



HAL
open science

L'interculturalité, source de la dynamique du FLE en Colombie ?

Guillaume Roux, Germana Carolina Soler Millán

► **To cite this version:**

Guillaume Roux, Germana Carolina Soler Millán. L'interculturalité, source de la dynamique du FLE en Colombie ?. 3e Congrès Européen des professeurs de français, FIPF, Sep 2019, Athènes, France. pp.767-779. hal-04078700

HAL Id: hal-04078700

<https://hal.science/hal-04078700>

Submitted on 24 Apr 2023

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

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

L'interculturalité, source de la dynamique du FLE en Colombie ?

Germana Carolina SOLER MILLAN

Université de Caldas (Colombie)

carolina.soler@ucaldas.edu.co

Guillaume ROUX

Université de Caldas (Colombie)

guillaume.roux@ucaldas.edu.co

Résumé

Cet article traite du rôle de l'interculturalité comme dynamique d'apprentissage du FLE en Colombie dans un contexte qui lui est défavorable. Les politiques linguistiques en vigueur dans le pays ne laissent guère de place aux langues autres que l'anglais, notamment depuis la loi sur l'éducation de 1994 et le Programme National d'Anglais (2014). Ces politiques linguistiques sont en lien avec une idéologie qui rend difficile l'enseignement du français et impacte négativement la motivation des étudiants pour son apprentissage. La question est de savoir comment remédier à cette difficulté et éveiller l'intérêt des étudiants. Cette recherche propose donc de montrer le rôle que l'interculturalité peut jouer à ce niveau. Une enquête réalisée auprès d'étudiants et d'enseignants de l'Université de Caldas, sur deux périodes différentes, montre que ceux qui ont été formés à l'interculturalité obtiennent de meilleurs résultats et ont une motivation plus grande que ceux qui n'y ont pas été formés.

Mots-clés : *FLE, idéologie de la langue, représentations sociolinguistiques, politiques linguistiques*

Introduction

Cet article vise à montrer le rôle que peut jouer l'interculturalité dans la motivation des étudiants et la qualité de leur apprentissage en Colombie, dans un contexte défavorable. En effet, la situation des langues étrangères est très spé-

cifique dans le pays car seul l'anglais est mis en avant. Cette langue est enseignée depuis le collège comme unique langue étrangère. L'idéologie linguistique sous-jacente, sous l'influence des États-Unis (Mothe, 1977), met en évidence la faible considération du français. Rares sont les établissements qui l'enseignent encore. Néanmoins, le français reste la deuxième langue étrangère à l'université pour des raisons historiques (Chareille, 1997), mais, la plupart du temps, il est enseigné avec l'anglais (Molina, 2015). Une étude récente (Soler, 2016) montre alors que les étudiants des universités qui sont en langues modernes anglais-français suivent le français par défaut car la plupart choisissent avant tout cette filière pour l'anglais. C'est face à cette idéologie défavorable qu'évoluent les professeurs de français. Ainsi, comment motiver les étudiants et susciter leur intérêt pour le français ? L'objectif de cette recherche sera alors de montrer que l'interculturalité représente un outil privilégié pour motiver les étudiants à l'apprentissage du FLE.

1. Les politiques linguistiques en Colombie

Le français a longtemps été la première langue étrangère en Colombie (Chareille, 1997). Le tournant se situe à la fin de la Seconde Guerre mondiale. En effet, une enquête réalisée par Jean-Claude Mothe (1977), confirme que l'anglais est devenu la langue dominante depuis cette époque en raison de l'hégémonie des États-Unis.

Dans l'histoire récente, la loi 115 de 1994 fixe l'enseignement obligatoire d'une seule langue dans le secondaire, sans préciser laquelle. C'est l'anglais qui sera alors presque toujours choisi par les établissements scolaires (Chareille, 1997 ; Soler, 2016). Cette démarche est sous-tendue par une dimension pratique : Schoell (1973a ; 1973b) souligne que le français est perçu, dans le pays, comme une langue de culture, de littérature ; il souligne que l'anglais est considéré comme la langue de l'idéal matériel et mécanique.

