



HAL
open science

L'interculturalité à l'épreuve des représentations sociales en contexte colombien

Guillaume Roux, Germana Carolina Soler Millán

► **To cite this version:**

Guillaume Roux, Germana Carolina Soler Millán. L'interculturalité à l'épreuve des représentations sociales en contexte colombien. REel Langue et Enseignement, REel, May 2018, Montréal, Canada. pp.48-65. hal-04078702

HAL Id: hal-04078702

<https://hal.science/hal-04078702>

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 à l’épreuve des représentations sociales en contexte colombien

Germana Carolina Soler Millán et Guillaume Bruno Roux

Universidad de Caldas

Résumé

Cet article traite du travail des représentations sociolinguistiques négatives vis-à-vis du français afin d’améliorer les conditions d’enseignement/apprentissage de cette langue en contexte colombien. Depuis la Loi sur l’Éducation de 1994, la Colombie est réduite à l’enseignement d’une seule langue étrangère durant le secondaire, sans préciser laquelle. Mais une idéologie linguistique forte dans le pays favorise l’anglais. À l’université, le français demeure présent comme seconde langue étrangère pour des raisons historiques. Cependant, cette idéologie apparaît comme un frein à son apprentissage par rapport à l’anglais. Afin de définir la situation à l’université de Caldas, deux terrains d’enquête ont été constitués, un terrain colombien (9 enseignants et 258 étudiants) et un terrain français (16 enseignants) ; 267 questionnaires ont été diffusés (terrain colombien), et analysés avec le logiciel Sphinx Plus², et 45 entretiens (terrain colombien et français) ont été menés, transcrits et ayant fait l’objet d’une analyse de contenu. Les résultats ont montré la présence de fortes représentations négatives concernant le français (inutilité, difficulté) par rapport à l’anglais, et l’absence d’interculturalité dans les cours. L’objectif est alors de travailler ces représentations négatives afin d’améliorer les conditions d’enseignement apprentissage du FLE à l’Université de Caldas.

Contexte et notions

L'interculturalité

Notion apparue en 1976 lors d'une conférence de l'UNESCO à Nairobi, l'interculturalité a surtout été développée en France à partir des années 1980 pour répondre aux problèmes sociopolitiques liés aux migrants et à l'intégration de leurs enfants dans le milieu scolaire (Beacco, 2000). Elle peut se définir comme un monde particulier d'interrelations qui ont lieu quand deux cultures entrent en contact (Clanet, 1993). Il s'agit, plus précisément, de l'interaction créée par le contact de deux cultures différentes et de toutes les implications générées par la création de cet espace. Cependant, selon Birzea (2003), cet espace n'impliquerait pas tous les aspects provoqués par le contact des deux cultures (conflits, échecs) ; en effet, l'interculturalité apparaît comme un objectif positif réussi du contact de deux cultures visant à surmonter ou à éviter les problèmes possibles. De nos jours, avec la mondialisation, le recours à l'interculturalité semble essentiel ; en effet, les voyages, rencontrer des étrangers, travailler à l'étranger, étudier à l'étranger ou avec des étrangers implique, via l'interaction, le contact avec un Autre. L'interculturalité est alors un élément clé dans le bon déroulement de l'interaction avec l'Autre qu'il soit étranger ou que l'on soit à l'étranger. D'autant plus qu'avec les flux migratoires, les sociétés deviennent de plus en plus multiculturelles, ce qu'il faut prendre en compte : « 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-Pretceille et Porcher, 2001, p. 58). L'interculturalité, ce n'est pas rencontrer une culture différente, c'est rencontrer quelqu'un qui va agir ou se comporter selon un certain nombre de codes ou de valeurs propres à une culture, à une société ou à une communauté donnée. Il s'agit alors de considérer que l'Autre est différent de soi. Mais pas seulement, le fait que l'Autre est différent implique également de prendre conscience que l'Autre va nous percevoir comme étant différent de lui (Verbunt, 2011). Cependant, le processus de l'interculturalité ne vise pas à se débarrasser de sa propre culture, au contraire, il s'agit de prendre bien plus conscience de ses caractéristiques (Clanet, 1993).

