



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DÉPARTEMENT DE LANGUES ET**

UNIVERSITÉ DE NANTES

DÉPARTEMENT SCIENCES DU LANGAGE

MASTER FLE

**MÉMOIRE de recherche pour l'obtention du titre de
Master**

**Langages, communication et interculturalité
(Master 2 Recherche Mention FLE)**

Présenté par

Jeniffer Katherine PINILLA TRUJILLO

**Les représentations de l'interculturel des enseignants de
FLE d'un institut de langues de la ville de Bogota**

**Sous la direction de
Vladimir NÚÑEZ CAMACHO**

Nathalie GARRIC

Novembre 2020



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DÉPARTEMENT DE LANGUES**

ET

**UNIVERSITÉ DE NANTES
DÉPARTEMENT SCIENCES DU LANGAGE**

MASTER FLE

MÉMOIRE de recherche pour l'obtention du titre de

Master

**Langages, communication et interculturalité
(Master 2 Recherche Mention FLE)**

Présenté par

Jeniffer Katherine PINILLA TRUJILLO

**Les représentations de l'interculturel des enseignants de FLE
d'un institut de langues de la ville de Bogotá**

**Sous la direction de
Vladimir NÚÑEZ CAMACHO
Nathalie GARRIC
Novembre 2020**

REMERCIEMENTS

L'espoir m'a donné le sens de mon existence ... tout est possible plus loin de ce que l'on croit.... Les obstacles sont là ...c'est notre responsabilité avec nous-mêmes et notre vie de continuer à lutter... Rien ne sera facile.

J'aimerais remercier avant tout mes directeurs de mémoire, qui ont su m'orienter et guider pendant ce long chemin : Monsieur Vladimir NÚÑEZ qui m'a montré le plaisir de la connaissance d'autres savoirs qui ne font toujours pas partie d'un ordre conventionnel, et Madame Nathalie GARRIC qui a su me guider et m'a porté une aide énorme pour aboutir à un avantageux terme de ce mémoire.

À ma famille et mes amis qui m'ont soutenue et accompagnée malgré les difficultés récurrentes, et à toutes ces précieuses personnes dont j'ai eu la chance de faire connaissance pendant ce processus qui m'ont encouragé et m'ont aidée d'une façon désintéressée, un grand merci.

En dernier lieu, je me permets de nommer ces personnes qui ont été essentielles pendant ce travail de recherche : Galmher, Cécile, Benoît, Dianita, Carlitos.

Ce travail est dédié à Emiliano et à Violetta, ma véritable source d'inspiration et d'espoir.

SOMMAIRE

RESUMÉ

CHAPITRE INTRODUCTIF	9
La langue-culture française ?.....	9
CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE	17
Définition des notions fondamentales à une approche interculturelle du FLE.....	
1.1 POUR UNE DÉFINITION DE FRANCOPHONIE	17
1.1.1 Considérations orthographiques sur le terme de francophonie.....	18
1.1.2 Critères linguistiques de compréhension de la francophonie.	19
1.1.3 Explorations historiques de compréhension de la francophonie.....	22
1.1.4 Optiques universalistes de la francophonie.....	24
1.1.5 La francophonie au cours de FLE.....	27
1.1.6 Vers une redéfinition de la francophonie.....	28
1.2 CULTURE.....	30
1.2.1 Orientations théoriques du concept de culture.....	31
1.3 L'INTERCULTUREL.....	32
1.3.1 Explorations historiques de la compréhension de la francophonie.....	33
1.3.2 Pour une définition de l'interculturel	37
1.3.3 Compétence communicative interculturelle.	38
1.3.4 Pédagogie interculturelle et approches interculturelles.	41
4. REPRÉSENTATIONS.....	46
CHAPITRE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE	53
2.1 CADRE D'INTERVENTION.....	53
2.1.1 Type de recherche.....	55
2.1.2 Description de la population	56
2.2 MÉTHODE DE RECHERCHE.....	57
2.3 MÉTHODE POUR L'ANALYSE DES DONNÉES.....	59
CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNEES	63
3.1 LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS.....	65
3.2 LES APPRENANTS DANS L'INSTITUT.....	90
CONCLUSION	105
BIBLIOGRAPHIE	111
ANNEXES	115
Annexe 1 : Ejemplo entrevista profesores de fle.....	115
Annexe 2 : Exemple entretien des enseignants de FLE.....	116
Annexe 3 : Concepts clés.....	175

RÉSUMÉ

Apprendre une langue étrangère établit différentes routes qu'un étudiant doit parcourir, avec le but de s'approcher autant qu'il soit possible de cet objectif. Le chemin menant à cet apprentissage comportera de nombreuses voies dont plusieurs font partie a priori de l'étude formelle de la langue elle-même. Un élément clé de cette formation sera également l'apprentissage de la culture, qui ne doit pas être une compétence isolée. La langue et la culture sont des éléments indissociables dans le sens où ils se complètent, se co-construisent et se co-déterminent.

Plus ponctuellement, la langue et la culture françaises ne se restreignent guère, exclusivement, à celles qui cultivent les usagers du français de France, qui ne représentent qu'une petite partie des locuteurs français dans le monde. L'acculturation à l'immense diversité de la langue et des cultures françaises rendrait appréciable l'agencement de la francophonie comme projet interculturel, en termes de diversité culturelle et d'équité.

Les représentations que les pédagogues ont du concept de l'interculturel, y compris les notions de culture et de *francophonie* et leurs explorations pratiques, seront fondamentaux dans une perspective didactique. De ce fait, le présent mémoire a comme objectif principal d'analyser les représentations des professeurs de français langue étrangère, par rapport au concept de l'interculturel, y compris, les notions de

francophonie et de culture, dans leur pratique pédagogique au sein d'un institut de langues de la ville de Bogota.

Compte tenu des objectifs de cette recherche, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs, destinés à faire ressortir les représentations des locuteurs concernés. Les données obtenues ont été objet d'une analyse du discours des participants qui a abouti à une meilleure compréhension des représentations que les enseignants avaient à propos des concepts clé de cette recherche.

RESUMEN

El aprendizaje de una lengua extranjera establece diferentes rutas que debe transitar un estudiante, con el propósito de acercarse lo más posible a ese objetivo. El recorrido que conduce a este aprendizaje incluirá muchas vías, varias de las cuales son a priori parte del estudio formal de la lengua. Un elemento clave de esta formación, también será el aprendizaje de la cultura, que no debe ser una habilidad aislada. Puesto que el lenguaje y la cultura son inseparables en el sentido de que se complementan, co-construyen y co-determinan entre sí.

Más puntualmente, la lengua y la cultura francesa que se restringe, a aquella que cultivan los usuarios del francés en Francia, la cual representa solo una pequeña parte de los francófonos en el mundo. La aculturación a la inmensa diversidad de la lengua y las culturas francesas haría apreciable la organización de la Francofonía como proyecto intercultural, en términos de diversidad y equidad cultural.

Las representaciones que los educadores tengan del concepto de interculturalidad, incluyendo las nociones de cultura y francofonía y sus exploraciones prácticas, serán fundamentales desde una perspectiva didáctica. Por tanto, el objetivo principal de esta tesis es analizar las representaciones de los profesores de francés como lengua extranjera, en relación con el concepto de interculturalidad, incluyendo las nociones de francofonía y cultura, en su práctica docente dentro de un instituto de idiomas en la ciudad de Bogotá.

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, se realizaron entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de resaltar las representaciones de los hablantes interesados. Los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis del discurso de los participantes, que dio como resultó una mejor comprensión de las representaciones que tenían los docentes sobre los conceptos clave de esta investigación.

ABSTRACT

Foreign language study charts different avenues of learning to be undertaken by the student in order to best approach their objective. The pathway to learning includes many avenues, several of which are an *a priori* part of the formal study of language. A key element of this training is learning culture, which should not be an isolated competency, given that language and culture are inseparable in the sense that they are complimentary and mutually constructed and determined.

More to the point, the restriction of French language and culture to that which is cultivated by users of French in France is representative of just a small fraction of the

francophones in the world. Acculturation of the immense diversity of the French language and cultures makes the Organisation of Francophonie appreciable as an intercultural project, on terms of diversity and cultural equity.

The representations espoused by educators of the concept of interculturality, including notions of culture and francophonie and their practical exploration, are fundamental from a didactic perspective. Therefore, the primary objective of this thesis is to analyze the representations of teachers of French as a foreign language in relation to the concept of interculturalism, including notions of francophonie and culture, in their educational practices within a language institute in the city of Bogotá.

