semestre est celui où nous observons un plus grand nombre d'étudiants qui jugent le français comme une langue très difficile à apprendre, ce qui est confirmé par le croisement avec l'âge. Ainsi, la tranche des 20-22 ans est celle qui correspond au quatrième semestre. C'est d'ailleurs à ce même moment qu'un plus grand nombre d'étudiants commence aussi à fréquenter l'AF afin d'améliorer leur niveau. De plus, les étudiants qui sont au-delà du 4<sup>ème</sup> semestre pratiquent



plus le français en dehors des cours et ont plus de pratiques qui traduisent leur intérêt et leur motivation (tableau 18). En accord avec notre expérience, nous pouvons supposer que le 4<sup>ème</sup> semestre, à l'université de Caldas, représente le moment où les étudiants redoublent le plus. Leur découverte de la difficulté de la langue française et l'absence de contenus linguistiques contribuent à les démotiver. De fait, les étudiants intrinsèquement les plus motivés ou qui ont le plus de facilités, dépassent le 4<sup>ème</sup> semestre et montrent un changement des pratiques par rapport aux étudiants qui restent bloqués au 4<sup>ème</sup> semestre (tableau 36). Le français étant appris dans le même parcours que l'anglais, il est fréquent de trouver des étudiants qui sont au 4<sup>ème</sup> semestre de français mais au 5<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup>, 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> semestre d'anglais. La difficulté de la langue est ainsi avancée comme étant un des premiers freins et un des éléments les plus démotivants. Ce point est confirmé par le fait que les étudiants qui trouvent le français facile sont ceux qui le pratiquent le plus en dehors des cours (tableau 41). Egalement, ce manque de motivation est en revanche opposé à une augmentation de celle-ci grâce à l'intérêt que les apprenants de FLE portent à l'égard de la culture cible. Les enseignants reconnaissent que si la dimension interculturelle était présente tout au long du cursus universitaire, les étudiants se motiveraient davantage. En l'occurrence, tel que nous avons pu le confirmer dans ses propos, un des enseignants chargés des cours de Culture et Civilisation françaises et francophones au sixième semestre, fait remarquer qu'une fois que les étudiants entrent en contact avec la culture, leur motivation augmente de façon indéniable. Nous retrouvons ici ce qui est dénommé par Gardner (2001) *motivation intégrative* dans la mesure où elle fait référence au désir chez l'apprenant de découvrir et de se rapprocher de la culture cible. Cette motivation renvoie également à une attitude tout à fait positive face aux locuteurs de la langue cible (Gardner, 1985). Il semble nécessaire également de chercher à motiver les étudiants en valorisant les débouchés professionnels avec le français en Colombie (244) (245) (246) ou à l'étranger (247) (248) (249) (250). Cette motivation fait donc appel au statut social ou éducatif (Gardner et Lambert, 1972).

Motiver les étudiants doit être une préoccupation majeure des enseignants. Les étudiants nous donnent des pistes, par exemple sur le fait de leur permettre d'obtenir plus facilement des informations sur les possibilités avec la langue française :

(52) Etudiante Nina : je crois qu'on peut motiver les étudiants de langues avec / je sais pas / avec des séminaires // [...] des séminaires / des groupes de recherche / pour travailler dans des écoles plural // ouvrant // ouvrir // [...] en ouvrant plus de lieux pour enseigner le français / [...] on peut donner plus d'informations par rapport à les bourses / à ces projets qu'on peut trouver



dans un pays francophone [...] bon je voudrais qu'ici dans le bureau de langues on peut soutenir plus des recherches qu'on a dans les écoles rurales pour les renseignements de le français comme langue étrangère et la réintroduction de le français dans les écoles normales

La motivation est centrale dans l'apprentissage d'une langue étrangère (cf. chapitre 2.2.8). Rare sont les étudiants qui possèdent une motivation intrinsèque, portés par leur désir de devenir professeur de français ou de voyager dans un pays francophone (38) (39) (40) (41). Mais la motivation suscitée par un enseignant semble tout aussi rare (41) (42) (43), notamment avec des enseignants qui transmettent l'idée, d'emblée, d'une langue difficile (38) (40) (41). Comme source de motivation, ils mentionnent également le fait de pouvoir avoir des enseignants francophones natifs (45) (46) (47), de travailler la culture en classe, notamment via les documents authentiques (48) (49) (50), de mieux promouvoir le français, par exemple avec des activités extra-universitaires (51) (52), et de détailler l'ensemble des débouchés professionnels avec le français (51) (52). Les enseignants eux-mêmes considèrent qu'il faudrait intervenir dans les programmes pour en changer le contenu, reconnaissant que l'étude de la culture a un impact positif sur la motivation des apprenants (150) (161) (162) tout comme le fait de recourir aux documents authentiques (tableau 150).

En outre, dès le questionnaire des étudiants, nous avons pu voir l'importance de l'impact de l'amour porté à la langue française sur la motivation et les pratiques des étudiants. Mais au préalable, l'amour porté à la langue française a pu être déterminé par les raisons qui ont poussé à choisir le français. Ainsi, 31,4% des apprenants qui n'aiment pas le français ont choisi cette langue par défaut, parce qu'elle est imposée avec le parcours d'anglais (tableau 40). De plus, le fait que les étudiants aiment ou non le français leur donne un regard différent sur la place que les enseignants accordent à la culture en cours (tableau 41). L'amour de la langue française est une des premières conditions avancées pour susciter la curiosité et la motivation en début de parcours (4) (7) (8) (11) bien que certains ne l'aiment pas du tout (15) (16). D'une part, nous analysons la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien. D'autre part, nous nous centrons sur un contexte plus large, au-delà des universités, c'est-à-dire sur les politiques linguistiques colombiennes et l'idéologie linguistique ancrée chez les Colombiens à propos de l'anglais et du français. L'influence économique et sociopolitique que le monde anglophone, notamment nord-américain, possède sur les pratiques et préférences des Colombiens, exerce un pouvoir sur le choix des langues étrangères. D'un côté, l'État incite, dans le milieu scolaire, à opter pour l'anglais et, d'un autre côté, les Colombiens en général sont enclins à l'apprentissage de cette langue afin de réaliser

ce fameux rêve américain (cf. chapitres 1.1, 4.1.1, 4.1.3 et 4.2.3). A ce juste titre, Alén Garabato avance que :

Le discours qu'une société tient sur une langue dépend de nombreux critères d'appréciation (« économiques », « sociaux », « épistémiques », « affectifs » ...) autant de la langue en question que de ses locuteurs ou même de l'espace physique où elle est parlée (Alén Garabato, 2003 : 9).

En l'occurrence, dans nos entretiens, l'enseignant Jean avance également que :

(131) Enseignant Jean : c'est clair que l'anglais c'est une langue puissante et c'est une langue qui a surtout une signification économique pour les personnes / et que c'est peut-être l'intérêt de des personnes pour pour l'apprendre [...] ils reconnaissent qu'ils doivent d'abord savoir l'anglais car c'est la langue du travail / il y a aussi des étudiants qui ont le rêve américain

Nous pouvons faire le lien entre ce dernier exemple (131) avec ce que Alén Garabato affirme spécifiquement à propos du critère d'appréciation « économique », qui renvoie d'une part à la puissance et au pouvoir économiques que les USA exercent sur la Colombie et son peuple, et d'autre part aux opportunités de travail que les Colombiens peuvent avoir à condition qu'ils maîtrisent l'anglais.

La totalité de nos corpus (premier et deuxième terrains) nous démontre la prédominance de la langue anglaise en Colombie au détriment du français (cf. chapitres 4.1.1, 4.1.3, 4.2.1, 4.2.3, 4.3.2). Les entretiens des étudiants reflètent cette idéologie linguistique, considérant que le français est une langue dévalorisée et désavantagée en Colombie par rapport à l'anglais (64) (65). Ils sont d'ailleurs conscients des politiques linguistiques floues qui avantagent la langue anglaise (67) (68), et de la présence d'une idéologie prégnante (69) (70) (71) (72) (73) (74), idée que nous retrouvons exprimée chez les enseignants du deuxième terrain (270). Cette idéologie est liée à la proximité géographique des Etats-Unis (74), idée que l'on retrouve aussi chez les enseignants du premier terrain (130) (131) et du deuxième terrain (265) (266). Les étudiants ont également conscience de l'immersion des Colombiens dans la culture anglophone depuis le plus jeune âge (70) (74), ce que nous retrouvons chez les enseignants du premier terrain (132) (133), comme s'il s'agissait d'une « habitude » (132). Les enseignants du deuxième terrain expriment l'influence conséquente des Etats-Unis sur le plan culturel (265) (267) (268), politique et économique (265), notamment à travers les médias. Par ailleurs, les médias semblent être un autre facteur d'influence sur la motivation et la préférence des étudiants pour l'anglais, que l'on peut opposer au désintérêt porté au français.

Tous les interrogés (premier et deuxième terrains) affirment qu'en Colombie l'accès à la télévision, à la musique, à la radio, etc., nord-américains est facile. Autrement dit, et comme le remarquent ces mêmes interrogés, l'accès à la culture américaine reste quelque chose d'abordable, en tout cas par le biais des médias et des documents authentiques existant dans le pays :

(129) Enseignante Katy : c'est plus facile pour eux d'avoir accès à cette culture / à la musique / à la télévision / aux produits américains / mmm alors on voit toujours une motivation / plutôt des étudiants / pour l'anglais

Un tel accès n'est pas pour autant le même pour les apprenants et enseignants de FLE, et pour les gens en général qui souhaitent être en contact avec le monde francophone et sa culture à travers les médias :

(339) Charly : si on prend en compte par exemple des chaînes de radio qui passent des musiques en français ou en anglais le compte est fait rapidement / je pense que la moitié des chansons qui passent sur la radio commerciale en Colombien sont en anglais

(133) Enseignante Vanessa : ils connaissent tous les acteurs / chanteurs / les films/ ils regardent les films en anglais / mais ils connaissent pas le monde français

Pourtant, cette dimension est absente pour le français. En conséquence, chez les enseignants du deuxième terrain, cette idéologie linguistique est la raison de leur sentiment de sécurité linguistique avec l'anglais et d'insécurité linguistique avec le français (272) (273) (274). Ce point est particulièrement accentué par les enseignants qui annoncent que le français est difficile dès le premier cours (38) (40) (41) et par le manque d'espaces pour pratiquer le français en dehors des cours (70) (74) (132). Tout ceci crée de l'insécurité linguistique dès le début du cursus des étudiants. Les étudiants ont également conscience de l'effet de la mondialisation (67) et des débouchés professionnels plus avantageux avec l'anglais (60) (70) (74), ce qui est aussi exprimé par les enseignants du deuxième terrain (273) (274) (275) (276). L'anglais correspond aux représentations de la « langue du travail » (127), du « rêve américain » (127) (130). L'ensemble de ces éléments détermine les orientations professionnelles et les choix universitaires des étudiants à l'égard de l'anglais (127) (129) (133).

Ainsi, pourquoi se lancer dans l'étude d'une langue et d'une culture inconnues, d'une société lointaine géographiquement de la sienne, si les USA se trouvent juste à côté, si l'anglais est

déjà présent dans une idéologie linguistique qui définit cette langue comme la langue du développement personnel, social et économique ? Il est indéniable que les opportunités de travail avec l'anglais en Colombie sont bien plus avantageuses que les opportunités avec la langue française. Depuis que le français a été complètement supprimé du système scolaire, tous les établissements, publics comme privés, intègrent dans leurs programmes l'enseignement de l'anglais. En plus de cela, nombreux sont les instituts privés qui proposent l'anglais à des publics de tous âges. Cette forte présence demande un besoin important d'enseignants qui peuvent assurer l'enseignement de la langue. Que cela soit dans des écoles publiques, privées, dans des instituts privés, etc., le métier d'enseignant d'anglais porte ses fruits et encore plus avec le PNA :

(132) Enseignant Edgard : il y en a beaucoup qui pensent surtout à l'anglais, qu'ils vont trouver du travail en anglais que // qu'en français mmm parce que il y a beaucoup plus de d'institutions qui enseignent l'anglais / mmm alors ils // ils pensent qu'ils vont trouver du travail plus facilement / tandis qu'en français / c'est vrai que il n'y a pas beaucoup de d'institutions où ils pourraient travailler / mmm qu'est-ce qu'on pourrait faire ?

Les futurs diplômés perdent un peu plus de leur motivation pour le français quand ils doivent faire le stage pédagogique, stage qu'ils ont le droit de réaliser en anglais ou en français dans la plupart des programmes de langues étrangères. Malgré ce choix, la plupart d'entre eux se trouve dans l'obligation de le faire en anglais à défaut d'établissements qui dispensent des cours de français :

(276) Mylé : pour faire le stage / eh la plupart de mes collègues de cours / ils faisaient le stage soit en espagnol / soit en anglais mais pas en français parce qu'il y avait pas beaucoup d'écoles où faire le stage

(141) Enseignante Adèle : ici en Colombie nous n'avons pas beaucoup d'écoles ou bien de lycées où les étudiants puissent [...] faire les stages pédagogiques où travailler après / donc euh / je crois que là / c'est un point négatif / pour le français / en Colombie / le seul / lieu qui reste avec le [...] l'Alliance Française / dans le cas de Manizales comme c'est une petite Alliance / et à l'Alliance Française on reçoit plus ou moins quatre étudiants par semestre

Ils cataloguent l'enseignement du français de « très précaire » et remarquent que ceci trouve ses origines dans les politiques du Ministère de l'Éducation Nationale, qui ne lance que des concours pour les professeurs d'espagnol, d'anglais et d'autres disciplines comme les mathématiques, les sciences, etc., afin d'intégrer l'éducation publique :

(140) Enseignante Fanny : je trouve que c'est très précaire l'enseignement du français en Colombie / parce qu'il n'y a pas de concours // comme /// comme les concours qui existent dans le Ministère de l'Éducation Nationale pour les profs d'espagnol / d'anglais ou d'autres disciplines

À défaut d'opportunités en Colombie, le public concerné par le FLE cherche à quitter le pays. Certes, beaucoup d'entre eux souhaite aller aux USA, or les destinations francophones comme la France et le Québec demeurent attirantes :

(256) Enseignante Fanny: [...] mais pour voyager dans le cadre du tourisme / ou pour // pour travailler parce qu'ils / il y a des étudiants qui souhaitent faire des études en tourisme en gastronomie en hôtellerie

(141) Enseignante Adèle : [...] le Québec / pour immigrer au Québec pour faire le professeur [...]

Par ailleurs, il faut noter que depuis quelques années, les perspectives professionnelles avec le français semblent de meilleur augure :

(315) Caro : actuellement c'est un bon métier / que c'est un bon métier là-bas actuellement [...] maintenant il y a plus de gens qui étudient le français qu'avant / pas au même niveau de l'anglais mais plus qu'avant ça c'est sur

(316) Laureca : mmm / ehhh elle est en train de se développer à mon avis / mmm parce que je trouve qu'il y a de plus en plus d'instituts qui mettent le français dans leurs programmes [...] les gens sont de plus en plus motivés / et aussi le fait de faire des études en France vu qu'il y a de plus en plus des possibilités pour les étudiants

Malgré tout, cela n'est pas encore acquis, le processus est long, « il y a encore du chemin à faire » (318), mais heureusement, « les gens sont de plus en plus motivés » (318). Les enseignants du premier terrain sont d'ailleurs conscients que le projet de réintégration du français dans le système scolaire colombien apportera un mieux, impliquera une plus grande demande de professeurs de FLE (260) (261) (262) (263) (264). L'objectif est ainsi de rendre son enseignement obligatoire (260) (261), mais cela implique également de renforcer encore les partenariats entre la France et la Colombie (262) (263) (264).

## **CONCLUSION GENERALE**



La présente recherche a porté sur la description de la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien, l'identification de manques, de besoins et la proposition de remédiations à ces manques et ces besoins. Le travail a donc nécessité une approche sous plusieurs angles : la description du contexte de l'enseignement du FLE en Colombie, les définitions des notions qui vont guider notre réflexion, le choix d'une méthodologie de travail, la réalisation de deux enquêtes de terrain (par questionnaires et entretiens), et l'analyse quantitative et qualitative des résultats. L'état des lieux (cf. chapitre 1) réalisé dans la présente étude nous a servi à nous rendre compte que l'enseignement du français en milieu universitaire colombien a ses failles. Dans notre première partie, nous nous sommes en effet intéressée à étudier le contexte sociolinguistique de la Colombie. Ce contexte nous a appris non seulement que la Colombie a comme langue officielle l'espagnol mais aussi que les langues indigènes sont officielles dans le pays sur les territoires où elles sont pratiquées. Concernant les langues étrangères, le contexte sociolinguistique nous montre également que la loi 115 de 1994 impose l'enseignement d'une seule langue étrangère, laissant la liberté du choix de la langue à chaque établissement. Cette liberté de choix que nous interprétons comme une politique linguistique floue nous dérange, dans la mesure où aucune langue n'est mentionnée ou imposée alors que c'est l'anglais qui est presque toujours choisi par les établissements scolaires. Que l'anglais soit actuellement dans une position dominante au niveau international n'est pas dérangeant, mais que l'idéologie linguistique ambiante et les politiques linguistiques ne laissent place à aucune autre langue étrangère enseignée, cela est autre chose. Le français a été la langue étrangère dominante en Colombie jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale. Pour des raisons d'hégémonie économique et de proximité géographique des Etats-Unis, la langue anglaise, pragmatique et pratique, a été introduite, se substituant au français. Le français restait la langue des intellectuels, de la culture, face à l'anglais, langue de l'économie, du travail, etc. Il s'agit d'une idéologie linguistique qui reste ancrée chez les Colombiens, en tout cas en ce qui concerne l'anglais. Des documents officiels du Ministère de l'Education Nationale colombien officialisent cette idéologie en faveur de l'anglais, écrivant que l'anglais favorise le « développement cognitif », « fait la différence au moment de candidater à un poste », est nécessaire pour « l'accès aux connaissances de pointe », pour « augmentation des revenus » (cf. figure 1, chapitre 1.3.1). Malgré ceci, sur les bases de son histoire en Colombie et hormis l'anglais, le français n'est pas tout à fait comme les autres langues, et son enseignement retrouve doucement sa place depuis le lancement du projet de la réintégration de cette langue dans l'enseignement public proposé par l'Ambassade de France en Colombie et ACOLPROF. En outre, les relations entre



la France et la Colombie ne font que s'intensifier, notamment sur le plan académique et universitaire. En l'occurrence, la France est le premier employeur étranger en Colombie, la troisième destination des étudiants colombiens, avec près de 3500 élèves inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur en 2013-2014<sup>112</sup>, entre autres. Et plus récemment, les liens solides entre la France et la Colombie ont été confirmés une fois de plus avec le grand événement de « l'Année France Colombie 2017 ». Le 26 janvier 2015, les deux présidents, Santos et Hollande, ont exprimé le désir de consolider la relation entre les deux nations, non seulement pour le processus de paix en Colombie, mais également pour la relation bilatérale qui implique « un temps fort au calendrier : l'organisation de saisons croisées en 2017 ». Après le Brésil en 2005 et 2009, la Colombie devient le deuxième pays d'Amérique avec lequel la France organise un tel événement. Ainsi, entre décembre 2016 et juillet 2017, la France fera acte de présence en Colombie et cette dernière à son tour fera acte de présence en France entre juillet et décembre 2017 sous le mot d'ordre « Pluridisciplinaire (culture, université, innovation...), elle sera construite autour de grands événements ». A titre d'exemple, Lyon sera le siège des rencontres interuniversitaires franco-colombiennes<sup>113</sup>. Le besoin de la langue française en Colombie demeure indéniable, notamment le besoin d'échanger dans des contextes interculturels comme celui que l'on vient de décrire.

La situation semble être plus optimiste pour la place du français. Considérons aussi que les universités et leurs départements de langues qui se chargent de former les professionnels de FLE, ont une responsabilité importante dans la mesure où les compétences nécessaires pour affronter non seulement le milieu du travail mais aussi des contextes authentiques comme la France doivent être abordées et enseignées aux apprenants de façon intégrale et pragmatique. Il ne faut donc pas négliger les composantes pragmatiques de la langue notamment *l'interculturalité*, absolument nécessaires lors de la rencontre et de l'échange en langue cible.

Dans la deuxième partie (cf. chapitre 2) afin de mieux cerner les enjeux de notre problématique sur le plan théorique, nous avons eu besoin d'ancrer notre recherche dans un cadre constitué :

- Des représentations sociales (Jodelet, 1984 ; 1989 ; Moscovici, 1988 ; 1989 ; Doise, 1990 ; Boyer, 1990 ; 2003 ; 2008 ; Castellotti et Moore, 2002 ; Bonardi et Roussiau, 1999 ; Zarate, 1993 ; 1997 ; Boyer et Peytard, 1990 ; Calvet, 1998 ; Pétard, 1999 ; Garmadi, 1981 ; Porcher, 1995 ; Caïn et al., 1995 ; Dufays, 1997 ; 2006 ; 2007), en

---

<sup>112</sup> Source : Campus France (novembre 2014) consulté le 11 mai 2016.

<sup>113</sup> <http://www.ambafrance-co.org/Presentation-de-l-Annee-France-Colombie-2017> consulté le 07/09/16.

particulier leur rôle et leur influence tout au long de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, sur l'initiation ou le frein aux dynamiques d'apprentissage et à la motivation.

- Les représentations sont décomposées en *attitudes* et *stéréotypes*, éléments de premier plan dans la description des représentations.
- Par ailleurs, la motivation constitue aussi un point central dans l'apprentissage d'une langue étrangère, motivation que nous divisons en deux plans, la motivation extrinsèque lorsqu'elle est initiée par une cause extérieure, et la motivation intrinsèque lorsqu'elle provient de l'individu lui-même.
- Dans la perspective de l'enseignement du FLE, il nous a été également nécessaire d'aborder la didactique des langues, les différentes approches, les documents authentiques en lien avec les méthodes communicatives et actionnelles.
- En outre, ces dernières méthodes mettent en avant la dimension *interculturelle*, centrale dans notre problématique de recherche par le diagnostic que nous souhaitons faire quant à son enseignement à l'université de Caldas, et aux remédiations que nous souhaitons apporter. Ainsi, nous développons les notions d'*interculturalité*, de *culture*, de *culture française*, et les diverses compétences qui s'y rapportent, comme la compétence pragmatique (Abdallah-Preteille, 1986 ; 1989 ; 1994 ; 1996 ; 2004 ; Porcher, 2004 ; Zarate, 1983 ; 1986 ; Beacco, 2000 ; 2001 ; 2007 ; Byram, 1997 ; 2003 ; Puren, 2004 ; 2010 ; 2013a ; Clanet, 1993 ; Charaudeau, 2015 ; Cuq et Gruca, 2003 ; Verbunt, 2001 ; Cuche, 2010 ; Sapir, 1967 ; De Carlo, 1988 ; Defays, 2006 ; Cohen et Sykes, 2013).
- Nous identifions enfin le contexte dans lequel va évoluer un apprenant de FLE qui se rend dans un pays de locuteurs natifs de langue française, en définissant le contexte *exolingue*, et les divers problèmes auxquels l'apprenant sera confronté, comme le *malentendu*.

Une fois ces notions abordées, nous pouvons mieux cerner le cadre auquel se rapporte notre problématique, et envisager, à travers lui, les méthodes que nous allons employer, selon notre cadre, pour identifier chez les enseignants et les apprenants de FLE de l'université de Caldas, tout ce qui se rapporte à la problématique de l'*interculturalité*.

Dans notre troisième partie (cf. chapitre 3), pour répondre à notre problématique, une enquête composée de deux terrains différents a été réalisée. Pour le premier terrain, il s'agit

d'enseignants et apprenants de FLE de l'Université de Caldas en Colombie. Pour le deuxième terrain, il s'agit de Colombiens diplômés de FLE installés en France pour des raisons académiques et/ou professionnelles. Une étude quantitative (premier terrain : 268 questionnaires) et une étude qualitative (premier terrain : 30 entretiens semi-directifs, deuxième terrain : 6 entretiens semi-directifs) ont été réalisées.

Concernant les enseignants, le département de Langues Etrangères est composé de 10 enseignants de FLE. La plupart d'entre eux a séjourné en France en tant qu'assistant d'espagnol et en tant qu'étudiant. Ils ont tous participé à l'enquête. Concernant les étudiants, il s'agit d'apprenants entre 16 et 37 ans. L'anglais est leur première LE depuis le collège. La plupart d'entre eux n'a jamais eu de contact avec la langue française excepté ceux qui ont fait des études à l'AF.

Pour le questionnaire des étudiants, anonyme, il est distribué, en accord avec l'enseignant, durant une heure de cours. L'entête contient des informations personnelles : âge, semestre en cours, s'ils étudient à l'AF. Il est divisé en trois parties : a) contact avec la langue française et place de l'interculturel en cours ; 7 questions. b) « en dehors de la salle de classe » ; 6 questions. c) représentations des apprenants ; 5 questions. Le questionnaire est diffusé auprès de 258 étudiants. Les données sont traitées avec le logiciel Sphinx Plus<sup>2</sup>.

L'étude de ce terrain permet de décrire et d'analyser l'efficacité de l'enseignement du FLE (au niveau linguistique comme pragmatique) en milieu universitaire colombien une fois les diplômés en contexte authentique comme la France.

Concernant le deuxième terrain, l'échantillon est composé de 6 enseignants qui ont appris le français en Colombie (enseignants de français et d'espagnol faisant des études en doctorat ou en master à l'université de Montpellier 3, Avignon et Paris 13) et de professionnels colombiens résidant en France. Ils ont entre 24 et 37 ans. La plupart d'entre eux a eu l'occasion de travailler en tant qu'assistant d'espagnol en France. Les données recueillies le sont sous la forme d'entretiens.

Le travail d'enquête du premier terrain (chapitre 4.1) nous a permis de confirmer nos hypothèses de départ et de mettre en évidence un certain nombre de failles et de manques dans l'enseignement du FLE à l'Université de Caldas.

- En l'occurrence, les questionnaires ont fait ressortir des représentations généralement favorables au français et à la culture francophone, mais parfois une comparaison avec l'anglais et en faveur de cette langue est mise en évidence. Les pratiques des étudiants

sont principalement liées au degré d'importance accordé à la langue française dans le monde, et à l'intérêt que l'étudiant porte à cette langue.

- Les entretiens des enseignants des terrains 1 et 2 ont montré une évolution possible des représentations à travers le séjour dans un pays francophone. A ce titre, des enseignants du premier terrain soulignent la possibilité de travailler les représentations des étudiants.
- Les entretiens ont permis de faire ressortir une dualité importante entre le français et l'anglais, mettant ce dernier souvent en position favorable ou avantagée par rapport au français. Ainsi, la langue française n'est pas toujours perçue de façon positive, ce qui faciliterait pourtant la motivation de l'étudiant.
- Cette motivation, lorsqu'elle est présente au départ, s'essouffle au fur et à mesure pour deux raisons principales : la difficulté de la langue qui finit par rebuter les étudiants, et le manque de pédagogie des enseignants, principalement au niveau de l'enseignement de la culture, quasiment absente.
- Le faible niveau de beaucoup d'enseignants en interculturalité a été souligné par des enseignants et par des étudiants.
- Enfin, un dernier point semble émerger de ces entretiens, le fait qu'il y ait peu de documents authentiques et de ressources pour travailler la langue française, seulement un manuel de grammaire écrit par des enseignants de l'université.
- Du côté des enseignants, les questionnaires et les entretiens sont moins homogènes que ceux des étudiants. En effet, les questionnaires font souvent ressortir un point de vue positif quant à la présence de la culture en classe de FLE, et quant à l'utilisation de documents authentiques. Cependant, les entretiens nuancent beaucoup ces considérations, souvent en affirmant l'inverse. En effet, le détail des entretiens des enseignants confirme le manque de documents authentiques et que la culture n'est pas enseignée.
- Les raisons de cette carence sont souvent liées au temps et au programme linguistique à terminer, laissant peu de place à la culture.
- Par ailleurs, certains enseignants confirment que si celle-ci était plus enseignée, les étudiants seraient probablement plus motivés.

- Mais à leur tour, ils font part de la concurrence avec la langue anglaise, et de l'omniprésence de représentations favorables à la culture anglophone chez les étudiants, à cause du poids économique des USA, de leur proximité géographique, et des opportunités d'emploi avec l'anglais.
- Ainsi, un des derniers principaux points est souvent le lien effectué, chez les étudiants et les enseignants, avec les perspectives professionnelles, souvent plus rares et peu encourageantes avec la langue française.

Par la suite, l'étude de notre deuxième terrain d'enquête (cf. chapitre 4.3) nous a permis d'établir des comparaisons et de confronter nos hypothèses à une réalité linguistique comme culturelle : la France.

- Ainsi, un des premiers points à soulever, est le fait que ces étudiants, venant d'autres universités que celle de Caldas (notamment de Bogotá), nous confirment que les problématiques liées à l'absence de l'enseignement de la culture, à la prégnance de la grammaire et à l'absence de documents authentiques, sont probablement une caractéristique générale à l'ensemble de l'enseignement universitaire colombien.
- Deuxièmement, le nombre de malentendus et d'incompréhensions vécus par les interviewés une fois en contexte authentique nous confirme l'indigence de l'enseignement du FLE en milieu universitaire colombien en ce qui concerne l'enseignement de compétences autres que linguistiques pour évoluer dans ce type de contexte. L'élément absent principalement mentionné est la culture.
- Ainsi, la culture francophone est quasiment, si ce n'est totalement, absente du cursus de FLE. Les interviewés ont notamment fait part de ces manques et du choc vécu une fois en France, en constatant que peu de choses apprises de la langue française pouvaient leur servir, et que la plupart du temps, ils se trouvaient confrontés à un français qu'ils n'avaient pas la capacité de comprendre.
- Les interrogés ont, comme des enseignants et des étudiants du premier terrain, souligné l'insuffisance du niveau des enseignants en matière d'interculturalité.
- Outre la langue, de nombreuses péripéties sont venues ponctuer leur immersion en France, n'étant pas formés, par exemple, à connaître les pratiques pour acheter un billet de train, faire des démarches administratives ou accéder à la santé.

De l'ensemble de ces constatations et de la confrontation des deux terrains, nous pouvons confirmer les manques dans l'enseignement du FLE dans le milieu universitaire colombien. Ces manques sont liés à quatre aspects principaux :

- Un contexte sociolinguistique et idéologique presque exclusivement à l'avantage de l'anglais ;
- Des représentations à l'avantage de l'anglais chez les apprenants de FLE et pas toujours positives à l'égard du français ;
- Une quasi inexistence de documents authentiques ;
- Une quasi absence de l'enseignement de la culture en cours de FLE.

S'il est plus difficile (mais pas impossible) d'agir sur le premier problème, nous pouvons plus concrètement faire des propositions sur les trois suivants.

- Concernant les représentations, il est convenable que tous les départements de FLE incluent dans leur programme l'enseignement de l'interculturel et donc des représentations. Tous les enseignants en effet pourront avoir du temps pour faire parler les étudiants sur leur vision des pays francophones, de la culture francophone et de la langue française, afin de prendre en charge les perceptions qu'ils ont et de les ramener à une image plus réaliste tout en les préparant à l'Altérité. Ce dernier élément n'est pas sans rapport avec une préparation à l'interculturalité.
- Concernant le matériel authentique, nous prévoyons la constitution d'un dispositif et d'un centre de ressources de matériel authentique à disposition des enseignants et des étudiants. Ce dispositif sera constitué de nombreux éléments relevant d'un apport personnel que nous constituons depuis de nombreuses années. Ce type d'initiative devrait être mis en place dans les différents départements de langues / de français au niveau national. A part les apports personnels des enseignants, les départements peuvent accorder un budget suffisant permettant de mettre à jour le matériel authentique et il nous faut également démarcher l'Ambassade de France en Colombie afin qu'elle apporte sa contribution.
- Intégrer le travail des compétences pragmatique et interculturelle dans les programmes d'enseignement universitaire colombien en vue de permettre aux étudiants de réussir leur cursus (car, l'anglais et le français s'apprenant dans le même parcours universitaire, le taux d'échec en français est plus important qu'en anglais) et de leur

donner les moyens de réussir leur communication en contexte authentique. Compte tenu de la situation actuelle de l'enseignement du FLE, basée principalement sur des contenus linguistiques, l'intégration de ces compétences demeure indispensable afin d'atteindre cet objectif.

- Mettre en place non une liste de connaissances culturelles mais un contexte permettant de faire en cours comme on fera plus tard en dehors de la salle de classe. Trouver une « parfaite » asymétrie dans l'homologie proposée par Puren (2009) entre la « l'agir scolaire de référence » et « l'agir social de référence ». Pour ce faire, il faut bien entendu connaître au préalable les besoins et les attentes de nos apprenants.
- Au niveau interculturel, nous proposons également des contacts par courriel avec des francophones natifs (Liaw et Johnson, 2001 ; Blez, 2001 ; Jogan, Héredia et Aguilera, 2001) que l'on peut développer en discussions électroniques via des interfaces adaptées comme Skype ou autre. Il est possible aussi de faciliter le recours à internet comme source d'information et de communication en FLE (Herronet et al., 2002). Ces pratiques sont d'ailleurs décrites comme sources d'échanges interculturels (O'Dowd, 2007).
- Egalement, il serait idéal de réaliser un travail lexical : enseigner différents mots à forte charge culturelle (Galisson, 1999).
- En outre, il semble nécessaire de mettre à jour le niveau d'un certain nombre d'enseignants en ce qui concerne l'interculturalité par l'organisation de formations ou de séminaires.
- A plus long terme, nous envisageons de créer un Master en FLE spécialisé en Pratiques Culturelles.
- Nous souhaitons réaliser la création d'une convention pour la mobilité académique et l'échange universitaire entre l'université de Montpellier et l'université de Caldas. Cette convention est en cours de réalisation et nous prévoyons le premier bénéficiaire pour le prochain semestre.
- Pour faciliter également l'apprentissage des étudiants, nous souhaitons, à titre personnel, rédiger un livre, *Comment vivre en France*, ou manuel interculturel colombo-français.
- Plus globalement, il serait idéal de travailler tous ensemble (toutes les filières de FLE de Colombie) afin d'échanger nos expériences pédagogiques, nos succès, nos échecs,

nos manques, nos besoins et ainsi travailler unis pour renforcer le champ du FLE en Colombie en termes de programmes, de pratiques, de matériel. Tous ensemble, nous essayerons de trouver diverses réponses à nos interrogations en tant que départements de FLE.

- Enfin, nous faisons également une proposition au niveau politico-linguistique afin de rendre officielle la réintégration du français dans l'éducation publique. Cela ne limiterait plus le nombre d'institutions où les étudiants de FLE pourront effectuer leur stage pédagogique. Cela permettrait, pourquoi pas, d'inclure le domaine du FLE dans les concours de l'enseignement public. Ces futurs diplômés trouveront ainsi une place en tant que professeurs de FLE.

Suite à ce travail, nous espérons avoir apporté à l'édifice de la recherche en sociolinguistique et didactique des langues et du FLE, tant pour le milieu universitaire colombien que pour les politiques nationales du pays, et, si possible, au champ plus vaste qu'est la recherche dans ce domaine. Travailler dans l'enseignement et sur l'enseignement requiert d'osciller en permanence entre immersion en tant qu'enseignante et distance en tant que chercheuse, notamment par rapport à soi-même. La remise en question s'impose alors comme la condition de la réussite jamais acquise, dans le souci d'être à la fois toujours au fait de la recherche tout en faisant valoir ce qui ne se remplacera peut-être jamais, sa propre expérience de terrain.



*La langue française est une femme. Et cette femme est si belle, si fière, si modeste, si hardie, touchante, voluptueuse, chaste, noble, familière, folle, sage, qu'on l'aime de toute son âme, et qu'on n'est jamais tenté de lui être infidèle. (Anatole France).*

*Un enseignement qui n'enseigne pas à se poser des questions est mauvais (Paul Valéry)*

# **BIBLIOGRAPHIE**



- ABDALLAH-PRETECEILLE, Martine, (1986), « L'approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in L. Porcher (dir.), *La Civilisation*, Paris : CLE International, p. 71-87.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, (1989), « L'école face au défi pluraliste », in C. Camilleri et H. Emerique (dir.), *Chocs culturels*, Paris : L'Harmattan, p. 225-245.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, (1994), « L'interculturalisme comme mode de traitement de la pluralité », in C. Allemann-Ghionda (dir.), *Multiculture et éducation en Europe*, Berne : Peter Lang, p. 197-206.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, (2004), *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF (Que sais-je ?).
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine et PORCHER, Louis, (1999), *Les diagonales de la communication interculturelle*, Paris : Economica/Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine et PORCHER, Louis, (2001), *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF.
- ABERCROMBIE, Nicholas, HILL, Stephen et TURNER, Bryan, (2000), « Participant Observation », in N. Abercrombie, S. Hill et B. Turner (dir.), *Dictionary of Sociology, 4th ed.*, New York : Penguin Books.
- ABRIC, Jean-Claude, (1994), « Les représentations sociales, aspects théoriques », in J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF, p. 11-35.
- ABRIC, Jean-Claude, (dir.) (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- ADLER, Patricia et ADLER Peter, (1987), *Membership roles in field research*, Newbury Park, CA : Sage.
- AGIER, Michel, (2004), *La sagesse de l'ethnologue*, Paris: L'œil Neuf.
- ALBERT, Jean Luc et PY, Bernard, (1985), « Interlangue et conversation exolingue », *Cahiers du département des langues et des sciences du langage 1*, Lausanne: Université de Lausanne, p. 30-47.

ALBERT, Jean-Luc et PY, Bernard, (1986), « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *Ela. Etudes de Linguistique Appliquées*, n°61, p.78-90.

ALEN GARABATO, María Carmen, (1999), « Un país, una lengua, unos hablantes...representaciones del catalán en los estudiantes de la universidad de Santiago de Compostela », in M.T. Garcia Subell Tormo, M. Miguez Pan, E. Montero Cartelle, M. E. Vasquez Bujan, J. M. Viña Liste (dir.), *Homenaxe o profesor Camilo Flores*, Santiago:Servicion de Publiacions, Univ. de Santiago, p. 3-16.

ALEN GARABATO, María Carmen, (2003), « Les représentations interculturelles et les images des langues romanes en milieu étudiant espagnol (galicien) », in M. C. Alén Garabato, N. Auger, P. Gardies et E. Kotul (dir.), *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*, Paris : L'harmattan, p. 9-33.

ALEN GARABATO, María Carmen, (2005), « L'université, instrument de sauvetage de l'occitan », in Ch. Lagarde (ed.), *L'école instrument de sauvegarde des langues menacées ?* Perpignan : Collection d'études, p.198-217.

ALEN GARABATO, María Carmen et VERNY, Marie-Jeanne, (2007), « L'Université instrument de sauvegarde de l'Occitan ? », in Ch. Burban et Ch. Lagarde (dir.), *Association internationales d'études occitanes. Congrès international*, (août 2005 – Bordeaux), Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan (Collection Etudes), p. 197-207.

ALLIERES, Jacques, (1982), *La formation de la langue française*, Paris : PUF(Que sais-je ? n° 1907).

ANDRADE, Margot, (2010), *L'influence française en Colombie*, Thèse de Doctorat, Nantes : Université de Nantes.

ARBORIO, Anne-Marie et FOURNIER, Pierre, (1999), *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris : Nathan Université (Collections Sciences sociales).

ASSELIN, Gilles et MASTRON, Ruth, (2004), *Français-Américains, ces différences qui nous rapprochent*, Paris : Alban.

BANNIARD, Michel, (1997), *Du latin aux langues romanes*, Paris : Nathan (coll. 128).

BAQUERO, Fanny et SILVA, Adriana, (2014), « La réintroduction du français en Colombie, un défi qui nous concerne en tant qu'enseignants », *Secunda Epoca*, n°39, p. 107-116.

- BARDIN, Laurence, (1977), *L'analyse de contenu*, Paris : Presses Universitaires de France.
- BEACCO, Jean-Claude, (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette Livre/Français Langue Étrangère.
- BEACCO, Jean-Claude, (2001), « Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme », *Le français dans le monde*, n°314 (mars-avril 2001).
- BEACCO, Jean-Claude, (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michael, (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BEHRENT, Sigrid, (2007), *La communication interalloglotte : communiquer dans la langue cible commune*, Paris : L'Harmattan.
- BERGER, Catherine, (1998), « Y a-t-il un avenir pour l'anglais », *Revue internationale d'éducation*, Sèvres : CIEP, p.107-117.
- BESSE, Henri, (1993), « Cultiver une identité plurielle », *Le français dans le monde*, n° 254, Paris : Hachette/ Edicef.
- BIGOT, Régis, DAUDEY, Emilie et HOIBAN, Sandra, (2014), « Les Français veulent vivre plus intensément », *Consommation et modes de vie, Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de vie*, n°268, p.1-4.
- BILLIEZ, Jacqueline et MILLET, Agnès, (2001), « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », in D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier, p.31-49.
- BIRZEA, César, (2003), « Education interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la démocratie », *Conférence, Ministres européens de l'Éducation*, Athènes (10-12 novembre 2003).
- BLANCHET, Philippe, (2000), *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BLAT, Gimeno, (1984), *L'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes dans le dernier tiers du XX siècle*, Paris : U.N.E.S.C.O.

- BELZ, Julie, (2001), « Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching », *ReCALL*, n°13, 2, p. 3–31.
- BONARDI, Christine et ROUSSIAU, Nicolas, (1999), *Les représentations sociales, Les Topos*, Paris : Dunod.
- BOUKOUS, Ahmed, (1999), « Le questionnaire », in Calvet, L.-J. et Dumont P., (ed.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris : Harmattan, p. 15-24.
- BOULTON, Alex et TYNE, Henry, (2014), *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris : Didier.
- BOURDIEU, Pierre, (1982), *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.
- BOYER, Henri, (1989a), « Petit écran et représentations collectives », *Le Français dans le Monde*, n°222, janvier 1989, p. 63-68.
- BOYER, Henri, (1989b), « Quelques observations et hypothèses sur le marché langagier et ses représentations dans la France des années 80 », *Cahiers du français des années 80*, n° 4, mars 1989, CREDIF, ENS de Fontenay Saint-Cloud, p. 179-187.
- BOYER, Henri, (1990), « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie », *Langue française, Les représentations de la langue : approche sociolinguistique*, n°85, H. Boyer, H. et J. Peytard (coord.), p.102-124.
- BOYER, Henri, (1995), « De la compétence ethno-socioculturelle », *Le français dans le monde*, n° 272, avril 1995, p.41-44.
- BOYER, Henri, (2001), « Le français des jeunes vécu/ vu par les étudiants. Enquêtes à Montpellier, Paris, Lille », *Langage et société*, 1/2001, n°95, p. 75-87.
- BOYER, Henri, (2003), *De l'autre côté du discours. Recherche sur les représentations communautaires*, Paris : L'Harmattan.
- BOYER, Henri, (2008), « Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel », *Mots. Les langages du politique*, 2008/3, n° 88, p. 99-113.
- BOYER, Henri, (2010), « Les politiques linguistiques », *Mots. Les langages du politique*, n°94 | 2010, [en ligne] <http://mots.revues.org/19891>.

- BOYER, Henri, BUTZBACH, Michèle et PENDANX, Michèle, (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE International.
- BOYER, Henri et PEYTARD, Jean, (coord.), (1990), *Langue française, Les représentations de la langue : approche sociolinguistique*, n°85, Paris : Larousse.
- BRUEZIERE, Maurice, (1983), *L'Alliance Française 1883–1983 (Histoire d'une institution)*, Paris : Hachette.
- BRUNOT, Ferdinand, (1979), *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, Paris : Armand Colin.
- BURGESS, Robert, (1988), *Conducting qualitative research*, vol.1, Londres : J.A.I Press.
- BYRAM, Michael, (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael, (1998), « Cultural Identities in Multilingual Classrooms », in J. Cenoz and F. Genesee (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael, (2003), *La compétence interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella et STARKEY, Hugh, (2002), *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- BYRAM, Michael et ZARATE, Geneviève, (1996), *Les jeunes confrontés à la différence*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CAIN, Albane, BARUCH, Martine, DE PIETRO, Jean-François, SIMEONOVA, Yorkanda et TSANEVA, Radost, (1995), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris: Commission française pour l'UNESCO.
- CANDELIER, Michel et HERMANN-BRENNECKE, Gisela, (1993), *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Paris : Didier (Collection Crédif Essais).
- CALVET, Louis-Jean, (1996), *Les politiques linguistiques*, Paris : PUF.
- CALVET, Louis-Jean, (1998), « Insécurité linguistique et représentations. Approche historique », in L.-J. Calvet et M.-L. Moreau (dir.), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris : Didier Erudition, Collection *Langues et développement*, p.9-17.



- CALVET, Louis-Jean, (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon.
- CALVET, Louis-Jean, (2002), *Linguistique et colonialisme*, Paris : Payot et Rivages.
- CAMP, Jean, (1967), « Une influence devenue présence » in *Coopération technique*, n°54–55, p. 30
- CARROLL, Raymonde, (1987), *Evidences invisibles : Américains et Français au quotidien*, Paris : Seuil.
- CASTELLOTTI, Véronique, (2001), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danielle, (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg : éditions du Conseil de l'Europe.
- CASTILLO GUZMAN, Elizabeth et CAICEDO ORTIZ, José-Antonio, (2008), *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*, Buenos Aires: Flape.
- CATACH, Nina, (1978), *L'orthographe*, 6<sup>e</sup> éd. Corrigée, 1995, Paris : PUF(Que sais-je ? n°685).
- CAUSA, Maria, (1996), « Les malentendus communicatifs dans les conversations exolingues », *Journal of French Language Studies*, vol. n°6 (1), p.23-44.
- CEBERIO, Maria Elena, (2004), « Analyse des composantes de la motivation d'apprenants en situation d'apprentissage-acquisition plurilingue », *Congrès National des Professeurs de Français, Nouveaux défis, nouveaux outils pour le français*, 22-24 septembre, Cordoba, Argentine.
- CHAREILLE, Samantha, (1997), *Statut du français en Uruguay à la fin des années 1990 : raisons du déclin*, Mémoire de D.E.A., Rouen : Université de Mont-Saint-Aignan – U.F.R. D.E.S.C.I.L.A.C.
- CHAREILLE, Samantha, (2001), *Aménagement linguistique et constitution d'un ensemble régional : le cas du Mercosur (Argentine, Brésil, Paraguay et Uruguay) et du Chili*, Thèse de Doctorat, Paris : Université Paris III–Sorbonne Nouvelle.
- CHAREILLE, Samantha, (2002), « Doscientos Años de Enseñanza del Frances en Colombia », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°45, I.E.F.E., Montpellier : Université Paul Valéry–Montpellier III, 22 p.

- CHARAUDEAU, Patrick, (1996), « La politique linguistique en Amérique latine », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 7, Paris : ASDIFLE, p. 100-108.
- CHARAUDEAU, Patrick, (2015), « L'interculturel, une histoire de fou », *Dialogues et cultures, Revue de la FIPF*, n° 32, p. 1-6.
- CHAUDENSON, Robert et RAKOTOMALALA, Dorothée, (2004), « Situations linguistiques de la Francophonie », *Journée de formation du réseau ODFLN*, Ouagadougou, Burkina Faso.
- CIBOIS, Philippe, (2003), *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*, Paris : PUF.
- CLANET, Claude, (1993), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse : Université Toulouse-Mirail.
- CLERC, Stéphanie et RISPAIL, Marielle, (2008), « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 151, p. 277-292.
- COBBY, Frank, (2009), *Analyse de contenu du discours. La notion de contenu*, [en ligne] <http://www.analyse-du-discours.com/l-analyse-du-discours>.
- COHEN, Andrew, (2011), « Learner strategies for performing intercultural pragmatics », *MinneWITESOL Journal* n°28, p. 13-24.
- COHEN, Andrew et SYKES, Jonathan, (2013), « Strategy-based learning of pragmatics for intercultural education », in F. Dervi et A. J. Liddicoat (dir.), *Linguistics for intercultural education*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- COLLÈS, Luc, (2006), « Didactique de l'interculturel : panorama des méthodologies », in L. Collès, J.-L. Dufays et F. Thyron (dir.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Belgique : E.M.E. et intercommunications : Cortil-Wodon, p.6-26.
- Concejo de Manizales, (2014), *Boletín de prensa*: novembre 23, 2014, Manizales, Colombia.
- Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, (1982), Mexique, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.
- Conseil de l'Europe, (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Paris : Didier.
- CUCHE, Denys, (2010), *La notion de culture dans les sciences sociales*, 4e éd., Paris : La Découverte, « Repères ».

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

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble (Collection FLE).

DE CARLO, Maddalena, (1998), *L'interculturel*, Paris : Clé International.

DE PIETRO, Jean-François, (1988), « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et société*, n°43, *Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels modèles*, p. 65-89.

DEBYSER, Francis, (1982), « Pédagogies venues d'ailleurs. Transferts de didactique et culture », *Le Français dans le Monde*, n°170, p. 25-27.

DEFAYS, Jean-Marc, (2006), « L'interculturalité a-t-elle un avenir ? » in L. Collès, J.-L. Dufays et F. Thyron, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Bruxelles : Éditions modulaires Européennes, p. 133-149.

DELGADILLO, Iris Viviana, (2015), « Analyse du concept « interculturel » dans le discours pédagogique et l'enseignement des langues étrangères en Colombie », *Signes, Discours et Sociétés, Sémantique des Possibles Argumentatifs et Analyse Linguistique du Discours. Hommage à Olga Galatanu*, 15 janvier 2015, [en ligne] <http://www.revue-signes.info/document.php?id=3887>.

DIAZ, Frédéric, (2005), « L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité », *Champ Pénal/Pénal Field*, n°8, [en ligne] <http://champpenal.revues.org/document79.html>.

DIAZ, Jaime, (1967), « Héritage français de l'esprit hispano-américain », *Coopération technique*, n°54-55, p. 30.

DOISE, Willem, (1990), « Les représentations sociales », in R. Ghiglione, C. Bonnet et J. F. Richard, *Traité de psychologie cognitive*, tome 3, Paris : Dunod, p. 110-174.

DOISE, Willem et PALMONARI, Augusto, (dir.) (1986), *L'Étude des représentations sociales*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

DONNAT, Olivier, (2009), *Pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique*, Paris : La Découverte/Ministère de la Culture et de la Communication.

- DONNAT, Olivier, (2011), *Pratiques culturelles, 1973-2008. Questions de mesure et d'interprétation des résultats*, Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.
- DUFAYS, Jean-Louis, (1993), « Initier à la conscience des stéréotypes : un enjeu éthique essentiel du cours de français », in *Enjeux* n° 29, p. 47-59.
- DUFAYS, Jean-Louis, (1997), « Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique », in *Etudes de linguistique appliquée*, n°107, p. 315-328.
- DUFAYS, Jean-Louis, (2006), « Stéréotype, apprentissage, interculturalité : fondements théoriques et pistes didactiques », in L. Collès, J.-L. Dufays et F. Thyron, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Cortil-Noirmont : Editions modulaire européennes, p. 57-84.
- DUFAYS, Jean-Louis, (2007), « Stéréotyper, suspendre, rouvrir : le chantier sans fin de la lecture et de l'apprentissage », in H. Boyer (ed.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnement ordinaire et mises en scène*, Paris : L'Harmattan.
- FLAMENT, Claude, (1994), « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales », in J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- FOUCHÉ, Pierre, (1958), *Phonétique historique du français*, Paris : Klincksieck.
- GALISSION, Robert, (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues*, Paris : CLE International.
- GALISSION, Robert, (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE International.
- GALISSION, Robert, (1999), « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique », *ELA*, n°116, Paris : Didier Erudition, p. 477-496.
- GARCIA, Antonio, (1966), *La crisis de la Universidad*, Bogotá: Plaza y Janes, Colombia.
- GARDNER, Robert, (2000), «Correlation, causation, motivation, and second language acquisition », *Canadian Psychology*, n°41, p. 10-24.
- GARDNER, Robert, (2001), « Integrative motivation and second language acquisition », in Z. Dörnyei et R. Schmidt (dir.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, p. 1-19.
- GARDNER, Robert et LAMBERT, Wallace, (1959), «Motivational variables in second language acquisition », *Canadian Journal of Psychology*, 13, p. 266-272.

GARDNER, Robert et LAMBERT, Wallace, (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley: Newbury House.

GARDNER, Robert, (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*, Londres: Edward Arnold.

GARMADI, Juliette, (1981), *La sociolinguistique*, Paris: PUF.

GIACOMI, Alain, HOUDAIFA, Et-Tayeb et VION, Robert, (1984), « Malentendus et/ou incompréhensions dans la communication interculturelle : à bon entendeur, salut », in C. Noyau et R. Porquier (dir.), *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris : Presses Universitaires de Vincennes, p. 79-98.

GRANAI, George, (1958), « Techniques de l'enquête », in de G. Gurvitch, *Traité de sociologie*, Tome 1, Paris : PUF.

GREVISSE, Maurice et GOOSSE, André, (2008), *Le Bon Usage*, Bruxelles : DeBoeck-Duculot, 1936-2011 (15 éditions).

Haut Conseil de la Francophonie, (2016), [en ligne] <http://www.francophonie.org/Haut-conseil-de-la-Francophonie.html>

HELG, Aline, (1984), *Civiliser le peuple et former les élites. L'éducation en Colombie 1918-1957*, Paris : L'Harmattan.

HENRY, Paul et MOSCOVICI, Serge, (1988), « Problèmes de l'analyse de contenu », *Languages*, n°11, *Sociolinguistique*, p. 36-60.

HEREDIA, Deprez, (1986), « Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones », *Langue française*, n°71, *L'acquisition du français par des adultes migrants*, p. 48-69.

HERRON, Carol, CORRIE, Cathleen, DUBREUIL, Sebastien et COLE, Steven, (2002), « A classroom investigation: can video improve intermediate-level French language students' ability to learn about a foreign culture », *The Modern Language Journal*, n°86, p. 36-53.

HOUDEBINE, Anne-Marie (1993), « De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique. Aspects théoriques et méthodologiques », in M. Francard (dir.), Geneviève Geron et Régine Wilmet (coll.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-La Neuve, 10-12 novembre 1993, 1, Louvain-

La-Neuve, Institut de linguistique (coll. Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain 19.3-4), vol. 1, p. 31-40.

JODELET, Denise, (1984), « Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie », in S. Moscovici, *Psychologie sociale*, Paris : PUF, p. 357-378.

JODELET, Denise, (dir.) (1989), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.

JODELET, Denise, (1989), « Représentations sociales : un domaine en expansion », in D. Jodelet, (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 47-78.

*Journal Officiel de la République française*, (26 avril 1961), n°99, p. 3911, Paris.

JOGAN, Karen, HEREDIA, Ana, et AGUILERA, Gladys, (2001), « Crosscultural e-mail: Providing cultural input for the advanced foreign language student », *Foreign Language Annals*, n°34(4), p 41–46.

JUCQUOIS, Guy, (1989), *La méthode comparative dans les sciences de l'Homme*, Louvain : Peeters.

KRIPPENDORFF, Klaus, (2003), *Content analysis: an introduction to its methodology*, London : Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

KROEBER, Alfred-Louis et KLUCKHOHN, Clyde, (1952), « Culture : a critical review of concepts and definitions », *Papers*, 47 (1), Cambridge, Massassuchets: Peabody Museum of Archaeology and Ethnology.

*La francophonie dans le monde*, (2016), [en ligne] <http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>

LABOV, William, (1976), *Sociolinguistique*, trad. Alain Kihm, Paris : Minuit.

LABOV, William, (1973), « General attitudes towards the speech of New York City », in R. W. Bailey et J. L. Robinson (dir.), *Varieties of Present-Day English*, New York : Macmillan, p. 274-291.

LABURTHE-TOLRA, Philippe et WARNIER, Jean-Pierre, (1993), *Ethnologie. Anthropologie*, Paris : PUF.

LAFONT, Robert, (1980), « Stéréotype dans l'enquête sociolinguistique », *Lengas*, n°7, p.71-84.

LEHMAN, Alice et MARTIN BERTHET, Françoise, (1998), *Introduction à la lexicologie : sémantique et morphologie*, Paris : Armand Colin.

- LÉON, Pierre, (2011), *Phonétisme et prononciation du français*, Paris : Armand Colin.
- LEYLAVERGNE, Jacques et PARRA, Andrea, (2010), « La place de la culture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère », *Zona proxima*, n° 13, juillet- décembre 2010, p. 116-129.
- LEVY, Paul, (1950), *La langue allemande en France*, Lyon : IAC.
- LECLERC, Jacques, (2014), *L'aménagement linguistique dans le monde*, réf. du 23 mai 2014, [en ligne], <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/index.html.LUC>
- LIAW, Meei Ling et JOHNSON, Robert, (2001), « E-mail writing as a crosscultural learning experience », *System*, n°29(2), p. 235-251.
- LUC, Christiane, (1992), « Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire », *Repères*, n° 6, p. 23-41.
- MCMAHON, April, (1994), *Understanding Language Change*, Cambridge : Cambridge University Press.
- MACE, Gordon, (1988), *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec : Les Presses de l'Université l'Aval.
- MAZIERES, Frédéric, (2011), « Le système éducatif colombien : structures, réformes et performances », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°57, p.30-36.
- MAZIERES, Frédéric, (2012), « L'ethno-éducation en Colombie : vers un plurilinguisme équitable ? Un cas de contextualisation de politique linguistique », *Synergies*, Corée N°3, p. 47-57.
- MEUNIER, Olivier, (2007), « Approches interculturelles en éducation », *Les dossiers de la veille*, Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon, septembre 2007.
- MILES, Matthew et HUBERMAN, Michael, (1994), *Analyse des données qualitatives*, Paris : De Boeck.
- MILROY, Lesley et GORDON, Matthew, (2003), *Sociolinguistics: Method and interpretation*, Oxford: Blackwell.
- Ministerio de Educación de Colombia, (1887), «Ley 153 de 1887, Por la cual se adiciona y reforma los códigos nacionales, la ley 61 de 1886 y la 57 de 1887.», *Diario Oficial No. 7157 y 7152*, Bogotá, 28 de agosto de 1998, [en ligne] <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=15805>.



Ministerio de Educación de Colombia, (1939), «Decreto 71 de 1939, por el cual se establece el plan de estudios de las escuelas normales regulares.», *Diario Oficial No. 23976*, Bogotá, 20 de enero de 1939, [en línea] <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1015738>.

Ministerio de Educación de Colombia, (1943), «Decreto 77 de 1943, por el cual se deroga el Decreto Numero 1829 de 1937, se modifica el numero 71 de 1939 y se dictan algunas disposiciones sobre educación normalista», *Diario Oficial No. 25164*, Bogotá, 27 de enero de 1993, [en línea] [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102879\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102879_archivo_pdf.pdf).

Ministerio de Educación de Colombia, (1945), «Decreto 2893 de 1945, por el cual se adopta un plan de estudios para los colegios de bachillerato y se dictan otras disposiciones.», *Diario Oficial No. 26000*, Bogotá, 1 de diciembre de 1945, [en línea] [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102891\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102891_archivo_pdf.pdf).

Ministerio de Educación de Colombia, (1951), «Decreto 75 de 1951, por el cual se adopta el plan de Estudios para la enseñanza secundaria y se dictan otras disposiciones. », *Diario Oficial No. 27518*, Bogotá, 27 de enero de 1951, [en línea] [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103400\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103400_archivo_pdf.pdf).

Ministerio de Educación de Colombia, (1952), «Decreto 2250 de 1951, por el cual se introducen algunas modificaciones en el Plan de Estudios de Enseñanza Secundaria, y se deroga una disposición.», *Diario Oficial No. 27807*, Bogotá, 19 de enero de 1952, [en línea] [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103340\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103340_archivo_pdf.pdf).

Ministerio de Educación de Colombia, (1955), «Reforma del Bachillerato. Decreto 925 de 1955, por el cual se reforma el plan de estudios y la organización del bachillerato se dictan otras disposiciones.», *Diario Oficial No. 28.725*, Bogotá, 5 de abril de 1955, [en línea] [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103396\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103396_archivo_pdf.pdf).

Ministerio de Educación de Colombia, (1974), «Decreto 080 de 1974, por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media.», *Diario Oficial No. 34038*, Bogotá, 11 de marzo de 1974, [en línea] [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104657\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104657_archivo_pdf.pdf).

Ministerio de Educación de Colombia, (1984), «Decreto 1002 de 1984, por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.», *Diario Oficial*



No.34038, Bogotá, 18 mayo de 1984, [en ligne] [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf).

Ministerio de Educación de Colombia, (1994), «Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. », *Diario Oficial No. 41214*, Bogotá, 8 de febrero de 1994, [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional, (2006), *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*, Formar en Lenguas Extranjeras Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación de Colombia, (2013), « Ley 1651 por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-Ley de Bilingüismo », *Diario Oficial No. 48849*, Bogotá, 12 de julio de 2013.

Ministerio de Educación Nacional, (2014), *Colombia verywell! Programa Nacional de Inglés 2015-2025*, [en ligne] [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf).

MOORE, Danièle, (dir.), (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*, Paris : Didier (Collection Crédif-Essais).

MORLAT, Jean-Marcel, (2009), « La problématique du document authentique dans le cadre du programme de langue B du baccalauréat international », *Edufle.net*, [en ligne] <http://www.edufle.net/La-problematique-du-document>.

MOSCOVICI, Serge, (1976), *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : PUF.

MOSCOVICI, Serge, (1988), « Notes toward a description of social representations », *European Journal of Social Psychology*, n°18, p. 211-250.

MOSCOVICI, Serge, (1989), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.

MOTHE, Jean-Claude, (1977), « Evaluation de l'enseignement du français en Colombie », *Rapport d'une mission effectuée à Bogotá, Cali, Popayán, Cartagena et Medellín du 5 au 11 décembre 1977*, B.E.L.C., Paris : Miméo.

MOUCHON, Jean, (1985), « A propos de la notion de paradoxe de l'observateur en sciences humaines », *Semen*, n°02, [en ligne] <http://semen.revues.org/document3614.html>.

MUCCHIELLI, Rocher, (1991), *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Nanterre : ESF Editeur.

MUCCHIELLI, Rocher, (1994), *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF.

MUCCHIELLI, Rocher, (1998), *L'analyse du contenu des documents et des communications*, Nanterre : ESF Editeur.

MULLER, Nathalie, (1998), « L'allemand, c'est pas du français ! », *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*, Neuchâtel : INRP-LEP.

NGAL, Georges, (2009), *Œuvres critiques, 1970-2009*, Tome I et II, Paris : L'Harmattan.

O'DOWD, Robert, (2007), *Online Intercultural Exchange, An Introduction to Foreign Language Teachers*, Bristol : Intercultural Matters.

Ordonnance du 25 août 1539 sur le fait de la justice (dite ordonnance de Villers-Cotteret), ordonnance 1539-08-25 enregistré au Parlement de Paris le 6 septembre.

PERRET, Michèle, (2008), *Introduction à l'histoire de la langue française*, Paris : Armand Colin, (3<sup>e</sup> éd.).

PERRUCHOUD, Richard, (1983), *Le régime de neutralité de Panama*, Paris : PUF.

PETARD, Jean-Pierre, (1999), *Psychologie sociale*, Paris : Bréal Editions.

PORCHER, Louis, (1995), *Le français langue étrangère*, Paris : Hachette.

PORCHER, Louis, (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette.

PORCHER, Louis et FARO-HANOUN, Violette, (2000), *Politiques linguistiques*, Paris : L'Harmattan.

PORQUIER, Rémy, (1984), « Communication exolingue et apprentissage des langues », in B.PY (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère* (Actes du Colloque de Neuchâtel, 16-18 septembre 1982), Paris et Neuchâtel : Universités de Paris VIII et de Neuchâtel, p. 17-47.

PORQUIER, Rémy, (1994), « Communication exolingue et contextes d'apprentissage. Le continuum acquisition – apprentissage », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°59, p. 159-169.

POSADA, Jaime, (1962), *Una política educativa para Colombia*, Bogotá, Colombia: Asociación colombiana de universidades.

*Proyecto Educativo del Programa de lenguas extranjeras (PEP)*, (2016), Caldas: Universidad de Caldas, Colombia.

PUREN, Christian, (1995), « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », *Le Français dans le Monde, n° spécial Recherches et applications « Méthodes et méthodologies »*, janvier 1995, p. 36-41.

PUREN, Christian, (2000), « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures », *ELA*, n°140, p. 491-512.

PUREN, Christian, (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives actionnelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues modernes*, n°3, pp. 55-71.

PUREN, Christian, (2004), « La problématique des "objectifs" dans l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures », *Administration et Éducation (Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation)*, n°101, 1er trimestre 2004, p. 129-143.

PUREN, Christian, (2006), « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? », *Conférence à l'AG de Grenoble*, Association des professeurs de langues vivantes, Grenoble, France, [en ligne] <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006a/>.

PUREN, Christian, (2009), « Implications pratiques des orientations du CECRL sur la perspective actionnelle et l'évaluation », *CDDP de Bordeaux*, Bordeaux (France), 5 novembre 2009 [en ligne] <https://www.youtube.com/watch?v=UIBGs7xSsS0>.

PUREN, Christian, (2010), « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques », *Rencontres du Kansai Osaka*, Osaka, Japon, 27 mars 2010, [en ligne] <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010e/>.

PUREN, Christian, (2011), « Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle », *Conférence à la Journée pédagogique CDL & EPFL Lausanne*, « Approche actionnelle et autonomie », Lausanne : Université de Lausanne, [en ligne] <http://www.unil.ch/cdl/home/menuguid/qui-sommes-nous-1/journees-pedagogiques/2-avril-2011.html>.

PUREN, Christian, (2013a), « La compétence culturelle et ses composantes », *Savoirs et Formations*, n° 3, Montreuil : Fédération AEFTI, p. 6-15.

- PUREN, Christian, (2013b), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l'éclectisme*, 3ème édition électronique, octobre 2013, 139 p. [1ère édition papier : Paris, Nathan-CLÉ international, coll. « Didactique des Langues Étrangères », 1988], [en ligne] <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/>.
- PY, Bernard, (1990), « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in D. Gaonac'h (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le Français dans le monde, n° spécial, Recherches et applications*, p.81-88.
- PY, Bernard, (1994), « Apprentissage linguistique et approches interculturelles : Le parler bilingue », in C. Allemann-Ghionda (dir.) *Multiculture et éducation en Europe*, Berne : Peter Lang.
- PY, Bernard, (2004), « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, vol. 38, n°154, p. 6-19.
- QUEIROZ, Jean-Manuel et ZIOLKOWSKI, Marek, (1994), *L'interactionnisme symbolique*, Rennes : Presse Universitaire de Rennes.
- REGIS, Guillaume et BIOTTEAU, Marie, (2015), « Avant-propos », *Les Dossiers de Campus France*, n°27, Août 2015, p. 2.
- RISPAIL, Marielle et WHARTON, Sylvie, (2003), « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°129, p. 41-52.
- RIVARD, Etienne, (2013), « La francophonie en Amérique du Nord », in E. Rivard (coord.), *Etude du CIEQ-Université de Laval*, Laval : Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ), Université Laval.
- ROBERT, Jean-Pierre, ROSEN, Evelyne et REINHARDT, Claus, (2011), *Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique*, Paris : Hachette français langue étrangère.
- ROBILLAND, Didier, BENIANIMO, Michel et BAVOUX, Claudine (1996), *Le français dans l'espace francophone : description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*, Paris : Honoré champion.
- RODRIGUEZ, Diana, (1994), *Histoire de l'enseignement du FLE (Français Langue étrangère) en Colombie dans l'enseignement secondaire. De l'indépendance à nos jours*, thèse de doctorat, Paris : Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

- ROSIER, Laurence, (dir.), (1999), « Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques », *Cahiers de praxématique*, n°32, [en ligne] URL : <http://praxematique.revues.org/2871>.
- ROUANET, Henry, LE ROUX, Brigitte et BERT, Marie-Claude, (1998), « Statistique en sciences humaines : procédures naturelles », *Histoire et Mesure*, vol. 3, n°1, Varia, p. 147-149.
- ROUX, Pierre-Yves, (2014), « L'enseignement du français langue étrangère : entre principes et pragmatisme », *La salle des profs*, 11 juin, 2014, [en ligne] <http://salledesprofs.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>.
- SALINS, Geneviève-Dominique, (1992), *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris : Didier.
- SAPIR, Edward, (1967), *Culture et personnalité*, Tome 1, Paris : Les Editions de Minuit, (Collection le Sens Commun).
- SCHERRER, Bruno, (1984), *Biostatistique*, Chicoutimi : Gaëtan Morin Éditeur.
- SCHOELL, Franck-Louis, (1973), « L'avenir du français », *Le Français hors de France*, Montevideo–Uruguay, p. 368–371.
- SCHOELL, Franck-Louis, (1973), « L'influence anglo–saxonne », *Le Français hors de France*, Montevideo–Uruguay, p. 301-302.
- SCHNEIDER, Daniel, (2007), « Méthodes qualitatives en sciences sociales », *TECFA*, Genève, [en ligne] <http://tecfa.unige.ch/guides/methodo/quali/>.
- SINGLY, François, (1992), *Le questionnaire, l'enquête et ses méthodes*, Paris : Nathan.
- SINGLY, François, (2000), *Libres ensemble*, Paris : Nathan.
- SINGLY, François, (2005), *L'enquête et ses méthodes*, Paris : Armand Colin.
- SOURISSEAU, Jocelyne, (2013), « L'approche actionnelle : une approche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville », *Synergies Roumanie*, n°8, p. 15-30.
- SUAREZ GOMEZ, Gonzalo, (1961), « Avec quels livres les Espagnols apprenaient le français (1520–1850) ? » *Revue de littérature comparée*, n°35, Paris, p. 158-171.
- TAGLIANTE, Christine, (1999), *La classe de langue*, Paris : CLE International.

THIESSE, Anne-Marie, (1999), *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*, Paris : Seuil.

TREPS, Marie, (2015), *Oh là là ces Français !* Paris : Vuibert.

TREVERSE, Anne et HEREDIA, Deprez, (1984), « Les malentendus : effets de loupe sur certains phénomènes d'acquisition d'une langue étrangère », in C. Noyau et R. Porquier (dir.), *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris : Presses Universitaires de Vincennes.

UNRUG, Marie-Christine, (1975), « Analyse de contenu et acte de parole, de l'énoncé à l'énonciation », *Revue française de sociologie*, vol. 16, n°2, p. 274-275.

VERBUNT, Gilles, (2011a), *Manuel d'initiation à l'interculturel*, Lyon : Chronique Sociale.

VERBUNT, Gilles, (2011b), *Penser et vivre l'interculturel*, Lyon : Chronique Sociale.

VIAU, Rolland, (2007), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

VILATTE, Jean-Christophe, (2007), « Méthodologie de l'enquête par questionnaire », *Formation « Evaluation »*, 1er - 2 février 2007 à Grisolles, Grisolles, France, [en ligne] [http://www.lmac-mp.fr/les-textes-de-jean-christophe-vilatte\\_19.php](http://www.lmac-mp.fr/les-textes-de-jean-christophe-vilatte_19.php).

WALTER, Henriette, (1994), *L'Aventure des langues en Occident - Leur origine, leur histoire, leur géographie*, Paris : Robert Laffont.

WOLF, Alexandre, (2014), *La langue française dans le monde*, Paris : Nathan.

ZARATE, Geneviève, (1983), « Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère », *Le Français dans le Monde*, n°181, p. 34-39.

ZARATE, Geneviève, (coord.) (1983), « D'une culture à l'autre. Soi et les autres », *Le Français dans le Monde*, n° 181, Paris : Hachette-Larousse.

ZARATE, Geneviève, (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.

ZARATE, Geneviève, (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Hatier/Didier.

ZARATE, Geneviève, (1997), « La notion de représentation et ses déclinaisons », in G. Zarate (coord.), *Les représentations en Didactique des langues et cultures : notions et questions 2*, Paris : Didier, p. 5-9.



## INDEX DES AUTEURS

Abdallah-Preteceille.. 18, 95, 123, 127, 136, 137, 141, 145, 146, 570, 571	Chaudenson ..... 64, 85
Abercrombie..... 173, 581	Cibois ..... 171
Abric ..... 581, 589	Clanet.....19, 121, 124, 571
Agier ..... 171	Clerc ..... 136, 137
Albert..... 90, 153	Cohen .....98, 149, 150, 151, 152, 571
Alén Garabato ..... 237, 369, 478, 582	Collès ..... 21, 105, 150, 491, 587, 589
Andrade.....46, 47, 48, 49, 50, 58	Cuche .....20, 125, 126, 571
Arborio ..... 184	Cuq..... 19, 29, 90, 94, 113, 128, 129, 535, 571
Asselin ..... 130	Debyser ..... 136
Bardin .....176	Defays .....147, 148, 571
Beacco ..... 36, 37, 38, 122, 571	Delgadillo ..... 139, 140
Behrent..... 154	Diaz ..... 49, 173
Berger..... 107, 108, 109	Doise .....90, 92, 570
Besse ..... 128, 137	Donnat ..... 131
Bigot ..... 132	Dufays ..... 105, 110, 111, 491, 570, 587, 589
Billiez ..... 92	Flament ..... 177
Birzea..... 123	Galisson.....117, 126, 127, 137, 576
Blanchet ..... 170, 174, 182	Garcia ..... 56, 582
Bonardi ..... 91, 570	Gardner ..... 119, 120, 121, 494, 495
Boukous..... 175	Garmadi ..... 106, 570
Boulton..... 116	Giacomi .....156, 158, 159
Boyer. 20, 28, 29, 36, 91, 94, 95, 105, 106, 113, 114, 127, 128, 243, 570, 584, 589	Granai ..... 172
Brunot ..... 47	Henry ..... 584, 598
Burgess ..... 171	Heredia ..... 576
Byram .. 21, 22, 38, 90, 100, 107, 109, 136, 145, 146, 147, 150, 152, 160, 161, 162, 549, 571	Jodelet.....91, 93, 570, 591
Cain ..... 18, 107	Jucquois ..... 171
Calvet.....28, 30, 63, 106, 175, 570, 584, 585	Krippendorff..... 188, 194
Camp ..... 49	Kroeber ..... 125
Candelier ..... 18, 107, 108	LABOV ..... 174, 517
Carlo ..... 122, 161, 571	Laburthe-Tolra ..... 173
Carroll..... 133, 158	Lafont..... 17
Castellotti .....19, 91, 93, 107, 108, 570	Leclerc ..... 65
Castillo..... 139	Leylavergne ..... 127
Causa ..... 157	Luc.....581, 582, 587
Charaudeau ..... 56, 133, 137, 571	Mace ..... 170
Chareille ..... 30, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 58, 59, 62, 83	Miles ..... 171
	Milroy..... 174
	Moore..... 19, 91, 92, 93, 107, 108, 570, 583
	Morlat ..... 115
	Moscovici ..... 90, 91, 171, 176, 570, 591



Mothe.....	57, 60, 62, 84	Rodriguez .....	46, 47, 48, 49, 50, 56, 57, 59, 62
Mouchon.....	174	Rosen.....	19, 103, 116, 117, 119
Mucchielli.....	172, 173, 175, 176	Rouanet.....	171
Muller.....	107, 108	Roux.....	96, 97, 98, 99
Ngal.....	63	Sapir.....	127, 571
Perruchoud.....	32	Scherrer.....	171
Pietro.....	18, 107, 154, 162	Schneider.....	171
Porcher 18, 29, 90, 95, 110, 112, 123, 126, 127, 129, 136, 137, 141, 145, 146, 150, 570, 571, 581		Schoell.....	54
Porquier.....	22, 153, 154, 590, 599	Singly.....	171, 174, 180
Posada.....	56	Suarez.....	48, 60
Puren.....	20, 24, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 129, 141, 142, 143, 144, 161, 374, 389, 549, 571, 575	Thiesse.....	37
Py 22, 90, 153, 154, 155, 173		Treps.....	131, 133
Queiroz.....	173	Verbunt.....	20, 123, 124, 571
Reinhardt.....	19, 103, 116, 117, 119	Viau.....	121
Rispail.....	124, 136, 137	Vilatte.....	180
Rivard.....	14, 597	Walter.....	65
Robert....	19, 103, 116, 117, 119, 585, 587, 589, 590, 591, 599	Zarate ....	18, 90, 91, 92, 95, 107, 109, 114, 115, 137, 140, 153, 159, 161, 570, 571, 599

## INDEX DES NOTIONS

- Acteur social.... 18, 24, 100, 102, 103, 104, 117, 118, 169, 539, 549, 554, 558
- Altérité .....21, 89, 124, 125, 128, 136, 162, 300
- Apprentissage 1, 10, 11, 15, 17, 18, 23, 24, 32, 33, 34, 35, 37, 40, 42, 49, 57, 72, 77, 86, 89, 94, 97, 98, 100, 102, 105, 107, 108, 109, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 127, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 145, 146, 148, 149, 151, 152, 153, 160, 161, 167, 169, 170, 177, 180, 181, 184, 186, 190, 191, 192, 193, 213, 217, 219, 240, 249, 256, 257, 258, 262, 263, 274, 280, 283, 286, 287, 288, 289, 292, 299, 302, 306, 313, 322, 337, 338, 339, 340; 341, 358, 359; 373, 376, 377, 385; 386, 393, 396, 403, 408, 411, 421, 430, 439, 441, 452, 455, 456, 457, 458, 460, 463, 465, 466, 467, 468, 471, 481, 482, 490, 492, 493, 494, 495, 499, 500, 503, 506, 507, 513, 517, 521, 536, 539, 541, 542, 543, 545, 546, 548, 553, 554, 556, 558, 562, 569, 570, 571, 576, 583, 584, 585, 586, 589, 592, 594, 595, 596, 597; 610, 616
- Approche actionnelle.....7; 17; 18, 89, 96, 97, 98, 99, 100, 100; 103, 104; 117; 161, 331, 387, 539, 549, 554; 559; 596; 597, 598
- Approche communicative... 7; 15; 17; 18, 19; 59, 97, 101, 102; 104, 105, 144; 377; 454, 455; 554
- Attitude.... 92, 93, 107, 119, 133, 152, 300, 433, 442, 454, 494, 559, 561; 590
- Bilinguisme .....15, 31, 35, 293, 294, 420
- Co-culturel .....20, 102, 103, 142, 143, 144, 161, 596
- Compétence culturelle.....20, 90, 102, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 278, 426, 427, 596
- Compétence interculturelle.....11, 90, 136, 140, 141, 145, 146, 147, 149, 193, 370, 419, 424, 585, 610
- Compétence pragmatique .....90, 149, 150, 152, 162, 571
- Culture... 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 29, 36, 47, 48, 49, 54, 56, 58, 59, 63, 68; 71, 80; 83, 86, 89, 94, 95, 96, 100, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 159, 161, 162, 169, 170, 179, 180, 183, 192, 194, 202, 203, 204, 205, 206, 211, 213, 214, 216, 221, 222, 223, 225, 231, 232, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 255, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 293, 294, 295, 296, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 321, 326, 328, 329, 333, 334, 337; 338, 339; 341, 342, 343; 344, 345; 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 374, 377, 381, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 403, 404, 405, 407, 409, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 445, 446, 450, 453, 454, 457, 461, 462, 464, 465, 466, 467, 470, 471, 473, 474, 475, 476, 477, 480, 486, 488, 490; 491, 494, 500, 503, 506, 507, 508, 509, 513, 523, 524, 525, 526, 528, 531, 532, 533, 534, 535, 537, 539, 541, 545, 546, 547, 548, 549, 553, 555, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 569, 571, 572, 573, 574, 575, 587, 588, 589, 590, 591; 592, 598; 599, 610
- Culture française ..... 11, 19, 20, 24, 48, 56, 59, 71, 89, 94, 113, 128, 129, 130, 147, 152, 159, 161, 170, 180, 183, 194, 202, 206, 237, 244, 247, 256, 259, 260, 263, 267, 272, 273, 276, 277, 278, 281, 283, 285, 287, 288, 294, 305, 308, 309, 310, 311, 312, 326, 328, 347, 369, 377, 393, 394, 395, 396, 398, 409, 421, 423, 424, 432, 435, 436, 437, 438, 439, 461, 462, 465, 467, 474, 476, 477, 488, 503, 523, 524, 531, 555, 571, 610
- Documents authentiques . 1, 10, 19, 20, 89, 112, 113, 114, 115, 116, 141, 160, 180, 184; 216, 250, 266, 283, 286, 288, 297, 298, 299, 309, 312, 314, 321, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 337, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 348, 349, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 371, 374, 375, 376, 377, 378, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 393, 394, 396, 403, 449, 454, 455, 461, 470, 556, 557, 559, 560, 562, 564, 571, 573, 574, 575, 584, 610, 616
- Endolingue ..... 22, 153

Enseignement .. 1, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,  
 24, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44,  
 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60,  
 61, 62, 63, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77,  
 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 105,  
 107, 109, 110, 112, 113, 114, 117, 118, 122, 126, 127,  
 128, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 145, 147,  
 150, 152, 159, 161, 162, 167, 168, 169, 170, 177, 180,  
 181, 184, 187, 189, 190, 191, 193, 203, 205, 214, 222,  
 249, 251, 252, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263,  
 266, 270, 271, 272, 273, 274, 279, 283, 284, 286, 287,  
 289, 293, 297, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315,  
 321, 322, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332,  
 333, 334, 335, 338, 341, 353, 354, 360, 361, 370, 371,  
 377, 380, 385, 386, 387, 388, 389, 393, 394, 395, 396,  
 397, 398, 399, 403, 406, 407, 409, 412, 413, 414, 415,  
 416, 417, 419, 420, 421, 423, 425, 427, 428, 430, 438,  
 439, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450,  
 451, 452, 454, 455, 456, 469, 471, 472, 478, 479, 480,  
 483, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 495, 500, 503, 505,  
 506, 507, 508, 509, 513, 530, 535, 537, 538, 539, 541,  
 542, 543, 545, 546, 548, 550, 553, 554, 555, 557, 558,  
 559, 560, 562, 565, 566, 569, 570, 571, 572, 573, 574,  
 575, 577, 581, 583, 585, 588, 592, 594, 595, 596, 597,  
 598, 609, 610, 616

Exolingue 11, 22, 46, 72, 89, 90, 118, 138, 140, 145, 152,  
 153, 154, 155, 156, 158, 162, 297, 556, 571, 581, 582,  
 595, 610

FLE 1, 2, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23,  
 24, 41, 43, 46, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 67, 72,  
 74, 75, 86, 89, 90, 94, 95, 97, 100, 103, 112, 113, 114,  
 115, 117, 118, 119, 121, 126, 128, 129, 133, 134, 135,  
 140, 143, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 156, 160, 161,  
 162, 167, 168, 169, 170, 177, 178, 180, 181, 182, 184,  
 187, 190, 191, 192, 193, 194, 201, 202, 222, 232, 234,  
 238, 241, 249, 250, 251, 252, 266, 270, 271, 274, 280,  
 286, 288, 289, 293, 297, 308, 310, 311, 312, 313, 314,  
 315, 321, 322, 323, 324, 327, 328, 329, 330, 331, 332,  
 333, 334, 335, 337, 338, 341, 342, 343, 344, 346, 347,  
 348, 349, 350, 351, 353, 354, 355, 357, 358, 359, 360,  
 361, 368, 369, 370, 371, 377, 378, 379, 380, 385, 386,  
 387, 388, 389, 393, 396, 412, 414, 415, 417, 419, 422,

423, 425, 428, 430, 438, 439, 441, 442, 443, 445, 449,  
 451, 452, 454, 455, 456, 457, 465, 466, 470, 471, 474,  
 481, 482, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 499, 500,  
 503, 507, 513, 523, 526, 535, 537, 538, 539, 540, 541,  
 542, 543, 545, 548, 550, 553, 554, 556, 557, 558, 559,  
 560, 561, 562, 564, 566, 569, 570, 571, 572, 573, 574,  
 575, 576, 587, 588, 589, 597, 609, 610, 616

Francophone . 15, 17, 50, 64, 70, 103, 152, 153, 162, 179,  
 181, 205, 207, 211, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 225,  
 227, 228, 229, 230, 232, 233, 238, 239, 240, 242, 247,  
 248, 249, 251, 252, 256, 281, 285, 286, 288, 290, 292,  
 293, 294, 311, 314, 325, 326, 333, 336, 337, 339, 344,  
 346, 347, 349, 351, 364, 365, 370, 372, 374, 378, 379,  
 380, 381, 385, 386, 387, 388, 389, 393, 398, 405, 414,  
 415, 419, 421, 424, 434, 438, 439, 440, 445, 447, 448,  
 464, 466, 471, 474, 475, 476, 477, 480, 492, 503, 553,  
 554, 555, 561, 562, 564, 572, 573, 574, 575, 585, 597

francophonie 10, 18, 28, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 84, 85, 96,  
 159, 364, 393, 433, 440, 462, 477, 489, 590, 591, 597,  
 609

Francophonie .10, 63, 64, 65, 66, 68, 74, 85, 86, 440, 587,  
 590, 591, 609

Idéologie linguistique 14, 18, 35, 36, 37, 38, 81, 294, 296,  
 314, 403, 406, 407, 408, 493, 494, 513, 516, 517, 520,  
 550, 562, 563, 564, 569

Interculturalité..... 1, 20, 27, 103, 109, 124, 125, 127, 128,  
 134, 138, 139, 147, 148, 370, 371, 377, 425, 428, 438,  
 466, 470, 472, 490, 491, 545, 546, 547, 550, 553, 554,  
 558, 559, 570, 571, 573, 574, 575, 576, 588, 589, 616

Interculturel....1, 10, 11, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 46,  
 86, 89, 90, 96, 102, 105, 121, 122, 123, 124, 126, 129,  
 130, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 144, 147, 148, 149,  
 150, 152, 153, 158, 161, 162, 183, 184, 186, 190, 191,  
 194, 311, 321, 324, 325, 334, 342, 344, 345, 346, 347,  
 348, 349, 372, 387, 388, 427, 475, 490, 491, 492, 513,  
 548, 553, 554, 557, 558, 559, 572, 575, 576, 587, 588,  
 589, 599, 610, 616

Langue étrangère..1, 10, 14, 15, 17, 18, 22, 27, 29, 31, 32,  
 41, 42, 43, 46, 50, 52, 57, 59, 61, 62, 66, 68, 81, 82,  
 83, 84, 86, 89, 94, 99, 100, 102, 103, 104, 107, 109,  
 110, 111, 114, 116, 118, 119, 120, 127, 129, 136, 138,  
 142, 143, 145, 149, 151, 152, 153, 155, 159, 161, 162,

168, 184, 189, 192, 252, 283, 288, 292, 293, 302, 308,  
326, 387, 405, 412, 448, 481, 484, 486, 490, 494, 520,  
536, 537, 538, 542, 558, 562, 569, 571, 584, 586, 587,  
588, 592, 595, 597, 598, 599, 609, 610, 616

Locuteur interculturel ..... 147; 152

Méthodes d'enseignement ..... 57, 101, 113, 271, 274, 297,  
313, 314, 328, 329, 387, 424, 455, 500, 513, 539; 541

Motivation. 1, 10, 16, 64, 85, 89, 107, 108, 118, 119, 120,  
121, 160, 191, 206, 221, 227, 250, 251, 266, 270, 275,  
276, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289,  
299, 302, 304, 312, 313, 314, 315, 368, 373, 375, 387,  
388, 389, 393, 404, 405, 407, 408, 409, 411, 414, 415,  
417, 418, 421, 428, 439, 446, 454, 457, 459, 460, 467,  
468, 469, 470, 471, 472, 477, 479, 482, 484, 490, 493,  
494, 495, 516, 523, 536, 537, 538, 553, 554, 560, 561,  
562, 563, 564, 565, 571, 573, 586, 589, 590; 599, 610,  
616

Politiques linguistiques.. 14, 16, 18, 27, 28, 29, 38, 39, 49,  
81, 86, 129, 168, 293, 296, 314, 406, 407, 412, 483,  
486, 487, 488, 516; 517, 520, 537, 550, 553, 562, 563,  
569, 583, 584, 585; 595

Pragmatique ... 11, 15, 19, 21, 53, 62, 86, 96, 97, 104, 117,  
129, 148, 149, 150, 151, 152, 156, 157, 162, 167, 169,  
186, 237, 238, 239, 240, 242, 244, 245, 246, 369, 370,  
371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381,  
382, 383, 384, 490, 515, 517, 518, 544, 546, 550, 569,  
570, 572, 575, 589, 597, 610

Représentations.... 1, 10, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 36,  
37, 89, 90, 91, 92, 93, 105, 106, 107, 108, 109, 110,  
111, 112, 126, 127, 129, 144, 156, 159, 167, 168, 169,  
170, 174, 175, 176, 177, 180, 182, 184, 186, 187, 190,  
191, 192, 194, 201, 202, 206, 207, 211, 212, 213, 216,  
221, 223, 226, 227, 229, 243, 249, 251, 252, 266, 289,  
293, 295, 299, 302, 304, 314, 321, 325, 326, 341, 352,  
381, 388, 403, 428, 429, 430, 431, 432, 434, 436, 437,  
438, 457; 461, 463, 464, 465, 466, 471, 472, 474, 476,  
491, 499, 500, 513, 523, 525, 526, 527, 529, 530, 531,  
532, 534, 549, 553, 554, 555, 556, 558, 559, 560, 564,  
570, 571, 572, 573, 575, 581, 582, 583, 584, 585, 586,  
588, 589, 591, 592, 594, 597, 599, 610, 616

Stéréotype ... 10, 89, 94, 95, 109, 110, 111, 112, 113, 159,  
303, 304, 315, 432, 462, 525, 526, 529, 584; 589; 591;  
610



# Table des matières

Résumé .....	1
Mots clés : .....	1
Dédicace .....	3
Remerciements .....	5
<i>Table des sigles</i> .....	7
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>13</b>
<b>1. CONTEXTE GEOGRAPHIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE</b> .....	<b>25</b>
<b>Introduction - Première partie</b> .....	<b>27</b>
<b>1.1 Politiques Linguistiques</b> .....	<b>28</b>
1.1.1 Les langues officielles .....	30
1.1.2 Les langues étrangères .....	31
<b>1.2 Les rapprochements entre les Etats-Unis et la Colombie</b> .....	<b>32</b>
1.2.1 Programme National d'Anglais Colombiaverywell ! .....	34
<b>1.3 Idéologie Linguistique</b> .....	<b>36</b>
1.3.1 Idéologie Linguistique en Colombie .....	38
<b>1.4 Le français de retour en Colombie ?</b> .....	<b>41</b>
1.4.1 Les rapprochements entre la France et la Colombie.....	43
<b>1.5 L'enseignement du FLE en Colombie du XVIIe siècle à aujourd'hui</b> .....	<b>46</b>
1.5.1 L'accord pour les échanges culturels entre la France et la Colombie dans les années 50 .....	54
1.5.2 Le statut de l'enseignement du français dans les années soixante.....	55
1.5.3 L'enseignement de la langue française à partir des années 1970.....	56
<b>1.6 La Francophonie</b> .....	<b>63</b>
1.6.1 Pourquoi un Etat souhaite-t-il faire partie de la francophonie ? .....	65
1.6.2 Objectifs et missions de la francophonie .....	65
1.6.3 Le français comme langue officielle .....	65
1.6.4 Le français comme langue maternelle .....	66
1.6.5 Le français comme langue seconde et langue étrangère.....	66
1.6.6 L'Institut français .....	67
1.6.7 Les Alliances Françaises dans le monde .....	68

1.6.8 Le français sur le plan international .....	68
<b>1.7 Où en est-on aujourd'hui en Colombie ? .....</b>	<b>69</b>
1.7.1 Qui apprend le français en Colombie aujourd'hui ?.....	72
<b>1.8 Qu'en est-il aujourd'hui de l'enseignement du français dans les universités colombiennes ?</b>	<b>73</b>
1.8.1 L'université de Caldas et l'enseignement des langues étrangères/du FLE.....	75
<b>Conclusion - Première partie .....</b>	<b>81</b>
<b>2. REFLEXIONS THEORIQUES.....</b>	<b>87</b>
<b>Introduction - Deuxième partie .....</b>	<b>89</b>
<b>2.1 Les Représentations Sociales .....</b>	<b>90</b>
2.1.1 Les attitudes .....	93
2.1.2 Le stéréotype.....	94
<b>2.2 Didactique de l'enseignement des langues / du FLE.....</b>	<b>95</b>
2.2.1 De quelle manière évolue la didactique des langues, notamment celle du FLE ?.....	97
2.2.2 Quelles différences et/ou similitudes entre les diverses méthodologies ?.....	98
2.2.3 Approches communicative et actionnelle .....	101
2.2.4 Les représentations en didactique des langues .....	105
2.2.5 Les stéréotypes dans l'enseignement – apprentissage des langues et cultures .....	110
2.2.6 Les documents authentiques .....	113
2.2.7 Rôle de l'apprenant et de l'apprenant .....	117
2.2.8 La motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère / du FLE .....	119
<b>2.3 L'interculturel .....</b>	<b>122</b>
2.3.1 L'origine de l'éducation interculturelle .....	122
2.3.2 La culture .....	125
2.3.3 La culture française .....	129
2.3.4 L'interculturel dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères / du FLE .....	135
2.3.5 Que dire de l'interculturel en Colombie ? .....	139
2.3.6 Compétence culturelle / compétence interculturelle .....	141
2.3.7 Différents types d'interculturalités selon Defays .....	147
<b>2.4 La Compétence Communicative du Cadre Européen Commun de Reference : composantes pragmatique et sociolinguistique .....</b>	<b>148</b>
<b>2.5. Communication Exolingue .....</b>	<b>153</b>
2.5.1 La communication exolingue : définition et caractéristiques .....	153
2.5.2 Le malentendu.....	156
2.5.3 Les différentes phases et détecteurs des malentendus .....	157

2.5.4 Les origines des malentendus .....	158
<b>Conclusion - Deuxième partie.....</b>	<b>159</b>
<b>3. PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET ASPECTS METHODOLOGIQUES .....</b>	<b>165</b>
<b>Introduction – Troisième Partie.....</b>	<b>167</b>
<b>3.1 Problématique .....</b>	<b>167</b>
<b>3.2 Objectifs .....</b>	<b>169</b>
<b>3.3 Hypothèses.....</b>	<b>170</b>
<b>3.4 Aspects méthodologiques .....</b>	<b>171</b>
3.4.1 Les méthodes de l'enquête sociolinguistique .....	172
3.4.2 Le choix de la méthode employée.....	177
3.4.3 Etapes de l'enquête de terrain .....	178
3.4.4 Première enquête/premier terrain : Manizales – Université de Caldas.....	180
3.4.5 Deuxième enquête/ deuxième terrain : des Colombiens résidant en France .....	186
<b>3.5 METHODES D'ANALYSE DES DONNEES CHOISIES .....</b>	<b>188</b>
<b>Conclusion - Troisième partie .....</b>	<b>193</b>
<b>4. ANALYSE DES DONNEES.....</b>	<b>195</b>
<b>4.1 ANALYSE DES DONNEES DES APPRENANTS .....</b>	<b>197</b>
4.1.1 ANALYSE DES QUESTIONNAIRES DES APPRENANTS VIA SPHINX .....	199
<b>Conclusion analyse du questionnaire des apprenants .....</b>	<b>246</b>
4.1.2 ANALYSE QUANTITAVE DES ENTRETIENS DES APPRENANTS VIA LES LOGICIELS LEXICO 3 ET TROPES .....	252
4.1.3 ANALYSE QUALITATIVE DES ENTRETIENS DES APPRENANTS .....	264
<b>Conclusion des entretiens des apprenants.....</b>	<b>312</b>
<b>4.2 ANALYSE DES DONNEES DES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>317</b>
4.2.1 ANALYSE DES QUESTIONNAIRES DES ENSEIGNANTS VIA SPHINX .....	319
<b>Conclusion de l'analyse du questionnaire des enseignants.....</b>	<b>384</b>
4.2.2 ANALYSE QUANTITATIVE DES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTS VIA LES LOGICIELS LEXICO 3 ET TROPES .....	390
4.2.3 ANALYSE QUALITATIVE DES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTS .....	400
<b>Conclusion de l'analyse des entretiens des enseignants.....</b>	<b>490</b>
<b>4.3 ANALYSE DES ENTRETIENS DU TERRAIN 2 .....</b>	<b>497</b>



4.3.1 ANALYSE QUANTITATIVE DES ENTRETIENS VIA LES LOGICIELS LEXICO 3 ET TROPES.....	501
4.3.2 ANALYSE QUALITATIVE DES ENTRETIENS.....	509
<b>Conclusion-Analyse des entretiens- deuxième terrain.....</b>	<b>547</b>
<b>5. DISCUSSION GENERALE.....</b>	<b>551</b>
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>567</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>579</b>
<b>INDEX DES AUTEURS.....</b>	<b>601</b>
<b>INDEX DES NOTIONS.....</b>	<b>603</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>607</b>
<b>TABLE DES ANNEXES – TOME II.....</b>	<b>610</b>

## TABLE DES ANNEXES

### TOME II

#### TABLE DES

**ANNEXES** \_\_\_\_\_ *Erreur !*

*Signet non défini.*

#### ANNEXE 1

**QUESTIONNAIRES** \_\_\_\_\_ *Erreur !*

*Signet non défini.*

**Annexe 1.1 Questionnaire des apprenants** \_\_\_\_\_ *Erreur ! Signet non défini.*

**Annexe 1.2 Questionnaire des enseignants** \_\_\_\_\_ *Erreur ! Signet non défini.*

#### ANNEXE 2 CANEVAS

**ENTRETIENS** \_\_\_\_\_ *Erreur ! Signet non*

*défini.*

**Annexe 2.1 Canevas Entretien semi directif apprenants (Terrain 1)** \_\_\_\_\_ *Erreur ! Signet non défini.*

**Annexe 2.2 Canevas Entretien semi directif enseignants (Terrain 1)** \_\_\_\_\_ *Erreur ! Signet non défini.*

**Annexe 2.3 Canevas Entretien semi directif (Terrain 2)** \_\_\_\_\_ *Erreur ! Signet non défini.*

#### ANNEXE 3 CONVENTIONS DE

**TRANSCRIPTION** \_\_\_\_\_ *Erreur ! Signet non défini.*

Récapitulatif des conventions de transcription des entretiens \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

**ANNEXE 4 TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS DES**

**ENSEIGNANTS** \_\_\_\_\_ *Erreur ! Signet non défini.*

Annexe 4.1 Transcription enseignante Fanny \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 4.2 Transcription enseignant Jean \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 4.3 Transcription enseignante Adèle \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 4.4 Transcription enseignant Egard \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 4.5 Transcription enseignante Katy \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 4.6 Transcription enseignante Marie \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 4.7 Transcription enseignante Vanessa \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 4.8 Transcription enseignant August \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 4.9 Transcription enseignante Annie \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

**ANNEXE 5 TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS DES**

**APPRENANTS** \_\_\_\_\_ *Erreur ! Signet non défini.*

Annexe 5.1 Transcription apprenant Simon \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 5.2 Transcription apprenant Joan \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 5.3 Transcription apprenant Albert \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 5.4 Transcription apprenant Costa \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 5.5 Transcription apprenant Calie \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 5.6 Transcription apprenante Lola \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 5.7 Transcription apprenant Mathieu \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 5.8 Transcription apprenant Alexandre \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 5.9 Transcription apprenante Nina \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 5.10 Entretien collectif 1 \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Annexe 5.11 Entretien collectif 2 \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

**ANNEXE 6 TRANSCRIPTIONS DES INTERROGES DU DEUXIEME**

**TERRAIN** \_\_\_\_\_ *Erreur ! Signet non défini.*

Annexe 6.1 Transcription enseignant Charly \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

**Annexe 6.2 Transcriptions enseignante Caro** \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

**Annexe 6.3 Transcription enseignant Greg** \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

**Annexe 6.4 Transcription enseignante Laureca** \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

**Annexe 6.5 Transcription enseignante Mylé** \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

**ANNEXE 7 EXTRAIT DU PROGRAMME DE LANGUES ETRANGERES DE L'UNIVERSITE DE**

**CALDAS** \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

**Programa educativo del**

**programa** \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Français I \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Français IV \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Expression Orale \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Culture et civilisation francophones (6<sup>ème</sup> semestre) \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

Expression littéraire française \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

**ANNEXE 8 EXTRAIT DU PROGRAMME**

**D'ANGLAIS** \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

**ANNEXE 9 TABLEAUX ET GRAPHIQUES SPHINX ABSENTS DU CORPS DE**

**THESE** \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.

**ANNEXE 10 RAPPORT DE L'OIF SUR LES ETATS FAISANT PARTIE DE LA**

**FRANCOPHONIE** \_\_\_\_\_ Erreur ! Signet non défini.



## **Résumé**

Ce travail propose de décrire le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien à travers l'exemple de l'université de Caldas, d'en identifier les manques, les besoins et de faire des propositions pour y remédier. Pour ce faire, il s'agira de décrire la situation du FLE en Colombie, puis de développer les notions théoriques qui guideront ce travail : interculturel, représentations, stéréotypes, didactique du FLE, etc. Nous décrirons ensuite notre méthodologie basée sur l'étude de deux terrains. Le premier est composé de deux corpus : étudiants et enseignants de l'université de Caldas à Manizales. Chaque corpus est constitué de deux enquêtes, un questionnaire sociolinguistique diffusé auprès de 258 apprenants et 20 entretiens d'étudiants ; un questionnaire diffusé auprès de l'ensemble des enseignants de FLE de l'université et l'entretien de tous ces enseignants. Enfin, le corpus du deuxième terrain est composé des entretiens de 6 professeurs de FLE colombiens installés en France. L'étude quantitative des questionnaires, et l'étude lexicométrique et de contenu de ces corpus nous aident à décrire un contexte d'enseignement où l'interculturel a peu de place dans l'enseignement du FLE, où le matériel et les conditions requis facilitant le travail d'une telle composante font défaut et où les représentations des apprenants et des enseignants peuvent influencer négativement la motivation et l'apprentissage du français. Par ailleurs, le deuxième terrain permet de confirmer que l'enseignement du FLE dispensé dans les universités colombiennes ne transmet pas les compétences interculturelles ni pragmatiques pour évoluer en contexte réel. A partir de ces résultats, nous ferons des propositions au niveau didactique comme politique pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités colombiennes et pour une mise en valeur du FLE dans le pays.