Le recours à l'interculturalité en classe de langue est apparu historiquement dans le numéro 170 de la revue *Le Français dans le Monde* intitulé « Les voies de la communication interculturelle ». L'interculturalité ne consiste alors pas à enseigner de

façon factuelle et théorique, mais à transmettre des compétences et des outils pour savoir comment faire en contexte authentique (Byram, Gribkova, et Starkey, 2002). Et concernant les langues étrangères, il s'agit alors de travailler un certain nombre d'éléments inclus dans le CECR (2005) tels que la communication interculturelle :

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 (CECR

Dans ce cadre, il s'agit alors de lutter contre les préjugés, les stéréotypes et les représentations sociales négatives pour un enrichissement réciproque :

[...] 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, p. 42).

La notion d'*altérité* est également centrale dans cette relation à l'autre au niveau du rapport langue/culture. Il ne s'agit pas alors d'enseigner l'intégralité d'une autre culture, ce qui est impossible, mais de faire prendre conscience que l'Autre est différent et peut donc avoir des représentations, des attitudes, des comportements différents sans que cela soit négatif (Byram et al., 2002) à travers un processus de miroir (Abdallah-Preteceille, 1983) et donc d'apprendre à interagir avec l'Autre.

Dans ce cadre, au niveau de la didactique des langues, il faut donc tenir compte des représentations que peuvent avoir les apprenants sur la langue qu'ils apprennent. Concept apparu dans les travaux de Durkheim, il a été développé au niveau collectif par Moscovici (1976). Une représentation sociale peut alors être définie comme « 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, 1989, p. 53). C'est une façon de connaître le réel, de l'interpréter, de le (re)construire et de communiquer (Castellotti et Moore, 2002) ; elles sont impliquées dans l'élaboration de l'interaction à l'intérieur du groupe et à l'extérieur du groupe (Zarate, 1993). Selon le même auteur, l'étranger comme la langue étrangère appartiennent à un système de référence. Ce système de référence, selon qu'il soit positif ou négatif, peut générer des

attitudes, c'est-à-dire la forme préalable aux comportements selon la personne ou l'objet auquel un locuteur est confronté (Castellotti et Moore, 2002). Cette forme préalable relève donc de l'évaluation. Mais lorsque la représentation devient fréquente, généralisée et simplifiée (Boyer, 2008), elle peut devenir un stéréotype, une forme de « représentation clichée » (Cuq, 2003, p. 224). En tant que catégorie de représentation, elle sert à décrire la perception d'une réalité et entre dans le cadre de la communication et de la construction de l'identité du groupe (Abdallah-Preteille et Porcher, 1999). C'est un des éléments contre lequel lutte l'interculturalité, celui de déconstruire les stéréotypes.

Les langues étrangères en Colombie

Le contexte du FLE

Du XVIII^e siècle à la première moitié du XX^e siècle, le français a été la première langue étrangère enseignée en Colombie grâce aux missionnaires français et à la proximité des intellectuels colombiens aux idées des Lumières (Chareille, 2001). Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale, avec l'hégémonie des États-Unis, que la Colombie réoriente ses objectifs et partenariats économiques. L'anglais commence à prendre la place de première langue étrangère enseignée. Plusieurs lois sur l'éducation vont se succéder, tantôt avantageant l'anglais au détriment du français, tantôt avantageant le français, mais sur de courtes périodes. La dernière loi sur l'éducation date de 1994 et prévoit en l'occurrence d'enseigner au moins une langue étrangère sans préciser laquelle :

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 (Loi sur l'Éducation n°115 de 1994).

L'idéologie linguistique

Si la loi de 1994 reste imprécise quant à la langue que doivent enseigner les établissements, la politique suivie par les gouvernements se précise en 2014 avec le Projet national d'anglais. En effet, le programme du Ministère de l'Éducation nationale est plus transparent et traduit non pas une politique mais une idéologie linguistique largement en faveur de l'anglais (Figure 1).

Figure 1. Extrait du Plan national d'Anglais (2014 : 28)

¿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 ▪ 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

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

LINEABASE - FUERZA LABORAL

L'analyse de ce Plan national d'Anglais montre clairement l'aspect idéologique défendu par les gouvernements successifs depuis 1994, soutenant, par exemple, l'idée selon laquelle l'apprentissage de l'anglais favorise le développement cognitif.