On account of the investigation's objectives, semi-structured interviews were conducted with the goal of highlighting the representations of the speakers involved. Discourse analysis was conducted on the data collected from the participants, which resulted in greater understanding of the teachers' representations of this investigation's key concepts.

INTRODUCTION :

La langue-culture française ?

L'apprentissage d'une langue étrangère établit différentes routes qu'un étudiant doit parcourir, avec le but de s'approcher autant qu'il soit possible d'un objectif : la connaissance et la maîtrise d'une langue qu'il n'a pas eu l'occasion d'apprendre à sa naissance. Le chemin menant à cet apprentissage comportera de nombreuses dimensions dont plusieurs font partie *a priori* de l'étude formelle de la langue elle-même, telles que la phonétique, la grammaire, la syntaxe, la sémantique, etc. Celles-ci constituent, entre autres, un moyen de contribuer au développement, des quatre compétences linguistiques.

Un élément clé de cette formation sera également l'apprentissage de la culture, qui ne doit pas être une compétence isolée, mais au contraire le cœur de tout apprentissage infiltrant toutes les compétences linguistiques ; puisque la langue est la culture et que la culture est la langue, l'une et l'autre sont à concevoir comme les deux

faces d'un même objet.

De nombreux théoriciens ont soutenu des contributions importantes à ce sujet, tel est le cas de Humboldt (1767-1835), Saussure (1857-1913), Sapir (1884-1939), Troubetzkoy (1890-1938). On rappellera entre autres l'hypothèse Sapir Whorf, à cet égard :

« L'univers humain est constitué à la fois comme le langage en général (il est structuré), et par une langue en particulier (il est vernaculaire). Dans cette optique, les différences d'expression se révèlent inséparables des différences de reproduction des cultures, des pratiques sociales, des « expériences » à quoi sont confrontés les locuteurs : ceux-ci n'ont d'accès à leur propre expérience qu'à partir des capacités d'expression dont ils disposent, qui sont celles d'un idiome. De ce fait, une communauté linguistique en vient à constituer une communauté culturelle qui, par sa langue, dispose d'un « système complet de références », c'est-à-dire de moyens linguistiques suffisants pour rendre compte du monde et de soi » (Bloomfield & Sapir, 2010).

Par conséquent, la langue et la culture sont des éléments indissociables dans le sens où ils se complètent, se co-construisent et se co-déterminent. Il serait donc incohérent de concevoir une langue uniquement comme une structure de signes formels et une culture sans une langue qui la transmette et y contribue. Cette affirmation ne devrait donc pas être méconnue des formateurs ou enseignants de langue lors de l'enseignement d'une langue étrangère : les pratiques didactiques devraient s'appuyer sur cette complémentarité, ce qui ne va pas sans poser des difficultés importantes aux enseignants de langues.

Les discussions afférentes à cette relation ont été très importantes au cours des dernières décennies, où l'apprentissage d'une langue étrangère est passé d'un apprentissage exclusivement formel à une recherche constante d'inclusion d'autres cadres théoriques et méthodologiques qui le rendent plus significatif et naturel. Cette

approche culturelle de l'enseignement des langues étrangères est défendue à la lumière de plusieurs auteurs (Bruner, 1991, 1996 ; Dumont, 1968 ; Simard, 2002).

La notion de culture comporte un autre enjeu fondamental en relation avec la notion d'interculturel ; laquelle met en jeu un questionnement sur la conception de l'individu en tant qu'agent et acteur d'une culture vers un autre qui possède une culture, en partie et plus ou moins diverse. Il s'agit là du contexte habituel de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. De ce fait, les enseignants, acteurs fondamentaux de cet apprentissage, ont la responsabilité de guider les étudiants afin de franchir de la meilleure manière ce pari linguistique et culturel.

Les représentations que les pédagogues ont du concept de l'interculturel, y compris des notions de *culture* et de *francophonie*, et leurs explorations pratiques, seront fondamentaux dans une perspective didactique telle que nous l'annonçons. Nous visons en outre par celle-ci la mise en place d'une compréhension plus claire de la part des étudiants de la dimension langue-culture. Ils pourront ainsi développer leurs connaissances à l'abri d'une cohérence plus consciente de leur réalité culturelle et de celle des autres qui emploient la langue étrangère qu'ils apprennent.

En contraste, c'est en partie grâce à cet état de connaissance qu'a lieu l'émergence de nouvelles méthodologies dans le champ de la didactique des langues et du FLE. Il est pourtant observable, sur le terrain d'exercice professionnel et d'expérimentation destiné à ce travail de recherche, que de nombreux cours de FLE dissocient l'enseignement de la langue et l'enseignement de la culture. Les apprenants reçoivent ainsi, dans leurs cours de langue, des informations de la culture française qui

la plupart du temps se centrent sur certains éléments, lieux, monuments et objets par exemple, définis comme fleurons de la France : Paris, la Tour Eiffel, les Champs Élysées, la Seine, les grands artistes, les écrivains et les musiciens de ce pays. De manière restrictive, ces représentations sont réalisées sans faire référence aux autres pays *francophones*. Les apprenants reçoivent donc une partie réduite d'informations entourant la cinquième langue des plus parlées dans le monde, alors que celle-ci compte avec 274 millions de locuteurs, dont plus de la moitié provenant d'Afrique.

L'attribution d'une importance majeure dans le cours de LE aux cultures qui emploient aussi le français, comme les pays à l'intérieur du continent africain, Le Québec au Canada, la Suisse, la Belgique et Le Luxembourg dans l'Amérique et l'Europe respectivement, serait pourtant fondamentale. Ces pays en effet font une grande contribution à la diversité culturelle de la langue française et illustrent la notion d'interculturalité interne que comporte toute langue.

La langue et la culture françaises ne se restreignent pas exclusivement à celles qui cultivent les usagers du français de France. Ils ne représentent qu'une petite partie des locuteurs français dans le monde. L'acculturation de l'immense diversité de la langue et des cultures françaises rendraient saisissable l'agencement de la *francophonie* comme projet interculturel, en termes de diversité culturelle et d'équité.

En Colombie, et plus spécifiquement dans l'institut de langue où nous mènerons la présente recherche, les enseignants possèdent une liberté méthodologique et didactique dans leurs cours, mais ils continuent à suivre, les étalons que propose la méthode *Cosmopolite*, suggérée par l'établissement, bien qu'elle ne soit pas

obligatoire. Et, de plus, les enseignants se conforment aux exigences du *Cadre Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL), car celui-ci est le document qui régit l'examen international que les étudiants doivent suivre et auquel ils doivent satisfaire. Il en résulte que l'inclusion des concepts de culture, de *francophonie* et d'interculturel de façon transversale dans les cours est loin d'être un fait établi, en raison des méthodologies et contenus imposés par les documents ci-dessus nommés dans lesquels la prépondérance de ces concepts n'est pas primordiale et des représentations parfois indistinctes que les enseignants disposent de ces notions.

En raison des lacunes observées, le présent mémoire a comme objectif principal :

L'analyse des représentations des professeurs de français langue étrangère, sur le concept d'interculturel, y compris sur les notions de *francophonie* et de culture, à partir de leur pratique pédagogique au sein d'un institut de langues de la ville de Bogota.

En d'autres termes, l'objectif de cette analyse est de théoriser l'importance de l'enseignement d'une langue étrangère basé sur une approche interculturelle qui permettra aux étudiants d'atteindre au mieux une compétence à communiquer.

Cet objectif comprend plusieurs visées qui reposent sur la justification des points suivants :

- Les étudiants assistant à l'apprentissage d'une langue étrangère et, comme il a été expliqué ci-dessus, celui-ci étant lié à la culture de cette langue, la culture de la langue française ne sera pas seulement la langue de la France ; il y a une

- grande richesse culturelle à offrir aux étudiants, ce qui s'avère être gagnant - gagnant, car les étudiants auront l'occasion d'en savoir beaucoup plus et grâce à cela de s'ouvrir davantage au monde au milieu d'un enjeu interculturel riche.
- De cette manière, ils auront la possibilité de recevoir et de participer à un apprentissage de la diversité culturelle *francophone* qui les enjoindra à comprendre plusieurs chaînons de la francophonie, y compris l'histoire des peuples qui appartient aux diverses cultures *francophones*, tout cela avec le but d'étaler une conscience d'altérité, concept impérieux au milieu de la recherche de la compréhension de l'interculturel.
 - Le cours de langue est le scénario idéal pour enseigner et faire comprendre les réalités d'une langue et ne pas se consacrer uniquement à l'enseignement formel de celle-ci en privant ainsi les étudiants de connaissances fondamentales liées à l'interculturalité de la francophonie. Par conséquent, nous considérons que les enseignants ont l'obligation éthique de donner aux élèves l'opportunité de discerner la réalité de la langue qu'ils apprennent.
 - Finalement, grâce à l'interculturel les apprenants enrichiront leurs connaissances de leur individualité culturelle, point de départ pour la compréhension de l'autrui. Afin d'aboutir à une intercompréhension, enchaînement idéal dans l'apprentissage continu d'une langue étrangère. Tout cela en développant une autonomie linguistique et culturelle qui leur sera indispensable pendant ce long parcours.