### **Mots clés :**

Français langue étrangère, didactique de l'enseignement des langues étrangères et du FLE, interculturel, interculturalité, représentations, stéréotypes, documents authentiques, politique linguistique en Colombie, statut du français en Colombie.

### **Abstract**

The piece's aim is to describe the teaching of French as a Foreign Language (FLE) in Colombia using the University of Caldas as an example. It is about identifying what is lacking, the needs and proposing what is necessary to remedy the situation. We will first describe the situation of FLE and develop theoretical concepts that guide this work: intercultural, representations, stereotypes, FLE teaching, etc. Furthermore, we describe our methodology based on the study of two fields. The first one is composed of two bodies of work: students and teachers of the University of Caldas. Each data consists of two surveys, a sociolinguistic questionnaire distributed to 258 students and 20 semi-structured interviews; a questionnaire distributed to all the FLE teachers of the university and an interview of all these same teachers. Finally, the body of the second field consists of 6 expatriate Colombian FLE teachers who have settled in France. The quantitative study of the questionnaires, and the lexicometric and content study of the data help us to describe an educational context where the intercultural does not have enough emphasis in the teaching of FLE, where the right material and the right conditions to aid the development of this skill do not exist and where representations of learners and teachers can negatively influence the motivation for learning French. Moreover, the second field confirms that the teaching of FLE in Colombian Universities does not transmit intercultural and pragmatic skills to evolve as one would receive living in France. From these results, we will make didactic and political proposals for improving the teaching/learning of FLE in the Colombian universities and for the development of the status of French in the country.

### **Keywords:**

French foreign language, didactics of foreign language and french teaching, intercultural, interculturality, representations, stereotypes, authentic material, language policy in Colombia, status of French in Colombia.

# THÈSE

Pour obtenir le grade de  
**Docteur**

Délivré par **UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY  
MONTPELLIER**

Préparée au sein de l'école doctorale 58  
Et de l'unité de recherche DIPRALANG EA 739

Spécialité : **SCIENCES DU LANGAGE**

Présentée par **GERMANA CAROLINA SOLER MILLÁN**

**POUR UNE APPROCHE  
INTERCULTURELLE DE  
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU  
FLE EN MILIEU UNIVERSITAIRE  
COLOMBIEN : CONTEXTE, MANQUES,  
BESOINS, PROPOSITIONS**

TOME II

Thèse préparée sous la direction de **Madame Carmen Alén Garabato**

Soutenue le 28 novembre 2016 devant le jury composé de

Madame Carmen ALÉN, Professeure des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier	Directrice
Monsieur Henri BOYER, Professeur émérite des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier	Président
Monsieur Christian PUREN, Professeur émérite des Universités, Université Saint-Étienne	Rapporteur
Madame Marielle RISPAIL, Professeure des Universités, Université Saint-Étienne	Rapporteur



# **ANNEXES**

## **Tome II**





# TABLE DES ANNEXES

<b>TABLE DES ANNEXES</b>	<b>3</b>
<b>ANNEXE 1 QUESTIONNAIRES</b>	<b>5</b>
<i>Annexe 1.1 Questionnaire des apprenants</i>	7
<i>Annexe 1.2 Questionnaire des enseignants</i>	9
<b>ANNEXE 2 CANEVAS ENTRETIENS</b>	<b>13</b>
<i>Annexe 2.1 Canevas Entretien semi directif apprenants (Terrain 1)</i>	15
<i>Annexe 2.2 Canevas Entretien semi directif enseignants (Terrain 1)</i>	16
<i>Annexe 2.3 Canevas Entretien semi directif (Terrain 2)</i>	17
<b>ANNEXE 3 CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION</b>	<b>19</b>
<i>Récapitulatif des conventions de transcription des entretiens</i>	21
<b>ANNEXE 4 TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTS</b>	<b>23</b>
<i>Annexe 4.1 Transcription enseignante Fanny</i>	25
<i>Annexe 4.2 Transcription enseignant Jean</i>	34
<i>Annexe 4.3 Transcription enseignante Adèle</i>	42
<i>Annexe 4.4 Transcription enseignant Egard</i>	52
<i>Annexe 4.5 Transcription enseignante Katy</i>	61
<i>Annexe 4.6 Transcription enseignante Marie</i>	70
<i>Annexe 4.7 Transcription enseignante Vanessa</i>	76
<i>Annexe 4.8 Transcription enseignant August</i>	83
<i>Annexe 4.9 Transcription enseignante Annie</i>	90
<b>ANNEXE 5 TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS DES APPRENANTS</b>	<b>97</b>
<i>Annexe 5.1 Transcription apprenant Simon</i>	99
<i>Annexe 5.2 Transcription apprenant Joan</i>	102
<i>Annexe 5.3 Transcription apprenant Albert</i>	107
<i>Annexe 5.4 Transcription apprenant Costa</i>	110
<i>Annexe 5.5 Transcription apprenant Calie</i>	115
<i>Annexe 5.6 Transcription apprenante Lola</i>	117

<i>Annexe 5.7 Transcription apprenant Mathieu</i>	121
<i>Annexe 5.8 Transcription apprenant Alexandre</i>	124
<i>Annexe 5.9 Transcription apprenante Nina</i>	127
<i>Annexe 5.10 Entretien collectif 1</i>	130
<i>Annexe 5.11 Entretien collectif 2</i>	138
<b>ANNEXE 6 TRANSCRIPTIONS DES INTERROGES DU DEUXIEME TERRAIN</b>	<b>141</b>
<i>Annexe 6.1 Transcription enseignant Charly</i>	143
<i>Annexe 6.2 Transcriptions enseignante Caro</i>	158
<i>Annexe 6.3 Transcription enseignant Greg</i>	177
<i>Annexe 6.4 Transcription enseignante Laureca</i>	190
<i>Annexe 6.5 Transcription enseignante Mylé</i>	202
<b>ANNEXE 7 EXTRAIT DU PROGRAMME DE LANGUES ETRANGERES DE L'UNIVERSITE DE CALDAS</b>	<b>215</b>
<b>Programa educativo del programa</b>	<b>217</b>
<i>Français I</i>	223
<i>Français IV</i>	225
<i>Expression Orale</i>	225
<i>Culture et civilisation francophones (6<sup>ème</sup> semestre)</i>	227
<i>Expression littéraire française</i>	228
<b>ANNEXE 8 EXTRAIT DU PROGRAMME D'ANGLAIS</b>	<b>231</b>
<b>ANNEXE 9 TABLEAUX ET GRAPHIQUES SPHINX ABSENTS DU CORPS DE THESE</b>	<b>237</b>
<b>ANNEXE 10 RAPPORT DE L'OIF SUR LES ETATS FAISANT PARTIE DE LA FRANCOPHONIE</b>	<b>259</b>

## **ANNEXE 1 QUESTIONNAIRES**



## Annexe 1.1 Questionnaire des apprenants

### Informations personnelles

1. Age

2. Année de naissance

3. Semestre en cours

4. Étudiez-vous à l'Alliance Française?

1. oui  2. non

### L'apprentissage de la langue française

5. Pour quelle raison avez-vous choisi d'apprendre la langue française?

- 1. Pour devenir professeur de FLE
- 2. Pour poursuivre mes études en France
- 3. Pour connaître une culture différente
- 4. Parce que je n'avais pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière
- 5. Parce qu'elle est imposée par la faculté afin d'obtenir la licence en langues
- 6. Autre, précisez

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).*

6. Si autres précisez

7. Aimez-vous la langue française?

1. oui  2. non

8. Si 'oui', précisez :

- 1. oui, parce que: j'apprends beaucoup de choses sur le pays, les gens et la culture
- 2. les cours sont très intéressants
- 3. les professeurs sont bons

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

9. Autre (précisez)

10. Si 'non' précisez :

- 1. Non, parce que: j'apprends très peu
- 2. les cours sont peu intéressants
- 3. les professeurs ne sont pas bons
- 4. autre (précisez)

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

11. Autres (précisez)

12. Selon votre expérience universitaire le français est une langue:

- 1. Facile à apprendre
- 2. difficile à apprendre
- 3. très difficile à apprendre

13. Autres, précisez

14. Qu'est-ce qui est le plus compliqué, à votre avis, dans l'apprentissage de la langue française?

- 1. Sa grammaire
- 2. sa phonétique
- 3. son vocabulaire

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

15. Autres, précisez

16. Selon vous, quelle place donnent vos enseignants de français à la culture en cours?

- 1. Importante
- 2. moyenne
- 3. aucune

17. Si la place n'est pas importante, pour quelle raison à votre avis? :

- 1. Manque de temps
- 2. manque de compétence dans le sujet
- 3. autre (précisez)

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

18. Si autre (précisez)

19. Selon vous, quelle est la meilleure manière d'apprendre la culture cible en classe de langue?

### Travail extrascolaire

20. Parlez-vous français en dehors de la salle de classe?

1. Oui  2. non

21. Si 'oui', à quelle occasion?

22. Avez-vous la possibilité de regarder une chaîne de télévision francophone?

1. Oui  2. non

23. Si 'oui', précisez :

24. Ecoutez-vous la radio / de la musique française?.

1. Oui  2. non

25. Si 'oui', précisez :

26. Lisez-vous des journaux ou des revues en français?

1. Oui  2. non

27. Si 'oui', précisez lesquels :

28. Correspondez-vous avec des personnes francophones en français actuellement ou dans le passé?

1. Oui  2. non

29. Si 'oui', précisez le/s pays :

30. Avez-vous eu l'occasion de séjourner dans un pays francophone?.

1. Oui  2. non

31. Si 'oui', précisez dans quel pays, quand et la durée du séjour :

### Représentations des apprenants

32. Le mot "France" qu'évoque-il pour vous?

33. Connaissez-vous des Français?

1. Oui  2. non

34. Si 'oui', précisez dans quel contexte :

1. Amitié  2. études  3. travail

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

35. Si autre, précisez

36. A votre avis, comment sont les Français?

37. Considérez-vous que la langue française soit importante aujourd'hui?

1. Très importante  2. assez importante  
 3. pas importante

38. Précisez les raisons :

### Questions récodées

39. Meilleur moyen d'apprendre la culture cible

1. Socio(linguistique)  
 2. Socio(culturel)  
 3. Pragmatique  
 4. Affectif  
 5. Didactique / académique  
 6. Autre

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

40. Pratique du FLE en dehors

1. Sociolinguistique  2. Affectif  
 3. Socio(culturel)  4. Didactique/Académique  
 5. Pragmatique  6. Autre

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

41. Le mot "France" évoque...

1. Socio(linguistique)  2. Socioculturel  3. Affectif  
 4. Pragmatique  5. Autre

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

42. Importance du français

1. Socio(linguistique)  2. Pragmatique  
 3. Socio-professionnel  4. Socio(culturel)  
 5. Affectif  6. Autre

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

43. Désamour du FLE

1. Socio(linguistique)  2. Affectif  3. Pragmatique

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

## Annexe 1.2 Questionnaire des enseignants

### Informations personnelles

1. Age

2. Enseignez-vous le français dans d'autres établissements ?

1. oui  2. non

3. Si oui, où ?

### Le métier d'enseignant(e) de FLE

4. Quels sont vos diplômes universitaires ?

5. Avez-vous suivi une formation spécifique en FLE ?

1. oui  2. non

6. Si oui, laquelle ?

7. Comment et où avez-vous appris le français ?

1. A l'école  2. Au collège  
 3. A l'Université  4. A l'Alliance Française  
 5. Autre (précisez)

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).*

8. Si 'Autre (précisez)', précisez :

9. Durant combien de temps avez-vous étudié la langue française ?

10. Quelles raisons vous ont amené à choisir le métier d'enseignant de FLE ?

11. Votre expérience dans l'enseignement universitaire de FLE est de :

1. 0-5 ans  2. 6-11 ans  3. 12-17 ans  
 4. plus de 17 ans

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

12. Selon vous, quels sont les problèmes dans l'enseignement universitaire du FLE en Colombie ?

1. Le nombre important d'élèves par classe  
 2. Les méthodes non-adaptées  
 3. Les objectifs fixés par le Ministère de l'éducation nationale  
 4. Le système d'évaluation  
 5. Le programme d'enseignement  
 6. Autre (précisez)

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).*

13. Si 'Autre (précisez)', précisez :

14. Selon vous, comment pourrait-on contribuer à l'amélioration de cet enseignement/apprentissage ?

15. Considérez-vous que la langue française est importante aujourd'hui ?

1. Oui en Colombie  
 2. Non en Colombie  
 3. Oui en Europe  
 4. Non en Europe  
 5. Oui dans le monde entier  
 6. Non dans le monde entier

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).*

16. Quel type de connaissances ou de compétences essayez-vous de développer chez vos apprenants ?

1. La capacité de s'exprimer à l'oral  
 2. La capacité de s'exprimer à l'écrit  
 3. La compréhension orale  
 4. La compréhension écrite  
 5. Des compétences socioculturelles  
 6. Autre (précisez)

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (5 au maximum).*

17. Si 'Autre (précisez)', précisez :



## L'interculturel

18. Dans vos cours, quelle place donnez-vous à la culture des pays francophones ?

1. Importante  2. Moyenne  3. Aucune

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

19. Si moyenne ou aucune, pour quelle raison ?

1. Priorité à la langue  
 2. Manque de temps  
 3. Manque de compétence vis-à-vis du sujet  
 4. Autre (précisez)

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

20. Si 'Autre (précisez)', précisez :

21. Si vous intégrez la composante interculturelle en cours, à travers quelles techniques d'enseignement ou quelles méthodes le faites-vous ?

22. Si vous intégrez la composante interculturelle en cours, utilisez-vous du matériel didactique spécifique afin de développer cette composante ?

1. oui  2. non

23. Si oui, lequel ?

## Représentations/Rapports avec la France et les Français

24. Avez-vous eu l'occasion de séjourner en France ou dans d'autres pays francophones ?

1. Oui  2. Non

25. Si oui, où ?

26. Si oui, pour quelle raison ?

1. Voyage touristique  2. Voyage d'étude  
 3. Travail  4. Autre (précisez)

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

27. Si 'Autre (précisez)', précisez :

28. Si oui, considérez-vous que ce séjour ait été favorable pour votre métier en tant qu'enseignant de FLE ?

1. Amélioration de la langue française  
 2. Découverte de la culture française ou francophone  
 3. Rencontre avec des francophones natifs  
 4. Autre (précisez)

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

29. Si 'Autre (précisez)', précisez :

30. Si oui, l'image que vous aviez du pays visité, a-t-elle été modifiée par votre séjour ?

1. Oui  2. non

31. Si oui, de quelle manière ?

32. Si non, pour vous, qui n'avez séjourné en France ou dans un autre pays francophone, quelle image portez-vous sur ces pays (La France, La Suisse, Le Canada, La Belgique)

33. Si non, considérez-vous qu'il y a des ressemblances ou des différences sur le plan culturel entre la France et la Colombie ? Lesquelles ?

## Documents authentiques

34. Utilisez-vous des documents authentiques dans vos cours ?

1. Oui  2. Non

35. Si non, pour quelle raison ?

36. Si vous utilisez des documents authentiques en cours, quels sont-ils ?

37. Si vous utilisez des documents authentiques, dans quel objectif le faites-vous ?

38. Si vous utilisez des documents authentiques en cours, avec quelle fréquence le faites-vous ?

1. Une fois par semaine  
 2. Une fois toutes les deux semaines  
 3. Une fois par mois  
 4. De temps à autre  
 5. Rarement

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

39. Si vous utilisez des documents authentiques en cours, avez-vous le moyen de trouver des documents authentiques facilement ?

1. Oui  2. Non

40. Si vous utilisez des documents authentiques en cours, trouvez-vous des difficultés lors de l'utilisation de ces documents ?

1. Oui  2. Non

41. Si oui, quel type de difficultés ?

42. Si vous utilisez des documents authentiques en cours, lors de l'utilisation de ce type de documents dans vos cours, quel est l'impact que vous percevez de la part des apprenants ?

43. Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients apportés par les documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités colombiennes ?

44. Avez-vous eu l'occasion de suivre des formations concernant l'utilisation de documents authentiques en cours de FLE ?

1. Oui  2. Non

45. Si oui, pour combien de temps ?

### Questions recodées

46. pourquoi enseignant de FLE?

1. Socio(linguistique)  2. Affectif  3. Pragmatique  
 4. Socio(culturel)

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

47. Comment améliorer le FLE

1. Socio(linguistique)  2. Pragmatique  
 3. Socio(culturel)

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

48. Méthodes pour enseigner l'int

1. Didactique  2. Socio(culturel)  
 3. Socio(linguistique)  4. Pragmatique

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

49. Image véhiculée du pays 1

1. Socio(linguistique)  2. Socio(culturel)  
 3. Pragmatique  4. Autre

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

50. Différences France/Colombie 1

1. Socio(culturel)  2. Socio(linguistique)

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

51. But documents authentiques

1. Didactique/académique  2. Socio(culturel)  
 3. Pragmatique

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

52. Difficultés documents authent

1. Socio(linguistique)  2. Pragmatique  3. Autre

53. Impact chez les apprenants

1. Didactique/académique  2. Pragmatique  
 3. Socio(culturel)  4. Affectif

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

54. Pour et contre documents auth

1. Académique  2. Socio(linguistique)  
 3. Pragmatique  4. Socio(culturel)

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*



## **ANNEXE 2 CANEVAS ENTRETIENS**



## **Annexe 2.1 Canevas Entretien semi directif apprenants (Terrain 1)**

Parle-moi de ton expérience en tant qu'étudiant de français à l'université.

Parle-moi de ta position et de ton rôle en tant qu'étudiant de FLE à l'université.

Et tes cours ? Comment cela se passe ?

La linguistique et la culture ?

Comment travailler la culture à ton avis ?

Et tes profs ?

Parle-moi de ta relation avec la France, avec les Français ou bien d'autres pays francophones.

Quelle est ton image à l'égard des Français, de la France ?

A ton avis, quelle est la réalité concernant l'enseignement du français face à l'anglais à l'université ?

Comment tu vois ton avenir en tant que diplômé d'anglais et de français ?

Et en Colombie comment te représentes-tu l'avenir avec le français ?

Que peut-on apporter pour que la place du français soit plus valorisée ?

Perspectives

Remédiations / améliorations

D'autres choses à rajouter ?

Merci beaucoup !

## **Annexe 2.2 Canevas Entretien semi directif enseignants (Terrain 1)**

Parle-moi du métier d'enseignant de FLE.

Parle-moi de ton expérience de professeur de français.

Et ton expérience ici à l'université ?

Les cours, les étudiants...

Pratiques dans la salle de classe.

Quelles compétences ?

Et la culture ?

Perception des apprenants.

Motivation chez les apprenants.

Comment la langue française est perçue par les apprenants ?

Les conditions d'enseignement au niveau de l'université ?

Parle-moi de ta relation avec la France, avec les Français...

Image de la France, des Français...

Quel avenir pour nos étudiants de français ?

Perspectives.

D'autres choses à rajouter ?

Merci beaucoup !

## **Annexe 2.3 Canevas Entretien semi directif (Terrain 2)**

Pourquoi la France ?

Depuis quand ?

Tu t'y plais ?

Et ton expérience avec la langue française en Colombie ?

Les profs...

Les méthodes...

Les cours en Colombie t'ont bien préparé pour la France ?

Atouts, inconvénients de cet enseignement / apprentissage.

Et ton expérience en France ?

Comment cela se passe depuis ton arrivée ?

Inconvénients ?

Quelles sont les principales faiblesses que tu trouves face à la communication et à l'adaptation en France ? Linguistique, Culturelle...

Avant la France, comment voyais-tu les Français et la France ?

Cette image a-t-elle été modifiée par ton séjour en France ? de quelle façon ?

Et ton image actuelle des Français ? de la France ?

En ce qui concerne la langue française : image avant le séjour en France et maintenant...

Perspectives avec le FLE.

D'autres choses à rajouter ?

Merci beaucoup !





## **ANNEXE 3 CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION**



## Récapitulatif des conventions de transcription des entretiens

- *Pauses* = /
- *Pauses longues* = //
- *palabra*+ [*lang*+*espagnol*]
- *subject*+ [*lang*=*anglais*]
- {pour les commentaires}
- {*sic*}
- Syllabe incompréhensible \*
- Suite de syllabes incompréhensibles \*\*\*
- + *relationé* {*interference de la langue espagnole venant du mot "relacionado" signifiant en français "lié à"*}
- Les mots prononcés avec insistance seront transcrits en majuscule par exemple, « le français est TRES difficile ».
- Les mots ou phrases prononcés en même temps par les deux interlocuteurs seront soulignés. Exemple :  
Apprenant : je trouve que la culture doit être pratiquée par les professeurs  
Enquêtrice : tu veux dire quoi ?



**ANNEXE 4 TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS DES  
ENSEIGNANTS**



## Annexe 4.1 Transcription enseignante Fanny

**ENQUETRICE** : bonjour

**FANNY** : hola [*lang+espagnol signifiant « salut »*] {rire}

**ENQUETRICE** : en français

**FANNY** : en français / ok / je suis professeur de français à l'université de Caldas / et en même temps je suis étudiante de master 2 à l'université Jean Monnet / à Saint-Etienne / je fais un master en didactique des langues et culture// euh bon mon métier / en Colombie {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE** : ben oui justement j'allais te dire de me parler un peu de ton métier en tant qu'enseignante de français / parle-moi de ton expérience à l'université de Caldas / avec tes étudiants

**FANNY** : ok / et bien je travaille ici depuis / six ans / depuis que je suis rentrée de France à la fin de mon master eh moi je fais ma licence ici à l'université de Caldas / et c'est pourquoi ça // ça a été plus facile pour moi de / de postuler/ de poser ma candidature ici / et après avoir fait / euh ma maîtrise en France / eh j'ai commencé à donner des cours de français élémentaire / de premier à quatrième semestre / et puis 5 / et puis depuis 3 ans je commençais à // bon j'ai pris les cours / j'ai sous ma responsabilité les cours de production écrite / et de préparation au DELF / et ce qui m'a permis de travailler // eh en profondeur la culture française / puisque les étudiants possèdent les éléments linguistiques / pour entrer / dans la culture/ mmm bon les étudiants / ce sont des étudiants qui ont entre 17 / et 30 ans/ même 35 parfois {rire} / moi j'aime bien mon métier parce que j'aime beaucoup les contacts avec les gens / les étudiants sont très sympa / très ouverts / ils ont envie d'apprendre / de voyager d'aller à la rencontre d'autres cultures / mmm / mmm / je trouve que les étudiants parfois ils ont // quand ils s'inscrivent ici à l'université c'est surtout / parce qu'il n'y a pas / mmm un autre métier dans une université publique que le métier qu'ils / qu'ils veulent vraiment / donc l'option de / de s'inscrire en / pour apprendre les langues étrangères c'est très attirant pour eux parce qu'ils souhaitent /eh la plupart d'entre eux ils souhaitent partir à l'étranger / trouver d'autres opportunités de travail / meilleures conditions de vie / que la Colombie ne peut pas / leur offrir / et // moi je fais quelques découvertes {sourire} / au début de cette année / lorsque je fais l'analyse des résultats de / de l'enquête et {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE** : quelle enquête ?

**FANNY** : ben je fais une enquête pour mon projet de recherche / eh la première chose qu'il fallait faire c'est étudier mon contexte / de travail / donc j'ai décidé d'interroger d'abord la



motivation des étudiants / pour s'inscrire à la licence en lettres modernes / et j'ai découvert que / 89 euh / 99% des étudiants ils veulent / partir faire des études à l'étranger

**ENQUETRIXE** : dans des pays francophones ou anglophones ?

**FANNY** : non / peu importe / ils ont affirmé que / peu importe le pays / ils se sentent attirer pour / par l'anglais mmm {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRIXE** : plus que par le français / c'est ça

**FANNY**: pour voyager aux Etats-Unis / c'est-à-dire qu'il y a dans l'imaginaire collectif colombien / il y a toujours ces // cette idée de partir à l'étranger pour trouver une meilleure condition de vie / alors qu'ils / alors que les étudiants ne connaissent pas / beaucoup comment l'économie mondiale à évoluer donc ils croient que c'est toujours comme avant //euh/ bon / je trouvais qu'ils se sent plus attirés / par l'anglais / cependant il y a des étudiants qui / qui souhaitent apprendre le français comme une deuxième option / mmm pas pour enseigner la langue / mais pour voyager dans le cadre du tourisme / ou pour // pour travailler parce qu'ils / il y a des étudiants qui souhaitent faire des études en tourisme en gastronomie en hôtellerie donc ils ont besoin de parler d'autres langues / différentes de l'anglais / et donc il y a des étudiants qui / qui ont affirmé qu'ils voulaient faire des études en gastronomie ou ils sont en train de faire des études / en parallèle / avec la licence / donc ce sont des étudiants qui font des études dans des instituts privées / ou dans des établissements publics comme le SENA <sup>1</sup>/ donc ils font des études en administration / gastronomie / hôtellerie / euh // j'étais / j'étais très étonnée eh / découvrir qu'il y a des étudiants qui veulent faire des études de cinéma / de théâtre / droits et / et non ils sont inscrits en / en licence en lettres modernes / euh / ça ça / m'a beaucoup étonné c'est pourquoi j'ai décidé de / de continuer ma recherche sur cette ligne / et dans le cours de production écrite euh / euh ce que je fais c'était de // de continuer à / à m'interroger pourquoi ils sont ici dans cette licence / alors qu'ils peuvent payer des cours particuliers dans un institut privé / et éviter de prendre tous les cours de recherche / pédagogie / qui n'ont rien à voir avec leur but / euh professionnel/ et donc j'ai décidé de travailler la réception de la lecture en langue étrangère comme un contre-pouvoir la culture / euh / j'ai je suis en train d'évoluer les productions écrites des étudiants surtout des essais / où je leur ai demandé m'expliquer pourquoi / quel est l'intérêt de faire une licence en lettres modernes alors qu'ils ne veulent pas devenir professeur / euh moi je suis // je suis intéressé sur le sujet de / du bilinguisme en Colombie / parce qu'on ne parle // on ne parle pas encore de plurilinguisme dans ce pays/ donc je sens qu'on est toujours bloqué on pense toujours que c'est / que c'est plus important l'anglais / ça va être ben normal dû la proximité des Etats-Unis / et l'influence de l'économie / sur nous

---

<sup>1</sup> SENA : Service National d'Apprentissage. Institution colombienne publique pour le développement des formations professionnelles.

/ mais // mais moi il me semble que si / si // bon / après la globalisation / donc c'est plus important de parler d'autres langues / pas seulement l'anglais / et // je crois que les sociétés d'aujourd'hui on / réclame / des approches / qui mettent en valeur le contact humain / eh // je sais pas / y a / presque tous les programmes / s'intéressent aujourd'hui à l'enseignement des langues / mais la culture / elle passe / eh // elle passe à côté / je ne sais pas / ce n'est pas valorisé / alors que c'est // alors qu'on qu'on est des sociétés qui entrent en / qui entre en contact / donc c'est // ce n'est pas normal // que dans les programmes de l'université on donne plus d'importance à une seule langue / en justifiant que c'est / parce qu'il faut adhérer au projet de bilinguisme en Colombie / un projet qui prétend que // dans 19 ans / non dans 2019 pardon {sourire} / eh tout le pays soit bilinguisme/ et je crois que il faudrait interroger aussi / euh la conception / de bilinguisme / je crois qu'on a // je crois que dans l'imaginaire des professionnels en langue / de culture étrangère / ils comprennent mal / la notion de bilinguisme/ euh / voilà ben / d'autre part ben mon métier / je crois que / il a été très influencé par les politiques linguistiques / colombiennes / qui n'existent pas réellement / euh / donc on peut constater d'après les études de Samantha Chareille / et que l'histoire de la Colombie et l'enseignement de l'histoire de l'enseignement du français en Colombie c'est un peu bizarre / c'est // il n'obéit pas à une politique linguistique / et // et je crois que // je ne sais pas depuis l'année dernière / on commence vraiment à s'interroger / lors des congrès des séminaires / eh qui ont lieu à Bogota et Medellin / où la langue étrangère // où les langues étrangères bougent un peu plus qu'ici / on commence on commence à se rendre compte que / qu'il faut faire évoluer ces // ces politiques linguistiques / donc euh / je crois que c'est pas une chose // qui va venir directement de la part de // du gouvernement / je crois que c'est quelque chose qu'il faut / que le professionnel / en langues étrangères // c'est une chose qu'il doit pousser / je crois que c'est / c'est la seule façon pour faire bouger / le gouvernement / je trouve que c'est très précaire l'enseignement du français en Colombie / parce qu'il n'y a pas de concours // comme //comme les concours qui existent dans le ministère de l'éducation nationale pour les prof d'espagnol / d'anglais ou d'autres disciplines / euh et je crois qu'il n'y a pas de cohérence non plus // avec le eh // la constitution colombienne / la loi 115 qui exige que / qu'une / comment une langue étrangère / soit enseignée / dans les lycées / dans les collèges/ donc il y a cette tendance pour l'anglais / et // mais je crois que / qu'il faudrait implémenter d'autres langues / même le lycée privé où / où la langue et l'enseignement c'est l'anglais / il ne // il ne // il ne donne pas de langues étrangères comme option / c'est très rare / qu'il y ait des cours de // d'une langue différente d'italien de portugais de français / normalement c'est l'anglais // voilà

**ENQUETRICE :** bon / revenons à peu à / ce qui se passe dans la salle de classe / donc j'ai bien compris que les étudiants ils s'en foutent / que / leur intérêt c'est pas vraiment devenir

professeur de langue / de français on va dire / et bon comment ça / quel est l'impact ou quel / euh comment tu vois ça dans la salle de classe / est-ce que les étudiants / ils sont dans un métier qu'ils veulent vraiment pas faire / ben ça tu le ressens comment dans la salle de classe / pour / au moment de l'apprentissage / est-ce qu'ils ont du mal avec le français / est-ce que la motivation / elle est / elle est pas très importante/ sachant qu'ils voulaient être peut-être/ en droit / en médecine donc comment tu vois ça dans la salle de classe est-ce que c'est facile / à gérer?  
**FANNY** : facile à gérer / oui / ben / même s'ils avouent // qu'ils auraient / préféré faire un autre métier / ben ils disent que ce n'est pas grave parce que la langue c'est un moyen de communication/ alors ils s'intéressent à / pour l'apprentissage de la langue/ qu'ils trouvent qu'il y a des difficultés avec le français ça c'est sur {rire} {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUÊTRICE** : plus qu'avec l'anglais ?

**FANNY**: plus qu'avec l'anglais / c'est ce qu'ils disent / eh mais il y en a quelques-uns qui disent eh / que c'est plus facile le français / il y en a quelques-uns qui ont du mal avec l'anglais / et qui n'aiment pas l'anglais/ euh mais bon je travaille ici depuis 6 ans / et j'ai remarqué que la motivation a beaucoup augmenté ça dépend des activités qu'on leur propose / euh ils se sentent très attirés par la langue / lorsqu'on présente / des éléments culturels / qui peuvent attirer leur attention / par exemple / le fait de travailler une publicité ou / un extrait d'un journal télévisé / ou bien une chanson / un film / une recette de cuisine / c'est plus facile de faire passer la grammaire / en entrant par la culture / et pas à l'envers / eh donc je crois ils se sentent très motivés / le problème c'est lorsqu'ils arrivent au cinquième semestre / au cinquième semestre production écrite expression orale/ euh là on leur demande de produire des textes / plutôt de niveau académique / universitaire/ donc c'est là qu'ils ont du mal / à structurer le discours / et // mais ce que j'ai découvert ce que // lorsqu'ils possèdent une // une stratégie de compréhension / des écrits / en langue maternelle / ils arrivent à transposer cette stratégie en langue étrangère / c'est // c'est bien ils le font / mais pour les étudiants qui ne possèdent pas cette stratégie en langue maternelle / ils //c'est un cauchemar / mmm c'est un cauchemar pour eux mais à la fin ils avouent que / qu'ils ont / ont appris cette stratégie en langue étrangère / et qu'ils peuvent la transposer en langue maternelle {rire} / ils se plaignent souvent / de / l'absence du cours de //de production des écrits / ou compréhension des écrits en langue maternelle parce que ça existait avant ici / et il n'y en a plus / donc c'est // c'est dommage / mais je crois que ce n'est pas si simple / de dire que c'est parce que c'est / ce qu'il manque ce cours / ici/ je crois que la problématique elle est plus large / c'est au niveau national / eh // le système éducatif / au niveau de la secondaire / eh je trouve qu'il n'est pas bien structuré je crois qu'on ne motive pas souvent les étudiants à la lecture en langue maternelle / donc qu'est-ce qu'on peut faire ici / on peut commencer à motiver mais c'est commencer à zéro / parfois pas avec tous les étudiants / parce

qu'il y a des étudiants excellents / qui ont l'habitude de lire / ça commence aussi à la maison / depuis qu'ils sont petits / si ils ont été en contact avec des livres/ euh la relation qu'ils ont // avec internet / parce qu'on ne lit pas seulement des livres mais aussi des documents / euh online / des revues // de la littérature / mais je crois que ce sont des habitudes qui sont déjà / enracinées / dans / dans leur culture académique / donc je je ne je ne pense pas que ça soit seulement / de la faute du système éducatif au niveau de la secondaire/ mais il y a une cohérence entre tout si tout va fonctionner comme au système // donc ça ne marche pas / à la maison / ben ça peut affecter l'apprentissage à l'école/ et bien sûr lorsqu'on reçoit ici les étudiants ben s'ils viennent d'un lycée public / surtout les lycées publics//où ils n'ont pas été assez motivés à la lecture ben bien sur on va avoir des difficultés ici / pas seulement dans le cours de langue étrangère mais pour apprendre les autres disciplines / ils ont besoin de stratégie / de compréhension des écrits / pour acquérir les connaissances / et s'ils ne possèdent même pas cela, alors qu'est-ce qu'on attend qu'ils mobilisent après s'ils ils doivent pas // ils doivent pas apprendre par cœur / il faut qu'ils mobilisent les connaissances / et s'ils n'arrivent pas à comprendre le texte ben ils auront du mal / donc on pourrait parler de la loi du moindre effort ici / on l'a déjà détecté {rire} / et eh voilà je ne sais pas je crois que c'est une problématique qu'il faut pas essayer de simplifier il faut la traiter dans toute sa complexité

**ENQUETRICE** : bien / on a parlé / tu as évoqué la culture / c'est marrant parce que moi j'ai eu l'occasion de parler avec d'autres enseignants / et ils restent un peu / limités par l'enseignement de la culture / eh parce que voilà il n'y a pas assez de temps / parce qu'il faut accomplir un programme / donc toi tu as évoqué l'utilisation de / je sais pas/ des vidéos / de du travail de la culture si j'ai bien compris / comment tu fais comment tu réintègres cette composante dans tes cours / est-ce que tu as assez de temps pour la travailler déjà / et tu le fais à travers quels types de document?

**FANNY**: bon je crois que c'est pas / le temps ce n'est pas une excuse / parce qu'on peut entrer // on peut concevoir une séquence didactique à partir de la culture / au lieu d'entrer par la grammaire ou par le vocabulaire / si on entre par la culture / tout peut s'intégrer facilement/ bon pas facilement {rire} / il faut {rire}/ il faut bien préparer ces séquences mais // mais ce n'est pas une excuse le temps / ce n'est pas une excuse non plus le programme / peut être les professeurs ils ont peur parce que / qu'ils croient qu'ils n'ont pas le droit de changer le programme à le modifier / mais ils ont le droit / qu'ils ne veuillent pas le faire c'est une autre chose / mais / mais c'est vrai que dans le programme moi je considère / qu'ils ne sont pas très cohérents / ils mettent en relief les contenus / au lieu des compétences / c'est vrai qu'ils mettent / ben ils mettent deux phrases pour indiquer que le niveau de ce // dans le cours déterminé

appartient au niveau B1 ou B2 et que la compétence / c'est par exemple / comprendre le document / audio-visuel / au niveau général / bon le truc du type mais // mais ils ne mettent pas mmm // c'est-à-dire c'est très c'est assez général / et en plus la / la progression / au niveau de la progression des sujets il n'y a pas non plus de cohérence / et comme on ne travaille pas avec une méthode non plus / on peut // on a la liberté de travailler comme on veut / donc on enseigne un sujet grammatical qui est proposé/ mais c'est ça le problème / si on a si on ne s'interroge pas / sur les programmes / s'ils sont cohérents alors on va rester bloqué / tout le temps on va on trouvera l'excuse parfaite pour dire qu'on n'a pas le temps de travailler la culture / alors qu'on peut la travailler / et moi je trouve c'est plus important / c'est plus motivant pour les étudiants / c'est // finalement si ils ne vont pas enseigner la langue/ euh moi je me suis toujours demandé / bon s'ils vont pas enseigner la langue / à quoi ça sert d'étudier le français/ donc il y a la culture/ la Colombie c'est un pays qui a été influencé par // par la France / et donc je trouve que c'est très important de // de connaître les aspects culturels qui peuvent nous aider / à nous interroger / sur notre mode de vie / sur le fonctionnement de notre système politique / économique / mais si on ne travaille pas la culture ben / on restera euh toujours / bloqué / à enseigner la grammaire / et ça va se reproduire dans le lycée ce // c'est ce que je trouve le plus grave

**ENQUETRICE** : et comment tu travailles la culture ?

**FANNY**: bon // du premier au quatrième semestre / je choisis les aspects culturels qui peuvent / euh passer facilement / avec très peu d'éléments linguistiques / ça peut être une chanson / un petit extrait d'un film / pas un film en intégralité / ou je peux travailler une bande annonce / qui est assez court / aussi une publicité / eh bon on peut exploiter des images / moi pour travailler la culture je n'aime pas travailler des documents sur des documents fabriqués / je préfère les documents authentiques / mais BIEN choisis / en fonction du niveau linguistique des étudiants / et puis alors que // alors que je sais qu'ils possèdent déjà un niveau linguistique / pour avoir des autres éléments plus sérieux / donc je travaille des films en intégralité / eh des journaux télévisés / des émissions de radio / des interviews / ben j'essaie de varier / je travaille la littérature la poésie / ça dépend de ce // ce que // de l'objectif/ euh moi j'ai toujours / eh interpellé les théories qui affirment que le seul fait de // de rentrer en contact avec la culture étrangère permet de nous interroger sur notre propre culture / moi je ne suis pas sûr / je crois que ça peut marcher dans un pays // où l'on apprend la langue étrangère en milieu endogène / mais pour nous ce n'est pas le cas / parce que les nos étudiants ils apprennent le français en classe / mais lorsqu'ils sortent de la salle / ben ils vont parler espagnol ou anglais/ ils n'ont pas ils ne sont pas en contact avec le français / et non plus avec la culture française / y a y a une seule chaîne francophone en Colombie / et eh // et ce n'est pas suffisant / donc eh // on / l'on ne peut pas garantir / que // que le seul fait de travailler la culture à travers des documents authentiques peut

faire que l'étudiant se pose des questions sur sa propre culture / il faut guider il faut // il y a un travail de guidage / qui doit être fait par les professeurs / ce n'est pas // ce n'est pas sorcier / ça ça arrive pas tout seul / ça peut arriver tout seul si on est // sur le pays / où l'on parle la langue mais ici c'est assez difficile/ donc je trouve que / qu'une des conséquences c'est que / les étudiants ils ont un vécu virtuel de la culture étrangère / et ils la prennent comme un modèle à suivre / et il y a des choses qu'ils ne comprennent pas / donc il y a des stéréotypes des représentations qu'ils peuvent se créer / se faire / et / et ça peut être des choses / erronées peut-être / et eh / ils peuvent aussi je ne sais pas / arriver eux même à / mépriser leur // leur propre culture / à vouloir partir euh / à tout prix eh / à un pays étranger / je sais pas / il y a beaucoup à faire / à ce niveau-là / mais bon moi je préfère / les documents authentiques en tout cas et eh // {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE :** et ces documents authentiques ils sont faciles à trouver ?

**FANNY:** oui avec internet on peut trouver tout ce qu'on veut / c'est vrai qu'ici à l'université il y a / il n'y a pas de bibliographie il y a rien / tous les documents que nous possédons c'est parce que nous les avons / acheté / dans des librairies à Bogota / ou parce que nous les avons acheté en France / et euh / mais avec internet on peut trouver plein de choses / eh / il faudrait peut-être que l'université / se bouge un peu {rire} / parce qu'il n'y a pas de matériel euh pour les langues étrangères ici il n'y a que eh des choses pour l'anglais / pour les enseignants en anglais

**ENQUETRICE :** bien / eh parle-moi de toi et de ta relation avec la France / avec les français

**FANNY :** {rire} ben je sais pas {rire}

**ENQUETRICE :** est-ce que tu as eu l'occasion euh de / de vivre en France / c'est bien ça ?

**FANNY :** oui oui oui

**ENQUETRICE :** donc / quelle est ta relation avec / euh ben on a déjà parlé de la langue française / alors quelle est ta relation avec la France justement / et les français ?

**FANNY:** ben ma relation avec la France / eh ben je connais beaucoup de gens là-bas {rire} / je me suis fait des amis euh ben / la France c'est un pays qui m'a // qui m'a offert l'opportunité de faire des études / de connaître sa culture / et ça m'a permis de porter un regard plus critique / sur la mienne / ben la relation ben je ne sais pas / c'est / c'est une relation // comment on dit ça / de convivialité / moi j'aime beaucoup / ben la gastronomie / euh / la façon de s'amuser des gens / ben tout ce qui est loisir / la façon de / de prendre de voir la vie / euh / je sais pas {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE :** l'image / quelle est / quelle est ton image / concernant la France ?

**FANNY :** mon image de la France // ben je sais pas / {rire} quelle image / ben l'image que j'ai de la France ce n'est pas une image rêvée / parce que j'ai eu l'opportunité de vivre là-bas / pendant 3 ans



**ENQUETRICE** : 3 ans

**FANNY** : oui / donc ce n'est pas / seulement une image carte postale que l'on se fait lorsqu'on va pour un voyage touristique / j'ai eu l'opportunité / de vivre / de voir / les inégalités sociales / les défaillances du système politique // et / mais // mais / mais je sais pas c'est surtout une image pas idéalisée/ une image euh ben normale / celle que j'ai pu me faire à travers du filtre de ma propre culture // et à travers de de tout ce que j'ai lu / des gens que j'ai rencontré / des expériences que j'ai vécu là-bas

**ENQUETRICE** : mais cette image elle a été modifiée après ton voyage / ou tu avais la même image / avant / avant ton départ en France ?

**FANNY**: eh bien sur les images se sont modifiées / ben quand je suis partie en France je connaissais déjà ici / des francophones / des français qui m'ont parlé de la France / mais // c'est-à-dire je ne me suis jamais fait une idée de / d'un pays / où l'on pouvait rencon // où l'on pouvait trouver tout / comme comme les gens du // comme les gens de la rue / eh imaginent les Etats-Unis par exemple/ moi j'ai toujours eu les pieds sur terre / je me suis dit bon je vais y aller/ je vais découvrir / et bien sûr sur place / au fur et à mesure que le temps passait / je m'intégrais de plus en plus / mais bien sûr les images / eh se sont modifiées / et je crois que // étant ici en Colombie ça a commencé / à se modifier encore plus / après // des lectures que j'ai fait la lecture / que j'ai faite dans le cadre de ma recherche / donc je crois qu'on // je crois que c'est naturel que les images / eh que l'on se fait aient une tendance à se modifier parce que // bon le mode évolue et // et on évolue avec {rire}

**ENQUETRICE** : parlons aussi de / des images des étudiants / on sait que / bon il n'y en a pas beaucoup qui ont / eu l'occasion de / de partir en France ou dans un autre pays francophone / mais eh / mais voilà si / euh ils ont une image on va dire superficielle quelle est l'image que / tu as pu observer chez eux // les représentations concernant le français

**FANNY**: dans ces stéréotypes ces représentations ben // ces représentations elles peuvent être positives et négatives / euh quand ils pensent à la France ils pensent toujours à // à ce que la société pense / un pays développé / euh / qui a / qui possède le savoir de // savoir de vivre euh / qui est un pays cultivé en général/ mais / il me semble qu'ils ne // ils n'arrivent pas à imaginer / un pays qui a aussi des problèmes comme les autres / et peut être plus graves / même si ils sont un pays / même si la France est un pays développé il y a des problématiques sociales assez graves / et //et les étudiants ils ne // je ne sais pas ils n'arrivent pas à imaginer cela / donc ils restent sur le superficiel / alors qu'on / alors qu'on leur raconte // des expériences / qu'on a vécu en France ils sont étonnés/ mais ils // mais ils prennent du plaisir à // à trouver des choses euh qu'on leur rend compte / des choses de ce type parce qu'ils//ils ont une image de la France comme ben un pays joli beau le tourisme / et voilà mais / ils prennent beaucoup de plaisir à

écouter des expériences / parce que / c'est je ne sais pas / c'est la seule possibilité {sourire} qu'ils ont de découvrir la vraie culture mais // mais ils peuvent se faire une représentation erronée aussi / à partir des expériences qu'on leur raconte/ souvent quand je raconte une expérience que j'ai vécu là-bas je leur dit / bah/ ça m'est arrivé mais pour vous ça peut être différent / et je connais d'autres cas / donc c'est c'est une découverte qui doit être personnelle / ce n'est pas parce que mmm celui-là m'a dit que c'est comme ça // qu'on doit lancer des jugements de valeur / sans réfléchir/ donc il faut y aller / il faut vivre / il faut découvrir et tirer ses propres conclusions

**ENQUETRICE :** bien / et euh bon l'avenir des étudiants / avec le français

**FANNY:** bon au niveau du département / de Caldas / il y a un projet qui s'appelle sans soleil / et qui est mené par / l'Alliance française avec le soutien de l'ambassade de France / et je trouve que c'est un espace // mmm // pour commencer à pousser / le gouvernement à définir une politique linguistique sérieuse / euh il y a déjà des lycées qui ont déjà des cours de français / qui ont / intégré / le français dans le programme éducatif / mais / il me semble / que ça c'est euh / bon ça ça peut motiver mais // mais je crois que ça // on a besoin de //de beaucoup de forces / il faut que ça se répande dans toute la Colombie / et je crois que c'est la seule façon de poursuivre cette politique linguistique / ici à Manizales je trouve qu'il n'y a pas beaucoup de soutien / de la part du ministère de l'éducation / même si à Bogota / la ministre de l'éducation a déjà signé un accord / et // je trouve que que qu'un accord ce n'est pas suffisant / parce que si / si déjà le département il dit qu'il n'y a pas de budget / ben la seule façon d'avoir le budget c'est de déclarer / par décret / que ça soit enseigné le français/ mais là il y a un autre problème / on ne peut pas // c'est-à-dire que si on intègre le français / il faut / il faut qu'il y ait une intégration d'autres langues étrangères / moi je ne suis pas // je ne suis pas là pour défendre / que ça soit le français parce que je suis professeur de français / moi // moi ce qui m'intéresse c'est c'est qu'il y ait / beaucoup plus de langues / parce que moi ce qui m'intéresse au fond c'est l'enseignement de la culture / comme contre-pouvoir de la culture colombienne / parce que c'est vraiment cela qui va nous permettre de de connaître d'autres systèmes / qui fonctionnent mieux qu'ici / et ça peut nous per // nous / nous amener à porter un regard plus critique / mais si on ne // si on ne parle pas d'autres langues il va être très difficile d'entrer dans la culture



## Annexe 4.2 Transcription enseignant Jean

**ENQUETRICE** : bon bonjour

**JEAN** : bonjour

**ENQUETRICE** : merci d'avoir accepté de passer cet entretien euh / pour commencer bon parle-moi de ton métier en tant que professeur de FLE.

**JEAN**: eh bon d'accord / bon ça fait euh / 12-14 ans que j'ai travaillé en tant qu'enseignant de la langue française / et bon la première chose que je dois dire / c'est que d'abord c'est pas un métier pour moi / c'est pas un travail plutôt une vocation / c'est-à-dire toute la vie j'étais passionné de la langue française et de l'enseignement aussi et // euh et je me suis tenu à bien approfondir pour devenir un je je je sais pas si je peux le dire / un bon professeur / mais je dois proche de français il doit transmettre pas seulement la langue surtout un peu la connaissance de de ce que signifie apprendre une langue étrangère et bon c'est clair que bon c'est pour moi c'est c'est beaucoup c'est longue que je travaillais en tant que professeur de français je continue à être euh et à si amoureux de la langue que quand je commençais le travail et à l'université de Caldas ici en Colombie en particulier bon il y a il y a quelques phénomènes par rapport aux langues étrangères bon d'abord c'est que il faut reconnaître que les étudiants les personnes qui qui se sont inscrits pour une carrière de langue tels que la nôtre et ce sont des étudiants qui ont des étudiants qui pensent d'abord à l'anglais et pour nous c'est clair que l'anglais c'est une langue puissante et c'est une langue qui a surtout une signification économique pour les personnes et que c'est peut-être l'intérêt de des personnes pour pour l'apprendre et mais c'est vrai qu'au moment de commencer une carrière comme la nôtre les étudiants commencent aussi à reconnaître l'importance de / du français / et commencent aussi à faire des comparaisons et commencent aussi à se sentir attirés par la langue française / ça aide beaucoup beaucoup / eh bon par rapport exactement à mon métier j'ai toujours eu plusieurs cours / cours dès euh / dès 8 ans et euh des cours intermédiaires et aussi des des cours avancés et ce que je peux dire c'est que c'est un peu compliqué / c'est un peu compliqué parce que euh / bon il faut quoi apprendre une langue je dis toujours à ces étudiants euh et je fais toujours une comparaison et c'est-à-dire euh / je dis toujours à mes étudiants que apprendre une langue étrangère que ce soit l'anglais ou le français ou l'allemand ou l'italien peu importe laquelle / eh apprendre une langue étrangère c'est c'est exactement le même processus d'apprendre à conduire / c'est une comparaison que je fais c'est-à-dire on peut bien faire en cours dans une école de conduite mais si la personne ne ne conduit jamais / la personne apprendra jamais à conduire / et et je dis aussi aux étudiants que la langue c'est c'est exactement la même chose pour apprendre le français il faut euh pratiquer le français il faut utiliser la langue il faut toujours penser dans la langue

étrangère / dans notre cas bon il faut pratiquer le le français soit à la cafétéria dans le couloir dans la rue avec les camarades et les professeurs et je trouve que c'est un peu compliqué pour nous parce que les étudiants au moment de finir la séance de classe ils ils vont-ils X immédiatement le changement ils commencent à utiliser la langue maternelle et euh ça signifie que le contact direct avec la langue c'est que le cours de français pendant la séance de classe eh / eh bon si s'agit de week-end hebdomadaire on dit que c'est très peu pour pour avoir un contact plus direct avec la langue // et et en plus bon euh pour nous c'est difficile de trouver une communauté de paroles c'est-à-dire à une ambiance pour écouter pour parler et pour trouver des moyens différents euh qui permettent aux étudiants bon de de se sentir euh dans un milieu de langue et c'est vrai qu'il existe l'internet il y a aussi / à l'université il y a quelques / euh quelques livres quelques cd audio qu'on peut utiliser et les étudiants ont accès aussi à la musique mais c'est pas la même chose / c'est pas la même chose pour pouvoir dire en week-end de passer une frontière et de de se trouver dans un lieu qui euh qui parle le français ou qui soit francophone / et puisque nous n'avons pas euh justement l'occasion de pouvoir être dans un milieu permanent / euh d'application de la langue bon ça signifie que l'apprentissage est un peu plus lent / euh disons / eh et autre aussi d'autres difficultés c'est justement le le matériel / c'est le matériel / et quoi que bon nous avons une méthode il y a aussi les livres des exercices et on peut intégrer aussi quelques su surtout sur internet / et de toute manière bon / il nous manque / plus / il nous manque plus et surtout pour que l'apprentissage soit aussi autonome c'est-à-dire bon il y a aussi lala classe il y a les cours il y a des cours dirigés et mais pour un véritable apprentissage il faut aussi être autonome / et ça signifie que l'étudiant doit chercher de sa part aussi quelques moyens pour euh aller au-delà de des cours même // et nous avons aussi quelques difficultés par rapport ça l'université n'a pas tous les moyens de pouvoir acheter euh des bouquins et assez considérable disons / eh // et bon pour en général on dit que que c'est la partir c'est ah ah un peu compliqué de de travailler la langue comme ça // humm heureusement aujourd'hui on trouve que la plupart des étudiants s'intéressent de plus en plus à la langue française / eh bon ils cherchent le professeur // et / et en tant que professeurs on peut bien aider les étudiants // euh nous faisons moi par exemple je fais des soutiens académiques pour des étudiants qui préfèrent approfondir quelques connaissances surtout des explications grammaticales des aspects grammaticaux et euh aussi des significations de vocabulaire et et parfois pour pratiquer un peu / il nous faut aussi euh des activités supplémentaires / par exemple en club de conversation ça vient très très bien pour les étudiants ou en \* eh euh des articles de revues par exemple des magazines et ou euh soit pour travailler disons la chanson qui ça aide beaucoup aussi // bon ce sont des idées pour commencer à bien réfléchir pour la / pour l'année prochaine / et bon d'être avec quelques quelques autres manières de faire que le français eh

sorte de de la salle de classe // humm / il faut aussi reconnaître si vous me permettez euh de dire que quand on enseigne la langue c'est pas c'est pas seulement de ses structures grammaticales c'est pas seulement la signification de vocabulaire et c'est pas seulement disons la phonétique la prononciation quand on travaille une langue étrangère une langue il faut travailler euh nécessairement la culture // eh bon c'est vrai que il faut bien distribuer les temps de travail avec les étudiants / il y a quelques heures pour les études formelles de la langue et / et aussi pour des activités applicatives / et moi euh / de mon côté moi je travaille la culture pas avec la rigueur d'un cours de civilisation et culture française euh / exactement / mais quand on travaille la cu / la langue il faut absolument travailler la culture / ce que je fais // euh je / comme je viens de le dire pas avec toute une discipline euh et et toute la rigueur mais on tra on tr on travailler la culture / et comment je fais ça / à partir quelques bouquins qui / qui m'aident aussi pour la préparation de quelques sujets quelques sujets de communication surtout et qu'il permet aussi de faire des explications propres de la culture française / et / et parfois la culture francophone // et quelques différences qu'il y a de euh // de signification des mots au Canada et en France par exemple / et / et bon / c'est c'est très intéressant parce que c'est justement les moments de la classe dans lesquels les étudiants commencent à poser des questions / ils s'intéressent aussi à la la vie française / au quotidien / et ils s'intéressent aussi à savoir à / comment on peut étudier en France par exemple / comment accéder à quelques bourses si possible / et euh / et il y a d'autres intérêts de savoir la conduite la manière de se comporter de de français / et ça attire l'attention // alors c'est c'est le moment de profiter pour / parler un peu de {hésitation} de quelques aspects culturels // eh euh en classe évidemment // eh humm et pour travailler ça d'une manière / disons plurielle / bon je / je me sers bien de documents authentiques quelques documents / des articles de presse et des émissions de radio qu'on peut bien télécharger de site de l'internet ou des émissions de la télévisions / nous n'avons qu'une chaîne télévisée qui s'appelle TV5 Monde bon je fais je fais des enregistrements et surtout des programmes culturels et aussi des documentaires que j'utilise en classe / eh ça fait deux semaines que je travaille dans un cours d'expression orale / eh un documentaire / que j'ai enregistré de / de TV5 Monde qui s'appelle euh / le mule le transport de la drogue / et et et ça a permis bien de faire une comparaison d'une problématique colombienne / et comment c'est envisagé à partir / euh de la loi française // et et discuter un peu c'est-à-dire je peux bien fabriquer des situations qui me permettent d'exploiter la partie orale mais aussi de faire la connaissance de quelques aspects de / culturels // humm d'autres documents authentiques bon c'est la musique / j'aime beaucoup la musique la musique française / bon / je dois admettre aussi qu'il y a // une différence un décalage d'âge alors les chansons que je travaillais en classe ce sont des chansons que pour les étudiants / euh ce sont des chansons démodées / mais mais en tout cas ça aide beaucoup et parfois les étudiants adorent

/ et ils chantent / ils commencent à la faire la connaissance de chanteurs classiques / et / et bon / on dit que c'est aussi la culture / c'est aussi / bon connaître Edith Piaf Joe Dassin et Michel Berger par exemple / et et et et quelques chanteurs de l'actualité bon ça sert aussi à travailler la culture/ parce que vous savez // je sais bien qu'il existait un cours / de culture et civilisation française / qui permet aux étudiants de connaître l'histoire de France la révolution française et les monuments les musées / et tout ce qui signifie la richesse culturelle / humm de l'Europe et plus particulièrement de la France / et mais je pense aussi que / un véritable cours de civilisation c'est justement ou quelques aspects culturels / et c'est montrer la vie / et la vie quotidienne / la vie quotidienne ce qui m'a m'attire le plus de de montrer aux étudiants

**ENQUETRICE** : bon ben tu as évoqué tu as parlé des documents authentiques / l'utilisation de documents authentiques en cours / est-ce que tu trouves que c'est facile à trouver des documents authentiques ?

**JEAN**: eh bon // c'est pas exactement facile / surtout parce qu'ici en Colombie et à Manizales on trouve beaucoup matériels en anglais mais pas en français / eh euh le matériel authentique dont je viens de parler // eh je le trouve bon sur internet bien sûr / eh // eh euh / bon quelques camarades / quand on a l'occasion de voyager ou quelques camarades dont des professeurs aussi ici à l'université qui ont l'occasion de voyager à l'étranger et et que à son retour à leur retour eh ils apportent disons les euh les revues des avions / j'utilise tout ça pour le cours / j'utilise tout ça // les chansons bien sûr c'est sur internet qu'on les trouve/ et les émissions à la télévision je les enregistre // eh euh c'est aussi un matériel authentique et sur Radiofrance International des émissions sur internet / et humm en général bon c'est le matériel que j'utilise / c'est ça

**ENQUETRICE** : d'accord / ok // euh bon parle-moi de / de ta relation avec la France et avec les le français en général quelle est ta relation avec la France

**JEAN**: bon je dois reconnaître / je dois reconnaître d'abord que / je suis tombé amoureux / de la langue française / mais on peut pas diviser ça / la langue appartient à à un pays et et si c'est francophone à plusieurs pays / et par conséquent il faut connaître la culture / la culture qui euh véhicule si me permettez de le dire comme ça / la langue même // et ma relation avec les français / euh // je dois reconnaître c'est une relation un peu éloignée parce que je / je connais pas la France directement et toutes mes connaissances sont la partie donc des expériences d'autres personnes / des amis / des des amis français qui que j'ai heureusement / et qui permet de qui me permet de de de voir / la nature du français / eh euh // mais je sais que c'est très nécessaire un jour d'aller en France eh parce que pour un professeur de français c'est obligatoire de le faire / je peux pas avoir / disons parler d'un pays eh / que je connais pas très bien // mmm mais je le mets entre guillemets parce que de toute manière ça fait / 10 14 ans que je travaille avec la langue française et ça exige que j'ai étudié que je lise que je connaisse un peu la

littérature et que {hésitation} et ça m'a exigé de connaître aussi les personnes célèbres de la France et de plusieurs domaines / euh des disciplines tels que la science des personnages scientifiques / des personnes / personnages de la culture sportifs / et des personnages aussi de la politique / et savoir même un peu de de la de la politique d'aujourd'hui en France / et c'est le principale exemple le président de la France et quelques ministres / bon ça ça c'est nécessaire / et moi je le fais / je le fais parce que je me sens attiré / c'est ça / c'est pas parce que je dois bien transmettre des connaissances à mes étudiants / je pense que ça m'intéresse beaucoup // c'est-à-dire / euh je dis tout ça simplement pour euh / remarquer / que je eu relation avec le français la langue française et le pays la France eh parce que c'est ma passion / c'est ma passion / eh mais pas parce que bon j'ai vécu directement en France

**ENQUETRICE** : bon / et l'image des étudiants // par rapport aux français / par rapport à la langue française ?

**JEAN**: bon l'image que les étudiants / bon disons que les étudiants sont un peu indifférents / indifférents // euh pour eux c'est très important de pouvoir parler une langue différente de la langue maternelle / et {hésitation} et si les étudiants ont l'occasion de d'apprendre la langue tant mieux / et par rapport à la culture / par rapport au pays euh {hésitation} je vois que les étudiants sont un peu indifférents / surtout pour les étudiants qui commencent la carrière / à partir de {hésitation} quatrième semestre c'est-à-dire la moitié du parcours académique / ils commencent à {hésitation} à s'y intéresser / et ils commencent à poser des questions de comment on fait pour étudier en France par exemple / pour euh avoir un séjour en France et // et ils ont aussi l'occasion de pouvoir euh travailler en tant qu'assistant de langue espagnole en France / et {hésitation} ils présentent / chaque fois ils se présentent à la convocation et ça signifie que que le français euh c'est une langue prise euh {hésitation} en compte par les étudiants d'une manière sérieuse / et / et ça signifie qu'on fait un bon travail ici à l'université // et / mais euh ce que je peux bien nuancer en ce moment c'est que les étudiants s'intéressent de plus en plus / euh à la langue française plus qu'au pays directement / c'est-à-dire les étudiants veulent aller visiter et faire la connaissance d'un pays francophone / pas exactement la France // disons la Suisse la Belgique euh Canada par exemple / eh mais qui \* toujours au monde francophone //// eh bien par rapport à l'anglais / ce que je peux dire / de ce que je {hésitation} je viens de {hésitation} disons d'observer chez mes étudiants / ce que bon c'est vrai que ils s'intéressent / plus pour l'anglais que pour le français quoique en ce moment ils commencent eh à se motiver aussi pour le français // eh pas exactement au même niveau mais dans une place important pour pour le français // eh mais ce que je peux dire en en réalité que je parle dans les couloirs avec les étudiants ce que euh les Etats-Unis c'est pas exactement \* pour eux / ils reconnaissent que l'anglais c'est très important c'est la première langue / humm et et qu'ils

doivent apprendre l'anglais parce que ils deviendront des professeurs euh de langues / eh et ils savent très bien que la langue qu'il va enseigner d'abord c'est l'anglais / mais pas exactement pour pour qu'il cherche le rêve américain ou pour que son désir ou leur désir pardon / soit d'aller aux Etats-Unis // euh on trouve / que les étudiants préfèrent plutôt / voir // eh ou envisager l'Europe // peut être l'Angleterre eh ou peut être un autre pays anglophone // eh / ils // c'est bizarre parce que ils cherchent des bourses / euh pour un pays francophone / mais ils reconnaissent qu'ils doivent apprendre d'abord l'anglais parce que c'est la langue de {hésitation} du travail / ils ils deviendront professeur de d'anglais alors ils doivent bien apprendre l'anglais / eh bon je sais bien qu'il y aura d'autres étudiants qui préfèrent / bon continuer avec le rêve américain / aller aux Etats-Unis / mais c'est c'est une idée qui commencent à changer / et // et c'est un rêve qui comment à disparaître / euh je sais pas si c'est parce que les Etats-Unis en ce moment ce n'est pas la {hésitation} euh la puissance économique d'avant / eh mais les étudiants ne pensent pas beaucoup d'y aller / eh // et puisque les étudiants pensent dans un autre continent tels que l'Europe / ils reconnaissent que c'est très important de parler plus d'une langue étrangère / c'est-à-dire // très important de savoir l'anglais et pouvoir se débrouiller en anglais / mais aussi / de savoir le français / le français // eh et ça signifie que la conception que nous avons de la globalisation commence bien à avoir une place très importante / chez les étudiants / chez les étudiants et de reconnaître qu'apprendre une seule langue tels que l'anglais ça suffit pas // et on reconnaît aussi que / sur internet par exemple / la deuxième langue plus utilisée c'est le français / et que le français continue à être une langue très importante // eh soit par la culture / soit par la littérature // et soit // peut-être / pour // {hésitation} dans une deuxième place pour l'économie / mais euh l'anglais continue pardon le français continue à être une langue très importante / pour les étudiants // d'après l'idée euh d'un jour reconnaître la même place du français / disons à la même hauteur / sur même \* que l'anglais // euh bon / je dois dire d'abord que on commence à reconnaître l'importance / du français mais pas exactement qu'avant // euh ce que j'ai remarqué c'est que en Colombie c'est vraiment difficile de penser / ou d'envisager le même niveau pour les deux langues // eh et c'est surtout à cause des politiques éducatives / économiques aussi // et en ce moment on vient de signer une convention avec les Etats-Unis pour les {hésitation} pour les affaires commerciales / eh bon et ça signifie bon que la que l'anglais va continuer à être la première langue // eh / par contre / il n'y a pas de politique pour le français / et avant Colombie on enseignait dans les établissements éducatifs euh du secondaire // on enseignait la le français / c'est-à-dire que les étudiants de base devaient apprendre l'anglais jusqu'à quatrième année euh {hésitation} du collège // et et on travaillait on apprenait aussi le français dans les années dixième et onzième / et et ça a disparu / et ça obéit surtout / à bon des euh je sais pas des {hésitation} des euh des politiques éducatives



/ eh qui ont reconnu qu'une langue étrangère doit être très importante mais sans établie laquelle / eh humm et ça a fait que les établissements {hésitation} eh l'occasion choisissent euh l'anglais d'abord // et euh quelques institutions bon donnent quelques cours de français / eh aux étudiants // mais d'une manière volon euh volontaire / eh euh pas des cours obligatoires // moi je pense que si euh s'il n'aurait jamais de conventions entre les deux pays c'est-à-dire la Colombie et la France / c'est très difficile de penser qu'un jour le français ait la même place que que l'anglais // nous essayons ici les professeurs de français nous essayons de trouver la manière de convaincre euh bon le gouverneur / eh euh pour que le français reprenne la place que la langue avait avant c'est-à-dire de commencer eh à l'enseigner aussi dans les établissements scolaires // eh mais jusqu'au moment ce sont des efforts foutus // eh mais peut-être un jour un jour ça ça changera on {hésitation} on sait jamais

**ENQUETRICE** : et comment ça / on peut contribuer à ça // en tant qu'enseignants de FLE ?

**JEAN**: bon / nous faisons un effort quand je dis nous c'est parce que il y a une association en Colombie qui s'appelle ACOLPROF<sup>2</sup> eh association colombienne de professeurs de français / et nous essayons tout le temps bon de convaincre / de convaincre le les personnes responsables de de d'établir les mesures / euh de l'occasion pour l'enseignement de langues // eh nous essayons de conv de convaincre l'importance qui contient le français même aujourd'hui // eh et on espère un jour être bon écouté // eh mais pour l'instant ce que nous pouvons faire c'est continuer à à lutter / de continuer à faire ou que les cours \* de carrière de langue au niveau universitaire / accepter aussi / euh la même importance / du français par rapport à l'anglais / tels que nous le faisons dans l'université de Caldas je connais aussi le cas de l'université de Cauca /// à en Avignon / qui travaille l'anglais le français / mmm au même niveau // mais malheureusement c'est pas la même situation euh dans la plupart des carrières universitaires en Colombie / mais au-delà de l'éducation supérieure je pense que nous devons commencer par le euh par le niveau de scolarité de base c'est-à-dire les écoles / et et aussi le collège / le collège euh nous devons continuer à lu à lutter // à chercher la manière d'intégrer le français / eh au système éducatif colombien / tels qu'il existait auparavant /// mmm bon d'un côté euh une solution peut être justement intervenir le système éducatif en Colombie // eh mais aussi je crois qu'il y a / qu'il y a d'autres mesures qu'on peut bien envisager et c'est d'établir des conventions eh entre les universités / les universités colombiennes et les universités françaises // eh mais conventions qui permettent de faire des échanges / des échanges d'étudiants c'est-à-dire que les étudiants puissent aller en France / eh pouvoir vivre un séjour en France / eh euh si possible / suivre des cours / eh euh complémentaires en France // eh mmm et si possible que {hésitation}

---

<sup>2</sup> ACOLPROF: Association Colombienne des Professeurs de Français.

des personnes françaises puissent venir en Colombie / et faire la même chose // ça aiderait beaucoup / parce qu'un côté les étudiants qui euh des étudiants colombiens qui partent en France pourront bien vivre directement la culture française / ils pourront bien / avoir / voir la réalité de la langue française / le pays la culture tout ça / et aussi faire la connaissance eh euh des d'autres camarades là-bas // et interagir / et ça ça c'est très important // eh et les français qui viennent en Colombie ils pourront bien aussi corriger une mauvaise idée de la Colombie {rire} / si si si les personnes en ont // eh et aussi euh // nous pouvons bien profiter euh des personnes natives / pour pratiquer la langue // pour pratiquer la langue ça ça serait une bonne idée / une bonne idée / mais c'est clair que ça exige aussi un budget // eh bon l'idée c'est de / de trouver des moyens / de trouver des moyens /// bon je profite de l'occasion de me permettre {hésitation} bon faire faire un commentaire que / euh je pense que ça peut bien aider à concevoir une idée d'un métier de professeur d'une langue étrangère // dans mon cas particulier euh moi j'ai suivi euh quelques études / par rapport à l'enseignement de langues étrangères / aussi j'ai une longue expérience à mon avis / mais c'est vrai que je ne suis jamais allé en France // eh mais euh / une difficulté si je peux bien le {hésitation} donner la catégorie la catégorie de de difficulté // eh c'est que / pour beaucoup de personnes / un professeur qui parle la langue / mais qui / eh n'a pas encore vécu dans un pays francophone / eh ça signifie que ce n'est pas un synonyme de qualité // eh dans tous les congrès auxquels j'ai assisté / moi j'ai profité justement l'occasion avec les les conférenciers à la à la fin de chaque présentation // eh euh de poser la question bon je / normalement j'ai l'habitude de m'approcher d'eux / eh euh et de lui dire si il pense que un professeur qui enseigne le français / et qui a un bon niveau {hésitation} de français / qui a l'expérience en tant que professeur mais qui n'a pas vécu en France si ça signifie que ce n'est pas un bon candidat pour être un véritable professeur de français / eh parce que de toute manière euh quelques commentaires m'ont vraiment touché // et je me sens // pas à l'aise / bon je suis convaincu que pour enseigner / et surtout la culture / il faut vivre dans un pays francophone je reconnais ça / je pense que c'est vrai qu'il faut le faire / mais je pense que ce n'est pas // un problème pour devenir professeur / que ça empêche pas de le faire / eh et moi j'ai toujours posé la question aux conférenciers surtout pour la \* de / de français en tant que langue étrangère // et ce qui m'a rassuré c'est justement la réponse / ils m'ont dit que non ça n'empêche pas de devenir professeur / et non plus un bon professeur de français // mais je pense que quand on dit ou quand on répond à la question / eh euh parlez-vous de votre métier / euh quand j'ai commencé cet entretien / moi je dis que c'est plus qu'un travail / plus qu'un métier / c'est une vocation parce que c'est vrai // eh bon je pense que je fais bien mon travail / mais pas parce que c'est un métier / parce que je reçois un salaire // euh je le fais parce que c'est ma



passion / je suis tellement heureux d'enseigner le français / et ça me fait // du plaisir / voir les progrès des étudiants français aussi / à la fin savoir qu'ils voyagent en France

**ENQUETRICE** : merci / est-ce que tu as autre chose à dire / un commentaire // c'est bon

**JEAN** : bon pour le moment c'est bon merci

**ENQUETRICE** : ben merci beaucoup

**JEAN** : de rien {rire}

### **Annexe 4.3 Transcription enseignante Adèle**

**ENQUETRICE** : bonjour

**ADELE** : bonjour je m'appelle Adèle / je suis professeur de français à l'université de Caldas euh à Manizales en Colombie il y a déjà 7 ans / j'ai commencé à travailler en 2005 et / {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE** : ok ben merci d'avoir acceptée de de passer cet entretien euh Laure parle-moi de ton métier en tant que professeur de français à l'université / ton expérience

**ADELE**: bon et mon expérience d'abord euh quand j'ai commencé à l'université j'avais des cours euh étudiant premier deuxième troisième semestre et petit à petit j'ai commencé à travailler dans des cours euh plus avancés jusqu'à ce que je fais en ce moment ce que les cours de culture / de culture et civilisation francophone littérature française littérature francophone et j'ai déjà travaillé aussi l'expression orale l'expression écrite / mais en ce moment je fais euh comme je viens de le dire je fais les cours de culture et civilisation francophone et on essaie de montrer que la la langue française c'est pas seulement la France sinon qu'on peut travailler d'autres cultures disons le Québec / le Maghreb / parfois la Suisse / la Belgique même le Viet-Nam l'Indochine / ben on trouve que les étudiants s'intéressent beaucoup à ce type de sujet

**ENQUETRICE** : et euh donc voilà je vois que tu as-tu as enseigné euh / premier semestre jusqu'à huitième semestre / et la motivation des étudiants est-ce que est-ce que la motivation c'est la même depuis le premier semestre ?

**ADELE**: bon je pense que ça dépend de / quand ils commencent à étudier langues modernes disons si on arrive à motiver les étudiants depuis premier semestre leur dire que le français c'est une langue importante / qu'ils peuvent connaître pas seulement la France sinon d'autres pays francophone / que le français ouvre des portes que c'est une langue pas seulement ce que les gens pensent que c'est une langue romantique simplement mais il y a d'autres choses importantes qu'ils peuvent par exemple voyager / ou étudier / en France au Québec si on motive les étudiants de depuis qu'ils sont au premier semestre c'est sûr que ces étudiants resteront motivés jusqu'à huitième semestre / mais si les étudiants arrivent en cours de premier semestre

euh et ils ne resteront jamais des disons et des informations par rapport à ce qui est la partie culturelle moi je trouve que si on motive les étudiants avec la pratique culturelle depuis le premier semestre et on leur montre qu'il y a la France qu'est-ce qui se passe en France qu'il y a disons la Belgique / les étudiants seront motivées jusqu'à la fin / mais là par exemple / je trouve il y a un problème / moi je reçois en ce moment les étudiants en troisième semestre dans le cours de culture / et ce que je vois ce que // il me faut les motiver parce que ils ils dans les autres cours avant ils n'étaient pas motivés donc ils arrivent en sixième et c'est là où // je dois les motiver, je dois leur dire que que le français c'est pas seulement la France qu'il y a d'autres choses tout ça et particulièrement et / dans les derniers semestres je trouve que les étudiants sont deviennent plus motivés / pour le français mais // déjà quand ils vont finir leur carrière / alors c'est dommage on devrait les motiver depuis qu'ils sont // dans les premiers semestres // j'ai eu l'expérience avec un groupe il y a je sais pas / 3 / 4 ans et quand l'université faisait la filière français parce que ils pouvaient choisir les étudiants pouvaient choisir s'ils prenaient le cours de français anglais ou espagnol à partir du quatrième semestre / alors j'ai eu un groupe en premier semestre / je les ai reçus encore en troisième // en quatrième semestre et des trente étudiants que j'avais en quatrième semestre que // bon déjà à partir troisième semestre on voyait que les étudiants n'étaient pas vraiment motivés et on a commencé à les motiver alors ils ont // continué dans le quatrième semestre et ils étaient vraiment motivés / alors on a eu des trente étudiants / vingt étudiants qui ont suivi le français / et dix étudiants qui ont / ben qui ont choisi l'anglais alors c'était pour nous c'était magnifique parce que les étudiants étaient vraiment motivés ben ce que l'université a fait à ce moment-là c'est que // l'université m'a permis de continuer avec eux et je fais les cours de expression écrite / après on a fait ben un cours de communication appliquée / analyse des discours l'écriture littérature française culture et civilisation / mais il y a eu un problème le problème c'est que bon les étudiants étaient motivés ils venaient ils participaient tout ça mais moi j'étais euh leur professeur pendant // presque toute la carrière alors ils ont fait dix cours avec moi / dix cours différents le matin on se rencontrait le matin dans le cours de littérature et après on on passait au cours de culture alors ça c'est pas vraiment intéressant pour un étudiant et même pas pour les professeurs parce qu'on devient fatigué / alors ce n'est pas non plus le but / on peut motiver les étudiants mais je pense que tous les professeurs pourraient être // euh pourraient connaître devraient connaître plutôt devraient connaître ce qu'il faut vraiment de comment donner des cours d'une façon dynamique pour motiver les étudiants est le plus important pour moi franchement / le plus important c'est // le travail de la culture depuis qu'ils commencent

**ENQUETRICE** : ok bon euh donc si j'ai bien compris les étudiants, ils sont plus motivés / quand ils arrivent en // sixième semestre avec la matière de de culture francophone euh / c'est-

à-dire qu'il y a une faiblesse à partir de du premier semestre il y a pas de culture / donc euh / il y a on va dire il y a voilà un vide par rapport à la culture / et pourquoi tu penses que / pourquoi il y a disons cet inconvénient ?

**ADELE:** d'accord bon euh malheureusement // tous les professeurs n'ont pas les mêmes connaissances culturelles / et ça c'est grave parce que disons / je dis malheureusement parce qu'on devrait tous connaître la culture francophone / mais c'est vrai que il y a des professeurs qui qui connaissent très bien la grammaire voilà qui sont doués pour la grammaire le lexique / qui sont dynamiques tout ça mais au moment de parler de la culture et ils savent pas / alors euh s'ils savent pas ils peuvent pas transmettre ça aux étudiants donc les étudiants continuent en premier deuxième troisième quatrième semestre sans connaître vraiment la culture française / et l'autre problème c'est que euh on a changé plusieurs fois de méthode / de d'enseignement donc de livre de méthode oui et // avant quand il y avait une méthode internationale bon c'est vrai que la méthode nous apporte des choses culturelles des des des parties civilisations tout ça mais avec les changements de méthode où il y avait pas la partie culturelle ça restait dans l'air tout simplement alors il y avait pas de travail et // moi je crois que // que c'est / c'est une situation très compliquée parce que parfois quand les étudiants arrivent en sixième semestre / et les premiers jours de classe je leur demande qu'est-ce qu'ils savent à propos de la France des pays francophones / déjà ils savent pas que qu'il y a d'autres pays francophones / peut-être qu'ils parlent un petit peu du Québec / ou bien Suisse et Belgique c'est tout / mais si on leur demande de bon qu'est-ce que vous savez à propos de la France de tout ça ben ils vont dire euh ben on sait que Paris c'est la capitale de la France et qu'il y a la tour Eiffel / mais c'est tout

**ENQUETRICE :** ça reste très limité

**ADELE:** oui alors euh c'est // ils savent pas qu'il y a / des régions françaises euh d'outre-mer par exemple / et ils savent pas que la France euh a colonisé c'est la France qui a colonisé le Québec bon ils savent pas ça alors // et pour eux c'est comme un univers qui s'ouvre dans le cours de culture parce qu'ils disent quoi je savais pas ça je ne connais pas la musique en français je ne connais pas / le cinéma je savais pas que le cirque du soleil c'est québécois je savais pas que / bon alors c'est une quantité de choses // c'est une porte qui s'ouvre alors moi je présente toujours le cours comme un voyage / qu'on va voyager malheureusement on peut pas voyager vraiment mais on essaie de faire un bon travail que les étudiants soient motivés surtout parce que les cours de culture / c'est comme la porte d'entrée dans la dans les cours de littérature / donc les / à ce moment les étudiants doivent faire les cours de culture et civilisation francophone pour pouvoir faire après le cours de littérature française et après le cours de littérature francophone / alors quand ils arrivent en littérature française ils connaissent déjà l'histoire de France / et quand ils co // quand ils arrivent en littérature francophone ils savent déjà qu'il y a

le Québec il y a la Belgique il y a le Maghreb / et c'est plus facile de travailler la littérature quand on a des connaissances / parce qu'avant // les étudiants arrivaient dans le cours de littérature française et il fallait commencer à l'histoire de France que / c'est quelque chose qu'ils devraient travailler en culture mais // ben je sais pas / ils ne travaillaient pas

**ENQUETRICE :** et comment on peut améliorer cette situation / au niveau universitaire / comment on peut arriver à que déjà nous les enseignants ils abordent ils intègrent la culture en cours ?