La réintroduction du français

Cependant, le français bénéficie de quelques tentatives de réintroduction dans les écoles pour améliorer sa situation, à l'initiative d'ACOLPROF (Association Colombienne des Professeurs de Français) et de l'Ambassade de France. Le projet de réintroduction est lancé en 2008 et, aujourd'hui, compte une centaine de lycées concernés dans l'ensemble du pays. Ce programme a pour objectif de contrecarrer une idéologie d'exclusion et de nuancer les politiques de coopération interuniversitaire (Reyes, Pacheco, Plata, Orjuela, et Duque, 2013, p. 2).

À l'université, la situation est légèrement différente, car si, parmi les langues étrangères, l'anglais est systématiquement enseigné, le français peut être enseigné avec un programme et un taux horaire équivalent à l'anglais (c'est le cas de l'université de Caldas mais pas de celle du Quindío par exemple). La place du français comme seconde langue étrangère perdure grâce à son histoire dans le pays.

Problématique

L'idéologie linguistique pratiquée par le pays génère des représentations favorables à l'anglais et défavorables au français. Ces représentations peuvent avoir un impact sur la qualité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ainsi, l'interculturalité

peut-elle être un moyen de travailler des représentations sociolinguistiques négatives vis-à-vis du français dans un contexte où l'idéologie linguistique favorise essentiellement l'anglais ?

Méthodologie

Corpus

Le travail est réalisé à partir d'une enquête sociolinguistique basée sur une méthode mixte (qualitative et quantitative) (Burgess, 1988). Deux terrains ont été démarchés, un terrain colombien constitué de la totalité des enseignants de FLE de l'université de Caldas (soit 9 enseignants) et 258 étudiants de ce même département ; un terrain français constitué de 16 enseignants de FLE évoluant en contexte authentique, la France. Ce deuxième terrain est constitué de personnes formées dans d'autres universités que celle de Caldas. L'objectif est d'avoir un aperçu plus global de la situation en Colombie.

Tableau 1. Répartition des effectifs selon le terrain et les méthodes employées

Type d'enquête	Terrain colombien		Terrain français	Total
	Enseignants	Étudiants	Enseignants	
Public				
Entretiens semi-directifs	9	20	16	45
Questionnaires	9	258	-	267

Méthode quantitative (questionnaires)

L'enquête sociolinguistique a été constituée à partir de questionnaires diffusés auprès du terrain colombien. Un questionnaire a été diffusé auprès des 9 enseignants de FLE du Département de Langues Étrangères de l'université de Caldas et un autre questionnaire auprès des 258 étudiants du même département. Le questionnaire est divisé en grandes thématiques (profil, représentations, pratiques). Les réponses ont toutes été intégralement analysées avec le logiciel¹ Sphinx Plus² spécialisé dans la constitution et l'analyse de questionnaires (Alén et Verny, 2007).

¹ <http://www.lesphinx-developpement.fr/>

Méthode qualitative

En plus des questionnaires, des entretiens semi-directifs ont été effectués. Les entretiens du terrain colombien ont été effectués dans la salle de réunion du Département de Langues Étrangères. Les entretiens du terrain français ont été réalisés à l'Université Paul Valéry de Montpellier. Les enseignants des deux terrains ont été interrogés entre 45min et 1h et les étudiants entre 20 et 30min. Ils ont tous été enregistrés avec un magnétophone numérique. Les entretiens ont été réalisés en français par cohérence avec le thème étudié. Ils ont intégralement été transcrits et, dans un cadre empirico inductif, ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Schneider, 2007 ; Miles et Huberman, 2003).