De ce fait, les objectifs de cette recherche peuvent être ainsi déclinés selon les deux dimensions suivantes :

L'objectif principal est :

- ✓ Analyser quelles sont les représentations que les professeurs d'un institut de langues de Bogota nourrissent du concept de l'interculturel.

L'objectif secondaire est :

- ✓ Définir comment les enseignants conçoivent leur enseignement du français langue étrangère à l'intérieur de l'institut concernant les concepts mentionnés *supra*.

Pour répondre à ces objectifs, nous adopterons une méthodologie expérimentale empirique à partir d'un entretien administré auprès des professeurs de l'institut support de l'analyse qui ont plus de 3 ans d'expérience. A partir des données obtenues et transcrites, nous réaliserons une analyse relevant de l'analyse du discours intéressée par les indices, notamment énonciatifs, avec pour objectif terminal de traiter les hypothèses suivantes :

- Les enseignants de l'institut fixent leurs contenus d'enseignement sous un unique référent culturel : la France.

- De manière corollaire, les professeurs de l'institut disposent de représentations restreintes du concept d'interculturalité pour leur enseignement du français langue étrangère.
- Les enseignants envisagent une intégration de l'interculturel y compris les concepts de culture et *francophonie* à l'intérieur des cours de français langue étrangère qu'ils mènent à l'institut.

Pour mener à bien ce projet, cette recherche se composera de trois parties fondamentales :

La première partie, le cadre théorique, sera focalisée sur la revue de concepts clés nécessaires à notre réflexion tels que culture, l'interculturel, la *francophonie* et la notion de représentation. La réflexion sera notamment menée à la lumière de divers auteurs tels que Abdallah Pretceille, Philippe Blanchet, Fred Dervin, Anne Bartel-Radic, Marie-Christine Fougerouse, Catherine Walsh, François Provenzano, Robert Chaudenson, Luc Collès, Geneviève Zarate, Djedid Ibtissem et Serge Moscovici, entre autres.

La deuxième partie, le cadre méthodologique et le dispositif expérimental, aura comme objectif de présenter une caractérisation des enseignants interviewés, de leur cadre d'exercice, ainsi que du modèle d'entretien réalisé menant à la collecte des données et des aspects méthodologiques sur l'analyse que nous appliquerons afin de faire parler ces données.

Enfin, la troisième partie aura pour but de faire une analyse du discours de l'information substantielle que nous avons repérée en tentant au mieux d'explorer les dimensions sémantiques, relevant de marqueurs notamment énonciatifs, du matériau des entretiens.

Chapitre I : CADRE THÉORIQUE

Définition des notions fondamentales à une approche interculturelle du FLE

L'objectif de cette première partie est de développer une compréhension plus argumentée des concepts qui seront utiles à notre réflexion dans la présente recherche. Nous proposerons également une définition de notions ayant une importance remarquable pour notre objet, tels que celles de *francophonie*, culture, interculturalité, et représentations sociales. Elles seront formulées par leur examen critique afin de réaliser une analyse appliquée des représentations du concept d'interculturalité y compris ceux de culture et de Francophonie dont disposent les enseignants de FLE de l'institut de langues cible de ce mémoire.

1.1 Pour une définition de FRANCOPHONIE

La francophonie est un concept complexe à définir car sa définition est elle-même plurielle reposant sur plusieurs processus historiques, politiques, économiques et culturels ainsi que sur les représentations sociales elles-mêmes. Ainsi, il enferme plusieurs acceptions qui rendent compte de dimensions diverses, tout en tentant d'intégrer l'intérêt personnel ou collectif de chacun des acteurs.

Dans cette perspective, il est possible de trouver non seulement diverses significations du terme, mais également, des évolutions de cette définition avec l'histoire et les mouvements sociaux qui entraînent des fluctuations conceptuelles.

« Le mot « francophonie » est l'une de ces entités abstraites censées actualiser et valider, par leur présence même dans le lexique d'une langue, l'unité et la cohérence d'un ensemble de personnes » (Provenzano, 2006).

Pour mener notre analyse, nous formulerons en premier lieu des éclaircissements orthographiques, ensuite nous aborderons quelques critères linguistiques de compréhension de la notion.

La partie suivante s'attellera à l'histoire de la constitution de la notion même, et à quelques perspectives que l'on qualifiera d'universalistes qui l'ont été imposée. Ensuite, nous aborderons la francophonie en cours de FLE, pour finir avec une exploration vers une redéfinition du concept.

1. 1.1 Considérations orthographiques sur le terme de francophonie

Afin de favoriser une meilleure compréhension du terme et surtout de ce qu'il désigne, des adaptations conventionnelles ont été progressivement appliquées. Nous devons, dans ce qui suit, les aborder pour définir précisément ce qui sera l'objet de notre propos.

« Le mot *francophonie* entre *guillemets* et avec minuscule pour désigner, par synecdoque généralisant et par commodité, un phénomène- touchant aux dimensions aussi bien institutionnelles que discursives du projet de rassemblement des pays « de la langue » quelle que soit son inscription historique. Par Francophonie, (sans guillemets et avec majuscule), nous désignons l'alliance

démocratique contractée par les membres de l'actuelle Organisation Internationale de la Francophonie » (Provenzano, 2015).

Le mot *francophonie* entre guillemets et avec une minuscule sera le point de référence pour la présente recherche car, il nous approche d'une recherche d'inclusion de plusieurs dimensions qui intègrent une compréhension plus complète du terme. En revanche, le terme Francophonie sans guillemets et avec majuscule se réduit exclusivement à la désignation de l'organisation internationale.

1.1.2 Critères linguistiques de compréhension de la francophonie

En deuxième lieu, nous tenons à expliquer les critères linguistiques qui sous-tendent le concept à l'étude. La *francophonie* est une notion inséparable de la langue française telle que le mentionne sa morphologie. Cette situation rend encore plus complexe son éclaircissement, vu qu'une langue est marquée par des rapports politiques, sociaux, physiques, émotionnels qui sont en lien avec les populations qui l'emploient. À l'aune de ce raisonnement, la notion de *francophonie* jouirait de divers usages et compréhensions selon les sociétés et les individus qui la conçoivent.

Il découle des observations précédentes que certains francophones nourrissent des idées préconçues sur les meilleurs usages de la langue, en établissant des paramètres valorisants pour certains et dénigrants pour les autres usagers, sans négliger l'existence de valeurs intermédiaires sur ce *continuum*. L'usage d'une langue dispose aussi de plusieurs nuances, sa prononciation, ses accents, son lexique, son histoire, etc. Et cela fait qu'elle est une entité vivante à part entière. C'est ainsi que la clarification de notions,

telles que langue maternelle, langue seconde, langue étrangère, langue d'usage, langue écrite et lue, etc. devient important pour la compréhension de la francophonie.

« La position géopolitique comporte grand intérêt étant donné de la notion de « États francophones » ou la distinction des critères est vague, à savoir, ils n'établissent pas une distinction de l'ordre entre première langue, langue officielle, seconde langue, coopératrice ; différenciations impératives à l'heure de comprendre la situation linguistique, sociale et culturelle de chaque pays, de fait une personne de la Belgique a une représentation tout à fait différente de son être francophone qu'une personne du Maroc » (Chaudenson, 1991).

Autre facteur très souvent appliqué au moment de définir la *francophonie* est le facteur de densité démographique, c'est-à-dire l'estimation du nombre de locuteurs de la langue dans un territoire donné. Celle-ci est nécessairement floue, parce qu'il existe des pays « francophones » qui peuvent se ressembler en termes de nombre d'habitants « francophones » mais dont les réalités linguistiques ne sont pas comparables pour autant. Par exemple, selon Wolff cité par Maurer (2015 : 9) « [...], le Canada et le Sénégal affichent un taux de francophonie quasiment identique, mais les Québécois éprouvent une réalité francophone bien différente de celle des Sénégalais ».

Afin d'offrir un classement moins contestable, Wolff a proposé de définir trois groupes de classification des « francophones » dont nous nous servirons dans l'intention d'éclaircir la notion de *francophonie* :

- Le premier, la planète « Terre francophone » : naître en français. A l'égard de cette catégorisation, il faut bien remarquer l'emploi du mot « en français », car les locuteurs en question ne sont pas sur le territoire France, autrement dit le

locuteur est né en entendant le français dès sa naissance par l'un de ses deux parents mais il ne vit pas nécessairement dans un pays où le français est la langue officielle.