**ADELE:** je pense que les enseignants devraient // peut-être euh // lire plus je sais pas peut-être et // bon c'est vrai bon / je commence comme ça / alors c'est vrai que il y a une grande catégorie de professeurs qui a déjà voyagé en France donc pour eux c'est plus facile car ils connaissent déjà la culture française mais tout le monde n'a pas voyagé / mais on n'a pas besoin de voyager vraiment pour connaître une culture / alors on pourrait chercher plus d'informations on pourrait s'intéresser peut-être plus chercher des soit sur internet soit sur les livres / alors pour moi / vraiment dans les programmes d'enseignement entre premier et quatrième semestre / la compétence culturelle devrait être toujours là et être obligatoire pour tout le monde même comme / comme on enseigne par exemple le présent ou le passé composé / on devrait enseigner la culture / mais c'est pas volonté des professeurs d'enseigner la culture / moi je crois que / les professeurs obligés doivent être obligés enseigner la culture intégrer la culture comme je viens de le dire comme si c'était un thème de grammaire un thème de lexique parce que le problème ici c'est que les étudiants arrivent en quatrième semestre // et au quatrième semestre ils savent très bien tout ce qu'est la grammaire mais et le lexique parfois / mais mais c'est parce qu'on a donné priorité à la langue et pas à la culture et civilisation / et une autre manière c'est peut-être de faire des // de les renseigner quoi de leur // de faire une formation oui pourquoi pas / mais pas tous les semaines / mais une fois par mois au moins que l'université ou même département de langues fasse disons une formation / bon aujourd'hui on va travailler le Maghreb alors on va enseigner aux profs plus ou moins / et on va leur montrer un peu une culture / comme ça ils pourront montrer et raconter aux étudiants ce qu'ils apprennent / disons à l'Alliance Française on le fait / genre moi je fais à l'Alliance Française une conférence à propos de Québec / et l'idée c'était euh que les quel les que les enseignants // essaient d'aborder ce sujet dans les cours / parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui arrivent en leur demandant est-ce que vous connaissez des informations à propos de Québec par exemple et // au moins qu'ils aient une petite connaissance / mais ce n'est pas tout je crois que les mêmes enseignants doivent chercher on peut pas rester avec les connaissances qu'on a il y a 20 ans / ou ce qu'on a appris à l'université il faut toujours chercher il faut toujours se renouveler pour connaître

**ENQUETRICE :** bon on parle // tu as parlé voilà des formations de faire des lectures / et on parle beaucoup de documents authentiques / d'utiliser des documents authentiques pour aborder la culture / est-ce que c'est peut-être je sais pas c'est peut-être compliqué pour un enseignant de trouver des documents authentiques pour aborder ce sujet ou / tu penses quoi de l'utilisation de documents authentiques ?

**ADELE:** je suis complètement d'accord avec l'utilisation de documents authentiques / mais vraiment c'est quelque chose que je fais toujours en classe / peut-être que / pour quelques professeurs ça va être difficile parce que si / disons on peut avoir des matériels authentiques des documents authentiques / par internet on peut les chercher / on peut prendre par exemple des chansons du cinéma des alors des films / mais il y a un autre type ben l'autre matériel authentique c'est les documents qu'on peut / les brochures les plans de métro / ou tout simplement des monnaies des billets / peut-être tout le monde n'a pas ce type de matériel / mais si on n'a pas le matériel par exemple je n'ai rien // du Maghreb / mais je cherche toujours sur internet quelque chose qui peut servir / par rapport aux / matériels authentiques je travaille toujours avec ça / disons j'ai // des brochures des plans de métro comme j'ai dit tout à l'heure que j'apporte de France de Québec et que je montre aux étudiants {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE :** donc c'est toi-même qui as apporté le tout le {interruption par la personne interviewée}

**ADELE:** moi-même oui / et l'année dernière que j'étais au Québec / j'ai apporté plein de choses / même j'ai laissé quelques billets de dollar quelques monnaies pour montrer aux étudiants / et ben c'est // vraiment les étudiants sont vraiment vraiment motivés avec ça qu'ils regardent qu'ils touchent / et qu'ils se rendent compte que ça existe vraiment que c'est comme ça et que c'est dans la langue euh en langue française / et non c'est // je crois que c'est quelque chose qui attire beaucoup l'attention / ce n'est pas la même chose que d'a d'arriver dire voilà la monnaie / de l'Europe c'est l'euro // mais si je peux montrer un billet de vingt euros / dix euros / de dix euros / voilà c'est génial par ce qu'ils regardent ils touchent ils sentent que c'est vraiment / ils s'approchent de la culture

**ENQUETRICE :** bon ben c'est bien pour toi c'est bien parce que tu as eu l'occasion / de // voilà d'être d'être dans des pays francophones / donc voilà tu as eu l'occasion d'amener voilà des billets de // la monnaie de là-bas / d'amener des cartes de métro / mais pour les les enseignants qui qui n'ont pas cette cette occasion cette cette opportunité de d'aller dans des pays francophones comment ils peuvent faire pour trouver ce ce type de documents / comment / comment on peut faciliter la chose pour eux?

**ADELE:** bon là c'est compliqué / je crois que c'est notre grand problème / parce que // on doit / si on n'a pas le matériel et qu'on essaie de le chercher on ne trouve pas c'est très compliqué parce qu'ici en Colombie c'est vraiment difficile de trouver // même si c'est difficile de trouver un livre de français disons ici à Manizales on trouve rien / et il faut aller à Bogota et parfois à Bogota on ne trouve pas grand-chose / moi je trouve toujours que c'est notre // principal problème / disons à ce moment je fais le cours de // littérature francophone / et j'avais besoin de livres // et de littérature québécoise il m'a fallu demander à quelques amis Québec de me les envoyer c'était trop cher / et il vont les apporter à la fin de // à la fin de l'année alors euh peut-être que ça va me servir pour les semestres prochains / mais il faut contacter des gens parfois ça ça m'arrive / je je demande aux amis que j'ai en France au Québec de m'apporter des matériels / et c'est vrai que si c'est un professeur qui n'a pas de contacts qui ne connaît pas // qui n'a pas voyagé / bah il serait un peu coincé / oui / qu'est-ce qui reste euh ben l'internet // ou bien euh /// demander à un collègue de lui prêter quelque chose je sais pas mais c'est c'est difficile vraiment là c'est compliqué {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETTRICE :** c'est l'inconvénient

**ADELE :** oui et ici notre centre de ressources / c'est plutôt en anglais / ce qu'on a en français c'est tout petit très trop peu et /// et c'est vieux en plus ouais / disons // si on va chercher un livre de littérature francophone / ce sont des livres de 1950 alors // la culture a beaucoup changé et la littéra bah / la littérature peut-être pas et l'histoire c'est la même de toute façon mais / c'est vrai que qu'on a besoin de matériel ici

**ENQUETTRICE :** bon euh parlons un peu de de la manière de de nos étudiants avec le français

**ADELE:** bon euh / c'est vrai que // c'est un thème un peu compliqué parce que // ici en Colombie nous n'avons pas beaucoup de / de / d'écoles ou bien de lycées où les étudiants puissent pré puissent euh // faire les stages pédagogiques où travailler après / donc euh / je crois que là / c'est un point négatif / pour le français / en Colombie / le seul / lieu qui reste avec le français vraiment et qui encourage les étudiants qui les motivent pour faire les stages pédagogiques / ou que peut-être // où les étudiants puissent peut-être étudier après c'est l'Alliance Française / dans le cas de Manizales comme c'est une petite Alliance / et à l'Alliance Française on reçoit plus ou moins quatre étudiants par semestre / où on a cinquante étudiants / des cinquante étudiants il y en a à peine quatre qui / qui vont à l'Alliance Française qui commencent à faire le stage et de ces quatre il y a peut-être deux / qui voyagent en France comme assistant d'espagnol / qu'après reviennent euh et il y a un qui reste comme professeur à l'Alliance / alors euh / ce qui est tellement compliqué parce que c'est plus facile vraiment / c'est plus facile d'enseigner l'anglais / et maintenant avec les // la le programme colombiabeing manizalesbeing et tout ça / en anglais / bon les étudiants sont plus motivés / pour l'anglais /



mais / dernièrement / je trouve dans les cours que les étudiants sont / très motivés pour le Québec / pour immigrer au Québec pour faire le professeur bon justement le processus d'immigration / et peut-être que ça ça serait une autre possibilité pour les étudiants / alors si ils ne peuvent pas / enseigner le français ici parce qu'il n'y a pas d'écoles / de de lycées qui /// qui qui qui enseignent le français alors euh peut-être qui pourront voyager dans un autre pays francophone comme le Québec / et // les Alliances françaises colombiennes récemment ont commencé un projet que c'est la réintroduction des du français dans les écoles publiques / ici à Manizales on le fait avec cinq écoles / et mais ça c'est autre manière peut-être de motiver les étudiants qui qui commencent à travailler à ces écoles ce sont des écoles publiques / et // petit à petit / on commence à réintroduire le français / je sais pas peut-être que dans quelques années on aura / plusieurs écoles et le travail comme professeurs de français / sera plus facile / au moins ça sera plus facile / de trouver un emploi / parce que c'est vrai que // que il y a beaucoup d'étudiants qui choisissent le français après ils n'ont pas le pour travailler ils doivent // enseigner l'anglais / ou bien ils font d'autres choses comme devenir / disons les filles deviennent hôtesse de l'air / ils doivent une autre chose parce que parce que c'est très compliqué c'est très compliqué le métier d'enseignant de français en Colombie

**ENQUETRICE :** et toi quelle était / quelle était ta propre motivation pour devenir professeur de français ?

**ADELE :** bon euh moi c'est // peu particulier je ne voulais pas être professeur / mais je viens d'une famille de professeurs donc c'était mon père qui me disait que je devais être prof / ma mère s'opposait un peu / mais / moi j'étais plutôt motivée pour la France alors pour connaître la France la culture française / alors je ne pensais pas être professeur je pensais tout simplement à voyager en France / connaître la France connaître les français et {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE :** pourquoi la France ?

**ADELE:** parce que depuis petite c'était un rêve c'était un rêve de connaître Paris / je ne sais pas je rêvais de de parler le français de connaître Paris de marcher par les rues françaises /// et // oui c'était un rêve euh // depuis petite / alors quand je commençais à étudier langues modernes je me disais bon après je vais finir langues modernes et je vais partir pour la France / mais je ne me voyais pas comme professeur de français parce que en fait j'ai fait mon stage pédagogique en anglais / et j'étais professeur d'anglais / à l'université de Manizales / et après j'ai / bon je voyageais en France // je // je commençais à connaître tout ce que je voulais connaître que c'était la culture tout ça / et à mon retour en Colombie on m'a proposé d'enseigner le français / et j'ai dit bah si je connais déjà la culture et la langue tout ça euh // et c'est une culture qui m'attire vraiment l'attention / trop t'attention / bon je commençais à enseigner le français

**ENQUETRICE** : c'était à l'Alliance ou à l'université ?

**ADELE** : euh à l'Alliance d'abord {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE** : à l'Alliance Française

**ADELE**: à l'Alliance française oui à l'Alliance française / et // cinq mois après j'ai commencé ici à l'université / je commence en 2005 ici et à l'Alliance en 2004 / à la fin 2004 / et ben je commençais à enseigner le français et je me suis rendu compte que bon c'était une chose que j'ai aimé / que c'est vraiment ce que je voulais faire dans la vie / mais // que c'était pas l'enseignement de la grammaire du lexique / que c'était suffisant pour moi je devais faire une autre chose / et c'est là qu'à l'université m'a donné la possibilité d'enseigner d'autres matières comme /// et à cette époque-là c'était un cours de communication appliquée où il fallait parler un peu de la culture tout ça / et je commençais à me motiver pour l'enseignement de la culture et // beh c'est ça / maintenant je j'essaie de faire / peu importe si je fais un cours de premier de deuxième de cinquième de huitième semestre ou si c'est à l'Alliance Française en cours niveau 1, B2, C1 peu importe / toujours dans mes cours / j'essaie de intégrer la culture / parce que c'est / à partir de la culture que je peux enseigner la grammaire je peux enseigner le lexique ou autre chose de la langue mais // mais en ce moment je suis très contente avec mon métier de /// de professeur, d'ENSEIGNANTE / mais j'aimerais / vraiment j'aimerais continuer dans la partie culturelle travailler plus la partie culturelle peut-être voyager euh // en Belgique je sais pas / aller en Suisse // et le Maghreb j'aimerais connaître le Maghreb

**ENQUETRICE** : tu connais la Suisse ?

**ADELE** : pas trop / je connais seulement la frontière / suisse et la frontière belge / mais je ne connais pas vraiment // {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE** : la culture

**ADELE** : la culture non / disons la culture je la connais parce que / parce que je lis tout le temps / mais sinon je n'ai jamais été là-bas

**ENQUETRICE** : bon parlons de ton voyage en France donc / avant de faire ce voyage / tu avais une image // je sais pas quelle image / mais est-ce que l'image que tu avais de la France / des français ça a été modifié par ce voyage ?

**ADELE**: euh // disons que avant de voyager en France je n'avais pas une image des français proprement des gens français non / parce que malheureusement / quand j'étudiais langues modernes / il n'y avait pas de cours de culture / et il n'y avait pas d'intégration de la culture dans les cours / alors c'était un peu triste parce que / je voyageais en France sans connaître la culture bon sans savoir / je savais le français mais c'était tout / je savais pas comment étaient les français ou quels lieux touristiques je pouvais visiter tout ça / alors // la seule chose que j'avais c'est que // la // en France il y a / euh l'histoire énorme / un littérature qui / qui est le



berceau d'autres littératures / sans ça j'avais pas une image des français tout ça / par contre quand je suis arrivée en France ben c'est là que j'ai commencé à avoir une idée des français tout ça / les français pour moi / sont vraiment gentils sympathiques / en France / mais pas quand ils sont ailleurs / disons // et c'est ça justement / quand quand j'étais en France / et en France j'ai jamais eu de problème avec des français / ils ont été très / accueillants avec moi / et j'ai eu des très bons amis / surtout des personnes âgées / parce que les gens de mon âge c'était un peu compliqué / mais avec les personnes euh un peu plus âgées c'était génial / mais / quand on rencontre des français / dans d'autres pays // quand ils vont à l'étranger disons les français qui viennent ici en Colombie / ben c'est autre chose / c'est autre chose / et même les français que j'ai connu au Québec par exemple c'est / c'est autre chose ils sont euh /// plus // plutôt égocentristes arrogants / et ben c'est difficile d'avoir une bonne relation / parce que // bon déjà évidemment /// ils parlent le français / en tant que natifs c'est autre chose mais // cette idée de de d'être français leur fait se croire / supérieurs aux autres

**ENQUETRICE :** à l'étranger seulement ?

**ADELE:** pour moi c'est plutôt à l'étranger / bah c'est vrai qu' on peut en connaître des français même en France qui sont comme ça / mais l'image que j'ai des français en France c'est différent l'image que j'ai des français à l'extérieur de la France / alors en France / comme je t'ai dit je n'ai jamais eu de problème / mais disons euh / ici en Colombie / bah / je n'ai je n'arrive pas à avoir un bon rapport avec un français / c'est c'est / c'est très difficile pour moi alors soit parce que // parfois même /// euh ils se trompent parfois / dans des choses par exemple / tu sais que euh l'accent qu'on a au Québec n'est pas le même accent de France / donc il m'arrive parfois de d'utiliser l'accent pour montrer aux étudiants quelles sont les différences / et le français s'énerve / le français s'énerve il dit non ce n'est pas comme ça ce n'est pas le français de France je sais pas / justement ce n'est pas le français de France c'est le français de Québec / et dans la partie francophone on a d'autres mots il y a d'autres expressions tout ça / mais je trouve que le français est // ne veulent pas / accepter / ne veulent pas accepter qu'il y a euh // autres manières de / bon ce n'est pas une manière de parler français parce que de toute façon la grammaire est la même mais il y a autre / qu'il y a d'autres expressions / qu'il y a d'autres euh /// disons de vocabulaire qui change / et // {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE :** des variations

**ADELE:** des variations oui / tout ça / mais c'est comme nous / disons l'espagnol qu'on parle en Colombie ce n'est pas le même qu'on parle en Espagne disons / l'accent est différent / il y a beaucoup de de vocabulaire tout ça et nous en Colombie on accepte / mais le français je trouve qu'il n'arrive pas à accepter ça / alors euh // c'est bon / c'est l'image que j'ai des des français / surtout euh ici ou quand on les rencontre dans un pays étranger / mais en France // je sais pas /

en France c'est comme si / ils savent que on est en France pour apprendre / que on veut qu'on veut apprendre de leur culture qu'on veut connaître alors euh ils s'intéressent pour montrer tout ce qu'ils // tout ce qu'ils veulent qu'on conn / tout ce qui est // qu'ils veulent nous faire connaître / oui / mais quand on se trouve ailleurs / c'est autre chose oui

**ENQUETRICE** : c'est autre chose ok et euh / est-ce que cette image que tu as de la France est l'image que tu transmets aux étudiants /// bon euh / de la France / du pays / des français

**ADELE**: bon / j'essaie de transmettre aux étudiants une image très positive de la France / et même des français / mais par exemple / ce que je viens de te dire que je trouve que les français à l'extérieur ils ne sont pas // souvent je ne parle pas de ce sujet / je raconte comment sont les français quand ils sont en France parce que mon intérêt c'est que les étudiants voyagent en France / qu'ils se rendent compte / qu'ils se rendent compte de ce qui se passe vraiment en France / et si jamais un étudiant rencontre un français ici en Colombie ou ailleurs ben // qu'il se fasse une image // sa propre image / oui / si c'est une bonne image si c'est une image positive ou négative c'est à l'autre personne de // ce n'est pas à moi de lui dire non les français à l'étranger ils sont comme ça / parce que peut-être c'est ma perception / et ce n'est pas / toujours comme ça / alors moi l'image que je veux montrer de la France c'est // ce que je vis en France / ce que je regardais en France / ce que j'ai vécu en France

**ENQUETRICE** : ah ok ben pour finir est-ce que tu as d'autres choses à dire / des commentaires / euh / je sais pas / peut-être des pistes pour améliorer la situation du français en Colombie / dans les universités colombiennes ?

**ADELE**: ben / dans les universités colombiennes plutôt ici à l'université de Caldas / je crois que comme on a déjà dit / c'est très important que les enseignants même s'ils n'ont pas voyagé qu'ils connaissent la culture qu'ils participent aux événements qu'on fait par exemple / tu sais récemment on a fait la foire de langues étrangères / mais il y a eu une grande participation des étudiants mais les professeurs n'ont pas participé / donc euh comme on voudrait transmettre cette image de la francophonie et cette image de la France aux personnes qui n'ont jamais voyagé / et / et si les personnes même ne s'intéressent pas c'est très compliqué / donc là c'est nécessaire que les soient intéressées vraiment pour ce qu'ils font / pour le travail {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE** : les enseignants ?

**ADELE**: les enseignants oui / les enseignants / et / non ben je dis que / disons // les les étudiants euh les étudiants de lettres modernes souvent ils ont / un bon niveau // de langue / mais il y a un problème ici c'est la / compétence de compréhension orale / et ce que je voulais dire finalement / c'est que nous n'avons pas les ressources assez de ressources pour travailler la compétence de compréhension orale / et ça c'est dommage parce que // quand ils les étudiants

présentent par exemple l'examen DELF / ils arrivent à / avoir un bon niveau en expression écrite expression orale / même en compréhension des écrits mais la compréhension orale / parfois ils doivent refaire l'examen DELF pour ça / c'est vrai que bon / on n'est pas le contexte qu'on va sortir qu'on trouve quelqu'un qui nous parle en français / mais au moins on devrait faire plus d'activités / plus d'activités dans le X des classes depuis que les étudiants sont en premier semestre / depuis premier semestre / et pour euh les habituer à l'écoute / à l'écoute du français ou bon / regarder des films écouter une chanson parce que ça c'est notre principal problème / le manque de ressources pour travailler la compréhension orale

#### **Annexe 4.4 Transcription enseignant Egard**

**ENQUETRICE :** bonjour

**EDGARD:** bonjour / je m'appelle Egard / je suis euh professeur de français à l'université de Caldas / je suis professeur de première année mmm / je suis content de de d'être professeur de français/ euh / j'avais travaillé comme professeur d'anglais avant / et je fais ça pendant 15 ans un peu près / mmm / après j'ai eu l'occasion de de venir travailler ici à l'université de Caldas / j'avais été très content parce que comme ça je j'avais euh l'opportunité de de reprendre mon français / de ne pas oublier parce que c'est une langue que j'aime bien/ mmm en général / euh ça va/ ça marche bien et les étudiants s'intéressent/ ils s'intéressent et c'est une lan c'est une langue qu'ils aiment en général / qui attire leur attention parce que elle est différente / elle est différente de l'anglais qu'elles qu'ils connaissent très bien/ qu'ils connaissent mieux en tout cas que que le français/ et mmm // mais des fois / euh les difficultés que que je que j'ai rencontré est c'est que quand ils arrivent à l'université / ils n'ont pas beaucoup de // de connaissances euh sur le français / et c'est-à-dire / y en a quelques un mmm qui ne savaient presque rien euh du français et donc c'est la première c'est la première fois qui qui étudient cette langue/ qui qu'ils entrent en contact avec la langue et alors euh de toute manière ça ça leur pose des difficultés et c'est quelque chose qui ne connaissant pas même si actuellement il y a l'internet / il y a euh certaines possibilités euh pour l'apprentissage qui qui n'avaient pas autrefois / et alors ça ça nous aide un peu / mmm mais en tout cas/mmm il y a aussi mmm il y en a / il y a pas beaucoup de de documents / de méthodes / de livres français en Colombie / on peut pas les acheter facilement / il faut toujours les les demander à à d'autres villes / à Bogota surtout et /// et voilà / en général / bon c'est ça / cette difficulté par rapport aux aux matériels et mmm {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE :** c'est-à-dire qu'il qu'il n'y a pas beaucoup de matériels c'est ça ? Il y a pas beaucoup de /il y a pas un dispositif avec des documents en français ?

**EDGARD** : il y en a pas / c'est-à-dire euh je pense que l'anglais y a il y en a beaucoup plus/ et c'est des fois on on a du mal à trouver quelque chose de spéci de spécifique/ euh des fois/ ce n'est pas évident de de de trouver ce qu'on veut trouver/ quelque chose qui s'adapte au sujet qu'on travaille mmm encore à un moment donné / euh alors ça devient un peu difficile euh sinon euh nous avons par exemple à la télé nous avons une chaîne française/ le c'est TV5 /c'est bien/ mais malheureusement / il y a des étudiants qui qui n'ont pas cette chaîne à la maison/ alors euh ils euh ce dont ils se servent/ c'est uniquement euh de l'internet / et c'est tout/ et // et voilà // je trouve qu'ils ont qu'ils s'intéressent beaucoup au français / mais nous avons aussi nous avons aussi une autre difficulté à l'université de Caldas est le nombre d'étudiants par classe/ alors comme il y a vingt-cinq / quelques fois vingt-six / j'ai eu des classes avec vingt-six étudiants/ et alors on ne // ils n'ont pas le /// c'est-à-dire // on voudrait que chaque étudiant parle beaucoup à chaque séance de de cours/ et malheureusement // on ne peut pas faire ça/ on ne peut pas faire ça parce que sinon si on consacre beaucoup de temps à // pour que chaque étudiant parle euh et dise tout ce que il pourrait dire/ voudrait dire/ on pourrait pas travailler les autres aspects de de de de de apprentissage de la langue et // et bien // je pense que que ce sont les plus grands / le plus grand / les les difficultés les plus remarquables / et mais {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE** : donc / bon/ il y a ce // ben tout ce type de / de on va dire de d'inconvénients/ mais les étudiants y / est-ce qu'ils sont motivés ou eux aussi ils ont une //position peut-être pas très // très motivante/ ils sont pas très motivés ou // c'est comment l'habitude de des étudiants dans la salle de classe ?

**EDGARD** : à mon avis / c'que ce que ce qui // mmm ce qui est difficile pour eux/ ce qui les motive pas beaucoup / c'est le fait que le français n'est pas / euh ils ne le trouvent pas très facile et eux ils trouvent que que la grammaire / moi la grammaire du français et la prononciation est très compliquée/ ils disent que le français/ c'est une langue romane et qui ressemble assez à l'espagnol et // a beaucoup de caprices/ a beaucoup de petits / petites différences / et / ils disent que que c'est ça que c'est-à-dire / j'ai eu plusieurs euh /j'aime beaucoup les les premiers les premières années/j'aime beaucoup {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE** : enseigner euh

**EDGARD** : oui parce que quand ils arrivent / c'est la le premier contact qu'ils ont avec la langue et c'est quelque chose qui commencent à découvrir / ils sont très motivés / ils sont très motivés / c'est / ils ne connaissent pas beaucoup euh sur la culture française / ils connaissent beaucoup plus ah sur la culture euh oui des Etats-Unis / l'Amérique du Nord alors ils sont très intéressés / et il y en a / j'en ai eu / j'en ai eu / j'ai eu des étudiants qui m'ont dit que ils trouvent / qu'ils ont trouvé le français plus agréable que l'anglais / ils ont dit ça « oh / j'aimerais bien

continuer avec le français / le français attire mon attention / c'est une très belle langue / je savais pas que c'était si beau » / et ils me disent / mais mmm voilà / c'est quelque chose qu'ils découvrent / c'est pourquoi j'aime beaucoup le premier semestre / je peux leur parler en bien de la de la France / de la culture et oui et // et les pousser à // à apprendre la langue / c'est ce que j'aime / et mais malheureusement peu à peu / au fur et à mesure qu'on avance / il y en a quelques-uns qui découvrent la difficulté / la difficulté par rapport à la grammaire / et ils n'a ils n'entendent pas beaucoup de gens parler autour en français / plutôt en anglais / et alors ça commence à // à devenir une difficulté pour eux/ ils ne comprennent pas le / c'est-à-dire / la grammaire / la prononciation / des fois // quelques fois / ils commencent à s'en à se plaindre de ça et // mais heureusement que ce qu'ils l'utilisent au début / je je m'intéresse beaucoup à ça ça / c'est agréable le français / je je je les ai vus continuer avec le le même intérêt et // j'ai par exemple des étudiants au deuxième semestre / en français 2 / et que j'ai eu au premier semestre et ils ont aimé le français dès le début et ils continuent à l'aimer / ils continuent à se débrouiller très bien pour leur niveau et / et voilà ils continuent motivés / à être très contents / je pense que le français est une langue // qui qui peut // qui peut attirer l'attention des étudiants / qui peut qui peut faire éveiller beaucoup d'amour/ beaucoup de // de comment de oui de c'est-à-dire d'intérêt chez les étudiants et que // oui on peut l'apprendre/ je pense qu'on peut apprendre à bien parler le français si on si on l'aime/ si on veut l'apprendre/ si on veut vraiment l'apprendre/ mais nous // nous av nous avons le certaine // ce sont ces aspects dont on vient de parler qui nous empêchent de de les motiver tous/ les

**ENQUETRICE** : c'est-à-dire quoi ? le le manque de

**EDGARD** : de matériel des fois / de contact avec la langue en dehors des cours / le oui et // je sais pas / le le nombre d'étudiants par par classe et // ce sont / surtout ces choses / ces aspects- là qui qui oui qui des fois les oui les {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE** : qui dérangent ?

**EDGARD** : oui qui dérangent un peu le le {hésitation}

**ENQUETRICE** : l'apprentissage

**EDGARD** : l'apprentissage / oui c'est ça

**ENQUETRICE** : d'accord / donc euh / et dans tes cours euh donc normalement à l'université on travaille toutes les composantes / on sait qu'on forme de futurs professeurs de langue / euh mais dans tes séances / est-ce que tu as le temps de travailler la culture ? dans tes cours / quelle place donnes-tu à la culture ?

**EDGARD** : à mon avis /c'est très important la culture / oui en même temps qu'on qu'on apprend la grammaire / et tout euh tous les aspects de de // oui dans cours de français / on doit // on doit parler de la culture / on dit euh // on doit // oui on doit travailler ça parce que c'est

c'est essentiel / c'est essentiel / quand on étudie chaque sujet /on fait une comparaison avec le // avec la culture française et notre culture/et et c'est ça qui c'est ça qui c'est ça qui // qui est très intéressant pour eux / de voir les différences/ d'apprendre de l'autre culture et // ils se posent plein de questions à la culture / ils // dans mon cas personnel / ils me posent toujours des questions et par rapport à la ma à la façon dont le à la façon de vivre / à // aux habitudes des français / euh ils veulent savoir ce qu'ils mangent / à quelle heure ils se lèvent / et // si il y a du chômage en France / s'ils ont // et les mêmes professions que chez nous / si il y a tout ça/ tout le temps / ils me posent des questions et je trouve très bien qu'ils qu'ils fassent ça/ oui qu'ils me posent des questions comme ça

**ENQUETRICE :** bon / est-ce que tu // donc tu fais des séances pour travailler la culture exprès/ c'est-à-dire euh je vois que voilà tes étudiants te posent beaucoup de questions par rapport à la culture/ donc tu les fais pour aborder ces toutes ces questions/ pour rentrer vraiment dans la culture/comment comment tu fais ?

**EDGARD :** c'est-à-dire/ je je leur propose des textes/ c'est quand je veux travailler la culture exprès / je // je prépare des // j'essaie de télécharger des textes euh de l'internet ou aussi de / il y a quelques documents que j'ai sous la main / et alors je propose ça / et ils les trouvent très intéressants / dans les derniers jours / on a / par exemple / on a travaillé // on a parlé des animaux et alors je je je leur ai proposé un texte qui parlait des des français / leur rapport avec les animaux de compagnie / par exemple / euh pour eux ça a été très intéressant / et à chaque fois qu'on étudie un sujet / on fait ça / j'ai travaillé // on a parlé aussi de la nourriture et j'ai apporté un texte qui parlait du vin / de l'importance du vin en France / et je // j'essaie de le faire mmm par euh oui des textes / je je {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE :** tu veux dire que // quel type de texte ? c'est des documents authentiques / des articles ou c'est quoi comme texte ?

**EDGARD :** des fois/ ce sont des documents authentiques/ je je pense parce que je télécharge de de quelques sites français/ j'imagine que c'est // le français n'a pas été modifié / et je je leur explique plein de choses parce que c'est // si ils ont un français 1 ou un français 2 / ils vont pas tout comprendre/ et alors // dans ce cas oui/ et il y a d'autres euh d'autres articles que je trouve dans les méthodes/ et je m'en sers aussi/ je pense que ce n'est pas // ce type-là de d'articles a été modifié de toute manière / en fonction du niveau des étudiants

**ENQUETRICE :** d'accord / donc tu t'en sers de // de textes comme tu viens de le dire / mais à part ceci / tu t'en sers de quoi pour travailler la culture ? quel type de // de documents tu utilises en cours ?



**EDGARD :** mmm oui des vidéos oui / oui c'est-à-dire avec les avec la vidéo / je // vraiment des fois / je // comme ce n'est pas dans chaque salle de classe / on n'a pas tout ce qu'il faut pour ça / c'est la difficulté qu'on a / quelques fois / je me suis dit ça serait bien de de de voir cette vidéo avec les étudiants / comme ça ils pourront // apprendre plus / ils ils ils pourront voir les gens / les lieux / le contexte / la situation et mais ce qui m'empêche de le faire / c'est le fait qu'on n'a pas tout ça dans dans dans la salle de classe / et des fois / trouver euh un moment euh là dans la classe où on peut faire ça / ce n'est pas évident alors ça ça me décourage vraiment / ça me décourage un peu / c'est {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETTRICE :** donc tu les fais pas souvent on va dire ?

**EDGARD :** oui c'est là / c'est franchement je ne le fais pas souvent à cause de ça / si je pense que s'il y avait le projet // le projecteur / le projecteur dans chaque salle de classe / ça serait plus facile/ serait quelque chose de de // quotidien/ de oui de // normal

**ENQUETTRICE :** et euh bon / parlons d'autre / parlons de d'autres types de documents par exemple/ je ne sais pas/ je te donne un exemple si tu travailles le transport / on va dire que ça c'est le sujet / le transport / le moyen de transport / est-ce que tu amènes du / je ne sais pas / des documents effectivement authentiques comme euh la carte de Paris / un exemple / euh un ticket de métro / des vrais documents / est-ce que tu t'intéresses et tu peux en trouver facilement ?

**EDGARD :** la carte de Paris oui oui j'en ai une / ça je l'ai apporté et // mais // par contre le ticket de métro / j'en ai qui sont très vieux / je {rire} je suis allé en France {rire} il y a longtemps/ il y a douze ans à peu près / et alors je ne sais plus / je ne sais pas s'ils sont des tickets actuels/ de tickets de vrais tickets maintenant euh peut-être quelque chose euh de l'histoire / pour pour pour apprendre / pour leur apprendre l'histoire / c'est la difficulté {rire} c'est une difficulté {rire} aussi {rire}

**ENQUETTRICE :** bon on a parlé de / voilà de de la culture / de documents authentiques / si moi / je te dis combien de fois par semaine / tu tu donnes / tu consacres au travail de la culture qu'à la culture / pas // voilà tu travailles un sujet grammatical / tu tu profites pour travailler la culture non je parle de d'une séance où tu travailles que la culture

**EDGARD :** mmm c'est-à-dire / si tu me poses la question de cette façon-là et pas d'une manière euh c'est-à-dire // euh d'une manière voulue / d'une manière exprès / euh je pense qu'une fois par semaine / si si on parle de / oui de quand on parle spontanément / oui je pense que ça serait deux fois par semaine / deux fois par semaine

**ENQUETTRICE :** et tu penses que c'est assez / pour un cours de langue ?

**EDGARD :** je voudrais que / je voudrais que ce soit // beaucoup plus continu / beaucoup plus // oui fréquent et // mais je pense autant autant de fois // on doit travailler beaucoup de sujets dans un cours / et {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE** : le manque de temps

**EDGARD** : oui le manque de temps / c'est c'est c'est important / j'aimerais bien avoir beaucoup plus de temps pour faire ça / c'est quelque chose qui les intéresse beaucoup / et mais // malheureusement / on // quelques fois / ils continuent à te poser des questions / ils lisent un texte / ils continuent à te poser des questions / leur inté // leur intérêt ne // il ne se termine pas / mais mais tu sais que tu peux pas t'arrêter / tu peux pas t'arrêter là que tu dois / qu'il y a d'autres choses à faire / des exercices à corriger / sinon tu n'avances pas / tu ne finis pas avec le plan de porque que tu dois // oui que tu dois // oui // accomplir avec eux / oui

**ENQUETRICE** : bon c'est / pour nous professeur de langue de français / ce n'est pas un secret que l'anglais bah reste une langue quand même dominante / on va dire / par rapport au français / et qu'est-ce qu'on peut faire par rapport à ça ? et pourquoi il y a // il y a cet intérêt euh plus répandu pour euh pour l'anglais / et par forcément pour le français ?

**EDGARD** : je pense / c'est l'habitude / ils sont // les études sont plus habituées au à l'anglais comme il est étudié au lycée / même à l'école primaire / et ils sont beaucoup plus euh ils connaissent beaucoup plus le le beaucoup plus le le l'anglais que le français / ils le connaissent beaucoup plus / et // et oui c'est vrai que // à ici à l'université quand ils font le ce ces leurs études en langues modernes / et il y a / il y a il y en a beaucoup qui pensent surtout à l'anglais / qu'ils vont trouver du travail en anglais que // qu'en français mmm parce que il y a beaucoup plus de d'institutions qui enseignent l'anglais / mmm alors ils // ils pensent qu'ils vont trouver du travail plus facilement / tandis qu'en français / c'est vrai que il n'y a pas beaucoup de d'institutions où ils pourraient travailler / mmm qu'est-ce qu'on pourrait faire +{question rhétorique} je pense que {l'enquêtrice interrompt la parole de l'enquêté}

**ENQUETRICE** : mais / excuse-moi de t'interrompre / est-ce que ça tu penses que c'est la seule raison pour laquelle euh oui ces motifs disons plus par l'anglais / est-ce que ça / c'est la seule raison ou il y a des raisons culturelles ou // peut-être il y a des raisons plus profondes que ça ?

**EDGARD** : oui oui / de cette manière je pense que la la Colombie a des // des relations beaucoup plus fortes / je sais pas / il y a beaucoup d'influences des des Etats-Unis / de de l'Amérique du Nord / surtout des Etats-Unis et on a beaucoup plus d'influences / la France / on ne connaît pas beaucoup / on n'a pas beaucoup de de contacts / c'est surtout // euh ce qu'ils savent par rapport à la France / c'est très peu / je pense que c'est // la télé / peut-être un film / un film par an qu'on voit au cinéma / peut-être qu'il y a un film par an en français sinon un film par chaque deux ans / tous les deux ans {rire} / alors on n'a pas beaucoup de de contacts / on ne connaît pas beaucoup et // je pense que c'est // c'est la raison la plus importante / l'influence / l'influence et // les oui les médias



**ENQUETRICE** : donc c'est peut-être ça une mission / une des missions les plus importantes pour // pour toi / pour nous en tant qu'enseignants de FLE / peut-être de changer euh ben cette situation / non ?

**EDGARD** : de oui / peut-être / oui de de // de le // oui c'est vrai et il faut qu'ils connaissent de plus / un peu plus la culture française / la France et ça serait bien aussi qu'ils connaissent la culture des autres pays francophones et je pense que c'est des fois / on a peur de on a peur des autres / des autres choses / des // parce tout simplement parce qu'on ne connaît pas beaucoup / oui on // c'est quelque chose oui qui reste comme un comme une espèce de mystère / mais c'est surtout parce qu'on les connaît pas / on n'ose pas les connaître / on ne s'ouvre pas à ces à cette nouvelle connaissance et et bien sûr c'est c'est la mission de de nous en tant que professeurs / de les aider à changer leurs idées peut-être et quelques fois ils // ils pourraient se dire que la France pourrait être la même chose que l'Angleterre / que l'Espagne par exemple / mais c'est // c'est grâce à la lecture / à / au fait de pouvoir parler avec quelqu'un qui connaît qu'on peut changer ces idées-là // grâce à oui aux médias comme on vient de le dire qu'on pourrait changer tout ça

**ENQUETRICE** : ok / bien / euh maintenant / on va // je voudrais que tu me parles de toi et de ta relation avec avec la France et avec le français ou d'autres pays francophones

**EDGARD** : oui bien sûr / je // moi je / je suis allé en France et en Belgique / je j'ai eu aussi l'occasion de rester pendant un mois et demie en Belgique aussi / oui et alors euh je garde de très bons souvenirs / surtout de la France / en Belgique / j'ai pas eu beaucoup de // l'occasion de partager avec beaucoup de belges {l'enquêtrice interrompt la parole de l'enquêté}

**ENQUETRICE** : combien de temps ?

**EDGARD** : un mois et demie à peu près / je // c'est-à-dire euh c'était pas // partagé vraiment parce que c'est quand quand j'allais au supermarché / j'allais faire les courses / sinon quelqu'un dans la rue / je lui posais une question / je // c'est-à-dire c'est c'était uniquement ça / il y avait une ou deux personnes ou de Belges que j'ai rencontrées / mais c'est tout / mmm / c'est ça a été intéressant/ mais sinon je // je garde un très bon souvenir de la France / et les français / je les ai trouvés très accueillants et // ils s'intéressent/ à l'époque / ils s'intéressaient beaucoup à mon pays / mmm je je m'étais toujours dit qu'ils étaient très cultivés parce que c'est les personnes qui s'intéressent aux autres cultures/ je les trouve plus cultivés que les que ceux qui ne qui ne s'y intéressent pas/ et ça me // mmm m'a permis de me sentir à l'aise en France / très à l'aise / mmm et en général/ je trouvais des gens qui // quand on est seul dans un pays / on a besoin d'aide/ on a besoin d'un peu d'aide / de quelqu'un qui te dise/ qui t'indique comment faire les choses/ et en France / il y a eu plein de monde qui qui m'a aidé dans cet aspect-là/ j'ai j'ai l'occasion de connaître leur façon de vivre parce qu'ils m'ont invité chez eux / ils m'ont

parlé de leur culture / j'ai vu la façon dont ils vivaient en famille / je // je me rappelle que je euh j'avais un // comme un lien très fort avec deux familles mmm qui étaient nombre un peu nombreuses pour la France / cinq enfants / et l'autre // trois enfants / et alors {l'enquêtrice interrompt la parole de l'enquêté}

**ENQUETRICE** : c'est pas très courant en France

**EDGARD** : c'est pas très courant/ et ça m'a permis de de de voir les enfants/ comment ils agissaient / ce qu'ils pensaient après jouer / les adultes aussi et // leurs opinions sur beaucoup de choses / et // c'est-à-dire en général c'est une image très positive que j'ai de la France / c'est ce que je peux mmm donner/ partager avec mes étudiants ici en Colombie/ et ces merveilleux souvenirs qui me // qui me permettent de // de les inviter à découvrir cette ce // cette culture

**ENQUETRICE** : et avant de partir en France donc tu maîtrisais déjà le français ou pas ?

**EDGARD** : mmm ben / je ne sais pas / c'est-à-dire // j'ai eu l'occasion de travailler à l'Alliance Française

**ENQUETRICE** : avant ton départ ?

**EDGARD** : avant de partir en France / et // c'est vrai que le fait de pouvoir parler avec le directeur qui était français /et // il y avait des fois des gens des français qui venaient à l'Alliance /et alors le fait de pouvoir parler avec eux ça m'a permis aussi de oui de me débrouiller un peu plus / oui et au moment où je suis arrivée en France / je je pas eu des de // des véritables difficultés dans la communication / non ça ça a marché très très bien

**ENQUETRICE** : et avant de partir en France /euh est-ce que ton image et tes représentations / on va dire/des français/de la France ont changé ou pas/après ton séjour en France ?

**EDGARD**: bien sûr oui c'est vrai que avant de d'aller quelque part on a des idées /on a des images par rapport à ce lieu-là /mais quand on le voit directement ça change /je me suis rendu compte que qu'avant de partir / je croyais que les français / ils étaient plus plus plus // ils étaient pas aussi gentils que je le croyais/et quand je suis arrivé /quand je suis allé en France / je me suis rendu compte que non que c'était des êtres humains //et ils ont /nous avons tous des défauts /des qualités / ils m'ont // ils m'ont montré quelque chose de différent / par des fois on est de bonne humeur/des fois on a des mauvaises humeurs/partout on est comme ça / et //et moi/ce qui m'intéressait le plus / c'était les gens /avant de partir / je me disais les gens ce qui m'intéresse / et j'avais / j'ai été très content de mon voyage parce que je me suis rendu compte que // que les êtres humains sont des êtres humains et j'ai trouvé la culture française très humaine très humaine très agréable et le français / je le trouve très compréhensif / je le trouve agréable/de bons amis // ils ont plein de qualités pour moi / et alors // c'est la c'est le changement que je // que je aperçu a été très positif / je croyais qu'ils étaient moins gentils / qu'ils ne l'étaient et euh ils étaient vraiment très très gentils

**ENQUETRICE** : et donc avec cette image positive/tu penses qu'il y a un lien entre la motivation pour apprendre une langue et le fait d'avoir une image positive ou négative ? est-ce que ça peut avoir un impact pour l'apprentissage d'une langue ?

**EDGARD** : oui bien sûr

**ENQUETRICE** : si / un exemple / je sais pas / si l'image est négative / est-ce que tu peux // tu peux // ça peut avoir un / on va dire / une influence pour l'apprentissage ?

**EDGARD** : oui bien sûr / si si / je pense que si / en tant qu'étudiant /mmm on veut apprendre une langue mmm une langue et on n'a pas // on n'a pas une bonne image /on n'a pas une bonne image par rapport à // aux gens / à la culture / je crois que ça empêche un peu / ça nous / ça empêcherait un peu le la personne de de l'apprendre massi

**ENQUETRICE** : et avec tes étudiants/tu penses qu'ils ont une image plutôt négative ?

**EDGARD**: oui il y en a mais // il y en a/ je // l'autre jour / je sais pas à quel moment /y a y a eu un étudiant qui m'a dit « ah je trouve que les français sont un peu antipathiques »/je sais pas qui il a rencontré qui n'était pas sympathiques/mais je lui ai dit « non c'est pas / c'est pas / peut-être que c'est pas vrai / tu as rencontré quelqu'un / un français en Colombie / ce n'est pas la même chose / je sais pas/peut-être qu'il a un peu peur et c'était pas un bon moment pu peut-être que c'est quelqu'un qui est // qui n'est pas de très bonne humeur / et c'est comme ça partout les êtres humains /des fois on est de bonne humeur / des fois on ne l'ai pas » / mais je je leur ai toujours dit le le français / ils sont // ils sont // très gentils quand quand vous / c'est-à-dire en ce moment vous avez une image et // quelques-uns ont une bonne image/quelques-uns ne connaissent presque rien/quelques-uns connaissent uniquement ce qu'on ce qu'on dit en cours/ce qu'on dit et // mais // je pense que leur image va changer et j'essaie de // de faire mon mieux pour changer leur avis par rapport à // à la France et aux français parce que je suis convaincu que // que c'est une culture qui vaut la peine /qui qui est très intéressante / et // et les gens qui sont très importants pour moi/ils les sont aussi / ils sont très intéressants et très gentils / ils sont très humains / c'est ce qui // c'est ce que j'apprécie le plus chez les français

**ENQUETRICE** : bon euh bon / on va bientôt finir / est-ce que tu as d'autres choses à dire / à rajouter à cette conversation ?

**EDGARD**: oui je je pense que autrefois je sais que qu'on avait des des assistants français à l'université de Caldas / serait bien de continuer/de continuer avec le /// euh les assistants français parce que ça ça nous fait du bien/et les assistants sont des des personnes qui peuvent montrer une image très positive de leur pays/ et mmm je pense qu'il faut ça dans dans notre université /des gens qui donnent/qui montrent une une bonne image de la culture/qui parlent la langue qu'on apprend et c'est comme ça que les étudiants pourraient se motiver beaucoup plus / malheureusement il n'y a pas de de solutions au fait que l'on a beaucoup des beaucoup

d'étudiants par classe et mais je crois que ça pourrait aider / ça pourrait aider et il faut aussi être conscient de l'importance de la culture et de démontrer une image très positive pour que les élèves / les étudiants euh soient motivés pour le par l'apprentissage de la langue / il faut continuer à montrer une image très positive et // et à leur dire de ne pas avoir peur de de d'apprendre une langue qui appartient à une autre culture et la France et la culture française / francophone en général n'est pas exception / mmm et faut leur dire de de d'être ouvert / c'est pourquoi on est là à l'université pour s'ouvrir un peu / pour avoir des idées différentes / pour bien pour mieux connaître euh les choses et apprendre à les apprécier

**ENQUETRICE** : merci hein merci / au revoir

**EDGARD** : au revoir

#### **Annexe 4.5 Transcription enseignante Katy**

**ENQUETRICE** : bonjour

**KATY**: bonjour / moi je m'appelle Katy / je suis professeur de / français langue étrangère à l'université de Caldas / je suis enseignante de la langue française à des étrangers non francophones / ici en Colombie / et ça me donne du plaisir / être enseignante de français langue étrangère / euh / et surtout à l'université / comme une institution éducative surtout à l'université / euh que en comparaison avec d'autres institutions par exemple l'école primaire le secondaire euh / ou d'autres institutions d'enseignement de langue française

**ENQUETRICE** : ok ben parle-moi de toi / de ton métier en tant qu'enseignante de français à l'université de Caldas

**KATY**: euh bon j'ai commencé à l'université ça fait quatre ans / quand je commençais au début / j'ai commencé dans le cours débutant / c'était vraiment intéressant et puis après dans le cours / plus spécialisé / comme phonétique culture et civilisation francophone littérature francophone / et aussi / production écrite / mmm // euh dans mes cours / je trouve la plupart des étudiants motivés / en ce qui concerne l'anglais / quand ils arrivent en classe la plupart disent euh moi je préfère l'anglais / parce qu'ils ont toujours un contact avec la culture euh surtout avec la / ils ont de la famille aux Etats-Unis / où ils peuvent voyager plus facilement / et en plus ça c'est plus facile pour eux d'avoir accès à cette culture à la musique / à la télévision / aux produits américains / mmm alors on voit toujours une motivation / plutôt des étudiants / pour l'anglais / mais on en a aussi des étudiants qui sont motivés pour le français pour la philosophie la façon de penser euh // à la française / qui c'est une pensée plus ordonnée plus organisée / mmm mais euh à cause de notre situation géographique / la plupart des étudiants sont motivés / euh moi je trouve à l'université de Caldas / par l'apprentissage du de la langue anglaise / euh ils savent que depuis qu'ils commencent l'université ils doivent apprendre tantôt le français tantôt l'anglais /

mais / pour la plupart c'est plus facile d'avoir accès euh et / de parler en anglais // mmm en ce qui concerne /// les cours euh / de français / je trouve y a diverses difficultés / dans l'enseignement du français langue étrangère / surtout pour les professeurs car chercher du matériel / c'est assez difficile dans une ville comme la nôtre qui est un peu / que c'est à la province c'est elle est petite / euh y a / c'est difficile de trouver du matériel mais grâce à l'internet / on peut télécharger de // de matériel authentique / pour arriver aux étudiants / et il faut le didactiser / d'abord parce que c'est vrai que la plupart du matériel est assez lourd / pour leur donner comme ça le matériel euh / et leur dire de travailler voilà c'est un texte à travailler / il faut le didactiser et {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETTRICE** : tu veux dire quoi// adapter ?

**KATY** : adapter le matériel au niveau / adapter le matériel à la classe/ au thème que l'on va apprendre {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETTRICE** : bon comme tu parles d'adaptation / on peut toujours considérer qu'il s'agit d'un document authentique / s'il est modifié euh / il est toujours authentique ou {interruption par la personne interviewée}

**KATY**: oui je pense qu'il reste authentique / parce que je ne le change pas / j'essaie seulement de le euh rendre plus facile / pour l'acquisition / du thème aux étudiants / j'essaie de le rendre plus facile ou de euh le mettre à niveau / à niveau des étudiants / mais je le change pas/ et mmm je crois que / à l'université on pourrait en tant que prof / repenser / l'enseignement de / du français / euh on peut contribuer à cet enseignement / en motivant les étudiants / en leur montrant beaucoup plus d'opportunités qu'ils ont avec la langue française / parce que / l'anglais / leur offre / plus d'opportunités en ce qui concerne les études / les voyages / on parle l'anglais/ euh vraiment / euh dans tout le monde / le tourisme les affaires alors ils disent/ moi je trouve que la plupart des étudiants me disent / ah oui mais si c'est si vous connaissez l'anglais à quoi apprendre d'autres langues si où vous allez on va vous parler l'anglais / à quoi apprendre le français / alors leur montrer que le français est / est une porte / d'opportunités / le français OUVRE d'autres opportunités tels que les études / à l'étranger / et ils peuvent continuer avec son master / doctorat / s'ils veulent euh / acquérir un niveau plus académique / et leur montrer qu'il y a aussi d'autres pays / euh que la France / où l'on parle français / c'est là où on est en train aujourd'hui d'arriver à culture et civilisation FRANCOPHONE / on ne parle pas de culture ou civilisation française / leur montrer que / le tourisme / c'est bien de de voyager dans un lieu où l'on parle la langue / de parler la langue de ce lieu-là serait intéressant pour eux / euh y a aussi de // leur montrer la faciliter qu'ils ont peut-être de trouver un travail dans un pays francophone / mmm après avoir étudié bien sûr / euh voilà {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE** : et comment on peut faire ça / comment on peut en tant que professeur de français / comment on peut contribuer à ceci ?

**KATY**: en tant que professeur de français / je le // je trouve que serait facile / que serait plus facile d'arriver à eux / à partir de // la culture / en parlant de la culture / je trouve que / dans les cours euh / que c'est motivant pour les étudiants quand on commence à leur raconter comment / les habitudes des / des français / des belges / des des suisses / des des québécois/ quand on leur parle de leur de leur habitude de leur euh façon de penser / quand on leur raconte des anecdotes / ils trouvent que / ça c'est intéressant et / et aussi quand on leur raconte que c'est une opportunité / de d'étudier / que regarder il y a des professeurs qui sont déjà partis / qui ont déjà étudié à l'étranger / euh ils trouvent ça motivant/ alors / mmm comme prof / je crois que les professeurs / qui ont déjà voyagé etc/ servent de témoignage / d'une culture étrangère / sont les témoins de cette culture / et sont ici pour transmettre / surtout la culture / je crois qu'à partir de la culture / on pourrait euh leur motiver plus qu'à partir de l'enseignement tel que la langue/ oui la langue elle est intéressante comme moyen de communication / la langue véhicule la culture / bien sûr / mais c'est // c'est surtout la culture qui leur motive / parce qu'ils trouvent des similitudes / parfois / ils trouvent des différences qu'ils leur attirent / moi je dirais / c'est plutôt / à partir de ça

**ENQUETRICE** : et comment tu / tu amènes cette culture / dans la salle de classe / de quelle façon / avec quel type de document // quel type de didactique

**KATY**: ok / normalement euh / dans les cours de // français à l'université de Caldas de premier / il faut les diviser / moi je les diviserais en deux // deux grands niveaux / les étudiants de premier à quatrième semestre / et les étudiants de cinquième à huitième semestre/ pour ceux / de premier à quatrième semestre / euh les programmes / qu'on doit suivre / à l'université / ne donnent pas beaucoup de place à la culture / les programmes / je trouve qu'ils sont basés surtout / euh l'apprentissage / de la grammaire / de tout ce qui est linguistique / et on se concentre sur l'enseignement plutôt de / de // de la grammaire et / avec son avec les noms propres comme le passé composé le //mais en tant que professeur / moi je trouvais que la plupart on a essayé / de changer un peu de / ne pas dire / on va apprendre aujourd'hui le passé composé sinon introduire le terme / d'autres façons / pour arriver à une communication / à une communication plus authentique / de la part des étudiants / et aussi de la part du prof / mais la place que je donne / à la culture / c'est que apar / je commence toujours un thème / à partir de de // d'un projet / ou d'une tâche / spécifique / qu'on leur donne / et que la grammaire / dans le cours soit plutôt inductive / que soit pas / aujourd'hui on va apprendre les pronoms relatifs composés / sinon à partir / de / des appareils / à partir des créations des objets etcétera qu'ils puissent / induire la grammaire/ la culture moi j'adore la travailler à partir de l'exploitation de / euh // courts-



métrages / euh qui concernent les thèmes tel que le racisme / le thème de l'environnement / euh / j'adore beaucoup exploiter la vidéo/ en classe / à partir de la vidéo / moi je trouve les vidéos importantes parce qu'on peut tantôt / exploiter la compréhension orale / comme euh / comme euh euh/ c'est c'est bien pour les étudiants qu'ils / en même temps qu'ils écoutent / ils regardent / parce que la plupart sont visuels / ils apprennent / ils apprennent d'une façon visuelle / et c'est et ils s'associent / facilement / les paroles à // à des images / alors moi je trouve surtout intéressant exploiter la vidéo en classe / les chansons / et surtout modernes / ce qui {rire} / oui disons modernes / plus contemporaines / parce que les étudiants sont de plus en plus jeunes / quand ils entrent à l'université / et ils préfèrent un certain type de de // genre de musique / le rock le pop alors surtout des chansons modernes / euh mais il faut les adapter au niveau/ et // et aussi la // euh moi quand j'étais en France / je portais beaucoup de documents tel que des tickets des billets de métro / des revues / françaises/ moi j'adore aussi travailler les journaux / et extraire un article de du Monde / euh si on ne peut pas l'extraire / par exemple si on va à l'Alliance Française et on ne trouve pas le dernier / ben on télécharge / d'internet un article d'un journal et à partir d'un article d'un journal je travaille parfois la grammaire / et je travaille la prononciation à partir d'un article / les connecteurs les parties d'un journal surtout pour français 4 / euh et en même temps qu'on travaille la culture / qu'on s'informe de l'actualité française / parce que l'actualité française fait partie de la culture / en même temps on travaille des points linguistiques / alors moi je trouve ça plutôt intéressant

**ENQUETRICE** : mais donc ça / tu peux le faire à partir du quatrième semestre/ entre français 1 et 4 tu ne peux pas / c'est ça ?

**KATY**: normalement / entre français 1 et 4 / moi je le fais surtout à partir du quatrième semestre/ mais moi / il y a une seule / un seul semestre / ça fait trois ans que j'ai eu premier semestre / et le thème / qui que j'ai trouvé sur le programme à développer était assez lourd et assez chargé de contenus linguistiques / moi j'ai trouvé / chaque fois que je finissais un contenu linguistique je leur racontais pas exemple / euh je leur disais / ah quand je travaillais l'heure / par exemple / l'heure en classe / euh quelle heure est-il / vous avez l'heure etc/ mmm que c'était le contenu / sur le programme / à apprendre / mais à la fin / ou avant moi / je commen // je parlais aux étudiants / on commençait avec des questions / à quelle heure ouvre la boulangerie / en Colombie / quelle est l'heure d'ouverture et de fermeture de la banque / euh alors en France c'est différent ils travaillent du mardi au samedi / euh nous on travaille du lundi au / au vendredi/ quels sont les horaires de travail / oui mais ces contenus-là ne sont pas décrits sur le programme / c'est surtout euh au niveau linguistique

**ENQUETRICE** : et tu penses que ça peut avoir une influence / sur la motivation des étudiants ou pas / le fait de pas travailler vraiment ou de pas accorder euh assez d'importance à la culture / euh depuis le début ?

**KATY**: oui justement / parce que / les français quand ils arrivent euh / les étudiants / quand ils arrivent au cours de français 4 / ils sont // ils ont assez de la grammaire / et ils ne produisent pas pour la communication / ils produisent / des phrases / euh disons mmm faites / et ils sont toujours en pensant qu'ils doivent faire / une phrase correctement / pour le professeur / humm / ils ont déjà parlé / la la syntaxe assez mécanique / et je crois / oui ça c'est motivant parce que c'est différent quand ils peuvent arriver / à une communication / et que / ils sont face euh // à et que ils peuvent faire face à un étranger / et parler / mmm se débrouiller / comme on comme on l'appelle// serait assez motivant/ entre les étudiants / j'ai pu observer / y en a des étudiants qui travaillent dans des // dans des auberges / et ici à Manizales / et ils viennent / ah professeur le week-end j'ai parlé avec / un étranger / il était français / il est venu euh pour le tourisme / euh moi je me suis débrouillé mais parfois je trouvais assez difficile de de communiquer avec lui parce qu'il me disait un français euh très standard {rire} euh ancien / et je crois que c'est / la grammaire mène à ça en français parfois / trop // trop soutenu / que dans la vie quotidienne / on ne parle pas comme ça /on est plus fluide / alors / mais il me disait / mais le français me disait / j'sais pas j'suis pas / professeur vous nous avez appris euh / je ne suis pas / et je parle comme ça / me dit ah mais vous être comme un // français {rire} d'une autre époque / vous parlez un français / c'est vrai que ça c'est / c'est plus motivant / euh / comme ils sont capables de de communiquer / de produire un contenu plus communicatif que de faire le terme mécanique/ et à et // en deuxième lieu / les autres / ce dont je parlais tout à l'heure / c'était ceux de cinquième/ euh à huitième semestre/ mais on trouve / qu'il y a un problème dans les derniers cours / parce quand on parle / disons d'un personnage / quand on leur demande par / contenu culturel / quand on leur fait comparer / la culture étrangère avec sa propre culture / ils trouvent euh des difficultés / et / et ils disent / quoi c'est un personnage français / mais on n'avait jamais entendu parler de lui / et ils arrivent dans le dernier semestre / sans connaître / de contenu culturel / sans pouvoir faire de comparaison/ euh / mais je crois qu'il y a aussi un problème en Colombie / c'est que ils ne s'intéressent pas non plus à leur propre / culture / alors / ils ne connaissent pas leur propre culture pour parler d'une autre culture / parfois ils connaissent plus / à partir de / de la classe disons culture et civilisation francophone / ils co ils ils arrivent à connaître plus d'autre cultures que de // leur propre culture / quand on leur fait faire des comparaisons / des habitudes / non ils ne savent même pas qu'ils ont les les les chouchous des colombiens / non ils ne savent pas qu'ils ont les personnes célèbres ceux qui ont gagné des prix Nobel / et les derniers chanteurs non ils ne sont pas capables de faire des comparaisons entre



les deux cultures/ même pas les produits / par contre / parfois ils le font / en anglais / mais parce qu'on a l'influence des des produits / la globalisation nous a // et autant que la situation géographique / dont je parlais tout à l'heure/ de la Colombie / nous fait introduire plutôt des produits américains / là ils sont capables de comparer / mais avec ça ils ne sont pas capables de comparer / avec autre / une culture différente / et / je trouve qu'à l'université / on a donné plus de place à la // au contenu linguistique concernant la grammaire de premier à quatrième semestre / et on a laissé / la place de la culture / aux cours / spécialisés / appelés culture et civilisation francophone / comme si c'était le rôle / de ce professeur d'apprendre la culture aux étudiants/ NON / je crois que / mmm dans un cours / il faut tout faire / le professeur / comme je disais tout à l'heure / est le témoin de cette culture / alors il doit apprendre aussi des contenus culturels de premier à quatrième semestre ne pas les laisser pour le septième ou huitième semestre/ que quand il a // en plus j'ai entendu des commentaires des étudiants / quand ils arrivent à / septième / huitième semestre qu'ils euh / suivent le cours de euh / culture et civilisation francophone ils sont plus motivés / ah mais c'est comme ça / mais ils mangent de cette façon / mais on trouve des lieux touristiques / et ils commencent à faire des associations / et c'est là où ils sont plus motivés/ ah si on m'avait parlé / avant de ce type de contenu / ils seraient plus motivés / ils disaient / ah j'aurais choisi / si on m'avait parlé avant de ces // de la d'une France différente / j'aurais choisi comme métier / le français / j'aurais choisi de / devenir plutôt professeur de français que professeur d'anglais/ parce que les professeurs / je trouve à l'université sont bien formés / sont bien forcés pour ça mais / on doit suivre un contenu un programme qui nous donne le // qui nous donne la filière / et on doit suivre ce programme / je crois que humm / c'est plutôt améliorer le programme / pour contribuer en faisant des réunions / en discutant / à propos / et changer un petit peu le programme/ qui soit basé sur d'autres objectifs / contenus spécifiques

**ENQUETRICE :** donc euh / le fait de commencer à travailler la culture / à la fin on va dire euh de la carrière / est-ce que ça peut aussi avoir une influence sur la motivation des étudiants / est-ce que euh / parce que c'est pas un secret que les étudiants ils sont pas très motivés avec le français il y en a beaucoup qui sont pas motivés / est-ce que ça peut venir de là / ou par forcément

**KATY:** euh / oui / je dirais que ça peut venir de là / et par exemple / en enseignant la culture / ça peut leur motiver / parce qu'ils se sont fait des stéréotypes / ils ont des images de la France / et des français / euh / euh / ils changent / quand on leur montre vraiment la culture / et et quand ils changent ces stéréotypes / ils acceptent / ils commencent / à tolérer / plus les français / et ils disent ah oui mais les français ne sont pas comme on // on imaginait tel que l'on pensait regardez quel document nous montre des choses différentes / la musique / euh / oui je crois que ça peut

venir de là parce que quand ils trouvent / que les français / et la France est vraiment / euh différente de l'image qu'ils // qu'ils avaient fait / euh à la tête / ils disent ah oui ça commence à leur intéresser / ils commencent à chercher / ils commencent à // à dire prof moi / j'ai trouvé ça / on pourrait le travailler en classe / j'ai entendu parler de ça/ moi j'ai je me suis connecté sur internet et j'ai parlé avec un français déjà / il m'a raconté que c'est pas comme ça / je crois que oui / bien sûr ça ça motive / à faire // à changer l'i // le changement d'image / et l'apprentissage de la culture, ça motive / bien sûr ça motive // l'image / il faut que tu {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETTRICE :** ok ben parle-moi de toi / et de ta relation que tu as avec la France / et les français

**KATY:** bon / euh / au début / quand j'étais étudiante / aussi / comme mes étudiants aujourd'hui / je // parfois / je je vois que j'étais comme ça / euh à l'époque / j'avais une image de la France et des français assez différente / moi je pensais / euh / pour moi la France / c'était le fromage / la France c'était la cuisine et la mode / et les français c'était / mmm / physiquement / le français euh a la peau blanche / aux yeux verts / aux yeux bleus et blond / c'était l'image que j'avais des français / et exigeants / et carrés / et // après quand je suis partie en France / quand j'ai vécu vraiment en France / et que j'ai vécu la France / et que j'ai vécu le français / j'ai changé l'image / j'ai changé les stéréotypes/ la France ce n'est pas seulement le fromage / la France ce n'est pas seulement la mode / pas seulement la cuisine/ la France c'est / la tolérance / c'est la diversité culturelle / euh c'est le pays des droits de l'homme / moi j'avais cette idée / mais en parlant de droit / c'est aussi // mmm je trouve que c'est le pays des droits et c'est le pays des opportunités aussi/ ils ouvrent les portes à / plusieurs cultures qui peuvent y avoir accès / mais j'ai trouvé surtout la France euh un pays divers **CULTURELLEMENT** / aujourd'hui mon image de la France surtout la ville où j'ai vécu / pour moi la France / sont aussi les origines / la France sont les chinois / la France ce sont les japonais / la France ce sont les // les marocains / les algériens / les tunisiens / les ///les autres habitants du monde sont la France / c'est-à-dire une vraiment diversité culturelle/ la France aujourd'hui réclame du respect / la tolérance/ réclame diversité// mmm la France c'est // physiquement aujourd'hui / les personnes euh brunes / euh aux yeux noirs/ moi j'ai changé l'idée que j'avais / vraiment de la France / et mmm d'abord / mes contenus / aussi à l'université ont été conte // des contenus linguistiques / je ne savais pas / comment devais / avoir des comportements / face aux français / à quelle heure arriver à un rendez-vous qu'on devait être ponctuel / euh je ne savais pas que / euh comment / euh prendre le métro / euh je ne savais pas non plus / euh mmm // euh y avait plusieurs choses de la culture que je ne connaissais et que moi / j'ai dû aller en France / pour qu'aujourd'hui je puisse vraiment euh parler avec assurance de ce que j'ai vécu / de ce que j'ai connu // euh parce qu'au début

c'était comme je te disais des contenus / très linguistiques / mais on n'avait jamais parlé des points des choses culturelles qu'on devait euh / savoir / pour euheuh parler aux français / pour euh se comporter à ta table / pour / sortir euh etc et grâce // à mon voyage / à partager cette culture / grâce à l'assistanat / grâce à /// à l'expérience {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE** : l'assistanat / euh / tu étais assistante d'espagnol / c'est ça ?

**KATY**: d'espagnol / grâce à ça et grâce aux études / j'ai pu euh / avoir euh j'ai pu connaître les comportements des français / et et il me fallait quoi / mmm / accepter leur culture / et me comporter / j'étais dans leur pays à eux / alors je devais avoir des comportements // de leur culture / pour pouvoir être même acceptée / sinon je serais isolée / je peux pas aller là imposer ma culture / si en sachant qu'ils sont majorité / majorité {sic} / majoritaires / mais de toute façon / j'ai gardé mes principes en ce qui concerne mes habitudes alimentaires / bien que je voulais goûter tous ces / tous leurs plats typiques ou / ce que je trouvais là-bas / mais aussi j'ai gardé quelques choses / à moi / que beaucoup de français étaient curieux / de connaître / en ce qui concerne / le niveau / euh / de langue / j'ai beaucoup amélioré / c'est vrai parce que / quand on est / là-bas / et quand on est en contact avec la langue / euh on a comme une plasticité {rire} / je ne sais pas si ça se dit / une plasticité / euh on écoute l'accent / on écoute euh / les expressions on // et au fur et à mesure qu'on parle et qu'on a du contact avec eux / euh avec le français français / les accents ça ça / ça se met / ça ça devient / je ne sais pas comment expliquer ça ça /// on le prend on prend l'accent on prend le // euh ben on n'élimine pas du tout l'accent original {rire} mais // mais on améliore / ça se voit qu'on / améliore / surtout en expression / en vocabulaire / on on // on augmente le niveau

**ENQUETRICE** : bon ben heureusement que tu as la chance / tu as eu // tu as eu la chance de ben de / de faire ton séjour en France / mais pensons aux étudiants à tes étudiants / aux étudiants des universités colombiennes / qui ne peuvent pas aller en France ou dans un pays francophone / comment on peut / aider à que eux aussi ils puissent améliorer / et être près de la culture sans être dans le pays / sans aller en France / sans aller en Suisse euh ou peu importe dans un autre pays francophone / comment parce qu'on sait très bien que / ils ont pas l'occasion d'y aller / c'est difficile pour un colombien de / de partir à l'étranger / donc comment on peut faire / comment on peut changer tout ça / en changeant qu'ils peuvent pas aller / là-bas?

**KATY**: je crois que la technologie aujourd'hui / a beaucoup / aidé à rapprocher les distances / et les frontières / entre les pays / par exemple / internet / **DONNE** / aujourd'hui nous donne un accès // à ce que c'est // à ce que c'est la télévision / à ce que c'est la musique / à ce que c'est les français / avoir du contact sur internet avec des français natifs / mmm alors pour des personnes qui ne peuvent pas avoir l'opportunité de voyager / je trouve que / la technologie / aide / à rapprocher ces distances /// serait // euh communiquer avec des français natifs ça peut

leur aider disons à améliorer leur niveau de langue / communiquer sur un chat / euh avec des // sur des forums / euh parler au téléphone / euh / c'est pas obligatoire d'avoir des relations si les étudiants ne veulent pas chercher une relation amoureuse / mais / mais / y a y a des relations amicales OU Y A DES PROGRAMMES AUJOURD'HUI qui sont // ce sont créés pour aider / les étudiants / mmm échanger / y a des échanges euh linguistiques / euh y a des étudiants qui peuvent / y a des des personnes qui peuvent leur apprendre l'espagnol à d'autres / et en échange ils reçoivent / euh le français / ils apprennent le français / alors / je crois / que si on n'a pas l'opportunité / aujourd'hui la technologie nous offre // plusieurs / facilités de / le faire/ et à part ça // mmm les les /// comme je disais tout à l'heure / les documents tels que les journaux / les chansons / ça / ça aide beaucoup / à avoir des fluidités / à écouter la prononciation parfois / lire la lecture aussi / aide beaucoup / surtout la technologie / moi je dirais la technologie / euh l'internet surtout / aide à rapprocher les distances

**ENQUETRIXE** : d'accord / bon est-ce que tu as d'autres choses à dire/ à rajouter ?

**KATY**: euh oui / euh de façon générale / le français en tant que langue étrangère en Colombie n'a pas une place / ni un rôle vraiment important / et je crois que c'est dû / aux décisions politiques/ euh parce que / pour que il y ait la place pour le français / il faut / introduire / réintroduire / le français / dans des curriculums / dans des programmes officiels des institutions / et ça c'est une décision politique / comme l'a été / à son époque / la l'anglais / c'est pour ça qu'il a une place majoritaire / dans notre culture / dans notre pays / parce que // à cause des décisions politiques / du gouvernement / et des élites de /// des des groupes qui sont toujours là / en prenant ces décisions/ euh on a donné la place à l'anglais / et avec nos relations avec les pays du nord / on a // c'est c'est l'anglais qui a la place je crois que c'est plutôt une décision politique / MAIS POUR QUE cette décision soit à nouveau reprise et qu'on puisse réintroduire le français / euh malheureusement ET/ on pourrait dire aussi heureusement / c'est la c'est le rôle de // prof/ de futurs enseignants / de euh montrer que le français / offre de possibilités / de motiver les étudiants / parce que si de plus en plus des étudiants sont motivés / à apprendre le français / ils vont commencer à demander / une autre langue/ dans des programmes institutionnels / et s'ils le demandent / y a y aura / le gouvernement qui va se poser la question / euh / est-ce que on devrait réintroduire / y a y a une forte demande des étudiants qui sont motivés / alors comme ça une décision politique pourrait donner / la place à // à nouveau à // à au français / une place importante / que soit pas seulement l'anglais / de toute façon ça devrait être / et il faut montrer aussi / à ces groupes / que aujourd'hui ça suffit pas seulement de parler une seule langue / il faut parler plusieurs langues/ et moi / personnellement / j'aimerais que la //une autre langue ça soit / le français / personnellement / mais c'est vrai qu'aujourd'hui ça suffit pas de parler seulement l'anglais / il faut parler d'autres langues / avec ce monde / qui est

/ plus / globalisé / c'est plutôt // moi je dirais / en conclusion / c'est une décision / politique / qui vaut faire pousser / avec notre travail / c'est notre travail / qui fera / que le politicien se rend compte / que c'est important / de réintroduire le français / et donner une vraie / une réelle place à cette langue

**ENQUETRICE** : merci

**KATY** : merci

**ENQUETRICE** : au revoir

**KATY** : au revoir

#### **Annexe 4.6 Transcription enseignante Marie**

**ENQUETRICE** : bonjour

**MARIE** : bonjour / je suis Marie / je suis professeure de langues modernes / du programme de langues modernes à l'université de Caldas en Colombie / je suis professeur de deuxième et troisième année de français

**ENQUETRICE** : eh bien merci d'avoir accepté de passer cet entretien // eh bon Caroline parle-moi de de toi de / de toi en tant que professeur de français / de de ton métier / de de français de professeur de FLE / dans une université colombienne

**MARIE**: ok ben je suis licenciée en langues modernes de l'université de Caldas en Colombie // j'ai décidé d'étudier cette carrière car j'aime beaucoup les langues / la culture / la littérature / je l'aimais quand j'étais petite en fait / c'était plutôt l'exemple de ma famille // quand j'étais au lycée ben j'adorais l'anglais / je rêvais d'être professeur de littérature anglais / de voyager aux Etats-Unis de connaître bah une culture différente / et après quand je suis rentrée à l'université ben j'ai connu la langue française / c'est-à-dire c'est mon premier approche avec cette langue// et puis je suis tombée immédiatement amoureuse d'elle // j'ai fait / huit semestres de formation en français / plutôt en français général / quoi qu'un peu aussi la culture / la littérature française la littérature francophone // puis j'ai fait une année de stage / à l'Alliance française // j'ai fait aussi un {hésitation} ben le mémoire je l'ai préparé en français / c'était / un travail qui s'appelait / stratégie de lecture et de la sémantique dans les cours hétérogènes de FLE /// et puis après ça bah je suis partie en France / comme assistante d'espagnol // j'ai fait un séjour de huit mois / donc mais j'ai eu l'opportunité de bien connaître tout ce qui était la culture française ben j'ai retrouvé plein d'amis // et qu'est-ce que je peux dire d'autre // ben / je dois encore apprendre // et je travaille depuis une année / comme professeur de FLE / à l'université de Caldas / je suis professeur de / troisième et deuxième année // j'ai un cours aussi de production écrite // eh voilà // j'ai trois groupes d'étudiants / donc en deuxième année / j'ai 15 étudiants / et en troisième / j'ai 20 étudiants // ce sont des cours ben huit heures par semaine /

les cours de deuxième année // habituellement il y a un thème grammatical et un thème lexical par semaine / autour de ceci je prépare des activités de compréhension orale / de compréhension écrite / de production orale / de production écrite bien sûr / puis on travaille un peu aussi la culture / quand j'essaie de proposer des activités ludiques ben / de vidéos / de de lecture / utiliser des documents authentiques / comme j'essaie de rendre le cours plus amusant // on lit des livres / ben {hésitation} on regarde des vidéos / donc pour les livres ce sont plutôt des livres adaptés / pour pour l'enseignement / des livres de français facile // et pour les vidéos c'est du matériel authentique que je prends de sites web / et regarde on des films / pendant le semestre / donc je commence plutôt au début de semestre avec un film / avec des sous-titres en français / et puis à la fin ben j'enlève le sous-titre // pour les cours de production écrite / c'est disons un cours moitié théorique moitié pratique // c'est ben on commence avec la ponctuation des règles de présentation d'un texte des règles de plutôt générales de rédaction // là à mon avis il y a un inconvénient ces cours en tant que colombien on n'a pas l'habitude de lire / on n'a pas l'habitude d'écrire / c'est-à-dire quand on est lycéen / les professeurs ne demandent comme devoir de rédiger un essai / et plus ce qu'on fait c'est resté dans la partie descriptive / donc on va parler seulement on n'analyse pas / on n'élève pas une bonne capacité d'argumentation / donc là c'est un défi pour l'enseignement de de ces cours en FLE / si n'a pas de vraies compétences dans sa langue maternelle pour bien rédiger un texte / alors ça c'est sûr qu'on aura des difficultés dans une langue étrangère // donc là comme thème / ben les contenus / de ce programme du programme de production écrite / là on a les résumés les compte-rendu et la synthèse // les cours de production écrite c'est un cours de quatre heures par semaine / donc on le fait jeudi vendredi // et là je fais à peu près une heure d'explications une heure d'exemple une heure d'exercices / et puis c'est aux étudiants de faire tout ce qui concerne la production écrite /// là un autre inconvénient c'est / comme c'est un cours un peu près théorique ça peut devenir un peu ennuyant / parce que c'est la c'est la rédaction c'est / écrire / écrire / donc là les étudiants ils peuvent passer / deux heures assis en train d'écrire / donc là il faut trouver de / il faut chercher de du matériel euh sur les sites web / bah chercher des jeux / de // pour travailler la cohérence / la cohésion / des liens logiques // euh trouver des exercices à trous à remplir avoir un programme d'activités /// là je trouve un inconvénient / et c'est le manque de matériels / que nous avons / particulièrement à l'université de Caldas // c'est vrai qu'on a une petite bibliothèque // ben en fait nous avons un centre de ressources / là on y trouve plein de matériels mais c'est surtout pour la langue française / pardon anglaise // pour le français il y a pas / il y a pas assez de matériels / ce que nous avons est déjà un peu ancien donc ce sont les méthodes / de / de ça fait vingt ans donc euh / c'est / c'est la cassette vidéo / il y a pas de cd // et donc là c'est plutôt aux professeurs / de chercher le matériel / pour les activités de compréhension orale surtout / donc



là il faut faire attention et ça prend beaucoup de temps // il faut après avoir à chercher des vidéos / préparer le matériel / préparer les affiches / acheter tout ce qu'il faut pour euh pour préparer le matériel / donc ça devient // ça devient cher / bah ça demande quelques fois beaucoup d'argent ça demande aussi du temps / donc ce qui demande du temps c'est / c'est pas même la préparation du cours c'est / pas préparer les exemples préparer les explications / c'est la préparé du matériel ce que l'on va utiliser dans le cours pour que ça soit / un peu plus attirant pour les étudiants / donc on peut passer tout le week-end à faire ça /// là je pense que / ben qu'il faudra créer une banque d'informations euh une banque de matériels en français // et puis le partager avec les collègues donc s'il y a une personne qui a / ben le temps / qui a des affiches donc là il faudra partager ça avec les camarades

**ENQUETRICE** : une banque / un dispositif tu veux dire / un disposition des documents ?

**MARIE**: ben je veux dire ben // commençons par ressources / ben des images des affiches ok // puis ben dans ce qui concerne plutôt la les ressources physiques / c'est-à-dire ben les salles / les dispositions ben physiques de l'université // puis il y a des salles qui sont pas du tout conçues pour l'enseignement des langues / donc ces mêmes étudiants qui qui font toujours des réclamations / parce que surtout au moment de faire des activités de compréhension orale / là il n'y a pas une bonne acoustique / il y a trop de bruits / il y a des étudiants qui passent / qui parlent // les salles sont pas équipées / donc là on voudrait avoir une salle avec un ordinateur / avec un vidéoprojecteur / avec une télé ben // mais nous n'avons pas toujours ça / puis c'est le professeur qui doit tout apporter // ça devient compliqué ça devient difficile / même ça devient quelques fois à mon avis ben / dangereux pour la santé // puis il faut apporter un sac assez lourd / il faut porter des vidéoprojecteurs / des livres / des photocopies l'ordinateur / donc c'est vrai que vraiment les conditions ne / ben elles ne sont pas les meilleures /// puis je crois bah qu'il y a aussi ben il manque / d'engagement de la part de l'administration pour offrir les ressources / nécessaires pour acheter les matériels / et puis en tant qu'enseignants il faudra s'entraider entre les collègues / partager ce que chaque personne a // d'un autre côté / du côté des ressources aussi / là c'est le rôle de l'enseignant /// ben c'est plutôt de / de surmonter les conditions difficiles / avec des activités dynamiques pour attirer l'attention des étudiants // utiliser par exemple des documents authentiques / euh leur parler la culture française /// d'après mon expérience comme enseignante de la culture de / de cours de FLE ben // il est très important de / quand on apprend une langue étrangère // la partie la composante culturelle / car elle permet de faire des relations sociolinguistiques en tous les contenus qu'on enseigne / même on peut faire des liaisons avec le lexique la grammaire /// disons que ben en plus c'est une manière de montrer l'importance de l'apprentissage des langues / dans un monde qui relève plus en plus ses portes // donc là c'est montrer aux étudiants que qu'il y a d'autres langues que c'est pas

uniquement l'anglais / qui qui le pouvoir / ça il faut le reconnaître il faut l'accepter // mais il y a aussi d'autres langues qui sont un peu plus proches / de même / de la langue espagnole // donc là il y a des éléments à analyser // dans ces les méthodologies des professeurs / pour enseigner la culture // est-ce qu'il faut partir des des comparaisons / des relations / des documents authentiques / ben et puis il y a un autre élément / c'est comment motiver les étudiants / c'est comment leur montrer que que vraiment l'utilisation de documents authentiques ce type de matériel / est vraiment nécessaire et indispensable dans l'enseignement l'apprentissage d'une langue /// à mon avis il y a encore beaucoup de choses à explorer dans ce qui est la composante culturelle dans le cours de FLE // mais je pense que / au fur / et à mesure / qu'en tant qu'enseignants nous prenons l'engagement / nous prenons le compromis de / de utiliser ce type de matériels de de trouver des formations / bah là on va trouver ces stratégies / qui vont nous guider et qui vont nous nous montrer disons le / le bon chemin / le chemin correct

**ENQUETRICE** : ok ben / donc tu parles de / de l'utilisation de documents disons authentiques // eh / est-ce que toi personnellement t'as déjà eu l'occasion de suivre des formations concernant la mise en pratique de de ces types de documents / t'as déjà eu des formations en / pour savoir comment bien utiliser un document authentique en classe de FLE ?