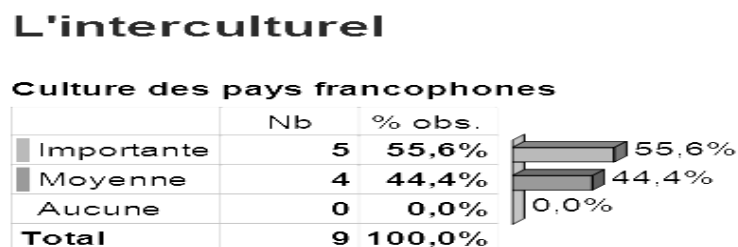
Résultats

Les enseignants du terrain colombien

Le questionnaire

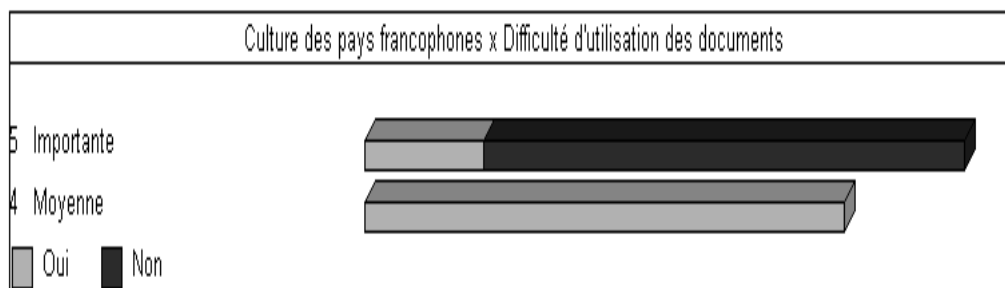
L'analyse des résultats des questionnaires des enseignants du terrain colombien met en avant les difficultés liées à l'interculturalité. Ainsi, cet aspect n'est pas présent chez tous les enseignants. En effet, 44,4%, soit presque la moitié, n'ont jamais recours à l'interculturalité dans ses enseignements (Figure 2).

Figure 2. Travail sur l'interculturel par les enseignants



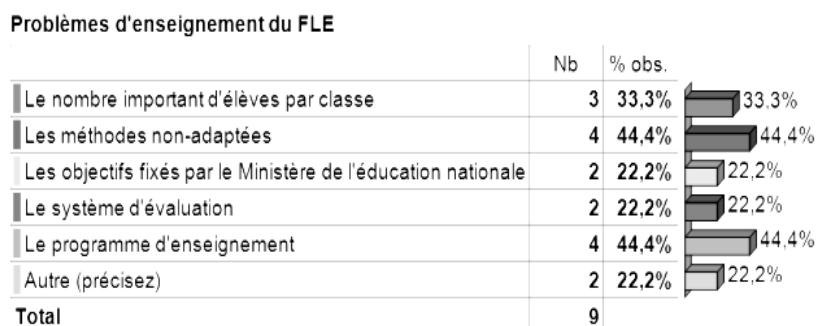
De plus, une corrélation est observée entre la fréquence d'utilisation de l'interculturalité et la capacité d'utiliser des documents authentiques (Figure 3 - $X^2= 5,79$;ddl=1 ; $1-p=98,36\%$). Il s'avère ainsi que les enseignants qui ont le moins recours à l'interculturalité sont ceux qui ont le plus de difficulté à utiliser des documents authentiques.

Figure 3. Lien entre le travail de l'interculturel et la difficulté d'utilisation des documents authentiques



Enfin, le questionnaire montre que, parmi les problèmes les plus importants rencontrés par les professeurs de FLE, se trouvent « les méthodes non adaptées » (44,4%) et « le programme d'enseignement » (44,4%). Ces éléments sont en lien avec les méthodes « archaïques » pratiquées selon un programme qui met trop l'accent sur la dimension grammaticale et pas assez sur la dimension interculturelle (Figure 4).

Figure 4. Problèmes d'enseignement du FLE selon les enseignants



Les entretiens

Les entretiens des enseignants confirment tout d'abord l'idée de l'absence d'interculturel en cours de FLE à l'Université de Caldas. Certains enseignants soulignent d'une part son absence (1), mais aussi le manque de compétences d'un certain nombre de professeurs en la matière (2) :

- (1) Angélique : presque tous les programmes s'intéressent aujourd'hui à l'enseignement des langues / mais la culture / elle passe euh elle passe à côté

- (2) Mylène : 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

Ensuite, quelques-uns mettent en avant les difficultés liées à leur enseignement. Quand un professeur souligne le manque de temps (6), un autre le grand nombre d'effectifs par classe (7), trois autres soulignent surtout la différence qu'il y a avec l'anglais au niveau des ressources à disposition (3)(4)(5), ce qui indique que les deux langues ne sont pas sur le même pied d'égalité à ce niveau.