- Le deuxième, la planète « Environnement francophone » : vivre (aussi) en français. Il s'agit là de la situation des pays où le français est la langue officielle alors qu'elle n'est pas leur première langue. Elle est cependant enseignée et employée dans les institutions éducatives, elle est présente de manière significative dans les productions de l'esprit (Expression publique, littérature, presse, publications scientifiques. . .), et elle est nécessaire pour le développement administratif et professionnel.
- Et finalement, le troisième cas est en orbite, c'est le choix du français langue étrangère. En tant que langue étrangère, elle peut être mobilisée ponctuellement pour satisfaire des besoins de communication, des pratiques culturelles ou professionnelles. La Colombie, pays de notre étude, fait donc partie de cette dernière catégorie.

« La francophonie mondiale recouvre des réalités fort différentes et les dynamiques qui la traversent méritent un examen attentif. En effet, les usages de la langue française (en famille, à l'école, au travail, à l'international.), sa présence dans l'environnement sonore et visuel des populations, la fréquence de son emploi, sont très variables selon les régions, voire selon les pays observés. Tous ces éléments, que l'on peut qualifier de « contextuels », sont déterminants dans l'élaboration des profils de francophones » (Wolff cité en Maurer, 2015).

1.1.3 Explorations historiques de compréhension de la francophonie

Un troisième facteur d'appréhension de la francophonie est celui joué par la fonction de l'histoire.

Le concept de francophonie a été employé pour la première fois par le géographe Onésime Reclus en 1880 cité par Deniau, (2001). Son idée consistait à distribuer les langues en fonction de leur apparence géographique. Le projet « Francophone » de Reclus se définit a) par sa perspective franco-centrée, b) par sa conception démographique et territoriale, c) par sa visée impérialiste. La *francophonie*, dans cette acception initiale, n'est donc pas un espace de partage, mais bien un projet d'expansion.

« La francophonie apparaît donc, dans cette perspective géopolitique, et pour nombre de pays, comme une « carte » que les états peuvent jouer de façon très différente en fonction des circonstances ; il serait dès lors très hasardeux de tirer des conclusions linguistiques de ces affirmations qui apparaissent, dans bien des cas, comme variables selon les temps et les lieux » (Chaudenson, 1991).

En somme, l'auteur propose la réalisation d'une étude linguistique réelle de la francophonie avec pour but d'évaluer de la façon la plus objective possible le niveau de compétence des locuteurs, vu que le *francophone* est celui qui parle le français. Cela concéderait une vision plus claire de la carte de la francophonie qui prendrait en compte les réels locuteurs du français.

Historiquement, la francophonie peut également être vue comme le reflet de plusieurs années d'invasion en Afrique et des guerres d'expansion faites par Napoléon Bonaparte qui ont répandu l'utilisation de la langue française à l'intérieur de plusieurs territoires.

Cette situation, liée au colonialisme a eu pour séquelle la perte de l'identité des cultures envahies ainsi que de nombre de leurs valeurs éventuellement différenciatrices. Un exemple de cette problématique est le cas de l'Algérie, un des pays qui comprend le plus de personnes parlant la langue française, mais qui n'appartient pas à l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

« L'Algérie est un grand pays francophone et pourtant elle ne fait pas partie de la Francophonie. Pour comprendre ce paradoxe, il faut réaliser que la langue française en Algérie est l'objet d'une forte ambivalence, qui présente des aspects sociaux, culturels, politiques et identitaires. L'Algérie a été constituée par la France qui lui a en même temps nié toute identité propre : « L'Algérie, c'est la France », a-t-on longtemps répété. La langue française est ainsi au cœur d'un nœud complexe » (Ziolkowski, 2004).

Après, jusqu'en 1962, la revue *Esprit* consacre au mois de novembre, un numéro spécial relatif au « Français, langue vivante » où plusieurs personnages politiques et intellectuels donnent leurs positions par rapport à ce sujet. On trouve parmi eux Léopold Sédar Senghor, Président de la République du Sénégal ; le Prince Norodom Sihanouk, chef de l'État du Cambodge, Jean-Marc Léger, secrétaire général de l'AUFELF et directeur de l'Office de la langue française au ministère des Affaires culturelles du Gouvernement du Québec ; Hervé Lavenir, fonctionnaire à ce qu'on appelait à l'époque la *Communauté économique européenne* ; des diplomates directeurs d'Instituts français à l'étranger ; des professeurs universitaires auprès d'universités du Liban, du Maroc, des États-Unis, de Madagascar, de Belgique, du Sénégal, de Suisse, et enfin des écrivains et des journalistes.

Une idée claire que ces théoriciens ont défendue est que la francophonie comporte un espace entendu comme un espace à mesurer, à cerner, un espace divisé, un espace à rechercher, à étendre. L'idée de francophonie est aussi quelque chose de mal cernable ; potentielle et mouvante, elle se montre difficilement mesurable. Et ainsi, même la francophonie tend à devenir autre chose et à changer de nature (Puccini, 2008).

La phrase du président du Sénégal, Senghor, de cette époque qui explique le concept en ces termes : « Cette symbiose des « énergies dormantes » de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire » (1962) illustre la fluctuation du terme. Nous constatons qu'il change en fonction du locuteur et de son histoire. Par ailleurs, dans la phrase du président, il est important de remarquer l'idée d'espoir, de changement. Nous identifions ainsi une vision réduite du terme, une acception « romantique » dont la Francophonie institutionnelle d'aujourd'hui continue de profiter pour sembler plus englobante.

En 1986, à Paris, a lieu la première Conférence des chefs d'État et de Gouvernement ayant en commun l'usage du français. D'après Provenzano (2015 :93) La *francophonie* devient une organisation institutionnelle vouée à des alliances diplomatiques tandis que le mot se dote d'une majuscule qui assoit l'évidence de son référent et le situe au-delà de toutes les viles nécessités de la *res publica*.

1.1.4 Optiques universalistes de la francophonie

On observe une redéfinition progressive de la francophonie, ici éminemment notion politique. La vision exprimée définit la francophonie comme un point de convenance

pour la Francophonie institutionnelle, qui aménage, le prolongement d'une intrusion mais en la nommant inclusion des autres pays qui parlent le français. Pourtant, dans les faits, l'idée de contrôle, sous différentes formes, politique, économique, culturel semble bien perdurer. Selon Provenzano (2015), « La francophonie, dans cette acception initiale, n'est donc pas un espace de partage, mais bien un projet d'expansion ». Derrière l'imposition d'une langue, s'impose la culture.

« Pierre Bourdieu a décrit, sous les termes d'impérialisme de l'universel », ce type de « violence annexionniste [qui] peut s'exercer [...] dans les rapports de domination symbolique entre des États et des sociétés ayant inégalement accès aux conditions de production et de réception dès que les nations dominantes sont en mesure de s'imposer à elles-mêmes (donc à leurs dominés) et d'imposer aux autres comme universel en matière de politique, de droit, de science, d'art ou de littérature » (Pierre Bourdieu, 2003 :105).

Cette notion d'universel ou d'universalisme d'après Abdallah Pretceille (2004) clarifie les rapports qui se sont établis symboliquement envers la *francophonie*. Cet universel a imposé son mandat pendant les années d'invasion, en s'établissant comme unique référent de la vérité et du sauvetage. Après la libération des peuples, il continue à s'imposer d'une façon symbolique, en se concevant supérieur afin que ses règles soient lois et ses subalternes aient envie d'appartenir, et pour finir se vendre, y compris leur culture, leur langue, leurs mœurs.

L'institutionnalité de la *francophonie* est extrêmement forte même après la fin de la « colonisation », la France étant le territoire originaire de la langue. Elle continue à s'imposer sur les pays « libres » qui parlent sa langue ; contexte qui commence déjà à

remettre en question une recherche réelle d'interculturalité au sein de la nouvelle institution.

« Dans le discours social, la francophonie serait ainsi synonyme d'une mondialisation « gentille », puisque culturellement motivée, la main gantée du velours fin de la langue française et brodée du fil de son universalité qui écrit « communion » à la place de « domination » et « partage » en biffant « exploitation ». Comme bien culturel exhibant au mieux ce prétexte linguistique qui permet l'euphémisation des rapports de domination économique et politique » (Provenzano, 2015).