**MARIE**: ben donc eh / ben là je / je pourrais pas voler / des difficultés / disons au moment de d'utiliser le le matériel de documents authentiques / et d'un côté comme j'avais déjà dit c'était plutôt le manque / de matériels en Colombie // et puis d'un autre côté c'est vrai que ben j'ai suivi une formation disons de de quatre heures par une demi-journée / quand j'étais stagiaire à l'Alliance Française mais pas exactement dans ma formation professionnelle dans ma carrière // donc euh c'est vrai que quelques fois ben je travaille surtout avec des vidéos / mais quelques fois je ne sais pas comment ben comment m'y prendre ben je sais pas // comment faire l'exploitation de ce type de ressources // donc habituellement les vidéos que je prends ce sont / des vidéos prises aux sites web // plutôt des sites des journaux des magazines avec les actualités de la semaine // mais voilà j'essaie d'intégrer la compréhension orale / avec la composante culturelle à travers les images / les gestes / les villes dont on parle // mais il est vrai que quelques fois bah peut être que je fais toujours les mêmes types d'activité parce que vraiment ben / j'ai pas disons une bonne formation dans ce qui est le l'utilisation de ressources authentiques // donc on va résumer on va je pense que l'utilisation de ces ressources / c'est encore un défi pour les enseignants // il faut d'abord réunir plein de matériels // et puis à partir / de / ben à partir de là / commencer à chercher des stratégies / à assister à des séminaires des formations // et à motiver les étudiants face à ce type de ressources

**ENQUETRICE** : d'accord / euh parle de de toi et de de ta relation avec la France avec le le français ou avec d'autres / d'autres pays francophones



**MARIE:** donc ben / là je recommence // eh la France représente le fait de trouver une langue dynamique / assez importante dans la planète / et qui mélange les éléments // d'autres éléments ou de la romantisme ou de la partie diplomatique du français // d'une façon plus personnelle / le français représente un rêve // quand j'étais petite / ben je me réveillais tous les jours en pensant que j'allais que j'allais devenir professeur de français // ben là je pense que j'ai bien réussi et / puis le français représente aussi un défi / c'est le défi de mieux me préparer chaque jour comme professeur / et montrer aux étudiants que la France c'est un pays qui ouvrent ses portes et qui offre beaucoup d'opportunités / \* bourses / des échanges culturels / et académiques /// puis la France représente pour les étudiants aussi // l'opportunité de partir étudier à l'étranger / de connaître un pays différent / de rencontrer de nouveaux amis / mais surtout de visiter un pays / dont ils ont écouté parler pendant toute la carrière / donc là ils vont découvrir / la véritable culture française // ils pourront faire des comparaisons de prendre une position critique / face à ce qu'ils avaient appris ben dans les cours de français // le français représente aussi // ben je dirais aussi que / ben une autre vision du monde // dans les X de ce qu'est la langue anglaise peut nous offrir // donc là on prend de plus en plus conscience / qu'il y a d'autres langues étrangères // donc là les étudiants ils commencent / à s'ouvrir / à chercher le musique en français ben des informations / des films / et ils s'y intéressent de plus en plus // je suis certaine que chaque jour la langue française / prend une place assez importante dans l'éducation colombienne

**ENQUETRICE :** bon je vois que tu restes très / très positive // mais bon tu avais quand même évoqué euh des difficultés bon on a compris que avec tout ce que tu as dit / on a compris que voilà le français malgré que tu restes très {hésitation} très positive / eh il y a beaucoup de du travail encore à faire avec le français / pour qu'on puisse avoir une place importante / avec cette langue / et toi bah tu proposes quoi pour voilà pour améliorer cette situation / pour que le français puisse avoir un / un voilà un bon statut on va dire / dans notre pays / en Colombie et dans les universités colombiennes

**MARIE:** ben là comme tu as dit il y a beaucoup de choses à faire // donc là il faudra / commencer à partir de // ben je dirais des programmes de formation / de professeurs /// et puis là voir devenir prof / voir ça commence / à partir de / d'être étudiant quoi / donc eh // c'est c'est comme un ordre / on commence avec la motivation des étudiants / pour étudier le français // pour que ça soit pas toujours l'anglais qui prends la place prédominante // donc d'avoir motivé les étudiants / puis au moment de choisir / disons une filière professionnelle / leur montrer qu'il y a des bonnes opportunités avec l'enseignement l'apprentissage / de la langue française / donc // là on pourra parler des / des alliances / avec le gouvernement français / des / des bourses / proposées pour les étudiants / pour qu'ils puissent partir en France // et puis là à leur retour ben

ils deviendront de / de bons professeurs de français /// puis là il y a une autre solution est ce qu'en ce moment en Colombie // on a le projet de / de réintroduire / le français dans les lycées // donc en Colombie habituellement / pour les lycées publiques c'est plutôt le / ben l'anglais et l'espagnol /// donc ça aussi va continuer à faire des efforts / faire des alliances / à bien préparer les professeurs / même les stagiaires / ben les étudiants qui / qui finissent leur carrière // là qu'ils commencent petit à petit à s'introduire dans ce qui est le milieu de / du français // et puis là bah je tombe encore sur la partie de de la motivation / donc c'est c'est montré qu'il y a beaucoup de choses à faire / qu'il y a beaucoup de projets // que c'est pas seulement pour ben pour s'amuser / pour partir en voyage en France / pour visiter des monuments assez connus / sinon pour euh // eh prendre disons aussi bah / avec amour {hésitation} et avec propriété la langue française // et puis pouvoir donner un exemple aux étudiants qui vont commencer leurs études // dans un programme universitaire / de langues modernes ou de langues étrangères / en général

**ENQUETRICE** : ok / euh donc tu as parlé de motivation // pour finir si tu n'as pas d'autres choses à rajouter / comment on peut motiver les étudiants / comment on peut le motiver de plus en plus dans les universités colombiennes / donne-moi quelques pistes pour que nos étudiants ils soient de plus en plus motivés pour apprendre le le le français

**MARIE**: là j'ai toujours dit qu'on apprend / ben n'importe quelle chose à partir / de l'exemple / donc je pense qu'il faut partir / eh de / de la motivation du professeur / donc qu'il montre vraiment de / de nouvelles activités / qu'il montre qu'il prépare / le cours / qu'il cherche de du matériel / qu'il s'engage / qu'il prend du temps bon pour préparer le matériel pour que le cours soit amusant // puis qu'on sent cette mesure les étudiants vont comprendre que / ben ils ont de l'influence / du du professeur d'un enseignement d'une langue / puis ils vont devenir / motivé et là // ce ce serait plutôt à eux-mêmes / de chercher des des stratégies et s'engager dans le processus / parce que c'est vrai que le professeur il ne peut pas tout donner / donc on est on est le guide / on nous montre d'une certaine façon le chemin donc là on nous fait des propositions // mais c'est aussi aux étudiants / avec la motivation qu'ils ont déjà acquis / de chercher de ben nouvelles choses / de la musique des chansons / même à partir d'une motivation personnelle / donc il y a des étudiants qui disent / ben je m'intéresse à la culture française / à la langue française / ou au pays ben la France // parce que ben je fais partie d'une équipe de football par exemple / et là il trouve qu'il y a de bonnes opportunités en France / et là il y a des étudiants qui disent souvent ben j'ai un ami francophone / pas obligatoirement français / là ils commencent à à trouver d'autres options / même si s'ils voient d'une certaine façon que le professeur est une figure qui reste loin quelques fois / là ils commencent à trouver sur le messenger le courrier électronique les chats ben / plein des trucs qu'ils proposent les / l'internet en ce moment / là ils trouvent des amis et ils vont s'en connaître à partager avec des personnes

canadiennes / africaines / donc là c'est aussi le partir de la motivation / du professeur en résumer / pour arriver à la motivation des étudiants // et / comme ça ils vont commencer à travailler ben là / seul / même ça sera un travail plutôt en équipe / donc c'est le professeur qui donne / qui offre / qui montre plutôt / puis des étudiants / là tous ensemble nous allons apprendre chaque jour plein de nouvelles choses

**ENQUETRICE** : bon merci / euh est-ce que tu as d'autres choses dire un commentaire ?

**MARIE** : c'est bon

**ENQUETRICE** : bon ben merci beaucoup

**MARIE** : au plaisir / au revoir

**ENQUETRICE** : au revoir

### **Annexe 4.7 Transcription enseignante Vanessa**

**ENQUETRICE** : bonjour

**VANESSA**: eh bonjour / euh je m'appelle Vanessa / je suis enseignante de langue française ici à l' université de Caldas / à Manizales / eh j'ai commencé à travailler avec l'université / eh au mois d'aout / cette année / eh j'ai pas beaucoup d'expérience avec avec l'enseignement du français / eh j'ai j'ai seulement fait mon stage pédagogique pendant une année à l'Alliance Française d'Armenia pendant une année en tant qu'enseignante de français et assistante de langue aussi / eh alors c'est pour ça que l'enseignement de la langue française représente pour moi un défi / j'ai plus d'expérience avec l'enseignement de l'anglais / eh aussi j'ai plus d'expérience avec l'apprentissage de l'anglais / euh j'ai étudié le français ici à l'université pendant cinq années // eh mmm de l' autre côté j'ai étudié l'anglais dès que j'avais 12 ans / et je suis aussi partie aux Etats unis /j'aimerais bien partir en France / mais pour le moment je n'ai pas eu l'occasion mais je suis aussi très intéressée a / au Canada / euh bon moi j'aime bien le français parce que // comme je parle l'anglais je trouve que le français est plus /disons plus difficile / eh alors ça représentait un défi pour moi en tant qu'étudiante / eh et j'ai décidé de / de /disons / de quoi ? de travailler avec les deux langues de pas seulement me diplômer et connaître l'anglais parce que je savais qu'il y avaient de très bonnes opportunités en tant qu'enseignante de français en Colombie // eh mes professeurs m'ont bien motivé parce qu'ils ils voyaient que j'étais bien douée pour l'apprentissage de la langue et c'était / j'ai / j'ai eu de très bons professeurs et c'était une de mes motivations principales / mes professeurs connaissaient bien la culture et ils me parlaient de la France ils mais surtout ils me motivaient à apprendre la langue française pour trouver un bon travail // en tant qu'enseignante de français / j'essaie de motiver aussi mes étudiants mais surtout de les motiver / bon pour commencer d'abord il faut les motiver disons d'une manière professionnelle en tant que

personne / alors tu es une personne et tu vas être un enseignant dans quelques années / eh tu dois bien te préparer et tu dois faire toujours le mieux / eh alors il faut être très professionnel toute ta vie / et si tu es un bon étudiant tu vas être un bon professionnel / et il faut aussi les motiver à la découverte du monde alors on apprend la langue pas seulement pour rester ici en Colombie / mais pour avoir l'occasion de découvrir le monde et de bien se débrouiller ailleurs / mais aussi de disons de pouvoir recevoir les personnes qui viennent en Colombie / eh je ne connais pas très bien la culture et pour le moment je me prépare disons comme je viens de commencer / je me prépare pour la partie de la grammaire / la phonétique et tout ça et j'essaie d'enseigner ce que je connais de la culture / mais aussi j'essaie d'utiliser l'internet ou ce que j'ai appris pour transmettre les connaissances culturelles mais eh il faut que je me renseigne plus au sujet / eh mais pour moi aussi c'est très important de voyager / moi j'aimerais bien voyager parce que je crois que quand on voyage c'est là qu'on peut vraiment acquérir la culture d'un pays / euh à l'université euh bon les avantages / euh je vais d'abord parler des difficultés {rire timide} euh pour le français il y a beaucoup d'étudiants qui redoublent le français / eh ça pourrait être à cause de ne pas avoir le français l'enseignement de du français à l'école alors ils arrivent à l'université/ ils connaissent pas le français / ils connaissaient que la Tour Eiffel qu'elle se trouve en France / mais ils n'ont pas d'autres connaissances / je pense que c'est une des raisons / mais aussi la culture colombienne nous / nous n'aimons pas les défis et il est difficile d'aborder les défis si quelque chose est difficile euh on bon : on n'est pas autodidacte alors il faut beaucoup pratiquer à la maison et faire un grand effort / si on veut apprendre une langue qu'on a jamais écoutée / eh il y a beaucoup d'étudiants qui sont motivés / eh parce qu'ils ils auront l'occasion de voyager / alors le voyage c'est une des grandes motivations eh

**ENQUETRICE** : qui vont voyager en France ?

**VANESSA** : oui ils connaissent les opportunités / quelques-uns et c'est ça qui leur motive euh / mais ils savent aussi que c'est plus facile de partir aux Etats unis alors par contre disons l'anglais a plus d'importance à l'université parce que d'abord les étudiants le trouvent plus facile parce qu'ils l'ont étudié à l'école / ils connaissent tous les acteurs / chanteurs / les films/ ils regardent les films en anglais / mais ils connaissent pas le monde français //ou canadien ou quoi ou la suisse / le Maghreb /l'Afrique // euh alors disons/ nous les colombiens nous avons encore le rêve américain / nous voulons partir aux états unis parce que c'est cool / parce qu'on veut acheter le dernier iPod / et on va tout acquérir mais c'est c'est un rêve qui peut devenir une réalité mais on doit penser a au reste du monde / eh alors ils sont très intéressés à l' anglais / et ils trouvent l'angle français difficile parce qu'ils redoublent / ils voient leurs copains qui redoublent et plusieurs fois et mmm et quoi d'autre ? {Elle s'interroge elle-même : interrogation

rhétorique} et aussi en Colombie quel type de travail ils vont trouver après se diplômer ? {elle s'interroge elle-même} /ils vont trouver un travail en tant qu'enseignant de d'anglais /parce qu'il y a très peu de de places pour pour les enseignants de français

**ENQUETRICE** : bon on va parler un peu de ce qui se passe exactement dans la salle de classe /avec tes étudiants / avec les méthodes

**VANESSA** : bon dans la salle de classe /j'aime bien / euh d'abord pour moi ce qui est essentiel c'est / c'est la didactique /et alors pas simplement avec les activités amusantes / les jeux / mais les activités qui / qui disons qui quoi ? comment on dit envolver ? + *{lang=espagnol qui veut dire impliquer}* une personne

**ENQUETRICE** : c'est quoi / tu veux dire quoi / qui encourage ?

**VANESSA** : pas tout à fait

**ENQUETRICE** : parce que envolver + *{lang = espagnol}* ça se dit mais pour emballer un cadeau mais pas pour une personne

**VANESSA** : oui oui {rires} oui oui pour une personne / qui attire / qui attire l'attention de tous les étudiants /il faut / il faut faire dans le programme des langues /il faut faire un travail avec la grammaire un travail disons fort avec la grammaire parce qu'il y a beaucoup de contenus que les étudiants doivent maîtriser à la fin de du quatrième semestre/ alors pour moi quatre semestres sont très peu pour tous les contenus de grammaire / lexicaux qu' il faut maîtriser et surtout un premier semestre / les étudiants arrivent / eh disons ils sont arrivés à la salle de classe avec zéro connaissances préalables et ils doivent / ils doivent / ils doivent avoir quoi 148 de cours pour maîtriser le passé composé / pour moi c'est beaucoup /c'est beaucoup de contenus en très peu de temps/ alors il faut faire beaucoup de travail avec la grammaire mais la méthode que nous avons en ce moment ne propose pas de documents déclencheurs qui nous aident à expliquer la grammaire disons avec un une approche communicative parce que moi j'aime plutôt l'approche communicative / mais quelques fois / moi je n'aime pas enseigner la grammaire avec / moi je n'aime pas arriver à la salle de classe / moi j'aime pas ça / pour moi il faut que l'étudiant découvre d'abord ce qu' il va faire et après il apprendra comment le faire/ mais de toute manière la grammaire a une place très importante parce que sans grammaire il n'y aura pas de structure mmm/ et le travail de de lexical est aussi un peu on peut dire délié / délié de la grammaire quelques fois il n' y a aucun rapport avec les sujets grammaticaux qu'on fait dans la classe / et les sujets lexicaux / pour moi ce ne sont pas des éléments séparés / et pour le travail phonétique bon j'essaie de donner les bases disons de donner les bases phonétiques / de toutes manières ils seront en cours de phonétique / mais moi aussi je dois mieux me préparer au sujet de la phonétique / eh ils aiment/ils aiment ils aiment bien connaître des traits culturels disons des sujets qu'on enseigne / si on enseigne les vêtements il faut les lier à la culture / les

saisons / si on enseigne la nourriture / qu'est ce qu'ils prennent au petit déjeuner par exemple / il y a quelque chose de base qu'on peut enseigner facilement mais il y a d'autres sujets qu'il faut mieux préparer/ pour les semestres un peu plus avancés / eh moi comme j'avais déjà dit / eh je dois mieux me préparer pour enseigner la culture parce que pour moi c'est essentiel de pouvoir voyager / on peut enseigner la culture même si on n'a pas voyagé et j'essaie disons de quoi de trouver des documents qui leur motivent alors j'aime bien travailler avec avec les vidéos / vidéos qui soient créés pour le public français / pour le public francophone / alors vidéos disons les pubs / les publicités / les documentaires / j'aime aussi / ils adorent les chansons mais moi j'ai découvert qu'il faut pas simplement travailler une chanson pour le contenu grammatical qu'elle possède mais il faut aussi en tirer le quoi le en tirer le contexte culturel /par exemple on vient de travailler une chanson de l'environnement/ la chanson et la chanson nous parle des cités HLM<sup>3</sup> / alors c'est un bon sujet pour commencer une discussion / comment ça marche en Colombie / il faut toujours rassembler la culture francophone à la culture colombienne / comment ils peuvent les comparer / parce que à quoi ça sert connaître une culture si je ne connais pas la mienne / si je ne sais pas quelles sont les ressemblances et les différences / alors disons aussi pour donner un autre exemple nous avons travaillé la / j'ai introduit le théâtre français / les chanteurs plus reconnus en France / quoi les expressions pour faire la critique / mais à la fin ce qu'ils ont fait ce sont des exposés sur la culture colombienne / ils étaient très fiers parce qu'ils pouvaient s'exprimer euh du monde qui leur entoure / euh dans une autre langue et je leur ai demandé qu'est ce que vous allez faire disons si une personne francophone arrive en Colombie / il vous demande quels sont les artistes plus connus / comment est la culture chez vous / alors il faut bien connaître notre culture pour s'approcher des autres/ euh // j'aime bien / pour le travail avec les documents authentiques / on fait aussi du travail en internet / j'aime bien que les étudiants visitent des sites en français et disons si on parle de/ par exemple nous avons parlé de la maison / les meublés de la maison alors ils ont fait j'ai trouvé un site où ils cherchent un loyer alors ils ont cherché un loyer à Paris

**ENQUETRICE** : un logement

**VANESSA** : un logement / un logement à Paris / alors ils ont fait l'exercice de chercher un vrai logement à Paris / ils ont aussi cherché les meublés dans le site d'un grand magasin pour meubler la maison alors on peut travailler avec ce type de sites qui leur approche euh disons de d'un pays qui est différent et on peut faire la même chose qu'on fait en Colombie / quelques fois les étudiants pensent que que que les Français ou les Canadiens ou les Africains puisqu'ils parlent une autre langue qu'ils sont des martiens / qu'ils ont des habitudes très

---

<sup>3</sup> Hébergement à Loyer Modéré



différentes/ on a aussi des stéréotypes / euh les français se douchent pas mais comme en Colombie même ici on a par régions des différents stéréotypes et il faut arriver à connaître les différentes cultures pour travailler avec des documents authentiques euh disons euh c'est facile pour moi de trouver quelques fois les sites ou les vidéos qui s'adaptent aux contenus de la classe / mais c'est difficile de trouver des articles ou textes qui soient euh adaptés au niveau des étudiants parce que comme il s'agit de la langue euh utilisée d'une façon réelle c'est euh le vocabulaire est difficile euh bon ils ne vont pas faire la différence ils ne vont pas produire un texte / ils vont utiliser le subjonctif la voix passive et si les étudiants ne connaissent pas / ils vont se confondre alors c'est difficile de trouver les articles / le matériel / les textes authentiques qui soient bien adaptés pour les étudiants/ aussi si on veut présenter des enregistrements / ils utilisent un langage très avancé pour les étudiants pour la préparation des fiches pédagogiques pour la classe / pour moi ce n'est pas une difficulté de trouver du matériel moi aussi j'aime

**ENQUETRICE :** et l'impact de tes étudiants avec le travail des documents authentiques / ils sont contents ou ils trouvent que c'est difficile de travailler avec des documents authentiques ?

**VANESSA:** quelques-uns se sentent plutôt frustrés parce qu'ils comprennent pas {rire} euh mais bon pour ce type d'exercice on utilise le dictionnaire / on utilise la mise en commun pour arriver à une bonne compréhension du document /mais pour eux le langage est plutôt difficile mais ils aiment bien apprendre des nouveaux mots surtout des expressions du verlan ou je sais pas mais ils aiment apprendre disons tout ce qui est du langage familier alors pour ça ils aiment bien et ils se sentent aussi après qu'ils arrivent à comprendre / ils se sentent fière de comprendre une langue qui n'est pas la leur parce qu'ils comprennent des documents qui sont préparés pour qui sont préparés pour les francophones alors ils se sentent fiers qu'ils peuvent arriver à comprendre et ils aim comme ça ils se sentent motivés / bon quelques-uns à la maison font de la pratique de pratique quoi autodidacte / disons ils lisent le journal / ils écoutent des chansons que les autres leur ont présenté dans la classe / je trouve que les étudiants sont intéressés à la culture mais ils connaissent pas beaucoup / de toute manière je pense que le programme de langues modernes est bien préparé / après de pouvoir maîtriser la langue / on commence à avoir les cours de culture / de civilisation et c'est le moment de la découverte / euh parce que pour le moment ils connaissent très peu / euh mais c'est une manière de leur motiver à l'apprentissage / quand ils pensent à la langue française ils ne pensent qu'à la France / alors il faut aussi introduire l'Afrique / la Suisse // le Canada pour qu'ils sachent qu'il y a / quelle est la vraie importance / la véritable importance du français dans le monde et qu'il y a beaucoup d'opportunités pour travailler pour étudier pour bien se préparer à l'étranger / mais ils connaissent très peu de choses / la Tour / la mode / pour eux la France représente l'amour / l'élégance et quoi mmm une langue romantique mais une langue une langue aussi très chic mais je crois

qu'ils doivent aussi aller un peu au-delà / la France est un pays riche en histoire / la gastronomie et tout ça qu'il faut connaître et qui nous enrichisse en tant que qu'on en tant qu'habitant du monde

**ENQUÊTRICE** : euh bon et toi en tant que professeur tu penses que tu fais assez de travail pour ça / tu pour qu'ils puissent se rapprocher plus de cette culture / pour que l'image qu'ils aient de la France et des français soient un peu moins superficielle ?

**VANESSA** : je crois que je pourrais faire plus de travail avec la culture mais il faut accomplir / il faut suivre quelques contenus euh mmm alors que comme je l'avais déjà dit dans les premiers cours de français on fait un travail très fort sur la langue la grammaire / le vocabulaire / la phonétique alors c'est le moment de la découverte / alors dans les cours pour moi c'est qui est essentiel dans le programme c'est la grammaire ce sont les contenus grammaticaux / c'est pour ça que parfois on a pas le temps de travailler / de donner assez d'importance aux sujets culturels qui sont très intéressants pour les étudiants parce qu'on doit / parce qu'on a beaucoup de contenus à travailler et pour eux quelques fois ils sentent qu'ils travaillent beaucoup beaucoup la grammaire mais quand ils peuvent respirer un peu avec des sujets de discussion / culturels et tout ça / on n'a pas assez de temps pour le faire / le semestre est trop court / aussi dans les évaluations/ euh disons quand ils vont en classe / ils font plus attention à ce qui va être inclus dans les examens partiels et bon les contenus on peut pas mettre tous les contenus qu'on a vu dans la classe dans l'examen partiel / alors ils disent on ne donne pas beaucoup d'importance à la culture dans le partiel alors je vais pas participer / je peux m'endormir pendant qu'on regarde la vidéo et mmm et ça ça nous donne disons ça tue la motivation chez les profs / parce que les documents / la préparation des documents avec la culture / ça prend beaucoup plus de temps pour la préparation euh euh on doit compter sur l'intérêt des étudiants mais s'il y a pas d'intérêt pour préparer tout un show pour qu'ils fassent pas attention

**ENQUÊTRICE** : ok merci / sinon le français globalement en Colombie/ quelle est la place du français ?

**VANESSA** : bon je pense qu'en ce moment pour moi en ce moment la place du français en Colombie n'est pas très important pourquoi euh mmm disons {l'enquêtrice réfléchit} d'abord on donne pas d'importance à la langue française et on est plus intéressé disons au niveau économique disons les rapports ou relations ? {elle interroge l'enquêtrice sur l'utilisation des mots rapports et relations}

**ENQUÊTRICE** : les deux

**VANESSA** : les deux {elle répète la phrase de l'enquêtrice} avec les Etats-Unis en ce moment pour la politique alors je crois que qu'avec la culture française / il n'y a pas beaucoup de



relations de la Colombie avec d'autres pays / en ce moment c'est très important le processus d'émigration au Québec / et il y a beaucoup de personnes qui apprennent la langue française en ce moment pour ces raisons alors ça serait disons l'un des rapports forts en ce moment avec le monde francophone

**ENQUETRICE** : ok bah maintenant parle-moi de toi de la relation avec la France les français ou d'autres pays francophones

**VANESSA** : moi / en ce moment je dois élargir mes relations avec le monde français et je connais pas beaucoup de personnes françaises ou qui habitent en France / moi j'aimerais beaucoup visiter la France surtout pour disons faire la découverte culturelle parce que bon je connais seulement quelques personnes et je peux pas me faire une idée de comportements des français comment ils agissent disons par rapport aux colombiens ou à la culture de l'Amérique Latine / alors j'aimerais bien surtout pour connaître pour changer / non pas pour changer pour me faire une meilleure idée des stéréotypes qu'on connaît et aussi pour moi la France est très intéressante au niveau historique / la France a une culture très riche et très développée pendant les siècles une culture beaucoup plus antique que la nôtre / euh pour moi ça c'est très intéressant / j'étais aux Etats- Unis mais j'ai pas trouvé des traits culturels très définis / euh il y a des personnes de de toutes les nationalités du monde mais il n'y a pas de cultures définies qu'on puisse evidencier + { *interférence de l'espagnol qui se traduit par mettre en évidence* } pendant qu'en France et en Europe j'ai l'idée qu'on peut trouver des traits culturels très définis et dans chaque village et alors pour moi ça c'est très intéressant de trouver une culture bien définie / mmm pas seulement dans dans disons si on parle des bâtiments mais aussi des comportements des traits des traits langagiers / de quoi / les différences de la nourriture des vêtements alors ça serait très intéressant pour moi d'arriver à connaître ça / en ce moment je suis aussi intéressée au Québec je connais pas beaucoup / je dois plus me renseigner euh c'est qui est intéressant pour moi c'est aussi le changement de la même langue comme disons les traits phonétiques de la langue parce qu'on peut voir le même avec l'espagnol de l'Espagne et de la Colombie

**ENQUETRICE** : les variations

**VANESSA** : les quoi ?

**ENQUETRICE** : les variations

**VANESSA** : oui les variations

**ENQUETRICE** : bon tu as d'autres choses à rajouter / à dire ?

**VANESSA** : bon pour finir euh mm moi j'espère qu'un jour {rire} les étudiants disons euh qu'ici en Colombie on se rende compte de l'importance du France de toutes les opportunités qu'on peut avoir avec cette belle langue euh il faut aussi disons pour commencer il faut élargir les relations avec le monde pas seulement se concentrer aux Etats Unis parce qu'il y a beaucoup

de pays / de cultures qui peuvent nous enrichir euh mmm alors ça sera sera / je sais que ça sera difficile de donner au français la même importance à l'anglais dans le monde/ on connaît déjà que l'anglais est plus répandu / mais ça serait très important de pouvoir communiquer en différentes langues avec tout le monde / l'anglais nous donne déjà un outil pour être plus proche mais pourquoi pas le faire aussi avec le français qui est plus proche de nous qui vient des mêmes racines que les nôtres / je pense que pour nous c'est plus naturel d'apprendre le français que l'anglais / on a les mêmes racines au niveau langagière elles sont très similaires et on a une culture riche à découvrir

**ENQUETRICE** : ok mais donne-moi juste une piste / une façon d'arriver à donner cette importance à la langue française dans les universités colombiennes ?

**VANESSA** : euh d'abord ça doit commencer avec le gouvernement / il faut avoir plus de relations avec les pays francophones comme on l'avait au passé euh mmm ajouter disons rajouter le français au curriculum de l'école

**ENQUETRICE** : merci beaucoup

**VANESSA** : je vous en prie ou je t'en prie / je vous ai traité de tu ou vous

#### **Annexe 4.8 Transcription enseignant August**

**ENQUETRICE** : bon bonjour

**AUGUST** : bonjour

**ENQUETRICE** : bien merci d'avoir accepté de passer cet entretien

**ENQUETRICE**

**AUGUST** : c'est un plaisir

**ENQUETRICE** : euh voilà pour commencer je voudrais savoir pourquoi euh tu as choisi ce métier d'enseignant de FLE / pourquoi aujourd'hui tu es professeur de FLE à l'université de Caldas ?

**AUGUST**: bien / c'est une très bonne question / je pense que c'est l'enseignement de FLE qui m'a trouvé / ah j'ai habité aux Etats-Unis par 8 ans / et c'était l'anglais que je parlais tout le temps / et j'ai dû retourner en Colombie / cet été passé // et quand je cherchais un travail / j'ai trouvé qu'il y avait une opportunité par travailler pour l'enseignement ici à l'université de Caldas / donc euh ils m'ont demandé si je serais intéressé à faire ça / ben j'ai dit pourquoi pas je connais la langue / même que j'ai étudié un un peu le français aux Etats-Unis / l'année dernière / j'ai étudié la langue française là / à Washington / et humm / c'est une très bonne expérience / j'ai continué à améliorer / mon niveau de français / et j'ai habité aussi avec une famille belge / aux Etats-Unis / donc pour moi c'était une très belle expérience // et voilà que je suis là c'est la première fois que j'enseigne / la langue // c'est / une très bonne très belle

expérience / c'était un peu compliqué / c'est un peu difficile il y a beaucoup de choses que je ne connaissais pas ou des choses que je ne me souvenais pas / mais en général je suis très content ici

**ENQUETRICE** : très bien / bon ça fait combien de temps que tu enseignes le français exactement ?

**AUGUST** : le français j'ai commencé / en août cette année

**ENQUETRICE** : cette année

**AUGUST** : mmm

**ENQUETRICE** : d'accord / et toi en tant qu'enseignant de FLE / est ce que tu trouves qu'il y a des difficultés / euh justement l'enseignement du FLE / enseignement apprentissage / est ce que tu trouves que les étudiants ont des difficultés / euh dans l'apprentissage de cette langue

**AUGUST**: oui et non / et // j'ai trois cours // le premier c'est français 1 / et c'était une très très bonne expérience / et c'est vraiment facile / parce que tous les étudiants savent rien // donc c'est simplement / on marche tous ensemble // et j'ai pu regarder beaucoup euh de progrès / chaque fois chaque semaine / je vois les les étudiants améliorent beaucoup / le niveau de langue / et c'est incroyable la manière qu'ils ont d'acquérir les langues / nous avec les étudiants de production orale / les étudiants qui sont plus avancés / ce sont des étudiants qui sont en cinquième semestre // et en général je trouve que c'est vraiment difficile pour eux / de s'exprimer / et de dire des choses / en général ils sont / un très bon connaissance de de la langue / de la // de grammaire de la grammaire / et il connaît déjà beaucoup de vocabulaire / mais ils ont beaucoup de petites erreurs / et pour moi c'est incroyable / et ce sont des choses que l'on ne peut pas corriger / chaque fois / que je fais une correction il fait les mêmes erreurs / les prochains cours / donc pour moi c'est c'était un peu / c'était une grande frustration // donc oui et non / ça dépend des niveaux

**ENQUETRICE** : et tu penses donc voilà / tu trouves qu'il y a des difficultés / pas forcément au niveau grammatical / je sais pas / mais au niveau de // de l'expression c'est ça // et tu penses que ça vient d'où / pourquoi les étudiants si / si l'espagnol et le français / ben ce sont des langues romaines / avec beaucoup de ressemblances / donc pourquoi tu penses qu'il y a tellement de difficultés / chez nos étudiants / pourquoi ils galèrent on avec dire avec le français / ce qui est pas de cas avec l'anglais / avec l'anglais // ben je crois qu'ils sont très doués / il y a pas beaucoup de déchets donc / pourquoi tu penses qu'ils trouvent tellement de difficultés / en français / ça peut venir d'où ?

**AUGUST**: euh / je pense / en général / que c'est un faux apprentissage / ce qu'ils font ici / qu'est-ce que ça veut dire / je trouve que les étudiants / trouvent / pensent / comme les structures grammaticales est vraiment similaire / entre le français et l'espagnol / ils pensent que c'est

seulement de faire de transportation / de mon // d'espagnol en français / et voilà qu'ils ne trouvent pas / besoin d'étudier / qu'ils ne trouvent pas besoin de s'exprimer et de penser / en français / donc ce qu'il fait / c'est seulement de penser en espagnol / et de faire des traductions littérales de chaque mot de chaque mot / donc les structures ils ne connaissent jamais / ils ne peuvent pas faire une différenciation / des structures / entre une langue et l'autre / et ça c'est la partie la plus difficile pour eux / et euh // même que les étudiants // n'aiment pas beaucoup étudier // même je crois qu'ils ne savent pas / comment étudier / le français / avec l'anglais / il y a beaucoup de / on trouve beaucoup de // des trucs des matériaux / on trouve beaucoup de / choses qu'on peut utiliser pour apprendre la langue / mais mais avec le français // on trouve que c'est vraiment difficile / il ne sait pas comment // améliorer comment étudier / et il ne sait pas où commencer

**ENQUETRICE** : merci / et tu penses / bon ce que tu viens de dire comment on peut / améliorer ceci / comment on peut contribuer à l'amélioration de ce que tu viens de de nous raconter ?

**AUGUST**: en général je pense que c'est de recommencer / ça c'est la raison pour laquelle je suis vraiment content / enseigner le premier niveau / humm / parce que c'est simplement // euh / parce que c'est simplement // euh / de les enseigner et de faire beaucoup de répétitions / de même euh // euh de même chose qu'on enseigne les les mêmes / points basiques grammaticaux les mêmes // parties / euh de communication / tous ces petits choses tout la différence de / il est très important / au début / au commencement d'un / d'un cours de leur montrer la ressemblance de langue / même la différence / et ça ça se ressemble mais voilà qu'ICI / il est vraiment différent donc voilà il FAUT / il est très important de chaque fois qu'on fait un / un exercice / de travailler aussi la différence / entre les langues

**ENQUETRICE** : mmm merci / bon bien / euh maintenant donc toi dans tes cours / est-ce que / à part de travailler tout ce qui est linguistique / la grammaire / la phonétique / est-ce que tu travailles aussi // euh tout ce qui est culturel / est-ce que tu intègres la composante interculturelle dans tes séances / de de français avec tes étudiants ?

**AUGUST**: bien sûr / mmm // pour mon pour mon cours de compréhension orale / ce que je fais / c'est chaque fois les étudiants / on commence les cours / avec euh / je demande à quelqu'un / qu'est ce qui se passe / de l'actualité / de la politique de sport / euh aux élèves / donc leur devoir chaque fois est de lire / et ils doivent lire quelque chose en français / il peut choisir le pays la culture mais ça doit être un pays / une culture francophone / et on commence avec ça / et on partage euh / euh // on discute / et // donc les élèves / savent vraiment / qu'est ce qui se passe à l'autre côté de la mer / et on commence avec ça et on fait beaucoup de comparaison entre la Colombie et la France / entre la Colombie et le Canada / et même avec l'Afrique / donc

toutes ces choses / donc pour moi la CULTURE / même pour eux / la culture est vraiment là / le contexte / où on peut mettre / la grammaire / la grammaire par elle-même veut rien dire // donc voilà ils s'expriment / et ils / on parle à chaque fois sur un contexte francophone / et pour les élèves qui sont en français 1 ce qu'on fait c'est simplement faire des comparaisons élémentaires entre les / les habitudes des français les habitudes colombiennes / et euh en parlant de petits trucs comme la nourriture les vêtements / les chansons / et les / les routines quotidiennes ce qu'on fait / donc ils ont déjà une idée / entre la Colombie et l'Europe / et et // même spécifiquement sur la France

**ENQUETRICE** : la France

**AUGUST** : mmm

**ENQUETRICE** : d'accord / et euh // et ça tu le fais avec quelle fréquence / est-ce que tu penses est-ce que tu le temps que tu consacres à la culture / ça suffit / est-ce que tu le fais assez souvent ou est-ce que tu le fais je sais pas 1 fois par mois / à quelle fréquence tu le fais ?

**AUGUST**: j'essaie de le faire chaque fois / chaque fois qu'on nous trouve / dans la salle de classe / quel quel est le problème et quelle est la différence avec l'anglais / on a le français de 7h à 9h / et après // pardon on a le français de 7h à 9h / et après c'est fini / on sort on parle espagnol / et après on va au cours d'anglais / avec l'anglais ce qu'on trouve c'est on a l'anglais de 8h à 10h / et après on a l'internet / et après on a la musique / et après on a euh / tout tout tout ce truc qu'on trouve déjà dans notre environnement colombien / qui est déjà en anglais / ça ne se passe pas / avec le français / et pour moi c'est la partie la plus difficile pour eux / ils n'ont pas un / un vrai contexte / dehors la salle de classe

**ENQUETRICE** : et / tu penses que ça ça peut être amélioré est-ce que nous en tant que professeurs de FLE ont peut aider à améliorer ceci ?

**AUGUST**: bien sûr et / on on doit créer les / les espaces / les les endroits / pour continuer / ce qui se passe dans la salle de classe / pour ex pour faire une extension / ce qu'on fait dans la salle de classe et pour trouver / trouver des endroits ou des // des / des espaces pour s'exprimer pour faire une petite pratique / et pour trouver // et pour se sentir qu'on est euh dans un environnement francophone / une petite salle avec le drapeau de la France par exemple / on a rien de rien / on a beaucoup des éléments des matériaux / en anglais /mais en français / je trouve rien dans l'université / il y a rien en français / ici / à l'université euh dans la ville il y a rien / ce qu'on trouve c'est simplement un croissant / donc c'est triste {rire}

**ENQUETRICE** : euh / toi donc quand tu travailles tout ce qui est culturel est-ce que tu t'en sers de documents authentiques / est-ce tu t'en sers des vidéos / de / de magazines / est-ce que tu / tu utilises quoi exactement comme matériel pour travailler la culture

**AUGUST:** internet // internet / il y a / beaucoup beaucoup matériaux qu'on trouve en français / et sur / pardon / sur internet / il y a beaucoup de très bons vidéos / sur Youtube / même on trouve RFI qui est très important et qui a beaucoup beaucoup matériaux qui sont / authentiques c'est mieux / authentiques / toutes ces choses / et les journaux / les journaux francophones // les journaux francophones euh // je les utilise beaucoup / donc chaque fois ce / ce que je fais c'est simplement de / d'emprunter / un petit / un petit texte / et je fais une photocopie / en montrant / les petits trucs / et en montrant les logos / d'un / de journaux

**ENQUETRICE :** d'accord / est-ce que c'est facile / à part tout ce que tu trouves sur internet / est-ce que c'est facile d'autres euh / d'autres documents / si c'est pas / bon c'est vrai que sur internet on peut trouver beaucoup de choses / mais à part internet / est-ce que c'est plutôt faisable de / de trouver du matériel ou pas ?

**AUGUST:** oui / c'est / c'est faisable / et je dois être honnête / et / je sais qu'il y a beaucoup de / matériaux qu'on pourrait utiliser / ici à l'université même avec l'alliance française / et / et je connais personne là / ils m'ont offerts / ils m'ont donné l'opportunité de / d'y aller et de demander / et j'ai besoin de / quelque chose / mon problème c'est la manque de temps // donc euh / je dois être très honnête / ici / et le problème c'est ça / c'est la manque de temps de faire une recherche différente / et pour moi c'est si commode / si confortable / simplement d'aller sur internet chercher quelque chose rapidement / faire une préparation / la préparation / me prend beaucoup de temps // et ça / c'est simplement plus facile / donc euh / nous sommes dans un monde qui va très rapidement / et comme prof / car nous sommes professeurs ici en Colombie // je pense que par tout le monde / c'est vraiment difficile d'avoir les / le temps / le temps pour / trouver faire d'autres types d'exploitation

**ENQUETRICE :** euh / as-tu reçu / de formations / pour la préparation de documents authentiques / est-ce qu'en tant que professeur que ça soit en anglais ou en français / est-ce que tu as déjà assisté à une formation où on te montre / comment on utilise VRAIMENT un document authentique

**AUGUST :** bien sûr / euh en anglais / quand j'étais ici à l'université / quand j'étais un étudiant / et / quand j'ai travaillé dans une autre université / ici en Colombie / on a reçu beaucoup de formations académiques / pour l'utilisation / pour bien profiter / tous les matériaux tous les documents / et tous ces trucs que l'on trouve / chaque jour / et qu'on peut // changer / et profiter / d'une bonne manière pour explorer et // et / pour profiter l'apprentissage / de langue

**ENQUETRICE :** et c'était une formation / c'était où c'était ici à l'université ou c'était où les formations / c'était plusieurs formations ou c'était quoi exactement

**AUGUST :** c'était un autre type de formation que j'ai reçu quand je travaillais / dans une autre université / donc il y avait une personne qui / qui faisait là / donc chaque fois on travaillait

ensemble / une partie différente pour l'enseignement / de / de la langue / donc euh // on a reçu beaucoup de formations pour l'utilisation de matériaux authentiques

**ENQUETRICE** : et en français tu l'as fait aussi / tu as reçu des formations pour / utiliser des documents authentiques en FLE ou pas ?

**AUGUST**: rien pas / pas en français / ce que j'ai fait c'est simplement une transposition de ce que j'ai / j'ai appris en anglais / et je peux le faire / en français / et pour moi / c'est incroyable / parce que je peux comparer / j'ai enseigné l'espagnol aussi aux Etats-Unis / et ça c'était une autre expérience / donc euh // j'ai pris beaucoup / j'ai fait // je partage entre les langues / et je trouve que / de temps en temps / il est plus facile d'enseigner / d'utiliser des trucs euh / authentiques dans une langue / et la réception et l'apprentissage est plus efficace / de temps en temps / donc je fais beaucoup de comparaison / et ça je pense que donc ça m'aide beaucoup // bien / et en plus de la part géographique je pense / que // c'est l'anglais / le le rêve américain / et mon expérience / qu'est-ce que j'ai vu // et // même en Colombie nous avons le le rêve américain / et je pense que chaque personne va prendre l'anglais / parce que il vaut aller aux Etats-Unis / et gagner beaucoup d'argent / et aller à New-York aller faire du shopping à New-York / ou aller à la plage à Miami / parce que c'est c'est près / donc euh // ce qu'on trouve / est simplement que / c'est une facilité / c'est une chose qu'on peut faire / qui est faisable // et au contraire de ce qui se passe avec l'Europe / avec la partie / avec la partie d'opportunité de travail toutes ces choses donc euh / la personne trouve pas / une vraie motivation / pour explorer / une langue différente // euh // euh une langue différente de l'anglais // c'est dans mon expérience / je pense que les choses ont / déjà beaucoup changé et que / on a déjà vécu un grand / un changement ce qu'on trouve avec l'ensemble du FLE / quand j'ai commencé à étudier il y a déjà / vers 15 ans // et // ce que je pensais du français / l'image que j'avais du français était que / c'était la langue de Baudelaire / de Ronsard / c'était la langue de la révolution française / mais c'est ça j'ai j'étais à ce moment-là euh / 17 ans / donc pour moi ce / ça voulait rien dire / c'était simplement euh / une chose très abstraite et très ennuyante / que je n'aimais pas / et // après les choses / j'ai développé mon amour pour la langue mais ça me prit beaucoup de temps / ce que j'ai trouvé après toute cette année / et dans ce moment c'est simplement que / il y a déjà un nouveau groupe de professeurs qui sont plus jeunes / qui sont plus OUVERTES / qui sont plus euh / didactiques / et qui utilisent la langue / comme un moyen communicatif / plus que / comme un moyen de de d'information / de d'histoire / qui c'est bien / mais pas pour commencer / pour découvrir une nouvelle langue / donc je pense que maintenant / on a déjà trouvé // une très bonne manière de commencer / on a retrouvé on a redirectionné / la manière d'enseigner euh / le français // et c'est très important / selon mon expérience / ce que je trouve en enseignant le français 1 / je vois / j'ai des élèves sont vraiment motivés / mon cours commence / à // à 7h du



matin / et c'est difficile / de se lever oui / vous comprenez mais // mais ils arrivent / et ils participent et / et ils ils lèvent la main / et ils parlent ils ont des questions / ils ont / beaucoup curiosité / et ils vont vraiment exprimer / et ils vont vraiment / dire quelque chose / et et prononcer avec une prononciation française / donc pour moi c'est une très très bonne motivation // donc je pense que / c'est vrai il y a beaucoup de choses qu'on doit faire avec la / le français mais nous sommes par un très bon chemin

**ENQUETRICE** : et euh / penses-tu que cette motivation / ça peut venir de représentations que les étudiants ils ont du français // quelle est l'image qu'ils ont de la langue / est-ce que c'est toujours la langue de l'élégance / le la langue c'est la langue de l'amour c'est quoi les représentations qu'ils ont // est-ce que c'est toujours des représentations un peu superficielles / ou bien ils ont des représentations plus élaborées on va dire

**AUGUST**: mmm // je pense qu'ils arrivent avec cette idée / de c'est la langue chic c'est la langue de la mode / c'est la langue superficielle / mais petit à petit / ils / ils trouvent / que c'est une langue très riche / et qu'il y a un contexte / qui est vraiment euh riche / pas simplement pour la partie / de la mode / de la partie de la nourriture / mais pour toutes ces choses / qu'il fait / il trouve / il découvre / que / le français est une langue vivant / et qu'il peut bien s'expliquer / il peut se communiquer // FACILEMENT / c'est simplement que je essaie de montrer que le français est aussi / une langue qu'on peut utiliser / pour ouvrir des portes / et ce maintenant à cause de la crise mondiale qu'on a / que les Etats-Unis ne sont / ont beaucoup changé / qui ne sont pas le rêve américain à des cause des / des expériences que / tout le monde / a vécu là / ce qui veut dire / euh / tout le monde sait que les Etats-Unis ont beaucoup changé / même à l'Europe / mais ça leur donne l'idée / d'explorer / autres choses / d'essayer d'ouvrir d'autres portes / et ça c'est mon travail je suis très content de le faire

**ENQUETRICE** : très bien César / c'est très bien / bon on va revenir vite fait à l'utilisation des documents authentiques / bon a dit que c'est très bien / que c'est l'idéal d'utiliser des documents authentiques voilà / mais est-ce que / euh / tu trouves des difficultés / quand tu utilises des documents authentiques / est-ce qu'il y a quand même des contraintes des difficultés

**AUGUST**: moi je pense que / pour moi c'est simplement d'être créatif / d'explorer / et d'avoir le temps pour faire l'exploration / mais en général je pense que un / à cause de la globalisation c'est vraiment facile de trouver des DOCUMENTS / authentiques / ce que je trouve difficile de / c'est l'utilisation des matériaux en général / en disant des films / en disant de // je ne sais pas des trucs de nourriture par exemple / des couvertures de chocolat / qu'on pourrait utiliser pour trouver les ingrédients de / d'une / de / pour faire quelque chose / une galette / tu sais un petit chocolat un bonbon / donc euh / mais en général / je pense que c'est simplement de / de de /



d'avoir une très bonne planification / pour trouver / et pour / adapter / ce qu'on trouve / aux besoins des étudiants

**ENQUETRICE** : merci / euh César / lors de l'utilisation de ce type de documents / dans tes cours / quel est l'impact de vous / que tu perçois / de la part des apprenants

**AUGUST** : ils ont pas / ils trouvent que c'est une langue vivant

**ENQUETRICE** : avec des documents authentiques

**AUGUST**: avec des documents authentiques bien sûr / ils trouvent que // je sais pas / que c'est pas Baudelaire que c'est pas Rimbaud / mais que c'est euh / mais c'est Hollande qui est en France maintenant / et ils parlent / et ils nous donnent des discussions / on peut comparer / selon ce qu'on a lu / et c'est simplement / de comparer de trouver que la France existe / et qu'il y a un gouvernement / euh démocrate par exemple / et ils trouvent qu'il y a un pays qui fait l'importation l'exportation de voitures / et qu'on a la Renault ici / tu sais / donc ils trouvent vraiment toutes ces choses qui lit / qui lisent / euh // ont une application / que c'est pas abstrait / qu'on peut utiliser dans notre euh euh routine / chaque jour

**ENQUETRICE** : est-ce que tu as autre chose à dire ?

**AUGUST**: je suis très content / je suis très content avec le français / j'ai redécouvert / mon amour / pour la langue / j'adore l'anglais / j'adore l'anglais / mais à ce moment-là dans ma vie / je / me suis tombé amoureux / de /français / encore une fois / et j'ai découvert beaucoup de choses / euh ces trois / quatre mois que je fais ça / et je trouve que je suis vraiment content / et qu'il y a beaucoup de choses à prendre / et même avec mon niveau de français mon niveau de langue / mais qu'il y a beaucoup de futur / donc euh / c'est la raison pour laquelle j'ai décidé / d'étudier les langues / au début / et je suis très content et je pense que j'ai trouvé la carrière de ma vie / et j'adore / être prof

**ENQUETRICE** : ben ok / merci beaucoup / merci beaucoup

**AUGUST** : c'est un plaisir / ok

**ENQUETRICE** : au revoir

**AUGUST** : à une prochaine

#### **Annexe 4.9 Transcription enseignante Annie**

**ANNIE** : bonjour je m'appelle Annie / je travaille à l'Université de Caldas / je travaille aussi à l'Alliance Française mmm mais j'ai plus d'expérience à l'AF que qu'à l'université

**ENQUETRICE** : tu as commencé à l'AF ça fait combien de temps ?

**ANNIE** : plus au moins cinq ans

**ENQUETRICE** : et à l'université ?

**ANNIE** : une année et demie / plus au moins / oui

**ENQUETRICE :** parle-moi de toi / de ton métier en tant que prof de français à l'université de / de Caldas

**ANNIE:** bon moi j'ai peu d'expérience à l'université / mais comme j'ai commencé avec l'AF / je / j'essaie de travailler plutôt la partie / orale de le faire plus agréable pas complètement la la la grammaire parce si on commence comme ça / les étudiants sont un peu / ennuyés / oui/ alors il y a des jeux de rôle / bon des jeux / des activités / des dictées / et comme ça /euh / on commence à donner la grammaire sans que les étudiants ne se rendent compte/ alors c'est plus agréable / il y a des étudiants qui sont plus intéressés pour la grammaire et les autres sont plutôt intéressés pour parler / oui / alors on doit faire les deux pour que tout le monde soit content / oui et bon je trouve des inconvénients à l'université par rapport / à la méthode parce c'est pas une méthode/ quand on dit bien intégrer /si l' on analyse la méthode / c'est plutôt un cahier d'activités / alors si par exemple / je dois travailler disons / la / le passé composé ou le conditionnel / il y a peu d'activités alors je dois chercher sur internet ou les méthodes de l'AF pour le travailler / pour le travailler // pour bien expliquer la grammaire bon je ne commence pas le cours par aujourd'hui on va voir le conditionnel / et ta ta ta sinon que j'essaie de / de /d introduire ça par une question / oui / par exemple /« qu' est- ce que vous avez fait pendant les vacances / ou quelque chose » comme ça / alors ils commencent à répondre et / et comme ça on commence à intégrer le passé composé / et après il y a l'explication et tout camais euh c'est bien mais euh / c'est bien mais il y a des étudiants qui ont la difficulté d' apprendre la langue soit parce qu'ils aiment pas / soit parce c'est difficile

**ENQUETRICE :** et tu trouves beaucoup d'étudiants qui n'aiment pas la langue française ?

**ANNIE :** oui beaucoup / parce que il y a des étudiants qui / qu'au /qu'au début / ils voulaient travailler une autre chose/ étudier une autre carrière /oui / alors ils disent « je voulais travailler / étudier comme bon comme la médecine ou quelque chose comme ça / ou le droit mais je n'ai pas eu l'opportunité d'entrer alors je continue avec les langues » alors c'est leur deuxième choix / oui / en plus ils disent j'adore les langues / non { elle se reprend} / j'adore l'anglais mais pas toutes les langues / je vais apprendre l'anglais / ou j'adore les langues mais j'aime la pédagogie / oui / et quand ils commencent avec la pédagogie ils disent « bah c'est horrible » au moins la plupart de mes étudiants ont dit « non on ne travaille rien de pédagogie et on doit le faire obligatoirement »

**ENQUETRICE :** ils ne veulent pas être enseignants / c'est ça ?

**ENSEIGNANTE :** euh la plupart non / non / non ils veulent plutôt apprendre l'anglais / le français il y a peu de monde qui veut le travailler / mais c'est pour ça que je travaille un peu différent j'imagine bon / je voudrais le faire / pour réveiller cette partie de l'étudiant pour l'intérêt / la motivation/ alors ils commencent à dire « non c'est difficile / telle chose » je ne

sais pas / alors je commence à jouer / à faire des choses différentes / et ils disent « bah c' est pas si difficiles comme on me a dit » alors en plus parce qu' il y a d autres personnes qui disent que le français est difficile / c'est plutôt bien l'anglais parce que vous le connaissez déjà / ta tata/ ils disent { interruption par l'enquêtrice }

**ENQUETRICE** : c'est des enseignants qui disent des choses comme ça ?

**ANNIE** : oui des professeurs et aussi les mêmes camarades / alors c'est pour ça que c'est un peu difficile / alors j'essaie de proposer toujours des choses différentes / l'écoute/ la dictée / mmm / les jeux de rôles qu'ils adorent/ avec la dictée c'est particulier parce qu'ils trouvent ça comme un défi / ils disent que c'est difficile à dicter / alors on le pratique trois jours par semaine / trois ou deux / ça dépend de thèmes qu'on doit donner / mais ils adorent / on fait un ou deux dictée par jour mais court / et ils sont toujours intéressés mmm de savoir qui a la plus quantité de fautes ou la moins quantité de fautes / alors ils commencent à faire ce type de jeux avec ça / alors pour ça c'est agréable

**ENQUETRICE** : et tu le fais dans objectif / pour travailler quoi ?

**ANNIE**: alors pour travailler l'orthographe et aussi pour s'exercer à la partie orale / oui / les accents / oui / ou la dictée je peux la faire où il y a des documents sonores oui et ils doivent l'écouter et ils doivent l'écrire / comme ça ils ont différent accents et manières de parler / eh comme ça ils vont s'exercer un peu plus / bon je travaille aussi un peu mais je crois un peu plus que les autres / je sais que euh la culture on la travaille au sixième semestres mais quand ils arrivent en sixième semestres ils savent rien / oui / alors s'il y a un thème où je peux parler un peu de la culture / par exemple pour la nourriture/ la météo / raconter des événements culturels francophones / je le fais mais / ils s'intéressent beaucoup oui alors je crois qu'on doit pas attendre six semestres pour travailler la culture s'ils vont voyager en France ils vont avoir tout le contact avec cette culture alors c'est bien s'ils la connaissent bien déjà du début alors je crois que c'est une faute du programme/ de la carrière / je ne la travaille pas tous les jours mais j'essaie de le faire plus fréquemment / c'est hyper important / plutôt et aussi je travaille par exemple le / on travaille toujours la langue standard / très poli / bien ta ta ta/ mais bon je travaille avec mes étudiants mais ils vont pas trouver tout le monde qui va parler standard / et tout ça/ alors on travaille l'argot familier et tout ça // bon il y a les registres il y a les documents enregistrés où il y a des situations / par exemple comment commander dans un restaurant / ou j'envoie des différents documents par internet / et après on fait la comparaison des cultures on travaille beaucoup les jeux de rôles on / oui /on connaît premièrement comment on le fait dans un pays francophone et dans la salle de classe et on le fait dans la salle de classe il y a les deux un groupe fait par exemple fait la partie francophone et les autres fait la partie colombienne et après on fait le débat pour identifier les différences / et ils aiment bien ça / et ils aiment bien ça/

j'aimerais bien montrer les vidéos pour connaître mieux avec les étudiants la culture mais c'est difficile mais / il n'y a pas beaucoup de ressources oui et les locations et tout ça c'est un problème / j'aimerais bien avoir plus / j'aimerais bien de trouver plus des documents pour travailler si l'on voit la méthode c'est hyper difficile / alors c'est une des difficultés que je vois pour tous les profs alors on doit chercher sur internet différents documents pour montrer la culture / pour montrer euh bon tout la grammaire / j'ai prêté à AF parce qu'il y a beaucoup de documents mais à l'université c'est très difficile / c'est très limité

**ENQUETRIXE :** et dans la salle de classe / la motivation / comment tu sens les étudiants ?

**ANNIE:** au début je sentais les étudiants sont plus motivés en anglais qu'en français parce qu'ils trouvent plus facile l'anglais / il y a les films/ la musique et tout ça alors ils ont une connaissance un peu plus de l'anglais que du français / mais si on travaille avec des différents documents des documents authentiques / si on fait l'effort/ on peut les motiver / par exemple je travaille avec mes étudiants un peu de tout / pour essayer de le faire plus agréable parce qu'ils commencent l'université / ils disent « non c'est difficile le français / on sait pas / même on ne sait même pas dire » / bon écrire oui alors parce qu'on a n'a pas le contact pendant les cours / le lycée et ils ont une motivation de voyager en France pour faire des études mais il y a des motivations et il y a des inconvénients / ils sont motivés / ils trouvent que la langue c'est difficile / mais c'est pas impossible / mais ils trouvent d'autres difficultés / c'est pour faire le stage / en Colombie c'est difficile oui il y a beaucoup bon tous les lycées sont disponibles pour faire des stages en anglais mais pour le français les étudiants comptent seulement avec l'AF et l'AF il y en a seulement six / mais on peut avoir vingt et un stagiaires oui / alors la difficulté c'est ça / la partie importante c'est que les étudiants qui ont déjà fait le stage là-bas ont la possibilité de continuer à travailler à l'AF / oui / en ce moment il y a un projet du français pour Manizales / je sais pas / il y a un programme / il y a un travail entre les universités et les AF mais je vois que c'est plutôt l'AF qui commence avec les écoles moins favorisées par l'état / bon / et ils sont bien intéressés / alors si on continue ça on peut avoir plus d'écoles intéressés par la langue et alors je parle de ça à mes étudiants ils sont très motivés c'est difficile mais ils se motivent beaucoup / le public est hyper difficile ils veulent pas travailler / s'ils font le stage là-bas / ils peuvent augmenter la motivation pour la langue / ça c'est une véritable motivation pour eux

**ENQUETRIXE :** parlons de ta relation avec la France et les français / quelle est l'image que tu as de ce pays / de ce peuple ?

**ANNIE :** bon j'ai pas encore voyagé mais j'ai beaucoup d'amis français et c'est une bonne relation / parce / j'adore la culture / oui / j'aimerais connaître toutes les langues /oui /avec les français ils montrent la partie culturelle de leur pays très intéressant / ils ont une richesse / ils

montrent la partie culturelle / dans ce pays / les personnes sont très agréables / bah on dit que les français / ils sont pas très agréables / je sais pas quoi / qu' il y a des différents caractères qu'ils sont très méchants mais moi je trouve pas ça / parce qu' ils commencent à comprendre notre culture / on commence à faire des similitudes / des différences / moi j'aimerais bien connaître la France parce // bon j'étudie beaucoup la culture pas seulement de ce pays mais de beaucoup de pays que j'adore / mais je suis professeur de français et je trouve important de faire / cette connaissance / pour parler avec plus de propriété mes étudiants ça / c'est fait comme ça / c'est l'histoire parce / oui / j'aimerais bien voyager / disons / tout le monde dit les français sont comme ça / comme ça / mais c'est c'est pour tout le monde / oui / par exemple on peut dire de la Colombie que les colombiens sont méchants ou les « paisas »<sup>4</sup> sont comme ça : des stéréotypes toujours mais c'est la diversité / des cultures / des personnes / mais moi j'ai pas de mauvais disons de quoi /de mauvais image des français ni de la France alors c'est bien pour moi

**ENQUETRICE** : et tu / tu es intéressé plutôt par la France ?

**ANNIE** : principalement pour la France / j'aimerais connaître plus de pays mais plutôt avec la France / oui / c'est ça qu'on montre à l'université/ je crois que ça on le fait parce que les mêmes professeurs montrent seulement la France /on ne dit pas qu'il y a des pays francophones // en ce moment j'ai un premier semestre et je parle de la France et la francophonie / les étudiants savaient pas / c'est quoi la francophonie / ils pensent que c'est seulement en France qu'on parle le français / j'aimerais connaître tous les pays mais je suis plutôt intéressée par la France

**ENQUETRICE** : cette image tu la transmets aux étudiants / ou quelle image tu transmets aux étudiants de la France / des français ?

**ANNIE**: je transmets mon intérêt pour connaître la France et la culture et tout ça mais je parle aussi d'autres pays francophones / comme ça je peux éviter ce qu'on a fait avec moi / oui de parler seulement de la France / donc on parle d'autres pays / quelles sont les différences / qu'est - ce qu'il y a entre la France et un pays francophone / mais ils s'intéressent plus par la France / je ne sais pas pourquoi / bon je parle de tout / mais ils s'intéressent plus par ce pays / je crois que parce qu'on parle toujours de tout ce qu'il ya dans ce pays/ les monuments / l'histoire et tout ça mais malgré ça / il y a des inconvénients parce que si on parle avec des étudiants de la France / ils parlent / si on demande aux étudiants ce qu' ils connaissent de la France / ils parlent seulement de la Tour Eiffel/ oui / c'est l'unique symbole qu'ils connaissent / oui / alors c'est bien trouver d' autres monuments / d'autres histoires / d'autres caractéristiques/ des personnes

---

<sup>4</sup> "Paisas" est le gentilé de la population de Caldas, Quindío, Risaralda et Antioquia.

/ parce qu'il y a des stéréotypes des français qu'on dit c'est pas vraies / et si on parle des français avec des étudiants/ ils parlent toujours de la même chose alors il faut bien changer ça

**ENQUETRICE :** donc c'est à dire les étudiants disons s'ils connaissent que la tour Eiffel comment on peut aider en tant qu'enseignant à changer ça / pour qu'ils puissent avoir une image plus importante ?

**ANNIE:** c'est que j'ai dit tout à l'heure / euh on commence avec la culture au sixième semestre / je crois que si on commence du début avec la culture et à montrer des différents/ différents aspects de ce pays / alors moi par exemple je parle des différents monuments / ils commencent à faire la recherche/ c'est quoi et pourquoi / et c'est pas seulement la Tour Eiffel ou Paris / alors ils demandent aussi les universités de /qu'il y a en France alors je dis on va chercher cette ville / qu'est-ce que vous trouvez intéressant de cette ville / et on laisse la tour Eiffel de cote parce la France n'est pas seulement ça oui / alors il y a un projet si on peut dire un projet chaque semaine on fait des débats avec mes étudiants alors il y a une semaine où on parle des thèmes polémiques et il y a une autre semaine où on parle de la France et ils commencent à chercher les choses qui sont intéressantes pour eux / oui / par exemple il y a des étudiants qui ont parler du rôle de la religion en France / les autres parlent de la politique / alors ils doivent faire le débat et ils doivent bien défendre leurs points de vue alors les autres doivent bien aussi s'informer et comme ça on peut apprendre bien de ce pays

**ENQUETRICE :** bon parlons un peu de ta propre motivation pourquoi tu as choisi de devenir **ENSEIGNANTE** de français ?

**ANNIE:** bon au début j'étais dans la même situation que mes étudiants de français / j'ai commencé langues modernes parce que j'aimais la langue mais j'étais plutôt intéressée par l'anglais / oui / bon j'aimerais bien être professeur d'anglais et voyager aux Etats - Unis quelque fois / mais le premier semestre c'était très difficile avec le français / oui /parce que j'étais pas très intéressée / il y avait beaucoup de personnes / c'était un groupe de presque quarante personnes / alors l'apprentissage c'était pas idéal / alors je disais « ici je comprends pas et c'est difficile »/ on peut pas travailler la production orale et tout ça / on pouvait pas le faire / alors je disais "je vais continuer avec l'anglais" / mais au deuxième semestre il y avait moins de monde / la prof euh elle venait d'arriver de France / elle avait des idées très récentes / comment dire / actuelles / c'était pas de travailler les adjectifs / ou quoi / elle commençait à t parler de la culture et tout ça / elle avait un accent différent et ça motivait la plupart de groupe / alors je disais c'est intéressant de travailler cette langue / c'est difficile mais c'est comme un défi si C'EST DIFFICILE mais je comprends et ça me plait on va continuer par ici / au quatrième semestre / j'étais un peu déçue / parce que la professeur / bon une autre professeur travaillait seulement la conjugaison des verbes / on écrivait / on écrivait / on écrivait / je disais bon « c'est pas ça que

je veux travailler » mais c'était seulement cette prof parce qu'on a commencé avec la culture la phonétique et tout ça alors j'étais très intéressé par le français et j'ai continué comme ça / alors tout le monde pensait que j'étais motivée par l'anglais / quand j'ai dit à la maison maman par exemple « maman je vais continuer avec le français » // « mais qu'est-ce que tu vas faire si ici on n'enseigne pas le français / où est-ce que tu vas travailler » / j'étais bien intéressée par l'AF et j'ai dit « bon je vais essayer de faire là-bas et de rester » et je l'ai fait comme ça / oui

**ENQUETRICE :** bon merci est-ce que tu as d'autres choses à dire / à rajouter un commentaire / peut-être des pistes pour / on va dire pour améliorer la situation du FLE en Colombie dans les universités colombiennes

**ANNIE :** bon eh pour améliorer ça on devrait faire attention à la manière de d'enseigner le français / c'est bien qu'il y a une bonne responsabilité de la part des profs / de pas seulement enseigner la grammaire sinon développer aussi l'oral et tout ça / mais je crois qu'un inconvénient important c'est l'utilisation des méthodes parce qu'il y a des méthodes qui ne sont pas bien appropriées pour la langue / alors on fait différents exercices mais / c'est plutôt les documents authentiques qu'on doit chercher que les documents qui existent à l'université alors si l'on a plus des documents / euh disons une bibliothèque euh avec eh des documents français / avec des livres / des audio livres / ça sera plus facile parce que on enseigne aux étudiants avec ce qu'on a à la maison / ce qu'on connaît mais pas grâce à l'université / alors si l'université aide avec ça je crois que les étudiants et les professeurs seront plus motivés parce c'est une motivation des professeurs et aussi des étudiants / alors si on améliore ça / on peut changer un peu la manière d'enseigner le FLE ici / en plus si on a plus d'opportunités d'enseigner le Français bon de faire par exemple le stage dans d'autres institutions pas seulement à l'Alliance d'autres lycées les étudiants seront plus motivés à étudier cette langue il y aura plus de possibilités d'emploi / alors je crois que si on commence à partir de l'université à faire de ce type de motivation / ce type des documents / de l'intérêt des étudiants on va bien améliorer j'imagine

## **ANNEXE 5 TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS DES APPRENANTS**





## Annexe 5.1 Transcription apprenant Simon

**SIMON** : bonjour je m'appelle Simon / je suis étudiant un étudiant de langues modernes je suis en troisième année en langues modernes maintenant j'étudie le français l'anglais beaucoup de littérature de France anglaise plutôt d'espagnol aussi

**ENQUETRICE** : bon quel est ton rôle en tant qu'étudiant de français à l'université en tant qu'étudiant de FLE à l'université de Caldas

**SIMON**: mon position ? euh c'est si simple parce que à cause à cause que j'aime le français / j'étudie beaucoup / mais il faut améliorer quelque chose surtout la prononciation / la grammaire / j'aime le français euh un peu plus que l'anglais parce que si on est réaliste on est plus proche à l'anglais pour les états unis et tous les produits qui vient en Colombie sont anglais ou des états unis et pas de France / euh pk j'aime le français parce que c'est génial pour moi d'écouter la musique la culture de savoir euh je sais pas tous les expressions je sais pas tous les gens qui parlent français ils parlent génial euh mais le français c pas facile la prononciation est difficile j amélioré un mon français parce que j'étudie beaucoup j'écoute de la musique je lis des textes et tout ça mais la prononciation c'est un peu difficile la grammaire aussi / la grammaire aussi il faut étudier beaucoup mais beaucoup beaucoup et je pense que le problème le plus grand

**ENQUETRICE** : remarquable

**SIMON** : remarquable / oui merci / c'est que on comme étudiant on étudie pas on seulement apprend ce que le prof nous dit à l'université et c'est tout mais et quand on sort de l'université on oublie tout ça que l'on a appris il faut étudier je crois que c'est indispensable si on veut améliorer le français ou une autre langue je pense que c'est pour ça que je parle bien ou je comprends le français c'est parce que j'étudie comme un malade

**ENQUETRICE** : j'étudie

**SIMON** : j'étudie comme un malade oui

**ENQUETRICE** : ok bah parlons des cours à l'université

**SIMON**: ok à l'université euh c'est comment je peux dire / c'est c'est aussi difficile d'apprendre une langue parce que nous même comme des étudiants on ne fait pas des efforts / c'est à dire que on pratique pas entre mecs / entre amis parce que on a peur je ne sais pas si c'est de la prononciation / si c'est à cause de que on est pas réellement proche de la culture française je sais pas mais il y a quelque chose qui nous permet pas de parler la langue entre amis / et en général les profs sont bien/ ils prononcent bien/ quelques profs à l'université mais par exemple moi je suis en troisième année il y a des profs qui ne sont pas capables de faire une classe ou de dicter une classe pour le /// ils ne prennent pas la culture française / ils prennent

pas de matériel authentique alors c'est pour ça que c'est difficile parce que réellement on connaît pas beaucoup de la culture française / c'est ça / si moi je connais la culture française c'est parce que j'étudie j'étudie chez moi ou dehors l'université / par exemple en français 3 on étudie beaucoup la grammaire française mais c'est seulement ça la grammaire française et la prononciation des expressions et tout ça mais il y a à l'université seulement un cours de la culture française / c'est ça

**ENQUETRICE :** ok bah maintenant parle-moi de toi de ta relation avec la France avec les français quelle est ton image de la France et des français

**SIMON:** ok parfait même si je connais pas la France parce que je n'ai pas l'opportunité de voyager en France / je connais beaucoup de français ici euh et maintenant je suis en train de parler / d'étudier avec un ami français / il vient de Nice / j'ai l'opportunité de parler beaucoup avec lui / c'est pour lui et pour une amie de la Colombie que j'ai l'opportunité d'être plus proche à le Français / pas la France mais un jour je vais visiter la France / j'espère / c'est ça / j'ai des amis de Belgique aussi / la prononciation est un peu différente pour moi euh mmm oui j'ai des amis

**ENQUETRICE :** eh donc j'ai compris que tu as des amis francophones en Colombie / même si t'as jamais allé en France mais tu as déjà eu un contact avec cette culture / alors quelle est l'image qu'ils t'ont montré de la France / quelle est l'image que tu portes aujourd'hui à la France et aux français à travers bah tes amis hein

**SIMON:** ok pour moi j'ai une image positive mais je ne sais pas si c'est parce que c'est moi parce que je suis une personne très ouverte et agréable / je sais pas / mais j'ai une image positive parce que tous les amis français que j'ai ici / ils parlent bien de la Colombie/ de toutes façons s'ils sont ici c'est parce qu'ils aiment la Colombie je pense ou ils veulent connaître un peu plus de la Colombie euh il y a des personnes qui disent qu'ils sont égoïstes / qu'ils sont méchants mais avec moi ils sont très bien / ils ont une autre culture / mais c'est comme nous ils ont le choc culturel c'est plutôt ça on ne se comprend pas dans quelques situations / par exemple quand quand mmm ils sont si *formal* + {lang = espagnol} quand ils parlent

**ENQUETRICE :** tu veux dire quoi ?

**SIMON :** en anglais c'est *polite* + {lang = anglais}

**ENQUETRICE :** poli

**SIMON:** oui ils sont polis quand ils parlent / ils aiment beaucoup le français les structures de la française je sais pas si c'est une impression que j'ai / ah oui par exemple il y a des chocs culturels par exemple quand il dit / j'oublie j'oublie ça / par exemple quand ils parlent avec une personne qui ne fume pas / parce que les français ils fument beaucoup / ils fument comme des pompiers {rire} et pour la France ça c'est un peu bizarre et les colombiens ne fument pas comme

les français il y a des situations où ils n'ont pas conscience de ce qu' ils dit bref ce que je veux dire c'est qu' ils sont choqués parce que l'on fume pas beaucoup parce qu' en France ils sont habitués que tous les gens fument / c'est un choc culturel pour moi

**ENQUETRICE :** ok bon donc la réalité du français dans les universités colombiennes c'est quoi exactement si l'on prend l'anglais à côté ?

**SIMON :** ok je crois que l'anglais l'on est vraiment pris par l'anglais parce que c'est plus facile d'apprendre l'anglais que le français c'est un *fact* {*lang + anglais*}

**ENQUETRICE :** c'est une réalité

**SIMON:** c'est une réalité parce que la prononciation de l'anglais est plus facile que la française / c'est pour ça que l'on aime beaucoup l'anglais plutôt que le français parce que on a beaucoup d'opportunités avec l'anglais que le français en Colombie / c est que je connais / c'est qu'il y a seulement un endroit qui enseigne le français / il s'appelle l'alliance française ici en Colombie / c'est ça l'unique endroit / mais si on prend l'anglais / il y a beaucoup de lieux beaucoup dans lesquels ils enseignent l'anglais / si on le voit comme ça oui il y a beaucoup d'opportunités mais pour l'anglais et pas pour le français par rapport à ça je peux dire que si je parle comme un étudiant je parle avec mes amis ils dit que les français est plus fantastique ou plus proche que l'anglais / il est si difficile d'apprendre le français et c'est pour ça qu' on aime que on est relativement je sais pas plus proche plus près à l'anglais qu' à le français mais de toutes façons j'aime l'anglais rire

**ENQUETRICE :** donc c'est quoi ton avenir en tant qu'étudiant de langues modernes / c'est quoi ton / oui ton avenir/ comment tu vois ton future ?

**SIMON :** mon rêve

**ENQUETRICE :** pas forcément ton rêve mais tu te vois comment dans ton future

**SIMON:** vraiment je veux voyager en France et je vais le faire comme un assistant d'espagnol / je vais faire ça avec l'Alliance Française / si je peux / sinon je veux pas rester ici en Colombie / je veux améliorer mon français je veux améliorer mon anglais aussi parce que j'aime les deux / je me vois en France en parlant français avec mes amis beaucoup des amis avec des gens qui parlent français qui veut connaître de la Colombie / l'espagnol / si je peux enseigner l'espagnol en France / ça serait génial / pour ça j'étudie beaucoup / je prends des textes / je lis des textes / mais je vois pas mon future ici en Colombie / c'est ça que *i hope* {rire}

**ENQUETRICE :** donc ici tu penses que ça peut être difficile de trouver un b en tant que professeur de français

**SIMON :** oui c'est ça c'est ça la réalité ici en Colombie il n'y a pas de boulot il n y a pas de travail pour le français il y a l université de Caldas pour l'anglais et le français et l'Alliance Française et c'est ça c'est tout alors oui ça serait un peu difficile d'enseigner le français ici

**ENQUETRICE** : ok comment tu penses qu'on peut améliorer cette situation / est ce qu'un jour on peut obtenir le même niveau on va dire /le même statut / on va dire / entre le français et l'anglais est qu'un jour on peut donner la même importance au français comme on donne à l'anglais aujourd'hui

**SIMON** : je crois que oui / c'est plutôt qu'il manque une motivation une motivation c'est à dire / par exemple ici à l'université / il n'y a un seul prof francophone /et si on voit

**ENQUETRICE** : natif

**SIMON** : oui francophone natif / alors il manque de motivation parce que si on prend un cours avec un prof natif / ça serait génial / parce que pour ça pour connaître un peu de la culture / améliorer la prononciation / parce que si on fait de la prononciation tout le temps avec des profs colombiens Euh c'est bien mais c'est pas l'idéal mais ils parlent bien le français et c'est parce que si on a des profs natifs on peut être un peu plus proche je sais pas culture / la vie des français c'est plutôt ça un manque de motivation

**ENQUETRICE** : Ok merci est ce que tu as d'autres choses à dire un commentaire

**SIMON** : non c'est seulement que j'aime la France je vais voyager et après on parlera rire c'est ça

**ENQUETRICE** : bah merci pour l'entretien / au revoir

**SIMON** : au revoir

## **Annexe 5.2 Transcription apprenant Joan**

**ENQUETRICE** : bonjour

**JOAN** : bonjour / bon je m'appelle X / je suis en deuxième année de langues étrangères à l'université de Caldas / bon mon expérience avec le français a été un peu difficile parce que bon quand j'étais dans mon premier mon première / comment on dit semestre ?

**ENQUETRICE** : semestre ou première année

**JOAN** : semestre / j'étais motivé par ma professeur / la professeur Germana / bon parce que dans l'école ils me disent que le français était plus / beaucoup difficile et qu'il avait / qu'il aurait bon mmm toutes toutes les obstacles pour pour l'apprendre bon je disais peut-être c'est comme ça mais je veux l'apprendre / je veux le pratiquer / je veux l'ob l'obtenir ?

**ENQUETRICE** : je veux réussir à l'obtenir

**JOAN**: je veux réussir l'obtenir donc quand j'étais dans le premier semestre /j'avais cette pensée cette idée de le réussir mais j'ai réussi le premier semestre mais dans le deuxième j'ai trouvé un problème et c'était bon les cours avec les professeurs que j'avais étaient bons étaient bons mais dans les \* qu' ils faisait c'était plus difficile / je pensais bon je ne sais pas si je si je je euh étudie étudias ça ou l'autre donc c'était difficile / c'est pour ça que je l' ai raté mmm à

ce moment-là / bon c'est pour je veux apprendre mieux l'anglais parce que dans l'école j'étais mmm mes professeurs d'anglais me disaient « bon l'anglais il vous donne beaucoup d'opportunités dans votre avenir donc étudiez le » donc je disais bon parce que aussi à l'école je lisais beaucoup j'apprenais beaucoup en anglais et les chansons tout ce que j'écoutais était en anglais donc c'est pour ça que j'ai mes préférences avec l'anglais maintenant euh bon j'ai raté le deuxième semestre en français et je l'ai répété avec une autre un autre professeur que bon était propre pour l'enseigner

**ENQUETRICE :** propre / tu veux dire quoi ?

**JOAN :** bon qui était l'indiqué

**ENQUETRICE :** d'accord l'indiqué

**JOAN:** qui était l'indiqué pour l'apprendre meilleur et bon je l'ai réussi en ce moment en français le troisième euh je pense que je vais peut-être l'apprendre meilleur pour le pratiquer dans ma vie professionnelle et pas seulement l'anglais mais le français mais maintenant je pense qu'il y a soixante-dix personnes en ce moment / par exemple l'anglais le pourcentage est soixante-dix pour l'anglais et trente pour le français / il y a de temps que par exemple mes professeurs disent tu dois faire ça / de cette manière bon je pense que s'ils veulent que on a de motivations ils doivent être d'une manière différent / par exemple quand on a des examens il y a beaucoup de choses qu'on espérait pas qu'elles soient testées ? évaluées ?

**ENQUETRICE :** évalué

**JOAN :** donc je ne sais pas / bon je pensais qu'il aurait beaucoup de choses à faire pas seulement faire des exercices dans une feuille et c'est tout / je pensais qu'on travaillerait en écoutant des chansons / des films mais non

**ENQUETRICE :** et c'est pas le cas ? dans les cours il n'y a pas de films / de chansons ?

**JOAN :** c'est pas le cas / c'est très monotone

**ENQUETRICE :** c'est ennuyant c'est ça ?

**JOAN :** oui c'est pour ça que la motivation n'existe pas / n'améliore pas / bon j'espère que dans l'avenir ce pourcentage que je viens de dire augmente

**ENQUETRICE :** augmente

**JOAN :** augmente parce que je en ce moment comme je viens de dire je veux pratiquer le français dans ma vie et je veux devenir professeur bon de deux si c'est possible d'anglais et de français mais en ce moment il n'y a pas toute la motivation que je veux en ce moment c'est pour ça que je ne suis pas plus intéressé en le français que qu'à l'anglais

**ENQUETRICE :** d'accord mais donc j'ai bien compris que voilà tu es beaucoup plus motivé par l'anglais / que tes professeurs t'ont beaucoup motivé par l'anglais parce qu'il y a beaucoup d'opportunités / et pour le français n'est pas le cas ils utilisent pas par exemples des chansons

des films / c'est ça / tu espères que tout ça change pour que ta motivation augmente / c'est bien ça

**JOAN :** oui c'est ça c'est la raison pour laquelle je n'aime beaucoup je n'aime pas beaucoup le français mais bon comme je viens de dire aussi j'espère que ça change

**ENQUETRICE :** ok bah merci maintenant parle-moi un peu de ce qui se passe dans la salle de classe / dans tes cours de français / les professeurs / tes camarades

**JOAN:** bon les professeurs je pense qu'ils travaillent beaucoup la grammaire / par exemple ils nous donnent beaucoup de photocopies pour travailler la grammaire et toute la grammaire / je pense qu'ils sont plus intéressés à la grammaire qu'à une autre chose / par exemple quand on est en train de lire un texte elle le lit / elle nous ne permet pas de le lire pour pratiquer la prononciation pour bon mais quand nous faisons cette activité il y a une chose bonne / elle nous invite à reconnaître les mots que nous ne connaissons pas euh c'est bon c'est bien mais j'espère par exemple qu'on peut qu'on peut avoir tout le contenu linguistique mélangé par exemple pas seulement la grammaire / le vocabulaire inconnu / la prononciation / parce que comme je viens de dire ils ne s'inquiètent d'améliorer la prononciation

**ENQUETRICE :** ils ne s'inquiètent pas

**JOAN :** ils ne s'inquiètent pas d'améliorer la prononciation dans le groupe/ ils pensent qu'on lit bien euh bon je pense que c'est comme ça parce qu'il y a encore de gens qui prononcent merci et je pense qu'on doit corriger toutes ces fautes mais bon il y a la syntaxe par exemple elle la travaille bien elle nous invite aussi à l'améliorer / à la pratiquer tout le temps / il y a une chose que que bon qui n'est jamais pratiqué

**ENQUETRICE :** que le professeur ne travaille pas c'est ça ?

**JOAN:** oui c'est la culture française / on la connaît pas / seulement il y avait des opportunités euh avec des chansons et c'est tout / elle ne dit pas ou elle ne parle pas sur la nourriture / sur ce qu'il fait là-bas / il n'y a pas des idées sur la France donc je ne sais pas / et aussi elle ne travaille pas sur des textes qui nous indiquent ce que les français font dans la France / les événements qu'ils travaillent là-bas / je ne sais pas donc par exemple moi je ne sais pas qu'est-ce que c'est la culture française

**ENQUETRICE :** tu ne connais pas la culture française ?

**JOAN :** non je ne sais pas / rien

**ENQUETRICE :** ou la culture francophone en général tu connais pas ?

**JOAN :** non je ne connais pas et par exemple je pense qu'ils doivent bon nous inviter par exemple faire des choses quotidiennes mais en parlant de France / ça serait une manière de pratiquer pas seulement la grammaire mais tout mélangé comme je disais et il paraît qu'ils préfèrent travailler plus la *grammatique* {sic} la grammaire qu'une autre chose je pense que

c'est une faute de la professeur et bon je vais le dire lui dire parce que je pense qu'on doit avoir toutes tous les habilités ?

**ENQUETRICE** : toutes les compétences / les composantes

**JOAN** : toutes les compétences pas une seule

**ENQUETRICE** : pas seulement au niveau linguistique mais tu aimerais bien que la culture aussi soit travaillé

**JOAN** : oui parce que je sais que dans un examen international / si on avait des questions sur la culture je le raterai je n'aurai pas une idée sur la culture française par exemple donc c'est pour ça que je pense qu'il doit nous préparer pour les avoir / pour avoir les idées sur ce sujet et pas le contenu linguistique

**ENQUETRICE** : bon j'ai bien compris que voilà vous travaillez pas la culture en cours / que tes professeurs font pas ce travail mais bon toi personnellement à part le cours / tu connais un peu la France ? / les français / si moi je te dis le mot France / les français / qu'est ce qu'il y a dans ta tête ?

**JOAN** : France ? comme j'aime l'histoire j'ai seulement des idées sur la révolution française et je sais qu'ils mangent des escargots et la tour Eiffel et bon il n'y pas des idées sur la France seulement ce, seulement *ce le* ?

**ENQUETRICE** : ceci / seulement ceci ?

**JOAN** : oui il n'y a pas plus

**ENQUETRICE** : donc ça reste un peu limité

**JOAN** : oui beaucoup limité beaucoup limité

**ENQUETRICE** : et tes camarades tu peux observer en cours / est ce que c'est comme toi tu penses que pour eux c'est à peu près comme toi / tu observes quoi chez tes camarades ?

**JOAN** : bon comme je viens de dire que la professeure travaille avec une méthodologie / sa méthodologie euh il y a par exemple mes a font du potin tout le temps

**ENQUETRICE** : font du quoi ?

**ENQUETRICE** : du potin ?

**JOAN** : oui ils parlent tout le temps mais en groupe, par exemple dans la salle de classe il y a un groupe de dix personnes dix personnes qui parlent tout le temps par exemple ils ont les photocopies et ils parlent mais en même temps ils parlent ? il les fasse

**ENQUETRICE** : ils les font

**JOAN** : donc je pense que la professeure ne s'inquiète de cette situation donc elle leur laisse elle les laisse et c'est pour ça que je pense qu'il y a pas la motivation pour chercher plus sur le sujet comme on doit pratiquer plus comme la culture et je pense à mes amis / l'attitude que mes



camarades ont sur les français sur la culture de France il y a pas euh intérêt l'intérêt pour avoir les autres connaissances les autres connaissances sur la France /

**ENQUETRICE** : tu as parlé beaucoup sur le manque de motivation / le manque d'intérêt de ta part de et te des camarades / de quelle façon dans l'avenir / peut être dans un avenir pas très loin / comment on peut changer cette situation / comment on peut faire que les étudiants à l'université ou dans les universités colombiennes / ils soient aussi motivés pour l'anglais comme pour le français ?

**JOAN**: je pense que le professeur nous doit / doit nous approcher à la culture par exemple et pas seulement les contenus linguistiques / c'est pour ça qu'il doit changer la méthodologie il ne peut faire par exemple que les photocopies et faites-les / il doit nous montrer les vidéos / les activités spontanées/ pas seulement une activité qui nous demande d'écrire tout le temps je pense que la méthodologie c'est important il y a de temps où les professeurs sont ennuyant quelques fois parce qu'ils font son travail comme si c'était une obligation / par exemple un prof vient dans la salle de classe et elle est paresseuse / elle s'assoit / elle nous dit « fait ce photocopie et si vous voulez vous pouvez partir » c'est quoi ça

**ENQUETRICE** : ok bon et le français placé en Colombie / parlons de façon plus globale quelle est la place du français dans les universités en Colombie dans les universités toi dans ton avenir avec le français tu te vois comment

**JOAN** : premièrement je pense que le français c'est pas si courant ici en Colombie pour l'enseigner parce que bon avec la globalisation je pense je pense qu'avec l'anglais ici en la Colombie a plus d'opportunités pour avoir un travail, en investigation ?

**ENQUETRICE** : recherche

**JOAN**: recherche / donc je pense que ce ne serait pas bon que je par exemple en ce moment si je serai un prof de français parce que je dis bon je veux être / je veux devenir prof de français mais je ne sais pas où je peux l'enseigner et si je l'enseigne ça serait une institution privée donc c'est difficile d'y travailler / donc c'est pour ça que c'est pas une bonne idée de d'être un professeur de français ici par exemple à Manizales mais par exemple si on voyageait à une autre ville comme par exemple je sais pas Bogotá ou des ou des *ciudad*+{*lang=espangol*} ?

**ENQUETRICE** : ville

**JOAN** : ville ou des villes pour grandes que Manizales bon je pense que peut-être il y aurait beaucoup des opportunités qu'ici à Manizales

**ENQUETRICE** : plus de plus d'opportunités

**JOAN** : plus d'opportunités / c'est pour ça c'est autre raison pour laquelle je veux être un professeur d'anglais et pas de français parce qu'il y a pas ici des opportunités pour développer c'est que j'ai appris / c'est la raison pour laquelle je veux pas être un professeur de français

**ENQUETRICE** : mais tu penses que ça peut changer un jour on peut un jour donner la même place au français

**JOAN** : oui je pense ça mais si par exemple le gouvernement le faisait parce que vous savez à Manizales il y a un programme de bilinguisme avec l'anglais si le gouvernement était plus intéressé à changer l'anglais par une autre langue comme le français je pense que les opportunités seront seront ?

**ENQUETRICE** : seront

**JOAN** : seront beaucoup seront plus que maintenant mais pour l'instant non je pense pas

**ENQUETRICE** : c'est pas le cas

**JOAN** : je pense que ce n'est pas la meilleure idée d'être par exemple de traduire en français interpréter en français non je pense qu'il y a beaucoup de personnes / il y a beaucoup des institutions /de lieux ici à Manizales qui sont pas beaucoup intéressé par le français mais à l'anglais donc bon je pense que la situation peut changer mais je penserai dans 5 ou 10 ans / pas proche

**ENQUETRICE** : d'accord ok merci /est-ce que tu as d'autres choses à dire ?

**JOAN** : non c'est tout

**ENQUETRICE** : très bien merci hein

**JOAN** : merci à vous

### **Annexe 5.3 Transcription apprenant Albert**

**ALBERT**: bonjour je m'appelle Albert / je suis étudiant de langues modernes ici à l'université de Caldas / je suis en sixième semestre de français / tous jours je vois le français à l'université mais il y a quelques jours que le français n'est pas enseigné parce que ça dépend de l'intensité horaire / euh quand j'étais au premier semestre / j'avais beaucoup d'intensité dans le français / parce que on doit assister presque tous les jour / mais en ce moment je seulement assiste à deux *classes+{interférence de la langue espagnole voulant dire cours}* de français parce que ce semestre je ne choisis pas beaucoup de matières *relationnés+{interférence de la langue espagnole voulant dire « en relation avec » }* avec le français

**ENQUETRICE** : d'accord bon parle-moi de ton rôle d'étudiant de français à l'université

**ALBERT** : je dois faire quelques ateliers dans la classe ça dépend d prof / le français c'est très difficile pour moi parce qu'il a beaucoup de vocabulaire de *ortografia+{lang+espanol}*

**ENQUETRICE** : orthographe

**ALBERT**: orthographe / la prononciation n'est pas facile / mais je suis heureux d'étudier le français parce que je pense que le français est une langue très important et très belle / normalement les professeurs fait trois examens qui sont les plus importants dans la classe / il y

a une autre note / généralement il y a trois ou quatre notes qui nous donnent les professeurs pour pouvoir compléter les cours / c'est très importante la prononciation / la grammaire et la culture française / il y a des professeurs qui parlent sur la culture française mais il y a d'autres profs qui ne nous parlent pas / dans notre pays nous sommes *envueltos en la cultura del ingles*+{lang+espangol}

**ENQUETRICE :** nous sommes entourés

**ALBERT:** nous sommes entourés de la culture anglais / mais la culture française n'a pas beaucoup influence comme l'anglais / il y a peu de pays qui parlent l'anglais dans ce continent mais je pense que la culture français a été important dans le monde il y a quelques de pays qui le parle mais / je pense que c'est très nécessaire nous parle sur la culture mais pour beaucoup de personnes / il ne le donne pas l'importance au français comme à l'anglais /pour moi et je pense que c'est très nécessaire que les professeurs nous parle sur la culture parce que la majorité de cas les professeurs ne parlent pas sur la culture française / par exemple la musique / les films / la télévision / la nourriture parce que je pense que la nourriture à la France c'est très intéressant / ils ont beaucoup / ils ont une bonne gastronomie et je pense que c'est très important de connaitre tout le *relationé* +{interférence de la langue espagnole voulant dire « en relation avec » } avec la culture française pour pouvoir l'apprendre la gastronomie française pour pouvoir l'apprendre meilleur ?

**ENQUETRICE :** mieux

**ALBERT:** mieux il y a peu de professeurs qui parlent sur la culture française parce que la majorité de professeurs nous parlent sur la grammaire /parce que la majorité des professeurs parlent de la grammaire française/ je pense qu' ils donnent d'importance à comment l'apprendre mais ils ne donnent l'importance à la culture / ils s'intéressent seulement à la grammaire / la prononciation / mais avant il y avait quelques cours qui nous parlent sur la culture et la civilisation mais c'est seulement à la fin de la carrière / je pense que c'est très important de connaitre la culture française pas seulement à la fin mais pendant toute la carrière

**ENQUETRICE :** ils le font seulement la fin ?

**ALBERT :** il donne de l'importance à la culture mais à la fin de la carrière / pour travailler la culture il sera bon de travailler de journaux français / par exemple quelques programmes / quelques programmes de télévision français / il sera bon d'utiliser quelques médias comme des films / de magasins

**ENQUETRICE :** des magazines

**ALBERT :** des magazines / des journaux / la musique et quelques autres célébrations françaises qui sont très important à la France / d'utiliser les médias pour moi / c'est très important d'utiliser les médias sont très importants pour enseigner la culture

**ENQUETRICE** : actuellement ce n'est pas le cas / actuellement ils utilisent pas les médias c'est bien ça ?

**ALBERT** : je pense que les professeurs utilisent les médias mais c'est pas assez parce qu'il a peu de professeurs qui utilisent les journaux et la musique / ils parlent seulement sur la prononciation / la grammaire et tous ces choses qui sont pas *relatione +{interférence de la langue espagnole voulant dire « en relation avec » }* avec la culture française

**ENQUETRICE** : ok très bien / J'aime comme tu vois ton avenir en tant qu'étudiant de langues modernes et spécifiquement pour le français

**ALBERT**: ici en Colombie /je pense ils donnent beaucoup d'importance à la langue anglaise et pas à la langue française/ mais je pense que pour mon avenir / je serai un professeur qui enseignera la langue anglaise et française parce que j'aime les deux langues mais en ce moment c'est plus facile de travailler avec l'anglais que avec le français parce que nous sommes plus entouré par la langue anglaise que la langue française / je pense que c'est très facile de trouver un travail comme professeur de français mais dans une institution privée parce que les institutions publiques n'ont pas le français/ je suis un étudiant qui a étudié dans une institution publique / et je ne connais rien de français parce que j'ai seulement connaît la langue ici à l'université

**ENQUETRICE** : donc actuellement tu n'as pas l'occasion / est-ce que tu as l'occasion de parler le français dehors ? /tu as des amis français ? tu as l'opportunité de pratiquer le français en dehors de l'université ?

**ALBERT** : réellement je n'ai pas des amis français / mais j'ai l'opportunité de parler constamment en français / c'est très de facile de parler en anglais parce que j'ai beaucoup d'amis qui parlent l'anglais que le français /trouver des personnes qui parlent le français peut être facile mais sur internet

**ENQUETRICE** : et tu corresponds avec des français actuellement par internet ? /t'as des amis francophones ?

**ALBERT** : non en ce moment non / mais je voudrais connaître / avoir des amis francophones pour pratiquer la langue / le/ pour pratiquer parce qu'il n'a pas de personnes qui ne parlent pas la langue / c'est très difficile de le pratiquer parce les personnes parlent plus anglais

**ENQUETRICE** : bon concernant l'image de français /quelle est l'image que tu as des français et tes camarades aussi ?

**ALBERT** : pour moi l'image de français / c'est pour moi / c'est la mode / c'est la gastronomie / c'est la culture / penser à la culture française / c'est penser à la mode / à la gastronomie à la *belleza +{lang+espagnol voulant dire beauté}}*

**ENQUETRICE** : beauté

**ALBERT:** beauté parce que les français aiment beaucoup être très bien présenté / avoir une bonne image / c'est l'impression que j'ai des français / mais il y a d'autres personnes qui pensent différent / il y a des camarades qui pensent que les français sont très arrogants et que ils n'acceptent pas très bien une autre personne qui provient d'une autre culture ou région ou pays / mais ce sont quelques camarades qui pensent ça sur la culture française mais je pense que les français / la culture française c'est intéressant / c'est très / ils ont inventé beaucoup de choses / j'aime la culture française mais je ne / je connais peu de la culture française mais j'aimerais connaître un peu plus / la connaissance que j'ai de la culture française est très limitée mais je voudrais connaître plus / c'est tout /// je pense que pour moi je suis très visuel et des choses comme des vidéos des films des programmes de télévisions je peux me rappeler très bien quand j'apprends en voyant les sujets / pour moi c'est bien de voir la culture et d'écouter et de lire / pour moi c'est plus facile de l'apprendre avec ces aides / ces aidés ?

**ENQUETRICE :** ces outils ou ce type de documents ?

**ALBERT :** ce type de documents

**ENQUETRICE :** est-ce que tu as d'autres choses à dire / tu veux ajouter un commentaire / ou tu as tout dit ?

**ALBERT :** non / c'est tout / je n'ai pas plus

**ENQUETRICE :** bah merci

**ALBERT :** merci

**ENQUETRICE :** au revoir

#### **Annexe 5.4 Transcription apprenant Costa**

**ENQUETRICE :** bonjour

**COSTA :** bonjour / je m'appelle Costa / je suis en troisième année de langues modernes à l'université de Caldas et je vais répondre les questions

**ENQUETRICE :** bon j'ai pas beaucoup de questions / mais // je veux surtout que tu parles de toi en tant qu'étudiant de français à l'université de Caldas / raconte-moi un petit peu ton expérience à l'université avec le français et avec tes cours

**COSTA :** au début ça a été un petit peu difficile parce que la qualité des profs / quand j'ai commencé mes cours de français / elle n'était pas bonne / la prof / elle n'avait pas de pédagogie / de didactique

**ENQUETRICE :** des compétences ?

**COSTA :** des compétences / elle nous enseignait avec la façon avec laquelle elle avait appris / c'est-à-dire / vous devez mmm // c'est la grammaire / la prononciation / répétez / il faut qu'on remplisse / qu'on remplissait des questionnaires / qu'on remplit des questionnaires ou sinon

c'était des mots croisés / faire des associations des images avec les mots / mais il y avait beaucoup de traduction au début / mais mmm pendant quelques années / surtout quand j'étais en troisième année / j'ai trouvé une professeur que m'a enseigné surtout la compétence culturelle

**ENQUETRICE** : en français 3 c'est ça ?

**COSTA** : en français 3 / deuxième année / elle nous enseignait quelques aspects culturels / comme la manière de saluer / la manière de prendre congé / des gestes / de quoi /// de mmm de plaisantes aussi

**ENQUETRICE** : des blagues

**COSTA**: des blagues / des choses qu'on savait pas sur les français / des clichés aussi / des choses positives sur la France et d'autres pays francophones / après un semestre / j'ai commencé les cours / un cours de culture / quand on arrive en cours de culture / on se savait rien parce que la plupart des professeurs / ils ne connaissent pas la France / bon je pense que c'est nécessaire d'y habiter et d'y faire une immersion pour développer la partie culturelle parce qu'en habitant là /là-bas / c'est plus facile de connaître la culture et d'apprendre comme enseigner la langue parce que // c'est une manière carrée / je peux dire comme ça ?