- (3) Angélique : [...] il n'y a pas de matériel euh pour les langues étrangères ici / il n'y a que euh des choses pour l'anglais /
- (4) Léo : [...] Il y en a pas / c'est-à-dire // euh je pense que l'anglais / y a il y en a beaucoup plus /
- (5) Laura : [...] ici notre centre de ressources / c'est plutôt en anglais / ce qu'on a en français c'est tout petit très trop peu /
- (6) Léo : j'aimerais bien avoir beaucoup plus de temps pour faire ça (enseigner la culture) / [...] il y a d'autres choses à faire / des exercices à corriger / sinon tu n'avances pas / tu ne finis pas avec le plan
- (7) Mylène : nous avons aussi une autre difficulté à l'université de Caldas c'est le nombre d'étudiants par classe / vingt-cinq / quelques fois j'ai eu des classes avec vingt-six étudiants /

Au niveau des représentations sur l'anglais, il est possible d'en trouver chez les enseignants qui sont particulièrement positives. Pour eux, l'anglais représente une langue économiquement forte (8), celle de l'influence des États-Unis (10)(11), d'une culture prépondérante associée au « rêve américain » (8)(11). Par ailleurs, en Colombie même, l'anglais offrirait beaucoup plus d'opportunités que le français (9)(11).

- (8) 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 / [...] 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
- (9) Enseignant Edgar : l'anglais comme il est étudié au lycée / même à l'école primaire / ils sont beaucoup plus euh ils connaissent beaucoup plus [...] l'anglais que le français /
- (10) Enseignant Edgar : [...] je pense que la Colombie a des relations beaucoup plus fortes / il y a beaucoup d'influences des États-Unis / de de l'Amérique du Nord / la France / on ne connaît pas beaucoup / on n'a pas beaucoup de contacts /

- (11) Enseignante Vanessa : [...] oui ils connaissent les opportunités / et c'est ça qui leur motive eh / mais ils savent aussi que c'est plus facile de partir aux États - Unis/ mais ils connaissent pas le monde français

En revanche, face à ces représentations particulièrement positives, la langue française est associée à des représentations négatives. Les enseignants ont conscience que ces représentations peuvent représenter un frein (12)(13) et que si elles sont travaillées, le regard des étudiants peut changer (13). Parmi les représentations négatives, la plus fréquente concerne la difficulté de la langue, beaucoup plus élevée que pour l'anglais (14)(15).

- (12) Enseignant Edgar : on n'a pas une bonne image/on n'a pas une bonne image par rapport à // aux gens/à la culture

- (13) Enseignante Katy : [...] parce qu'ils se sont fait des stéréotypes / quand on leur montre vraiment la culture / et quand ils changent ces stéréotypes / ils acceptent/

- (14) 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 /

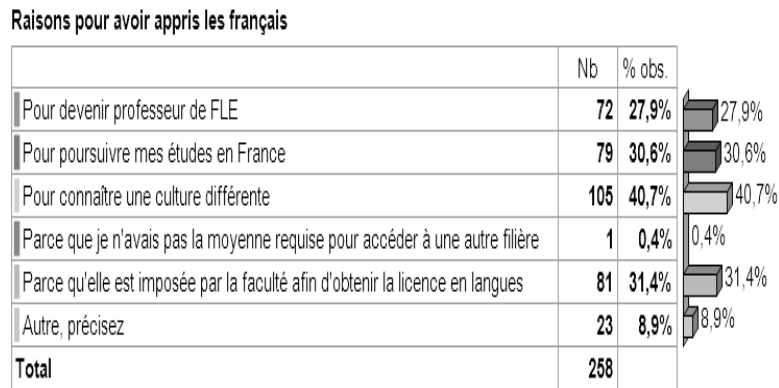
- (15) Angélique : ils trouvent qu'il y a des difficultés avec le français ça c'est sûr / plus qu'avec l'anglais /