Dans les universités, le français se maintient comme deuxième langue (Chareille, 1997). Molina (2015) répertorie seulement 16 universités sur 133 (publiques et privées) qui enseignent le français à un niveau de licence, deux qui enseignent le français seul (l'Université Nacional de Bogotá et l'Université de los Andes car les effectifs sont suffisants) ; les autres universités enseignent le français conjointement avec l'anglais. Concernant les programmes, ils sont généralement proches (Soler, 2016 ; Vargas et Trujillo, 2018).

1.1. L'idéologie linguistique

Les représentations et les actes révèlent la présence d'une idéologie définie comme une construction constituée d'un réseau de représentations visant à régir les discours et les actions (dans une visée de domination) sur les langues au sein d'une communauté (Boyer, 2008). Le premier acte confirmant cette idéologie date de 2004 avec le Programme National du Bilinguisme (image 1).



Image 1 : Extrait du Programme National du Bilinguisme (Ministère de l'Éducation Nationale, 2014)

Ce document reflète une idéologie qui propose de former à un bilinguisme espagnol-anglais l'ensemble des Colombiens, dans une optique économique comme le montre le mot « compétitivité ». Pour concrétiser ce projet, quelques années après apparaît le Programme National d'anglais (2014, image 2).




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

Image 2 : Extrait du Programme National d'Anglais (*ibid.*)

Ce programme va plus loin dans l'idéologie, soulignant l'importance de l'anglais non seulement pour la dimension économique, mais aussi pour l'inclusion

sociale et le développement cognitif. Ce programme est alors une composante majeure d'une « éducation de qualité » (image 3).



Image 3 : Extrait du Programme National d'Anglais (*ibid.*)

Cette idéologie n'est pas seulement présente dans les actions gouvernementales mais aussi chez les étudiants (*cf.* section 3), ce qui crée des représentations négatives concernant les autres langues, notamment le français. Dans ces conditions, comment motiver les étudiants à l'apprentissage d'une langue autre que l'anglais, en l'occurrence le français ?

1.2. L'interculturalité en Colombie

L'interculturalité ne fait son apparition dans les langues étrangères que récemment en Colombie, notamment en Espagnol Langue Étrangère (Usma, 2017) et en Anglais Langue Étrangère (Álvarez, 2019). En français, son absence est mise en évidence (Soler, 2016).

Cependant, de quelle interculturalité est-il question dans la présente étude ? L'interculturalité représente un vaste champ. Il ne sera pas dans l'objectif de cet article de faire l'état de la question. La définition choisie repose sur les caractéristiques qui semblent les plus à même de déconstruire les représentations négatives des étudiants et de dynamiser leur motivation. En ce sens, l'interculturalité qui sera abordée correspond à celle développée par Abdallah-Pretceille (1996 ; 2004) ; c'est-à-dire le travail de la culture cible comme de sa propre culture, le travail des représentations sociales et des stéréotypes, et le travail de l'altérité.

Selon les considérations précédentes, l'interculturalité peut-elle être source de dynamisme pour le français en Colombie dans un contexte défavorable ?

2. Méthode

Cette recherche a été réalisée au département de langues de l'Université de Caldas. Elle se base tout d'abord sur la comparaison des moyennes (les notes sont sur cinq) de trois groupes de Français II (deuxième semestre de la licence). Les deux premiers groupes ont un effectif de vingt-cinq étudiants et le troisième de dix-huit étudiants. Le premier groupe est celui dans lequel a été travaillée l'interculturalité.

L'interculturalité a été travaillée sur différents aspects : les représentations ont été identifiées à l'aide de questionnaires (les Français sont-ils antipathiques ? Les Suisses sont-ils ouverts ? Le français permet-il de travailler facilement ?, etc.). Selon les représentations identifiées, des documents ont été étudiés pour déconstruire ces mêmes représentations. Par exemple, si les Français sont considérés comme égoïstes, des documents sont présentés, montrant les Français en train de s'entraider (reportage sur « les Restos du Cœur »). Concernant la culture, c'est surtout le matériel authentique qui a été utilisé. Quant à l'altérité, elle a été basée sur l'identification des différences culturelles (façons de saluer ou de remercier) et sur des jeux de rôle (travail sur le sentiment d'exclusion).