Le rapport établi par Provenzano est tout à fait pertinent. Les concepts apparemment fournis sont chargés d'une recherche d'inclusion des autres, mais pourtant ils deviennent le contraire, à savoir que les points cités, tels que la communication internationale, le dynamisme intellectuel, scientifique et culturel, possèdent un rapport direct avec l'hexagone. Il semble que ce pays soit attendu comme unique, il jouit de toutes ces possibilités de développement.

La communauté francophone a également compris l'importance d'inclure ces peuples qui, au cours de l'histoire, ont été rendus invisibles, telle que l'africain car, ils donnent plus de poids en termes de nombre d'orateurs puisque, comme nous l'avons entendu récemment d'après le discours à Ouagadougou en 2017 du président Macron, ils représentent plus de la moitié des usagers de la langue française. À présent, il est fondamental de donner l'importance et l'autonomie que ces personnes méritent. Il ne s'agit pas seulement de les voir comme des chiffres, mais comme de véritables contributeurs à la diversité linguistique de la langue française.

« Combattre la perception de l'existence d'une francophonie dite du « centre » représentée par la France et sa métropole et d'une francophonie dite « périphérique » représentée par les autres locuteurs du français. Pour plusieurs orateurs, il ne serait d'ailleurs pas exagéré de dire que l'avenir de la langue française est désormais hors de France. À tout le moins, le français « de France » ne doit plus être considéré comme le modèle central même si beaucoup de mots utilisés dans de nombreuses communautés francophones ne sont pas encore intégrés dans les dictionnaires de français » (*Forum mondial de la langue française* 2012, p. 21).

1.1.5 La francophonie au cours de FLE

Les professeurs de français langue étrangère ont la responsabilité de concevoir l'inclusion transversale des compétences culturelles, y compris la *francophonie*, à leurs étudiants malgré les *curriculums* ou les méthodes qui leurs sont imposés. Concevoir les différentes cultures est un des moyens essentiels pour que les étudiants aient possibilité de diversifier et amplifier leurs connaissances de la langue apprise, étant les différentes cultures, un moyen de le faire.

À l'institut de langues objet de cette recherche, qui sera présenté plus spécifiquement au chapitre suivant, lors de la réflexion consacrée au programme de Français Langue Étrangère (FLE), le concept de francophonie est employé dans certaines sections. Il renvoie alors à une communauté appartenant à un groupe différent du français (de la France), où on parle de la France et de la communauté francophone, comme si elles étaient deux entités différentes et où il est implicite que la France domine les autres. De ce point de vue, le concept d'interculturalité ne posséderait guère d'importance, il serait voire même inexistant.

« À cet égard, le français parlé au Mali, à Haïti ou au Québec auraient le même statut et la même reconnaissance que celui parlé en France Métropolitaine, notamment à Paris. En outre, les enseignants de FLE ressortissants d'un pays quelconque (comme les enseignants colombiens FLE de notre étude) seraient alors considérés comme des représentants légitimes de la francophonie « périphérique » et par définition, ses diffuseurs. Ce type de faits rendraient tangible la mise en place de la francophonie comme projet interculturel et en termes de diversité culturelle et dialogue des cultures. Toutefois, en matière d'enseignement de FLE et d'appropriation de la notion en question, ce projet est encore loin de la réalité colombienne. Il nous semble donc pertinent d'aborder la francophonie dans le cadre d'une approche interculturelle où l'enseignant est considéré comme le porteur du savoir, facilitateur et médiateur interculturel » (Nathalia & Abril, 2014).

De ce fait, l'enseignement, dans le cours de français langue étrangère, doit tendre à élever des êtres dotés d'un sens plus large de la diversité et, grâce au respect de l'autre qui contribue ainsi à transformer cette vision étroite en l'acheminant vers une idée de diversité et d'altérité. Il s'agit de cette manière d'aboutir à une compréhension de la langue comme vecteur de l'interculturalité.

1.1.6 Vers une redéfinition de la francophonie

D'après, Wolton (2004) la *francophonie* fait le point sur l'idée de ne pas confondre la globalisation économique et l'unité culturelle, car la culture, au-delà des langues et du patrimoine historique est ce qui permet aujourd'hui aux peuples de construire leurs visions du monde et de pouvoir appréhender le futur.

« En réalité, au-delà des institutions, des politiques, la Francophonie est avant tout la somme de ces innombrables militants silencieux et anonymes qui, sous tous les cieux, les climats, les couleurs

n'ont jamais cédé sur la langue. Le Québec en reste un fantastique exemple. La Francophonie demeure ce lien invisible qui, par de là l'histoire, les malentendus, les sentiments, crée cette chaleur et cette communauté entre des individus, des groupes et des peuples que tout sépare par ailleurs. Elle est une manière d'être au monde, un regard, une identité, un style à l'exclusion d'aucun autre. Elle contribue à cette diversité du monde, si encombrante, mais si indispensable » (Wolton et al. 2004).

La *francophonie* est alors une rencontre qui s'établit grâce à la connaissance d'une langue commune, c'est un tissu qui se tisse en raison de divers regards culturels qu'elle comporte. Ce point est fondamental, il porte une grande importance plus loin aux situations politiques ou économiques. La redéfinition de la *francophonie* doit se faire dans un entourage des rencontres sociales. Relations qui doivent s'établir au milieu du respect de l'autre qui parle la même langue mais qui jouit d'autre culture.

La réelle construction interculturelle envisagée dans les cours de FLE devrait adopter comme scénario de reconnaissance, non seulement des différentes cultures, mais surtout de l'individu. C'est-à-dire, qu'il faut sensibiliser l'apprenant à l'expertise de sa culture, de ses origines, en construisant de cette façon un équilibre équitable qu'il convient d'impliquer dans l'interaction.

Voilà une autre compréhension de globalisation, elle doit se construire avec les individus et leurs cultures diversifiées, en employant l'interculturalité comme moyen de compréhension et de mise en valeur de chaque culture, non pour qu'elle devienne unique, mais au contraire que la diversité lui confère une valeur plus importante.

Cette recherche s'est établie grâce aux diverses manifestations émancipatrices qui ont fait ressortir cette histoire cachée et oubliée. Maintenant, il est possible d'employer la langue comme un moyen de communication pour exprimer cette douleur qui a été éternellement invisible. Mais, grâce à l'imposition de la langue, elle est devenue un chemin de rencontre de toutes ces voix qui pendant un moment ont été étouffées.

« Pour nous, le problème n'est pas d'une utopie et stérile tentative de réduplication, mais d'un dépassement. Ce n'est pas une société morte que nous voulons faire revivre. Nous laissons cela aux amateurs d'exotisme. Ce n'est pas davantage la société coloniale actuelle que nous voulons prolonger, la plus carne qui ait jamais pourri sous le soleil. C'est une société nouvelle qu'il nous faut, avec l'aide de tous nos frères esclaves, créer, riche de toute la puissance productive moderne, chaude de toute la fraternité antique » (Césaire, 1995).

Pour conclure, nous voulons établir un constat de la complexité à formuler une définition du concept de *francophonie* en nous appuyant sur une opinion de Provenant (2015) : « Comme nous l'avons laissé entendre plus haut, l'adoption d'une démarche critique à l'égard de la francophonie nous contraint à renoncer à toute tentative de définition »

1.2 CULTURE

Par rapport au deuxième concept clé, celui de l'interculturel, notion centrale de cette étude, en raison de l'importance que celui comporte dans cette recherche, il nous semble, tout d'abord, fondamental de nous intéresser à la définition de culture. Ce concept a diverses définitions à travers de l'histoire, car la culture a accompagné l'être humain depuis son évolution, l'homme existe et se conçoit tel qu'un homme grâce à la culture.

Pour établir une approche plus orientée de la notion de culture en milieu d'apprentissage des langues et en lien avec la notion d'interculturalité, on peut tenter de s'appuyer sur trois orientations théoriques.

1.2.1 Orientations théoriques du concept de culture

La première est la perspective d'anthropologie symbolique de Geertz, 1973, cité par Kristeva & Canet, (1993) pour laquelle « l'homme est un animal suspendu dans des toiles de signification qu'il a lui-même tissées, c'est l'ensemble de ces toiles que j'appelle culture ». Cela veut nous expliquer que c'est l'homme même qui construit ses significations et c'est cet ensemble de constructions qui se traduit comme culture.