Les étudiants du terrain colombien

Questionnaires

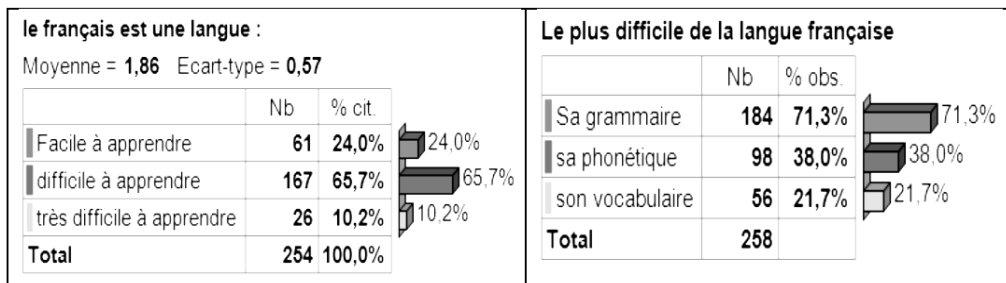
L'étude des questionnaires des apprenants de FLE montre tout d'abord que si la plupart des étudiants apprennent le français pour « connaître une culture différente » (40,7%), 31,4% des étudiants apprennent le français parce qu'il s'agit d'une des deux langues obligatoires du cursus (Figure 5). Un étudiant obligé n'est alors pas forcément un étudiant motivé, ce qu'il faut travailler dès les premiers semestres.

Figure 5. Raisons pour avoir appris le français chez les étudiants



Au niveau des représentations concernant le français (Figure 6), il est possible de considérer que le français est, pour eux, une langue « difficile à apprendre » (65,7%) et « très difficile à apprendre » (10,2%). La difficulté repose, toujours selon les étudiants, principalement sur « sa grammaire » (71,3%).

Figure 6. Représentations sur le français



Ces représentations négatives se retrouvent au niveau des pratiques des étudiants (tableau 2). Par exemple, les étudiants qui n'aiment pas la langue française sont ceux qui écoutent le moins la radio et la musique françaises ($X^2=8,10$; $ddl=2$; $1-p=98,26\%$).

Tableau 2. Tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « la radio et la musique française »

La radio et la musique françaises	Oui	non	TOTAL
Aimez-vous la langue française?			
Non réponse	0	1	1
oui	138	110	248
non	1	8	9
TOTAL	139	119	258

Un autre exemple concerne le fait d'aimer la langue française et de connaître des Français (tableau 3). Effectivement, les étudiants qui n'aiment pas la langue française sont ceux qui connaissent le moins de Français ($X^2=8,99$; ddl=2 ; 1-p=98,88%).

Tableau 3. Tableau croisé des variables « aimez-vous la langue française » et « connaissance des Français »

Connaissance des Français	Oui	non	TOTAL
Aimez-vous la langue française?			
Non réponse	0	1	1
oui	101	147	248
non	8	1	9
TOTAL	109	149	258

Les entretiens

Les entretiens des étudiants révèlent une représentation négative concernant la place du français en Colombie. Le français est ainsi peu présent en Colombie (16)(17). Le seul endroit où il est possible d'enseigner cette langue est l'Alliance Française (18) alors que pour l'anglais, ce ne sont pas les lieux d'enseignement qui manquent (19).

(16) Étudiant Joan : premièrement je pense que le français c'est pas si courant ici en Colombie pour l'enseigner

(17) Étudiante Lola : on ne donne pas l'importance qui cette langue mérite euh

(18) Étudiant Simon : il y a seulement un endroit qui enseigne le français /il s'appelle l'alliance française ici en Colombie / mais si on prend l'anglais / il y a beaucoup de lieux beaucoup dans lesquels ils enseignent l'anglais

- (19) Etudiant Albert : ici en Colombie /je pense ils donnent beaucoup d'importance à la langue anglaise et pas à la langue française

Les étudiants révèlent également l'absence d'interculturalité dans l'enseignement qu'ils ont reçu. Ils dénoncent l'absence d'éléments de la vie quotidienne comme acheter un billet de train (20) et l'omniprésence d'un enseignement grammatical (21).

- (20) Laura : ils ne parlent pas par exemple de le système {sic} 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
- (21) 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

Les étudiants sont conscients de la présence d'une idéologie linguistique particulièrement favorable à l'anglais, notamment au niveau des opportunités. Cet aspect serait présent chez les enseignants qui, d'après les étudiants, les incitent à suivre la voie d'un anglais permettant beaucoup plus d'opportunités de travail (22).