La majorité des étudiants du premier groupe de 2017-2 faisait partie du cours de production orale (cinquième semestre de la licence-2019-1). Les moyennes des notes ont été comparées à celles des groupes de production orale des semestres précédents (2017-2, 2018-1, 2018-2) pour exclure l'influence des étudiants de 2017-2 qui se retrouvent dans les autres groupes de production orale de 2019-1. Les différences entre les groupes ont été mesurées par une ANOVA, avec les moyennes des notes comme variable dépendante et le groupe comme variable indépendante.

Dans un deuxième temps, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de vingt étudiants avant l'introduction de l'interculturalité (Groupe 1 2017-2) et quinze après l'introduction de l'interculturalité (Groupe Production orale 2019-1). Les quinze étudiants du groupe de production orale sont tous issus du Groupe 1 de 2017-2.

Enfin, des entretiens semi-directifs auprès de cinq enseignants de FLE de l'Université de Caldas ont été réalisés en 2017-2 et 2019-1 afin de connaître leur rapport aux représentations et à la motivation des étudiants.

Les entretiens ont été intégralement enregistrés et transcrits. Les noms ont été changés pour des raisons d'anonymat.

3. Résultats

3.1. Comparaisons des moyennes

La comparaison des trois groupes de Français II de 2017-2 indique la présence de différences significatives quant aux moyennes des notes (tableau 1).

Moyenne Français II, 2017-2			
	Moyenne	Note minimale	Note maximale
Groupe 1	3,65/5	2,4/5	4,6/5
Groupe 2	3,27/5	1,4/5	4,3/5
Groupe 3	3,32/5	1,7/5	4,2/5

Tableau 1 : Moyennes par groupe pour le cours de Français II à la fin du semestre 2017-2

Le Groupe 1 est celui qui a obtenu les meilleurs résultats et le Groupe 2 les moins bons. L'ANOVA montre qu'il y a une différence significative entre tous les groupes ($p < 0,05$). Les tests *post hoc* indiquent une différence entre le Groupe 1 et le Groupe 2 ($p < 0,05$), entre le Groupe 1 et le Groupe 3 ($p < 0,01$) mais qu'il n'y a pas de différence entre le Groupe 2 et le Groupe 3 ($p > 0,05$).

Concernant la comparaison des moyennes des groupes de production orale (tableau 2), elle reflète également quelques différences.

Moyenne Production orale, 2019-1			
	Moyenne	Note minimale	Note maximale
Groupe 2019-1	3,68/5	3,2/5	4,5/5
Groupe 2018-2	3,33/5	2,7/5	4/5
Groupe 2018-1	3,26/5	2,6/5	3,9/5
Groupe 2017-2	3,35/5	2,5/5	3,9/5

Tableau 2 : Comparaison des moyennes des classes de production orale par semestre.

La comparaison des moyennes globales (ANOVA) ne montre pas de différence significative entre tous les groupes ($p > 0,05$). Cependant les tests *post hoc* indiquent une différence entre 2019-1 et 2017-2 ($p < 0,05$), entre 2019-1 et 2018-1 ($p < 0,01$) et entre 2019-1 et 2018-2 ($p < 0,05$). En revanche, il n'y a pas de différence entre 2017-2 et 2018-1 ($p > 0,05$), entre 2017-2 et 2018-2 ($p > 0,05$) et entre 2018-1 et 2018-2 ($p > 0,05$).

3.2. Analyse des entretiens de 2017-2

3.2.1. L'idéologie

Les apprenants ont conscience de l'existence d'un contexte plus favorable à l'anglais qu'au français. L'anglais est la langue valorisée par des perspectives professionnelles plus importantes. Ils établissent eux-mêmes la comparaison, minimisant le français ; l'anglais est la langue du travail, une langue pragmatique, plus facile à apprendre et plus utile :

- (1) Cristian : on est plus proche à l'anglais pour les États-Unis/on est vraiment pris par l'anglais/on a beaucoup d'opportunités avec l'anglais que le français en Colombie/
- (2) Laureca : 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/
- (3) Mylé : 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/et l'anglais il est parlé partout/