**ENQUETRICE** : oui

**COSTA** : carré de faire les choses / c'est comme ça / sa grammaire / sa prononciation / des structures pas plus / pas plus euh ça a été difficile de l'apprendre mais à moi / pour moi c'est / ça a été facile malgré que la prof a dit « le français c'est difficile » / c'est la phrase de bienvenue / « le français c'est difficile » et comme ça elle va // elle a mis une pensée négative aux étudiants

**ENQUETRICE** : une image négative

**COSTA** : une image négative et comme ça / c'est / c'est / ce n'est pas une façon didactique / les autres profs disaient le même / alors

**ENQUETRICE** : ils étaient d'accord ?

**COSTA** : ils étaient d'accord / c'était difficile mais ils nous montraient des choses bonnes mais les autres non / c'est difficile / il faut apprendre / il faut écrire / c'est comme en espagnol / c'est difficile à apprendre et bon /// pour moi la première fois /j'ai raté les cours de français / mais c'est pas / ça veut euh // ça a été pas de ma faute /ça a été blablabla / ce pas été de ma faute mais à cause de la prof parce que j'avais tout le pourcentage bien sauf la partie d'écoute parce qu'il n'y pas l'ambiance / parce que il n'y a pas l'envi

**ENQUETRICE** : l'environnement

**COSTA** : l'environnement pour / euh pour la langue / pour l'utiliser en plus pour l'écouter /et quelle autre chose ? bon et comme ça euh j'ai commencé à chercher des cours dehors l'université / c'est pour ça que j'appartiens à l'Alliance Française

**ENQUETRICE** : tu étudies à l'Alliance Française

**COSTA** : oui en ce moment / je suis étudiant à l'Alliance Française / je viens de présenter le DELF niveau B2 / voilà mon attestation {rire} / j'ai étudié à l'AF pour la culture / parce qu'ici à l'université on a la grammaire / la phonétique / des structures / les /// le quoi ? la partie culturelle un petit peu sauf quand on commence les cours de culture et civilisation / mais c'est trop tard pour apprendre la culture / je me rends compte de que // on a besoin de / de d'apprendre la culture au début au début de la carrière

**ENQUETRICE** : et ça n'a pas été le cas / c'était pas comme ça ?

**COSTA** : c'était pas comme ça

**ENQUETRICE** : et à l'AF / en ce moment tu es à l'AF et donc ça se passe comment ? est-ce que ça marche pour la culture ?

**COSTA** : pour la culture ça marche / mais pour la partie grammatical / grammaticale c'est l'envers à l'université / d'abord / ils ne savent rien sur la grammaire / sur la phonétique / les étudiants de là-bas sont mmm {hésitations ironiques}

**ENQUETRICE** : il y a une faiblesse / la culture marche très bien à l'AF

**COSTA** : mais par contre la partie grammaticale ne marche pas parce qu'ils ont besoin de /// c'est un centre {rire} / c'est un centre culturelle / ce n'est pas un centre linguistique / c'est pour cela qu'ils n'enseignent plus de grammaire mais plus de culture et de façon \* devant les autres / alors je peux m'ennuyer parce que moi je savais beaucoup français que eux

**ENQUETRICE** : mais tu fais quoi comme niveau à l'AF ?

**COSTA** : niveau B2 / j'ai commencé en niveau A.1 / le premier / j'ai connu les salutations / les manières informelles / parce qu'ici on connaît les manières basiques / les formelles / excusez-moi {rire} {interruption : le portable de l'étudiant sonne} mais c'est pas la faute des professeurs de l'AF / quelques profs à l'AF appartiennent à l'université aussi / ils enseignent dans les deux lieux / mais c'est la faute eux étudiants que // ils ont besoin de //de voyager / de / d'immigrer / d'apprendre la langue pour l'enseigner / c'est pour cela

**ENQUETRICE** : ok

**COSTA** : et quelle autre chose ? je travaille à la bibliothèque de l'AF

**ENQUETRICE** : d'accord

**COSTA** : pour / pour augmenter ma / comment je dis ça ? pour améliorer ma façon de m'exprimer à l'écrit / je peux lire n'importe quel livre et apprendre quelques structures grammaticales / grammaticaux que je ne connais pas

**ENQUETRICE** : donc tu fais ça pour améliorer ton niveau d'écriture

**COSTA** : aussi je pense à l'AF parce que j'avais besoin d'un contexte que me demande / que me demande / oui que me demandait le français / si on est obligé à parler français parce que le



lieu où on est le demande / c'est pour cela alors c'est pour cela que l'anglais n'est pas bon mais c'est acceptable / je connais l'anglais mais le français je peux m'exprimer plus facilement

**ENQUETRICE** : d'accord / ok / euh donc je vois que voilà t parti à l'Alliance Française parce que tu voulais avoir des connaissances concernant la culture / les cultures francophones / tu connais quoi / en ce moment tu connais quoi ? quelle est ton image / tes représentations concernant la France / le français / quelles sont tes connaissances au niveau culturel concernant voilà la France et la langue française ?

**COSTA**: bon euh / les Français / comme les Européens / ils sont ouverts alors ils ont pas beaucoup de clichés / beaucoup de tabous sur les autres / euh sur l'homosexualité / sur la religion / sur le racisme / c'est une pensée / c'est la diversité / la culture et ils mettent tout en place pour pour pour se nourrir / pour qu'ils se nourrissent des autres / et pour avoir beaucoup de relations avec les autres pays / c'est pour cela que je crois que le français qu'autour du monde / et sur les cultures francophones / j'ai l'occasion de connaître quelques aspects sur le Québec / surtout la France / le Québec et le Maghreb et la Suisse et la Belgique / pour moi / il y a quelques aspects de / négatifs / surtout dans le Maghreb / au Maghreb c'est plus difficile / surtout la façon de traiter les femmes / la religion et il y une monarchie sur la pensée du Coran et moi / je n' // y aller / et moi je n'aime jamais y aller

**ENQUETRICE** : je n'aimerais pas y aller

**COSTA** : je n'aimerais pas y aller / alors le Québec mmm c'est plus ouvert que la pensée française / et moi ça m'étonne {rire} et moi j'aimerais pas à cause du froid

**ENQUETRICE** : tu n'aimerais pas aller au Québec ?

**COSTA** : au Québec non / pour visiter et pour participer au festival

**ENQUETRICE** : pas pour t'installer.

**COSTA** : pas pour m'installer / mon Dieu / c'est une // c'est la folie {rire} et je n'aime pas / moi je préfère les pays Européens ce sont plus tranquilles / ce sont plus agréables / surtout la France et la banlieue / j'ai pu connaître quelques aspects culturels / quelques festivaux / la gastronomie et les sports / les loisirs dans chaque région de la France / j'ai écouté beaucoup de choses bonnes sur Picardie / Montpellier aussi / sur Bretagne et moi j'aimerais y aller pour/ pour euh rendre plus grandes mes connaissances sur le français la culture / pour améliorer / amener des choses culturelles et les montrer à mmm aux à mes étudiants

**ENQUETRICE** : d'accord on a compris avec tout ce que tu as dit que selon toi l'université on donne pas assez d'importance à la culture / donc c'est pour cela que tu as été obligé de partir à l'alliance / mais disons que si l'on commence à trouver des solutions / comment tu penses qu'on peut améliorer cette situation dans les universités colombiennes / comment on peut intégrer



la composante interculturelle / dans les universités pour qu'un étudiant il soit pas obligé d'aller à l'alliance par exemple comme ça a été ton cas

**COSTA :** je pense que ça sera à travers les livres parce que dans les livres on peut trouver des aspects culturels sur n'importe quel pays et plus exactement sur la France / il y a beaucoup de littérature française pas ici à l'université mais à l'alliance il y a des livres /on peut s'y inscrire et emprunter des livres

**ENQUETRICE :** donc à l'université tu penses qu'il y a pas beaucoup de

**COSTA:** à l'université il y a pas beaucoup de matériaux / de matériel pédagogique / c'est pour cela qu'on est obligé à être carré /on va enseigner la grammaire / ce sont des livres de grammaire de ça fait longtemps et on apprend on apprend quoi ? la façon ancienne du français et c'est dommage parce que quand les français arrivent ils croient que les étudiants colombiens chantent de chansons que leur mère chantait alors moi c'est quoi ? quelle honte pour nous / on donne l'impression / on on paraît comme si on savait pas le français / on habite dans un pays sous mmm développé et on travaille avec les ongles si je peux dire comme ça // une façon pour améliorer pas pour améliorer mais pour commencer à enseigner la culture à travers à travers tous les niveaux de français de l'université / il serait de / il serait de mmm mettre la culture à travers la grammaire parce que tu vas trouver beaucoup de structure grammaticales beaucoup de temps beaucoup de mots de français dans la lecture dans les journaux / dans des vidéos aussi avec sous-titre ou peu importe / mais c'est une façon de mettre la culture / mettre la grammaire / des expressions et des exercices d'écoute dans la classe et comme ça je crois qu'on pourra améliorer l'enseignement du français

**ENQUETRICE :** ok / est-ce que tu as d'autres choses à rajouter / tu as des commentaires avant de finir notre conversation

**COSTA :** ouais je voulais dire qu'apprendre une langue / c'est apprendre une culture / alors c'est très important d'avoir des connaissances culturelles sur la langue qu'on connaît parce que la langue est *ligué {sic}* liée à la culture alors on ne peut pas les séparer en on doit les mettre en place pour rendre amusant les cours / parce que si on va connaître des choses différentes /on va on va acquérir les goûts pour ce qu'on a / c'est qu'on fait et bon c'est tout

**ENQUETRICE :** bah merci beaucoup

**COSTA :** de rien / merci à toi

**ENQUETRICE :** bonne continuation à l'Alliance et à l'université

**COSTA :** merci trop

## Annexe 5.5 Transcription apprenant Calie

**ENQUETRICE** : bonjour

**CALIE** : bonjour, je m'appelle Calie / je suis en dernier semestre ici à l'université de Caldas. Je suis étudiant de langues modernes et j'adore d'abord la langue française

**ENQUETRICE** : ok bah parle-moi de ton expérience en tant qu'étudiant ici à l'université de Caldas / comment ça se passe tes cours etcétera parle-moi de toi

**CALIE** : bon, d'abord j'adore la langue française et mon expérience ici à l'université de Caldas / c'est génial parce que je pense que euh le français ici à l'université c'est génial et la qualité de professeurs est trop grande / euh ça dépend aussi de quels types de sujets tu es en train de voir mais l'expérience avec l'anglais est différente / mais c'est pour ça que j'ai pris tout cet amour pour la langue française

**ENQUETRICE** : et donc l'anglais c'est quoi / C'est plus difficile pour toi / c'est ça ?

**CALIE** : oui, c'est difficile je pense et aussi je pense qu'il y a une variation très grande entre les professeurs de français et de l'anglais

**ENQUETRICE** : pourquoi ? c'est-à-dire ?

**CALIE** : dans mon processus à l'université il y a une variation très grande des professeurs d'anglais parce qu'il y a quelqu'un qui entre dans l'université

**ENQUETRICE** : la qualité de professeurs, c'est ça ?

**CALIE** : oui prof, je pense que c'est ça

**ENQUETRICE** : euh bon, je vois que tu aimes beaucoup le français, que tu préfères le français par rapport à l'anglais. Mais est-ce que tu trouves des inconvénients dans ce processus ? il y a des désavantages on va dire dans cet apprentissage ?

**CALIE** : je me rappelle d'un problème trop grand est le travail avec des livres / j'ai commencé avec un livre et après nous avons changé / eh la qualité du matériel était un peu mal mais après on avait des livres originaires de la France / pour moi le français est génial

**ENQUETRICE** : et les cours ? ça se passe comment ? est-ce que vous travaillez plus la grammaire / ou vous travaillez un peu toutes les compétences / ça se passe comment les cours ?

**CALIE** : d'abord à l'université / on travaille beaucoup la grammaire mais après on devient un peu plus attaché à la culture et j'adore ce que les professeurs disent que les professeurs ont beaucoup d'expérience en voyageant en France ou au Québec alors ils savent beaucoup d'abord tout ce qu'ils me disent de tous ces voyages / et j'aimerais aussi voyager quelque jour

**ENQUETRICE** : est-ce qu'il y a d'autres inconvénients qui ne soient pas très faciles

**CALIE** : je pense que le français a beaucoup de matériel / je regarde beaucoup de choses sur l'internet et il y a beaucoup de choses à voir et ce n'est pas un inconvénient

**ENQUETRICE** : euh bon Calie euh tu / tu as parlé de la culture, que tes professeurs / ils te parlent de tous les voyages qu'ils ont fait / voilà et toi personnellement quelle est l'image que tu as des Français / de la France / tu connais quoi de de tout ça ?

**CALIE** : mmm je pense qu'ici en Colombie / il y a un contraste très haut parce que il paraît que les français sont très sérieux et je pense qu'on doit s'attacher à la culture il faut y aller et former un groupe différent à la culture française / je pense que la connaissance de la culture est géniale et voir les contrastes des Français dans quelques pays à l'autre c'est beaucoup mieux

**ENQUETRICE** : mais disons moi je te dis / je te prononce le mot « France » / il y a quoi dans ta tête quand je te parle de la France / des Français ?

**CALIE** : quand je pense à la France je pense à la culture à ce groupe de personnes qui sont très intellectuelles / j'adore les études en France et j'espère aussi de voyager et faire quelques études là-bas et connaître trop bien les gens de la France / pour moi la France c'est génial / j'aimerais si bien de voyager et rester quelque temps

**ENQUETRICE** : et si je te parle / je sais pas / des Etats-Unis / de l'anglais / qu'est-ce qu'il y a dans ta tête ?

**CALIE** : je pense qu'on doit connaître beaucoup de choses / mais ce qui m'attire beaucoup d'attention pour l'instant c'est le français / je pense qu'après connaître la France ou Québec / je pense que je pourrais voyager dans quelques pays de qui parlent l'anglais / mais pour l'instant ça ne m'attire pas beaucoup l'attention

**ENQUETRICE** : d'accord. Et tu crois que tu as un bon niveau en anglais ?

**CALIE** : je pense que mon niveau de l'anglais est \*

**ENQUETRICE** : tu as dit quoi ? Ton niveau de l'anglais quoi ?

**CALIE** : mon niveau de l'anglais est plus bas et moyen que le français / j'ai la capacité de répondre plus rapide en français quand on me parle en français mais quand une personne me parle en anglais / je dois faire une pause / réfléchir / c'est trop différent

**ENQUETRICE** : donc tu parles de façon plus spontané le français ?

**CALIE** : oui j'adore / ce qui n'est pas bon / il y a moins de personnes intéressées à parler le français / tout le monde parle anglais mais ça c'est difficile pour moi

**ENQUETRICE** : il n'y a pas beaucoup de personnes avec qui tu peux pratiquer le français / c'est ça ?

**CALIE** : oui / parce que je regarde qu'au dernier semestre, nous sommes presque dans le stage pédagogique et nous sommes six personnes qui sommes intéressées par le français et le reste c'est pour l'anglais.

**ENQUETRICE** : pourquoi ? pourquoi tu penses qu'il y a quand même un nombre important d'étudiants qui sont intéressés par l'anglais et pas par le français ?

**CALIE** : je pense que les personnes sont très fermées / Quand on parle de la grammaire / c'est difficile d'abord mais comme ils perdent l'intérêt au français / d'abord ils sont pas capables de réfléchir un peu et je pense que l'anglais est un peu plus plastique / très facile / alors ils s'attachent beaucoup / ils perdent tout l'amour pour les autres langues

**ENQUETRICE** : tu veux dire quoi par plastique ?

**CALIE** : je pense que les verbes ne sont pas conjugués comme le français / les verbes sont les mêmes presque c'est plus facile

**ENQUETRICE** : l'anglais ?

**CALIE** : oui le changement de la variation de temps / en français c'est un peu difficile mais je l'adore comme ça

**ENQUETRICE** : et ton avenir en tant que professeur de langues ? Tu te vois comment dans l'avenir ? Dans un futur pas très loin car tu vas bientôt être diplômé / quel est ton avenir avec le français ?

**CALIE** : je pense devenir professeur de français parce que je pense que la quantité de professeurs de français est très basse ici en Colombie / mais avec le projet d'éducation qui fait renforcer le français comme langue ici en Colombie aussi / je pense que je pourrais apporter quelques projets et créer un groupe plus grand / et devenir aussi professeur de l'Alliance Française je pense / et je sais pas grandir en connaissance pour moi-même et pour les autres

**ENQUETRICE** : euh donc tu penses que c'est facile de trouver un travail comme professeur de français en Colombie ? Tu penses que ça va être facile pour toi ?

**CALIE** : je pense que ce n'est pas facile mais je vais oser / je crois qu'on doit oser tout le temps pour devenir ce que tu veux

### **Annexe 5.6 Transcription apprenante Lola**

**LOLA**: ok je m'appelle Lola / j'ai 21 ans/ je suis une étudiante de langue modernes et dans l'université de Caldas/ euh /je suis dans le troisième année de mes études de langues/euh//j'ai commencé le/ la carrière/ j'ai beaucoup aimé le français parce que je pensais qu'il était une langue très romantique/ très sophistiquée euh// belle//euh// quand je suis allée euh//habiter à / dans l'Europe euh euh en Angleterre mmm/j'ai commencé à beaucoup aimer l'anglais parce que l'anglais/c'était la langue euh/lequel euh/ j'ai pu euh// mmm me communiquer avec la/ les personnes et après mon expérience en Angleterre / je suis allée en France/ exactement à Paris euh mmm j'ai trouvé que les personnes ont été très arrogantes et pédantes parce que/ par exemple un jour j'étais dans la station du métro et j'ai demandé une fille euh /de prendre une photo de moi et de mes amis mais je l'ai demandé en anglais parce que j'avais mmm parlé anglais pendant une année et quand j'étais/ j'étais en France / mon français n'était pas très bon

parce que je l'avais pas pratiqué beaucoup/ je l'ai demandé ça en anglais et elle m'a dit / « euh pardon mais je ne comprends pas l'anglais » / j'ai essayé de le dire en /de lui dire en français mais elle était très méchante donc il/ elle ne voulait pas/ elle ne voulait pas prendre les photos donc c'était une expérience que mmm// m'éloigner beaucoup de/ du français/après celle-là/ j'ai eu beaucoup d'expérience et comme de ce type/quand je parlais eux gens en anglais et même en espagnol/ même en français/ elle était très méchante et elle ne voulait pas m'aider avec/ avec rien du tout / *por* par exemple/ je suis perdue et j'ai/ j'ai eu besoin de rencontrer quelques lieux euh// quand je l'ai demandé/ elle/ elle me dit/ ils me disaient/ non non non je ne peux pas / je ne peux pas et elle/ euh // il a continué donc d'après ce moment-là j'ai commencé à détester le français parce que je pense que/ aimer/ aimer une langue c'est aimer la culture/ les gens/ tout ça euh//donc ce n'est pas aimer seulement les langues/ la grammaire/ les conjugaisons/ les mots/ c'est une/ c'est un ensemble/ c'est aimer le pays/ aimer les gens qui parlent cette langue / c'est aimer la culture/ c'est tout/ c'est un ensemble euh//de tout que *compono* {*sic+lang+espagnol* voulant dire en français « *compose* »} que compose cette langue/ donc après ce moment-là/ j'ai commencé à n'aimer pas / à ne pas aimer le français beaucoup/ mais mmm euh //dans la carrière/ je pense que le français c'est une langue qui a une place très importante parce que les professeurs/ ils nous encouragent de le parler / de le profiter/ de nous amuser avec cette langue et parce qu'ils parlent de euh//que parler le français nous ouvre beaucoup de portes euh // on peut aller survivre avec cette langue dans la France / le Canada/ survivre euh// dans le Canada/ dans la Belgique et dans tous les pays dont ou on parle le français et les professeurs/ ils/je pense qu'ils ont un bon niveau mais le français euh // les professeurs euh//nous encouragent de le parler euh // ils nous disent que l'anglais/ c'est vrai que l'anglais est/ c'est la langue universelle mais l'anglais ce n'est pas tout, parce que le français/ mmm le français euh est une façon d'être une personne très cultivée et en parlant des langues/ parce que l'anglais / le français et l'espagnol sont trois langues les plus importantes du monde donc je pense que l'impression que j'ai en ce moment de le français / du français euh ce n'est pas le concept / le terme / euh du français en général parce que je suis et je le/ je le sais d'autres personnes que dit/ qui disent que la France / euh que dans la France on peut trouver des lieux où les personnes sont très gentils où les personnes sont très aimables/ je pense que c'est une impression que m'aide beaucoup / que m'aide pas beaucoup mais mais oui je pense que je dois continuer à l'apprendre euh//oui c'est tout euh//être très motivé pour une langue mmm ça commence à l'influence que qu'on a euh/en parlant de la télé / de la musique / des livres / c'est vrai que nous avons beaucoup d'influence de l'anglais euh//mmm/ la musique/ les films/ la télé/ tout/ tout que nous voulons trouver en anglais/ on peut le trouver en français/ c'est très difficile trouver des/ des *channels*? des chaînes euh/en français on a un chaîne/

**ENQUETRICE :** une chaîne

**LOLA:** une chaîne en français qui s'appelle TV5 et la musique/ on écoute pas de musique en français donc euh à cause de la petite influence que nous avons du français euh / la motivation est très petite donc quelques fois dans la salle de classe/ on parle tout le temps de ce que on voit dans la télé de ce qu'on écoute/ mais parce/ puisque on ne trouve pas des Français/ des choses en français/ on est quelques fois très peu motivé donc les professeurs même les professeurs / euh mmm nous encouragent de l'étudier mais ils ne parlent pas par exemple de le système/ de le système de train/ ils ne parlent pas de de/ comment est-ce que le gouvernement marche en France / ils ne parlent pas de mmm ils parlent très peu de la nourriture/ ils parlent très peu de/ *de les* habitudes/ de les coutumes / ils parlent pas beaucoup de la manière que sont en France / en Canada/ la manière comme ils sont donc on peut imaginer un peu la manière française mais ce n'est pas suffisant donc le français qu'ils parlent est très bon mais il faut qu'ils sachent un peu plus de ce que compose le français/ je viens de dire apprendre une langue/ c'est apprendre la culture/ ce n'est pas la grammaire/ la conjugaison des verbes/ c'est bien sûr important mais c'est plus important étudier tout en général// concernant la méthodologie avec laquelle nous étudions le français euh au début de la carrière nous avons commencé étudier le français avec des livres original euh c'était un livre très utile dans ce livre nous pouvons nous avons pu trouver des choses de la culture mais c'était un livre que nous avons utilisé dans seulement un année et après ce livre euh nous avons commencé à utiliser un livre qui était/ qui était fait par des professeurs de l'université et ce livre était seulement d'activité et d'exercices pour pratiquer la grammaire et les *sub/ subjects* + {lang + anglais voulant dire sujet} de langue mais mmm// par rapport à la culture/ de la/ par exemple/ je ne savais rien euh// par rapport à ce document français euh mmm quelques fois nous avons utilisé des photocopies et des documents mais seulement pour pratiquer et pour faire d'exercices pas pour étudier la culture

**ENQUETRICE :** bon alors par rapport à la situation du français en Colombie ?

**LOLA:** le rôle qui joue le français en Colombie/ c'est plutôt comme un stéréotype parce que les gens // pensent que le français c' est une langue romantique/ ils pensent euh // à la Tour Eiffel/ ils seulement pensent au fromage et à Molière comme je le pensais avant d'étudier le français donc puisque le français c'est un stéréotype en Colombie/ on ne donne pas l'importance qui cette langue mérite euh//donc l'anglais c'est une langue qui joue un rôle/ mais plus sérieux en Colombie comme j'ai dit à cause de l'influence dans la télé/ dans la musique/ les films/ tout ça/ tout ce qu'ils nous donnent l'opportunité de voyager partout dans le monde et parce qu'avec l'anglais/ on peut parler dans quelques pays mais avec le français/ on peut seulement parler en France/ au Canada mais avec l'anglais partout dans le monde/ donc ce rôle que le français a en Colombie/ c'est comme un rêve seulement que les personnes qui étudient

le français sont des personnes qui sont intéressées à étudier des langues mais une personne qui veut seulement apprendre le français/ ils sont des personnes/ ils sont en quantité très petite euh mmm par rapport à ce que je veux faire dans la vie avec les langues/ je veux être une professeur d'espagnol à l'étranger mais une professeur d'anglais en Colombie

**ENQUETRICE** : et pourquoi pas de français ?

**LOLA** : parce que comme j'ai dit / le français le français c'est comme un rêve/ oui le français c'est très beau / c'est très romantique et je ne peux pas l'utiliser comme une chose utile dans le monde mais avec l'anglais je peux avoir beaucoup d'opportunités dans quelques pays

**ENQUETRICE** : bon tu viens de dire que le français ça reste un rêve un Colombie et c'est pas une réalité / parce que voilà / tu l'as dit/ il n'y a pas beaucoup d'opportunités au niveau de travail etcétera donc comment peut-on améliorer cette situation du français en Colombie? est-ce qu'on peut un jour avoir le même statut pour le français comme pour l'anglais? comment peut-on obtenir ça un jour?

**LOLA**: pour obtenir ça/ je pense qu'on doit euh// faire que le français soit plus fameux/ on doit/ il faut qu'on doive {sic} euh mmm faire plus de publicité avec le français soit avec la musique/ soit avec la télé/ les films/ par exemple/ en ce moment il y a un film qui s'appelle intouchables et avec ce film beaucoup de personnes commencent à parler beaucoup de français à moi {sic} / donc je pense qu'avec cette méthode le français pourrait être un jour euh au même niveau que l'anglais/ mais en ce moment parce que le français n'a pas beaucoup de publicité en Colombie/ ce n'est pas une langue que les gens pris / que les gens prennent avec *sériorité* {sic}/ et dans les universités colombiennes qui donne l'opportunité d'étudier les langues comme ma carrière/ il faut que la culture soit une partie très importante de l'apprentissage de français comme une langue étrangère/ parce que si on /// étudie quelque chose qui très très// intéressante de français euh d'après la culture/ donc il commence à être plus intéressant/ donc si la culture est // est très/

**ENQUETRICE** : présente

**LOLA** : donc si la culture est très présente dans la carrière donc le français serait plus étudié/ plus admiré par les étudiants

**ENQUETRICE** : est-ce que tu as d'autres choses à rajouter/ un commentaire / tu as tout dit ? tu as d'autres choses à dire ?

**LOLA** : non

**ENQUETRICE** : tu as tout dit ?

**LOLA** : oui

**ENQUETRICE** : bah merci

**LOLA** : merci beaucoup



## Annexe 5.7 Transcription apprenant Mathieu

**ENQUETRICE** : bonjour

**MATHIEU** : bonjour, je m'appelle Mathieu et je suis en deuxième semestre / en deuxième année de langues modernes et en quatrième niveau de français

**ENQUETRICE** : bah merci d'avoir accepté de passer cet entretien / bon Mathieu parle-moi de toi, de ton expérience à l'université. Ton expérience en tant qu'étudiant de français. Parle-moi de toi / de tout ce qui se passe dans la salle de classe, de comment tu vois la langue française / voilà

**MATHIEU** : je suis étudiant de langues modernes à l'Université de Caldas ici à Manizales / j'étudie en ce moment comme langues obligatoires français et anglais / et à mon avis / je préfère le français a été le plus facile le français et parce que je considère qu'il est ressemblable avec les langues romanes / par exemple / je suis parlant natif / je parle de forme native l'espagnol / l'espagnol c'est ma langue maternelle alors je considère que le français est un frère de l'espagnol / en parlant de sa grammaire il y a des choses très difficiles, par exemple le complément d'objet c'est très difficile

**ENQUETRICE** : donc pour toi le plus difficiles c'est la grammaire / c'est bien ça avec la prononciation c'était un peu difficile parce que le r la prononciation gutturale de la gorge est très difficile mais je traite de le faire

**ENQUETRICE** : mais tu le fais bien ça va / oui c'est pas c'est pas facile pour un hispanophone

**MATHIEU** : à partir du cinquième semestre on peut étudier la phonétique française mais la phonétique / je ne connais pas encore beaucoup / et à partir de cinquième semestre on peut étudier la phonétique française

**MATHIEU** : je vais parler sur les cours / les cours sont très dynamiques en français

**ENQUETRICE** : tu connais des chanteurs français ? Francophones ?

**MATHIEU** : oui je connais Carla Bruni qui n'est pas si bonne {rire} / aussi je connais \* / je ne sais pas s'il vient d'Europe ou de la France ou l'Amérique / et aussi Francis Cabrel / il est le plus connu pour moi / je souhaiterai connaître plus sur la culture française parce que dans les cours nous n'avons pas l'opportunité de savoir sur la culture et peut être parce que les professeurs qui ont fait femme / par exemple la plupart qui ont été femme

**ENQUETRICE** : qui ont été quoi ?

**MATHIEU** : qui ont été femme

**ENQUETRICE** : Ah ok des professeurs femmes ok j'ai compris



**MATHIEU** : moi comme étudiant / j'aimerais bien connaître plus sur la culture française / le mot France vient de la France par exemple la plus part de mes professeurs qui étaient femmes / elles ont voyagé en France / mais à mon avis je crois qu'ils partageaient pas beaucoup de leurs expériences avec nous / et moi comme étudiant / je souhaiterais connaître plus sur la culture française et moi j'aimerais connaître plus aussi que peux je dire de plus ?

**ENQUETRICE** : est-ce que les professeurs /comment ils se passent tes cours ?

**MATHIEU** : normalement nous travaillons la partie grammaticale /par exemple ce semestre notre professeur /il nous donne beaucoup de *gravations* {sic+interférence de l'espagnol venant du mot « grabacion » voulant dire « enregistrement »}

**ENQUETRICE** : des enregistrements français

**MATHIEU** : enregistrements en français avec des français natifs mais les sujets ne sont pas très intéressants / ce sont entretiens, des politiques / des nouvelles aussi

**ENQUETRICE** : les informations en français

**MATHIEU** : les informations / mais la culture profondément non comme tel est très superficiel

**ENQUETRICE** : ok et tu penses que / bon tu connais quoi même si les professeurs ne travaillent pas beaucoup la culture en cours est-ce que toi/ tu connais un peu la culture/ est ce que tu as des connaissances par rapport aux français / à la France/ quelle est l'image que tu as de la culture française ?

**MATHIEU** : ce que je connais sur la France / le peu que je connais sur la France/ je pense que la France c'est un pays développé c'est un pays développé mais dans ses idéals / dans ses pensées politiques / c'est un peu conservatrice / aussi je je j'ai entendu que Paris est très petit {rire} / mais en général les expériences que j'avais écouté de mes professeurs / en dehors de cours par exemple quand je n'ai pas cours quand je suis en *descanso* {lang+espagnol voulant dire pause}

**ENQUETRICE** : en pause

**MATHIEU** : en pause / je parle avec ma professeur / elle me dit que les français sont très gentils / mais ils sont très conservateurs / je connais un mot qui décrit la société française qui est cartésien parce que c'est carré alors je pense que les français sont plus sérieux plus carré

**MATHIEU** : *en cuanto a eso* {lang+espagnol voulant dire "par rapport à ça"}

**ENQUETRICE** : par rapport à ça

**MATHIEU** : par rapport à ça j'ai écouté que le transport en France est très organisé et qu'il y a des femmes conductrices et c'est très bien parce que malheureusement en Colombie c'est pas comme tel / c'est très intéressant connaître la culture française en général j'aime beaucoup les Français / alors j'aurai beaucoup de / j'ai le souhait de connaître plus leur culture

**ENQUETRICE** : donc tu aimerais voyager / quels sont tes projets ?

**MATHIEU** : je voudrais voyager en j'aimerais connaître l'Europe / premièrement la France/ ce pays pour moi ça serait le premier pays que je visiterai / et connaître plus sur sa culture et je voudrais aussi écouter l'accent du Québec au Canada / oui pour regarder quelles différences peuvent exister / eh oui c'est tout

**ENQUETRICE** : d'accord

**MATHIEU** : je veux parler aussi sur certaines choses mauvaises sur le français, parce que par exemple en Colombie / plus précisément à Manizales / à Manizales il n'y a pas beaucoup d'opportunités pour travailler avec le français comme langue / je connais seulement deux lycées ou on peut enseigner le français / le reste de lycée est ok l'anglais est plus pratiqué ici que le français ici à Manizales

**ENQUETRICE** : à Manizales ou en Colombie ?

**MATHIEU** : je crois en général l'anglais a beaucoup de force en Colombie et dans beaucoup de pays ça devrait *ser {lang+espagnol voulant dire « être »}* différent

**ENQUETRICE** : ça devrait être

**MATHIEU** : ça devrait être différent / alors pour moi ça a été très difficile avec le français comme langue par exemple développer la compétence d'écoute / nous savons que dans l'apprentissage de langues on a quatre compétences / pour moi a été très difficile la partie d'écoute / parce que par exemple quand j'écoute des enregistrements en français avec des français natifs je ne comprends rien / pour moi la partie d'écoute a été très difficile / quoi d'autre ? {question rhétorique} *con el paso del tiempo {lang+espagnol voulant dire au fil du temps}*

**ENQUETRICE** : au fur et à mesure

**MATHIEU** : j'ai commencé à comprendre mais actuellement on me donne beaucoup de difficulté encore

**ENQUETRICE** : la partie d'écoute seulement ?

**MATHIEU** : parce que le français est très élégant c'est très beau mais c'est très rapide / ils parlent très rapide il y a des liaisons entre mots / c'est très difficile à comprendre et quel type de mot / mais c'est mais la majorité de choses a été la partie d'écoute pour moi ça a été très difficile / la difficulté la plus importante et que d'autre ? {question rhétorique}

**ENQUETRICE** : quoi d'autre

**MATHIEU** : alors je pense que je me défend défend ?

**ENQUETRICE** : que je me débrouille

**MATHIEU** : que je me débrouille / ah il y a un autre problème avec l'écrit / ma professeur m'a dit que quand j'écris un document en français j'écris en *pensando {lang+espagnol voulant dire « en pensant}*

**ENQUETRICE** : en pensant / quand tu écris en français tu penses en espagnol c'est ça ?

**MATHIEU** : oui c'est ça / je pense en espagnol / alors je traduis mot à mot et ce n'est pas une bonne idée et oui je le sais mais l'espagnol a été un peu difficile dans ce *sentido* {lang+espagnol voulant dire « sens »}

**ENQUETRICE** : dans ce sens / de ce côté là

**MATHIEU** : de ce côté-là parce que je traduis directement et évidemment on peut pas faire ça / et aussi / j'ai commencé à améliorer mon écriture / et quelque chose *bueno* {lang+espagnol voulant dire « bon »} la prononciation / quelques fois quand il y a des concordances par exemple je sais qu'il existe de types de/ le e muet, le je ne suis pas capable de faire la différence / par exemple avec la *palabra* {lang+espagnol=mot}

**ENSEIGNANT** : le mot

**MATHIEU** : le mot {rire} /par exemple avec le mot cantine /ce mot finit par e / mais je ne sais pas si on prononce CAN TI NE / je ne sais pas si c'est un e muet ou caduque / c'est très difficile/ ah les accents sont très difficiles aussi et avoir de la mémoire pour pour quelques mots c'est très difficiles le plus difficile c'est ou on doit les placer / le français n'est pas facile / le français est très difficile / je crois que j'ai commencé à l'intérioriser le premier semestre parce que j'ai eu un professeur excellente / elle m'a inculqué ? {rire}

**ENQUETRICE** : elle m'a motivé

**MATHIEU** : elle m'a motivé beaucoup / elle m'a beaucoup motivé pour le français et c'est très important pour le début alors / c'est très important l'aide d'elle pour moi

**ENQUETRICE** : Est-ce que tu as d'autres choses à dire, tu as un commentaire ou tu as tout dit ?

**MATHIEU** : alors j'espère dans un futur très proche / connaître la culture française / avoir des amis même peut être avoir un petit copain français peut être / dans ce sujet comme ils sont les français

**ENQUETRICE** : Merci

**MATHIEU** : Merci à vous pour votre attention

## **Annexe 5.8 Transcription apprenant Alexandre**

**ENQUETRICE** : bonjour / Merci d'avoir accepté de passer cet entretien / Je te laisse la parole / Heu bon tout d'abord je voudrais savoir / je veux que tu me parles plutôt de ton rôle en tant qu'étudiant de français à l'université de Caldas / quel est ton rôle / comment tu vois la situation du français dans les universités colombiennes et à l'université de Caldas

**ALEXANDRE**: eh voilà / eh c'est moi / bonjour / eh je voudrais tout d'abord parler de ma situation comme étudiant ici à Manizales / je suis étudiant depuis quatre ans et j'ai été

évidemment bénéficié par les programmes des langues modernes / et voilà / et la situation comme étudiant / c'est évidemment selon moi quelque chose que je ne comprends pas / il y a des professeurs durs il y a des professeurs exigeantes et il y a des professeurs qui n'exigent pas du tout et il y a d'autres professeurs finalement qui nous exigent sans nous demander / sans se demander soi-même // et c'est évidemment une chose qui est très très difficile pour nous les étudiants / je ne sais pas les autres mais pour moi c'est une chose très très difficile / très compliquée pour suivre aujourd'hui dans l'université // je crois que c'est une chose la plus pire aujourd'hui et se trouver avec des matières qui nous offrent / qui nous offrent beaucoup beaucoup de topiques / beaucoup beaucoup de choses et que je ne suis capable / que je ne suis capable / que je ne suis pas capable excusez-moi de les

**ENQUETRICE** : de les intégrer ?

**ALEXANDRE**: de les contrôler / de les intégrer / je crois ça évidemment je pense justement ça / et je crois qu'aussi il y a beaucoup de ressources il y a beaucoup de moyens et des communications pour nous et les étudiants pour bien parler pour bien nous communiquer // pour que nous soyons bien capables de bien nous communiquer mais la communication c'est la chose la plus dure / la plus pire ici à l'université dans les programmes de langues modernes / la communication en manière de // en français justement la communication / est-ce que j'en parle c'est la communication donc c'est la communication / qu'est-ce que la communication pour moi // la communication pour moi / selon les enseignants / selon les professeurs / c'est un procès / c'est un processus très important pour nous comme étudiants aujourd'hui / spécialement pour être développé dans les aspects communicatifs dans tous les aspects qu'on doit développer pour être bien bien acceptés par la communauté / par tout la communauté / et aussi pour être bien évalués pour spécifier les qualités comme étudiant que nous devons en avoir // mais il est surtout important de se communiquer avec fluidité / et les professeurs tout d'abord je dois dire que les professeurs ils nous ont pas tous les premières qui sont en train d'être intéressés à ces matières-là / et je crois je pense qu'il y a un problème très sérieux / un problème important et qu'il s'agit de quoi // il s'agit d'essayer de se communiquer avec des autres d'une manière professionnelle / d'une manière / d'une manière toute adroite / d'une manière aussi qui soit plus / qui soit plus adaptée à notre nécessité comme étudiant aujourd'hui // et pour moi je crois que c'est la chose la plus pire de la situation communicative ici dans les programmes de langues modernes spécialement depuis deux ans // pas quatre ans du tout / mais depuis deux ans // la situation était un peu en s'améliorant je crois / mais je crois qu'on doit espérer beaucoup de soi-même comme étudiant // et d'après on pourrait décider / on pourrait essayer de demander des professeurs une assistance qui soit ma meilleure / la nécessaire pour nous comme étudiants // et c'est justement chercher la compréhension / chercher le

professionnalisme / et chercher les mots pour parler et aussi qui soit la plus simple la plus / pour moi c'est la chose la plus important ici / que notre parole entre professeurs et étudiants // que tous peuvent parler d'une manière simple / d'une manière qui soit bien compris par tous / pas très académique *porque {lang+español=pourquoi}* pour moi les professeurs ici / dans les programmes de langues modernes / ils sont très très bizarres / très ambi // très très bizarres / le langage peut être oui peut-être pas / oui le langage très très bizarre quelquefois / quelquefois la compréhension n'est pas la meilleure à cause de telles choses / et donc ça est une chose qui nous / jusqu'à aujourd'hui qui a été la plus important dans le programme de langues modernes / dans lequel nous étudions aujourd'hui // c'est évidemment une chose d'être essayé / d'essayer beaucoup de fois d'essayer de s'améliorer dans la communication et de changer le registre / je crois le registre quand nous pouvons savoir le registre doit pas être du tout soutenu mais surtout standard // et je crois qu'ici les camarades aussi je crois / ils m'ont raconté / quand je parle avec eux ils m'ont dit / ils m'ont partagé ces expériences et tous ont la même conclusion / tous ont la même pensée / et c'est ça que je veux dire / c'est ce que je veux dire / et tous croient qu'il y a des professeurs très bons / les professeurs en général sont très bons / mais s'il y en a ils sont si bons / ils essaient de faire tout ce qu'on peut faire comme professeur / c'est ça / mais la chose la plus importante ce n'est pas d'essayer de faire le bon / mais d'essayer de se communiquer d'une manière / communiquer / et donner un témoignage de notre expérience / et dans le salon de classe / et évidemment aujourd'hui c'est une chose qui est très difficile à comprendre / très difficile à faire // mes opinions d'autre part / mes opinions de les moyens et ressources / est-ce que je peux dire ça je ne sais pas / mais surtout les moyens qu'on a ici dans le programme ils ne sont pas les meilleurs du tout / parce que aujourd'hui ici à Manizales / l'université peut nous offrir beaucoup de choses / beaucoup de choses mais il ne faut pas croire que l'université peut nous offrir tout / je crois ça / c'est ça ce que je veux dire // l'université seulement nous offre certains ordinateurs pour que nous pouvons bien consulter // il y a un centre de ressources je crois / je ne sais pas / si le centre de ressources / pour moi c'est une chose / ou bien je peux parler quelque chose / et le centre de ressources c'est une bonne chose pour tous / pour tout le monde parce qu'on peut assister / on peut écouter quelquefois / quelquefois seulement / quelquefois parce qu'il me semble encore qu'il y a beaucoup de situations problématiques avec les moyens et avec les horaires / la communication aussi / je crois qu'il est toujours la communication / il faut se communiquer plus professionnellement / pour moi c'est pour moi la chose la plus importante // tout d'abord je dois / c'est mon opinion / je dois dire c'est mon opinion d'après la situation du moyen / et des moyens aussi // et d'après l'anglais / comment est-ce qu'on peut communiquer en anglais / s'exprimer en anglais / comment est-ce qu'on peut aujourd'hui / étudiant de langues modernes / s'exprimer d'une manière claire / dans une manière

courageuse / c'est une manière qui faut pas la réviser d'une manière qui soit pas claire / on doit être clair / pour moi c'est la chose la plus importante // c'est réviser très essayer à parler / essayer à parler beaucoup / essayer à parler plus avec des camarades mais évidemment quand on est dehors / dehors classe / dehors cours / il n'est pas une chose facile à s'exprimer quand on a des opportunités très réduites comme je vous ai raconté / ou comme j'ai raconté // d'une manière ou autre je crois que il nous manque beaucoup de précision / beaucoup d'exercices avec des camarades / je crois que l'université peut nous permettre de faire beaucoup de choses que nous nous avons pas pour ne pas être communiqués avec des autres / et pour nous poser question aux autres / précisément pour qu'on reconnaisse comme étudiant ce qu'on peut faire aujourd'hui

### **Annexe 5.9 Transcription apprenante Nina**

**NINA** : bon d'accord / je m'appelle Nina / je suis étudiant de langues modernes / je suis en cinquième semestre de français / et huitième en anglais // j'adore le français parce qu'avant d'entrer en langues modernes j'ai étudié dans l'Alliance / à l'Alliance / ici à Manizales

**ENSEIGNANTE** : OK Nina / ben parle-moi de ton rôle en tant qu'étudiante de français à l'université de Caldas

**NINA**: ouais / ici à l'université de Caldas on a de bons professeurs et quand j'étais en premier semestre les cours sont si chouettes / on peut jouer et on peut chanter / on apprend beaucoup de choses / on a / les profs rapportaient des monnaies / des euros / et on a beaucoup parlé sur la culture sur la façon de vivre des français et comment on peut l'améliorer en lisant et en écoutant plusieurs choses // comme étudiante langues modernes j'adore le français / je préfère le français que l'anglais parce que je trouve la culture plus cultivée / plus décontractée et j'adore l'accent de français // c'est le mieux / c'est si joli « ils vont » / et quand je finisse ma carrière je veux aller en France pour faire l'assistantat en espagnol // et j'espère à Paris sinon à Lyon // parce que j'ai des cousins là-bas

**ENQUETRIX** : des ? des cousins ?

**NINA**: des cousins et on m'a dit que si je peux aller il me montrerait là-bas et me montrer le pays / la culture / et j'ai eu l'opportunité de parler avec ses amis et d'acheter // il y a deux trois qui sont venus ici en Colombie pour ses vacances alors je peux pratiquer mon français avec eux // et il y a aussi sur le français j'ai aussi trouvé un inconvénient ici à la carrière / dans la carrière / parce que j'ai trouvé une professeure que je n'aimais pas sa méthodologie / parce que c'est / je sais pas quoi dire / c'est *foule* {sic} on donne un sujet aujourd'hui

**ENSEIGNANTE** : c'est fou

**NINA** : c'est fou / elle donne un sujet aujourd'hui et demain sera une autre très différent sans

**ENSEIGNANTE** : il n'y a pas de lien ?

**NINA:** il y a pas de lien dans le sujet // on joue beaucoup et on apprend beaucoup la grammaire et quand futur professeur on doit connaître très bien la grammaire et pourquoi ça s'appelle / je sais pas / subjonctif / comment se forme / comment on doit faire pour l'enseigner aux étudiants mais elle ne parle beaucoup avec eux avec nous / elle nous donne des photocopies / et c'est tout // on ne / je personnellement je n'ai appris rien et j'ai décidé d'arrêter les cours pour assistante / c'est pour ça que je suis en cinquième en français et en huitième en anglais / c'est pour cette / parce que j'ai deux fois les cours avec elle / et j'ai décidé de pas aller au cours // mais il y a cette professeur qui pour les cours apporte des pièces de monnaie des billets des tickets de métro et la carte routière des magasins / ici on peut être plus proche à la culture à ce qu'on va retrouver là-bas et il nous enseignait tout ce qui représente les billets de les euros

**ENSEIGNANTE :** des euros

**NINA :** des euros // la culture gothique / l'art gothique / la Renaissance et tout ça / et nous a parlé beaucoup de la façon d'être / de porter des billets tout ça / on peut l'acheter / on peut acheter les

**ENSEIGNANTE :** les tickets ?

**NINA :** non / les / pour les lettres

**ENSEIGNANTE :** pour les lettres

**NINA :** ces petits trucs qu'on met dans les lettres

**ENSEIGNANTE :** ah les timbres

**NINA :** les timbres // tout ça elle a apporté des timbres français tout ce style de choses / que c'est joli à voir dans son cours parce qu'on peut connaître mieux / on peut les toucher

**ENSEIGNANTE :** bien ben parle-moi de toi et de ta relation avec le français / les gens français / et la France et aussi que tes camarades ils ont avec le français et la France / ou d'autres pays francophones

**NINA :** ouais / j'ai eu l'opportunité de connaître des amis françaises / parce que j'ai un cousin / alors il a amené quelques de ses amis ici et des autres ici ils sont des touristes / je les écoutais un par un en français / j'ai parlé avec eux / et je les trouve si décontractés cultivés sportifs / ils adorent les voyages la plupart ceux que je connais / mais ici X pour trouver que on a presque

**ENSEIGNANTE :** un équilibre ?

**NINA :** non le contraire

**ENSEIGNANTE :** un déséquilibre un contraste ?

**NINA :** un contraste / un contraste parce que ici ont des personnes qui n'aiment pas le français pour les français

**ENSEIGNANTE :** à cause des français ?

**NINA :** à cause des français / parce qu'ils les trouvent si



**ENSEIGNANTE** : arrogants ?

**NINA**: arrogants ennuyeux / je sais pas // en plus ils trouvent que les français c'est plus difficile parce qu'ils font des philosophes / ils sont plus cultivés et pour ça il a beaucoup de livres / je sais pas / alors ils trouvent que le français c'est pour les gens plus / je sais pas / comment dire / plus cultivés plus intellectuels / je sais pas / et c'est pour ça qu'ils n'aiment pas le français // mais je l'adore / personnellement // ici en Colombie c'est très difficile d'étudier le français quand on veut une carrière pour travailler parce que en Colombie en Amérique latine c'est un peu difficile parce qu'on est plus attaché à l'anglais et on a peur de pas trouver un travail après finir la carrière // mais ici à Manizales c'est difficile parce que on a l'Alliance / des lieux pour *l'enseñanza* {sic+interference de l'espagnol venant du mot « enseñanza » voulant dire « enseignement »} des langues mais c'est très difficile / en plus / ah non / en plus pour travailler dans

**ENSEIGNANTE** : même

**NINA** : même pour travailler dans une école parce qu'on est toujours avec l'anglais dans les écoles / dans les écoles maternelles / on donne plus la culture anglaise et l'américaine que la française ou la francophone / pour ça c'est très très difficile d'étudier le français comme une carrière

**ENSEIGNANTE** : et comment on pourrait améliorer ceci // tout ce que tu viens de dire comment on peut l'améliorer comment on peut avoir le même niveau / le même statut entre le français et l'anglais

**NINA** : je crois qu'on peut motiver les étudiants de langues avec / je sais pas / avec des séminaires

**ENSEIGNANTE** : des séminaires / des groupes de recherche

**NINA** : des séminaires / des groupes de recherche / pour travailler dans des écoles rurales // ouvrant // ouvrir

**ENSEIGNANTE** : en ouvrant

**NINA** : en ouvrant plus de lieux pour enseigner le français / en donnant plus les // ici à département de langues / on peut donner plus d'informations par rapport à les bourses / à ces projets qu'on peut trouver dans un pays francophone parce qu'on rate beaucoup de bourses pour apprendre le français / tout le monde pense que par l'anglais on peut voyager dans un autre pays mais en réqui

**ENSEIGNANTE** : une exigence

**NINA** : une exigence pour des vraiment bonnes bourses d'en France on a l'information parce que ici on ne l'a pas / ici dans le bureau de langue / c'est une façon de motiver pour y voyager



**ENSEIGNANTE** : bon / donc on va bientôt finir / est-ce que tu as d'autres à rajouter / tu as d'autres commentaires / de choses à dire ?

**NINA** : bon je voudrais qu'ici dans le bureau de langues on peut soutenir plus des recherches qu'on a dans les écoles rurales pour les renseignements de le français comme langue étrangère et la réintroduction de le français dans les écoles normales parce que c'est un bon façon d'apprendre le français et d'avoir un pays plus bilingue sinon polyglotte

**ENSEIGNANTE** : plurilingue

**NINA** : plurilingue pour donner aussi la culture pour ne pas être très attaché à la culture américaine sinon trouver qu'il y a des autres cultures très sympas très chouettes très bons

**ENSEIGNANTE** : bon ben merci beaucoup / au revoir

### **Annexe 5.10 Entretien collectif 1**

**ENQUETRICE** : bon bonjour

**FRANCOISE** : bonjour

**ENQUETRICE** : bah merci d'avoir accepté de passer cet entretien / je te laisse la parole

**FRANCOISE**: bonjour je m'appelle Françoise / je suis en deuxième année de langues modernes à l'université de Caldas / euh j'ai eu une expérience très amusante / je pense que langues modernes est un une carrière très importante pour notre future / nous pouvons partager avec nos amis / nous pouvons rire nous pouvons apprendre beaucoup de choses avec sur la culture de France sur les gens de France euh oui c'est génial parce langues modernes être professeur de français dans le futur pour moi un grand rêve c'est très important pour moi faire au futur le faire au futur {rire}

**ENQUETRICE** : ok merci donc ton expérience avec le français c'est plutôt positif c'est ça trouves tu des inconvénients avec le français ?

**FRANCOISE**: non à l'université je n'ai pas trouvé inconvénient non mais oui ce n'est pas facile parce que nous nous entré sans savoir rien de français mais nous avons eu l'opportunité d'avoir de très bons professeurs de français et nous pouvons partager et nous avons pu nous sentir confortables avec les professeurs donc l'apprentissage a été facile oui c'est notre responsabilité d'étudier porter notre attention à notre carrière donc ça dépend de notre intérêt et oui c'est nos rêves et nous devons travailler pour elles

**ENQUETRICE** : ok et dans la salle de classe ça se passe comment ?

**FRANCOISE**: dans la salle de classe nous pouvons avoir un environnement très amusant nous pouvons rire inventer des choses quelquefois et c'est génial pour nous comme étudiants les prof partagent avec nous tous ces apprentissages tous les choses qu'ils ont appris en France par exemple moi je regarde le profs comme un guide comme un exemple et si nous pouvons

regarder un professeur qui de France nous pouvons dire oh voilà c'est génial il a été en France je voulais être là aussi // et c'est génial et dans la classe nous pouvons apprendre sur la culture / les professeurs partagent avec nous les expériences comment est les gens en France / la nourriture / la ratatouille nous pouvons dire non je ne plais pas je ne veux pas manger ça j'aime plus la nourriture colombienne je sais pas / et c'est génial pouvoir apprendre tous ces choses sur France

**ZAZ** : Ok je m'appelle Zaz / je suis une étudiante de langues modernes de deuxième année / donc j'étudie les langues modernes parce que j'aime l'anglais mais le français c'est bien c'est cool //

**ENSEIGNANTE** : Mais tu préfères l'anglais c'est ça ?

**ZAZ** : oui je préfère l'anglais // parce que je l'ai appris presque l'école

**ENSEIGNANTE** : depuis l'école

**ZAZ** : oui je l'aime / le phonétique la grammaire je l'aime / mais le français c'est curieux pour moi c'est / je m'amuse oui mais je ne sais pas // mon expérience en cours de français c'est un peu différente des autres / je crois que j'amuse d'être en cours de français parce que

**ENSEIGNANTE** : tu profites c'est ça ?

**ZAZ** : oui je profite parce que les professeurs nous enseignent

**ENSEIGNANTE** : nous apprennent / nous apprennent

**ZAZ** : nous enseignent avec des chansons / de la musique alors je mélange des langues avec musique alors

**ENSEIGNANTE** : est-ce que tu connais des chanteurs français ?

**ZAZ** : oui ZAZ je l'adore / oui je connus une chanson elle s'appelle « je veux » / et je l'adore

**ENSEIGNANTE** : et pour toi c'est facile d'apprendre en chantant ?

**ZAZ** : oui oui oui *ademas {lang+espagnol= en plus}*

**ENSEIGNANTE** : en plus

**ZAZ** : en plus je participe / je fais partie d'une chorale et demain nous avons une représentation et nous avons chanter

**ENSEIGNANTE** : nous allons

**ZAZ** : nous allons chanter ce chanson

**ENSEIGNANTE** : ah vous allez chanter en français

**ZAZ** : oui

**ENSEIGNANTE** : ah c'est génial ça / c'est où ?

**ZAZ** : c'est à l'université de la *Autonoma*

**ENSEIGNANTE** : mais les autres ce sont des étudiants de langues étrangères aussi ?

**ZAZ** : non / ils sont de cette université / de la *Autonoma*

**ENSEIGNANTE** : mais ils parlent pas français ?

**ZAZ** : non

**ENSEIGNANTE** : mais ils vont chanter en français.

**ZAZ** : oui je les ai enseigné un peu de phonétique

**ENSEIGNANTE** : c'est bien ça

**ZAZ** : mais ils profitent aussi / ils adorent ce chanson / mais le professeur de la chorale / le directeur l'a proposée oui

**ENSEIGNANTE** : c'est génial ça // et les cours comment ça se passe ?

**ZAZ** : premièrement la professeure que j'ai en ce moment s'appelle Angélique / elle n'est pas très didactique oui mais elle nous enseigne beaucoup beaucoup le vocabulaire / et la grammaire je crois que c'est excellent

**ENSEIGNANTE** : et la culture ?

**ZAZ** : la culture un petit peu je crois

**ENSEIGNANTE** : qu'est-ce qu'elle vous apprend concernant des cultures francophones //

**ZAZ** : des cultures / je sais que les étudiants étrangers ils habitent dans un bâtiment mais au dernier étage oui

**ENSEIGNANTE** : où ?

**ZAZ** : dernier étage

**ENSEIGNANTE** : mais tu me parles de quoi / de France ?

**ZAZ** : de France / et ils habitent dans *las piezas* {lang+espagnol= chambres ou pièces}

**ENSEIGNANTE** : des chambres

**ZAZ** : des chambres comme F1 F2 je ne sais pas // et n'est-ce pas comme ah je m'ai oublié

**ENSEIGNANTE** : mais ça tu l'as appris en cours c'est ça

**ZAZ** : oui elle nous a raconté ça quand elle était là / je ne sais pas

**ENSEIGNANTE** : et quoi d'autre / qu'est-ce que vous travaillez concernant la culture en cours ?

**ZAZ** : non rien

**ENSEIGNANTE** : pas beaucoup de choses ?

**ZAZ** : pas beaucoup

**ENSEIGNANTE** : ok

**EDITH**: bonjour / bonsoir excusez-moi / je suis Edith / je suis en deuxième année de langues modernes à l'université de Caldas en Colombie bien sûr / avec le français j'ai eu une expérience magnifique je dois dire / quand je suis rentrée à l'université / la première classe je me rappelle que j'étais comme un choc parce que je ne comprenais rien et j'ai senti que j'étais comme incompetente parce que je pensais / mon Dieu qu'est-ce que c'est ça il faut le savoir parce que

en plus il y avait des autres étudiants qui savaient déjà comment on dit « bien je m'appelle bonjour » tout ça et j'ai senti mon Dieu ce n'est pas mon place / mais après j'ai obtenu la facilité pour l'apprendre bien / c'est pas facile pour moi / a été un peu difficile mais je peux apprendre beaucoup de choses comme des expressions la grammaire et tout ça / pour moi a été magnifique parce que c'est pas seulement la classe de français c'est pas seulement parler en français c'est connaître la culture / et je sens que quand je parle français / quand je parle en français je suis plus élégante plus chic comme dit la professeure / et je me sens très bien / c'est excellent pour moi / je peux pas dire que je choisis bien l'anglais ou le français pour moi ce sont très importants les deux et l'anglais parce que c'est comme une connexion avec le monde parce que c'est la langue des business de tous les affaires et comme ça et le français mon Dieu c'est comme la langue de l'amour c'est très romantique quand une personne parle en français je sens qu'un petit partie de France du Canada est à côté de moi / oui // et avec les professeurs que j'ai eus j'ai eu l'opportunité de beaucoup apprendre parce qu'ils sont très bons et ils nous enseignent beaucoup de choses qui peut nous aider à parler bien par rapport les productions orales avec des livres et beaucoup des articles on peut pratiquer la compréhension orale aussi mais non excusez-moi la compréhension écrite la production écrite avec beaucoup de compositions qu'ils nous font faire dans le livre et quelquefois c'est un peu ennuyant parce que c'est toujours « voulez-vous faire la composition de la page telle telle telle » et je dis ah mon Dieu une autre composition mais je sais que c'est pour moi c'est l'opportunité d'avoir de non d'améliorer mes compétences écrites / par rapport de tout ce qui concerne à l'écoute nous avons des chansons complétée avec les mots qui manquent nous avons des enregistrements avec des personnes qui parlent français et donc par rapport à ces enregistrements il y a des questions il y a beaucoup de choses // et nous avons aussi l'opportunité parler par exemple avec jouets de rôle / quelquefois je pense que je suis en train d'étudier des arts scéniques mais c'est très bon parce que c'est comme avoir un contact avec la réalité / la partie difficile pour moi / je sais pas comment on dit ça

**ENSEIGNANTE** : t'as dit quoi

**EDITH** : la partie difficile je sais pas

**ENSEIGNANTE** : difficile

**EDITH** : oui

**ENSEIGNANTE** : oui les inconvénients

**EDITH**: oui les inconvénients sont plutôt pour la grammaire parce qu'il y a beaucoup de choses des pronoms des compléments des verbes différents des exceptions beaucoup des exceptions beaucoup d'exceptions pardon / pour moi c'est difficile parce que quelquefois il faut les apprendre par cœur et pour moi c'est très difficile apprendre par cœur / pour moi c'est plus

facile quand j'apprends pour pratique ou pour ou parce que pour moi c'est logique mais quelquefois le français c'est pas logique ouais / c'est parce que c'est différent dans notre langue / mais pour moi c'est / je pense que je suis dans le droit correct / ici à l'université dans la carrière de langues modernes / et non c'est tout ce que je peux dire par rapport le français et tout ça avec l'apprentissage des langues

**ENSEIGNANTE** : bien je vois que l'image est plutôt positive et que l'expérience est plutôt positive mais est-ce qu'il y a peut-être des choses qu'on pourrait améliorer ou pas à l'université / est-ce qu'il y a des choses qu'on peut avancer qu'on peut améliorer concernant l'enseignement du français ou tout est beau tout est bien

**EDITH** : non pour moi la didactique c'est bien et la qualité des personnes qui sont en train d'enseigner le français sont très bonnes aussi / quelquefois il faut avoir en compte qu'on comment on dit le *punto de vista* {lang+espagnol= point de vue}

**ENSEIGNANTE** : point de vue

**EDITH** : le point de vue oui des étudiants parce que quelques fois c'est seulement le point de vue du professeur et de quelques étudiants mais pas tous / et pour moi c'est pas bon ça / mais non en général c'est tout très bon oui

**ENSEIGNANTE** : et tu connais quoi de la France des Français / est-ce que tu connais la culture ?

**EDITH**: oui un peu / ma professeur \* elle est toujours en train de parler de la France et ça parce que elle aime tout la culture française / donc elle nous a dit que les français sont très élégants très intelligents très cultivés qu'ils aiment lire beaucoup tous les jours la presse des articles des livres / pour moi c'est très bon et je crois que c'est pour ça qu'ils sont cultivés / par rapport à la relation ils sont très / ils sont la mentalité ouverte oui / pas comme nous nous avons beaucoup de tabous et c'est comme la différence que je trouve / quelquefois je crois qu'ils sont très ouverts mais c'est normal / c'est comme le contact de deux cultures très différents / l'éducation c'est très important là et non c'est ça et ils sont très respectueux avec les lois avec tout ça et si on trouve una *señal* {lang+espagnol= signe}

**ENSEIGNANTE** : un signe

**EDITH** : un signe qui dit

**ENSEIGNANTE** : ou un panneau

**EDITH** : un panneau qui dit « vous devez conduite à trente kilomètre heures » ils le font mais nous en Colombie quelquefois on ne le fait pas / ils sont toujours en train de faire les choses correctement et comme ça / oui et en général c'est ce que je connais de la culture française / elle nous enseigne aussi que quelque part dans le carrefour on emploie la *via* {lang+espagnol= voie}

**ENSEIGNANTE** : la voie

**EDITH** : mais les personnes qui rentrent au carrefour donc il faut attendre jusqu'à trouver la manière de sortir de là pour moi c'est très difficile / ce sont des petits détails mais pour moi c'est bon parce qu'imaginer vous en France en train de conduire la voiture non ça pourrait causer un accident /et beaucoup de *detais* dont je ne me rappelle en ce moment mais oui

**ENSEIGNANTE** : de détails

**EDITH** : de détails mais oui dont je ne me rappelle dans ce moment mais non c'est excellent ce contact avec la culture / ah aussi les aliments et des plats typiques / et ce semestre nous avons eu comme des exposés avec comparaison entre la France et la Colombie / le travail la nourriture l'écologie l'environnement et tout ça et pour moi ça a été très bon et *enriquecedor* /

**ENSEIGNANTE** : enrichissant

**EDITH** : enrichissant / non c'est tout

**ENSEIGNANTE** : et si on parle / parlons de votre avenir en tant que professeurs de langues / de français spécifiquement comment vous voyez votre avenir ?

**FRANCOISE**: par exemple moi mon rêve est voyager en France / mon rêve je pense que quand j'arrive en France je serais très joyeuse très contente et oui mon rêve être professeur de français avoir une bonne relation avec mes étudiants pouvoir partager tous mes connaissances mes étudiants avec leurs et pouvoir leur enseigner aussi sur la culture de Colombie parce que c'est très important / par exemple aussi nous pouvons apprendre ici sur la Colombie pardon sur la culture de France et ils pouvons apprendre aussi sur la culture colombienne / et si je peux être / comment on dit *puente* {*lang+espangol*= *pont*}

**ENSEIGNANTE** : le point de repéré

**FRANCOISE** : le point pour leur donner la connaissance sur la Colombie oui ça serait génial pour moi et oui je l'aimerais

**ZAZ** : ça serait très bon voyager au Canada / je voudrais / je souhaite voyager là-bas pour la raison alors parler en anglais et français / pratiquer les deux / oui je suis très intéressée pour la culture française mais je dois chercher plus oui pour aller / je crois que si je veux voyager je dois savoir / il faut que je sais oui

**ENSEIGNANTE** : donc tu as parlé / à la base tu préfères laquelle / tu veux être professeur d'anglais ou de français ?

**ZAZ** : les deux

**ENSEIGNANTE** : les deux

**ZAZ** : les deux oui

**ENSEIGNANTE** : tu veux dire quoi // c'est bon ?

**ZAZ** : oui oui mais je ne sais pas quoi dire

**ENSEIGNANTE** : concernant l'avenir des professeurs

**EDITH**: moi je suis d'accord avec X ma camarade parce que en ayant l'opportunité de voyager en France pour apprendre le français pour après être professeur de français en Colombie je crois que c'est l'opportunité parfaite de changer la mentalité que les autres pays ont de la Colombie / parce que c'est pas toujours la guerre les drogues le narcotrafic et non il y a de bonnes choses donc je crois que c'est l'opportunité idéale pour montrer tout ce que notre pays est réellement et tous les personnes sont bonnes et il y a l'amabilité la cordialité aussi / nous ne sommes pas des guerrilleros et pour moi c'est très important et ici en Colombie vient la responsabilité d'être professeur pour moi c'est génial je sens que je vais avoir le travail le plus difficile mais le plus joli bien // parce que c'est changer la mentalité en bon aider à changer la mentalité pour une société plus élevée pour sortir de tous les problèmes qu'on a en ce moment / et avec le français pour moi ça serait génial enseigner les deux par exemple l'anglais dans un école et le français à l'université / pour moi ça serait génial / mais bon quelquefois même ce n'est pas choisir c'est ce qu'on doit faire oui mais quand je serais professeur de français je voudrais partager avec les étudiants et leur enseigner que la vie c'est pas seulement des problèmes de / toujours la nuit oui / qu'il y a des opportunités par exemple de voyager dans une autre pays ou connaître beaucoup de personnes pour connaître la vie réelle / pour moi c'est génial ça

**ENSEIGNANTE** : bon est-ce que vous avez d'autres choses à dire / pour finir vous avez un commentaire ou une réflexion ?

**ZAZ** : je crois que serait très important si l'université amène plus un ou deux étrangères

**ENSEIGNANTE** : francophone

**ZAZ** : francophone oui / nous avons étrangères / chinois /brésilienne mais pas française oui

**ENSEIGNANTE** : et tu penses qu'il peut faire quoi un français ici ou un francophone natif qu'est-ce qu'il peut nous apporter ?

**ZAZ** : beaucoup de choses je crois que ce culture / je crois que tous les cultures sont différentes et chacun peut apporter un différent point /

**ENSEIGNANTE** : point de vue

**ZAZ** : point de vue et nous pouvons apprendre des autres choses que nous n'avons pas vues je crois et pour être plus tolérante respectueux et pourquoi non plus amoureux avec les autres personnes je crois / et je crois que les personnes a / il pose plus importance dans la couleur de la peau mais je ne crois pas il faut que nous connaisse /

**ENSEIGNANTE** : que nous connaissions ?

**ZAZ** : que nous connaissons les autres mentalités et tout ça

**ENSEIGNANTE** : bien autre commentaire pour finir



**ZAZ:** oui je pense que ce dialogue que nous voyons ou que nous avons eu déjà parce que c'est fini c'est génial parce que c'est très importante que le professeur comme vous avez le point de vue des étudiants comme nous parce que il y a pas beaucoup de personnes qui sont préoccupée pour améliorer l'éducation et moins sur différentes langues sur la carrière de langues modernes et je pense que c'est génial / je veux vous donner merci parce que c'est génial / la carrière de langues modernes que je dis ce n'est pas pour choses personnelles / je ne puis annonce « je déteste cette carrière » / non non je pense que toutes les carrières sont très importantes mais pour moi langues modernes c'est la meilleure carrière il nous donne des opportunités de connaître de prendre de profiter le temps de notre vie et faire réalité nos rêves et voilà merci merci

**ENSEIGNANTE :** merci à toi

**FRANCOISE :** je crois que travailler avec des personnes et avec la société c'est plus importante pour moi que travailler avec mathématiques physique je ne sais pas parce qu'on construit la culture avec ça et l'éducation de les droits

**ENSEIGNANTE :** un des droits

**FRANCOISE :** des droits d'être humain

**ENSEIGNANTE :** des êtres humains

**FRANCOISE :** des êtres humains oui / le plus important je crois / alors pour moi c'est une carrière splendide / j'aime ça oui

**ENSEIGNANTE :** merci

**EDITH :** par rapport à le commentaire de ma camarade Zaz sur l'opportunité d'avoir des étrangères ici je veux ajouter la phonétique ça ça serait génial pour la phonétique

**ENSEIGNANTE :** un étranger pour ça un francophone natif ?

**EDITH:** oui parce que c'est bien c'est le contact qu'on a avec la réalité et ça serait génial et en général je crois qu'il faut profiter tous les opportunités que nous avons et dans ce moment nous avons l'opportunité de \*\* le monde parce que les personnes aujourd'hui ils pensent « ah mais c'est une professeur de langues il va enseigner seulement l'anglais ou le français et c'est ça non oui l'espagnol ou la littérature bon / mais c'est pas comme ça c'est une responsabilité très grande et c'est aider dans la formation d'une personne et peut-être que dans la maison il est des problèmes ou que les parents ne sont pas très intéressés de l'éducation donc la responsabilité

**ENSEIGNANTE :** retombe

**EDITH :** euh oui retombe sur les professeurs et c'est pour ça que je pense que nous devons être très préparés oui pour avoir ces tâches et non c'est ça

**ENSEIGNANTE :** merci / merci à tous



## Annexe 5.11 Entretien collectif 2

**ENQUETRICE** : c'est parti

**DAVID** : je n'aimais pas le français parce que dans les premiers temps / mes premiers expériences avec le français sont ou n'étaient pas très jolies oui

**ENQUETRICE** : négatifs

**DAVID** : négatifs oui / à l'université mon expérience avec le français sur le tourisme je l'ai appris que c'est d'apprendre le français / que c'est très utile oui

**ENQUETRICE** : pourquoi ?

**DAVID** : parce que c'est la langue qui ouvre des vraies portes des autres portes oui // après on entend parler autre langue de la manière de connaître le monde de dominer le monde oui / d'être partout de connaître plus de cultures ouais

**ENQUETRICE** : et le français c'est facile pour toi ?

**DAVID** : al *cambio* c'était compliqué parce que mais je crois que parler français la prononciation aussi la partie de l'écoute c'est un petit peu compliqué mais je pense que c'est facile de parler français

**PIERRE** : bon quand je suis après l'université pour moi le français a été la meilleure chose / l'anglais j'étudiais l'anglais à l'école et pour ça j'ai commencé à être plus motivé pour le français mais dans l'écoute j'ai le même problème dans l'écoute je ne suis pas bon dans les examens principalement mais quand je parle avec autres personnes je peux comprendre presque tous les choses que la personne me dit / et à l'écriture dans les grammaires je pense que c'est bien / et de la préférence je pense que l'anglais et le français ont la même préférence alors si quelqu'un « s'il vous plaît parlez en anglais » je parlerais en anglais / si quelqu'un me dit « parlez en français » je parlerais en français // OK c'est plus facile le français parce que c'était un peu similaire que l'espagnol alors que l'anglais a quelques mots qu'on ne peut pas comprendre facilement / pour moi c'est plus facile de comprendre le français dans un texte un document mais quand c'est un document à l'écoute pour écouter c'est un peu compliqué //

**ENQUETRICE** : bonjour

**MAUDE**: bonjour // OK le français m'attire beaucoup l'attention / je veux dire que le français c'est très essentiel pour connaître le pays alors c'est pour ça que si j'aime le français / ce qui m'est difficile pour moi c'est surtout la grammaire et un petit peu l'écoute mais ça va bien / je fais tout le temps les / j'essaie de parler bien mais et d'écouter de la musique et de lire faire beaucoup de choses / OK je n'aime pas beaucoup que l'on se sert du français et de la France

avant mais quand je commence à étudier ici à l'université ça il y a beaucoup de connaissances  
x OK

**ENQUETRICE** : bonjour

**XAVIER**: bonjour / à propos de le français je crois que c'est l'opportunité d'apprendre le français pour connaître des autres cultures comme le Maghreb que je trouve très intéressant et les autres pays francophones ni seulement la France / et je crois que dans la partie sur l'apprentissage du français la partie de grammaire c'est le plus difficile mais si on lit beaucoup beaucoup on apprend à écrire mieux et pour moi c'est un joli opportunité d'apprendre les langues // OK je crois que je préfère le français parce que j'ai l'habilité plus facilement le français que l'anglais / et pour moi c'est mieux le français / merci

**ENQUETRICE** : merci // bonjour

**VINCENT** : bonjour euh moi j'aime beaucoup le français je crois que c'est un langue très joli / c'est un opportunité génial connaître la langue et la culture un peu de la France et de tous les gens en général pour moi corrélation avec le relationnel les connaissances et le français je crois que c'est plus facile que l'anglais et il y a un chose que c'est un peu compliqué que c'est la grammaire pour moi et pour beaucoup de gens je crois mais en général c'est un langue génial et j'aime beaucoup les connaissances

**ENQUETRICE** : bonjour

**JULIE** : bonjour / à mon avis je crois que le français c'est plus facile d'apprendre que l'anglais parce que elle est plus rapportée que l'anglais quant à l'espagnol et il est très / sa prononciation est très attirante donc on peut se motiver plus facile apprendre dû au hasard que l'anglais / et je crois que le français est plus facile de rapporter à notre langue /

**ENQUETRICE** : et les cours ça se passe bien ?

**JULIE** : oui je crois que oui / ça c'était un richesse / j'ai profité beaucoup

**ENQUETRICE** : les documents c'est facile à trouver des documents en français,

**VINCENT** : oui dans l'internet il y a beaucoup de documents en français il est très facile de les trouver

**ENQUETRICE** : merci // bonjour

**PAUL**: eh bonjour / moi je préfère l'anglais parce que pour moi c'est plus facile d'apprendre que l'anglais / j'ai plus de contacts avec la langue anglaise / le seul contact que j'ai eu avec la

langue française c'est ici à l'université mais avec l'anglais c'est un cas particulier parce que j'ai des amis des personnes qui ont voyagé aux Etats-Unis et je suis plus amie avec sa culture avec lui il me donne ce qu'il enseigne et ce que / pour moi c'est plus facile d'apprendre / c'est pas pour un problème de professeurs parce qu'ils / ils nous donnaient la langue très facile petit à petit ce qui était bon mais pour moi je comprends mieux l'anglais

**ENQUETRICE** : bonjour

**JULIEN** : bonjour / pour moi c'est mieux l'anglais parce que j'aime une langue si j'aime quelque chose que les gens font dans sa langue / j'ai beaucoup la musique mais le genre que j'aime dans toutes musiques existe pas en français / j'aime des films et la plupart des films ils sont en anglais ou les autres langues c'est pour ça / je sais pas moi mais ici à l'université je pense que les professeurs de français sont les mêmes que les professeurs d'anglais ici

**ANNEXE 6 TRANSCRIPTIONS DES INTERROGES DU DEUXIEME  
TERRAIN**



## Annexe 6.1 Transcription enseignant Charly

**ENQUETRICE** : ben d'abord merci

**CHARLY** : {rire}

**ENQUETRICE** : d'avoir accepté euh / de répondre à / quelques petites questions // et tout d'abord je suis curieuse de savoir / pourquoi tu as choisi la France / un colombien // pourquoi la France

**CHARLY** : alors c'était euh // une sorte de promesse de de jeunesse ou d'enfance / parce que j'ai euh / j'ai fait ma scolarité au lycée français de Bogota / et euh / quand j'étais en terminal en faisant mon choix de filière / on s'était dit avec des copains qu'on viendrait à Montpellier / faire nos études universitaires // euh cela dit je suis resté quand même / quatre ans à Bagota // et euh

**ENQUETRICE** : après ton / après ta licence

**CHARLY** : après mon bac / j'ai fait ma licence // en français langue étrangère / pour devenir enseignant de français // et à l'issue de / de cette formation j'ai / j'ai postulé pour un poste de / d'assistant / de langue / que j'ai eu / à Sète pas loin de Montpellier / et depuis je suis resté / puisque j'ai // voilà je je je cherchais à continuer mon parcours / professionnel en faisant un master / en langue romane // et euh / et c'est ce que j'ai trouvé à Montpellier / donc voilà / ça justifie un peu le voyage aussi

**ENQUETRICE** : d'accord / et ça fait combien de temps que tu es là ?

**CHARLY** : ça fait déjà euh sept ans et demi

**ENQUETRICE** : donc ça fait sept ans et demi / donc t'es venu d'abord pour faire euh / ton assistanat

**CHARLY** : voilà juste / au début c'était juste un voyage / d'un an // enfin j'étais censé venir et rentrer / ce que j'ai fait d'ailleurs

**ENQUETRICE** : tu es rentré / entre temps tu es en rentré en Colombie ?

**CHARLY** : je suis / je suis rentré en Colombie pendant / deux trois mois // et sur place j'ai fait les démarches pour revenir en France / sachant que j'avais déjà été accepté pour / pour euh une première année de master à Montpellier / donc euh / j'ai préparé un nouveau visa pour venir en tant qu'étudiant // et euh / et voilà

**ENQUETRICE** : et qu'est-ce qui t'a // pourquoi t'as décidé de revenir après cette première expérience en tant qu'assistant / qu'est-ce qui t'a poussé ?

**CHARLY** : parce que je je / c'était une sorte d'année charnière dans ma / dans ma vie d'étudiant // euh / dans la mesure où je me suis découvert en tant que professeur de / d'espagnol // et euh

**ENQUETRICE** : mais à la base t'étais formé pour

**CHARLY** : voilà

**ENQUETRICE** : pour être prof de FLE / c'est ça ?

**CHARLY** : tout à fait / tout à fait / j'avais déjà fait mon stage de formation / j'avais déjà été prof à l'université nationale / de français // et euh / et en venant en France / j'ai découvert euh / ce nouveau euh // domaine / du moins l'espagnol // qui m'a / qui m'a plu / et auquel je tenais // donc du coup je me suis lancé dans cette // dans ce master / afin de continuer / en tant que // euh // enseignant d'espagnol

**ENQUETRICE** : donc tu as laissé ce métier de / d'enseignant de FLE / tu l'as laissé de côté ou tu

**CHARLY** : oui / tout à fait / je n'ai jamais repris le FLE // jamais jamais

**ENQUETRICE** : et tu penses que ça va ?

**CHARLY** : ben si / je je l'ai repris quand je suis rentré en Colombie / pendant ces deux ou trois mois où je me suis occupé d'un groupe // de / d'apprenants de français langue étrangère à l'université nationale // mais / depuis que je suis en France / enfin j'ai complètement abandonné le

**ENQUETRICE** : d'accord

**CHARLY** : le FLE / en tant que métier en tout cas

**ENQUETRICE** : et à Bogota t'as fait // ça dure combien le / la formation / t'as fait combien ?

**CHARLY** : quatre ans

**ENQUETRICE** : t'as fait quatre ans de FLE ?

**CHARLY** : c'est quatre ans dont / une année de stage

**ENQUETRICE** : ok // et euh / est-ce que tu peux parler un peu de cette expérience / de cette formation que tu as faite euh

**CHARLY** : ben pour moi c'était tout un un / une découverte dans la mesure où euh // ben même si j'étais le seul qui parlait déjà français / car normalement c'est une formation pour des débutants // ce qui fait que j'ai la la euh

**ENQUETRICE** : la licence

**CHARLY** : la filière / ouais la licence // en philologie des langues / elle est destinée aux débutants / donc pour moi c'était une découverte / parce que même si je parlais déjà le français et euh // et que du coup j'étais euh / dispensé des cours de / de FLE // je // j'ai dû apprendre // d'une autre façon le / d'une autre façon le français / ben parce que j'ai jamais // jusqu'à présent j'avais jamais eu de conscience d'apprentissage du français // donc euh // je sais que pour / du moins ça a été très dur / de de de /// de de // de me voir / enseigner une langue / dont je n'avais même pas le souvenir de l'apprentissage // et euh / notamment dans les cours de didactique j'étais / enfin j'étais le pire des pires / parce que j'avais aucun souvenir / donc pour moi l'apprentissage du FLE au début c'était / bon ben il y a une règle / tu l'apprends / et tu répètes

/ tout simplement // or j'ai bien vu {sourire} que c'était pas euh / la meilleure des méthodes // et euh / voilà c'est surtout le côté didactique qui m'a euh // qui m'a ouvert toute une porte // vers euh / vers l'apprentissage / enfin / l'enseignement plutôt de de / des langues étrangères / et euh /// mais de toute façon j'avais j'avais quand même des facilités / parce que j'avais / du moins je connaissais déjà assez bien le français / ce qui me permettait d'aller au-delà dans les // dans les / processus / enfin pendant les les semestres de stage / je je / je mobilisais pas mal de connaissances // euh / mais c'est vrai que ce côté a été un peu dur au début / enfin euh // voilà

**ENQUETRICE** : mais t'avais quand même la facilité euh / au niveau de la langue / ça

**CHARLY** : oui

**ENQUETRICE** : ça c'était déjà

**CHARLY** : oui tout à fait tout à fait / j'avais aucun soucis pour euh / pour tous les cours de / de spécialités // enfin autant pour la grammaire que la littérature / la civilisation l'histoire / c'était // souvent c'était des choses que je connaissais déjà // euh /// autant sur le contenu que sur la la // la méthode de travail / enfin // la rédaction de dissertation de documents / la façon de présenter des exposés // euh c'était une méthode que j'avais déjà acquise en // au lycée français / donc // enfin c'est vrai que j'avais déjà un certain bagage qui me permettait de bien / me me débrouiller en tant qu'étudiant // euh / mais la grande découverte c'était voilà / l'aspect didactique / enfin

**ENQUETRICE** : l'aspect didactique / mais vous étiez formés / euh // à quel niveau / vous étiez formés / j'imagine linguistiquement / parce qu'il y avait déjà les enseignements

**CHARLY** : voilà il y avait beaucoup d'enseignements de tronc commun // avec euh tous les étudiants en langue / et normalement c'était des cours / et // de linguistique / à différents niveaux / il y avait de la socio // alors sociolinguistique neurolinguistique psycholinguistique / euh textolinguistique // euh / et enfin le cours de linguistique générale // et euh / et à côté de cela on avait aussi des matières euh / de de théorie littéraire // mais aussi de de / de morphosyntaxe /// et euh / des théories de l'apprenti enfin de l'enseignement / donc tout ça c'était le tronc commun / qui se faisait en espagnol // euh

**ENQUETRICE** : tout ça

**CHARLY** : voilà ça c'était le tronc commun / et après il y avait tous les enseignements de spécialité // donc euh / pour ceux qui ne maîtrisaient pas encore le français / les cours de FLE / donc ils étaient formés de une heure à trois heures par jour / de français // euh du semestre un au semestre six // euh ce qui appelait le cours de de // de basico / ils appelaient \*\*\* basico / enfin voilà // et en suite il y avait les cours de grammaire // il y avait les cours de sémantique / de phonétique de phonologie // euh / de linguistique française // enfin de linguistique et / enfin de philologie française // enfin une étude historique de la langue française // euh il y avait des /



le cours de civilisation française / enfin les différents cours / enfin pendant plusieurs semestres  
/// euh / et le cours de didactique / voilà / ça c'était tous les les / toutes les formations de  
spécialité /// et on aboutissait euh / en fin de de filière / enfin en fin de licence /// euh / avec  
enfin / on y arrivait avec un // une sorte de mémoire / soit un mémoire de recherche / soit un  
mémoire euh // sous la forme de rapport de stage en fait / en fonction du profil de chacun //  
donc moi par exemple j'ai choisi le le / le stage / et pas le travail de recherche // puisque je me  
voyais euh // travailler assez rapidement en tant qu'enseignant

**ENQUETRICE** : et tu as fait où ce ce stage

**CHARLY** : le stage / je l'ai fait au lycée italien de Bogota / le Léonard de Vinci

**ENQUETRICE** : d'accord / et

**CHARLY** : avec les sections euh / que eux appellent bilinguistica {lang=espagnol} // c'est une

**ENQUETRICE** : en français bien évidemment

**CHARLY** : voilà / c'était en cours de français // et euh / je travaillais la littérature française /  
du 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècle / en cours de FLE // c'était c'était la spécialité

**ENQUETRICE** : c'était un stage de combien de temps ?

**CHARLY** : un an

**ENQUETRICE** : d'accord / ça s'est bien passé ?

**CHARLY** : très bien / très bien / très bien / très bien

**ENQUETRICE** : et donc tu m'as // tu as fait un peu la liste des matières que vous aviez // enfin  
dans cette formation / mais euh / tu n'as pas mentionné euh / tout ce qui est lié à la culture //  
est-ce que vous avez eu des formations / concernant justement l'interculturel / la culture  
étrangère / la culture francophone

**CHARLY** : oui tout à fait

**ENQUETRICE** : est-ce qu'il y a eu des enseignements à ce niveau-là ?

**CHARLY** : ça ça se faisait pendant les cours de civilisation française / voilà

**ENQUETRICE** : d'accord // et ces cours ça se passait comment / c'était

**CHARLY** : alors au tout début c'était des cours / plutôt théorique en fait //ou euh // des sortes  
/ des CM / c'était des CM // et petit à petit euh / ces cours devenaient des euh / des TD / où les  
étudiants intervenaient par rapport à différentes // caractéristiques du monde francophone / donc  
bien entendu au tout début c'était la France / et puis petit à petit / on élargissait un peu // les  
domaines de spécialités / enfin / les zones géographiques de spécialités // la Belgique la Suisse  
/ euh le Québec / les pays africains / les DOM-TOM //et euh // et voilà / et éventuellement /  
l'interculturel faisait aussi l'objet de / d'études pendant les cours de didactique par exemple /  
pour travailler la la / la / des méthodes / fixant à /// à s'approprier enfin / la francophonie /// euh  
// on avait aussi des séminaires / voilà / on avait aussi des séminaires / qui ne faisaient pas partie

de la formation initiale / mais euh / mais que voilà qui avaient lieu régulièrement sur le campus / des sortes de colloques ou de congrès euh // c'était vraiment la grande occasion de prendre contact avec des euh // des euh des spécialistes du français langues étrangères / et des francophones / d'autres horizons que la France / voilà // euh sinon il y avait euh /// il y avait aussi des euh / des lecteurs voilà / qui venaient / que de France // euh qui s'occupaient voilà souvent des des // des des cours de culture générale / de civilisation française contemporaine // euh donc ça se faisait / mais c'était évalué voilà / tout tout / tout ce contenu était évalué dans les cours // soit de CM / soit de TD / de civilisation française

**ENQUETRICE** : donc euh / si je comprends bien c'était plus euh // la culture elle était plus abordée de / de façon théorique / plus que de façon pratique ?

**CHARLY** : oui // oui / enfin le pratique / disons que / enfin // Bogota est quand même une ville où la culture française / est assez présente par rapport à d'autres cultures étrangères / ce qui fait qu'on était souvent motivé par les enseignants / pour aller aux activités proposées par / euh // l'Alliance Française / le lycée français / l'ambassade // et euh / et donc c'était notre responsabilité en tant qu'étudiant d'aller // chercher ceux / et fréquenter ces ces espaces de de divulgation de partage / euh d'échange culturel francophone

**ENQUETRICE** : alors toi euh // pendant tes études / au lycée français // j'imagine que tu as eu l'occasion de / vous aviez des enseignants français non ?

**CHARLY** : tout à fait

**ENQUETRICE** : vous étiez

**CHARLY** : tout à fait

**ENQUETRICE** : vous étiez plongé dans un contexte / on va dire plutôt français que colombien / même si c'était en Colombie ?