- (22) Etudiant Joan : mes professeurs d'anglais me disaient « bon l'anglais il vous donne beaucoup d'opportunités dans votre avenir donc étudiez le » / je pense que le français c'est pas si courant ici en Colombie

Enfin, parmi les représentations négatives des étudiants, la difficulté du français est la plus forte, que ce soit au niveau de la prononciation (24)(25) ou de la grammaire (24). L'opposition est faite avec un anglais beaucoup plus facile (23).

- (23) Cristian : on est plus proche à l'anglais pour les États-Unis [...] on est vraiment pris par l'anglais parce que c'est plus facile d'apprendre l'anglais que le français c'est un fait /
- (24) Carlos : le français c'est pas facile la prononciation est difficile [...] mais la prononciation c'est un peu difficile la grammaire aussi /
- (25) Jhon : le français c'est très difficile pour moi parce qu'il a beaucoup de vocabulaire de *ortografia* orthographe / la prononciation n'est pas facile /

Les enseignants du terrain français

L'enquête menée auprès du terrain français permet de montrer d'une part la généralisation à l'ensemble de la Colombie et les limites de l'absence d'interculturalité une fois en contexte authentique.

Tout d'abord, les interrogés révèlent l'absence d'interculturalité dans l'enseignement qu'ils ont reçu (dans d'autres universités que celle de Caldas). L'enseignement était principalement centré sur la grammaire (26) et très peu sur l'interculturalité (27)(28).

(26)Caro : les méthodes / 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

(27)Laureca : 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

(28)Mylé :au niveau culture on n'a pas beaucoup travaillé

Parmi les représentations véhiculées, la prédominance de l'anglais revient avec l'importance qu'a cette langue dans le monde (29), ce qui conduit à délaisser le français par manque de possibilités (30)(32). La raison invoquée est l'influence des États-Unis en Colombie (32) et dans le monde (31) à travers le phénomène de la mondialisation. L'anglais apparaît comme une langue plus pratique, plus efficace, plus liée au marché de l'emploi (31).

(29)Laureca : il y avait plus qui choisissaient l'anglais / c'est sûr [...] 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

(30)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

(31)Caro : on parlé de l'anglais comme langue universelle / surtout quand on parle de business / quand on parle d'économie

(32)Mylé : je crois que comme on est plus proche des États-Unis que de France / en plus l'anglais c'est une des premières langues / donc le français on le laisse un peu de côté

Au niveau des représentations négatives vis-à-vis du français, apparaît une fois de plus la difficulté de cette langue (33), notamment concernant sa prononciation.

(33) Laureca : la phonétique c'est le plus difficile [...] c'est vrai que les sons / tout ça c'est compliqué

Enfin, un élément qui ne se trouvait pas dans le terrain colombien concerne ce qu'il se passe une fois en contexte authentique, en l'occurrence en France, après avoir reçu un enseignement si centré sur les éléments grammaticaux et ne faisant rien contre les représentations négatives. Beaucoup d'enseignants ont alors expérimenté la différence considérable entre l'enseignement reçu et la réalité (34)(35). Cela a eu pour conséquence de renforcer une aisance ressentie en anglais et une insécurité linguistique en français (35)(36).

(34) Charly : // et après voilà la grande découverte / c'était ce qui se passe dans les rues / ce qui se passe dans le quotidien / parce que bien entendu un enseignant ne va pas parler en cours de la même façon dont il parle avec ses copains / donc c'est tout un univers que m'était en tout cas méconnu.

(35) Laureca : c'est vrai que je galérais un peu / bah pour acheter un billet de train / c'était galère et quand il y avait un souci / je me sentais pas capable de / de me défendre / j'avais pas tous ces outils-là / j'étais un peu bloquée

(36) 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 / j'avais peur / je préférais même les premiers jours parler en anglais / à la gare pour acheter un billet / pour demander des informations / je parlais en anglais parce que je me sentais pas forte en français