La deuxième est la définition citée par Kristeva & Canet (1993) pour laquelle la culture est « un système de représentations mentales qui fonctionnent en grande partie inconsciemment et dicte les valeurs, les conduites et les visions du monde que tout individu appartenant à un groupe donné doit actualiser dans sa vie quotidienne pour faire partie du groupe. »

Pour la troisième, « la culture est propre à chaque individu, personnelle, et elle n'est pas partagée. Il semble ainsi fondamental pour l'approche interculturelle de distinguer, avec Aline Gohard-Radenkovic, culture des individus et culture de l'individu. Tout être humain, étant donné ses qualités propres, expériences, itinéraires se construit un système de significations qui lui est personnel, apparenté à son identité, sa personnalité, c'est sa « culture individuelle » (Gohard-Radenkovic 1999 : 187, in Blanchet (2009)).

Les formulations et analyses proposées par ces auteurs nous orientent vers une vision plus individuelle, à savoir plus subjective de la culture, comme le souligne Martine Abdallah-Preteille, « si aucune description, même la plus affinée possible, ne saurait rendre compte de la complexité et de la pluralité du concept de « culture », c'est que « sa réalité » est plus subjective qu'objective, donc variable et instable » (1986 : 34). Les êtres possèdent des représentations singulières de la réalité, ils vivent et en même temps s'adaptent à leur entourage social. La culture est donc une construction évolutive qui s'appuie sur des règles d'appartenance au groupe, cet entourage est construit des mêmes individus qui ont leurs propres significations de la réalité. Chaque personne dispose d'une culture subjective qui se tisse avec les cultures propres des autres.

Edward T Hall avance vers la discussion de la culture en tant que communication :

« La culture, c'est l'ensemble des pratiques d'une société résultant des multiples processus de communication : la plupart des difficultés des gens entre eux se rapportent à la déformation de la communication. La culture est imposée à l'homme, elle EST également l'homme dans un sens très large. La culture fait le lien entre les hommes et leurs moyens d'interaction. » (Hall Edward Twitchell, Mesrie Jean, 1984).

1.3 L'INTERCULTUREL

Le champ notionnel que nous abordons dans le cadre de cette partie et que nous définirons sera celui de « l'interculturel », appellation distincte du concept de « l'interculturalité » ; un choix posé en nous appuyant sur la démarche de Blanchet (2014). L'auteur considère que « l'interculturalité » se perçoit comme « un objet » fixe, c'est-à-

dire une situation selon lui contraire au sens profond de la notion d'interculturel, qui est-elle en constante construction ou action (Abdallah 2004).

En vue de la compréhension de ce concept central du présent mémoire, nous adopterons la structuration suivante : en premier lieu, nous présenterons son histoire ; puis, nous proposerons quelques définitions, pour ensuite développer certaines problématiques qui lui sont propres. Nous parlerons enfin de la conceptualisation de la compétence communicative interculturelle. Et en dernier lieu, nous nous attèlerons à l'approche interculturelle en enseignement des langues étrangères.

1.3.1 Explorations historiques de la compréhension de l'interculturel

La modernité surgit escortée d'un ample afflux d'interactions linguistiques et multiculturelles, les individus se rendent vers les autres à la recherche de nouvelles connaissances et logiques qui ouvrent leurs perspectives de vie. Ce dialogue culturel dégage une diversité d'enjeux qui confrontent les êtres de différentes cultures à des séries de situations de négociation où s'implique un autre inconnu et le soi propre ; contexte problématique étant donné que les relations qui s'y joignent, peuvent être dissemblables, comportant aussi des éléments d'intercompréhension.

« L'interculturel recouvre en fait les modalités et les effets concrets des rencontres interindividuelles de et dans l'altérité, altérité irréductible dans sa totalité à cause de la pluralité infinie des phénomènes humains et sociaux » Blanchet (2010). L'individualité expliquée vers la définition de culture est fondamentale pour comprendre la signification d'interculturalité dans la mesure où plusieurs définitions l'établissent comme « un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact » (Clanet (1993) Citée en Blanchet 2010).

« La notion d'interculturel a d'abord été conçue pendant les années 70 comme conséquence de la situation multiculturelle dans les salles de classes des pays d'immigration, par exemple la France et l'Allemagne. L'interculturalisme est donc né à l'école, mais a été ensuite appliqué largement dans d'autres champs disciplinaires. Le concept a également été repris par les didactiques des langues étrangères et y joue un rôle important aujourd'hui. L'interculturalité est en fait devenue une expression que l'on rencontre un peu partout, le concept a connu un véritable « boom » (Lotta Koenig, 2008).

L'interculturel, comme notion remarquable est né de trois contextes spécifiques à l'histoire occidentale ; selon Dermorgon (2015) :

« Le premier est le milieu d'invention de la communication interculturelle aux États-Unis. Le second est, en France, le milieu de l'école, bouleversé par les flux migratoires. Le troisième est le milieu politique et pédagogique, des échanges franco-allemands, puis européens. »

Ainsi, comme le souligne Akkari (2016) « Durant le 20^e siècle, trois facteurs sont venus progressivement perturber cette certitude bien établie d'une école mono-culturelle au service d'une nation conçue comme culturellement homogène : la décolonisation, la démocratisation croissante de la vie publique et l'internalisation de migrations » (2016 : 11). De ce fait, les gouvernements sont interpellés sur la nécessité éminente de penser l'inclusion d'un Autre issu de ce bouleversement historique et social.

Cette situation européenne n'a pas été trop différente de la réalité de l'Amérique du Sud, où, au XX^e siècle, le continent a aussi assisté à un moment historique : plusieurs nouvelles idées de soulèvement ont alors eu lieu. Un retour vers les origines, avant l'invasion des colonisateurs est devenu une recherche impérieuse, les diversités

culturelles d'où le peuple émane ont fourni une explication importante de la réalité actuelle et de la potentielle solution à plusieurs problématiques. De cette manière, la recherche du « décolonial » représente de nouveaux atouts pour l'être latino-américain ; parmi eux, l'inclusion et la poursuite de la compréhension des implications de la notion de l'interculturel.

Un autre facteur important de cette recherche épistémique a été une recherche d'émancipation tardive, car la plupart des peuples avaient obtenu leur indépendance au XIXe siècle, mais la réelle conscience d'une liberté émancipatrice a eu cependant lieu seulement pendant le XXe et le XXIe siècle, périodes pendant lesquelles, les individus en tant que sud-américains ont questionné et ont cherché une identité propre.

“De ahí que una implicación fundamental de la noción de ‘colonialidad del poder’ es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización —a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político”¹ (Grosfoguel, 2005).

¹ « (...) D'où que l'implication fondamentale de la notion de « colonialité du pouvoir » réside dans le fait que le monde n'a pas été totalement décolonialisé. La première décolonisation (dont le mouvement a commencé au XIXe siècle avec les colonies espagnoles, et qui a suivi au XXe avec les colonies françaises et anglaises) n'a pas été complétée, étant donné qu'il a été restreint à une indépendance juridico-politique des périphéries. En revanche, la deuxième décolonisation – que nous connaissons sous le nom de

L'indépendance en Afrique a suivi aussi plusieurs faits comparables : la situation linguistique où l'imposition de la langue du colonisateur a été préservée en dévalorisant les cultures et les langues locales devenant, comme l'accentuent Kane, en Akkari (2016 : 12) « une aventure ambiguë, à la fois instrument d'aliénation culturelle mais aussi moyen d'émancipation. »

“La represión en este campo, (subjectividad) fue conocidamente más violenta, profunda y duradera entre los indios de América ibérica, a los que condenaron a ser una subcultura campesina iletrada, despojándolos de su herencia intelectual objetivada. Algo equivalente ocurrió en África.”
²(Quijano, 2014).

À ce propos, il est important de revenir sur la notion de Francophonie. La langue française, pour certains peuples, a cette double signification : aliénation et émancipation ; contexte qui met sur le devant de la scène la situation ambivalente dans laquelle cette population francophone se débat et les représentations de la langue qui la suivent. Le français, comme langue colonisatrice ou revendicatrice, est une relation problématique à débattre en cours de FLE, comme scénario de l'interculturel.

Toutes ces problématiques d'ordre historique, social, culturel et linguistique, ont été vraiment essentielles au moment de l'apparition de la notion de l'interculturel, car les

décolonialité- devra s'adresser à l'hétérarchie composée des multiples rapports raciaux, sociaux, ethniques, sexuels, épistémiques, économiques et de genre qui ont été oubliés par la première décolonisation. Le monde du XXI^e siècle a, par conséquent, besoin d'une décolonialité qui puisse compléter la décolonialisation qui a eu lieu dans les XIX^e et XX^e siècles. Contrairement à cette décolonialisation, la décolonialité est un processus de resignification à long terme qui ne peut pas être réduit à un événement juridico-politique. »

² « La répression dans ce domaine (subjectivité) a été carrément plus violente, profonde et durable parmi les natifs de l'Amérique ibérique, ceux qui ont été condamnés à être une sous-culture paysanne illettrée, ceux qui ont été dépouillés de son héritage intellectuel objectivé. Quelque chose de pareil s'est passé en Afrique. »

rencontres des cultures et langues d'ordre divers ont établi des enjeux de divers types ; à savoir, l'idée de l'existence d'un autre qui porte un masque selon Dervin (2018), trop « différent » au masque propre.