La conscience de cette idéologie se retrouve d'ailleurs chez les enseignants. Le français n'est donc pas sur le même pied d'égalité que l'anglais en Colombie :

- (4) Enseignant Ferdinand : 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/
- (5) Enseignante Angélique : on pense toujours que c'est/que c'est plus important l'anglais/ça va être ben normal dû la proximité des États-Unis/

3.2.2. Représentations négatives

La motivation des apprenants dépend fortement de la difficulté qu'ils attribuent au français :

- (6) Cristian : le français c'est pas facile/la prononciation c'est un peu difficile la grammaire aussi/
- (7) Jaime : le français c'est très difficile pour moi parce qu'il a beaucoup de vocabulaire de *ortografia* orthographe/la prononciation n'est pas facile/
- (8) Maude : ce qui m'est difficile pour moi c'est surtout la grammaire et un petit peu l'écoute/

La difficulté du français est une des raisons avancées par les enseignants concernant la faible motivation des étudiants. Le parallèle est établi avec l'anglais, considéré comme plus facile :

- (9) Enseignant Léo : ce qui les motive pas beaucoup/c'est le fait que le français/euh ils ne le trouvent pas très facile/ils disent que le français/a beaucoup de caprices/
- (10) Enseignante Angélique : ils trouvent qu'il y a des difficultés avec le français ça c'est sûr/plus qu'avec l'anglais/

Les représentations négatives des étudiants ne concernent pas seulement la langue mais aussi les Français :

- (11) Mathieu : je parle avec ma professeure/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 carrés/
- (12) Nina : ils sont arrogants ennuyeux/je sais pas/ils font des philosophes/ils sont plus cultivés/alors nous on trouve 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'on n'aime pas le français/

3.2.3. Absence de l'interculturalité en cours de FLE

Parmi les étudiants interrogés, tous considèrent que la culture n'est pas abordée par les enseignants. Ce point est en défaveur de leur motivation. Les contenus des cours sont principalement centrés sur des éléments uniquement linguistiques. L'interculturalité est absente et la culture arrive « trop tard » :

- (13) Laura : ils ne parlent pas par exemple de le système/de le système de train/ils ne parlent pas de/comment est-ce que le gouvernement marche en France/ils parlent très peu de la nourriture/ils parlent très peu de/de les habitudes/de les coutumes/
- (14) Jaime : 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/
- (15) Albert : la majorité de cas les professeurs ne parlent pas sur la culture française/il y a peu de professeurs qui travaillent l'interculturalité parce que la majorité de professeurs nous parlent sur la grammaire/
- (16) Costa : quand on arrive en cours/on se savait rien parce que la plupart des professeurs/ils ne connaissent pas la France/les cours de culture et civilisation/c'est à la fin de la carrière/mais c'est trop tard pour apprendre la culture/

Les enseignants eux-mêmes confirment ce manque, privilégiant la grammaire :

- (17) Enseignante Fanny : 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 valorisé/
- (18) Enseignante Adèle : on restera euh toujours bloqué à enseigner la grammaire/

Les enseignants reconnaissent alors l'ignorance des étudiants en la matière.

- (19) Enseignante Annie : je sais que eh la culture on la travaille en sixième semestre mais quand ils arrivent en sixième semestre ils savent rien/ par exemple pour la nourriture/la météo/raconter des événements culturels francophones/

Malgré tout, que ce soit chez les étudiants ou les enseignants, c'est surtout la culture qui est mise en avant, et non l'interculturalité. Lorsque cette dernière est mentionnée, elle est souvent synonyme de culture (15).

3.3. Après le travail de l'interculturalité (2019-1)

Le travail de l'interculturalité permet de voir un changement, tout d'abord au niveau de la connaissance de la culture cible avant le cours de Culture et Civilisation.