**CHARLY** : ah oui tout à fait

**ENQUETRICE** : donc tu connaissais déjà la culture / on va dire française // tu connaissais déjà un peu la façon d'agir des français // mais est-ce que pendant cette formation de FLE à l'université nationale / euh pour tes collègues qui n'avaient pas eu de formation au lycée français / est-ce que tu penses que / ce type d'enseignement // vis-à-vis de la culture // c'était le / disons le / les bonnes approches pour approcher justement un colombien de la culture française ou la culture / ou les cultures francophones // ou ça restait très théorique euh euh // dans l'apprentissage // ou est-ce que vraiment / un colombien qui n'avait jamais fait de // qui n'avait jamais eu de / de rapport avec cette culture // parmi / à travers ses cours de français euh // vous sentez que vous vous rapprochez de / de cette culture / ou pas forcément

**CHARLY** : à la fac

**ENQUETRICE** : oui quand tu as fait cette formation de FLE

**CHARLY** : alors moi je // il y a quelque chose qui m'a surpris assez vite / c'était le bon niveau en langue / qui avait // alors que c'était des vrais débutants / donc pour moi c'était extraordinaire tout de même de voir à quel point // des euh / des gens euh / plutôt adulte déjà // euh // avaient euh // avaient acquis des / pardon avaient acquis des capacités / euh enfin // énormes en langue française / alors que ça faisait / ça ne faisait que 2 ou 3 ans qui apprenaient le français // euh euh euh // et donc déjà c'était un un / un aspect très positif très encourageant pour moi aussi parce que je me disais quand même la formation / elle / elle aboutissait à quelque chose de réussi // et euh // et par ailleurs / c'est vrai que qu'enfin /// c'était pas tout à fait comme / ce que nous on avait au lycée français // euh /// peut-être que c'est vrai qu'enfin // alors / je n'oserais pas dire que que / que // que c'est le fait de ne pas avoir / exclusivement des enseignants français / mais euh /// mais je dirais qu'y a des // des automatismes // qu'on euh /// quand on est // quand on fait ses études / au primaire / au secondaire / au lycée français // euh /// \*\*\* quand la personnalité de chacun // et euh / et je sais que / enfin mes collègues à la fac / ils avaient beaucoup de mal à s'approprier plusieurs méthodes de travail qui sont typiquement françaises par exemple / et euh / et ce n'est pas parce que les enseignants ne les apprenaient pas ou / ou ne ne / ne tenaient pas compte de cet aspect / mais parce que c'était dur quand même de s'adapter à d'autres façons de rédiger un essai / à d'autres façons de rédiger une dissertation / donc c'était surtout la performance de l'écrit enfin qui n'était pas // qui moi ne me posait pas problème bien entendu / mais / mais pour eux c'était très compliqué // de maîtriser ces nouvelles formes de de / de travail universitaire enfin // euh / ensuite pour ce qui est de la culture française / je pense que // la grande différence entre ce que moi j'ai j'ai appris au lycée français et ce que j'ai appris au / à la fac // c'est que / parce que voilà bien entendu j'ai appris beaucoup de choses à la fac // il faut pas dire que je savais tout / loin de là // mais euh / disons que la grande différence c'était qu'au lycée français // tout ce que j'ai appris de la culture française / et des français // n'était / était appris de façon / implicite // alors que

**ENQUETRICE** : au lycée / au lycée non ?

**CHARLY** : au lycée / alors qu'à la fac c'était explicite // puisque de toute façon on devenait des spécialistes de la culture française / alors qu'au lycée non // au lycée on ne devenait pas spécialiste de la culture française / spécialement / enfin // certes il y avait des matières comme la littérature / l'art plastique // euh euh / où bien entendu on privilégiait euh le le / l'univers culturel français / mais par ailleurs voilà enfin / en cours de mathématique ou de biologie on / enfin / c'était pas la culture française qui qui // qui dominait le parcours / alors que voilà à la fac / c'était explicite / il fallait // devenir / enfin acquérir d'autres façons de s'approprier une culture étrangère

**ENQUETRICE** : et là c'était plus complexe ?

**CHARLY** : bien sûr // bien sûr / surtout que voilà enfin c'est // parce que c'était explicite donc il fallait l'apprendre // et on avait le devoir de l'apprendre / enfin de de / de savoir comment / de chercher à comprendre cette / cette culture / cette société euh / euh // en sachant que en étant en Colombie / le contact avec des francophones / ou des natifs français // est bien plus compliqué que dans un pays de l'union européenne par exemple

**ENQUETRICE** : humm / tout à fait

**CHARLY** : donc euh / voilà je pense que / la différence est la dessus / l'implicite / l'explicite

**ENQUETRICE** : et euh / et cet apprentissage / ou cet enseignement plutôt se faisant euh / est-ce que tu te souviens un peu du type de / de matériel utilisé / est-ce qu'il y avait des documents authentiques / euh / de la presse / c'était quel type de

**CHARLY** : alors les cours de / de français langue étrangère se faisaient avec un manuel // euh /// campus / je crois que c'est le titre du manuel / oui campus // et euh /// donc c'est un manuel d'apprentissage de langue étrangère // euh / mais euh de façon régulière on était en contact avec des documents authentiques ou semi-authentiques // euh / aussi bien pour les cours de civilisation que pour les cours de langue / euh / même pour les cours de grammaire souvent on parlait de de / de réalité linguistique / à partir de documents authentiques / euh // la presse // alors je crois que c'était au sixième semestre / voilà au sixième semestre / le cours de frances basico {lang + espagnol voulant dire français élémentaire} / était un cours qui portait sur la rédaction de texte / enfin / donc on avait travaillé en amont plein de // plein de / d'articles de presse // ce qui / ce qui nous permettait quand même d'avoir euh // une base / pour / pour la production postérieure

**ENQUETRICE** : d'accord / très bien et euh /// toi avant de / de te rendre en France la toute première fois / euh / quelle quelle / quelle était cette image que tu avais de / ben de ce pays // quelle était l'image que tu avais de la France / des français euh // euh avant de / d'être en France // comment tu voyais ce pays / le peuple

**CHARLY** : euh ///

**ENQUETRICE** : *tienes mucho calor acá* + {langue espagnole voulant dire : tu as très chaud ici}

**CHARLY** : oui

**ENQUETRICE** : *nos vamos para otra parte* + {langue espagnole voulant dire : on va ailleurs}

**CHARLY** : *o ahí puede ser* + {ou ça peut être là-bas}

{Nous changeons d'endroit en raison de la chaleur; nous nous déplaçons dans une des salles du même endroit site Saint Charles de l'Université de Montpellier}

**ENQUETRICE** : oui donc cette image avant de d'être en France pour la toute première fois

**CHARLY :** bah moi je pense que l'image que j'avais de la France et des Français était celle qui / qui / qui m'avait été transmise à l'école / au lycée surtout / et que puis elle avait été reprise par le / par les enseignants de la fac qui en tant que colombiens éprouvaient un grand amour pour la culture française / ils nous transmettaient quand même cet amour pour pour / pour une société / une culture / mais c'est vrai que la veille de mon départ / le jour qui précédait mon départ je / je me suis posée plusieurs fois la question de de / de 'fin comment allait être le contact avec ce monde qui auparavant ne m'était représentait que par de de / des images / des textes / des chansons / des films / des enseignants / et puis 'fin oui d'une certaine façon des amis français puisqu'au lycée français on avait aussi l'avantage d'être avec avec / avec des enfants français et mais voilà / ça restait quand même une représentation en Colombie / c'était une sorte de prétexte 'fin et je me rappelle d'avoir de / 'fin pas de peur mais de de / OUI de crainte / c'est une sorte de crainte par rapport à mon contact / à mon premier contact avec cette société que je CROYAIS connaître

**ENQUETRICE :** et c'était pas du tout le cas ?

**CHARLY :** c'était pas du tout le cas / si quand même

**ENQUETRICE :** je veux dire est-ce que tu / la façon comme tu voyais la France avant et après

**CHARLY :** ah oui / il y a beaucoup de choses qui ont changé bien entendu et heureusement mais / mais je dirais pas que ça n'a rien à avoir ou que ça n'a rien à avoir mais par exemple je me rappelle comme je travaillais en tant qu'assistant de langue / j'étais dans un environnement scolaire français mais en France et le choc a été très fort parce que le niveau c'était pas celui que moi j'avais eu quand j'étais au Lycée Français

**ENQUETRICE :** le niveau des étudiants ?

**CHARLY :** oui le niveau des étudiants mais aussi le niveau des enseignants / les exigences n'étaient pas les mêmes / les exigences n'étaient pas les mêmes / mais je crois que ça s'explique aussi par le fait que pour nous le lycée français était un lycée privé donc nous on avait quand même le privilège d'être là alors qu'ici j'étais devant des élèves qui y allaient puisque l'école est publique en France et tout le monde va à l'école donc // la réalité est complètement différente // et après voilà la grande découverte / bien entendu / c'était ce qui se passe dans les rues / 'fin ce qui se passe dans le quotidien / ce qui se passe dans un pays parce que bien entendu un enseignant ne va pas parler en cours de la même façon dont il parle avec ses copains / en famille / dans la rue donc c'est tout un univers que nous était / que m'était en tout cas méconnu

**ENQUETRICE :** tu parles de la langue ?

**CHARLY :** oui / 'fin d'expressions / des formes de contact / de de / de plein de réalités aussi / 'fin depuis par exemple il y a beaucoup de vocabulaire que moi / de vocabulaire technologique ou technique que moi j'ai découvert en France parce que c'est des inventions qui ont été / qui

se sont données quand moi j'étais en France donc il y a plein de mots que moi je connais pas en espagnol parce que je les ai appris en France et / et donc // 'fin ça c'est juste un petit détail mais sinon voilà il y a de de / des expressions langagières qui m'étaient complètement méconnues / et c'est en racontant des Français en France que j'ai pu prendre contact avec / 'fin que j'ai pu découvrir cette / cet aspect qui m'était

**ENQUETRICE** : donc si j'ai bien compris avant ton image était positive parce que tes professeurs te transmettaient cet amour

**CHARLY** : positif / je ne dirais pas positif / je dirais juste qu'ils nous ont bien transmis un amour pour la culture française dont cette diversité / ce qui était positive c'était la façon de nous montrer cette culture française je trouve / et j'en garde un très bon souvenir mais je vais pas dire qu'ils nous présenté la culture française ou le pays comme quelque chose de positif à priori / c'était juste / 'fin différent voilà / je dirais ni positif ni négatif / j'ai /// si c'est que les enseignants nous avaient transmis cet amour pour la culture française / il est aussi vrai que souvent ils nous faisaient chier les profs / et souvent ils nous faisaient chier parce que Français / 'fin pour nous parce que Français donc voilà 'fin je dis pas positif ou négatif juste différent voilà

**ENQUETRICE** : et donc maintenant que tu es en France depuis SEPT ans / quelle est ton image aujourd'hui / quelles sont les représentations que tu accordes au pays / à la langue même / aux gens

**CHARLY** : euh // alors en ce qui est de la langue / c'est quand même une langue qui bouge beaucoup / parce que voilà c'est quelque chose qui m'échappait peut être avant / je n'avais jamais été en contact avec autant d'accents français / et quand je dis d'accent français je parle bien entendu de l'accent de la France métropolitaine mais d'autres accents des natifs francophones que je n'avais pas l'occasion de rencontrer en Colombie / que je n'avais pas eu l'occasion d'écouter en Colombie / d'entendre euh / euh 'fin moi en tant que spécialiste en langue c'est quand même quelque chose qui me plaît / je je je je / je suis fou des accents en français aussi bien qu'en espagnol / c'est quelque chose que voilà que j'ai découvert ici / qu'est-ce qui m'a surpris 'fin ou comment je les trouve particulièrement par rapport à avant

**ENQUETRICE** : les gens tu veux dire ?

**CHARLY** : les Français oui / c'est // c'est toujours compliqué de répondre à cette question parce qu'on a toujours facilement tendance à comparer une chose avec l'autre mais / mais voilà je pense que c'est une société que maintenant présente plusieurs difficultés du fait de se trouver dans un moment historique que socialement est très compliqué avec l'action et le pouvoir que par certains parties politiques par exemple / ce qui marque vraiment la société / il y a une fragmentation qui est bien plus explicite en France qu'elle ne l'est par exemple en Colombie /

c'est / c'est / c'est une société que je trouve // en quelque sorte hostile par rapport à cette image que j'avais auparavant / le rapport à l'autre n'est pas / 'fin pour une culture qui m'avait appris comme culture ophile pour ainsi dire / je trouve qu'il y a une part d'hostilité dans la rencontre de l'autre à la quelle je je je / je m'attendais pas / je m'y attendais pas du tout / je veux pas dire que tous les Français sont hostiles / c'est juste quelque chose qui ne m'avait pas été transmise avant et que j'ai découverte ici et bien entendu je vais pas dire que les Colombiens ne sont pas hostiles / c'est juste que voilà / dans un sorte d'idéalisation que je m'étais faite de la culture français / cette hostilité ne trouvait pas de place / euh c'est aussi euh / une société dans laquelle j'ai bien confirmé que la liberté d'expression sert à quelque chose / même si récemment elle a été mise en danger { l'enquête fait référence aux attentats commis contre Charlie Abdo } et j'en profite bien / c'est quelque chose qui me plait et que je défends et qui me fait aimer davantage cette culture / cette société / c'est aussi une société où l'inégalité est moindre par rapport à la social société colombienne / ce qui explique entre autre le fait que je veuille y rester

**ENQUETRICE** : inégalité ?

**CHARLY** : inégalité sociale / économique / l'opportunité est plus égalitaire en Colombie / l'éducation par exemple en Colombie est un privilège plus qu'un devoir national et je pense qu'ici c'est une des principes basiques de cette société / APRES ce qu'il en est c'est autre choses / mais c'est quand même une une / une opportunité à laquelle tout le monde accès / donc par exemple / 'fin c'est un peu contradictoire avec ce que je disais tout à l'heure par rapport à l'hostilité parce que de toutes façons c'est une culture ou une société qui fonctionne quand même de façon plus ouverte / de façon plus inclusive

**ENQUETRICE** : tu as un exemple pour l'hostilité ?

**CHARLY** : oui je sais que par exemple dans des villes comme Marseille ou Montpellier en centre-ville euh dans / sur le simple regard de gens on perçoit une hostilité / le tramway de Montpellier j'évite le prendre à partir de dix heures du soir parce que TRES fréquemment il y a des problèmes / des bagarres / des insultes / de de / et voilà je trouve que ce sont des comportements hostiles / NE PAS regarder les gens parce que les gens se sentent agressés / toute réponse est comprise comme une agression donc voilà c'est quelque choses à laquelle je / 'fin quelque choses que j'avais pas dans cette représentation précédente du Français / du Français / 'fin du peuple français ou de la société française

**ENQUETRICE** : je vais encore t'embêter avec cette image / si je te demande quelques mots / des adjectifs si tu dois accorder aujourd'hui / cinq adjectif tu dirais quoi ?

**CHARLY** : mmm cinq adjectifs pour les Français // fières

**ENQUETRICE** : dans un sens positif ou négatif ?



**CHARLY** : positif ou négatif // euh / OUI je dis fière pour ne pas dire orgueilleux voilà / fière quoi d'autre {l'enquêté rit} /// méthodique / contestateur

**ENQUETRICE** : c'est-à-dire ?

**CHARLY** : on ne dit oui facilement / on va dire plus facilement non que oui euh

**ENQUETRICE** : râleurs / bon je vais pas t'influencer {l'enquêtrice rit}

**CHARLY** : râleurs / je pense que ça rentre dans contestateurs / OUI c'est sur qu'il y a des râleurs mais bon on peut passer à autre chose si jamais

**ENQUETRICE** : et c'est pareil pour la culture avec des adjectifs

**CHARLY** : la CULTURE française / que des adjectifs ?

**ENQUETRICE** : ou des mots par forcément des adjectifs / en quelques mots

**CHARLY** : varié / riche / euh

**ENQUETRICE** : égalitaire t'avais dit pour la société

**CHARLY** : oui plus égalitaire // euh un peu égocentrique / égocentrique dans la mesure où l'existence avec d'autres cultures / ou le contact avec d'autres cultures / d'autres populations ou d'autres sociétés n'est pas / n'est pas souvent présent dans l'esprit et je parle notamment de mes étudiants par exemple

**ENQUETRICE** : qui sont pas

**CHARLY** : qui sont pas FORCEMENT ouverts à d'autres cultures alors qu'ils sont des étudiants en langues / et c'est quelque chose qui pose problème et qui relève d'un aspect social culturel / voilà je resterai là-dessous

**ENQUETRICE** : et ça fait sept ans que tu es ici / tu as fait toute ta scolarité dans un lycée français / tu te sens Colombien quand même / tu te sens quoi / tu te sens Colombien mais qui a grandi dans un contexte / en quelque sorte francophone / français / quelle est ton identité suite à ce parcours ?

**CHARLY** : bah c'est le parcours en fait / c'est mon identité / sur un papier je suis Colombien mais sur ma représentations / dans ma représentations plutôt / je suis un mélange du parcours que j'ai fait / donc culturellement / je suis // aussi bien influencé par la culture française que par la culture colombienne / voilà / mais aussi espagnole / mais aussi 'fin en fonction des gens avec qui j'ai forgé mon parcours donc

**ENQUETRICE** : on peut pas dire que tu te sens cent pour cent Colombien ?

**CHARLY** : je me sens cent pour cent Colombien

**ENQUETRICE** : parce que t né en Colombie / parce que toute ta famille est colombienne

**CHARLY** : oui / oui oui / NON je peux pas me sentir cent pour cent Colombien dans la mesure où je sais qu'il y a plein d'aspects de la culture colombienne qui me sont étranges / mais que m'ont TOUJOURS été étrange pas depuis que je suis en France / 'fin d'autres oui / mais



plusieurs m'ont toujours été étranges / des marques d'indentés revendiquées par le Colombien de base

**ENQUETRICE** : je peux savoir comme quoi ?

**CHARLY** : comme par exemple / le rapport à la télévision / à l'église / au sport national

**ENQUETRICE** : tu veux dire quoi / qu'on est accros à la télé

**CHARLY** : oui voilà / dans les FAMILLES colombiennes il y a une forte présence de la télévision qui n'est pas forcément à mon avis / une source d'intérêt que je trouve à côté de la plaque et superficiel / nous y avons enfoncé dans la banalité du quotidien mais feuilleton télévisé

**ENQUETRICE** : qui n'existent pas en France / ce genre de

**CHARLY** : ah je ne SAIS pas parce que / si il y a des feuilletons ou des séries mais je sais pas parce que j'ai décidé depuis un moment dans ma vie pas avoir de télé à la maison / chose qui voilà pour les Colombiens que je connais / c'est inimaginable / ma famille quand elle est venue me voir la première chose qu'ils ont cherché c'était une télé mais j'ai dit « non il n'y a pas de télé ici » / ils m'ont demandé si j'allais bien voilà donc // il y a aussi un respect de la laïcité qui n'existe pas en Colombie / 'fin peut être que je parle beaucoup ici de ma famille et pas forcément de toute la société colombienne mais je pense qu'on peut plus facilement dire en Colombie qu'on est pas catholique à savoir qu'on est pas croyant du tout / ou on est croyant / on croit à autre chose qu'en l'église catholique ou en la religion chrétienne donc voilà je pense que c'est un discours qui est bien plus assimilé en France et auquel je m'identifie davantage euh euh

**ENQUETRICE** : mais avant / t pas catholique c'est ça ?

**CHARLY** : non

**ENQUETRICE** : mais avant de venir en France tu l'étais ou tu l'as jamais été ?

**CHARLY** : non / 'fin si je l'étais mais

**ENQUETRICE** : ça a changé en France ?

**CHARLY** : non / ça a changé en Colombie

**ENQUETRICE** : ça changé en Colombie ok

**CHARLY** : quand j'étais au lycée

**ENQUETRICE** : euh t'as fini par rapport à ça ?

**CHARLY** : oui j'ai fini

**ENQUETRICE** : euh par rapport à la langue / donc toi tu as eu cette facilité parce que tu l'as apprise au lycée mais de façon plus objective qu'est-ce qui est le plus complexe pour toi dans la langue française ? pour les hispanophones c'est connu que c'est pas si simple d'apprendre le

français / donc pour toi qu'est-ce qui est le plus complexe dans cette langue ? // bon moi-même je lance une représentation mais

**CHARLY** : euh / bah déjà à l'oreille c'est une langue qui pose problème du seul fait que l'espagnol est bien plus phonétique que le français

**ENQUETRICE** : plus phonétique / tu veux dire c'est / la graph

**CHARLY** : oui la graphie et bien plus collée à la phonétique que le français donc c'est une barrière assez compliqué surtout quand on rajoute tous les phonèmes qui n'existent pas en espagnol donc voilà je pense que ça c'est quand même une barrière que moi dans mon apprentissage / je n'ai pas conscience / je n'ai pas le souvenir / 'fin je me rappelle pas le moment où j'ai commencé à parler en français / je sais que j'étais scolarisé en français depuis la petite section mais je n'ai pas le souvenir de parler pour la première fois français / j'ai le souvenir d'écrire et de lire pour la première fois en français puisque je l'ai pas fait pour la première fois en espagnol / euh donc j'ai pas eu cette difficulté par rapport à un natif qui apprend le français après / donc je pense que c'est quand même une difficulté que très très importante mais aussi de toutes façons le le / la dynamique culturelle / la façon de vivre à la française / quelque soit le Français / c'est pas parce qu'on est dans un autre continent / dans un autre vécu / dans un autre patrimoine / dans une autre terre qui produit d'autres aliments donc on mange différemment / on mange à certaines heures et pas à une autre donc je pense que c'est / 'fin ça peut poser problème mais c'est pas non plus impossible 'fin

**ENQUETRICE** : le fait d'apprendre la langue en dehors du contexte {interruption de la parole par l'enquêté}

**CHARLY** : oui voilà / je pense que / oui c'est vrai / d'accord / tu poses la question par rapport à la langue / excuse-moi / oui 'fin / de toutes façons la langue est un un / est une expression culturelle / fait aussi partie d'une expression culturelle donc dans ce sens je pense que c'est quand même compliqué pour un natif colombien d'être en Colombie parce que le contact avec le français est moindre par rapport à / 'fin je pense qu'en France il est plus facile de tomber sur un Colombien qu'en Colombie tomber sur un Français donc le rapport avec un natif n'est pas si évident donc ce qui rend la chose un peu plus compliqué euh bon comme j'ai fait ma formation de FLE je sais que se procurer le matériel est compliqué par rapport à d'autres langues comme l'anglais par exemple / il y a quand même cette / 'fin c'est trouver en Amérique Latine avec des frontières avec des pays qui soient hispanophones ou soit lusophones ou d'être en contact avec des langues plus indigènes régionales nous éloigne davantage de cet univers linguistique euh / les chaînes françaises nous passent par la télévision privée donc il faut payer cher donc voilà je pense que c'est quand même compliqué donc

**ENQUETRICE** : et pour l'anglais tu penses que c'est plus facile ?

**CHARLY** : ah OUI tout à fait / si on prend en compte par exemple des chaînes de radio qui passent des musiques en français ou en anglais le compte est fait rapidement / je pense que la moitié des chansons qui passent sur la radio commerciale en Colombie sont en anglais / 'fin comme partout dans le monde d'ailleurs alors qu'en français c'est quand même compliqué / il faut que ça soit un artiste très connu / qu'il ait déjà fait un grand carton aux Etats-Unis ou en Europe pour qu'il arrive en Colombie donc

**ENQUETRICE** : et on peut aussi croiser plus facilement un Américain qu'en Français en Colombie par exemple ?

**CHARLY** : mmm bonne question / je sais pas / 'fin c'est aussi un aspect que j'ai pas vécu / ça serait malhonnête de le dire pour aujourd'hui puisque depuis que je suis venue en France / le tourisme / les études et 'fin la présence des étrangers en Colombie a augmenté de façon spectaculaires donc je sais pas aujourd'hui quel est l'état de la chose / après il y a beaucoup d'activités militaires des Etats-Unis en Colombie ce qui fait qu'il aie plus des Etats-Uniens / après plus de Français je je je / je ne saurai pas te dire / je ne sais pas combien de

**ENQUETRICE** : est-ce qu'on pourrait / de façon générale / être plus influencé par les Etats-Unis que la France tout simplement ?

**CHARLY** : en Colombie ? bah oui / les restaurants à Bogotá / je me souviens à Bogota il y a des restaurants et des chaînes Etats-Uniens où les menus sont moins chers qu'au restaurant qui se revendiquent français à Bogota par exemple / donc par exemple rien que ça c'est / et c'est pareil pour les vêtements / 'fin pour tout ce qu'on achète / on est bien plus stimulé par le monde anglophone que par le monde francophone en Colombie donc c'est vrai que le contact est tout un autre

**ENQUETRICE** : est-ce que ça peut influencer le fait / le choix de la langue / le fait de choisir plus l'anglais que le français / ça a un impact sur le choix de la langue ?

**CHARLY** : ah oui tout à fait / tout à fait / tout à fait / c'est sur

**ENQUETRICE** : toi tu avais fait de l'anglais ou pas ?

**CHARLY** : ouais / j'avais fait de l'anglais à partir de la sixième

**ENQUETRICE** : au lycée ?

**CHARLY** : ouais

**ENQUETRICE** : mais après en licence c'était que du français ?

**CHARLY** : oui que du français et j'ai fait de l'italien parce que voilà j'avais déjà des bases en anglais et voilà c'est sur que c'est quand même stimulant quand on fait de / moi j'aimais les langues depuis tout petit donc c'est sûr que quand j'étais au collège et que j'apprenais l'anglais pour moi c'était excellent de pouvoir rentrer à la maison et de pouvoir regarder des films qui étaient en version originale en anglais mais aussi d'allumer la radio et d'entendre des chansons

en anglais donc voilà ça contribue quand même et toutes façons ‘fin voilà les Etats-Unis reste un pays de référence pour la Colombie ce qui fait que qu’on est amené à apprendre d’ABORD l’anglais et ensuite le français / moi je suis un des rares Colombiens qui maîtrisent mieux le français que l’anglais par exemple mais très rare / et d’ailleurs je me rappelle quand j’étais en dernière année de licence / le Ministère de l’Education a ‘fin voulait supprimer le français de l’école publique voilà c’était \* pour les autres langues que l’anglais

**ENQUETRICE** : de l’école publique / c’est / c’est-à-dire ? ça fait longtemps qu’il y est plus ou tu parles de

**CHARLY** : ‘fin l’interdire / il fallait que / ‘fin c’était la proposition de monsieur Uribe avec le Ministre de l’éducation de l’époque

**ENQUETRICE** : c’est pas vrai {ton surprenant} / d’imposer que l’anglais ?

**CHARLY** : voilà d’impose que l’anglais / que les étudiants / que les élèves à l’issue de leur baccalauréat se retrouvent avec un B1 en anglais et bien heureusement ils ont eu l’idée d’évaluer l’ensemble de de / des établissements publics qui en moyenne sont arrivés à A1 en anglais donc voilà ‘fin / donc voilà de toute façon l’instruction hiérarchique du Ministère de l’éducation veut qu’on apprend d’ABORD et SURTOUT l’anglais et après

**ENQUETRICE** : de toute façon la politique linguistique / je sais pas maintenant / mais au début des années 2000 elle était pas claire / il y avait une première langue étrangère apprise à l’école mais on sait pas laquelle mais automatiquement on sait que c’est l’anglais / on sait que

**CHARLY** : oui / comme en France / la plupart de temps la LV1 c’est l’anglais et la LV2 c’est soit l’allemand / soit le portugais / soit l’espagnol / soit l’italien

**ENQUETRICE** : ouais // donc tu restes en France / tu rentres pas ?

**CHARLY** : je sais pas / je sais pas / si j’avais à choisir oui je reste en France / ‘fin à la fois je resterai en France et je ne rentrerai pas en Colombie

**ENQUETRICE** : ça te manque pas la Colombie ?

**CHARLY** : SI bien sûr mais pour mon avenir professionnel et pour ma vie personnelle / je pense que / SI je devais partir de la France je me vois plus maintenant aller ailleurs qu’en Colombie

**ENQUETRICE** : mais de temps en temps tu vas en Colombie ?

**CHARLY** : oui bien sûr / je vois mes parents / je vois ma famille / mes copains / je vais aussi dans des endroits que je connaissais pas avant et voilà pour moi c’est déjà une étape que j’ai déjà vécu / je dis pas que je retournerais jamais parce que voilà on sait jamais mais si je je je / si je pouvais choisir je pense que je ne rentrerais pas en Colombie / je me suis / je me suis / ‘fin c’est aussi parce que c’est en France que je me suis émancipé / complètement / ma vie en tant qu’adulte émancipé je l’ai créée en France donc c’est aussi / c’est comme si je l’avais faite en

Colombie dans une maison en et que je me voyais rentrer chez mes parents / donc non / c'est impossible pour moi

**ENQUETRICE** : donc tu te sens pas étranger en France ?

**CHARLY** : je me sens étranger quand je vais à la préfecture

**ENQUETRICE** : {l'enquêtrice rigole}

**CHARLY** : 'fin je me sens étranger / pas parce que je le sens mais parce que on me le fait comprendre / mais je me sens complètement intégré dans cette société / ce qui fait que voilà / si la Colombie me manque mais quand je suis en Colombie me manque aussi / la France ma manque aussi parce que ça fait sept ans que

**ENQUETRICE** : oui tu as construit des choses ici / c'est clair

**CHARLY** : voilà / des liens / des rencontres / des personnes / une vie professionnelle que je n'aurai pas eu en Colombie par exemple donc c'est / voilà quoi mais je répète c'est entre je reste en France et je ne rentre pas en Colombie / c'est les deux à la fois et avant de rentrer en Colombie / je me vois d'abord habiter ailleurs

**ENQUETRICE** : ailleurs / est-ce que tu as d'autre chose à dire ?

**CHARLY** : et si jamais je rentrais en Colombie / j'essaierais d'aller m'interner dans la jungle / 'fin en tout cas d'éviter Bogota / d'éviter Bogota / je crois que je pourrais pas

**ENQUETRICE** : t'as grandi à Bogota ?

**CHARLY** : oui j'ai grandi entre Bogota et Barranquilla

**ENQUETRICE** : il faut aller dans le Quindío

**CHARLY** : ah oui mais moi je connais le Quindío / je connais le Quindío / beaucoup même et voilà je crois que j'irai à Leticia ou à San Andres / le plus loin possible de Bogota en tout cas

**ENQUETRICE** : autre chose à dire ?

**CHARLY** : non

**ENQUETRICE** : merci beaucoup

**CHARLY** : bah non c'est moi

**ENQUETRICE** : *hasta una próxima*+{lang espagnole voulant dire à une prochaine}

**CHARLY**: {l'enquêté rit}

## **Annexe 6.2 Transcriptions enseignante Caro**

**ENQUETRICE** : bueno Caro en Français

**CARO** : d'accord {rire de deux locutrices}

**ENQUETRICE** : si ça te dit / bon d'abord pourquoi / pourquoi tu es en France ?

**CARO** : alors pourquoi je suis en France ? {question rhétorique} euh il y a à peu près {ton hésitant} quatre ou cinq ans / j'ai entendu parlé d'un programme d'assistance de langue

espagnole en France / donc du coup je me suis intéressée même si mon niveau de français / il était pas très fort / pas fort du tout on va dire / on m'expliquait que c'était pour venir apprendre l'espagnol et bon donc j'ai dit je vais me lance et j'ai eu la chance d'être acceptée / j'ai été nommée pour travailler en tant qu'assistante d'espagnol dans deux écoles primaires

**ENQUETRICE** : où ça / à Montpellier ?

**CARO** : oui / à Villeneuve les Maguelone / c'est un village pas loin d'ici

**ENQUETRICE** : pas loin de Montpellier

**CARO** : c'est le Rectorat de Montpellier / don c'est la raison pour laquelle je suis en France

**ENQUETRICE** : et tu es restée ?

**CARO** : eh oui / je suis restée parce que {rire}

**ENQUETRICE** : ça fait combien de temps que tu es en France ?

**CARO** : alors je suis arrivée en septembre 2011 /septembre 2015 ça fera quatre ans

**ENQUETRICE** : d'accord / donc tu avais ton assistanat d'un an / c'est ça ?

**CARO** : de sept mois

**ENQUETRICE** : et après / tu avais prévu / tu avais prévu de rester ou

**CARO** : après / oui bah après je suis tombée amoureuse du pays / de la culture aussi / donc j'ai décidé de rester pour faire mes études j'ai vu que c'était pas cher / étudier ici/ donc je m'ai dit je vais faire tout le possi oui tout mon tout le possible pour rester et pouvoir faire mes études ici / donc oui j'ai fait les papiers / j'ai fait la demande à la préfecture / même si c'était pas facile au début parce que ils voulaient pas me changer de statut mais bon ça c'est une autre histoire

**ENQUETRICE** : de passer de ton statut de travailleur

**CARO** : oui de travailleur à étudiant

**ENQUETRICE** : d'accord

**CARO** : ils me demandaient de rentrer en Colombie pour changer de statut / bon ça c'est / ça prend longtemps donc j'ai / mais bon grâce à ma patience / mon patience

**ENQUETRICE** : ta patience

**CARO** : ma patience / j'ai réussi et on m'a changé mon statut / j'ai commencé mon master 1 en espagnol recherche bon en vrai il s'appelle études en Langues Hispano-américaines

**ENQUETRICE** : à Montpellier aussi

**CARO** : oui à Montpellier en septembre 2012

**ENQUETRICE** : d'accord / donc tu as fait une année de master recherche et la t en deuxième année c'est ça ?

**CARO** : en fait j'ai fait master 1 et 2 mais l'année dernière que j'ai fait ce master 2 j'ai pas eu mon mémoire / donc c'est pour ça que cette année je refais mon master 2 pour finir mon mémoire

**ENQUETRICE** : ok donc ton master 1 et 2 c'est en quoi exactement / c'est quoi le ?

**CARO** : alors ils s'appellent master en Etudes Hispano-américaines / là on étudie la littérature / la civilisation de l'Espagne et de l'Amérique Latine

**ENQUETRICE** : d'accord / et ça te plaît ?

**CARO** : oui / ça me plaît / ça me plaît beaucoup parce que bon même quand j'étais en Colombie / je voulais étudier la littérature / même j'ai créé un magazine littéraire / à la fac où j'ai étudié / donc de depuis toujours ça m'a / ça m'a attiré / j'aimerais même un jour / j'espère pas loin d'être écrivaine même

**ENQUETRICE** : ah {ton d'étonnement} / d'accord / tu es vraiment dans bonne voie

**CARO** : oui / on va dire ça comme ça

**ENQUETRICE** : et donc en Colombie tu avais fait quoi exactement avant de

**CARO** : donc en Colombie j'avais fait une licence de cinq ans / c'était une licence en langues étrangères / donc on étudiait l'espagnol / l'anglais et le français / mais on étudiait plus l'anglais que l'espagnol et le français

**ENQUETRICE** : ah / vous avez pas le même nombre d'heures ? ça se passait co

**CARO**: non / au début / on avait le même nombre d'heures d'anglais et de français / pas d'espagnol / d'espagnol c'était moins parce que bon on parlait espagnol on va dire / donc c'était pas trop nécessaire de l'étudier beaucoup et à partir de la moi de la deuxième moitié de la carrière eee {elle réfléchit à voix haute} oui il me semble / c'était ça / on avait pas les mêmes heures d'anglais que de français / parce que bon / on disait / on nous disait que c'était / qu'on aurait plus d'opportunités de trouver un travail en tant que prof d'anglais que de prof de français

**ENQUETRICE** : et c'était le cas ? je vais dire après / après ta licence tout de suite t'a trouvé un travail en tant que prof d'anglais ?

**CARO** : bah je me suis jamais lancée à la recherche d'un emploi de prof de français parce que j'avais un peu peur / parce que je me sentais pas capable / donc du coup / je / depuis le début j'ai cherché en anglais / j'ai commencé à travailler quand j'avais 18 ans / j'ai trouvé très fa / oui on va dire très facile

**ENQUETRICE** : et pourquoi tu dis que tu te sentais pas capable / par rapport au niveau de la langue ?

**CARO** : oui / oui / oui oui / parce que je me sentais plus fort en anglais qu'en français /

**ENQUETRICE** : mais à cause de peut-être / ce nombre d'heures qui n'était pas suffisant en français ?



**CARO** : oui / en plus depuis toute / bon pas toute petite mais depuis que j'étais au collège j'étais / on va dire j'étudias l'anglais / j'avais même étudié les \* / donc on va dire j'avais un bon niveau en anglais / en français quand j'ai commencé la carrière / je connaissais rien du tout

**ENQUETRICE** : c'était difficile ?

**CARO** : ah oui pour moi c'était très difficile parce que bon le prof que j'ai eu en premier semestre / on parlait tout le temps en français mais tout le temps tout le temps

**Enquête** : mais c'était un natif ou

**CARO** : c'était un prof colombien

**ENQUETRICE** : d'accord

**CARO** : qui avait / qui avait un très bon niveau de français donc du coup il nous forçait à parler en français / il nous forçait à écouter tout le temps en français / même si on disait un mot en espagnol / on devait poser une pièce dans une espèce de / comment ça se dit ? une cagnotte oui / des trucs comme ça / c'était bien mais / mais à la fois ça me faisait peur

**ENQUETRICE** : mais pour la pratique c'était bien non / c'était forcé

**CARO** : oui / oui oui / c'était qui était le plus dur pour moi / c'était la prononciation / j'avais pas / j'arrivais pas à dire le r {le phonème r du français} / je faisais une espèce de raaa {prononciation du r roulé en espagnol} / pareil les nasales

**ENQUETRICE** : c'est difficile

**CARO** : ah oui / c'était / je pouvais le faire que quand j'étais enrhumée {rire de deux interlocutrices} / donc c'était un cauchemar / mais après quand j'étais en troisième semestre / je commençais à prendre un peu plus de / de goût on va dire pour le français / même quand je cherchais du travail / je me sentais pas capable de chercher un travail / un poste de prof de français

**ENQUETRICE** : tu te sentais pas prête ?

**CARO** : non / je pense que j'avais réussi pour moi même / pour mes notes / mais pas pour enseigner

**ENQUETRICE** : et cette expérience comme ça s'est passée / tes cours comme tels / tes cours de français / c'étaient des cours de grammaire / ils étaient divisés en plusieurs compétences / comment ça se passait ?

**CARO**: mmm bon alors on va dire les cinq ou les quatre / les cinq on va dire / les cinq premiers semestres on va dire on étudiait la grammaire / aussi du vocabulaire / phonétique / on étudiait tout ensemble / c'était pas / parce que connais d'autres cas d'autres facs / qu'ils ont de cours de phonétique à part / de grammaire / de vocabulaire / non / on avait tout ensemble / c'était après / à partir du sixième semestre qu'on a commencé à étudier la littérature / étudier la culture et à étudier la pédagogie de langue française



**ENQUETRICE** : à partir de combien t'a dit ?

**CARO** : la deuxième moitié de la carrière / c'est à dire jusqu'à cinquième semestre / on a fait / on va dire la grammaire / on va dire la théorie et après on a commencé à faire des cours de littérature française / de culture française / de pédagogie aussi de la langue française

**ENQUETRICE** : et les cours de culture / ça se passait comment / vous appreniez comment ?

**CARO**: en lisant / en lisant beaucoup de textes / de la guerre / la guerre froide / bon plein de guerres / que franchement je me souviens pas du tout {rire de deux interlocuteurs}

**ENQUETRICE** : donc c'était pas très intéressant

**CARO** : non / ce qui m'a passionné c'était la littérature française mais bon mes enseignants n'étaient pas très fortes non plus en littérature / peut être qu'ils avaient / ils connaissaient la langue mais ils étaient pas très forts en littérature

**ENQUETRICE** : et à part la civilisation et la littérature la culture comme telle / je veux dire est-ce qu'on vous parlait des habitudes des Français / de ce qui se passe ici / dans le pays / de comment un Français il est dans son quotidien / est-ce qu'on vous approchait un peu de cette culture

**CARO**: par exemple / il y avaient de profs qui étaient venus avant en France / il nous racontait son expérience / on va pas dire qu'il y avait un cours pour parler de ça mais par exemple / une prof nous disait / elle avait habité / deux ans je crois / trois ans je crois / oui un France / par exemple / on mange beaucoup de pain / on boit pas de jus de fruit / on boit de l'eau / on boit du vin / donc pour nous c'était une découverte parce qu'on ne connaissait pas / mais c'était pas un cours / c'était comme ça / des commentaires / des profs qui étaient / qui étaient venus en France

**ENQUETRICE** : et est-ce que tu / je veux dire / avant d'arriver en France / tu aurais aimé connaître davantage la culture / ou / quand t'arrivée ici / t'a / t'a / disons t'étais surprise par de choses / comment ça a été cette découverte / est-ce que tes cours en Colombie t'ont aidé à préparer / disons / ce voyage en France / cette rencontre avec le peuple français?

**CARO**: bon / on va dire que quand je suis venue / je connaissais un petit peu / la culture / disons / je sais pas / par rapport au pain / par rapport au vin / par rapport à / je sais pas / à l'accordéon / des choses comme ça très / on va dire / pas très / pas très important au moment de parler de la société / donc c'est ça que j'ai découvert quand je suis venue / au niveau de vie / je sais pas / plein de choses qui étaient pour moi différent / mais que je me suis habituée très vite / c'est à dire que c'est nouveau mais que j'ai appris l'habitude très vite / par exemple / je sais pas / pour le transport / pour moi / je sais pas / acheter un ticket et le valider c'était ma décision si je le validais ou pas / pour moi / ça c'était nouveau {rire de l'enseignante} / en Colombie tu montes dans le bus et tu paies directement au monsieur {ton amusant} donc ça c'était des choses que c'était différent mais pour moi / je trouvais bien / on va dire civilisé / et quoi d'autre qui m'a

choqué / ah par exemple / je suis allée dans un resto / tre / non treize heures et demie / quatorze heures à peu près / et il avait plus de repas parce qu'on m'a dit qu'ici on mange à midi / donc je trouvais ça / qu'ils mangeaient un peu TOT / mais bon comme j'ai dit / oui je me suis habituée

**ENQUETRICE** : tu t'es habituée / revenons un peu à tes cours de français / les méthodes / c'étaient quel type de méthodes / comment ça s'est passé ?

**CARO**: alors les méthodes / au début c'était très théorique / c'est à dire / on va dire qu'il y avait le prof qui écrivait / qui nous montrait la grammaire dans le tableau / ça c'est l'auxiliaire / ça c'est le verbe / ça c'est l'auxiliaire / patati patata { rire des deux interlocuteurs } / et après au fur et à mesure qu'on avançait / c'est à dire que les semestres passaient / on commençait plus à parler / on commençait plus à renforcer le niveau d'expression orale et de compréhension orale mais au début c'était très / très théorique / très grammaire on va dire / très / formules de grammaire / présent / présent / parfait / non ça c'est en français / bon toutes les formules / le plus que parfait

**ENQUETRICE** : et ça t'aidait à avancer dans ton niveau ou pas / c'est pas ça qui

**CARO**: disons que ça m'a donné de bases / parce que maintenant quand on demande c'est quoi la formule de tel verbe / je le connais / des fois même mon copain qui est Français / des fois il sait pas conjuguer les verbes / des fois je l'aide donc je me souviens de me cours donc je dis ou ça m'a aidé pour renforcer ou pour améliorer cette pratique écrite plutôt / on va dire / et pour l'expression orale / ça a manqué

**ENQUETRICE** : et pour l'expression orale ça a manqué ?

**CARO** : oui ça a manqué / ça a beaucoup manqué / parce que bon on était à peu près trente dans une salle / et on avait deux / trois heures de cours / c'était pas { interruption par l'enquêtrice }

**ENQUETRICE** : par semaine ?

**CARO** : non / par jour / et par semaine je sais plus / on avait à peu près trois ou quatre jours par semaine / ça fait dix / dix ou douze heures

**ENQUETRICE** : par semaine ?

**CARO** : par semaine oui

**ENQUETRICE** : ah oui mais vous étiez nombreux donc c'est pas

**CARO** : oui / ah oui oui oui

**ENQUETRICE** : ça ne favorisait pas la pratique de l'oral / et le type de documents / est-ce que les enseignants utilisaient des documents / disons authentiques / de la presse /

**CARO** : oui / on a eu de profs qui utilisaient de vrais magazines français / de romans français aussi / mais c'était surtout avec / le méthode / avec le livre / on avait une méthode qui s'appelait

Campus / je crois / et Tout Va bien après / Campus et Tout Va bien / mais c'était surtout avec ça mais oui des fois on avait des films / des chansons /

**ENQUETRICE** : mais pas forcément pour travailler la culture ? / pour travailler toujours la grammaire / ou

**CARO** : oui / la culture / des fois on demandait qu'est-ce c'est ça / des fois on connaissait pas / c'est une expression qu'on utilise pour dire / juste comme ça / dans une chanson / on utilisait une phrase et voilà

**ENQUETRICE** : et tout ça / disons cette expérience / disons / dans ta licence / l'apprentissage du français / est-ce que cet apprentissage que tu as eu / ça t'a aidé ? / à part / tu m'as dit pour les bases de grammaire / pour la partie écrite / maintenant tu connais le le passé des verbes / etcétera / à part ça / est-ce que tu sens que cet apprentissage t'a aidé à faire face à une vraie communication en France / une fois que tu t'étais sur le terrain natif on va dire ou

**CARO** : ehhh {ton hésitant} alors

**ENQUETRICE** : est-ce que tu te dis c'est vrai que grâce à tout ce que j'ai appris en Colombie / je peux parler de façon aisée avec les Français ou

**CARO** : alors la première chose que je me suis dit quand j'étais là / quand je suis arrivée / c'est {expression d'étonnement} je n'ai rien appris {les deux interlocuteurs rigolent} parce que je comprends rien et le gens ne me comprennent pas / mais après je voyais que j'utilisais des choses que j'avais étudié / j'ai dit on va dire ça m'a servi dans un 20 pourcent

**ENQUETRICE** : dans combien t'a dit ?

**CARO** : 20 pourcent / parce qu'après tout le reste je l'ai appris ici / en étant ici

**ENQUETRICE** : d'accord {ton ironique} / donc cinq ans de licence en Colombie / ça t'a donné 20 pourcent

**CARO** : dans mon cas / je parle de mon cas / parce qu'il y a d'autres / par exemple j'avais des amis qui étaient plus forts que moi / mais moi / je me concentrais / c'était toujours en anglais / donc je crois c'était pour ça aussi

**ENQUETRICE** : et pourquoi tu t'es concentrée plus sur l'anglais si c'était censé d'être une licence en français et en anglais

**CARO** : parce que / ce que je disais tout à l'heure / j'avais plus de bases en anglais qu'en français / je me sentais beaucoup mieux en parlant en anglais qu'en français

**ENQUETRICE** : et par rapport à / quand tu pensais à ton avenir tu te disais « je vais être prof d'anglais » /

**CARO** : j'ai dit « je commencer à être prof d'anglais / après / je sais pas / je vais finir prof de littérature / je sais pas / je me voyais pas trop en prof de français / même j'étais en troisième semestre / je crois et j'ai raté un oral / donc j'étais très déçu pour rater mon oral et il y a mon

prof qui m'a dit « mais non / te décourage pas / je sais que tu vas avoir / un jour tu vas avoir un bon niveau de français / tu vas même finir en prof de français / j'ai dit / je crois pas {les deux interlocuteurs rigolent}

**ENQUETRICE** : et ça a été le cas non ? t'as enseigné le français après

**CARO** : oui / moi / pendant mon dernier semestre à la fac en Colombie / j'ai fait / je donnais des cours de français mais c'était / c'était / parce que je finissais mes cours les samedis matin parce que j'étudiais même les samedis / je finissais les cours le samedi matin et après à partir d'une heure jusqu'à six heures je donnais des cours / des cours d'anglais

**ENQUETRICE** : mais à la fac ?

**CARO** : oui à la fac / je donnais des cours de / je sais pas comment ça se dit en français / c'était *courses de extension* + {lang=espagnol qui veut dire des cours optionnels}

**ENQUETRICE** : et c'est quoi exactement los cursos de extension

**CARO** : c'est par exemple / nous / les profs / ils nous donnaient un espace pour donner des cours / aux gens qui viennent d'ailleurs / ils s'inscrivent pour

**ENQUETRICE** : ah oui je vois ok / des gens d'autres filières

**CARO** : par exemple moi j'avais des profs

**ENQUETRICE** : t'avais un cours ?

**CARO** : oui / j'avais un cours où tout le cours c'était des profs / des enseignants des collègues

**ENQUETRICE** : et là tu as enseigné le français aussi ?

**CARO** : oui / donc je donnais quatre heures d'anglais et de suite je donnais douze heures de français

**ENQUETRICE** : douze ? {ton d'étonnement}

**CARO** : deux parce que j'un petit problème avec la prononciation

**ENQUETRICE** : ah deux / deux par semaine

**CARO** : oui / tous les samedis / c'est à dire j'enseignais quatre heures d'anglais et ensuite deux heures de français

**ENQUETRICE** : d'accord / et alors comment ça s'est passé cette expérience ?

**CARO** : ça s'est / au début / les premières quinze minutes c'était n'importe quoi parce que je mélangeais tout / { les deux interlocuteurs rigolent} / j'avais l'anglais dans le tête du coup passer au français de suite c'était violent / mais bon quand même j'essayais de parler doucement / de me concentrer beaucoup au moment de parler / c'est pas pour être prétentieuse / mais je crois que j'ai fait un bon travail parce que à la fin de l'année j'ai vu du progrès dans les gens

**ENQUETRICE** : C'est ça qui

**CARO** : bon j'avais un groupe de niveau A / A1 en français / A2 on va dire mais quand même / parce que je me sen / au début je me sentais pas du tout capable / je me disais « ils vont se rendre compte que je suis nulle » {les deux interlocuteurs rigolent}

**ENQUETRICE** : mais ça aussi j'imagine / ça t'a donné un apprentissage

**CARO** : oui / par exemple ça m'a beaucoup aidé pour parler / ça m'a aidé à développer disons cette compétence d'expression orale on va dire

**ENQUETRICE** : donc ahhh évidemment tu étais bien plus à l'aise en anglais

**CARO** : oui / parce que ça faisait trois ans que je travaillais en tant que prof d'anglais

**ENQUETRICE** : et pour les cours de français / tu te prenais comment ? tu / là t'a travaillé l'oral des étudiants / qu'est-ce que tu utilisais comme méthode ?

**CARO** : bah je suivais une méthode qu'on nous imposait à la fac

**ENQUETRICE** : ah d'accord

**CARO** : je me souviens plus lequel c'était et je préparais les cours / par exemple mes cours d'anglais je les improvisais parce que j'avais l'expérience / mais ceux de français / je les préparais à l'avance / je disais « bon je vais cet exercice / ce que je fais le plus / c'était de développer plus l'expression orale de de des élèves

**ENQUETRICE** : est-ce que t' / ça t'est arrivé d'aborder un peu la culture ou pas du tout ?

**CARO** : de quoi ? de parler de la culture ?

**ENQUETRICE** : d'aborder un peu la culture

**CARO** : oui mais pas beaucoup / pas beaucoup / je sais pas / parce que j'étais dans / je faisais ce qui faisais mes profs parce qu'au début quand on commence dans le métier de prof / d'enseignante / on imite ses profs / bon mes profs étaient très méthodique / j'ai commencé comme ça mais des fois oui je prenais un magazine / je prenais cet article que je trouvais intéressant / donc je le partageais / c'était un niveau basique quand même donc bon

**ENQUETRICE** : et à part ça / t'a eu d'autres expériences ou pas dans le métier de FLE / en tant qu'enseignante je veux dire

**CARO** : après j'ai / c'était avec des enfants de / je sais pas le niveau / c'est maternel / je ne sais pas / c'est des enfants très petits / *prescolar + {lang=espagnol qui veut dire la maternelle}*

**ENQUETRICE** : des petites sections

**CARO** : oui des petites sections / c'était des enfants très petits / dans une école publique qui s'appelle la Candelaria / qui avait un projet avec l'Ambassade Française à Bogotá donc j'ai fait là-bas six mois de stage / la première fois c'était horrible parce que je savais pas comment faire avec des petits de cet âge-là {rire de l'enseignante} / c'était de tous petits / c'était les plus petits de l'école / la langue étrangère qu'ils apprenaient c'était le français

**ENQUETRICE** : d'accord

**CARO** : c'était un projet qu'avait l'ambassade avec eux / en plus c'était un un colle / un / une école qui était très défavorisée / c'était des enfants avec beaucoup de soucis / c'était des gens très pauvres on va dire

**ENQUETRICE** : d'accord

**CARO**: c'était des enfants des prostitués / des enfants orphelins / bon c'était des cas difficiles donc il y avait tout qui se mélangeait avec la situation sociale de ces enfants / il y avait que moi j'avais pas l'expérience pour travailler pour travailler avec ces petits et que c'était en français {rire de l'enseignante} / donc ce que je faisais c'était beaucoup de chansons / des cantines / ça m'a beaucoup aidé aussi parce que j'ai appris beaucoup de choses / je connaissais des expressions / du vocabulaire / des expressions / bonjour / je m'appelle / à la fin / comme à la fin de toutes les expériences / c'était très satisfaisant de voir qu'ils avaient appris quelque chose

**ENQUETRICE** : donc ça s'est bien passé / dans l'ensemble ça s'est bien passé ?

**CARO** : oui / ça s'est bien passé

**ENQUETRICE** : donc ce sont tes deux expériences en FLE ?

**CARO** : oui / actuellement / je donne des cours par Skype à ma petite sœur

**ENQUETRICE** : ahhh {expression de surprise} / elle a quel âge ta sœur ?

**CARO** : elle a 17 ans

**ENQUETRICE** : et elle veut venir en France

**CARO** : oui parce que maintenant elle fait sa licence / elle fait / je sais pas comment ça se dit oh là là / ingénierie

**ENQUETRICE** : oui ingénierie

**CARO** : ingénierie environnemental / donc elle est en deuxième année on va dire / c'est cinq ans là-bas et après elle compte venir pour faire un master

**ENQUETRICE** : donc toi tu lui donnes des cours de français

**CARO** : oui

**ENQUETRICE** : et alors comment ça se passe ?

**CARO** : bah

**ENQUETRICE** : tu lui donnes des cours plutôt de linguistique / tu lui apprends

**CARO** : au début je lui ai appris un peu de grammaire pour qu'elle connaisse / si un jour je parle de sujet elle sache de quoi je parle parce que lui a une formation plus mathématique / informatique / physique / chimie / je lui dit ça c'est le verbe / on va dire la terminologie grammaticale et après conversationnel

**ENQUETRICE** : là-bas elle a jamais fait de français ?

**CARO** : non jamais

**ENQUETRICE** : elle progresse ?

**CARO** : OUI / ça fait un moment qu'on a commencé mais oui

**ENQUETRICE** : d'accord {ton de satisfaction} / donc t contente

**CARO** : oui {l'enseignante rigole}

**ENQUETRICE** : et à part ça / t'en a d'autres ou pas ?

**CARO** : non à part ça / non non

**ENQUETRICE** : sinon de façon plus globale en Colombie / comment tu vois ce métier d'enseignant de FLE en Colombie / c'est un métier que / est-ce qu'il y a déjà beaucoup d'opportunités pour un prof de français / comment tu vois ce métier actuellement et peut être dans l'avenir ?

**CARO**: d'accord / actuellement que je suis dehors la Colombie / je vois que c'est un bon métier / que c'est un bon métier là-bas actuellement / parce je vois qu'il y a de plus en plus d'étudiants colombiens qui viennent en France pour étudier / ça veut dire qu'avant ils ont étudié le français en Colombie / parce que c'est très rarement les étudiants qui viennent étudier la première fois ici / c'est à dire / ils étudient avant à l'Alliance Française et après ils viennent pour étudier ici / donc je trouve que c'est pas / comme on nous disait à la fac / oui il y a pas de place / il y a pas de demande pour un prof de français / je pense pas

**ENQUETRICE** : tu penses qu'il y a quand même de opportunités / pour tout le monde on va dire parce que je pense qu'on est nombreux à être professeur de français ou à le devenir / est-ce qu'il a assez de places pour tout le monde

**CARO** : c'est sûr pour l'anglais / il y en a plus parce que c'est plus étudié l'anglais que le français en Colombie / après je sais pas pour dire s'il y a des places suffisantes pour tout le monde je sais pas / je connais pas le nombre de postes ni la quantité de gens qui font des études en français mais j'imagine que c'est moins que les gens qui font des études en anglais

**ENQUETRICE** : et toi / tu le vois plutôt de façon positive ?

**CARO** : oui oui parce que maintenant il y a plus de gens qui étudient le français qu'avant / pas au même niveau de l'anglais mais plus qu'avant ça c'est sur

**ENQUETRICE** : et par rapport à l'anglais / comment dire ça // tu penses que cette influence de langue anglaise en Colombie ça vient d'où ?

**CARO** : c'est l'influence Yankee / l'influence des Etats-Unis que bon on la supporte on va la supporter encore pendant LONGTEMPS / et voilà c'est ça

**ENQUETRICE** : c'est une influence en quoi exactement ?

**CARO** : moi je trouve que c'est / on va dire géographique / on va dire politique / on va dire économique parce que maintenant avec la globalisation on dit en français ?

**Enquêtrice** : oui globalisation



**CARO** : on va dire que ça a permis qu'on parle de l'anglais comme langue universelle / surtout quand on parle de business / quand on parle d'économie donc je pense que c'est grâce à ça que l'anglais influence la Colombie

**ENQUETRICE** : il y a quand même une présence française à ta connaissance / une présence de la France chez-nous ou pas ?

**CARO** : une présence

**ENQUETRICE** : on va dire économique / pas géographique parce que

**CARO** : bah il y en a mais depuis que je suis là parce que je vois des reportages par rapport aux gens qui ont créé des entreprises en Colombie / par exemple / je savais pas qu'il y avait tant de français qui parlent / que / qui ont construit des bâtiments / qui sont dans le tourisme en Colombie / dans la restauration même / donc je trouve qu'il y en a / avant je la voyais pas trop

**ENQUETRICE** : on se rapproche beaucoup plus de la France / il y a plus d'accords aussi entre la France et la Colombie

**CARO** : oui oui oui

**ENQUETRICE** : déjà académique je pense

**CARO** : ah oui à chaque année il y a / il y a de plus en plus de colombiens qui viennent en France

**ENQUETRICE** : ça c'est nouveau aussi

**CARO** : ah OUI / ça c'est nouveau aussi / par exemple à Montpellier tu prends une rue / tu trouves minimum deux colombiens / ça fait déjà {l'enseignante rigole}

**ENQUETRICE** : moi j'ai pas vu ça mais bon

**CARO** : ma première année ici j'ai pas croisé de Colombiens / oui mais à la fin / avant il y avait pas de Colombiens / il y avait beaucoup de Mexicains par contre mais des Colombiens pas beaucoup / il y a deux / trois ans / ça a explosé l'invasion colombienne / pour moi ça signifie qu'il y a de bonnes relations entre les pays ce qui est favorable pour la Colombie / et pour la France aussi j'imagine

**ENQUETRICE** : pour les langues aussi / pour l'apprentissage de la langue

**CARO** : oui

**ENQUETRICE** : Carolina quand t'arrivée en France / depuis le début de ton expérience est-ce que tu as vécu des chocs culturels / ça a été difficile pour toi / il y a des choses qui t'ont vraiment surprises ou pas ?

**CARO** : alors de chocs culturels {ton pensif} // oui / il y a eu pas mal / par exemple que les gens n'étaient pas très patients / je me souviens beaucoup un jour quand je suis allée acheter une recharge pour mon portable et j'arrivais pas à dire le mot recharge {les deux interlocuteurs rigolent} / le monsieur m'a dit / moi j'ai compris / disons « si vous parlez pas français qu'est-



ce que vous faites ici ? » / donc ça c'était quelque chose qui m'a choquée / qui m'a marquée / mmm quoi d'autre / le mmm / on va dire la / les papiers ici / des papier pour tout / des photocopies pour tout

**ENQUETRICE** : pour l'administration tu veux dire

**CARO** : oui / la bureautique / quoi d'autre {ton pensif}

**ENQUETRICE** : parce qu'en Colombie on a pas besoin de tant de papiers pour

**CARO** : non / en plus quand tu vas on te dit il manque ça / il manque ça / il manque ça {rires} / après tu \* tant de papiers / quoi d'autre / ça me vient pas à la tête /// les soirées

**ENQUETRICE** : pourquoi ?

**CARO** : les soirées françaises / je sais pas / parce que je pensais qu'elles étaient plus / la première soirée à laquelle je suis allée / je me suis ennuyée parce que les gens / ils dansent pas {rires} et nous les latinos on danse beaucoup / ils faisaient que parler que parler que parler avec un verre dans la main / c'est une autre chose qui m'a choquée {l'enseignante rigole}

**ENQUETRICE** : oui / moi c'était pareil / la première fois que je suis allée à une soirée / et ils disent « fête »

**CARO** : oui / on va faire la fête / moi j'ai pas mis de talons parce que je me suis dit / on va danser {rire} / après quoi d'autre // après il y en a / je suis sûre mais ça vient pas dans la tête

**ENQUETRICE** : face à / face à l'échange / une fois

**CARO**: ah oui / une / ça c'est pédagogique plutôt / quand j'étais assistante d'espagnol / que je donnais mes cours d'espagnol / moi / j'essayais / bon j'essaie de le faire toujours si en anglais / en espagnol ou en français de parler dans la langue qu'on est en train d'apprendre donc j'essayais de parler en espagnol et les profs qui étaient / qui surveillaient mes classes et tout ça me disaient /il faut que tu leur traduisent / ici les pros ils voulaient tout le temps que je traduise donc ça / ça m'a choqué parce qu'en Colombie / un pays qui / on va dire pas développé comme ici / on se force pour parler / oui on se force pour travailler tout le temps dans cette langue qu'on est en train d'apprendre et ici / parce MOI je croyais qu'ici ils étaient très forts en langues / je croyais même que tout le monde parlait anglais {rire} donc c'est pour ça que ça m'a choqué / je parlais pour les enfants / je parlais pas de choses difficiles à comprendre / je disais des choses très basiques mais quand même les enseignants qui étaient là disaient qu'il fallait traduire parce qu'ils vont pas comprendre / pour nous ça c'est /disons pour la Colombie / ce sont des méthodes des années / quand j'étudiais la pédagogie à la fac / ils nous disaient toujours / « IL FAUT PAS TRADUIRE PARCE QUE CA C'EST FAIT PLUS » / ça c'est pas in / et je viens ici et je dis je suis dans le pays super développé où tout est moderne / tout est parfait / en plus / il y avait une espèce de plateforme devant le tableau / une espèce de tarima {lang+espagnol voulant dire estrade} / pour moi c'était ah {ton de choc}

**ENQUETRICE** : ça existe toujours

**CARO**: oui oui oui / et moi j'aimais pas ça parce que / je sais pas / en Colombie c'était pas comme ça / même comme je t'ai dit quand on étudiait la pédagogie / ils nous parlaient de ça / « oui / avant quand le prof il était là dans ce truc là / je sais pas comment ça s'appelle ça / une espèce de *tarima* {lang+espagnol voulant dire estrade} / ça se fait plus / on parle plus avec la règle / mais moi je me croyais / je sais plus {l'enquêtée rigole} là j'ai fait un / et par rapport à l'anglais / moi je croyais que tout le monde parlait anglais donc quand je me faisais pas comprendre en français / je parlais en anglais / mon niveau d'anglais était bon / j'avais un bon niveau / c'est plus le cas maintenant / mais personne me comprenait / ils disaient « non non / pas d'anglais / french / french »

**ENQUETRICE** : mais tu penses que c'est vraiment parce qu'ils comprennent pas ou c'est parce que c'est un pays très / avec une idéologie {interruption par l'enquêtée}

**CARO** : je pense qu'ils sont très fermés / ils sont très fermés pour les autres cultures / pour les autres langues

**ENQUETRICE** : mmm Carolina avant / avant ton départ / est-ce que tu avais déjà / avant ton départ / avant de quitter la Colombie / t'avais déjà des représentations vis-à-vis de la France / tu te disais / les Français sont / les Français doivent être comme ça / ou c'est un pays comme ça comme ça

**CARO** : oui {ton pas très convaincu} alors c'était ce que j'attendais / ce que les autres gens disaient / par exemple / ils disaient « ah oui là bas / ils sont raciste / donc là-bas ils vont te / ils vont te rejeter parce que t'étrangère / donc ça j'avais peur au début mais ça c'était pas passé comme ça /

**ENQUETRICE** : ça on te le disait tout simplement ?

**CARO**: oui / en plus c'est des gens qui n'ont jamais voyagé / je sais pas / et ils me disait quoi d'autre {question rhétorique} / les Français sont sales parce qu'ils se lavent pas {les deux interlocuteurs rigolent} / les Français / quoi d'autre / les Français sont romantiques / les mecs français sont romantiques / ça c'est vrai {elle chuchote} / et quoi d'autre / après ce qu'on m'avait dit c'est que / que / oui que les Français sont très fermés dans leur culture mais bon je comprenais pas jusqu'à que je suis venue / mmm quoi d'autre / qu'ils étaient très ponctuels / « vous faites attention parce que vous le Colombiens / vous avez l'habitude d'être toujours en retard {rires} / là-bas ils sont bien ponctuels / quoi d'autre {silence} / je me souviens plus

**ENQUETRICE** : et tout ça / tu l'as confirmé / comment ça s'est passé sur place / tu t'es dit « mince oui c'est ça » ou « c'est pas du tout ça » ?

**CARO** : bon par exemple / ce qu'ils me disaient qu'ils sont très fermés dans leur culture et tout ça / je l'ai compris quand je suis arrivée ici

**ENQUETRICE** : tu l'as confirmé / c'est ça ?

**CARO**: on va dire / je le comprenais pas là-bas / ce qu'ils voulaient dire mais ici j'ai dit « ah d'accord » / par exemple ça / quand j'essayais de parler / ils me comprenaient pas / moi je croyais que je sais pas / moi par exemple en Colombie quand il y a un étranger qui arrive / on l'accueille très bien / on est très gentils / je vais pas dire que les français NE SONT PAS GENTIL mais ici tu es comme n'importe quel autre / donc / c'est là que je me dis « ah d'accord / je comprends ce que les personnes veulent me dire / après l'autre / que les Français ils puent parce qu'ils se lavent pas / je sais pas / je VEUX PAS généraliser mais des fois oui / il y a quelques odeurs {les deux interlocuteurs rigolent} / surtout en été / mais je dis surtout parce que quand je suis retournée en Colombie / ma famille « alors c'est vrai que les Français puent } / alors on va dire mais on va pas généraliser / ils se lavent / il y a quelques-uns qui se lavent / les autres je sais pas / il y a quelques-uns qui puent / les autres non / ah c'est à dire qu'ils puent {rires} / c'est vrai qu'ils se lavent en parfum pour pas sentir mauvais

**ENQUETRICE** : c'est vrai que c'est la question classique

**CARO** : après quoi d'autre que j'ai pu

**ENQUETRICE** : t'a parlé du racisme

**CARO** : ah oui / ah non je l'ai pas senti non plus / c'était juste un commentaire qui m'a fait un type au Macdo / je suis rentrée parce que je voulais le wifi ici à la comédie / mais je croyais / JE SAIS PAS / je voulais voir si à Macdo il y avait de la place et après je descendais pour commander / il y a / il y avait le mec qui travaillait là à l'entrée

**ENQUETRICE** : le videur

**CARO** : le bideur ?

**ENQUETRICE** : videur

**CARO** : oui / lui / il m'a pris par le bras et il m'a dit « mais vous allez où » / j'ai dit / je vais voir s'il y a de la place / « oui c'est comme ça qu'ils disent tout le temps les étrangers et ils viennent juste pour aller aux toilettes et tout ça

**ENQUETRICE** : les étrangers il a précisé ?

**CARO** : oui / il a dit ça / c'est pour ça que j'ai senti ça / ehhh après c'était un autre commentaire mais c'était plutôt pour la langue / je sais pas si c'est du racisme ou non mais où je m'hébergeais les trois premières semaines / c'était une résidence du CROUS / ehhh le type était TRES FERME à me comprendre / avec mon accent / avec toutes mes fautes / je sais que j'avais beaucoup de fautes mais bon / et il a fait un commentaire / je sais pas

**ENQUETRICE** : et c'était qui lui ?

**CARO** : c'était la personne qui s'occupait de te donner les clés / de te donner les draps

**ENQUETRICE** : d'accord

**CARO** : il avait un bureau là à l'entrée de la résidence

**ENQUETRICE** : le gardien je pense non / c'est le gardien

**CARO** : je sais pas / le gardien donc / après il a commenté « je sais pas pourquoi ces gens comme ça viennent ici {ton d'ironie} / je sais pas s'ils parlaient d'étrangers parce que je parlais pas bien / mais je me suis tournée je lui ai dit « parce qu'on veut apprendre » / tout ça c'était la première semaine {rire}

**ENQUETRICE** : ah mince

**CARO** : mais après non / pas du tout pas du tout / parce que moi j'avais peur parce qu'ils disaient « non des qu'ils sachent que t latina / en plus ça se voit que t latina / ils vont te / ils vont te / oui ils vont te rejeter / ils vont te dire non pour tout parce que t étrangère

**ENQUETRICE** : et tu l'as pas ressenti ?

**CARO** : non / non non / c'est juste ces deux fois avec ces deux commentaires parc / par exemple / l'homme de Macdo c'est parce qu'il a fait l'allusion / le mot « les étrangers »

**ENQUETRICE** : ah quand même {elle chuchote} / c'est fort quand même

**CARO**: oui / mais après non non

**ENQUETRICE** : et d'autres représentations que tu as pu confirmer ou pas ?

**CARO**: mmm {hématopeille montrant de la réflexion} /// ah oui on avait dit à la fac c'est très magistral / les cours sont très magistraux / moi je croyais pas / parce que c'est la France / c'est l'éducation moderne / c'est patati patata / et bon quand j'arrive en cours / c'était la dictée / moi quand j'étais à la fac / on faisait les cours en table ronde

**ENQUETRICE** : en Colombie ?

**CARO**: oui / pour voir tout le monde / tout le monde parlait / les profs faisaient des questions / tout le monde parlait / mais ici c'est la dictée / moi j'ai découvert que les Français sont très forts en dictée / parce qu'ils écrivent très vite {les deux interlocuteurs rigolent} / moi j'étais toujours en train de regarder à côté / c'était ça une autre chose

**ENQUETRICE** : et donc maintenant / ça fait déjà cinq ans tu m'as dit / non ?

**CARO**: ça fera quatre ans

**ENQUETRICE** : ça fait quatre ans que t là / maintenant quel est ton / après cette expérience de quatre ans / d'avoir vécu sur le terrain avec des Français / etcétera / quelle est l'image que tu / que tu t'es faite toute seule ici / DES FRANÇAIS / de la France

**CARO**: alors / quelle image de la France {question rhétorique} / bon que c'est un pays très organisé / même s'ils demandent beaucoup de papiers tout le temps / mais c'est ça qui fait l'organisation / ehh / bah des Français qu'est-ce qu'on va dire {question rhétorique} / on va dire ils sont gentils mais pas très ouverts comme nous / comme les latinos on va dire / même très méfiant / on va dire comme ça / mmm // je sais pas quoi d'autre dire

**ENQUETRICE** : si je te dis de me donner cinq mots / juste des mots pour définir cette culture / des adjectifs ou tout ce que tu veux

**CARO**: des mots / on va dire organisation {rire} / on va dire culture / parce que moi je trouve qu'ici il y a beaucoup d'opportunités de profiter de la culture / moi je parle des expressions artistiques / je sais pas / par exemple / aller en concert / théâtre / cinéma / moi je trouve que ça c'est très riche en France / ehh / mmm / cinq / j'ai déjà dit combien {elle rit}

**ENQUETRICE** : deux / par rapport au pays / aux gens mêmes

**CARO**: on va dire individualistes / très individualistes / être individualistes a des choses bien et d'autres qui sont pas bien mais bon / mmm / c'est un pays qui a beaucoup d'aides / beaucoup / je trouve même pas le mot en espagnol

**ENQUETRICE** : tu veux dire les aides sociales qui font un niveau de vie / on va dire très égalitaire

**CARO**: oui qu'en France on va dire on peut avoir un bon niveau de vie quand même grâce à tout ça / mais je trouve pas le mot / après / après ça / c'est un pays où l'édu / l'éducation c'est très / c'est très accessible par rapport à la Colombie

**ENQUETRICE** : par rapport aux prix / ou par rapport à quoi ?

**CARO**: aux prix / après je sais pas quoi d'autre dire {rire}

**ENQUETRICE** : et pareil si tu dis accorder quelques mots pour la langue

**CARO**: alors pour la langue / je vais dire que c'est une TRES BELLE LANGUE / c'est / je sais pas / c'est une langue que je trouve très riche culturellement parce qu'on la trouve dans des romains qui sont très connus au niveau mondial surtout dans romains dans la musique / c'est une langue TRES difficile à apprendre aussi

**ENQUETRICE** : quel est le plus difficile pour toi ?

**CARO**: dans le français / on va dire l'orthographe + {interférence du mot ortografía en espagnol voulant dire orthographe} / tous ces accents là / moi j'arrive pas encore / et quoi d'autre est difficile {question rhétorique} la conjugaison / pas tous les mots de conjugaison mais c'est surtout le subjonctif / pour moi c'est TRES COMPLIQUE / le passé simple et la prononciation / pour moi la prononciation c'était dur avant / maintenant pas trop / oui il y a des mots que j'arrive pas à prononcer / à bien prononcer mais disons que ça s'est amélioré

**ENQUETRICE** : mais même si tu prononces bien / j'imagine que de façon objective on sait que c'est difficile

**CARO**: oui parce qu'il y a quelques mots que j'arrive pas / ça me coûte beaucoup de travail de le dire donc c'est pour ça que je dis que la langue française est un peu difficile à apprendre / mmm

**ENQUETRICE** : et est-ce que tu te vois comme prof / disons de façon formelle tu veux exercer comme prof d'anglais / d'espagnol / de français ou

**CARO**: ça va être \* mais oui

**ENQUETRICE** : qu'est-ce que tu veux ?

**CARO**: j'aimerais bien être prof de FLE un jour / j'aimerais bon / travailler de mon côté littéraire / faire de la littérature / on va dire colombienne et hispano-américaine / j'aimerais beaucoup être prof de f / de FLE et même de littérature française

**ENQUETRICE** : en Colombie ou ?

**CARO**: oui en Colombie ou dans un autre pays

**ENQUETRICE** : peu importe

**CARO**: oui

**ENQUETRICE** : pour le moment / tu sais si tu rentres ou quels sont tes {interruption par l'enquêtée}

**CARO**: pour le moment je sais pas parce que vu que je vais faire le doctorat / ça veut dire que je vais encore rester

**ENQUETRICE** : en France ?

**CARO**: oui en France / oui oui / mais oui mes projets / j'aimerais un jour / je sais pas quand / retourner en Colombie / pouvoir travailler dans des facs même dans les centres de recherches sur la littérature / j'aimerais bien travailler dans une Alliance Française / je sais pas si j'ai le droit ou pas parce que j'ai pas de formation en FLE mais j'aimerais bien

**ENQUETRICE** : si / avec tout ce que tu as / déjà avec ta licence / tu as fait du français et avec tes études en France largement tu peux travailler / plutôt à la fac / l'Alliance Française c'est

**CARO**: oui oui / oui oui mais pour le moment je sais pas parce que vu que je vais faire le doctorat / ça veut dire que je vais encore rester

**ENQUETRICE** : et maintenant tu as pris avec disons avec ce niveau linguistique / tu t'es améliorée en étant en France alors tu te sens plus

**CARO**: ah oui / maintenant je me sens mieux que quand je faisais ma licence / je disais je me sens pas du tout capable

**ENQUETRICE** : Carolina est-ce que tu veux rajouter quelque chose pour finir ?

**CARO**: mmm / non / bah avant il y a cinq ans / je m'imaginai du tout en train de parler comme ça couramment / parce que maintenant je peux le dire / j'arrive à PENSER en français c'était / de rêver en français / donc jamais j'ai imaginé ça / je remercie beaucoup à la vie de m'avoir donné cette opportunité de venir dans un pays de langue française où je fais des études de langues espagnole / c'est un peu ironique mais bon

**ENQUETRICE** : c'est riche tout ça quand même

**CARO:** oui donc

**ENQUETRICE :** et juste / tu m'as fait penser à une chose / donc tu m'as dit tout ce que tu avais appris pendant ta licence / pendant cinq ans / ça t'a apporté un peu / vingt pour cent on va dire de tes connaissances au début / après pour quelqu'un / heureusement que tu as eu la chance de te rendre en France / d'avoir ce contact direct avec la langue / mais pour une personne / un étudiant qui se trouve en Colombie et qui n'a pas l'occasion de venir en France / qu'est-ce que tu penses / comment il peut améliorer son niveau de français sans être en France et avec peut être pas beaucoup d'heure d'enseignement de français / quel serait le moyen de / pour ceux qui n'ont pas la chance de venir ici

**CARO:** alors moi je parle à partir de mon expérience / moi je trouve que une personne ne peut pas venir dans un pays francophone / le mieux c'est d'essayer de se submerger dans la culture / c'est à dire / essayer de de de / de faire sa vie normale mais en français / parler avec des Français / bon je sais que c'est difficile comme ça de trouver des Français dans la rue et de dire « viens tu vas parler avec moi » / mais il y a des clubs / il y a la Concorde / club de la Concorde / bon ça existe à Bogotá / je sais pas après dans les autres villes / où il y a des gens qui parlent français / il y a aussi des clubs de conversation / sinon maintenant il y a beaucoup de réseaux sociaux / contacter des gens pour parler / ça peut aider beaucoup beaucoup / aussi lire / lire en français / moi je trouve / ça aide énormément / écouter la musique / regarder la télé / ce que je t'ai dit / essayer de faire la vie en français / même si

**ENQUETRICE :** même si tu peux pas voyager / tu peux quand même rentrer dans la culture

**CARO:** oui c'est que j'ai fait / je l'ai pas fait en français parce que j'étais pas très motivée à l'époque / quand j'apprendrais l'anglais / je faisais ça / je lisais beaucoup en anglais / je je / j'écoutais beaucoup la musique et ça m'a beaucoup aidé / en français je l'ai pas fait parce que j'étais pas très MOTIVEE / j'étais plus motivée pour l'anglais / mais une fois que j'étais là bon j'avais le contact avec les gens ici en France mais j'essayais de faire ça / je vais faire ce que je fais en anglais donc je lisais / j'écoutais / par exemple la télé au début je mettais le sous-titres parce que j'arrivais pas à comprendre et une fois on me les a enlevés et je me suis rendue compte après que j'avais plus les sous-titres et que je comprenais donc c'est c'est à dire essayer de trouver des petites choses / des petits exercices qui peuvent nous aider à s'émerger dans la langue

**ENQUETRICE :** à Bogotá c'est génial parce que tu dis qu'il y a des clubs et tout ça / je connaissais pas la Concorde / après dans des villes plus petites c'est possible / est-ce qu'il y a les mêmes moyens

**CARO :** il y en a moins qu'à Bogotá / parce que bon déjà à Bogotá il y a je sais pas combien d'Alliances / il y en a quatre / Ibagué je parle de la ville d'à côté de mes parentes / là-bas il y a



RIEN / il y a rien / à Bogotá il y a aussi le festival du cinéma français / c'est là-bas que tu trouves les Français qu'il y a en Colombie

**ENQUETRICE** : il faut peut-être amener un peu de ça en Provence

**CARO**: oui oui / ça serait bien / ça serait bien et comme ça on peut faire que les gens connaissent et qu'ils tombent amoureux du français parce que c'est l'anglais qui prédomine / moi j'aimerais bien / je dis pas que j'aimerais exterminer l'anglais {les interlocutrices rient} / j'aimerais que les gens connaissent d'autres langues aussi / surtout le français / je trouve que le français se parle de plus en plus / c'est une langue très parlée / je sais pas quelle place il a dans le monde

**ENQUETRICE** : c'est la troisième

**CARO**: la troisième c'est pas mal déjà

**ENQUETRICE**: gracias

**CARO**: de nada {l'enquêtée rit}

### **Annexe 6.3 Transcription enseignant Greg**

**ENQUETRICE** : Gregorio pourquoi la France ?

**GREG** : pourquoi / moi je pense que / bon quand j'étais à l'université / quand j'étais / à la fac d'anthropologie en Colombie / moi j'avais des prof / qui travaillaient surtout à travers / à partir de / français / c'était une raison mais la principale raison moi je pense que c'est parce que en anthropologie / on peut trouver // trois pays qui sont importantes / importants / pour la production / théorique / de la discipline / de l'anthropologie / donc euh / on peut trouver une production important / importante / aux Etats-Unis / ça sera / ça sera une branche importante de l'anthropologie / théorique / après il y a / euh / l'Angleterre // y a y a / une école importante / un une un école important de l'anthropologie / en Angleterre / et après / c'est / c'est la France qu'est / a un autre courant anthropologique très important / donc moi j'aime bien l'anthropologie française // euh quelques auteurs de l'anthropologie de la sociologie // ils m'ont attiré / ils sont / ils ont attiré l'attention / ça fait longtemps / donc ça c'est une raison d'abord

**ENQUETRICE** : mmm

**GREG** : après il y a il y a / d'autres raisons // la deuxième raison c'est que / c'est que / bon je voulais faire euh un master // euh ailleurs / parce que

**ENQUETRICE** : le master

**GREG** : le master / d'abord parce que j'ai fait un master en France

**ENQUETRICE** : ah tu as fait un master en France ?

**GREG** : ouais ouais

**ENQUETRICE** : donc c'est pas ton premier séjour en France ?

**GREG** : non / ça / c'est mon deuxième séjour



**ENQUETRICE** : d'accord

**GREG** : donc j'ai fait un master / en / dans l'année / dans l'année scolaire euh / 2005 2006

**ENQUETRICE** : donc tu as fait ta licence en Colombie / donc on va dire licence de cinq ans // après / tu viens en France pour faire un master

**GREG** : ouais / moi j'ai fait le master 2 / master 2 à Bordeaux

**ENQUETRICE** : donc tu es resté un an ?

**GREG** : un an / ouais 1' an scolaire quoi / un an / huit mois / quelque chose comme ça

**ENQUETRICE** : tu étais / tu as eu l'occasion de / faire ton premier master en France / en quelle année ?

**GREG** : ça c'était l'année / l'année 2005 2006

**ENQUETRICE** : d'accord

**GREG** : ouais ouais / j'ai fait le master en anthropologie à Bordeaux / j'ai fait le master là / là-bas parce que je voulais pas le faire en Colombie / ben je voulais // le problème c'est que / c'est que j'avais pas d'argent pour le faire en Colombie / moi je trouve que / que / que c'était plutôt moins cher de le faire euh / à Bordeaux / parce que là il y a / c'est // je vais dire la troisième raison / c'est que j'ai une sœur à Bordeaux / ma sœur elle habite à Bordeaux / elle habite à Bordeaux / à ce moment-là donc euh / j'avais la / l'occasion de / de rester chez elle // et ne pas payer le logement et tout ça / donc ça c'est une raison économique / c'était c'était aussi important pour choisir la la France // il y a des raisons académiques / il y a la raison on dirait // qui est liée à l'opportunité de / de faire le master là-bas / parce qu'ils m'ont aussi / accepté à l'université / donc voilà c'est / c'est les circonstances que / qu'on qu'on eu pour que je // fais mon master à Bordeaux

**ENQUETRICE** : donc pour des raisons / effectivement / académique et économique

**GREG** : oui oui / oui on dirait

**ENQUETRICE** : d'accord

**GREG** : oui c'est ça

**ENQUETRICE** : donc avant que tu // donc après tu es rentré et là ça fait combien de temps que tu es en France ?

**GREG** : euh là ça fait / quinze mois / oui quinze mois

**ENQUETRICE** : donc ça te fait jusqu'à là un peu près deux ans au total

**GREG** : oui oui / oui j'ai vécu en France un peu près

**ENQUETRICE** : deux ans / et donc la première fois quand t'es arrivé / euh est-ce que tu maîtrisais déjà le français / ça s'est passé comment pour toi ?

**GREG** : bon ça s'est passé très mal / mon français / j'avais j'avais étudié en Colombie un peu un peu de français / à l'alliance française // mais j'avais pas un bon niveau moi / j'étais j'étais

précaire au niveau du français / je pouvais dire bonjour et deux / deux mots de plus c'était tout / ça s'est passé mal en France // euh en fait parce que moi j'arrivais pas à comprendre ce que les gens voulaient dire / surtout les gens dans / dans la rue / je je comprenais pas ce qu'ils voulaient dire

**ENQUETRICE** : tu veux dire quoi dans la rue ?

**GREG** : bon au supermarché euh / tu sais dans la vie / quotidienne / quotidienne quoi / je comprenais pas

**ENQUETRICE** : tu comprenais très peu ?

**GREG** : oui oui très peu / à l'université c'était différent parce que les prof ils / ils parlaient avec euh // je ne sais pas si ça se dit langue standard / c'est différent / en fait moi je connaissais // aussi les / les mots techniques de l'anthropologie / le français technique / parce que je je / lisais un peu avant le français / moi je connaissais quelques mots et ça / ça // ça rendu plus facile de / de comprendre les cours et tout ça mais sinon dehors l'université j'étais incompetent / absolument incompetent pour euh / pour euh / et il y avait un problème ?? c'est que j'habitais avec chez ma sœur / moi je parlais avec elle en espagnol // ouai / ce que je fais à ce moment-là c'était surtout euh / me spécialiser on dirait / euh en français / en français écrit / et en français euh / lire et écrire le français / parce que j'avais l'objectif de finir mon mon mémoire / je l'ai fait / j'ai fait mon mémoire en quatre mois et / j'ai réussi à l'écrire / ça a été très difficile pour moi mais ça ça m'impliquait de me consacrer à / à l'écriture du mémoire

**ENQUETRICE** : mais alors le français que tu avais appris en Colombie / est-ce que ça t'a quand même servi / est-ce que tu penses que ça t'a quand même donné quelques compétences / pour faire face // disons à ce contexte / endolingue / exolingue pardon ?

**GREG** : ouais ouais

**ENQUETRICE** : est-ce que ça t'a donné ?

**GREG** : ouais bien sur ça m'a donné certains / certaines compétences / surtout au niveau euh de grammaire / de la structure de la langue française / tout ça ça m'a aidé beaucoup / je pense que la / les compétences les moins développées s'étaient surtout les compétences pour la communication / pour parler / pour entrer // pour comprendre ce que les gens ils ils disaient dans les contextes / les contextes quotidiens / c'était ça

**ENQUETRICE** : et tes cours en Colombie / ça s'est passé comment / les méthodes / les enseignants / elle a été comment cette expérience ?

**GREG** : ça fait longtemps / je ne me souviens pas très bien / mais bon je pense que les cours / se passaient plutôt bien il y avait un problème parce que c'était un cours / c'était pas intensif / donc euh la périodicité c'était une fois par semaine / moi je pense que c'était le samedi / plutôt plutôt le samedi / parfois on avait un cours le vendredi soir et après le samedi / donc ça posait

des problèmes parce que / un cours le vendredi soir ce n'est pas une bonne idée on est fatigué normalement / on est on est en train de penser à la fête en Colombie, ça c'est très habituel / de de penser à la fête le vendredi / donc euh en discutant / donc on est un peu débranché de / de l'ambiance du milieu académique et tout ça / et le samedi / c'était pareil / on était on avait mal parfois mal à la tête / de d'avoir fait

**ENQUETRICE** : la fête le vendredi

**GREG** : oui c'est ça / donc ça / ça c'était / problématique / parfois deux cours / sinon euh / par rapport à la pédagogie et tout ça / ça s'est bien passé à mon avis ça s'est bien passé le / euh oui / les cours / j'ai j'ai j'ai connu de / je pense que j'ai connu deux med / deux méthodes / de français / je me souviens plus des noms des de la méthode

**ENQUETRICE** : et euh / comment tu peux définir / les // genres de types de compétences / que tu as acquises / en Colombie / c'était plutôt // grammaticale / linguistique / grammaire // vocabulaire / ou est-ce qu'il y avait d'autres types de compétences / travaillées ?

**GREG** : je pense que {interruption par l'enquêtrice}

**ENQUETRICE** : le cours était centré sur quoi ?

**GREG** : le cours / c'était centré / centré sur // je pense qu'il y avait / il y avait trois /trois / trois parties importantes / dans le cours / il y avait une partie de communication et je pense que j'ai pas développé beaucoup euh les compétences au niveau communicatif // je pouvais pas parler très bien le français mais / un problème / parfois c'était // bon bon après je me suis rendu compte que c'était l'accent / l'accent // euh parvenir à / à articuler et prononcer / comme c'est fait normalement en français c'était très difficile à ce niveau / c'était un niveau / euh / je sais pas c'était pour débutant / ça c'était un problème / mais bon oui oui j'ai acquis certaines compétences // communicatives / mais surtout je pense que que j'ai développé des compétences au niveau euh / grammatical

**ENQUETRICE** : principalement ?

**GREG** : principalement

**ENQUETRICE** : et est-ce que / tu te souviens s'ils t'ont formé euh // pour faire face / à une nouvelle culture / est-ce qu'ils t'ont parlé de la France / est-ce qu'ils t'ont donné les compétences on va dire euh / culturelles ?

**GREG** : ouais ça / ça a été un atout de / de la formation dans l'alliance parce que // il y avait un truc que c'était / je sais pas qui s'appelait civilisation / je pense que ça s'appelait comme ça et / et ils essayaient de raconter des / sur la géographie de la France / sur / des aspects culturels / la méthode je m'en souviens de la méthode // euh euh / mettait l'accent aussi / sur des situations quotidiennes qui se passaient à Paris ou en France / que on voulut créer / des situations culturellement / déterminées / quelque chose comme ça / donc ouais / ça c'était parfois on a fait

// on on faisait des activités / ludiques / pour euh / pour euh essayer de connaître / mieux les la France on faisait de la nourriture française tout ça / donc oui oui ça ça était

**ENQUETRICE :** et t'as un exemple précis / de / de ce que tu m'as dit par rapport à / ou de parler de ce qui se passait à Paris / des exemples précis culturels / est-ce que tu as un exemple précis ?

**GREG :** non / non j'ai pas un exemple précis mais / non non / non mais je me souviens de / de / la méthode / on travaillait parfois des situations comme / comme trouver un logement à Paris / ou des situations comme au marché / au petit marché / euh euh / de la ville / ça c'était / c'était des trucs que font partie de / de / de la vie à Paris ou la vie en France en général

**ENQUETRICE :** en France ?

**GREG :** ouais ouais / ouais ouais

**ENQUETRICE :** et euh // après ça / est-ce que tu as pris des cours / en France ?

**GREG :** ouais ouais / en France / moi / j'ai suivi des cours à Bordeaux / moi j'ai fait un cours je pense que c'était B1 / à Bordeaux // oui j'ai suivi là-bas / après en France / à Paris / j'ai suivi des cours / de français avancé euh / des cours de français avancé / et l'autre / c'était en français pour euh / pour la / pour la recherche / un cours plutôt spécialisé dans l'écriture euh / la présentation de textes / de textes scientifiques et tout ça / j'ai fait quelques cours

**ENQUETRICE :** est-ce que tu / pourrais faire un contraste / entre / l'enseignement et l'apprentissage du français en Colombie / et ton expérience ici l'apprentissage du français en France / est-ce que tu peux faire ?

**GREG :** le cours du / le cours de // de français à Bordeaux / il // ça ressemblait un pas aux cours que j'ai fait en Colombie / que j'ai suivi en Colombie parce que il y avait aussi une intention de de travailler sur sur euh / une grammaire / mais aussi pour / essayer de / de de rendre plus facile l'insertion des étudiants dans le côté culturel / culturel français / i y avait une partie de civilisation / le prof il / il il / euh il nous a montré des films français et

**ENQUETRICE :** où / à Bordeaux ?

**GREG :** à Bordeaux / il travaillait les gros mots / les expressions que / quotidiennes tout ça / il travaillait cela donc / langage familial

**ENQUETRICE :** et ça tu l'avais aussi fait / un petit peu / en Colombie ?

**GREG :** en Colombie / oui / pas les gros mots en Colombie {rire des 2 personnes} // non non c'est interdit mais oui à Bordeaux oui / en Colombie un peu les choses familiales et tout ça mais à Bordeaux / il y a eu // le prof a mis l'accent dans / dans ce truc / et à Paris c'est très différent parce que c'était / plutôt un français peu euh / niveau doctorant et tout ça ça / j'ai vu beaucoup le // le / l'orientation du cours

**ENQUETRICE** : euh / alors maintenant que tu es en France / que tu fais la thèse / comme tu vis la France ?

**GREG** : euh / euh comment je peux dire la France / c'est

**ENQUETRICE** : est-ce que tu te plais ici / est-ce que tu as vécu des chocs culturels ?

**GREG** : oui / oui oui // oui au début / c'était pas très facile de / venir en France / mais c'était pas / c'était pas // par rapport à / aux conditions de vie en France c'était plutôt / des contraintes psychologiques / psychologiques qui font partie de l'adaptation au pays d'abord / mais sinon moi je pense que // c'est vrai que que j'ai pas vécu une immersion / euh considérable mais j'ai fait des des / des choses que font les français parfois // une vie quotidienne un peu / bon je sors au bar / au bar à à Paris / j'essaie de d'aller aux spectacles / pendant l'été / de de // oui / j'essayais de / j'essaie de / de faire ce que font les personnes normales en France / oui

**ENQUETRICE** : tu veux dire quoi par normales ?

**GREG** : euh / normales / de sortir / j'essaie de sortir

**ENQUETRICE** : ce que font les français ?

**GREG** : oui ce que font les français / oui oui / que font les français / mais / mais parfois je je je / je fais aussi ce que font les les les autres immigrés

**ENQUETRICE** : les autres étrangers ?

**GREG** : les autres étrangers oui / parfois je sors avec les des colombiens / moi j'ai pas mal de / d'amis colombiens à Paris / et parfois on / quand on est ensemble / on on / on va danser euh quelque chose comme ça / ça j'ai fait aussi / mais bon / en général c'est comme ma vie en France / en France

**ENQUETRICE** : tu as l'occasion de côtoyer beaucoup de français / dans ta vie quotidienne ?

**GREG** : euh pas beaucoup / pas beaucoup / euh non non parce que / c'est pas facile de le faire / moi j'ai j'ai / que surtout rencontré les / les Français à la fac universitaire / à l'institut euh / sinon j'ai deux ou trois / trois personnes qui sont / bon on dirait des amis français / parfois je sors avec eux mais / mais parfois c'est pas c'est pas souvent / et

**ENQUETRICE** : parfois c'est ?

**GREG** : parfois / ce n'est pas souvent ce que l'on fait

**ENQUETRICE** : ah ok c'est pas souvent / d'accord / mais est-ce que tu as une raison en particulier / pourquoi être assez fréquenté ou fréquenter des français / peut être que tu restes plus avec des colombiens ?