Compte tenu que la « différence » devient un concept conjectural en raison de son emploi erroné au milieu des relations humaines, cela renvoie à une conception des échelles préconçues où se préconise l'existence de supériorité et d'infériorité. « La différence reconnue est toujours une différence négative. Et c'est cette évolution du discours qu'il convient de noter, il n'est pas une question de Moi dominant mais de l'Autre dominé » Abdallah (2004 : 65).

Cette circonstance se traduit, non seulement au niveau des rencontres individuelles, mais aussi de la vision d'une société et des politiques, y compris par un point d'ethnocentrisme, C'est ce qui a déterminé la recherche de nouvelles compréhensions de ces phénomènes, l'interculturel étant une route pour cette exploration.

« Il s'agit d'un mouvement de la pensée qui conduit la culture occidentale à travers une pratique déconstructive à se confronter à elle-même, à s'historiciser, à découvrir les limites et les faiblesses propres de son ethnocentrisme. La déconstruction devient donc un « moyen » pour permettre aux traditions passées de se repenser, de se réinterroger, de se mettre en discussion et de prendre conscience de la valeur du pluralisme et de la diversité » (Crispi, 2015).

1.3.2 Pour une définition de l'interculturel

Par rapport aux différentes définitions qui ont été avancées à propos du terme « l'interculturel », nous nous relions à certaines qui proposent une vision de construction

relationnelle incessante due à la nature de l'interculturel qui contient des acteurs, un temps et un espace qui se construisent et se déconstruisent constamment : « L'interculturel n'est pas un caractère inhérent aux faits, c'est une construction dont il est nécessaire de comprendre les implications et les virtualités. Ce n'est pas une fin, c'est le moyen » selon Abdallah (2004).

La première définition à laquelle nous nous attacherons est celle proposée par Fougerouse :

« L'interculturel : Il est la combinaison du préfixe inter et de l'adjectif culturel, ce qui traduit une idée de lien, de mise en relation, de communication mais aussi de questionnement entre les cultures. Pour C. Clanet, l'interculturel « introduit donc les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures » (p. 21). Il ajoute que c'est aussi « [...] un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent » (2016 : 22).

1.3.3 Compétence communicative interculturelle

La compétence interculturelle devient un autre concept important à préciser, car grâce à lui, la compréhension de l'interaction sociale s'établit. Vu qu'une interaction interculturelle réussie entraîne d'établir une négociation intersubjective, laquelle suppose une ouverture personnelle vers un autre qui appartient à une culture aussi différente.

Le succès ne réside pas uniquement dans la compréhension du message, mais aussi dans la négociation qui s'établit à la recherche d'une altérité qui fonde des relations plus humaines et diverses. L'altérité est vue comme l'acceptation de l'autre en tant qu'être

différent et la reconnaissance de ses droits à être lui-même. Notion qui se différencie de la tolérance car elle implique la compréhension des particularités de chacun, la capacité d'ouverture aux différentes cultures et à leur métissage (Dictionnaire, Toupie 2020).

À l'aube de Bartel-Radic (2009) la compétence interculturelle se réduit parfois à un ajustement à une autre culture. Pourtant, cela correspond à une vision réductrice et stéréotypée de la culture. Or, cette compétence met une compréhension de la culture d'autrui et une cohérence avec sa propre culture au même niveau.

« La compétence interculturelle est donc une adaptation à la spécificité de la situation d'interaction interculturelle, mais pas une simple adaptation à la culture de l'autre. Le besoin perçu de compétence interculturelle trouve son origine dans le constat que les différences culturelles créent une distorsion dans le modèle classique de la communication interpersonnelle : le message envoyé par l'émetteur est interprété par le récepteur selon ses propres codes culturels, ce qui modifie le sens du message. Bref, le message reçu ne correspond pas à ce que l'émetteur avait pour objectif de dire »(Bartel-Radic, 2009).

Les contributions bâties par Byram (1997) sur la notion de compétence communicative interculturelle établissent des paramètres pour sa compréhension. L'opposition entre la compétence communicative et la compétence communicative interculturelle, que dresse l'auteur, donne les bases d'une clarté plus vaste sur les exigences communicatives et interactionnelles d'un locuteur d'une langue étrangère ; ces relations se servent d'autres logiques de médiation et de compréhension. Il s'agit par exemple de donner l'importance à la langue native par rapport à la langue cible, pour de cette façon, être dans la capacité d'établir une négociation de sa culture et les connaissances dont on dispose de l'autre. De ce fait, Byram (1997) propose des

transformations des visées d'apprentissage d'une langue étrangère qui approfondissent la recherche de devenir natif, situation irréaliste et frustrante à son égard. La recherche de se mettre sur un pied de reproduction génère une forme de négation de sa propre culture. Un exemple de cet acte est l'accent, et l'effort constant de le neutraliser, avec le but d'imiter le standard et s'évertuer à masquer ses origines. Tandis que le but de la communication interculturelle est tout à fait le contraire : c'est en donnant de la valeur à mon accent qu'une relation de pairs se construit. Dans ce sens, à cause de son accent ou de sa vision différente perception du monde, le locuteur étranger, avec le locuteur natif, va construire une relation plus équitable.

Et si cette logique ne se transforme pas, ce serait continuer à nier l'hétérogénéité et l'axiome que la culture native compte avec la vérité parmi les constructions linguistiques et les comportements socioculturels corrects. De sorte que, d'après l'auteur, l'interaction ne continue pas à être celle d'un locuteur étranger qui veut devenir locuteur natif, mais, d'un locuteur qui est dans la capacité de négocier des moyens de communication et des comportements valables pour l'intervention. De ce fait, les locuteurs de la langue étrangère modifient leurs rôles de subordonnés et deviennent "acteurs sociaux relacionándose con otros actores sociales en un tipo de comunicación e interacción particular, que es diferente del de los hablantes nativos » Byram (1997).³

³ « Acteurs sociaux qui établissent une relation avec des autres acteurs sociaux au milieu d'un type de communication et d'interaction particulière qui est différente de locuteurs natifs ».

D'après, Blanchet (2010), dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2003 rév. 2007), la lexie compétence interculturelle figure au glossaire (séparément de compétence plurilingue) et se trouve caractérisée de la façon suivante :

« Ensemble de savoirs, de savoirs faire, de savoirs être et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage ».

Ces compétences accordent de nouveaux enjeux importants à l'éducation, étant donné que la plupart d'entre eux ne visent que l'accumulation des connaissances d'une langue.

1. 3.4 Pédagogie interculturelle et approches interculturelles

De ce fait, l'approche interculturelle s'applique à faire adopter aux apprenants une attitude d'ouverture à l'autre, à la personne rencontrée qui n'est pas simplement un individu, sinon un individu singulier et en même temps universel. C'est grâce à cette rencontre que les sujets impliqués disposent d'un véritable apprentissage :

« On ne peut donc connaître autrui sans communiquer avec lui, sans échanger, sans lui permettre de se dire, de s'exprimer en tant que sujet. L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre ; apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel » (Abdallah, 1999 : 59).

Cet apprentissage part de sa connaissance, de l'exploration de sa culture et de son être, le cours de langue peut constituer une des sources pour le développer. « L'apprenant aura à se frayer un chemin parmi les similitudes et les différences entre les systèmes et la

première étape sera de s'interroger sur sa propre culture », selon Fougerouse (2016). C'est de cette façon que l'on peut bénéficier de la possibilité d'une rencontre interculturelle.

« Enseigner ou apprendre une langue étrangère amène à instaurer un dialogue entre la culture source et la ou les cultures ciblées. Le concept d'interculturel s'inscrit dans un champ plus vaste ; il inclut bien sûr la culture, elle-même héritière de la civilisation. Les langues ne sont pas des disciplines scolaires comme les autres dans la mesure où elles sont à la fois véhicule et objet d'apprentissage. Ce statut particulier n'est pas sans incidence sur la classe de langue. La relation à l'autre s'inscrit dans un contexte interculturel pluriel » (Fougerouse, 2016).

L'auteur établit, ainsi, un lien indéniable avec le concept d'interculturalité, l'identité assure une appréhension de soi en tant qu'être appartenant au groupe et de celle de l'autre, en tant qu'être de l'autre groupe. Dans cette imbrication, la constitution des perceptions se bâtit. L'entendement et la réflexion des logiques partagées déterminent le départ d'une approche interculturelle avérée. « L'identité culturelle est une dialectique vivante du même et de l'autre, où le même est d'autant plus lui-même qu'il est ouvert à l'autre » comme le dit Abous (1981).