- (20) Christophe : euh disons qu'avant la licence/je n'avais pas une image des Français proprement des gens français non/maintenant j'ai une image des Français ou quels lieux touristiques je peux visiter tout ça/

Cependant, ce n'est pas seulement la dimension culturelle qui change, mais aussi les représentations et les stéréotypes :

- (21) Danièle : par contre après un/un travail de/interculturel/j'ai commencé à avoir une idée des Français et tout ça/les Français pour moi/sont vraiment gentils/sympathiques/
(22) Edgar : j'ai fini par me dire qu'ils étaient très cultivés parce que c'est les personnes qui s'intéressent aux autres cultures/et ça me/j'ai l'occasion de connaître leur façon de vivre/on m'a parlé de leur culture/j'ai appris la façon dont ils vivaient en famille/

Les enseignants confirment que c'est justement la culture qui permet de motiver les étudiants. Cela contribue à souligner que la culture arrive trop tard dans le programme.

- (23) Enseignante Annie : je le fais mais/ils s'intéressent beaucoup oui alors je crois qu'on doit pas attendre six semestres pour travailler la culture/
(24) Enseignante Adèle : moi je trouve que si on motive les étudiants avec la pratique culturelle depuis le premier semestre et on leur montre qu'est-ce qui se passe en France/qu'il y a disons la Belgique/les étudiants seront motivés jusqu'à la fin/je dois leur dire que le français c'est pas seulement la France/qu'il y a d'autres choses/je trouve que les étudiants deviennent plus motivés pour le français/

4. Discussion

L'analyse des résultats a permis d'observer de meilleures moyennes chez les étudiants qui ont travaillé l'interculturalité. Ces différences sont particulièrement marquées au deuxième semestre (Français II) ($p < 0,05$) mais moins marquées en 2019-1 ($p > 0,05$). Cette absence de différence générale concernant le cours de production orale peut être liée au fait que dans le groupe de 2019-1 il n'y avait pas que des étudiants issus du Groupe 1 2017-2 (pour préserver des effectifs similaires pour les comparaisons).

L'analyse des entretiens a également permis de confirmer que la langue anglaise bénéficie d'une idéologie particulièrement influente. Cette idée va dans le sens de l'idéologie véhiculée par le Programme National d'Anglais (2014), et se retrouve présente chez les apprenants de FLE, ce qui a un impact sur leur motivation : le français n'apporte pas assez de possibilités professionnelles. Il y a aussi une forte représentation de la langue française comme langue « difficile à apprendre ». Les représentations des étudiants se portent également sur les Français, pas toujours bien perçus. Mais ce qui est avant tout dénoncé, c'est l'absence de culture et d'interculturalité dans les cours, et une centration des professeurs sur les aspects linguistiques. L'absence de culture et d'interculturalité rejoint l'idée que l'interculturalité est absente des programmes de FLE (Soler, 2016) et qu'elle est récemment arrivée dans l'enseignement des langues étrangères en Colombie (Usma, 2017 ; Álvarez, 2019).

Le travail de l'interculturalité a donc permis une connaissance plus importante de la culture, un changement dans les représentations. Les enseignants confirment l'impact positif sur la motivation des étudiants. En définitive, le travail de l'interculturalité a permis de déconstruire tout l'aspect négatif lié au français, et le travail de l'altérité a permis de prendre conscience que l'autre est différent sans avoir à le déprécier (Abdallah-Preteille, 1996 ; 2004).

Plusieurs problèmes restent à soulever : la possibilité du facteur « professeur » n'a pas été mesurée. Il serait intéressant de refaire la même expérience avec un groupe de Français II sans interculturalité et un groupe avec, les deux groupes étant suivis par le même professeur. Néanmoins, il faut souligner que les programmes et critères d'évaluation sont les mêmes d'un enseignant à l'autre. Ensuite, il serait intéressant de mesurer combien d'étudiants qui voulaient uniquement devenir professeur d'anglais au début ont finalement décidé de devenir professeur de français grâce au travail de l'interculturalité. Enfin, malgré un travail interculturel sur l'ensemble de la francophonie, il n'a pas en-

core été possible de détacher le français de la culture française dans les représentations des étudiants.

Un dernier point concerne la généralisation des résultats, obtenus à partir d'une seule université. Il est difficile d'y prétendre dans ces conditions et il serait pertinent de reproduire la présente recherche dans d'autres universités. Cependant, comme cela a été mentionné dans la section 1, il y a peu d'universités qui enseignent le français (Molina, 2015) et les programmes sont relativement proches (Soler, 2016 ; Vargas et Trujillo, 2018).