Conclusion

Depuis le flou créé par la loi 115 de 1994, une seule langue étrangère est enseignée depuis le collège. Le Plan national d'anglais de 2013 conduit une politique liée à une idéologie linguistique qui favorise largement l'anglais. Les tentatives de réintroduction du français dans les collèges et lycées restent insuffisantes. À l'université, le français demeure présent grâce à un héritage historique qui a fait de lui la première langue étrangère enseignée jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Cette situation, face à l'idéologie linguistique présente, a créé des représentations positives envers l'anglais et négatives envers le français, qui peuvent particulièrement influencer la qualité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La situation à l'université de Caldas en Colombie n'y échappe pas et l'enquête sociolinguistique confirme la présence de représentations qui ont un impact dans la salle de classe ; cela est lié au fait que

l'interculturalité n'est pas encore bien intégrée aux enseignements du français dans le pays. L'interculturalité devient alors un enjeu à la fois institutionnel pour sa généralisation, et didactique pour permettre de travailler dès le départ sur les représentations des étudiants et améliorer leur apprentissage de la langue française. Mais indépendamment du français, l'idéologie linguistique présente est une idéologie d'exclusion envers toute autre langue étrangère, ce qu'il faudrait prendre à bras le corps au niveau des politiques linguistiques.

Références

- Abdallah-Preteille, M. (1983). La perception de l'autre: point d'appui de l'approche interculturelle. *Le Français dans le Monde*, 181, 40-44.
- Abdallah-Preteille, M., et Porcher, L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris, France : Anthropos.
- Abdallah-Preteille, M., et Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*, Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Alén Garabato, M., et Verny, M. J. (2007). L'Université, instrument de sauvegarde de l'Occitan ? Dans C. Burban et C. Lagarde (Dir.), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?* (pp. 197-217). Perpignan, France: Presses Universitaires de Perpignan.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, France: Hachette Livre/Français Langue Étrangère.
- Bîrzéa, C. (2003). « Education à la démocratie: politiques éducatives au Conseil de l'Europe », 21st Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy. MED21-4. Athènes, Grèce, 10-12 novembre. Repéré à https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2003%2011%2012%20birzea_0.pdf
- Boyer, H. (2008). Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel. *Mots. Les langages du politique*, 88, 99-113.
- Burgess, R. G. (Dir.). (1988). *Conducting qualitative research* (Vol. 1). Londres, Royaume-Uni : J.A.I Press.

- Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- Chareille, S. (2001). Doscientos Años de Enseñanza del Francés en Colombia. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 45, 5-27.
- Castellotti, V., et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse, France: Presse Universitaires du Mirail.
- Conseil de l'Europe CECR. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe. (Travail original publié en 2001)
- Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris, France, Presses Universitaires de France.
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris, France : De Boeck.
- Ministerio de Educación de Colombia. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación* (Diario Oficial No. 41214). Repéré à <http://sancionatorios.mineducacion.gov.co/files/LEY115.pdf>
- 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*. Repéré à <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381602.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Colombia verywell! Programa Nacional de Inglés 2015-2025*. Repéré à http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-343287_recurso_1.pdf.

- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse : son image et son public* (2^e éd.). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Reyes, J., Pacheco, S., Plata, C., Orjuela, E., et Duque J. G. (2013). *Formation et actualisation linguistique et pédagogique des professeurs de langue des collèges et des lycées en Colombie*. Bogotá, Colombie: ACOLPROF.
- Rispail, M., et Wharton, S. (2003). « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 1(129), 41-52.
- Schneider, D. K. (2007). *Méthodes qualitatives en sciences sociales : Petite introduction aux méthodes qualitatives*. Repéré à <https://tecfa.unige.ch/guides/methodo/quali/quali.book.pdf>
- Verbunt, G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, France: Hatier/Didier.

Germana Carolina Soler Millán est professeure de français à l'université de Caldas en Colombie. Elle est titulaire d'un doctorat en sciences du langage, sociolinguistique et didactique des langues de l'Université Paul Valéry Montpellier 3. Spécialiste des questions de didactique du FLE et de l'interculturalité, elle dirige plusieurs projets de recherche et a publié plusieurs articles sur ces thématiques.

Guillaume Bruno Roux est professeur de français à l'université de Caldas en Colombie. Il est titulaire d'un doctorat en sciences du langage et analyse du discours de l'Université Paul Valéry Montpellier 3. Spécialiste des discours oraux et des méthodes de recherche en wur du langage, il met en pratique ces questions dans différents projets liés à la didactique des langues et a publié plusieurs ouvrages sur ces thèmes.