**GREG** : oui ça / ça peut être une raison que parfois je sors avec les les les Colombiens / donc ça ça / ça implique que que mon / donc des loisirs / donc me plaisent les plans avec les colombiens // on pourrait dire que ça peut être un facteur / mais sinon c'est que / c'est que // c'est pas facile de toute façon euh / de / de faire des amis des connaissances français / c'est pas

très facile / je pense que la manière / la seule manière de de le faire // serait / peut être de d'appartenir à des associations / ça serait une stratégie par exemple / de chercher des des endroits où l'interaction / puisse se se se se

**ENQUETRICE** : se faire ?

**GREG** : se faire

**ENQUETRICE** : automatiquement

**GREG** : ouais ouais

**ENQUETRICE** : et euh / avant de rentrer en France / quelle image avais tu des français / est-ce que tu avais // si on peut dire des stéréotypes / des représentations / vis-à-vis des français / ou pas spécialement ?

**GREG** : pas spécialement / moi avant de venir moi je / je je // j'avais pas de de stéréotypes / moi parce que / le facteur / qui m'attirait le plus c'était / l'académique donc moi je pensais que les français ils travaillaient l'anthropologie / qu'ils le faisaient très / que que qu'ils le faisaient très bien / c'était c'était ça que que je pensais surtout / après / euh // après d'arriver à Paris où bon parfois moi je pense / je trouve que les parisiens surtout ils sont / plutôt / fermés enfermés / sur soi-même // donc ça c'est un problème / parfois ils sont pas / ils sont pas gentils et / parfois / ça c'est une c'est un stéréotype que j'ai connu surtout en ca / surtout ici / et et / c'est pas c'est pas un stéréotype bon / d'ailleurs / qui // qui a été / qui m'ont qui m'ont / partagé les les étrangers c'est surtout les autres français d'ailleurs qui sont pas parisiens / qui qui qui m'ont

**ENQUETRICE** : qui le disent ?

**GREG** : qui le disent oui

**ENQUETRICE** : et tu l'as confirmé ?

**GREG** : ouais / ouais ouais ouais

**ENQUETRICE** : parce que tu tu habites à Paris ?

**GREG** : ouais ouais

**ENQUETRICE** : mais avant la France non

**GREG** : non non j'avais pas / c'était

**ENQUETRICE** : donc tu avais aucune euh / est-ce par exemple aujourd'hui je te demande // si si tu as des stéréotypes de représentation vis-à-vis / des américains par exemple / est-ce que / tu en dirais quoi des américains / si tu dois décrire euh / vite fait on va dire rapidement la culture américaine / est-ce que tu aurais des choses à dire ?

**GREG** : oui // mais généraliser c'est quelque chose compliqué parfois mais / non toujours c'est compliqué généraliser mais / mais // oui je dirais que les américains ils ont / ils sont quoi ils sont / pragmatiques / qu'ils sont // qu'ils pensent toujours à l'argent euh / euh / très très / de la nourriture de mauvais qualité // c'est ça que je pense qu'ils doivent / c'est ça

**ENQUETRICE** : et de la France ?

**GREG** : de la France / je pense que les français ils sont /// ils sont solidaires au niveau politique / ça c'est bien moi j'aime bien qui qui qu'en France on a / qu'on ait des des / des un système euh // économique et politique / comme celui qui existe en France / qu'il y a qu'il y ait des aides sociales et tout ça / ça ça je / parfois je transferts le la condition de l'état aux français

**ENQUETRICE** : commun après tout ?

**GREG** : commun oui / tous les jours / parfois je fais ça / les français en général ils sont solidaires un peu on dirait ils sont solidaires / mais je pense surtout plus au système politique / à l'état français / mais parfois je dis ça peut corres ça peut // ça peut être analogiquement / transfert à aux individus / oui ça c'est une / comment je pourrais dire ça / je pourrais dire aussi que / les français ils sont / ils sont // ils sont pas comment dire spontanés ou ils sont pas ou

**ENQUETRICE** : ouverts ?

**GREG** : ouverts ouais / ils sont pas ouverts / oui / ils sont / oui / froids // qu'est-ce que je pourrais dire de plus / parfois on dit on dit qu'ils sont un peu compliqués / compliqués bon hein / un peu comme on pense en Colombie / on est / on est // je sais pas comment on dit ça / on est moins / moins carré / les français sont carrés / sont compliqués parfois pour / pour euh / faire des choses simples / ils se compli ils font de la manière moins difficile quoi / qu'on qu'on puisse le penser / ouais

**ENQUETRICE** : mais ça tu le / bon ça tu l'as // tu l'as vu un temps ici / c'est pas en Colombie que tu pensais / déjà ça ?

**GREG** : ça fait partie de mon vécu / mon vécu en France / c'est une expérience qui me dit qu'ils sont comme ça / avant non / avant moi j'avais / peut être les stéréotypes / sur l'hygiène et tout ça des français / qu'ils n'aiment pas le / se se / se laver et tout ça / c'était c'était ça / ouai que c'était les blagues que ont partagées entre les copains en cours de français et tout ça mais

**ENQUETRICE** : mais pas plus que ça ?

**GREG** : pas plus que ça ouai / ouai ouai

**ENQUETRICE** : d'accord // euh / est-ce que aujourd'hui tu te sens encore / par des faiblesses / au niveau de la langue ?

**GREG** : ah oui / oui oui

**ENQUETRICE** : au niveau culturel ?

**GREG** : oui

**ENQUETRICE** : en France ?

**GREG** : je pense que j'ai j'ai encore euh des faiblesses au niveau / de la langue // je je pense que ça va changer // je vais rester euh plus de deux ans en France donc moi je vais essayer de / d'améliorer mon niveau / euh oui bien sûr que / moi je trouve qu'il y a / un lien / entre la



entre les faiblesses au niveau de la langue et les ra et les relations sociales que je peux que je peux établir / donc je ne sais pas pourquoi mais je je veux dire

**ENQUETRICE** : tu veux dire quoi ?

**GREG** : euh / parfois je suis timide dans certains contextes / euh parce que j'ai pas je trouve que j'ai pas la la compétence pour euh / pour euh / partager tout à fait avec certains groupes de personnes / de personnes / je peux pas faire de blagues / de blagues / qui qui exigent qu'exigent de un niveau / je sais pas / une meilleure maîtrise de la langue / à travers les les mots subtiles et tout ça / les sons / ça ça c'est compliqué pour moi / je peux pas faire certains type de blagues

**ENQUETRICE** : mais est-ce que tu penses que ça c'est vraiment / cet exemple que tu donnes / c'est vraiment lié / à la langue / ou c'est lié à d'autres compétences / à la culture / ou c'est vraiment / est-ce que / parce que tu as un niveau / tu parles le français / peut être qu'en grammaire tu comprends ?

**GREG** : mais c'est les deux / c'est les deux / c'est une chaine / oui oui c'est une chaine / les mots précis dans les moments / précis / il faut d'abord / identifier les les moments précis / ça c'est / c'est une compétence culturelle / de lire les contextes / de dire oui ici je peux faire ça / j'étais prêt à faire ça / oui c'est une / c'est une / c'est une truc culturel / d'avoir identifié et savoir / euh reconnaître le contexte

**ENQUETRICE** : euh / à quelle / comment tu définis la langue française ?

**GREG** : euh / c'est difficile {rire} / oui c'est un peu difficile / c'est humm /// c'est varié / bon c'est très varié // quand je dis varié c'est / y a / y a plusieurs signifiants pour un / pour une mot / je vois je sais pas // c'est / ça c'est varié

**ENQUETRICE** : tu veux dire qu'il y a / des mots qu'ils veulent dire ?

**GREG** : non non / non c'est pas ça / ce que je veux dire c'est qu'il y a // qu'il y a qu'il y a // non c'est plus compliqué que ça / il y a il y a il y a des mots synonymes / qui sont synonymes / qui provient des / des / des // comment on dit des / des racines / très différents / parfois on peut trouver une / une mot je sais pas quoi / et tu peux trouver aussi une autre mot que c'est plutôt provenant de de de l'allemand / qui peut dire / peut dire une chose pareille / ou que / provenant de / de latin oui bien sûr / mais aussi de l'anglais / je sais pas / ça ça me / ça me / ça me ressemble un peu difficile parfois de / oui

**ENQUETRICE** : alors on dit souvent que / justement par rapport à ce que tu dis / la langue française comme l'espagnol / ce sont des langues romanes / mais est-ce / alors on dit que / ce sont des langues très similaires / est-ce que tu es d'accord avec ça ?

**GREG** : oui je suis d'accord surtout au niveau / du français écrit / ça c'est vrai / mais après / pour la prononciation ça ça

**ENQUETRICE** : tu trouves beaucoup de ressemblances ?



**GREG** : oui oui / oui dans le français écrit oui / je trouve que l'espagnol et le français ça se ressemble beaucoup

**ENQUETRICE** : mais ça facilite pas quand même ?

**GREG** : oui ça facilite ça facilite oui oui / oui / oui parce que / oui en général je trouve que ça peut faciliter un peu l'apprentissage de du français / euh oui / la ressemblance avec l'espagnol / mais la prononciation non / ça c'est compliqué / ça ça n'a rien à voir avec le français écrit donc ça compliqué

**ENQUETRICE** : pour en revenir à ta ??? / je veux juste rajouter / bon quelques mots encore // si tu dois définir d'abord la France // imagine tu rentres en Colombie et tu parles avec tes amis / tu dis / je dis ça de la / j'ai ça à dire de la France // tu dis quoi / tu dirais quoi ?

**GREG** : le fromage / fromage / d'abord {rire des deux personnes} ah non je peux pas dire // euh je pourrais dire euh / la France est un pays où on peut bien vivre / il y a il y a des villes qui sont agréables

**ENQUETRICE** : il y a des

**GREG** : il y a des villes / des villes qui sont agréables / où on peut / je sais pas / on peut marcher en toute sécurité / par exemple / donc je dirais c'est une ville / avec des niveaux de sécurité importants / donc ça c'est / bon

**ENQUETRICE** : quelques villes ou partout ?

**GREG** : waouh / partout / moi je veux dire en général

**ENQUETRICE** : en France ?

**GREG** : même Paris / même Paris / et c'est

**ENQUETRICE** : tu tu te sens en sécurité ?

**GREG** : ah oui absolument / ouais / oui absolument à Paris ouais / donc je verrais voir c'est une ville / où où on peut bien vivre // je dirais que c'est aussi une société un peu juste / pour ce que je viens de dire / que j'ai dit tout à l'heure / que il y a un système solidaire et tout ça au niveau politique de redistribution de la richesse et tout ça / ça c'est / ça je le dirais aussi / c'est je dirais que c'est / un pays où les gens est intéressé pour la le la connaissance en général / donc euh / ouais / malgré le / le FN et tout ça / le Front National et tout ça / mais je pense qu'il y a / qu'il y a des personnes qui / qui qui pensent / qui sont préoccupées pour penser la / penser la société / pour penser les / plus de choses donc euh // euh un petit plus que ce que je dirais /// non bon je parlerai plutôt oui de la nourriture / française / ouais

**ENQUETRICE** : tu te sens accueilli en France / est-ce que tu te sens comme un étranger ou tu te sens / tu sens que tu as été bien / bien bien reçu bien accueilli ici ?

**GREG** : moi je me sens / ça dépend / ça dépend / en général je me sens bien accueilli / oui / oui parce que je / ben je vais répondre par rapport à mon expérience que se développe surtout

dans mon institut / où là-bas il eu pas les problèmes pour euh // euh / pour mes / pour avoir des relations avec mes collègues et tout ça / et avec les prof // donc ça c'est un scénario important pour ma vie sociale que là bien / tout va bien // mais sinon euh / dans d'autres contextes / ça peut être un peu / un peu différent / euh // ouai mais en général / je pense que c'est plutôt bien / c'est une société accueillante

**ENQUETRICE** : accueillante ?

**GREG** : accueillante ouais / en général ouais

**ENQUETRICE** : donc là on a parlé de la France / encore une fois / des français / peut être que ça va revenir à la même chose / si tu décries le français / comment tu le décries / en quelques mots ?

**GREG** : c'est compliqué / plutôt / compliqué hum /// hum en confort / ça veut dire qu'il est est / les français ils veulent toujours euh dire non / c'est pas comme ça comment le dire / comment on dit ça

**ENQUETRICE** : ils sont têtus

**GREG** : ils sont têtus mais / mais avec / normalement ils ont des des arguments pour ///

**ENQUETRICE** : hum un confort comme tu dis

**GREG** : oui je sais pas / ils sont // ils font // je sais pas

**ENQUETRICE** : têtus

**GREG** : polémique ouais / ouais voilà c'est ça / ils aiment bien discuter / polémique ouais

**ENQUETRICE** : discuter c'est à dire ?

**GREG** : parler sur un sujet // beaucoup et / je sais pas

**ENQUETRICE** : tu veux dire polémiser sur un sujet

**GREG** : ouais ouais / ouais ouais / ouais ouais / c'est polémiser

**ENQUETRICE** : d'accord / ok

**GREG** : plus que discuter que c'est plus parler ou // bons ils sont ça et ils sont // je sais pas // ils sont français // ils sont pas forcément sales {rire de l'enquêtrice} // pas forcément {rire de l'enquêtrice} //et euh / ils ont / non non / je sais pas

**ENQUETRICE** : ils ont quoi ?

**GREG** : comme je t'ai dit qu'ils sont carrés tout à l'heure / ils sont / carrés / qu'ils planifient tout / en général / organisés organisés / organisés mais je pense que c'est pas tout à fait vrai parce que / par rapport aux aux / aux étrangers / aux autres européens du nord / les Français ils ont-ils sont pas organisés / ils sont pas ponctuels

**ENQUETRICE** : mais par rapport aux colombiens ?

**GREG** : par rapport aux colombiens oui / ils le sont mais / euh / c'est pas un peu organisé ils sont un peu oui

**ENQUETRICE** : c'est tout par rapport aux français ?

**GREG** : oui / oui

**ENQUETRICE** : et par rapport à la langue française ?

**GREG** : ah c'est compliqué // c'est très compliqué pour moi / et c'est très difficile

**ENQUETRICE** : qu'est-ce qui est le plus difficile ?

**GREG** : le plus difficile c'est la prononciation

**ENQUETRICE** : toujours ?

**GREG** : toujours la prononciation / oui ça c'est compliqué // ça c'est très compliqué pour moi / euh ouais / euh /// il y a il y a / bon je / bon la grammaire / c'est c'est c'est moins compli / pour moi c'est moins compliqué mais c'est compliqué / de toute façon

**ENQUETRICE** : hum hum

**GREG** : mais surtout il y a des temps / des temps que je maîtrise pas / le passé / le passé simple non le passé / oui simple

**ENQUETRICE** : composé

**GREG** : non simple simple / ça c'est / je maîtrise pas / j'ai des problèmes parce / parfois / oui je pense que / avec tout le monde je dois faire certains / certains / certaines parties de ma thèse en / en disant ce temps

**ENQUETRICE** : le passé simple ?

**GREG** : oui parce c'est / c'est des descriptions plutôt narratives / donc euh / j'aurais des problèmes je sens

**ENQUETRICE** : il faut que tu travailles / le français

**GREG** : {rire} oui / oui oui

**ENQUETRICE** : mais est-ce que tu aimes la langue française / tu te sens attiré par cette langue ?

**GREG** : je me sens attiré / mais je me demande même de plus / si ça /// je demande / bon ça c'est des réflexions que je me fais / est-ce que je dois faire la thèse en / en français / en sachant que je vais rentrer en Colombie / qu'en Colombie / personne lit le français

**ENQUETRICE** : dans ton domaine tu veux dire ?

**GREG** : oui / oui dans mon domai / oui mon domaine personne lit le français / euh que c'est pas une langue de vulgarisation scientifique / en Colombie // en Europe oui peut être mais en Colombie et en Amérique en général / c'est pas c'est pas une langue de vulgarisation des connaissances / donc euh // parfois je me dis / c'est c'est / c'est bizarre / c'est bizarre ce que tu fais parce que / c'est un / c'est un truc euh que c'est plutôt pour le développement personnel / mais c'est pas / c'est pas /// bon oui / ça m'a ça m'a permis de / de connaître meilleure / mieux

connaître mieux la France et ce qui est intéressant dans mon domaine / mais / enfin de vie / est-ce que ça ça ça vaut le le coup de faire une thèse en français ? {question rhétorique}

**ENQUETRICE** : mais est-ce que ça / ça te permet pas peut être justement de / d'être plus international du coup

**GREG** : ouais

**ENQUETRICE** : tu rentres en Colombie / et ça te permet de / après peut être d'aller / d'aller dans les pays francophones

**GREG** : oui euh

**ENQUETRICE** : et d'évoquer ton sujet

**GREG** : oui mais

**ENQUETRICE** : t'a déjà pensé à ça ?

**GREG** : je pense à ça mais le problème c'est que hum / en Amérique / que c'est / bon je sais plus pour la loca / pour le / pour la localisation // c'est c'est c'est / c'est notre domaine de relation c'est plutôt avec les pays d'Amérique du Sud d'Amérique du Nord / et il y a pas beaucoup de fran de pays francophones en Amérique / tu vois euh on trouve que / Haiti Haiti et après qu'est-ce qu'il y a // il y a

**ENQUETRICE** : après il y a la / les îles

**GREG** : les îles

**ENQUETRICE** : mais bon

**GREG** : ouais

**ENQUETRICE** : mais // donc tu trouves que le français euh / déjà / n'est pas important / des mots scientifiques pour la vie / donc quel est / quelle place / à ton avis quel est le statut du français en Colombie ?

**GREG** : euh c'est une troisième langue quatrième langue

**ENQUETRICE** : ah c'est la quatrième langue

**GREG** : ouais ouais / eh ben en Colombie je trouve / au moins dans dans mon mon domaine / c'est que bon la deuxième c'est l'anglais / et après / le portugais

**ENQUETRICE** : d'après ton domaine / tu parles de ton domaine ?

**GREG** : ouais ouais / mon domaine

**ENQUETRICE** : mais en général / le français / quelle est sa place en Colombie ?

**GREG** : juste plutôt / je pense qu'il y a / se battre avec le portugais / et euh deuxième troisième place / je sais pas parfois // mais je pense que le portugais c'est plus / plus à la mode / maintenant en Colombie // donc euh / mais le français / c'est vrai que c'est / c'est positionné ça fait longtemps et / et je pense que ça est en train de perdre sa place face au portugais / je pense oui

// parce que / moi je dis ça parce que / parce que l'uni aux universités / aux universités par exemple / euh les les / les directives / parfois ils essaient de promouvoir le / l'enseignement de

**ENQUETRICE** : l'enseignement

**GREG** : je sais pas / l'enseignement de de portugais // que / que les étudiants ils essaient des échantent avec le Brésil

**ENQUETRICE** : parce qu'il y a des échanges ?

**GREG** : ouais / ouais

**ENQUETRICE** : avec le Brésil // et le français donc ça diminue

**GREG** : ouais

**ENQUETRICE** : maintenant ?

**GREG** : ouais

**ENQUETRICE** : à ton avis ?

**GREG** : à mon avis oui // oui parce que c'est c'est difficile de faire des échanges euh / euh avec la France parce que c'est cher / donc c'est un problème de financement

**ENQUETRICE** : et euh / et donc notre première langue c'est

**GREG** : ben l'anglais

**ENQUETRICE** : la première langue étrangère

**GREG** : ouais / étrangère / ouais c'est l'anglais / mais je suis pas / non plus inquiet

**ENQUETRICE** : tu / tu ne maîtrises pas l'anglais / c'est ça ?

**GREG** : non

**ENQUETRICE** : est-ce que tu as d'autres choses à dire / à rajouter ?

**GREG** : non non // non

## **Annexe 6.4 Transcription enseignante Laureca**

### **Transcription Laureca**

**ENQUETRICE** : bon merci d'avoir accepté d'être embêtée par moi aujourd'hui

**LAURECA** : {l'enquêtée rit}

**ENQUETRICE** : tout d'abord j'aimerais savoir pourquoi t en France en fait / pourquoi tu as choisi la France ?

**LAURECA** : parce que c'est la langue française en fait / c'était pas prévu au début / mmm à la fac quand j'ai ma licence / oui quand j'ai fait ma licence à la fac / je voulais absolument être prof d'anglais mais j'ai eu quand même un cours de français / ehh donc la première fois / les premiers cours de français / du coup ça m'a plu et je me suis dit « il faut que j'aïlle en

France pour parler le français / parce que je veux visiter ce joli pays qui a cette jolie langue / donc c'est pour ça / tout vient de la langue en fait

**ENQUETRICE** : d'accord donc c'était basiquement pour ton intérêt vis-à-vis du français ?

**LAURECA** : oui oui oui / voilà / parce que la langue je la trouve magnifique / j'adore / j'adore {l'enquêtrice rigole}

**ENQUETRICE** : et ça fait combien de temps que t en France ?

**LAURECA** : ça fait / ça fait trois ans et demie / oui trois ans et demie

**ENQUETRICE** : et donc t venue / t venue pourquoi exactement / pour continuer tes études ?

**LAURECA** : je suis venue avec un programme d'échange et du coup pour être prof / prof non pour être assistant de langues / donc j'ai postulé et j'ai été acceptée dans l'Académie de Toulouse / ehh / donc voilà / là c'était pour travailler initialement et après je me suis dit « j'aimerais bien rester et continuer mes études et faire un master » / et bah en ce moment je suis en master / et après j'aimerais faire un doctorat / voilà

**ENQUETRICE** : donc là tu finis ton master cette année / c'est ça ?

**LAURECA** : oui

**ENQUETRICE** : un master en français aussi ?

**LAURECA** : ouais / un master en sociolinguistique et didactiques de langues

**ENQUETRICE** : à l'université de ?

**LAURECA** : à l'université de Montpellier

**ENQUETRICE** : d'accord / donc quand t'étais en Colombie / tu m'as dit qu'à la base tu voulais être prof d'anglais ?

**LAURECA** : oui / c'est ça

**ENQUETRICE** : tu t'es inscrite en licences de langues étrangères pour devenir prof d'anglais

**LAURECA** : d'anglais oui / voilà

**ENQUETRICE** : et pourquoi tu avais ce but / pourquoi pas le français mais l'anglais / il y a eu une raison en particulier ?

**LAURECA** : parce que au lycée c'était ma matière préférée on va dire / l'anglais ça me plaisait beaucoup / j'ai / j'ai eu de bonnes notes donc je me suis dit « pourquoi pas / je vais devenir prof d'anglais vu que c'est quelque chose de facile pour moi » et après bon il y a eu le français / voilà ça m'a attrapé {les deux interlocutrices rigolent}

**ENQUETRICE** : t tombée amoureuse

**LAURECA** : voilà / c'est ça {l'enquêtée rit}

**ENQUETRICE** : et ça s'est passé comment à la fac / il y avait les mêmes / les mêmes effectifs / les mêmes heures d'anglais et de français / ça s'est passé comment ?

**LAURECA :** oui / oui il y avait la même quantité d'heures pour les deux / et surtout eh les premières / les premiers semestres / après on avait plus d'heure d'anglais que de français mais bon c'était tout au début que j'ai eu cette attirance par le français / donc voilà / mais c'était équilibré / on avait les mêmes heures d'anglais que de français

**ENQUETRICE :** et les cours se passaient comment / t'avais / t'avais quoi comme matière par exemple en français

**LAURECA :** en français il y avait les trois niveaux / donc il y avait Français basique ou élémentaire / après il y avait le niveau intermédiaire et après c'était avancé et à côté on avait didactique de français / didactique du FLE et littérature française et puis voilà / ah et aussi dans la didactique on avait aussi le stage / on était évalué / c'était au dernier semestre qu'il fallait faire un stage / donc on donnait carrément des cours de français et la pro elle venait nous observer

**ENQUETRICE :** ah le stage / vous avez le choix / c'était vous qui / vous avez le choix entre l'anglais et le français ?

**LAURECA :** oui / oui on avait le choix

**ENQUETRICE :** et toi / tu l'as choisi en français

**LAURECA :** et moi je l'ai choisi en français

**ENQUETRICE :** au niveau de la complexité des matières / pour toi le français c'était pareil que l'anglais ?

**LAURECA :** mmm {elle réfléchit} bah au début c'était pareil on va dire mais après comme ça me plaisait tant après je le trouvais plus facile le français et après j'ai mis du côté l'anglais parce qu'en fait à l'université on passe un examen pour évaluer le niveau de langue / on lycée on va dire que j'ai de bonnes profs d'anglais et du coup je passe cet examen là / j'ai eu un bon niveau d'anglais donc du coup j'étais / j'ai pas fait tous les niveaux d'anglais donc j'ai sauté quelques niveaux en anglais donc du coup j'ai pas tous les cours d'anglais comme ça je profitais du français donc quand j'ai repris l'anglais en cinquième semestre / c'était plus pareil

**ENQUETRICE :** ah tu étais plus forte en français ?

**LAURECA :** en français / du coup oui {l'enquête rigole}

**ENQUETRICE :** et donc ces cours de français / tu apprenais / il y avait la grammaire / la syntaxe et tout ça / mais est-ce qu'il y avait aussi des matières qui touchaient un peu la culture / est-ce que tu avais des cours où tu apprenais un peu la culture française

**LAURECA :** mmm disons que c'était plus vers la fin / oui c'est vrai qu'au début c'était plus des cours sur la grammaire / des exercices d'écoute / des exercices écrits et tout ça mais la culture c'était à la fin / dans les cours de didactique de français / là on a eu un peu d'histoire de



de français tout ce qui était bah la culture elle –même / et APRES on a eu la littérature française

**ENQUETRICE** : donc c'était abordé plus du côté littérature ou civilisation

**LAURECA** : oui voilà

**ENQUETRICE** : / mais est-ce que vous appreniez la façon de faire des Français / ou est-ce que vous appreniez le système sociale / des choses de la vie quotidienne ?

**LAURECA** : non / non non / oui c'est vrai que c'était plus la littérature mais pas / pas la façon de vivre et tout ça / après on demandait tout le temps aux profs parce qu'ils étaient tous venus en France donc on posait des questions par rapport aux habitudes / pour savoir comment ça se passait en France / les mœurs et tout ça mais sinon dans le cursus on a pas eu de choses comme ça

**ENQUETRICE** : et les profs / ils étaient tous des Colombiens ?

**LAURECA** : oui la plupart ils étaient tous des Colombiens / mais tous ils étaient venus en France pour être assistants de langue / pareil

**ENQUETRICE** : et leur niveau / tu considères aujourd'hui que c'était un bon

**LAURECA** : c'était un bon niveau / c'était mieux qu'anglais / en tout cas dans ma fac / c'était mieux en anglais / bon après j'ai pas fait beaucoup de cours d'anglais comme je t'ai dit / mais sinon j'ai un sel bon prof d'anglais et c'était au sixième semestre / après les autres

**ENQUETRICE** : d'accord / et pour / bon là évidemment on parle de ton cas / donc toi tu es tombée amoureuse de la langue française / après tu as eu la chance de pouvoir te consacrer au français mais au niveau de tes camarades / est-ce qu'on peut dire / comment ça s'est passé par exemple au niveau de la complexité / est-ce que l'anglais était plus dominant / ou tu penses que ton cas c'était un cas général dans la salle de classe ?

**LAURECA** : non / non non / en fait je pense que ceux qui ont choisi l'anglais / je pense qu'on était plus / on était plus / non / il y avait plus qui choisissaient l'anglais / c'est SUR / on était pas beaucoup à choisir le français / à part mes deux copines qui sont ici / et bah sinon tout le monde choisissait l'anglais / et maintenant ils sont tous profs d'anglais / donc voilà

**ENQUETRICE** : et tu penses que c'est dû à quoi ?

**LAURECA** : c'est dû à / mmm {elle réfléchit} parce qu'il y a plus d'anglais on va dire / un peu partout / et que l'anglais c'est une langue très importante / on va dire la plus importante au niveau mondial donc je pense qu'ils trouvent plus efficace de faire des études en anglais qu'en français / voilà

**ENQUETRICE** : et pour toi non ?

**LAURECA** : non / moi je trouve que c'est bien l'anglais / que c'est super utile mais il y a pas / il y a pas la même chose avec le français



**ENQUETRICE** : et tu te posais pas de questions pour travailler / je veux dire à la fin de ta licence quand tu commençais peut / tu te demandais pas s'il y avait des opportunités pour être prof de français

**LAURECA** : eh non / non non / je me suis pas posée de questions là / disons que c'était que j'étais tellement motivée donc je me suis dit « je vais trouver » / après c'était le niveau de langue parce que je voulais travailler à l'AF mais j'avais pas le niveau / j'avais juste le B2 donc je pouvais pas travailler mais après c'est vrai que j'ai pas galéré pour trouver du travail / j'ai trouvé super vite {l'enquêtée sourit}

**ENQUETRICE** : et t'a trouvé où / t'a travaillé où ?

**LAURECA** : j'ai travaillé dans trois endroits différents à Bogotá {l'enquêtée rigole} / donc j'ai travaillé dans l'institut / c'était l'institut de langues privé / eh à Bogotá / tous les jours et dans une / dans un collège catholique deux jours par semaine et les samedis je travaillais à la fac comme prof / en tant que prof de français tout le temps

**ENQUETRICE** : là où tu as fait ta licence / à l'Université Libre ?

**LAURECA** : oui / c'est ça

**ENQUETRICE** : ah bah tu as eu la chance / c'est vraiment {interruption par l'enquêtée}

**LAURECA** : oui oui / mais c'était des programmes de cours pour des particuliers / c'était pas pour être prof de fac quoi / c'étaient des cours que la fac avait pour des particulier / donc j'ai mon stage là-bas aussi / une année / pendant un an pardon / et après tout de suite quand j'ai eu mon diplôme / j'ai été embauchée / j'ai été prise

**ENQUETRICE** : eh après / t venue en France tout de suite ?

**LAURECA** : oui / oui oui

**ENQUETRICE** : tu as démissionné ?

**LAURECA** : oui / j'ai démissionné

**ENQUETRICE** : peut-être tu retournes ?

**LAURECA** : ah non / non non / c'est pas prévu pour l'instant {l'enquêtée rigole}

**ENQUETRICE** : mais c'était une bonne expérience

**LAURECA** : ah oui c'était une bonne expérience / surtout les étudiants ils étaient géniaux

**ENQUETRICE** : c'étaient des étudiants en licence ?

**LAURECA** : ah non / c'étaient des adultes / des particuliers qui venaient apprendre le français

**ENQUETRICE** : dans quel but / ils avaient une raison en particulier ?

**LAURECA** : ah c'était pour le tourisme / pour aller en France / il y avait de tout / des avocats / des profs d'autres matières aussi qui voulaient apprendre le français juste pour l'apprendre / pour / pour partir

**ENQUETRICE** : d'accord

**LAURECA :** donc c'était très enrichissant / c'était / c'était super

**ENQUETRICE :** et au collège aussi ?

**LAURECA :** non / au collège c'était dans le cursus / c'était un collège catholique et voilà / il y avait l'anglais et le français

**ENQUETRICE :** et tu enseignais le français ?

**LAURECA :** le français / mais il y avait moins d'heures de français

**ENQUETRICE :** d'accord / et revenant à tes cours pendant ta licence / est-ce que tu te souviens à peu près des méthodes employées / comment ils se déroulaient tes cours / un peu les méthodes que tes enseignants employaient ?

**LAURECA :** oui / c'était avec des méthodes / il y avait les livres et les méthodes de français mais on suivait au pied de la lettre / on va dire mais en même temps il y avait un côté actionnel / c'était assez dynamique / on pouvait discuter / on présentait des exposés / on pouvait présenter par exemple / je me souviens qu'il y avait une fois par mois un truc qui s'appelait / ça s'appelait comment déjà {question rhétorique} / bon on choisissait par exemple un sujet / par exemple la gastronomie et il fallait préparer par groupes des stands / si c'était sur la gastronomie / on préparait des petits plats et on faisait déguster les gens / voilà c'était dynamique et on se mettait directement dans le / bah dans le français quoi

**ENQUETRICE :** ah c'était la gastronomie française ?

**LAURECA :** oui oui

**ENQUETRICE :** ah c'est sympa ça

**LAURECA :** oui / oui / c'était une fois par moi / après c'est vrai que c'était plus théorique / on utilisait le cahier / on faisait des exercices / mais bon c'était bien

**ENQUETRICE :** est-ce que pour toi aujourd'hui / si tu regardes un peu en arrière / est-ce qu'il y a / il y a / il y a des choses qui auraient pu être mieux ou / que tu aurais / je sais pas / que tu aurais dit « moi j'aurai fait comme ça » ?

**LAURECA :** oui / bien sûr là le fait qu'on ait suivi le livre au pied de la lettre / on est resté carrément sur la linguistique / on est pas allé plus loin dans le sens que quand je suis venue en France / il y avait plein d'expressions que j'avais jamais apprises à la fac / au niveau de la phonétique / j'ai jamais eu de cours de phonétique et là c'est important parce que quand tu es en France c'est important la phonétique pour te faire comprendre / et ça c'était embêtant parce que je croyais que je parlais un peu / bon que mon français était compréhensible et bah après je me suis retrouvée non / bah en fait j'étais pas comprise {l'enquêtée rit} / je me suis dit « bon là il y a un souci là {l'enquêtée rigole} / on m'a pas assez appris la phonétique et puis il y avait des expressions que je connaissais pas / je parlais un français très méthodique / de la grammaire

/ la négation par exemple c'était avec les deux composants / tout et tout et les gens ne comprenait pas trop / mais après je me débrouillais quand même {l'enquêtée rit}

**ENQUETRICE** : donc il a manqué ça tu penses

**LAURECA** : oui / oui oui / et la partie culturelle / les habitudes / tout / tout ce qui concerne la vie quotidienne en France / tout ce que tu dois faire / quand tu arrives en France comment / comment / comment faire / les démarches pour le logement / comment / bon en tant qu'étudiant comment faire / comment tu peux demander une carte de transport / des trucs BASIQUES / des trucs PRATIQUES

**ENQUETRICE** : du quotidien

**LAURECA** : du quotidien et tout ça / et ça on l'a pas eu

**ENQUETRICE** : oui le contexte social / le jour à jour dans le contexte réel en France

**LAURECA** : oui / voilà

**ENQUETRICE** : et donc ça a manqué / tu penses / au moment d'affronter la communication / en étant en France ça t'a manqué / et ça t'a mis un peu de barrières au début ou ça s'est passé comment quand tu venais d'arriver en France / ça se passait comment / les chocs culturels comment linguistiques / comment ça s'est passé ton début

**LAURECA** : c'était plutôt linguistique bah culturel j'étais dans la découverte donc / je venais d'arriver / je découvrais / tout était nouveau / je trouvais tout super mais après la linguistique / au niveau linguistique c'est vrai que je galérais un peu / bah pour acheter un billet de train / la personne qu'était derrière le guichet bah il comprenait pas / et en anglais je pouvais pas trop parler parce que j'avais laisser de côté l'anglais donc des fois c'était galère et quand il y avait un souci / je / je me sentais pas capable de de de / de me défendre / j'étais pas capable voilà / j'avais pas tous ces out ils là / j'étais un peu bloquée / je me disais « j'étais / j'ai pas assez de moyens pour parler comme il faut ou à la fin je vais pas me faire comprendre » / donc là c'était un peu galère au début / mais bon après au fur et à mesure ça / voilà ça

**ENQUETRICE** : et à la fac / combien de temps t'as fait le français en Colombie / avant d'arriver en France / c'était une licence de cinq ans ou ?

**LAURECA** : oui / c'était une licence de cinq ans

**ENQUETRICE** : et pendant cinq ans tu as étudié le français ?

**LAURECA** : oui / oui voilà

**ENQUETRICE** : et donc je pensais / avant ton départ de Colombie / comment tu te représentais la France / le peuple / est-ce que tu avais une image en tête avant de de / de te rendre ici

**LAURECA** : mmm non / bah à part les stéréotypes typiques / que les Français buvaient du vin tout le temps {l'enquêtée rit} et bon je me disais « il faut que je bois du vin alors » {les deux

interlocutrices rigolent} / après l'image des Français bah les trucs typiques quoi / le béret / la baguette / le fromage / la bonne nourriture et voilà / après comme on n'a pas eu de / bah / après l'architecture et tout ça / que c'était beau

**ENQUETRICE** : et en arrivant ici / ton image a complètement changé / ou c'est quoi si je te demande aujourd'hui l'image de la France / du peuple / de la culture

**LAURECA** : ehh bah en gros je pense que / je pense que c'est bien / c'est des personnes organisées / bah j'avais une perception assez limitée de la France / c'était surtout des stéréotypes / par exemple / nous en Colombie / on disait que les Français ne se lavaient pas alors que quand je suis arrivée ici / c'est pas le cas / ils se lavent quand même {les deux interlocutrices rigolent} / parce qu'on pose quand même la question / on a toujours cette question à poser / après oui / on m'a dit que les Français / ils étaient pas gentils / que / qu'ils étaient arrogant mais moi je trouve pas / bon ça dépend / après je suis venue directement dans le sud / et là on m'a dit que les gens / que ça arrive plutôt dans le nord / que le gens sont plus accueillant ici dans le sud donc je trouve qu'ils sont super gentils / j'ai jamais eu de souci / voilà / il y avait aussi avant cette peur / cette peur d'être exclue / d'être un peu / un peu / par le fait d'être étrangère mais non / pas du tout / j'ai jamais ressenti ça donc là ça va j'ai pas de / que de positif / que du positif on va dire

**ENQUETRICE** : et ces images qu'on te transmettait / ces idées / c'était bien en Colombie

**LAURECA** : c'était en Colombie oui

**ENQUETRICE** : c'était tes profs / ou c'était comment que tu avais ces ?

**LAURECA** : oui c'était les profs et aussi dans les méthodes de français / dans le livre il y avait des images aussi du vin / des baguettes et tout ça donc c'est l'image qu'on se construit

**ENQUETRICE** : et si je te demande de / d'accorder cinq / cinq mots au peuple français / tu dirais quoi ? cinq adjectifs ou cinq mots / tu dirais quoi ?

**LAURECA** : mmm je dirais organisation mmm quoi d'autre {ton d'hésitation} / je dirais diversité / mmm tolérance et liberté aussi / je me sens plus libre ici

**ENQUETRICE** : qu'en Colombie ?

**LAURECA** : oui // je sens que j'ai plein de choses à faire / que je peux disposer de plein de choses alors qu'en Colombie ça reste un peu limité / et là cinquième / le cinquième mot ça serait mmm la stabilité on va dire

**ENQUETRICE** : rien de négatif ?

**LAURECA** : non / non non non ah SI peut être / oui bon on va dire le climat / c'est la seule chose / le changement de température ça me / c'est la seule chose que j'aime pas

**ENQUETRICE** : tu t'es pas encore adaptée ?

**LAURECA** : non / non non / surtout l'été

**ENQUETRICE** : ah l'été {ton surprenant}

**LAURECA** : oui l'été je supporte pas

**ENQUETRICE** : je croyais l'hiver

**LAURECA** : non l'hiver ça va / l'été j'aime pas la chaleur / pourtant je suis née dans une région où il fait très très chaud mais moi je supporte pas la chaleur / quand il fait très chaud je supporte pas

**ENQUETRICE** : ah ici c'est les extrêmes

**LAURECA** : oui voilà

**ENQUETRICE** : tu as mentionné le mot liberté que tu as comparé avec la Colombie et est-ce que tu pourrais me donner un exemple précis / tu as pas cette même liberté chez toi ?

**LAURECA** : par exemple les vacances / tu as plein de possibilités / tu pars à la mer / tu pars à la montagne / je peux faire ci / je peux faire ça / je peux partir en avion / faire le tour de l'Europe / je peux le faire / je trouve de billets pas chers / t'as plein choses à faire alors qu'en Colombie il y a ce côté sécurité qui te qui te bloque / tu te dis « est-ce que si je passe par là / je vais me faire un peu agressée ehhs alors qu'en Europe comme ici là on peut se déplacer / on peut trouver un avion pas cher pour aller en Italie / à côté / c'est plus compliqué au niveau de déplacement et tout ça / je pense dans ce sens-là des vacances / tu peux aller n'importe où et t'as toujours le choix / t'as toujours la facilité de le faire mais en Colombie tu te poses la question « mais est-ce qu'il y aura pas ci / il y aura pas ça / c'est dans ce sens là

**ENQUETRICE** : d'accord // et si on revient à la langue française / je te demande la même chose / cinq mots que tu accorderais à la langue française

**LAURECA** : mmm alors {elle réfléchit}

**ENQUETRICE** : belle je pense / t'avais dit belle

**LAURECA** : oui / oui voilà / elle est belle / elle est douce // mmm {elle réfléchit} // elle est posée / 'fin elle me transmet du calme / mmm // au niveau / comment dire {question rhétorique} / au niveau sonore c'est assez agréable à écouter // voilà j'ai pas d'autres mots à rajouter {l'enquêtrice rigole}

**ENQUETRICE** : mais est-ce qu'il y a quelque chose que tu trouves difficile ou pas ? tu m'avais dit la phonétique non

**LAURECA** : si SI SI la phonétique

**ENQUETRICE** : c'est le plus difficile pour toi dans la langue française ?

**LAURECA** : ouais / c'est ça / c'est le plus difficile

**ENQUETRICE** : et après tout ce qui est grammaire / syntaxe / tu

**LAURECA** : non / ça ça va / ça c'est assez systématique / une fois que tu l'apprends / tu l'intègre / après ça va / c'est une question de de de de de s'entraîner mais après c'est vrai que

les sons / tout ça c'est compliqué parce que / nous on a une tendance en tant qu'hispanophones de faire des approches / des ressemblances donc du coup on prononce pas les mêmes phonèmes / bon on les prononcera JAMAIS pareil mais c'est vrai que c'est compliqué / c'est dur / il y a des mots que j'arrive pas à prononcer / pas de mots mais de de de de phonèmes que j'arrive pas à prononcer / par exemple le le le son {ʃ} ça c'est galère donc je l'ai laissé tombé il y a longtemps / c'est pas grave / j'arrive pas / j'arrive pas {les deux interlocutrices rigolent}

**ENQUETRICE** : mais tu te débrouilles très bien

**LAURECA** : {l'enquêtrice rit} merci

**ENQUETRICE** : j'aimerais savoir aussi / comment tu penses / oui comment tu penses qu'on conçoit l'enseignement du français aujourd'hui en Colombie / est-ce que la place de cette langue / on va dire elle est bien placée / elle a un bon statut ? quelle est la place de la langue française chez-nous aujourd'hui ?

**LAURECA** : mmm / ehhs elle est en train de se développer à mon avis / mmm parce que je trouve qu'il y a de plus en plus d'instituts qui mettent le français dans leurs programmes

**ENQUETRICE** : ah tu penses que ça se développe plus aujourd'hui ?

**LAURECA** : oui / oui oui oui au niveau des instituts privés après au niveau des écoles / j'ai un stage dans une école / dans une école publique et ça faisait partie d'un programme de de / 'fin c'était la mise en place du français comme langue étrangère principale / c'était à l'école la Candelaria

**ENQUETRICE** : et ça se fait / c'est la première langue enseignée ?

**LAURECA** : oui je crois que c'est la première langue enseignée

**ENQUETRICE** : seulement dans cette école ?

**LAURECA** : oui / il y en a d'autres / il y en pas beaucoup mais il y en a quelques-unes à Bogotá et il y en a d'autres à la périphérie

**ENQUETRICE** : d'accord

**LAURECA** : ehhs c'est des écoles publiques mmm et voilà / et là j'ai fait mon stage aussi et c'était / d'ailleurs c'est ça qui m'a aidé pour obtenir / 'fin pour avoir plus de chances pour avoir le le le le le travail d'assistant de langue ici parce que si on avait fait des stages dans une des écoles qui faisait partie du programme du français langue principale dans les écoles bah on avait plus de chance d'être pris donc c'est pour ça aussi que j'ai choisi cette école-là / et après c'était / c'était super cette expérience là parce que c'était avec une population défavorisée et donc c'était des enfants qui étaient super motivés parce que c'était la première fois qu'ils écoutaient le français donc pour eux c'était quelque chose d'impressionnant / de super / donc ça c'était quelque chose que j'ai aimé

**ENQUETRICE** : ah c'est beau

**LAURECA :** oui c'est beau / il y avait des enfants

**ENQUETRICE :** donc le français tu penses qu'il trouve ça place maintenant

**LAURECA :** oui / oui oui / avec ce programme-là / je sais que c'est un partenariat / c'est un partenariat avec l'Ambassade Française et l'Alliance Française / 'fin je sais pas / c'est un programme en commun / donc avant il me semble qu'il y avait pas ça / 'fin je parle de il y a quatre ans / quand j'ai fait mon stage là-bas il y a quatre ans / donc ça commençais à se mettre en place donc il y a des trucs à refaire / on modifiait les programmes par rapport aux étudiants parce que c'était un programme / c'était / c'était quelque chose de nouveau

**ENQUETRICE :** d'accord et tu penses qu'avec tout ça / avec tous ces changements / tous ces accords / le français peut arriver à trouver une place si importante que l'anglais ou on est encore loin de là

**LAURECA :** mmm

**ENQUETRICE :** est-ce que déjà l'anglais a une place importante pour toi ?

**LAURECA :** oui / bah oui / bien sûr mais bon je pense que le français / bon il y a encore du chemin à faire / mais bon je pense que ça avance petit à petit / je sais pas dans combien de temps / les gens sont de plus en plus motivés parce que / là justement où je travaillais / à l'institut de langue / il y avait aussi un partenariat avec l'Ambassade du Québec 'fin du Canada / ils avaient un siège là au Québec pour faire faire de des démarches d'émigration là-bas donc les gens apprenaient le français pour aller au Canada et pour s'installer là-bas donc il y a ça aussi / les gens sont de plus en plus motivés / et aussi le fait de faire des études en France vu qu'il y a de plus en plus des possibilités pour les étudiants / que les formations de licence et de master sont pas si chers qu'en Colombie donc déjà / ils viennent de plus en plus / ça vient plutôt des gens qui veulent apprendre le français donc plus il y a de motivation plus ça ça ça / ça se met en place

**ENQUETRICE :** tout à fait / et l'anglais comment tu / par rapport aux représentations que tu as par rapport à l'anglais / à ce monde américain on va dire

**LAURECA :** ahh mmm bah l'anglais a toujours a eu sa place / c'est-à-dire que / bah dans toutes les écoles il y a des cours d'anglais / les gens aussi ils sont motivés pour partir aux Etats-Unis donc ça leur dit de de d'apprendre l'anglais

**ENQUETRICE :** pour partir aux Etats-Unis ?

**LAURECA :** oui pour partir aux Etats-Unis et en Australie aussi il y en a pas mal qui veulent partir en Australie parce qu'il y a un programme d'émigration en Australie donc les gens apprennent l'anglais / VOILA / là je pense qu'en anglais on n'est pas / il y a pas / si c'est vrai que ça serait bien s'il y avait plus d'heures d'anglais mais je pense qu'au niveau d'intensité horaire dans les écoles ça va alors que le français / il y a encore du travail à faire



**ENQUETRICE** : c'est en route

**LAURECA** : ouais

**ENQUETRICE** : c'est sur le chemin

**ENQUETRICE** : ouais / voilà

**ENQUETRICE** : et quels sont tes projets sinon ? donc là tu finis ton master / est-ce que tu comptes enseigner le français à nouveau ? retourner en Colombie / enseigner là-bas ou ?

**LAURECA** : mmm non / disons que déjà je vais rester en France / ehhs j'aimerais tester d'autres / d'autres choses / j'aimerais 'fin changer un peu

**ENQUETRICE** : de filière ?

**LAURECA** : oui c'est ça / de filière

**ENQUETRICE** : comment ça s'est passé pour toi cette formation ici / ce master en FLE ?

**LAURECA** : mmm bon en gros ça s'est bien passé mais au niveau de l'enseignement c'est vrai que ça m'a étonné parce que j'ai fait un master en didactique de langues et c'est un master pour enseigner à enseigner le français à l'étranger donc là je me suis retrouvée dans un cours complètement théorique / alors qu'ils enseignaient à enseigner le français d'une façon didactique mais eux-mêmes ils enseignaient le français / 'fin ils donnaient les cours d'une façon très théorique / on participait pas / c'était pas didactique du tout / quand ils parlent de la didactique / de la méthode actionnelle où il faut que les étudiants participent / communiquent / la mise en situation / ils te le disent d'une façon rhétorique bah là c'est un peu contradictoire je me dis / donc ça ça m'a un peu déçu / mmm parce qu'en Colombie c'est pas du tout pareil / là j'ai eu un cours / juste un cours / un semestre / de didactique de langues / de français et pendant ce cours on a eu des exposés

**ENQUETRICE** : tu parles de Colombie ?

**LAURECA** : de Colombie oui / on avait un stage à faire et on devait préparer des cours et créer un programme pour une classe on va dire et ils nous apprenaient comment utiliser le tableau / comment écrire le tableau / comment faire du matériel authentique / comment faire par exemple une réunion avec des parents des élèves

**ENQUETRICE** : des choses pratiques

**LAURECA** : des choses pratiques / c'était entièrement pratique / c'était de la vie réelle quoi / là à la fac / ici à Montpellier / c'était pas pareil

**ENQUETRICE** : c'était plus théorique

**LAURECA** : oui c'est ça

**ENQUETRICE** : donc là tu vas essayer de te trouver autre chose ?

**LAURECA** : ou j'aimerais faire le doctorat / j'aimerais travailler sur un projet plutôt dans la communication interculturelle vu que mon sujet de master c'est dans l'interculturel mais pas



dans l'enseignement mais dans l'entreprise dans tout ce qui est communication interculturel / des échanges / des accords et tout ça

**ENQUETRICE** : ah c'est super / c'est plus large / ça peut être intéressant aussi

**LAURECA** : oui oui / oui oui c'est nouveau donc j'aimerais bien découvrir ça

**ENQUETRICE** : donc pas de retour en Colombie pour le moment ?

**LAURECA** : non / non non / après c'était une bonne expérience / je me suis dit une fois « j'aimerais bien retourner / travailler pendant un an parce que c'est / ça fait du bien de de de / de revenir chez-soi et de partager ce qu'on a appris ailleurs donc en Colombie je me suis formée pour être prof de français et c'est ça qui m'a permis de venir en France / donc là je sens que / je je / je dois un peu rendre / rendre quelque chose à tous ces gens là qui ont contribué à ma formation donc j'aimerais bien retourner / pour le plaisir de transmettre ça / tout ce que j'ai pu apprendre ici

**ENQUETRICE** : d'accord / super / est-ce que tu as autre chose à rajouter

**LAURECA** : non / non non

**ENQUETRICE** : merci beaucoup

**LAURECA** : de rien {l'enquêtée rit} / avec plaisir

**ENQUETRICE** : bon courage pour la suite

**LAURECA** : merci à toi aussi

### **Annexe 6.5 Transcription enseignante Mylé**

**ENQUETRICE** : {rire} / bueno tout d'abord pourquoi t'a *bueno gracias por haber aceptado de pasar por el podium* {lang+espagnol voulant dire bon merci d'avoir accepté de passer par le podium} décidé de / pourquoi tu es en France aujourd'hui / pourquoi tu as décidé de venir ici

**MYLE** : mmm{ton hésitant} bon j'ai décidé de venir en France parce que bon en Colombie j'ai fait une licence de langues étrangères / français / anglais / espagnol et après quand j'ai fini mes études / je voulais pratiquer / améliorer mon français donc il y a eu une opportunité d'être assistante d'espagnol en France donc j'ai participé à cette programme d'assistante d'espagnol au collège / mais là je pratiquais pas trop non plus mon français / je parlais plutôt espagnol à l'école et tout / et après une fois que j'étais là / j'ai décidé de rester pour faire un master en français langue étrangère parce qu'ici je trouve que les études sont pas trop chères comparé à la Colombie et bon j'étais ici / j'aimais ma vie ici / il y avait beaucoup de choses que j'avais visité en France / j'aimais ma vie ici

**ENQUETRICE** : et ça fait combien de temps que tu es ici ?

**MYLE** : ça fait trois ans et demie / je suis arrivée en septembre 2011

**ENQUETRICE** : et entretemps tu es rentré en Colombie ?

**MYLE** : Non

**ENQUETRICE** : ah ça fait trois ans et demie que tu ne vois pas ta famille

**MYLE** : non / non

**ENQUETRICE** : ah ça fait trois ans et demie que tu vois pas ta famille {ton étonant}

**MYLE** : ça fait trois ans que je suis pas rentrée ouai

**ENQUETRICE** : et en Colombie tu as fait une licence en langues étrangères

**MYLE** : oui

**ENQUETRICE** : langues étrangères / il y avait quoi comme langue ?

**MYLE** : il y avait l'espagnol / bon pour enseigner l'espagnol aux étrangers / l'anglais et le français et on a mmm on a / à l'université c'était / à mon avis c'était plus fort en anglais qu'en français et parce qu'on voyait qu'il y avait plus d'assistants de langues par exemple / en anglais qu'en français / et aussi au niveau de / pour faire le stage / eh la plupart de mes collègues de cours / ils faisaient le stage soit en espagnol / soit en anglais mais pas en français parce qu'il y avait pas beaucoup d'école où faire le stage donc j'ai eu l'opportunité de faire mon stage dans une école à la Candelaria

**ENQUETRICE** : en français ?

**MYLE** : en français

**ENQUETRICE** : il était / non / il était pas obligatoire en français / vous avez le choix entre l'anglais et le français

**MYLE** : oui mais bon il y avait pas trop de place pour faire le stage en français / donc il y avait cinq places pour toute la fac donc j'ai / j'ai eu l'opportunité et j'ai travaillé dans une école maternelle / primaire / primaire à la Candelaria et c'était un programme entre l'Ambassade de la France et la Colombie donc le monsieur qui faisait les entretiens c'était le eh / attaché politique / un truc comme ça en français donc c'est lui qui a créé le programme pour faire le stage à / dans cette école / parce que dans cette école à la Candelaria il n'y avait pas / c'était pas l'anglais comme deuxième langue / ils savaient français

**ENQUETRICE** : que le français ?

**MYLE** : que le français et c'était un milieu où les conditions ne sont pas très bonnes / bon c'était une école publique / et c'était un quartier spécial où les conditions sociales sont difficiles et tout / donc c'était bon un truc qui m'a beaucoup plu / le fait d'apprendre une langue aux enfants / ils appréciaient beaucoup toutes les choses qu'on faisait / qu'on donnait / et j'ai mon stage pendant un an dans cette école

**ENQUETRICE** : un an ? {ton étonnant} ah c'était un long stage

**MYLE** : oui un an

**ENQUETRICE** : et c'était de quel âge ?

**MYLE** : je crois qu'ils avaient entre sept ans et neuf ans / sept ans / neuf ans oui

**ENQUETRICE** : et il y avait plusieurs stagiaires dans cette école

**MYLE** : dans cette école / on était quatre ou cinq maximum / c'est pas tout le monde qui a fait le stage là-bas après j'ai aussi fait un stage en anglais / six mois et c'est tout

**ENQUETRICE** : et donc pour faire ce stage / tu m'avais dit qu'il y avait pas beaucoup d'option pour le faire ailleurs / donc il y avait quoi encore pour / il y avait les Alliances Françaises par exemple

**MYLE** : il y avait l'Alliance Française mais c'était pas / ils choisissaient plutôt les étudiants de l'Université Nacional

**ENQUETRICE** : et là c'est l'Université Libre

**MYLE** : oui c'est l'Université Libre donc moi non ou j'ai pas connu quelqu'un qui a fait le stage à l'AF par exemple / non

**ENQUETRICE** : donc il y avait l'AF

**MYLE** : l'école Distrital Francisco José de Calds / il s'appelle comme ça

**ENQUETRICE** : et ça c'était où ?

**MYLE** : à la Candelaria

**ENQUETRICE** : là où tu

**MYLE** : là où je l'ai fait

**ENQUETRICE** : et il n'y avait pas d'autres endroits

**MYLE** : non / non

**ENQUETRICE** : même si c'est Bogotá

**MYLE** : OUI / non / non on pouvait pas faire le stage en français malheureusement

**ENQUETRICE** : même si vous avez l'envie

**MYLE** : non / il y a pas de place / après il y avait les assistant de français / c'était des gens qui venaient de France et on essayait de participer à chaque activité qu'elle proposait l'assistante / on essayait d'aller participer / et après je me rappelle bon / on a fini les études et à la fin de nos études on a décidé de participer au programme pour venir ici et être assistant d'espagnol mais il faut faire un entretien / un concours / c'est pas si facile donc on a passé notre examen DELF / il nous faut un examen B2 / donc on a pratiqué avec cette personne

**ENQUETRICE** : avec ? l'assis

**MYLE** : l'assistante / mais quand on avait déjà fini nos études

**ENQUETRICE** : ah c'était après / bon on a décidé parler avec la personne parce qu'on la connaissait et elle a dit « oui bien sûr » et c'est elle qui

**MYLE** : oui c'était un an après / bon on a décidé parler avec la personne parce qu'on la connaissait et elle a dit « oui bien sûr » et c'est elle qui nous a aidé avec l'oral / elle nous a pratiqué / elle nous a fait la pratique

**ENQUETRICE** : parce que l'oral a été peu travaillé pendant tes études ?

**MYLE** : oui / oui / c'était plutôt la linguistique / grammaire mais pas l'oral / moi je me sentais pas forte à l'oral / après au niveau culture on n'a pas beaucoup travaillé non plus / on avait juste un cours qui s'appelait Civilisation Française mais c'était qu'un semestre et c'est tout

**ENQUETRICE** : et c'était quoi / c'était à la fin ?

**MYLE** : à la fin oui / vers le neuvième / dixième semestre à la fac

**ENQUETRICE** : et vous apprenez / qu'est-ce que vous apprenez exactement ?

**MYLE** : c'était / quelques chansons françaises / quelques auteurs / mais on avait pas le temps d'approfondir / c'était six mois / même pas six mois / un semestre passe très vite et ça dépend aussi des profs et tout / bon ça c'était juste de la Civilisation Française / un peu de la cuisine / de géographie mais pas grand-chose / après quand je suis venue en France / je me suis rendue compte que je ne connaissais pas grand-chose / ouais

**ENQUETRICE** : et tu penses que les professeurs ils étaient pas assez compétents ou / ça venait d'où le fait de pas avoir / disons assez d'information ou d'enseignement au niveau culturel / de l'expression orale ?

**MYLE** : bah tous les professeurs que j'ai eus c'était des colombiens qui parlaient très bien français / ça je n'ai rien à dire mais bon je pense qu'il faut quelqu'un natif parce que c'est pas la même chose de bon de pas avoir sa langue maternelle / je sais pas / c'est plus facile pour quelqu'un qui est natif et aussi je sais pas l'organisation au niveau de la fac / comment ils organisent les programmes / en Colombie / je l'ai déjà dit / c'est plus fort en anglais / ils mettaient tous ces trucs en anglais pas en français

**ENQUETRICE** : ils approfondissent en anglais tout le temps

**MYLE** : oui tout le temps / il y avait l'assistante parce qu'ils disaient qu'il y avait l'assistante donc qu'on pouvait poser des questions et qu'on pouvait la voir en dehors des cours mais elle avait déjà d'autres activités préparées et c'était pas si facile et peut être les horaires ne convenaient pas à nos horaires ou on travaillait et on pouvait pas aller la voir donc c'était pas facile quoi

**ENQUETRICE** : et chaque année il y avait une assistante ?

**MYLE** : oui / oui oui

**ENQUETRICE** : et une assistante c'était quoi son but ?

**MYLE** : elle venait pas / l'assistante vient pas faire de cours de grammaire ou linguistique

**ENQUETRICE** : il faut qu'elle soit native déjà

**MYLE** : oui il faut qu'elle soit native et la personne vient pour nous apprendre la culture et la civilisation et aussi pour pratiquer l'oral parce que bon on a l'habitude d'entendre tous les jours les profs à l'oral donc bon on s'habitue à l'oral donc on les comprend facilement mais après quand il y a quelqu'un qui parle plus vite / qui a un accent

**ENQUETRICE** : des expressions

**MYLE** : des expressions / c'est là qu'on se dit « est-ce que moi je suis capable d'avoir une conversation avec cette personne ou pas ? » / c'était intéressant aussi de gens de la France quoi

**ENQUETRICE** : des natifs

**MYLE** : oui des natifs oui

**ENQUETRICE** : et donc ces assistants vous avez pas l'occasion de / on va dire d'y accéder tout le temps

**MYLE** : non / moi je suis honnête / j'ai pas pu profiter de ces personnes qui sont venues / c'était à la fin que je suis allée et bon j'ai profité de ces personnes parce qu'ils sont là pour nous aider / mais nous quand on est étudiant on réfléchit pas / on dit après / mais après il y a pas après après {rire} et oui c'est tout

**ENQUETRICE** : ok et avec les différentes matières le français était divisé par compétences ou vous avez juste une matière comme français ou vous avez / je sais pas / grammaire / phonétique / ça se divisait comment la maquette en français ?

**MYLE** : eh c'était plutôt grammaire

**ENQUETRICE** : vous avez plusieurs professeurs de français ?

**MYLE** : oui chaque semestre on avait un professeur / oui je crois que c'était plutôt la linguistique / la grammaire et ça dépendait aussi beaucoup de profs / j'ai eu un semestre où on travaillait beaucoup la phonétique / mais après les autres travaillaient pas beaucoup la phonétique / sinon il y avait / un jour par semaine il fallait travailler l'oral donc il fallait faire des présentations / des exercices oraux c'est tout

**ENQUETRICE** : donc toi face à l'anglais / tu te sentais plus forte en anglais c'est ça ?

**MYLE** : oui / oui oui et même j'ai travaillé comme prof d'anglais / avant de finir la fac j'étais prof et français j'avais pas trop l'opportunité d'enseigner

**ENQUETRICE** : pourquoi tu te sentais plus forte en anglais / en quoi tu te sentais plus forte en anglais ? ça venait de ?

**MYLE** : déjà on eu plus de cours en anglais / et je sais pas c'était plus facile de pratiquer l'anglais / je sais pas / je regardais beaucoup plus de films en anglais / j'écoutais des chansons / c'était toujours en anglais en pas en français / je le voyais loin

**ENQUETRICE** : parce que la Colombie est peut être influencé par les Etats-Unis

**MYLE** : oui / oui oui / ça c'est claire oui / oui oui {rire} / il y a plus de travail aussi pour l'anglais

**ENQUETRICE** : oui plus d'opportunités / plus d'écoles

**MYLE** : plus d'écoles

**ENQUETRICE** : Mais au niveau / donc ça c'est le côté professionnel / le côté réaliste mais au niveau disons de tes goûts / de tes préférences

**MYLE** : moi je préférais l'anglais

**ENQUETRICE** : ah tu préférais l'anglais

**MYLE** : oui parce que quand j'étais au lycée / j'étais forte en anglais c'est pour ça que j'ai choisi d'étudier les langues / l'anglais ça me plaisait beaucoup et j'étais forte / j'avais un bon niveau d'anglais donc je me sentais bien / le français j'avais jamais entendu dans ma vie quand j'avais commencé la fac donc j'avais peur au début / le premier semestre / ça a été dur pour moi parce que je ne connaissais pas et d'un coup comme ça pour quelqu'un qui vient te parler en français donc ça fait peur // mais après quand on commence à l'entendre à l'écoute le français il est JOLI / on tombe amoureuse de la langue

**ENQUETRICE** : et au niveau de la complexité de la langue si tu compares l'anglais et le français

**MYLE** : ah non ça / c'est beaucoup plus facile l'anglais que le français {rire}

**ENQUETRICE** : dans tous les niveaux / la grammaire ?

**MYLE** : la grammaire c'est très très facile en anglais / je pense parce qu'en Colombie / oui / on est habitué à entendre l'anglais souvent à la télé mais le français c'est rare

**ENQUETRICE** : alors tu m'as dit que tu étais plus attirée par l'anglais pour des raisons évidentes mais alors pourquoi finalement tu as fait ce choix de venir en France et pas par exemple en Angleterre / tu m'as dit bon c'était pour faire l'assistantat mais si c'était l'anglais qui régnait dans ton parcours professionnel on va dire / pourquoi tu as choisi de venir en France ?

**MYLE** : je sais pas {ton hésitant} / c'est / il y a eu l'opportunité et j'ai dit bon je considère que je parle pas très bien le français donc je vais aller pratiquer le français

**ENQUETRICE** : tu le parlais pas ?

**MYLE** : non / j'étais pas capable // oui je comprenais mais pour avoir une conversation ou suivre toute une émission de télé / ça c'était DIFFICILE pour moi donc j'ai dit « bon je vais apprendre la langue / je vais améliorer le français / connaître la culture et j'ai dit pourquoi pas / oui / et après quand je suis venue ici ça m'a plu beaucoup mais au début j'avais peur / je savais pas parler / je comprenais pas / je disais « le gens parle très vite » / je préférais même les premiers jours parler en anglais / à la gare pour acheter un billet / pour aller / je sais pas pour

demander des informations / je parlais en anglais parce que je me sentais pas forte en français et après au bout d'un mois / deux mois à force d'entendre tout ça à l'oral et tout ça / ça devient plus facile / on est plus à l'aise mais bon j'ai connu des gens qui ont eu patience / qui m'aidaient beaucoup donc ça va {rire}

**ENQUETRICE** : c'est-à-dire que cinq ans disons de formation en Colombie / ça t'a pas aidé à affronter la langue dans le pays

**MYLE** : non / pas / on apprend beaucoup de choses au niveau de grammaire oui / peut être on est fort à l'écrit ou // je sais pas / OUI à l'écrit on est fort mais à l'oral / compréhension orale et expression orale / c'était pas un bon niveau / on fini pas avec un niveau B2 non / je pense pas

**ENQUETRICE** : c'est en étant ici

**MYLE** : c'est en étant ici qu'on améliore et aussi il y a pas mal des expressions qu'on apprend / des phrases qu'on avait pas appris à la fac / des mots tout simplement qu'on utilise tous les jours et on les avait pas appris / on apprend des choses plutôt scolaires / vocabulaire scolaire tout ce qui est à l'école / à l'université et tout mais pas de choses pour vivre et ce sont des choses dont on a besoin

**ENQUETRICE** : pour la communication de tous les jours

**MYLE** : pour la communication de tous les jours ouais

**ENQUETRICE** : et comment faire donc / toi justement qui es professeur de français / comment faire en Colombie pour ces professeurs en FLE / comment faire pour ces étudiants qui n'ont pas / comme toi / l'occasion de venir en France / en France ou en Belgique ou autre / comment faire pour qu'ils puissent / pour que ces personne puissent acquérir le niveau / que peut être toi tu as acquit ici / comment faire pour qu'en Colombie ça puisse marcher finalement / parce que malheureusement il n'y pas tout le monde qui a l'occasion de venir en France / est-ce qu'on peut quand même améliorer ça et

**MYLE** : ouais / je crois que c'est possible / il faut juste travailler plus l'expression orale et la compréhension / il faut parler tout le temps en français / dans nos cours à la fac on parlait pas / je sais pas / c'était 20% en français et 80% en espagnol ou traduction {ton décevant} mais c'était pas 100% français / il faut entrer dans la langue tout le temps sinon c'est pas la peine et oui aussi avoir des natifs ou je sais pas / je crois que dans toutes les facs ou les AF il y a des gens qui / des natifs et il faut profiter de ces gens-là et essayer de parler / même si on fait des erreurs / mais l'oral c'est la partie la plus importante qu'il faut travailler après la grammaire on peut la laisser un peu à côté { dans les propos qui l'enquêtée vient d'exprimer on entend un ton de déception}

**ENQUETRICE** : donc l'expression orale / et quand tu dis rencontrer des natifs c'est dans quel but / c'est avoir {interruption par l'enquêtée}



**MYLE** : parce que ce son des gens / bon déjà ils vont parler de leur culture ou de leur langue donc déjà tu vas avoir l'opportunité de parler avec quelqu'un qui va parler normalement / mais si on a jamais entendu parler quelqu'un en français / bon ça sera rien de / oui d'avoir l'opportunité de parler avec eux parce que cette personne elle va pas parler doucement / cette personne elle va parler avec des expressions donc ça va t'aider / ouais

**ENQUETRICE** : et c'est aussi peut être un moyen de se rapprocher de la culture

**MYLE** : oui / ah OUI parce qu'on la curiosité simplement par curiosité / savoir d'où elle vient cette personne / qu'est-ce qu'elle fait / qu'est-ce qu'elle mange / pourquoi / je sais / ils s'habillent d'une certaine façon / je sais pas / pourquoi ils écoutent telle musique / par curiosité de connaître une autre culture / ouais

**ENQUETRICE** : quand t'arrivée en France / disons à part ce choc linguistique que tu as vécu / est-ce que tu as eu d'autres / comment ça s'est passé en fait / disons les premières semaines / ça s'est passé / tu t'es intégrée facilement / tu as vécu des chocs culturels ?

**MYLE** : mmm non / les premières semaines c'était dur parce que c'était tout le temps écouter le français dans tout / partout / la radio / la télé / AH et c'était à la fin de la journée tu es EPUISÉE de FAIRE l'effort de comprendre donc tu as mal à la tête et tout parce que tu es concentrée et c'est dur mais après ça devient plus facile / mais je crois que quand tu vas dans un autre pays il faut pas être tout le temps entouré de gens que tu connais ou qui parlent la même langue parce que sinon tu vas pas parler dans la langue du pays / ça ça m'a aidé parce que je connaissais personne dans cette ville / c'était un petit village

**ENQUETRICE** : c'était où ?

**MYLE** : à Serre pas loin de Perpignan / c'était un petit village

**ENQUETRICE** : d'accord et c'est là où tu as fait l'assistantat

**MYLE** : oui / donc je connaissais personne et j'étais tout le temps entourée de person / des français et ça m'a beaucoup aidé / surtout à l'écoute parce qu'au début je parlais pas trop / j'écoutais j'écoutais / j'écoutais et je disais quelques phrases / j'osais pas parler et après ça va / je parlais {rire timide} et maintenant j'espère que oui {rire timide}

**ENQUETRICE** : et avant ton départ de la Colombie / c'était quoi dont image de la France / tu te disais / les Français doivent être comme ça / en France ça doit être comme ça / comment tu te représentais le pays / et la culture / les gens / AVANT

**MYLE** : bah oui / avant / je sais pas / je sais pas / on a une image des Français / la France ROMANTIQUE / beaucoup d'histoire / de musées à visiter / des paysages / des châteaux / des jolies choses {elle rit} / de la bonne nourriture / après

**ENQUETRICE** : t'avais que des images disons positives

**MYLE** : oui



**ENQUETRICE** : oui / il y avait rien de négatif

**MYLE** : oui / je sais pas / oui que de choses positives {elle rit} parce qu'ici c'est sur que c'est plus sécurisé donc j'avais pas peur de rien / je pense

**ENQUETRICE** : et une fois que t'arrivée est-ce que tu as confirmé ce que tu te disais ou est-ce que tu t'es dit mince c'est pas comme ça / finalement c'est pas la même chose

**MYLE** : ouais / je crois qu'on / oui / non / c'est la même chose // peut être / je trouve que les gens sont trop gentils / mais c'est pas de la gentillesse / c'est juste par politesse qu'ils sont comme ça / ils sont pas très {elle rigole} oui parce que tout le temps c'est « bonne journée » / « bonne semaine » / « bonjour » et tout ça mais après est-ce que c'est vraiment ça / NON / mais bon une fois qu'on est ici / on connaît les gens / on sait {elle rigole}

**ENQUETRICE** : donc c'est plutôt la politesse pour toi ?

**MYLE** : ouais {rire}

**ENQUETRICE** : et quoi d'autre en étant ici / maintenant si je te dis de me donner cinq mots par exemple pour définir les Français / tu dirais quoi ?

**MYLE** : {l'enquêtée rigole} eh je sais pas moi {rires} / les Français mmm {l'enquêtée réfléchit} ils travaillent pas trop les Français

**ENQUETRICE** : {l'enquêtrice rigole} tu trouves ?

**MYLE** : au niveau des horaires plutôt

**ENQUETRICE** : l'administration plutôt c'est ça ?

**MYLE** : ouais {l'enquêtée rigole} oui ici les Français sont tout le temps en vacances

**ENQUETRICE** : {l'enquêtrice rigole}

**MYLE** : aussi ils sont polis / TRES POLIS / et après il y a quoi {question rhétorique} / les Français sont / ils sont froids

**ENQUETRICE** : c'est-à-dire

**MYLE** : OUI / ils sont pas très ouverts à faire des amis / c'est pas tout le monde qui est ton ami / ils sont très gentils et tout mais pour être ami d'un Français c'est pas évident

**ENQUETRICE** : c'est pas gagné

**MYLE** : ouais / ils disent que les gens du Nord c'est plus facile à être amis et que les gens du Sud sont très aimables et tout mais ils sont pas très amis / après qu'est-ce qu'il y a d'autre {question rhétorique} // la culture / je sais pas / j'aime beaucoup

**ENQUETRICE** : qu'est-ce que tu aimes ?

**MYLE** : qu'on est tranquille / le rythme de vie / on se stresse pas comme en Colombie

**ENQUETRICE** : tu penses qu'on se stresse plus en Colombie ?

**MYLE** : ouais

**ENQUETRICE** : par rapport au travail / par rapport {interruption par l'enquêtée}

**MYLE** : par rapport à tout / ici / je sais pas / tout est plus facile au niveau de transport / il y a pas de bouchon / il y a pas le bruit qu'on a en Colombie

**ENQUETRICE** : ah le bruit ça / on est champions

**MYLE** : oui {les deux interlocutrices rigolent} / je sais pas / il y a beaucoup d'avantages de vivre en France

**ENQUETRICE** : donc tu trouves plus des avantages et pas trop de choses négatives ?

**MYLE** : ce qui est négatif au niveau d'études à la fac / que ça m'a pas plu / rien du tout / c'est les méthodologies / la méthodologie comment ils enseignent / les profs Français / parce que nous en Colombie / on est habitué / je sais pas / les cours c'est plutôt une participations des deux côtés / le prof il explique mais déjà tu participes / un moment de réfléchir / un échange pas / ici en France c'est le prof qui parle et tout le monde restent à écrire / c'est une dictée et ça ça me manque de la Colombie

**ENQUETRICE** : la pédagogie

**MYLE** : peut-être que / ils sont très forts / les profs ils ont des doctorats / des masters / des études à très haut niveau / mais au niveau d'enseigner c'est zéro / c'est pas / c'est des cours magistraux {sic} / le prof il reste assis / il s'élève pas / il écrit pas au tableau / c'est dicté et tout le monde écrit et écrit / c'est après quand je suis à la maison que je comprends de quoi il a parlé quand je regarde mes cours mais pendant les cours c'est copier copier copier et ça j'aime pas

**ENQUETRICE** : donc tu penses que c'est pas forcément la fac / donc là tu as fait deux masters c'est ça ?

**MYLE** : oui

**ENQUETRICE** : ici à Montpellier

**MYLE** : oui

**ENQUETRICE** : donc pour toi c'est pas forcément ces cours qui t'ont aidé à avoir le niveau que tu as maintenant / c'est plutôt le contact en dehors

**MYLE** : ah oui c'est la culture / c'est la vie quotidienne / c'est les gens que je connais / il y a des cours très intéressants mais je trouve que j'ai pas / j'ai pas beaucoup appris au niveau des études parce que c'était des choses que j'avais déjà appris en Colombie donc c'était pas / oui je trouve que ça m'a pas aidé non plus / c'est plutôt le stage / c'est quand on fait un stage qu'on voit vraiment / comment on doit préparer un cours / qu'est-ce qu'on / quels exercices marchent bien / parce que peut être à la fac les profs ils t'expliquent / il faut faire comme ça / il faut travailler l'oral plutôt que l'écrit / que la grammaire / mais au niveau / quand tu es déjà sur le terrain / ça c'est autre chose et c'est là qu'on se rend compte que « pour moi c'est plus facile d'enseigner comme ça / ce cours ça marche mieux comme ça » / je sais pas si je veux travailler le subjonctif / je peux faire ça / ça a marché avec ce groupe / c'est là qu'on apprend

**ENQUETRICE** : et ici en France t'as fait un stage c'est ça ?

**MYLE** : oui j'ai fait un stage / bon les premières années de master on l'a fait à la fac avec des étudiants d'Erasmus / on donnait des cours à la fac aux étudiants d'Erasmus / il y avait toutes les nationalités et c'était deux fois par semaine

**ENQUETRICE** : et c'était qui trouver le stage ?

**MYLE** : c'était tous le master 1 donnait les cours avec le centre de langues à la fac

**ENQUETRICE** : moi quand je l'ai fait / il fallait chacun devait trouver quelque chose

**MYLE** : non / moi j'ai fait le stage avec eux

**ENQUETRICE** : et c'était combien de temps ?

**MYLE** : c'était un semestre

**ENQUETRICE** : et il y avait des étudiants qui venaient de partout ?

**MYLE** : oui de partout / la Russie / la République Chèque / de partout / mais c'était différent parce que déjà ils avaient un bon niveau / ils arrivent en France avec minimum un B1 et ils sont dans le centre de langues à la fac / en plus ils sont déjà en France donc ils ont déjà un très très bon niveau / donc c'était plutôt la culture qu'on essayait de travailler

**ENQUETRICE** : et comment tu la travaillais ?

**MYLE** : on travaillait plutôt des / au début on travaillait ce qu'ils demandaient parce que c'était pas un cours de langue / parce qu'ils ont déjà appris la langue donc c'étaient des cours de conversation / des sujets d'actualité / ou je sais pas / les clichés de la France / comment ils voient la France / ou je sais pas / des chansons / oui comment ils voyaient la France // après en master 2 / j'ai un stage dans une association pour les immigrants

**ENQUETRICE** : ici à Montpellier aussi ?

**MYLE** : non à Perpignan / c'était une association / il y a deux parties un pôle pédagogique et un pôle judiciaire / donc les gens qui viennent d'arriver en France / qui sont en situation irrégulière au niveau de papiers / de visa et tout ça / mais eux ils sont obligés par la Préfecture à apprendre le français / donc c'est pas forcément qu'ils veulent apprendre / ils sont obligés /

**ENQUETRICE** : oui c'est comme ça pour tous les nouveaux arrivants

**MYLE** : ouais / ehh / des fois il y a des gens qui sont très motivés ou il y a d'autres qui sont pas motivés / des adultes / des personnes qui ne savent pas lire ni écrire en français donc c'est une alphabétisation / il faut commencer comme les enfants / il faut leur apprendre à lire / ils ont des situations sociales très très compliquées parce qu'ils sont des réfugiés politiques ou des gens qui sont partis de leurs pays parce qu'il y a la guerre ou des trucs comme ça / mais c'est très intéressant de travailler avec des personnes comme ça / de toutes les nationalités / et c'est COMPLIQUE / parce que tu es obligé de parler en français / et petit à petit / à la fin tu vois /

bon je suis restée juste six mois mais tu vois les résultats depuis qu'ils ont commencé et ça c'est encourageant

**ENQUETRICE** : oui / ça fait plaisir

**MYLE** : ça fait plaisir oui

**ENQUETRICE** : et ce sont des expériences qui t'ont {interruption par l'enquêtée}

**MYLE** : qui m'ont servi pour mon parcours professionnel / qui m'ont aidé / et c'est ça qu'il faut faire / il faut pas rester avec tout ce qu'ils nous disent en cours parce que ça sert à rien / bon pas rien mais c'est quand on est sur le terrain qu'on pratique la théorie {rires}

**ENQUETRICE** : et maintenant tu fais des études qui sont pas liées au FLE

**MYLE** : non / je fais un master d'espagnol recherche

**ENQUETRICE** : et pourquoi tu as changé ?

**MYLE** : parce que j'aimerais rester en France / j'aimerais enseigner l'espagnol en France / c'est plus facile / bon j'aurai plus de chances de trouver un travail en tant que prof de fran / d'espagnol que prof de français parce que c'est pas ma langue le français donc ils vont sûrement choisir qui parle français / qui est sa langue maternelle que quelqu'un d'étranger / donc je dis que pour moi c'est plus facile d'enseigner l'espagnol / déjà j'ai appris à la fac en Colombie / j'ai étudié l'espagnol et ça me plaît beaucoup / j'aime / après je vais essayer de passer le concours

**ENQUETRICE** : le CAPES

**MYLE** : le CAFE ça s'appelle

**ENQUETRICE** : et qu'est-ce qui t'a motivé à plus rentrer ?

**MYLE** : non / pas à plus rentrer {rire} / je sais pas / j'aime ma vie ici / j'aime mon indépendance / le rythme de vie / je sais pas / les personnes que j'ai connues / je trouve que c'est plus facile de vivre ici en France qu'en Colombie / même si c'est mon pays et que ça me manque

**ENQUETRICE** : ah ça te manque quand même ?

**MYLE** : ah oui ça me manque / me manque la famille / la famille et tout / la chaleur de Colombiens mais après je suis bien ici {les deux interlocutrices rigolent}

**ENQUETRICE** : je reviens un peu au sujet de la langue française en Colombie / c'est ton métier / tu es professeure de français et on sait pas si dans l'avenir tu vas retourner / tu vas enseigner le français donc je reviens un peu à la question par rapport / disons on a parlé de la place de l'anglais / de la place du français un négligée on va dire parce que tu as fait plus de cours / quand tu étais à la fac / t'avais plus de / c'est licence en langues étrangères pourtant tu as bien plus d'heures d'anglais que de français / mmm comment pouvoir faire face à ça / comment arriver à / le français je sais pas son enseignement est en risque mais comment faire

pour que ça soit pas l'anglais qu'occupe toute la place de langues étrangères / comment aider les profs à trouver des postes / comment faire aussi pour les jeunes diplômés

**MYLE** : d'anglais oui

**MYLE** : comment faire {question rhétorique} / moi je trouve / je sais pas / que l'éducation nationale / ou je sais pas le gouvernement / faire plus d'échanges avec la France / des programmes / que les gens puissent connaître la langue

**ENQUETRICE** : tu penses que le fait d'avoir ce lien si fort entre les Etats-Unis et la Colombie / ça aide j'imagine pour la place de la langue / est-ce que ces liens sont inexistantes entre la France et la Colombie

**MYLE** : non / il y a des liens qui existent entre la Colombie et la France / c'es sur / je sais pas / il faut / il faut que / il faut que le Consulat français fasse quelque chose parce qu'avant ma mère elle a fait comme langue étrangère le français

**ENQUETRICE** : à l'école ?

**MYLE** : à l'école / avant ils avaient pas l'anglais / ils apprenaient le français / pourquoi ça s'est perdu {question rhétorique} / qu'est-ce qui s'est passé {question rhétorique} / je sais pas

**ENQUETRICE** : qu'est-ce qui s'est passé à ton avis ? / parce que c'est vrai que c'était la première langue étrangère enseignée

**MYLE** : mmm je sais pas / je crois que comme on est plus proche des Etats-Unis que de France / en plus l'anglais c'est une des premières langues / donc le français on le laisse un peu de côté parce que le français n'est pas parlé par tout / c'est juste quelques pays qui le parlent et l'anglais il est parlé partout / la Colombie veut être comme tous les autres pays / parler anglais

**ENQUETRICE** : encore une fois je te demande / mais pour la langue français cette fois / si tu dois me donner / si tu devrais me donner cinq mots pour le français / pour la langue française / tu dirais quoi ?

**MYLE** : la langue française / difficile {l'enquêtée rigole} / jolie

**ENQUETRICE** : qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi ?

**MYLE** : la grammaire est TRES difficile / les exceptions et après la prononciation / peut-être / après je sais pas / mmm // {long moment de silence} {l'enquêtée cherche d'autres mots pour décrire la langue française} // je sais pas

**ENQUETRICE** : on va rester avec difficile et joli {les deux interlocutrices rigolent} / est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose ou tout est dit ?

**MYLE** : je sais pas / non c'est bon / je crois / tout est dit {rires de deux interlocutrices}

**ANNEXE 7 EXTRAIT DU PROGRAMME DE LANGUES  
ETRANGERES DE L'UNIVERSITE DE CALDAS**



## **Programa educativo del programa**

### **PRESENTACIÓN**

La presente actualización del *Proyecto Educativo del Programa -PEP-* es la evidencia de la permanente construcción del que hacer educativo en el cual se expresa la forma como se ha decidido alcanzar los fines del programa académico de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas.

En este P.E.P se encuentran los pilares que permiten poner en práctica el programa académico de formación de pregrado y se especifican entre otros aspectos: los principios y fines del programa, su filosofía, la estrategia pedagógica, el plan de estudios, el sistema de evaluación y de gestión y la reglamentación que lo rige; todo ello encaminado a dar respuesta a la situaciones y necesidades de los formandos en lenguas extranjeras y materna de la comunidad local, regional y del país.

El documento compuesto por siete capítulos que se encuentran en las páginas siguientes, no es más que un soporte escrito de la vida institucional, académica y curricular del Programa que cuenta ya con una historia de más de cuatro décadas.

El Proyecto Educativo del Programa “P.E.P” fue aprobado y adoptado, por primera vez, por el Comité de Currículo del Programa de Lenguas Modernas según consta en el Acta 11 del 10 de noviembre de 2010. Actualizado en 2016, según consta en el Acta 08 del 8 de abril de 2016 del Comité de Currículo.

El P.E.P. representa la vida institucional de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, es el horizonte en que se enmarca la acción educativa del pregrado; por consiguiente, deberá ser actualizado periódicamente por el Comité de Currículo del Programa o por los miembros del Comité que sean designados para ello.

El P.E.P deberá ser de conocimiento amplio por parte de los miembros del programa académico: Estudiantes, docentes, directivos y será consulta permanente en procesos de inducción de estudiantes y docentes nuevos; hará parte de los procesos de acreditación del programa ante el Ministerio de Educación Nacional y de las autoevaluaciones exigidas por parte de la institución y del Consejo de Facultad de Artes y Humanidades.

### **1.2 PERFILES**



**1.7.1 Del formando.** El estudiante del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas es una persona con:

- ▶ Vocación por el aprendizaje del inglés y del francés y de sus respectivos aspectos culturales, así como por el conocimiento de su propio idioma.
- ▶ Autogestión de su propio desarrollo de tal manera que pueda profundizar y/o consolidar conocimientos de las temáticas trabajadas en clase y así afianzar sus capacidades de comunicación en los idiomas extranjeros.
- ▶ Curiosidad e interés por estudiar diversas manifestaciones culturales de otros pueblos.
- ▶ Vocación para la comunicación y la interrelación con otras personas y culturas extranjeras, así como para la práctica docente.
- ▶ Amor por su lengua materna y la literatura.

Con respecto al nivel de suficiencia en las lenguas extranjeras (inglés y francés), el estudiante debe mostrar sus habilidades y destrezas en el dominio lingüístico, capaz de comunicarse asertivamente en inglés y en francés con su docente y compañeros. Además, debe a su vez ser una persona reflexiva frente a su proceso de aprendizaje, identificando así sus fortalezas y concientizándose de sus debilidades en las lenguas extranjeras. Debe tener un alto grado de participación en los eventos académicos realizados en las clases de inglés, de francés y de español ya que es eje activo y central de los procesos de enseñanza-aprendizaje-ciencia. Debe ser una persona que aspire a proyectarse a la sociedad en un futuro siendo consciente de la necesidad de aprender los idiomas extranjeros como el inglés y el francés y ser proactivo en el uso de su lengua materna.

El estudiante del programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas debe ser responsable y puntual con sus deberes académicos dentro y fuera del aula de clase. Debe ser respetuoso con sus compañeros cuando se cometan evidentes errores lingüísticos en la lengua extranjera, promoviendo así el compromiso de ser tolerante frente a las capacidades de los demás a la hora de aprender un idioma. De igual manera, se espera que el estudiante sea lo suficientemente solidario con los demás estudiantes y brinde su ayuda en caso de no comprender alguna temática estudiada.

**1.7.2 Del egresado.** El Licenciado en Lenguas Modernas, egresado de la Universidad de Caldas, estará en capacidad de desplegar las habilidades de la comunicación: entender, hablar, escribir y expresarse correctamente en inglés y en francés. Podrá ejercer la docencia de estas lenguas extranjeras e implementar el diseño y evaluación de cursos de inglés y

francés; concebir la enseñanza de estos idiomas con bases epistemológicas, educativas, didácticas y metodológicas acordes con el campo laboral. Podrá proponer metodologías en la evaluación de programas educativos relacionados con la enseñanza de los idiomas. Estará en capacidad de realizar investigaciones sobre la enseñanza de los idiomas y sobre la naturaleza de las lenguas extranjeras desde la forma y la función del lenguaje. A nivel de la lengua materna y la literatura, estará en capacidad de desempeñarse como docente en las áreas de la lingüística y de los diversos niveles del lenguaje, así como de literatura y estilística; podrá elaborar artículos investigativos y de aporte académico como la producción de textos.

Nuestro egresado cuenta con:

- ▶ Sólida formación académica en lenguas.
- ▶ Aptitud eficiente hacia el trabajo docente.
- ▶ Autonomía en su aprendizaje y personalidad definidas.
- ▶ Compromiso con la ética.

De igual forma, y en atención a las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional, nuestro egresado cuenta con Competencias Profesionales que le permiten como educador tener “la capacidad de garantizar la pertinencia y el logro de los procesos educativos a partir de la apropiación de los Estándares Básicos de Competencias, lineamientos curriculares y referentes de calidad, con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (MEN, 2016)

**1.2.3 Del docente de lenguas.** El docente del programa se identifica por las siguientes características:

- ▶ Pedagogía renovadora y participativa: Domina el saber específico (inglés, francés, español y literatura, metodología de la enseñanza), analiza y aplica nuevas estrategias pedagógicas que facilitan los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes. Asesora y fomenta la autoformación y autoevaluación en los estudiantes. Orienta en el uso de la participación, la libertad, la tolerancia, la autonomía y la justicia. Demuestra la teoría en la práctica. El docente de lengua extranjera demuestra el dominio de su saber mediante prueba internacional reconocida, con un nivel de C1 ó C2 según el Marco Común Europeo para las lenguas extranjeras. Posee título de postgrado así como producción académica demostrada con investigación en el área de las lenguas y la enseñanza. Asume con responsabilidad la Evaluación del Conocimiento y del

logro de las competencias en inglés y francés<sup>5</sup>, haciendo de él un docente exigente en cuanto a la evaluación, ya que de igual forma su desempeño le implica verter su saber vasto a su grupo de estudiantes.