Conclusion

Cette recherche a eu pour objectif d'étudier le rôle de l'interculturalité dans la dynamique de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien, contexte favorable à l'anglais. L'efficacité de l'interculturalité a été observée dans une enquête visant à comparer un groupe où l'interculturalité a été travaillée à des groupes où cela n'a pas été le cas sur deux périodes différentes. La comparaison a montré que le groupe ayant travaillé l'interculturalité a obtenu de meilleurs résultats. L'analyse des entretiens de ces mêmes étudiants a permis de mettre en évidence un changement au niveau de leurs représentations. Les entretiens des enseignants ont permis de confirmer un changement positif dans la motivation des étudiants.

Se pose encore la question du programme à cause duquel les professeurs reconnaissent ne pas aborder l'interculturalité (ou à défaut la culture). Ces éléments concernent principalement des initiatives collectives afin de vouloir concrètement changer les choses. Enfin, au niveau national, il est important de fédérer l'ensemble des professeurs de FLE pour, non pas de militer contre l'anglais, mais transformer une politique linguistique d'exclusion.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2004, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- ÁLVAREZ CASTILLO A. C., 2019, « La enseñanza del inglés como lengua extranjera: formación de la identidad cultural y la competencia intercultural » [Enseigner l'anglais comme langue étrangère : formation de l'identité culturelle et de la compétence interculturelle], *CEDOTIC*, n° 4(1), p. 222-245.
- BOYER H., 2008, « Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel », *Mots. Les langages du politique*, n° 88(3), p. 99-113.

- CHAREILLE S., 1997, *Docientos años de enseñanza del francés en Colombia* [Deux cents ans d'enseignement du français en Colombie], Monografía, disponible sur : <<https://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml>> (consulté le 18/06/2019).
- DÉCRET 804, 1995, *Diario Oficial n° 41.853* del 18 de Mayo [Journal officiel n° 41.853 du 18 mai], Bogotá.
- LOI 115 de février 1994, *Diario Oficial n° 41.214* de 8 de febrero de 1994 Loi 115 de 1994 [(Journal officiel n° 41.214 du 8 février), Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2014, *Colombia verywell! Programa Nacional de Inglés 2015-2025* [MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL, 2014, *Colombie très bien ! Programme national de l'anglais 2015-2025*], disponible sur : <<https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2014/Documento%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20INGL%C3%89S%202015-2025.pdf>> (consulté le 8/08/2021).
- MOLINA MEJIA J. M., 2015, *ELiTe-[FLE]2 : un environnement d'ALAO fondé sur la linguistique textuelle, pour la formation linguistique des futurs enseignants de FLE en Colombie*, thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.
- MOTHE J.-C., 1977, *Évaluation 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*, Paris, Miméo, B.E.L.C.
- PÉREZ J., 2010, « Los profesores de lenguas extranjeras ante el reto de la globalización. En El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas » [PÉREZ J., 2010, « Les professeurs de langues étrangères face au défi de la mondialisation. Sur le Camino de Santiago : carrefour des langues et des cultures »], *XIV Congreso Internacional de la AEPE*, Madrid, La Coruña.
- SCHOELL F. L., 1973a, « L'avenir du français », *Le Français hors de France*, Montevideo/Uruguay, p. 368–371.
- SCHOELL F. L., 1973b, « L'influence anglo-saxonne », *Le Français hors de France*, Montevideo/Uruguay, p. 301–302.
- SOLER MILLAN G. C., 2016, *Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien : manques, besoins, propositions*, thèse de doctorat, Université Paul Valéry – Montpellier 3.
- USMA RESTREPO D. A., 2017, « Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español como lengua extranjera en Colombia » [USMA RESTREPO D. A., 2017, Proposition interculturelle pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en Colombie], *Lenguaje*, n° 45(1), p. 115-140.
- VARGAS M. C. et TRUJILLO N. L., 2018, « Globalización, internacionalización e interculturalidad: Una mirada desde la formación del docente de lenguas extranjeras » [VARGAS M. C. et TRUJILLO N. L., 2018, « Mondialisation, internationalisation et interculturalité : une vision de la formation des professeurs de langues étrangères »], *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, n° 5(2), p. 225-245.