- ▶ Capacidad para formar con ética: Esta cualidad se manifiesta cuando el docente es idóneo, responsable, ama su labor y se esfuerza por vivir el compromiso de la enseñanza. Brinda asesoría y apoyo adecuado a las necesidades académicas y de formación de los estudiantes. Cumple a cabalidad sus funciones, planea, ejecuta y evalúa las actividades propias de su área.
- ▶ Sentido de justicia social: Posee elementos de juicio para analizar la realidad social, política, económica y cultural y está en capacidad de asumir una posición personal frente a ella. Promueve alternativas de solución frente a una situación de inequidad. Está dispuesto a renovar su quehacer para optimizarlo.
- ▶ Espíritu de servicio y buenas relaciones humanas: Es solidario con los demás miembros del Departamento al que pertenece y en especial con los demás profesores que surten el programa de Lenguas Modernas; colabora voluntariamente y en forma permanente con los procesos propios del programa académico. Tiene habilidad para construir relaciones humanas significativas y sin imposiciones. Identifica problemas de convivencia y propone alternativas de concertación y entendimiento. Adopta actitudes y prácticas procedimentales que posibiliten el acercamiento, la confianza y la comunicación.
- ▶ Convicción de que el ejemplo es la principal herramienta de formación: Es responsable, respetuoso, puntual, honesto, atento a solicitudes, sugerencias y compromisos y forjador de ambientes fraternos de convivencia.

**1.2.4 Del directivo.** El o la docente que ejerza funciones de dirección del Programa de Lenguas Modernas se distinguirá por las siguientes características:

- ▶ Pertenecer al Departamento de Lenguas Extranjeras, ya que la esencia del programa surge del Objeto de Estudio de dicho Departamento, lo que hace que el mayor porcentaje de créditos educativos (44,37%) y de horas de formación (51,24%) corresponda a las lenguas extranjeras.

---

<sup>5</sup> Se especifican estas dos áreas por ser consideradas la columna vertebral del programa académico.

- ▶ Actitud de compromiso y responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones.
- ▶ Amplio conocimiento de las funciones del cargo manifestándolo en el desempeño y en el proceso de delegación para facilitar la participación.
- ▶ Personalidad y capacidad humana manifiestas por la seguridad en la toma de decisiones, la receptibilidad, la apertura al diálogo y las buenas relaciones interpersonales.
- ▶ Sentido de identidad y pertenencia con el programa de Lenguas Modernas y con la Universidad.

## **1.1 PROPÓSITO**

Proveer a la región y al país profesionales de la educación, útiles a la sociedad y competentes en las lenguas extranjeras inglesa y francesa, y en lengua materna.

## **1.2 OBJETIVOS**

La Licenciatura, adscrita a la Facultad de Artes y Humanidades, se propone los siguientes objetivos:

- Formar docentes en las lenguas extranjeras inglés y francés, y lengua materna, que apoyados en una sólida formación científica y humanística, contribuyan al mejoramiento de los procesos educativos y a la cualificación del aprendizaje de las lenguas y del bilingüismo.
- Preparar profesionales de la educación que incorporen a su función docente, metodologías apropiadas a las características de las instituciones educativas donde ejerzan la profesión, de sus respectivos educandos y de los diversos niveles de enseñanza que les corresponda asumir.
- Desarrollar en el futuro docente las habilidades requeridas para un manejo creativo de la lengua, con miras a una óptima utilización de los recursos y medios más apropiados en la didáctica de las lenguas extranjeras y del español y la literatura.

- Habilitar a los futuros docentes para que a partir de una formación teórico-práctica sólida y adecuada, se ubiquen dentro del contexto real del sistema educativo colombiano, lo interpreten y ejerzan un papel protagónico ante los desafíos que se les presenten.
- Brindar al docente en formación, elementos básicos para abordar y profundizar en el terreno de la investigación.
- Favorecer actitudes que remitan a los docentes en formación a proyectar sus conocimientos y habilidades en acciones educativas que lo comprometan con el desarrollo cultural de la comunidad.
- Contribuir al mejoramiento cualitativo de los docentes en ejercicio de las lenguas inglesa y francesa y del español y la literatura a través de programas de docencia, investigación y extensión que ofrezcan soluciones a los problemas educativos específicos de sus áreas, con miras a cubrir necesidades regionales.

### 1.3 OBJETO DE ESTUDIO

Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras e Idioma materno y su enseñanza.

### 1.4 PROYECCIÓN SOCIAL

La proyección social está determinada por la realización de las prácticas docentes en instituciones de educación Básica y Media de la ciudad, de la región y del país donde el estudiante debe *desempeñarse como docente y promotor* en los diferentes niveles para los cuales ha sido formado.

### 1.5 INFORMACIÓN BÁSICA

- |                                    |                                |
|------------------------------------|--------------------------------|
| ▶ Título que otorga:               | Licenciado en Lenguas Modernas |
| ▶ Tipo de programa académico:      | Profesional.                   |
| ▶ Plan de estudios actual:         | 402                            |
| ▶ Número de créditos del programa: | 160                            |
| ▶ Jornada:                         | Diurna                         |
| ▶ Modalidad:                       | Presencial                     |
| ▶ Duración :                       | 9 semestres                    |

## Français I

### IDENTIFICATION DE L'ACTIVITÉ ACADÉMIQUE

Nom de la matière: Français I

Nombre de crédits: 4

Nombre d'heures présentielle: 128

Condition préalable: Aucune

### JUSTIFICATION

Dans notre monde globalisé l'apprentissage des langues étrangères devient de plus en plus important . Afin de favoriser leur progrès, les nations ont décidé de s'unir aux niveaux économique, culturel, scientifique et commercial. De ce fait, parler et comprendre une langue comme le français permet aux étudiants de n'importe quel programme universitaire d'élargir leurs horizons et en même temps de compter sur un outil essentiel pour leur développement humain et professionnel. La langue française est la langue de la Communauté Économique Européenne et aussi une langue parlée dans tous les continents. C'est pour cela qu'à l'heure actuelle, l'acquisition des compétences langagières en français , la connaissance de la culture francophone, son art et sa littérature en particulier, et les connaissances pédagogiques nécessaires pour son enseignement sont quelque chose de précieux pour les titulaires d'une licence en langues modernes.

### OBJECTIFS

- Développer la capacité de s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans des situations intéressantes du point de vue communicatif.
- Trouver ou inférer les réponses aux questions posées après la lecture d'un texte simple ou l'écoute d'une conversation entre des locuteurs natifs.
- Rédiger des textes courts où l'on raconte d'une manière simple des anecdotes et d'autres sortes d'expériences intéressantes au niveau de communication pour l'étudiant
- Participer à une discussion sur la culture francophone
- Éveiller leur propre autonomie et intérêt pour l'apprentissage de la langue

### CONTENUS

#### Grammaire

Présent de l'indicatif des verbes: être, s'appeler, avoir, faire, pouvoir, vouloir, aller, venir, prendre, devoir

Articles définis, indéfinis et contractés

Les pronoms sujet et toniques

Conjugaison des verbes du premier, deuxième, troisième groupe et verbes pronominaux

La négation Ne\_Pas

Le genre et le nombre des noms et des adjectifs

L'interrogation: est-ce que, qu'est-ce que, qui est-ce , qui , d'où, par où. combien, quel, quelle, quand, comment, quoi...

Adjectifs démonstratifs, possessifs

Il est –C'est

L'article partitif

Les prépositions et les adverbes de lieu

Le passé composé avec les auxiliaires être et avoir et avec les verbes pronominaux

La négation au passé composé, la place des adverbes, les verbes conjugués avec être et avec avoir.

## **Communication**

Saluer

Prendre congé

Se présenter et présenter quelqu'un

Raconter sa journée

Nier et affirmer

Inviter, accepter et refuser une invitation

Poser des questions

Demander et dire l'heure

Téléphoner

Décrire des objets et des personnes

Décrire sa famille

Exprimer la quantité

Situer et préciser un lieu, indiquer le chemin

Raconter des événements passés

## **Lexique**

L'alphabet

Les nombres cardinaux et ordinaux

Les nationalités

Les professions

L'heure

La nourriture

La famille

Les jours de la semaine  
Les mois de l'année  
Les saisons  
Les vêtements  
Les couleurs  
Les matériaux  
La ville  
Les états d'esprit

## Français IV

### **IDÉNTIFICATION DE L'ACTIVITÉ ACADÉMIQUE**

Nom : Français IV

Crédits : 4

Nombre d'heures en présentiel : 128h

Requis : Français III

### **JUSTIFICATION:**

Le cours de Français IV est OBLIGATOIRE et offre aux étudiants l'opportunité de mettre en contexte toutes les connaissances linguistiques acquises pendant les cours de français précédents.

De plus, les contenus à développer, permettront aussi l'appropriation de structures grammaticales, syntaxiques et lexicales plus complexes à fin d'arriver au perfectionnement et à un usage plus naturel de la langue française.

### **OBJECTIFS:**

- Développer - chez les étudiants - des processus productifs de la communication à l'oral et à l'écrit en langue française.
- Employer d'une manière adéquate toutes les possibilités linguistiques orales et écrites.
- Faire un usage correct de la langue française au moment de raconter des faits, d'exprimer des concepts et de décrire d'une manière interprétative des événements communicatifs.



## **IDENTIFICATION DE L'ACTIVITÉ ACADÉMIQUE:**

Nom: Expression Orale

Numéro de crédits attribués: 2 crédits

Numéro d'heures en présence : 64

Prérequis: Français IV

## **JUSTIFICATION:**

Le cours d'expression orale fait partie des activités académiques obligatoires du programme et permet à l'étudiant de renforcer les connaissances langagières de la langue française, acquises pendant les quatre semestres précédents, ainsi comme de mettre en place ses compétences orales (compréhension et production orale) et de médiation pour répondre aux demandes de ce cours, orienté à la participation active des participants.

## **OBJECTIFS:**

- Communiquer d'une manière orale en utilisant d'une façon progressive et adéquate la langue afin d'enrichir ses compétences communicatives,
- Améliorer la prononciation à travers des diverses activités de phonétique employées dans la classe.
- Développer davantage son vocabulaire afin de pouvoir faire face à différentes situations communicatives.

## **CONTENU:**

- Entraînement de compréhension orale selon la formule de l'épreuve internationale du DELF B2.
- Entraînement de l'expression orale selon la formule de l'épreuve internationale du DELF B2.
- L'entretien
- Compte-rendu à l'oral.
- Exploitation orale des textes littéraires. L'exposé
- Des discussions et analyses des documents écrits et auditifs. (La table ronde/ le débat)

**IDENTIFICATION DE L'ACTIVITÉ ACADÉMIQUE:**

**Nom: Culture et Civilisation francophones**

Numéro de crédits attribués: 3 crédits

Numéro d'heures en présence : 96

Prérequis: Expression Orale

**JUSTIFICATION:**

Le cours est dirigé aux étudiants de VIème semestre du programme de licence en langues modernes. À partir de ce niveau, ils peuvent être en contact direct avec les aspects culturels, historiques, idéologiques, littéraires et en général avec des événements communicatifs en langue française qui font partie de la culture et la civilisation des pays francophones autour du monde. Pour cette raison, il est capable de présenter, à travers ses schémas de connaissance, réflexion et analyse, des arguments, des déductions, des interprétations et tous ces aspects propres à l'individu qui se manifestent à travers la langue française.

**OBJECTIFS:**

- Connaître les différents aspects historiques, géographiques, culturels et socio-politiques des pays francophones autour du monde.
- Développer des compétences de communication, d'analyse et de réflexion au sujet de la société française et francophone
- Comprendre les origines et les principales étapes de la langue française, son rayonnement dans le monde et sa place actuelle au sein de la francophonie.

**UNITÉS THÉMATIQUES:**

- Repères historiques de la France et de la langue française: Origines, dates et faits, personnages, valeurs partagées. La Révolution française, l'empire colonial, la première et la deuxième guerre mondiale, mai 1968, la décolonisation et la Vème République.
- Repères géographiques : Le relief, les régions et les villes plus importantes de France. Les départements d'outre-mer. Paris, la ville lumière.
- Repères culturels et sociaux : La famille, l'éducation, les croyances, les loisirs, les sports, la musique, la littérature, les modes de vie et la gastronomie en France.
- La francophonie :
  - Le Québec- Canada
  - L'Europe francophone (La Suisse, la Belgique et le Luxembourg)
  - Le Maghreb
  - L'Afrique Noire et Madagascar
  - L'Indochine (Le Vietnam, Le Laos et le Cambodge)

## **IDENTIFICATION DE L'ACTIVITÉ ACADÉMIQUE**

Nom: Expression littéraire française

Numéro de crédits: 2

Heures de présence en classe: 64

Préalables : Production écrite et Culture et Civilisation francophones.

### **JUSTIFICATION:**

Le développement de la pensée moderne a des racines profondes dans les conceptions philosophiques du monde français, dès l'humanisme jusqu'aux plus récentes tendances postmodernes. Ceci veut dire que l'essence de nos structures mentales, générées autour du concept de la valeur humaine, se fonde majoritairement sur quelques courants de la pensée française.

La connaissance de la littérature française et de son capital idéologique est une condition requise pour la formation de l'étudiant universitaire de Langues Modernes, futur professeur d'humanités.

### **OBJECTIFS:**

1. Acquérir une connaissance générale de la production littéraire française liée avec l'évolution de la pensée française tout au long de ses moments historiques.
2. Comprendre les contenus structuraux propres des courants idéologiques et littéraires et des auteurs les plus représentatifs de la pensée française.
3. S'initier à quelques concepts théoriques et de critique littéraire.

### **CONTENU:**

A. Histoire littéraire française:

Connaissance générale de l'évolution littéraire et idéologique en France :

Genèse des lettres françaises

Genres et caractéristiques de la littérature française du Moyen Âge

L'humanisme : caractéristiques et répercussions historiques

La pléiade, Montaigne et Rabelais

Le baroque français et la philosophie du XVII s. en France

Corneille, Molière et Racine

Orientation idéologique de l'illustration. Voltaire et Diderot  
Tendance, œuvres et auteurs du XIX s. Le roman et la poésie.  
Évolution et courants du XX s.  
B. Critères théoriques

Les bases essentielles pour la compréhension et analyse des créations poétiques et de fiction  
L'aspect sémantique, verbal et de composition de l'œuvre  
Éléments de narratologie  
Fondements généraux de la sociocritique  
L'intertextualité

C. Lecture et étude des œuvres

Les textes incontournables de l'époque médiévale  
Lecture et discussion de textes de l'humanisme français  
Lecture de deux pièces du théâtre du XVII s.  
Lecture d'un texte de fiction du XVIII s.  
Application de quelques orientations d'ordre théorique dans l'étude des œuvres lues.  
Étude analytique d'une œuvre courte du XX s.



**ANNEXE 8 EXTRAIT DU PROGRAMME D'ANGLAIS**

**Colombiaverywell !**





Programa Nacional de Inglés

# PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS 2015-2025

Documento de Socialización



MinEducación  
Ministerio de Educación Nacional

PROSPERIDAD  
PARA TODOS

Julio 2014

**“Colombia tiene una larga trayectoria bilingüe y multilingüe en lenguas indígenas, lenguas criollas y lengua de señas” (MEN, 2013)**

En el marco de la gran riqueza lingüística de Colombia, se insertan importantes iniciativas que, tanto desde el nivel central como desde las regiones, se han implementado para fomentar en los colombianos mejores competencias en una lengua extranjera, y que desde hace más de una década han tenido un énfasis mayor en la lengua inglesa, que se ratificó con la ley 1651 de 2013.

Los hitos que se destacan en este recorrido (ver página 7), representan avances del sector educativo que permiten hoy asumir el reto de implementar **El Programa Nacional de Inglés: COLOMBIA Very Well!** para que todos los colombianos aprendan inglés.

MEN . (2013 ). *Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de Inglés en las Entidades Territoriales*. Bogotá D.C.



MinEducación

PROSPERIDAD  
PARA TODOS



Además de los importantes avances en formación docente, desarrollos pedagógicos y construcción de capacidades en el sector, Colombia cuenta con valiosos datos a partir de las pruebas adelantadas por el ICFES\*, que arrojan un índice censal ampliamente confiable para alimentar la línea de base de las intervenciones del programa. El análisis de estos resultados, que se presenta entre las páginas 9 y 26, revela los avances frente a las metas planteadas\*\* en el Plan Nacional de Desarrollo: Prosperidad para Todos, y también el panorama del nivel de dominio del inglés en el sector educativo colombiano.

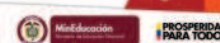
Esta información constituye un elemento esencial para el proceso de toma de decisiones frente a las aspiraciones del país y las intervenciones que se requiere implementar para mejorar el nivel de inglés de los colombianos.

\* El ICFES, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación desarrolló pruebas de inglés alineadas al MCER que ha implementado desde el año 2007 en SABER 11, SABER PRO y el diagnóstico voluntario aplicado todos los años a los docentes de inglés del país

\*\*Para el periodo 2010-2014, se establecieron como metas del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, en términos de niveles de acuerdo con el MCER:

- (1) el 100% de los docentes de inglés en nivel B2
- (2) el 40% de los estudiantes de grado 11 en B1,
- (3) el 20% de los estudiantes de educación superior en B2, y
- (4) el 80% de los licenciados en inglés en el B2.

8



## La trayectoria recorrida nos ha fortalecido para transformar en los próximos años el aprendizaje del inglés en Colombia

### Programa Nacional de Bilingüismo

- Adopción del Marco Común Europeo de Referencia MCER
- Guía # 22 Estándares para el desarrollo de competencias e lenguas extranjeras: inglés
- Alineación de pruebas SABER al MCER
- Iniciativas de formación docente
- Iniciativas de fortalecimiento institucional

2006 - 2010

### Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE)

- Más de 9.500 docentes formados en lengua y metodología
- Aspectos pedagógicos (English, Please!, Bunny Bonita, My ABC English Kit)
- 65 secretarías de educación acompañadas
- Evaluación y seguimiento (diagnóstico docente, Estudio Teach Challenge)
- Ley de Bilingüismo (Ley 1651 de 2013)

2010 - 2014

### Programa Nacional de Inglés (2015-2025)

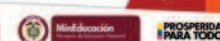
Consolidación de la iniciativa como una política de Estado.

- Largo plazo
- Integral
- Intersectorial



2015 - 2025

7





## ¿Por qué inglés en Colombia?

	Beneficio	Descripción
<b>Desarrollo Personal</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo cognitivo</li> <li>Oportunidades laborales</li> <li>Oportunidades de estudio en el exterior</li> <li>Acceso a información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor desarrollo cognitivo con otra lengua</li> <li>Diferenciación al momento de buscar empleo</li> <li>Acceso a educación en diferentes países</li> <li>Acceso al conocimiento de punta</li> </ul>
<b>Desarrollo Social</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>Equidad</li> <li>Inclusión</li> <li>Homogeneidad</li> <li>Intercambio cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acceso al inglés por parte de la población de todos los niveles socioeconómicos</li> <li>Aprendizaje de otras culturas</li> </ul>
<b>Desarrollo Económico</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inversión extranjera</li> <li>Crecimiento de las empresas locales</li> <li>Aumento en los ingresos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atractivo para ubicar operaciones</li> <li>Facilidad para que las empresas locales accedan al mercado global</li> <li>Facilidad de desarrollo de sectores que requieren el idioma</li> </ul>

FUENTE: Penn State, University of Chicago, University of Melbourne, Euromonitor, Trends in Cognitive Sciences

28

## Se deben desarrollar mensajes para diferentes actores de acuerdo a objetivos particulares

	Secretarías de Educación	Docentes	Rectores	Padres de Familia	Estudiantes
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compromiso con el programa (eg. identificando vacantes para nuevos docentes de inglés y motivando a docentes a participar en formaciones)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivar su participación en las diagnósticos y formaciones ofrecidas por el programa</li> <li>Fomentar su orgullo de ser docentes de inglés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entendimiento del programa e importancia del inglés para que lo incluyan en la malla, faciliten asistencia de docentes a formación y conozcan las herramientas de enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entendimiento de importancia del inglés y cómo pueden ayudar a sus hijos a que aprendan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entendimiento de importancia del inglés y oportunidades de aprenderlo</li> </ul>
<b>Cuándo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Año 1 del programa. Las Secretarías deben ser las primeras involucradas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Año 1 del programa para pruebas</li> <li>Año 2 en adelante campañas de orgullo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Año 1 del programa para lograr colaboración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A partir del año 3 del programa cuando ya se haya sentado la base para la enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A partir del año 3 del programa cuando ya se haya sentado la base para la enseñanza</li> </ul>
<b>Canales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Canales directos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Visitas</li> <li>– Llamadas</li> <li>– Cartas</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Secretarías para invitaciones a formaciones</li> <li>Medios masivos para fomentar su orgullo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Secretarías</li> <li>Talleres desde el MEN</li> <li>Cartas y Visitas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Talleres y cartas desde las instituciones</li> <li>Medios masivos (Radio y TV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rectores y Docentes</li> <li>Medios masivos (Radio y TV)</li> </ul>

91

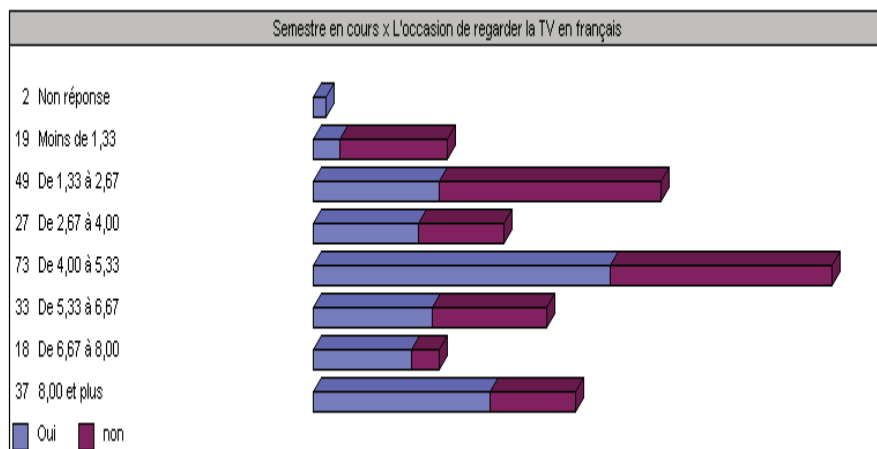


**ANNEXE 9 TABLEAUX ET GRAPHIQUES SPHINX ABSENTS DU  
CORPS DE THESE**



<b>Le plus difficile de la langue française</b>	Non réponse	Sa grammaire	sa phonétique	son vocabulaire	<b>TOTAL</b>
<b>Semestre en cours</b>					
Non réponse	0	2	0	0	<b>2</b>
Moins de 1,33	0	12	9	9	<b>30</b>
De 1,33 à 2,67	1	36	24	20	<b>81</b>
De 2,67 à 4,00	2	18	10	4	<b>34</b>
De 4,00 à 5,33	1	47	28	12	<b>88</b>
De 5,33 à 6,67	2	23	11	3	<b>39</b>
De 6,67 à 8,00	0	17	3	3	<b>23</b>
Plus de 8,00	2	29	13	5	<b>49</b>
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>184</b>	<b>98</b>	<b>56</b>	<b>346</b>

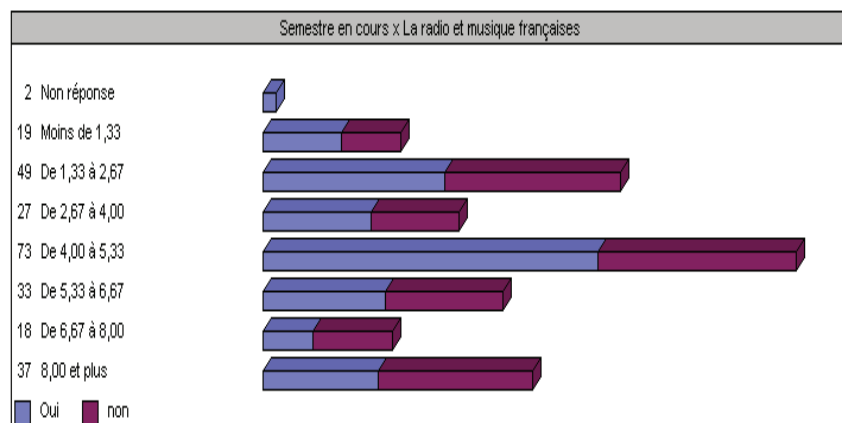
Tableau : tableau croisé « le plus difficile de la langue française » x « semestre en cours ».



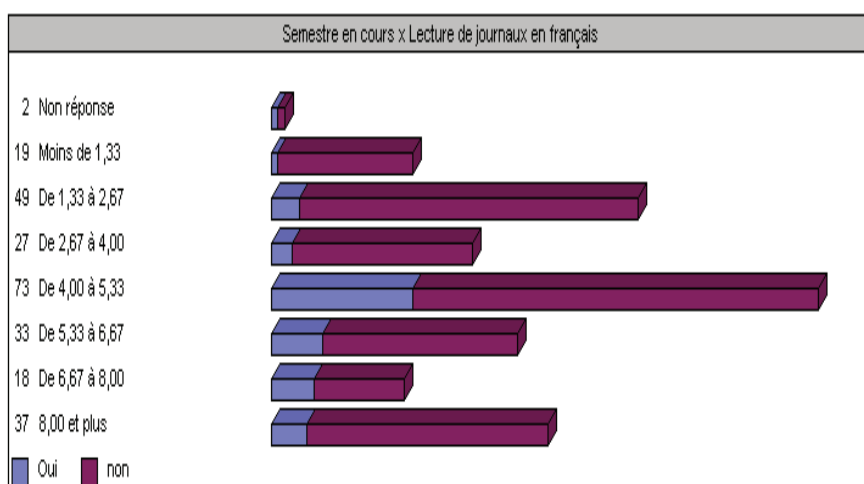
Graphique : croisement « semestre en cours » x « TV en français ».

<b>Pratique du français en dehors des cours</b>	Oui	non	<b>TOTAL</b>
<b>Semestre en cours</b>			
Non réponse	1	1	<b>2</b>
Moins de 1,33	12	7	<b>19</b>
De 1,33 à 2,67	32	17	<b>49</b>
De 2,67 à 4,00	19	8	<b>27</b>
De 4,00 à 5,33	37	36	<b>73</b>
De 5,33 à 6,67	19	14	<b>33</b>
De 6,67 à 8,00	11	7	<b>18</b>
Plus de 8,00	18	19	<b>37</b>
<b>TOTAL</b>	<b>149</b>	<b>109</b>	<b>258</b>

Tableau : croisé des variables « semestre en cours » et « pratique du français en dehors des cours ».



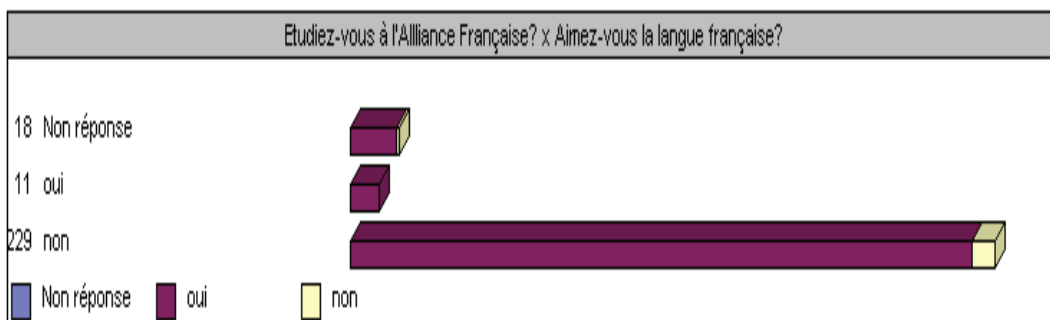
Graphique : répartition des effectifs écoutant ou non la radio et de la musique françaises selon le semestre en cours.



Graphique : répartition des effectifs d'étudiants selon qu'ils lisent ou non des journaux en français selon le semestre en cours.

Importance de la langue française	Très importante	assez importante	pas importante	TOTAL
<b>Semestre en cours</b>				
Non réponse	1	1	0	2
Moins de 1,33	12	7	0	19
De 1,33 à 2,67	39	10	0	49
De 2,67 à 4,00	18	9	0	27
De 4,00 à 5,33	51	21	1	73
De 5,33 à 6,67	26	6	1	33
De 6,67 à 8,00	16	2	0	18
Plus de 8,00	31	6	0	37
<b>TOTAL</b>	<b>194</b>	<b>62</b>	<b>2</b>	<b>258</b>

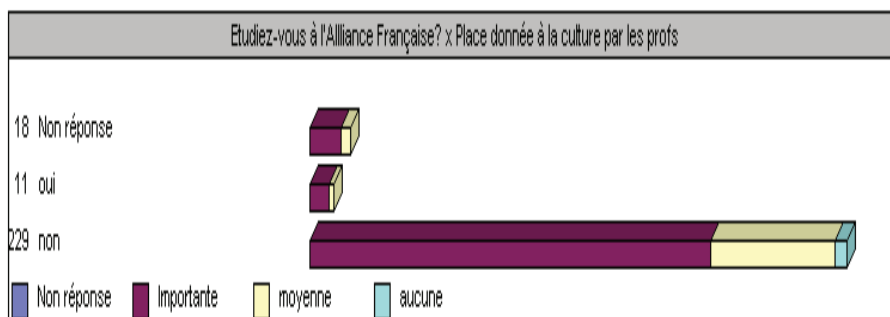
Tableau : tableau croisé des variables « semestre en cours » et « importance de la langue française ».



Graphique : répartition des effectifs d'étudiants selon s'ils aiment la langue française en fonction de leur fréquentation de l'AF.

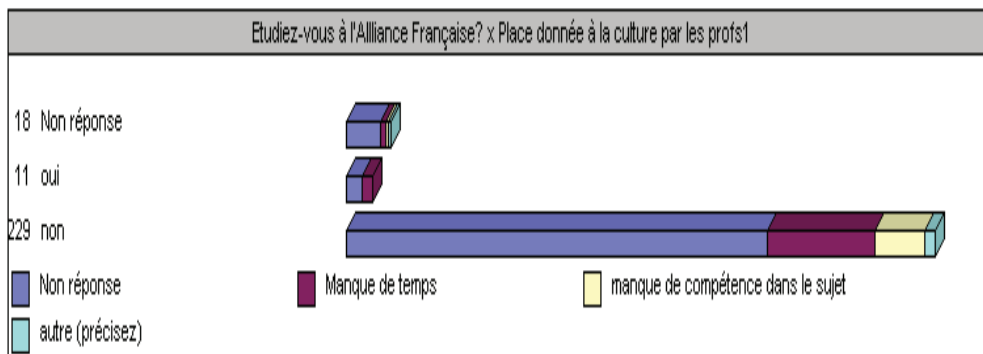
Le plus difficile de la langue française	Non réponse	Sa grammaire	sa phonétique	son vocabulaire	TOTAL
Etudiez-vous à l'Alliance Française?					
Non réponse	0	15	11	5	31
oui	0	7	5	4	16
non	8	162	82	47	299
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>184</b>	<b>98</b>	<b>56</b>	<b>346</b>

Tableau : Tableau croisé des variables « étudiez-vous à l'Alliance Française » et « le plus difficile de la langue française ».

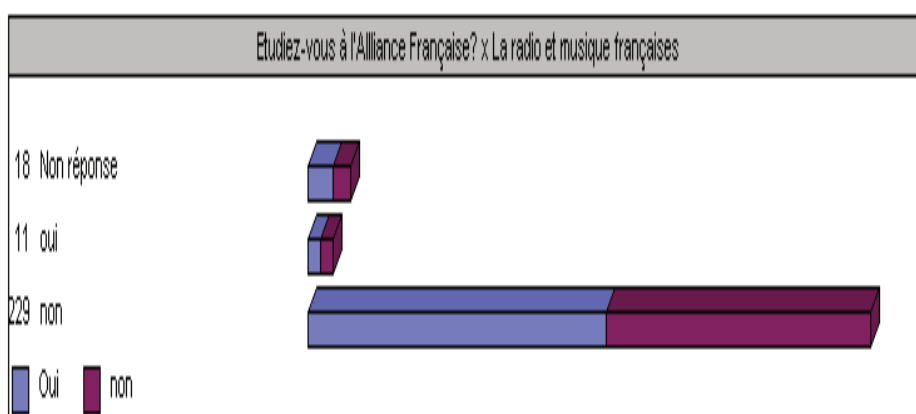


Graphique : répartition des effectifs selon la place que les étudiants pensent que les professeurs donnent à la culture en fonction de leur fréquentation de l'AF.

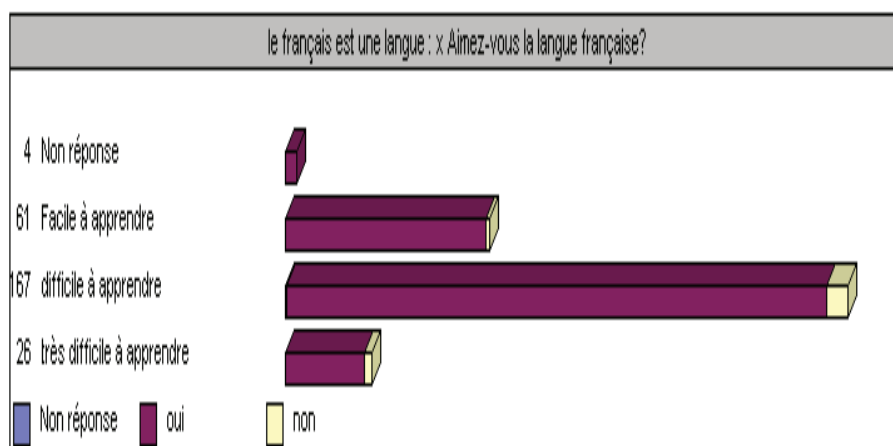




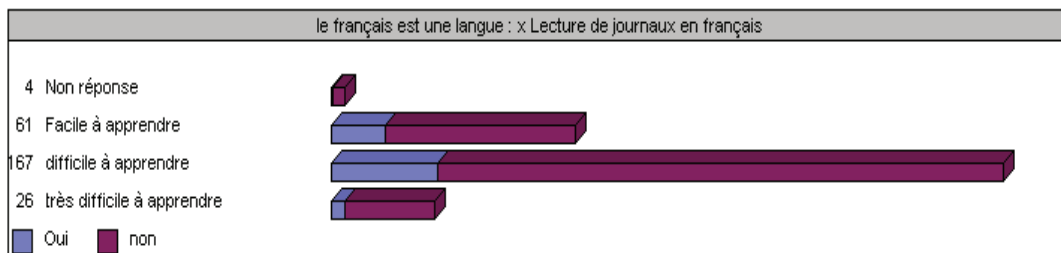
Graphique : répartition des effectifs d'étudiants selon la place qu'ils jugent que les enseignants accordent à la culture en fonction de leur fréquentation de l'AF.



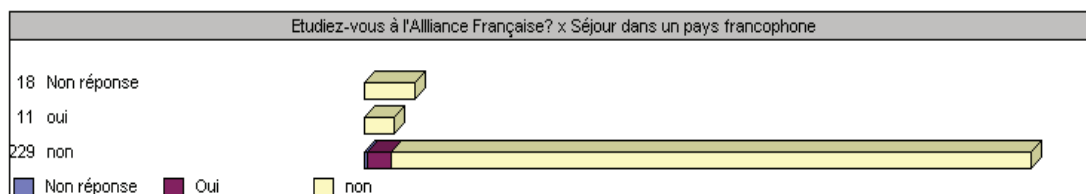
Graphique : distribution des effectifs des étudiants selon s'ils écoutent la radio et la musique françaises en fonction de leur fréquentation de l'AF.



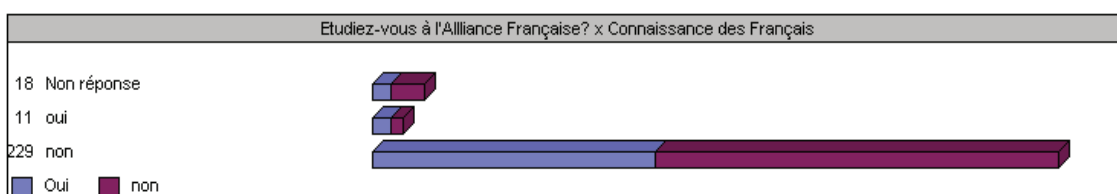
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon leur amour de la langue française en fonction de la difficulté qu'ils accordent au français.



Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils lisent des journaux en français en fonction de la difficulté qu'ils accordent à la langue française.



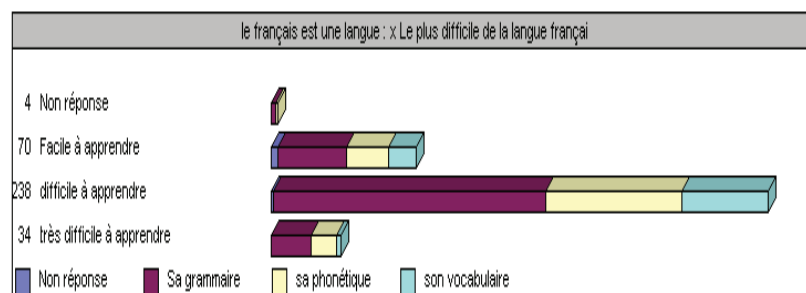
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils ont effectué un séjour dans un pays francophone en fonction de leur fréquentation de l'AF.



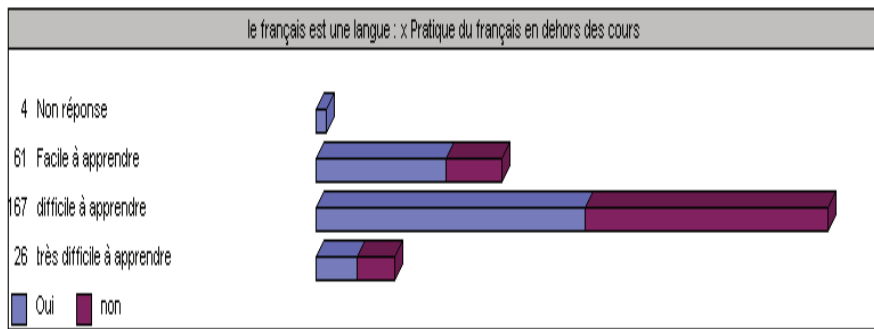
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils connaissent des français en fonction de leur fréquentation de l'Alliance française.

Importance de la langue française	Très importante	assez importante	pas importante	TOTAL
<b>le français est une langue :</b>				
Non réponse	4	0	0	4
Facile à apprendre	45	16	0	61
difficile à apprendre	123	43	1	167
très difficile à apprendre	22	3	1	26
<b>TOTAL</b>	<b>194</b>	<b>62</b>	<b>2</b>	<b>258</b>

Tableau : croisé des variables « le français est une langue » et « importance de la langue française ».



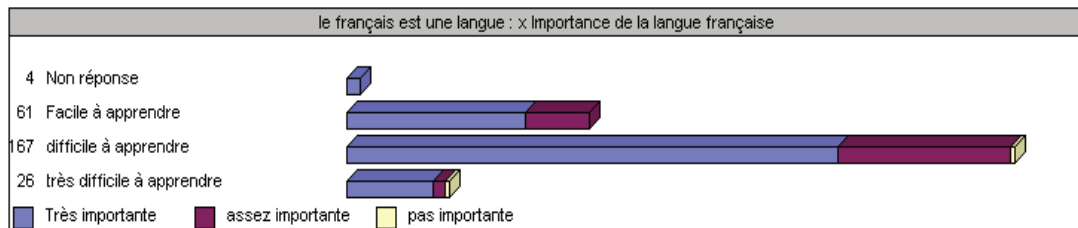
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon ce qu'ils considèrent comme étant le plus difficile de la langue française et la difficulté qu'ils accordent au français.



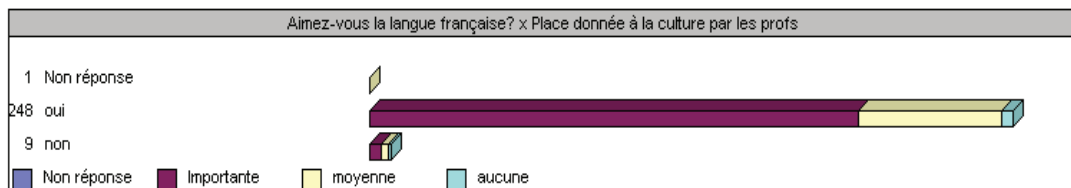
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils pratiquent le français en dehors des cours en fonction de la difficulté qu'ils accordent au français.

Place donnée à la culture par les profs	Non réponse	Importante	moyenne	aucune	TOTAL
Aimez-vous la langue française?					
Non réponse	0	0	1	0	1
oui	1	188	55	4	248
non	0	5	3	1	9
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>193</b>	<b>59</b>	<b>5</b>	<b>258</b>

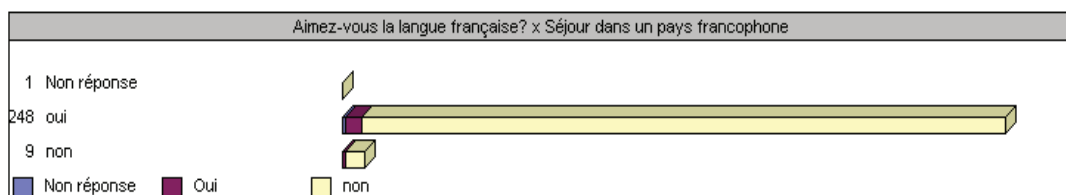
Tableau : croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « place donnée à la culture par les profs ».



Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon l'importance qu'ils donnent à la langue française en fonction de la difficulté qu'ils accordent au français.



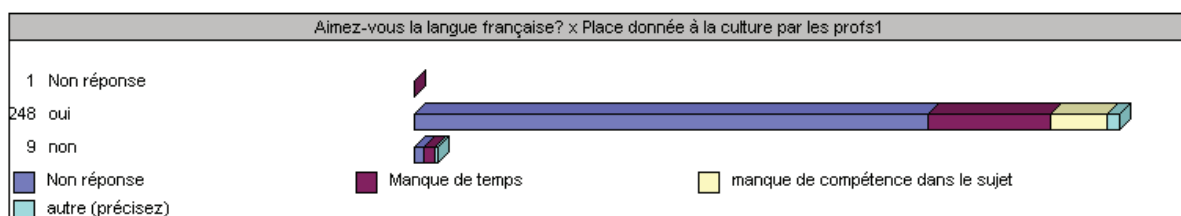
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon la place qu'ils pensent que les professeurs donnent à la culture en fonction de leur amour pour la langue française.



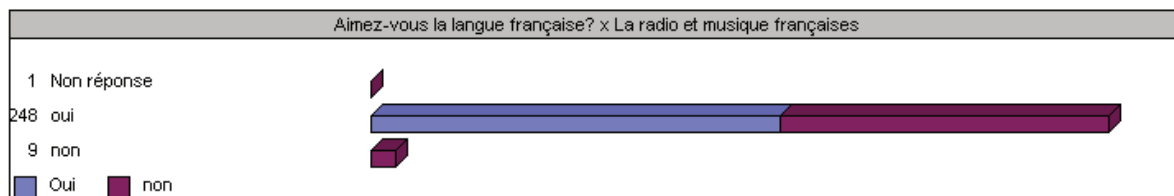
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils ont visité un pays francophone en fonction de leur amour de la langue française.



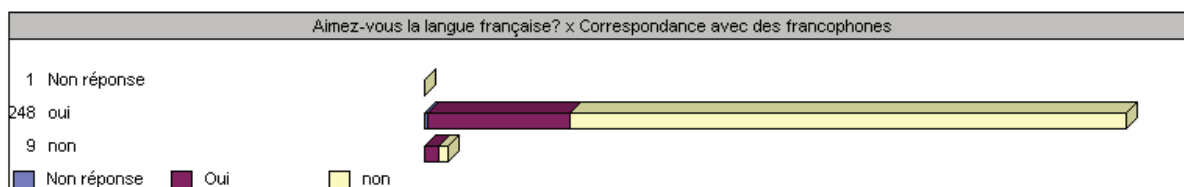
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon les raisons qui les ont poussés à choisir le français en fonction de leur amour de la langue française.



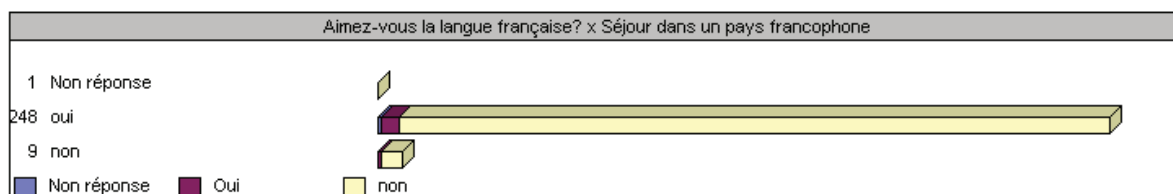
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon ce qu'ils considèrent comment étant à l'origine du manque de culture dans l'enseignement en fonction de leur amour de la langue française.



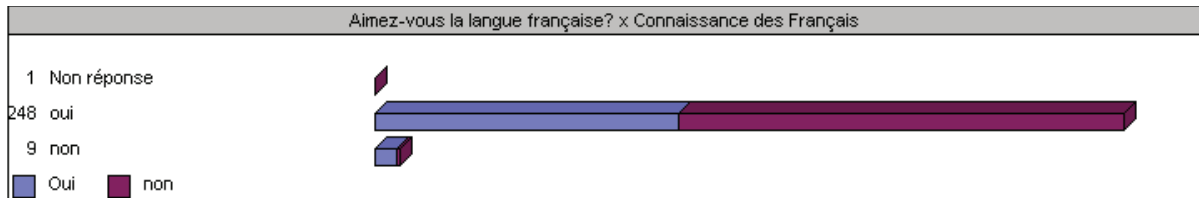
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils écoutent la radio et la musique françaises en fonction de leur amour de la langue française.



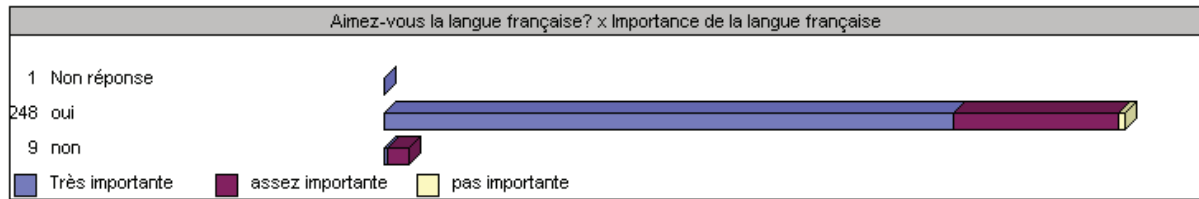
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils correspondent avec des francophones en fonction de leur amour de la langue française.



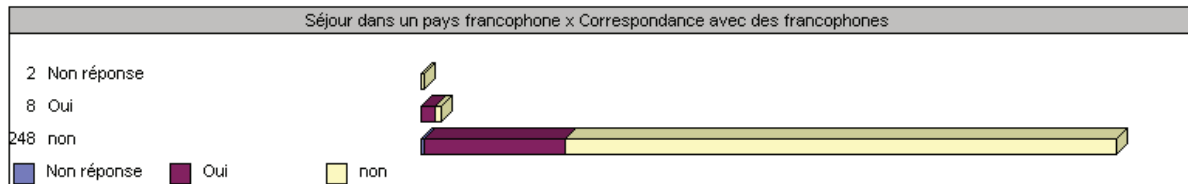
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils ont visité un pays francophone en fonction de leur amour de la langue française.



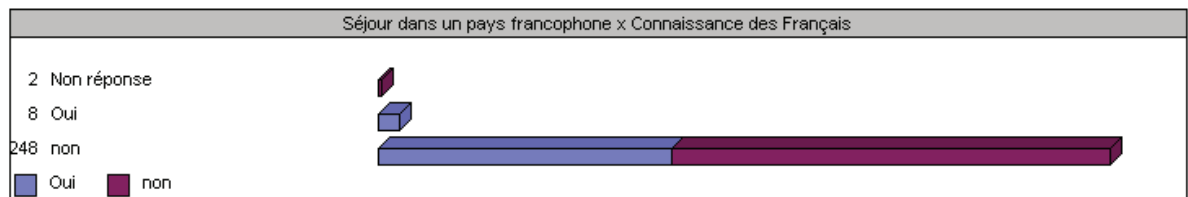
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils connaissent des Français en fonction de leur amour de la langue française.



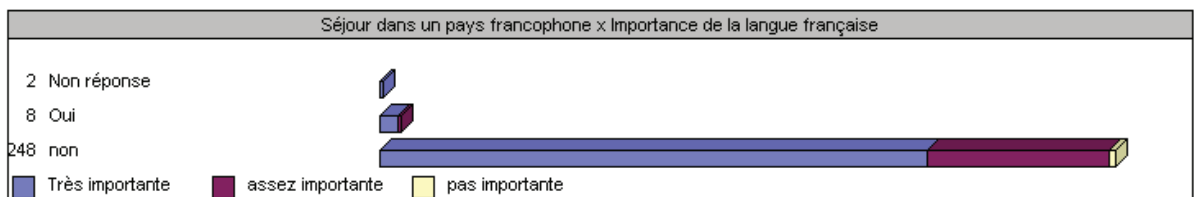
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon l'importance qu'ils accordent à la langue française en fonction de leur amour de la langue française.



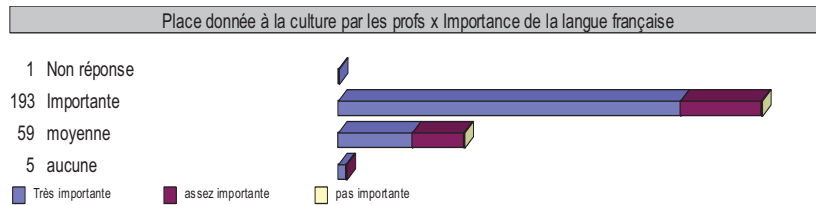
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils correspondent avec des francophones en fonction du fait d'avoir séjourné ou non dans un pays francophone.



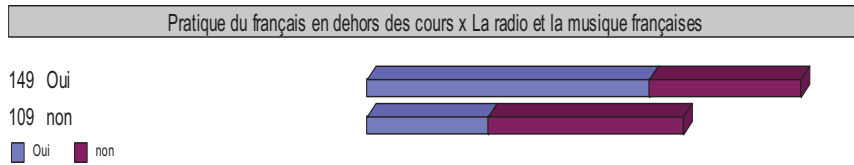
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils connaissent des Français en fonction du fait d'avoir séjourné ou non dans un pays francophone.



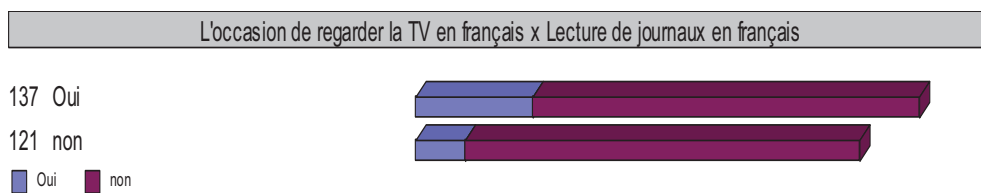
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon l'importance qu'ils accordent à la langue française en fonction du fait d'avoir séjourné dans un pays francophone.



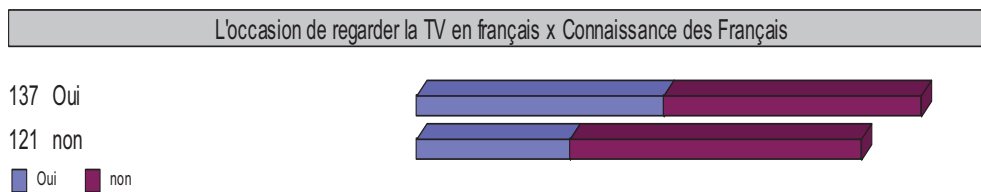
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon la place donnée à la culture par les profs et l'importance qu'ils accordent à la langue française.



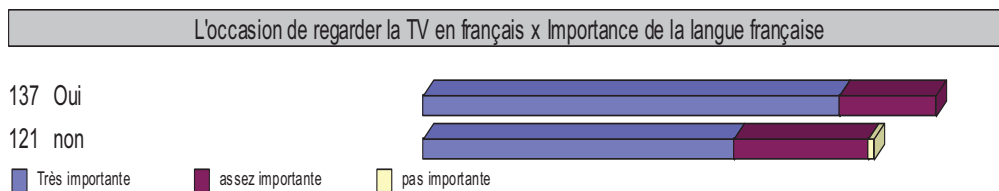
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils pratiquent le français en dehors des cours en fonction de leur écoute de la radio et de la musique françaises.



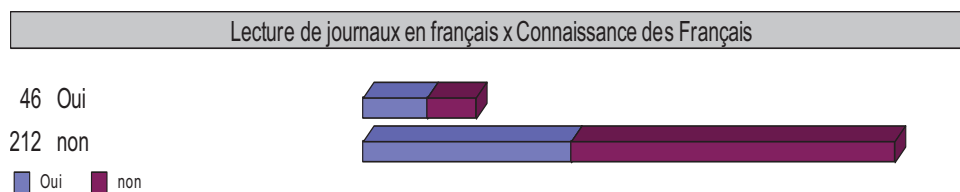
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils ont l'occasion de regarder la TV en français en fonction du fait de lire des journaux en français.



Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils ont l'occasion de regarder la TV en français en fonction de leur connaissance des français.

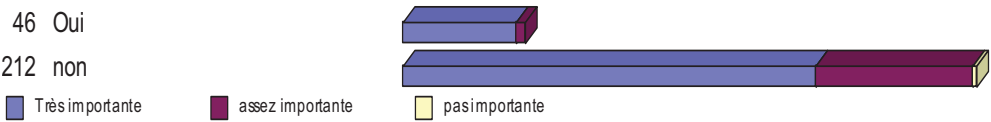


Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils regardent la TV en français selon l'importance qu'ils accordent à la langue française.

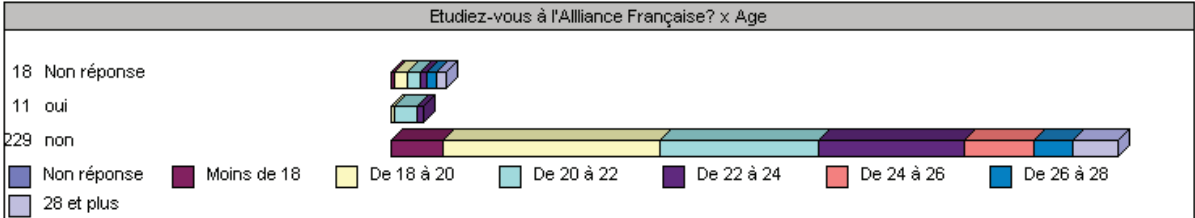


Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils lisent des journaux en français et s'ils connaissent des français.

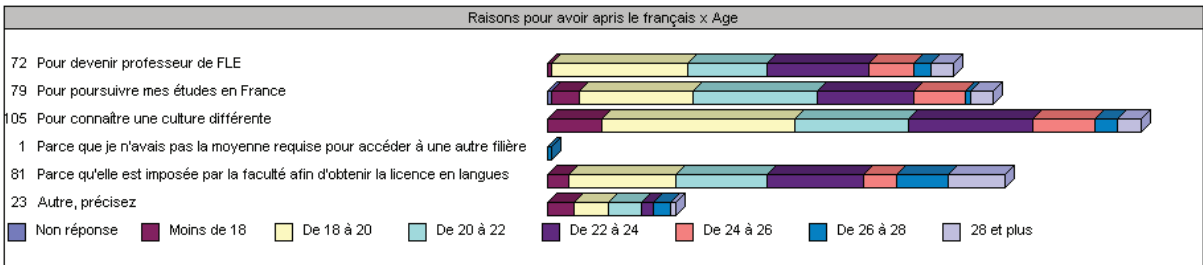
Lecture de journaux en français x Importance de la langue française



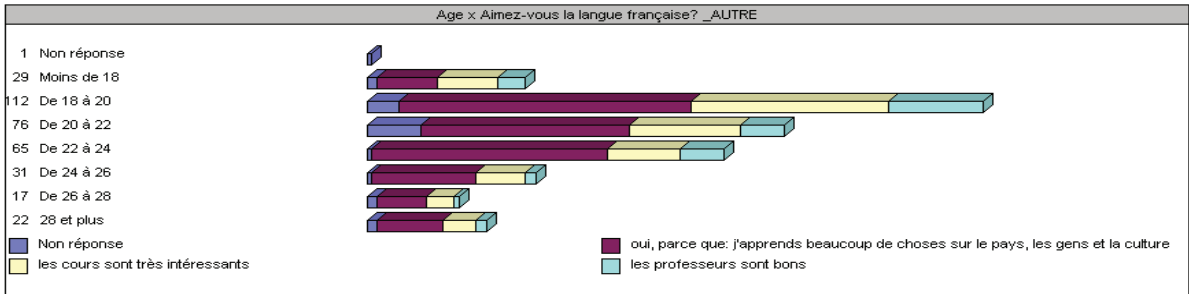
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon s'ils lisent des journaux en français en fonction de l'importance qu'ils accordent à la langue française.



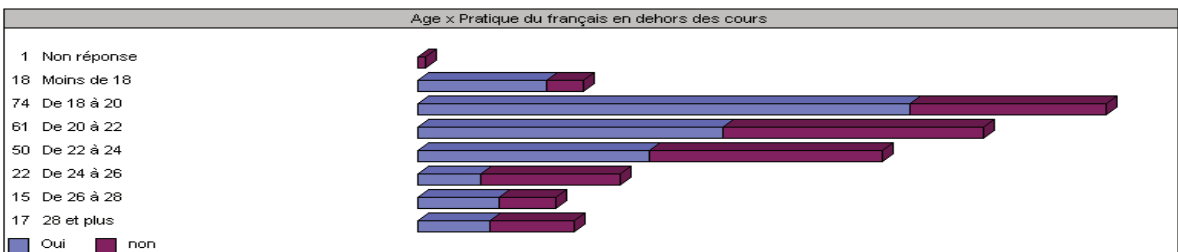
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon leur âge en fonction de leur fréquentation de l'AF.



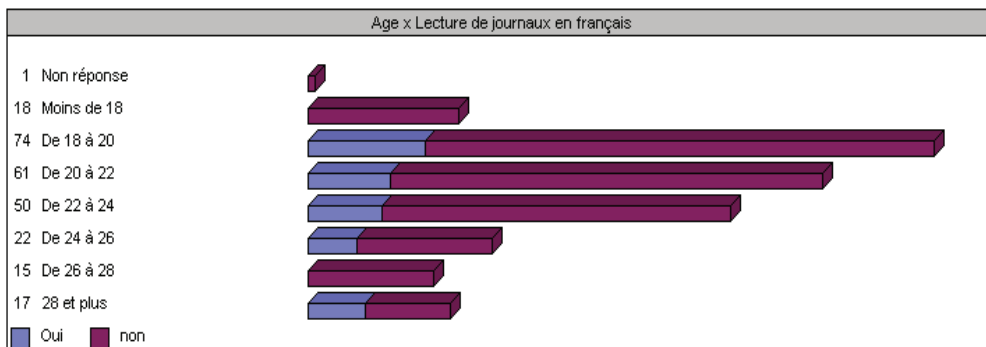
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon leur âge en fonction des raisons qui les ont poussés à avoir appris le français.



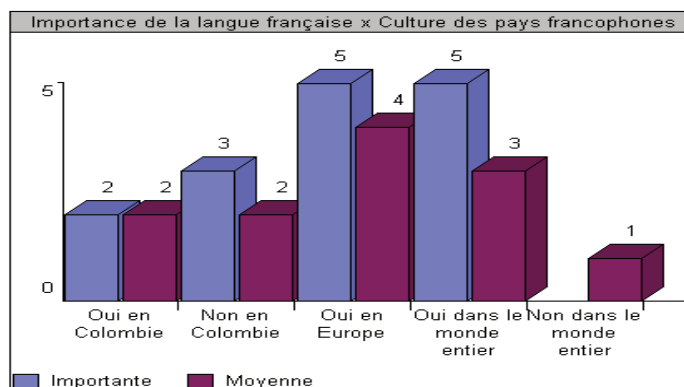
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon leur âge en fonction des raisons pour lesquelles ils aiment la langue française.



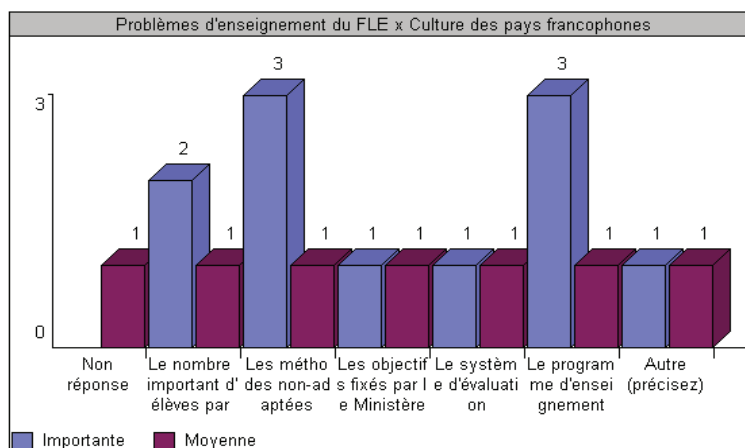
Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon leur âge en fonction du fait de pratiquer le français en dehors des cours.



Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon leur âge en fonction du fait de lire des journaux en français.



Graphique : distribution des effectifs d'étudiants selon l'importance qu'ils accordent au français et leur avis vis-à-vis de la place de l'interculturel donnée par leurs enseignants en cours.

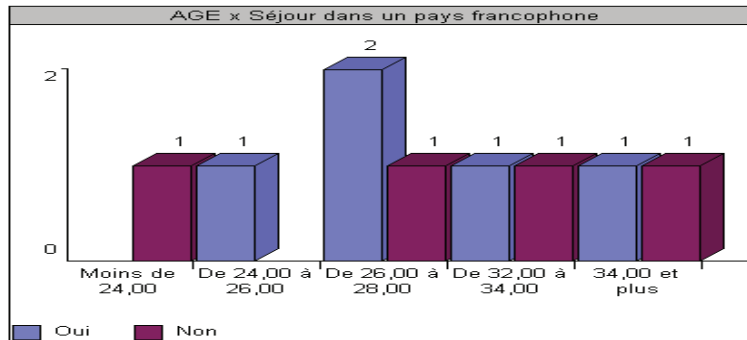


Graphique : croisement « problèmes d'enseignement du FLE » x « Culture des pays francophones ».



Raison	Priorité à la langue	Manque de temps	Manque de compétence vis-à-vis du sujet	Autre (précisez)	TOTAL
<b>AGE</b>					
Moins de 24,00	11,1%	0,0%	11,1%	0,0%	-
De 24,00 à 26,00	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%	-
De 26,00 à 28,00	0,0%	22,2%	0,0%	0,0%	-
<b>TOTAL</b>	<b>11,1%</b>	<b>22,2%</b>	<b>11,1%</b>	<b>11,1%</b>	

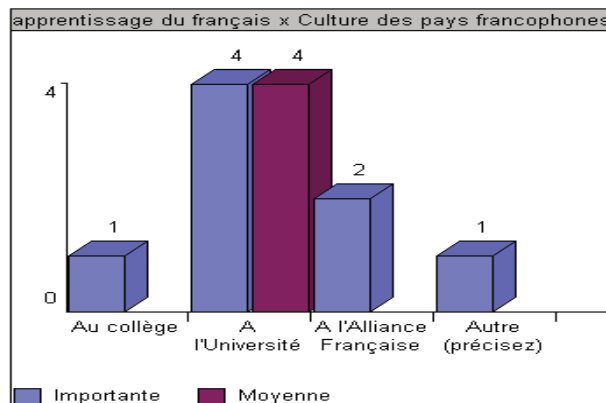
Tableau : croisement « âge » x « raison de l'absence de la culture en cours ».



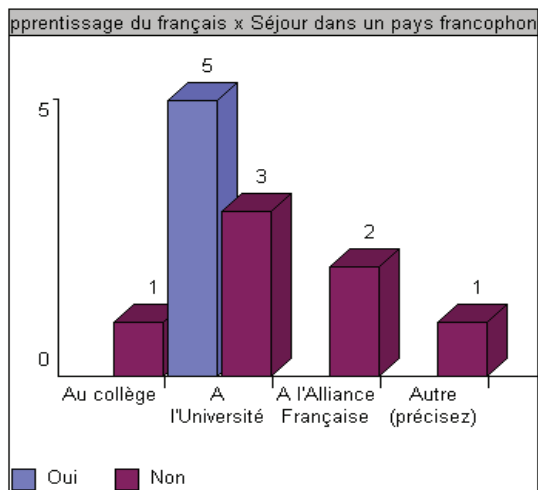
Graphique : croisement « âge » x « séjour dans un pays francophone ».

Formation FLE	oui	non	TOTAL
<b>apprentissage du français</b>			
Au collège	0,0%	11,1%	<b>11,1%</b>
A l'Université	66,7%	22,2%	<b>88,9%</b>
A l'Alliance Française	11,1%	11,1%	<b>22,2%</b>
Autre (précisez)	11,1%	0,0%	<b>11,1%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

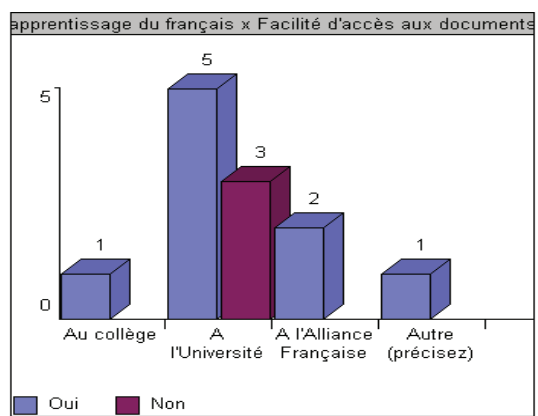
Tableau : croisement « formation en FLE » x « lieu d'apprentissage du français ».



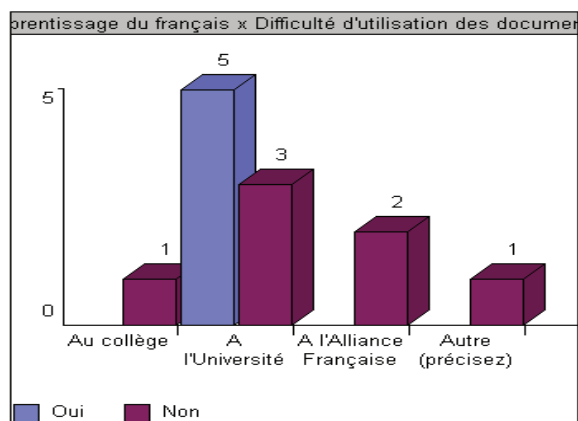
Graphique : croisement « lieu d'apprentissage du français » x « importance de la culture des pays francophones ».



Graphique : croisement « lieu d'apprentissage du français » x « séjour dans un pays francophone ».



Graphique : croisement « lieu d'apprentissage du français » x « facilité d'accès aux documents authentiques ».



Graphique : croisement « lieu d'apprentissage du français » x « difficulté d'utilisation des documents authentiques ».

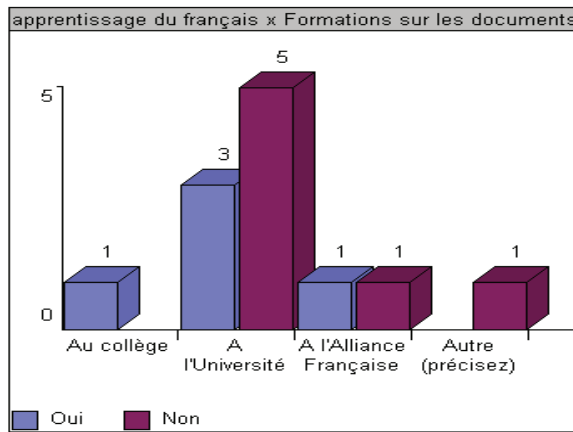
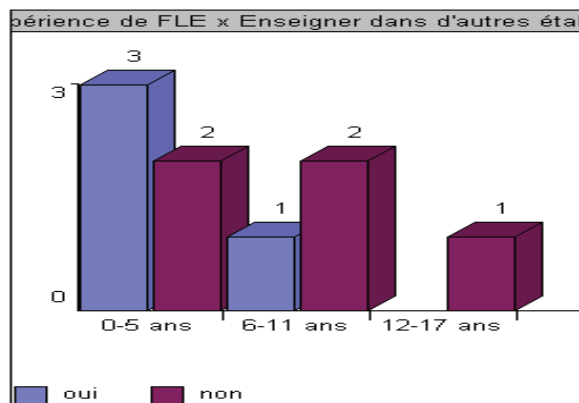


Tableau : croisement « lieu d'apprentissage du français » x « formation sur les documents authentiques ».



Graphique : croisement « temps d'expérience en FLE » x « enseigner dans d'autres établissements ».

Compétences chez les apprenants	La capacité de s'exprimer à l'oral	La capacité de s'exprimer à l'écrit	La compréhension orale	La compréhension écrite	Des compétences socio-culturelles	TOTAL
Temps d'expérience de FLE						
0-5 ans	55,6%	55,6%	44,4%	33,3%	33,3%	-
6-11 ans	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	-
12-17 ans	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%	-
TOTAL	-	-	-	-	-	

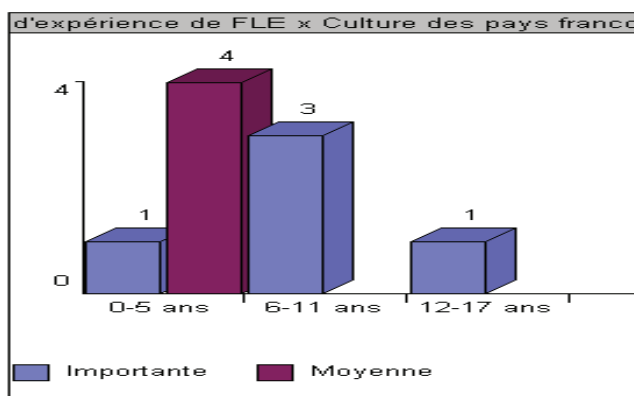
Tableau : croisement « temps d'expérience en FLE » x « compétences chez les apprenants ».

Facilité d'accès aux documents	Oui	Non	TOTAL
<b>Compétences chez les apprenants</b>			
La capacité de s'exprimer à l'oral	66,7%	33,3%	<b>100%</b>
La capacité de s'exprimer à l'écrit	66,7%	33,3%	<b>100%</b>
La compréhension orale	66,7%	22,2%	<b>88,9%</b>
La compréhension écrite	55,6%	22,2%	<b>77,8%</b>
Des compétences socioculturelles	55,6%	22,2%	<b>77,8%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

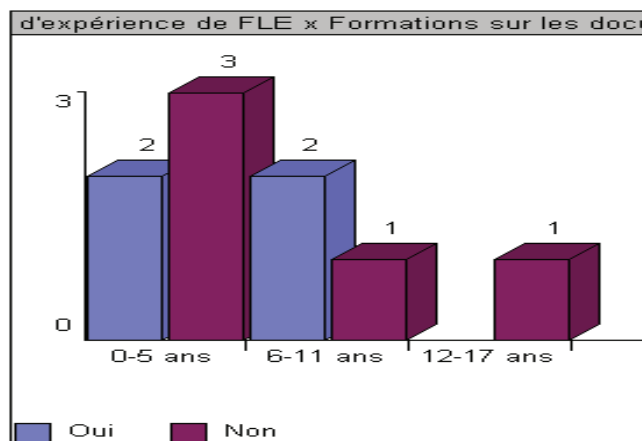
Tableau : croisement « facilité d'accès aux documents authentiques » x « compétences chez les apprenants ».

Difficulté d'utilisation des documents	Oui	Non	TOTAL
<b>Compétences chez les apprenants</b>			
La capacité de s'exprimer à l'oral	55,6%	44,4%	<b>100%</b>
La capacité de s'exprimer à l'écrit	55,6%	44,4%	<b>100%</b>
La compréhension orale	44,4%	44,4%	<b>88,9%</b>
La compréhension écrite	33,3%	44,4%	<b>77,8%</b>
Des compétences socioculturelles	33,3%	44,4%	<b>77,8%</b>
<b>TOTAL</b>	-	-	

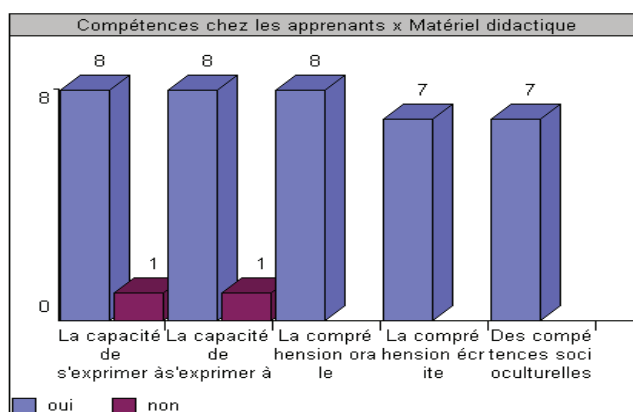
Tableau : croisement « difficulté d'utilisation des documents authentiques » x « compétence chez les apprenants ».



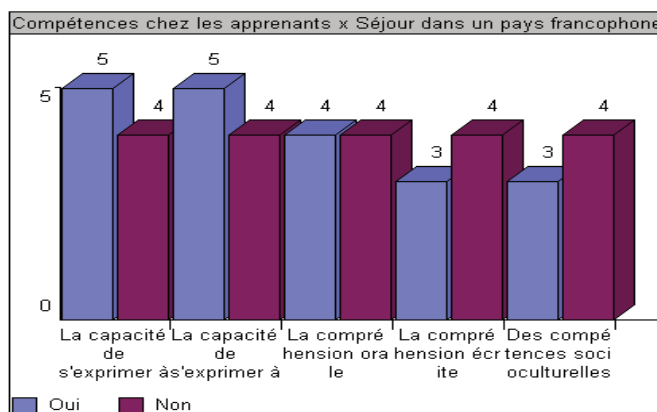
Graphique : croisement « temps d'expérience en FLE » x « culture des pays francophones ».



Graphique : croisement « temps d'expérience en FLE » x « formations sur les documents authentiques ».



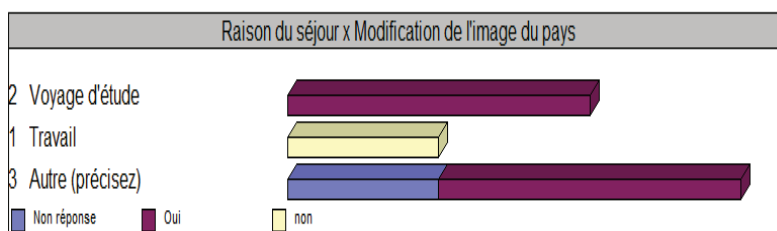
Graphique : croisement « compétence chez les apprenants » x « matériel didactique ».



Graphique : croisement « compétences chez les apprenants » x « séjour dans un pays francophone ».

séjour favorable	Amélioration de la langue française	Découverte de la culture française ou francophone *	Rencontre avec des francophones natifs	Autre (précisez)	TOTAL
<b>Compétences chez les apprenants</b>					
La capacité de s'exprimer à l'oral	33,3%	55,6%	22,2%	22,2%	-
La capacité de s'exprimer à l'écrit	33,3%	55,6%	22,2%	22,2%	-
La compréhension orale	33,3%	44,4%	22,2%	22,2%	-
La compréhension écrite	33,3%	33,3%	22,2%	22,2%	-
Des compétences socioculturelles	33,3%	33,3%	22,2%	22,2%	-
<b>TOTAL</b>	-	-	-	-	

Tableau : croisement « compétences chez les apprenants » x « séjour favorable ».



Graphique : « croisement « raison du séjour » x « modification de l'image du pays ».

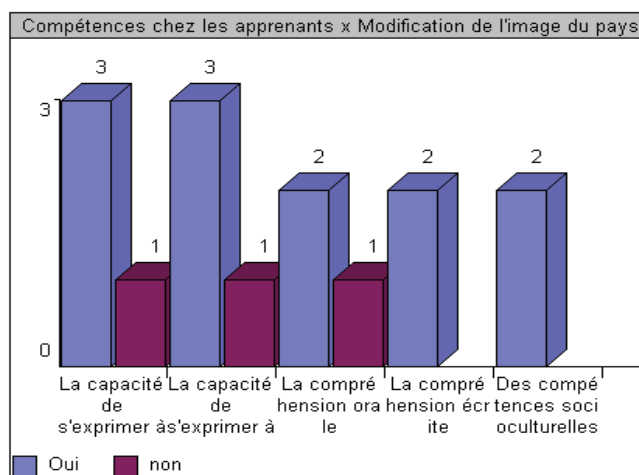
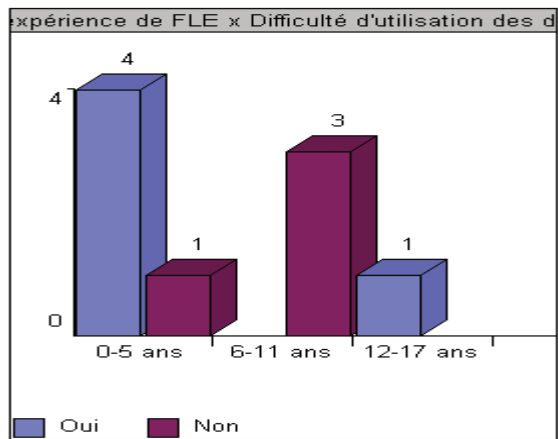
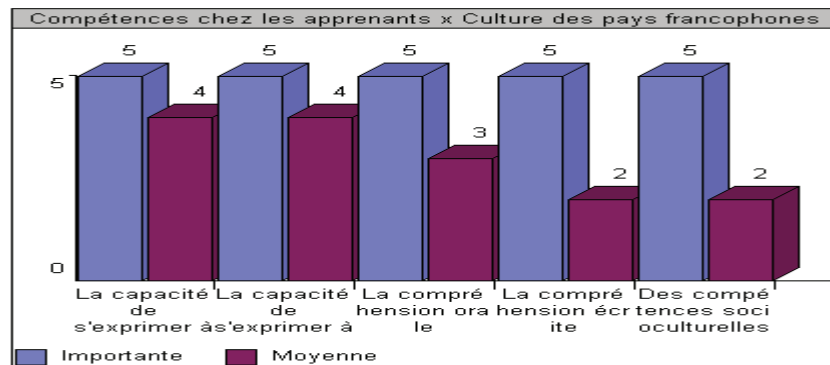


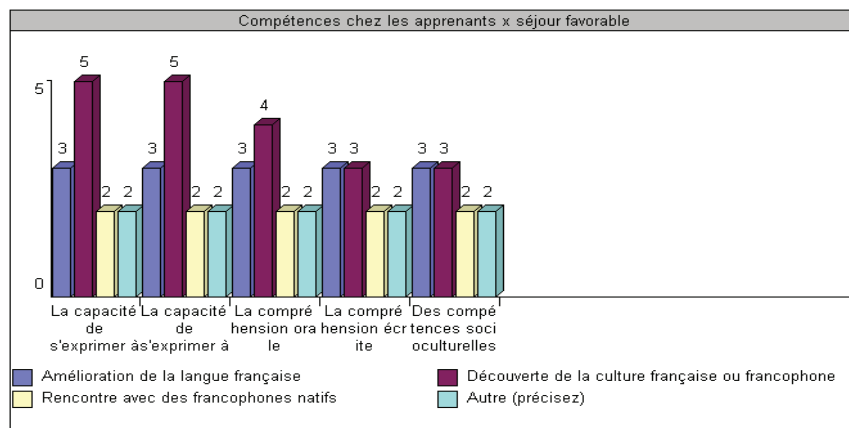
Tableau : croisement « compétences chez les apprenants » x « modification de l'image du pays ».



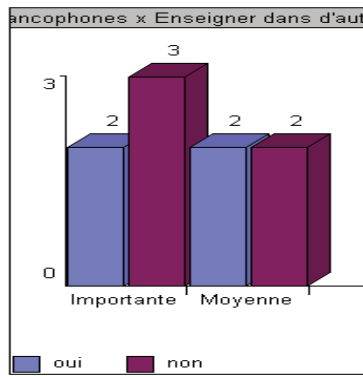
Graphique : croisement « temps d'expérience en FLE » x « difficulté d'utilisation des documents authentiques ».



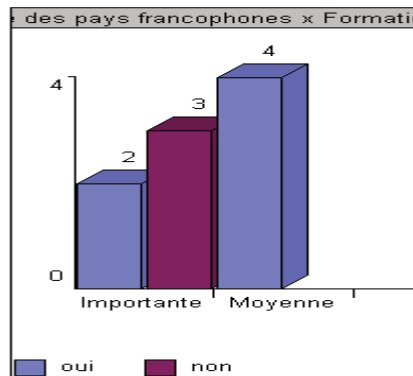
Graphique : croisement « compétences chez les apprenants » x « culture des pays francophones ».



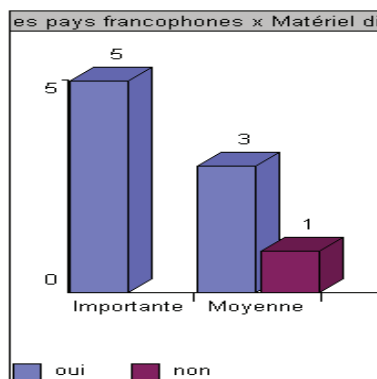
Graphique : croisement « compétences chez les apprenants » x « séjour favorable ».



Graphique : croisement « culture des pays francophones » x « enseigner dans d'autres établissements ».

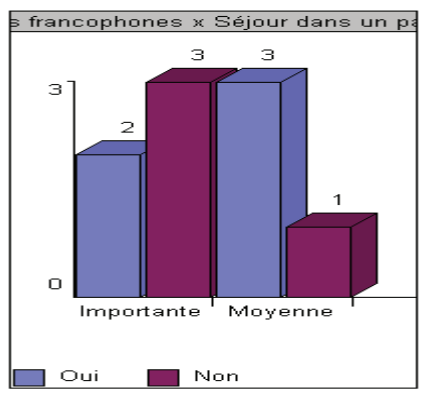


Graphique : croisement « culture des pays francophones » x « formations sur les documents authentiques ».



Graphique : croisement « culture des pays francophones » x « matériel dactique ».





Graphique : croisement « culture des pays francophones » x « séjour dans un pays francophone ».

**ANNEXE 10 RAPPORT DE L'OIF SUR LES ETATS FAISANT PARTIE  
DE LA FRANCOPHONIE**



## Estimation du nombre de francophones dans le monde en 2005

Source: Observatoire de la langue française  
de l'Organisation internationale de la Francophonie, février 2009

États et régions de la Francophonie	Population en 2005	Francophones	En pourcentage de la population totale	Francophones partiels	En pourcentage de la population totale
<b>AFRIQUE DU NORD ET PROCHE-ORIENT</b>		11 651 900		8 973 500	
<i>Afrique du Nord</i>					
Maroc	30 700 000	4 144 500	13,5 %	5 986 500	19,5 %
Mauritanie	3 100 000	167 400	5,4 %	155 000	5,0 %
Tunisie	10 000 000	6 360 000			63,6 %
<i>Moyen Orient</i>					
Égypte	74 000 000	296 000	0,4 %	2 072 000	2,28 %
Liban	3 800 000	684 000	18,0 %	760 000	20,0 %
<b>AFRIQUE SUBSAHARIENNE ET OcéAN INDIEN</b>					
<i>Afrique Subsaharienne</i>					
Bénin	8 400 000	739 200	8,8 %	1 402 800	16,7 %
Burkina Faso	13 900 000	695 000			5,0 %
Burundi	7 800 000	390 000	5,0 %	234 000	3,0 %
Cameroun	16 400 000	2 950 300	18,0 %	4 393 100	26,8 %
Cap-Vert	480 000	24 000	5,0 %	72 000	15,0 %
Centrafrique	4 200 000	945 000			22,5 %
Congo-Conakry	4 000 000	1 200 000	30,0 %	1 200 000	30,0 %
Congo-Kinshasa	60 800 000	6 080 000	10,0 %	18 240 000	30,0 %
Côte d'Ivoire	18 200 000	12 740 000			70,0 %
Djibouti	799 000	159 800			20,0 %
Gabon	1 400 000	1 200 000	80 %	-	-
Guinée	9 500 000	2 000 000	21,1 %	4 000 000	42,1 %
Guinée-Bissau	1 600 000	16 000	1,0 %	-	-
Guinée équatoriale	500 000	100 000	20,0 %	200 000	4,0 %
Mali	13 500 000	1 107 000	8,2 %	1 107 000	8,2 %
Niger	14 000 000	1 260 000			9,0 %
Rwanda	8 700 000	609 000	7,0 %	174 000	2,0 %
São Tomé-et-Principe	150 000	30 000	20,0 %	67 500	45,0 %
Sénégal	11 700 000	1 170 000	10,0 %	2 457 000	21,0 %
Tchad	9 700 000	1 940 000	20,0 %	-	-
Togo	6 100 000	2 000 000	32,8 %	-	-
<i>Océan Indien</i>					
Comores	670 000	312 200			46,6 %
Madagascar	17 300 000	865 000	5,0 %	2 664 200	15,4 %
Maurice	1 200 000	180 000	15,0 %	692 500	57,7 %
France-Mayotte	180 000	54 000	30,0 %	1 28 000	70,0 %
France-Réunion	780 000	619 300	79,4 %	117 800	15,1 %
Seychelles	80 000	4 000	5,0 %	44 000	55,0 %
<b>AMÉRIQUE ET CARAÏBE</b>					
<i>Amérique du Nord</i>					
Canada (l'ensemble)	32 270 500	9 487 500	29,4 %	2 065 300	6,4 %
Alberta	3 256 800	70 000	2,1 %	-	-
Nouveau-Brunswick	752 000	242 000	32,2 %	312 300	41,5 %
Québec	7 598 100	6 314 000	83,1 %	-	-
France-Saint Pierre-et-Miquelon	6 300	6 300	100,0 %	-	-

<b>Caraiïbe</b>						
Dominique	70 000	1 500	2,1 %	5 000	7,1 %	
France-Guadeloupe	450 000	360 900	80,2 %	67 000	14,9 %	
France-Guyane	200 000	146 000	73,0 %	39 400	19,7 %	
France-Martinique	400 000	320 800	80,2 %	58 000	14,5 %	
Haiti	8 300 000	664 000	8,0 %	622 500	7,5 %	
Sainte-Lucie	160 000	2 700	1,7 %	-	-	
<b>ASIE ET OCÉANIE</b>						
<b>Asie centrale</b>						
Arménie (observateur)	3 000 000	200 000	6,7 %	-	-	
Géorgie (observateur)	4 500 000	n.c.	-	n.c.	-	
<b>Extrême-Orient</b>						
Cambodge	13 300 000	148 500	-	-	1,1 %	
Laos	5 900 000	60 000	-	-	1,0 %	
Vietnam	83 300 000	160 000	0,2 %	410 000	0,5 %	
<b>Océanie</b>						
France-Nouvelle-Calédonie	230 000	184 000	80,0 %	23 000	10,0 %	
France-Wallis-et-Futuna	15 000	15 000	100,0 %	-	-	
Polynésie française	260 000	208 000	80,0 %	26 000	1,0 %	
Vanuatu	220 000	99 000	45,0 %	-	-	
<b>EUROPE</b>						
<b>Europe centrale et orientale</b>						
Albanie (associé) <sup>6</sup>	3 200 000	320 000	10,0 %	-	-	
Bulgarie	7 700 000	924 000	12,0 %	-	-	
Croatie (observateur)	4 400 000	n.c.	-	n.c.	-	
Hongrie (observateur)	10 100 000	60 000	0,6 %	-	-	
Lituanie (observateur)	3 400 000	25 000	0,7 %	42 000	1,2 %	
Macédoine (associé)	2 000 000	200 000	10,0 %	-	-	
Moldavie	4 200 000	1 050 000	25,0 %	-	-	
Pologne (observateur)	38 200 000	1 520 000	4,0 %	-	-	

Tableau 2 : Extrait du nombre de francophones dans le monde en 2005 (Wolff, 2014 : 16-196).

<sup>6</sup> Observatoire de la Langue Française de l'organisation Internationale de la Francophonie, (Wolff, 2014).



## **Résumé**

Ce travail propose de décrire le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien à travers l'exemple de l'université de Caldas, d'en identifier les manques, les besoins et de faire des propositions pour y remédier. Pour ce faire, il s'agira de décrire la situation du FLE en Colombie, puis de développer les notions théoriques qui guideront ce travail : interculturel, représentations, stéréotypes, didactique du FLE, etc. Nous décrirons ensuite notre méthodologie basée sur l'étude de deux terrains. Le premier est composé de deux corpus : étudiants et enseignants de l'université de Caldas à Manizales. Chaque corpus est constitué de deux enquêtes, un questionnaire sociolinguistique diffusé auprès de 258 apprenants et 20 entretiens d'étudiants ; un questionnaire diffusé auprès de l'ensemble des enseignants de FLE de l'université et l'entretien de tous ces enseignants. Enfin, le corpus du deuxième terrain est composé des entretiens de 6 professeurs de FLE colombiens installés en France. L'étude quantitative des questionnaires, et l'étude lexicométrique et de contenu de ces corpus nous aident à décrire un contexte d'enseignement où l'interculturel a peu de place dans l'enseignement du FLE, où le matériel et les conditions requis facilitant le travail d'une telle composante font défaut et où les représentations des apprenants et des enseignants peuvent influencer négativement la motivation et l'apprentissage du français. Par ailleurs, le deuxième terrain permet de confirmer que l'enseignement du FLE dispensé dans les universités colombiennes ne transmet pas les compétences interculturelles ni pragmatiques pour évoluer en contexte réel. A partir de ces résultats, nous ferons des propositions au niveau didactique comme politique pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités colombiennes et pour une mise en valeur du FLE dans le pays.

### **Mots clés :**

Français langue étrangère, didactique de l'enseignement des langues étrangères et du FLE, interculturel, interculturalité, représentations, stéréotypes, documents authentiques, politique linguistique en Colombie, statut du français en Colombie.

### **Abstract**

The piece's aim is to describe the teaching of French as a Foreign Language (FLE) in Colombia using the University of Caldas as an example. It is about identifying what is lacking, the needs and proposing what is necessary to remedy the situation. We will first describe the situation of FLE and develop theoretical concepts that guide this work: intercultural, representations, stereotypes, FLE teaching, etc. Furthermore, we describe our methodology based on the study of two fields. The first one is composed of two bodies of work: students and teachers of the University of Caldas. Each data consists of two surveys, a sociolinguistic questionnaire distributed to 258 students and 20 semi-structured interviews; a questionnaire distributed to all the FLE teachers of the university and an interview of all these same teachers. Finally, the body of the second field consists of 6 expatriate Colombian FLE teachers who have settled in France. The quantitative study of the questionnaires, and the lexicometric and content study of the data help us to describe an educational context where the intercultural does not have enough emphasis in the teaching of FLE, where the right material and the right conditions to aid the development of this skill do not exist and where representations of learners and teachers can negatively influence the motivation for learning French. Moreover, the second field confirms that the teaching of FLE in Colombian Universities does not transmit intercultural and pragmatic skills to evolve as one would receive living in France. From these results, we will make didactic and political proposals for improving the teaching/learning of FLE in the Colombian universities and for the development of the status of French in the country.

### **Keywords:**

French foreign language, didactics of foreign language and french teaching, intercultural, interculturality, representations, stereotypes, authentic material, language policy in Colombia, status of French in Colombia.