D'après Jacques Demorgon (1999) « Penser l'interculturel en formation, c'est affirmer qu'il est possible de se former à la connaissance et à la pratique de sa propre culture et conjointement de la culture de l'autre ».

Par rapport à cette affirmation, il est nécessaire de reconnaître l'importance de la culture propre de l'individu qui s'engage dans l'apprentissage d'une langue. Tout d'abord, on se reconnaît comme individu, on s'explore et je fais partie de la grande

histoire qui pèse sur mes épaules. De cette façon-là, je peux commencer à me construire au milieu d'une culture étrangère.

Au regard de Byram (1997), les atouts pour employer l'interculturel dans les cours de langues étrangères serait de permettre aux apprenants de comprendre comment certaines pratiques et croyances culturelles maintiennent la domination de groupes particuliers, de sorte que l'analyse, pendant le cours, puisse être comparative et critique.

Ensuite, pour un étudiant qui n'aura jamais de contact avec des personnes de la culture cible ; l'acquisition de compétences pour la découverte et l'explication des normes de comportement et des valeurs des autres cultures signifie un enrichissement utile pour mieux connaître les autres au sein de leur propre culture. Et ainsi, l'analyse de sa propre culture, au sein de la classe FLE, permettra également de mieux la comprendre.

Un autre point important est de posséder les connaissances nécessaires pour échanger des informations de manière efficace et appropriée dans le contexte socioculturel de la LE, et ainsi avoir la capacité de négocier avec l'interlocuteur des formes de communication et d'interaction qui sont également satisfaisantes selon sa propre identité et culture.

D'après l'auteur, le « locuteur interculturel » doit avoir une autonomie dans son processus d'apprentissage, mais cette autonomie ne se réfère pas seulement à l'apprentissage linguistique, mais aussi à l'apprentissage culturel. L'apprentissage interculturel entraîne ainsi une ample autonomie, en partant de la recherche d'une

exploration individuelle, mais aussi d'un engagement vers la connaissance qui puisse s'établir même après la finalisation des étapes d'apprentissage formel.

“Con el componente de aprendizaje, por último, se pretende poner los medios para que el alumno tome conciencia del rumbo particular que lleva su proceso de aprendizaje y pueda controlarlo, haciéndolo avanzar, no solo durante el tiempo que dure su relación académica con la lengua que aprende, sino también después, durante el resto de su vida”⁴ (Fernández García, 2007 in Martínez 2014).

Lorsqu'on enseigne la compétence interculturelle,

« Il ne s'agit pas de stocker des données, quelques informations peuvent faciliter un certain nombre des choses. Dans l'essentiel, il s'agit de doter les apprenants d'outils qui vont leur permettre de réguler les relations quand il y a une prise de conscience, parce que l'altérité éventuellement crée des problèmes interprétatifs et du comportement verbal ou non verbal, des uns et des autres en situation. » (Blanchet, 2014).

Dans le cours de FLE, donc, non seulement il faut inclure une nuance d'information des diverses cultures qui font partie de la langue française, mais il faut, également, développer des approches pour les connaître, les comprendre. Les apprenants auront la possibilité d'avoir une connaissance des autres cultures et une porte ouverte vers de nouvelles situations qui développeront une relation métalinguistique et métacognitive qui débouchera sur une transformation personnelle, car apprendre une nouvelle langue est quelque chose qui engage la personne dans sa totalité Blanchet (2010) :

“La presencia del componente cultural obedece a la idea que el aprendizaje de una nueva lengua no puede ser completo si no se concibe como la puerta de entrada a una nueva cultura, en un proceso

⁴ “ Avec le composant d'apprentissage, finalement, on a la prétention de fournir les moyens pour que l'étudiant soit conscient de la direction particulière que prend son processus d'apprentissage et pour qu'il puisse le contrôler, et le faire avancer, non seulement pendant le temps de durée de sa relation académique avec la langue qu'il apprend, mais aussi pendant le reste de sa vie. »

capaz de ensanchar la cosmovisión del estudiante. El acceso a esa nueva cultura debe conllevar, por tanto, un conocimiento de elementos de organización social, de índole cultural, histórica, política, económica, etc.”⁵(Martínez, 2014).

Selon Pagé, in Akkari (2016 : 13)

« Les approches interculturelles visent trois objectifs principaux : reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité sociale, contribuer à l’instauration d’une société d’égalité de droit et d’équité, et participer à l’établissement de relations interethniques harmonieuses. Les éventuels conflits doivent trouver la solution par la négociation et le débat démocratique. »

Cela se traduit dans le cours de FLE qui doit devenir un lieu propice pour travailler l’interculturalité. L’étudiant doit être tourné vers la connaissance du pluralisme *francophone*, pour qu’il puisse comprendre l’importance de la diversité dont résulte sa reconnaissance propre, l’acceptation de la diversité et le respect envers l’autre, contexte qui devrait avoir une incidence sur un contexte plus global de transformation.

4. REPRÉSENTATIONS

L’être humain se trouve immergé dans plusieurs situations quotidiennes, tels que regarder par la fenêtre, écouter la radio, parler avec ses amis. Dans ces situations, la perception agit et se concrétise grâce au discours. « Chacun de ces « événements » de la

⁵ « La présence du composant culturel obéit à l’idée que l’apprentissage d’une nouvelle langue ne peut pas être complet s’il n’est pas conçu comme la porte d’entrée vers une nouvelle culture, entraînant un processus capable d’élargir la cosmovision de l’étudiant. L’accès à cette nouvelle culture doit impliquer, par conséquent, une connaissance des éléments de l’organisation sociale, de caractère culturel, historique, politique, économique, etc. »

vie quotidienne mettent en jeu des représentations sur les objets qui constituent la réalité sociale. En effet, exprimer un point de vue, un avis ou une opinion à propos d'une « chose », traduit la représentation que nous nous faisons de cette « chose » » selon Valence, A. (2010). Donc, les représentations nous accompagnent quotidiennement. Elles se concrétisent grâce à nos actions.

De ce fait, la psychologie et la sociologie produisent des théories à l'égard de sa compréhension de cette notion. Au regard de la première, la représentation est une « Image mentale mémorisée que se fait un sujet à propos d'une pensée, d'un concept, d'une situation, d'une scène, d'un objet, d'une personne, etc. On parle de représentation mentale » (Dictionnaire Toupie, 2020), et pour la seconde, en suivant la définition du dictionnaire, on lit :

« Les représentations sociales s'avèrent être des phénomènes complexes très présents dans la vie sociale. Elles sont constituées de différents éléments qui ont longtemps été appréhendés séparément : attitudes, opinions, croyances, valeurs, idéologies, etc. La représentation qu'a un groupe social d'un objet s'appuie sur un ensemble d'informations, d'opinions, de croyances, d'interprétations idéologiques, etc. relatives à cet objet. Elle permet notamment au groupe social de comprendre et d'expliquer la réalité, de définir son identité sociale, d'orienter son action en fonction du contexte et de justifier a posteriori ses choix ou attitude » (2020).

Les représentations établissent une corrélation entre l'image produite par la personne dans sa pensée et le reflet de la même pensée au niveau social. Ainsi, les diverses constructions et interprétations, produites par cet exercice individuel, mènent vers une compréhension de la réalité et de l'identité personnelle et du groupe en vue d'agir et de justifier cet agissement au milieu des différentes situations qui se produisent.

À l'égard de la présente recherche, nous avons comme but de comprendre les représentations que possèdent les enseignants de FLE de l'institut objet de cette étude à propos de la notion d'interculturel, qui inclut les concepts de francophonie et de culture ainsi que leurs appropriations en cours.

Afin de mieux comprendre la notion de représentation, voici une brève histoire des définitions du concept issu du dictionnaire nommé *supra* :

La représentation sociale est un concept issu de celui de la représentation collective introduit en 1898 par le sociologue Émile Durkheim (1858-1917) dans son article « Représentations individuelles et représentations collectives ». Son analyse a été reprise en 1961 par le psychologue social et historien des sciences Serge Moscovici (1925-2014) qui en a élaboré une théorie. Elle fait l'objet, depuis une trentaine d'années, de nombreuses études.

Pour la psychosociologue Denise Jodelet, "la représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social" (1984).

« Une représentation sociale se présente comme un ensemble de connaissances, croyances, schèmes d'appréhension et d'action à propos d'un objet socialement important. Elle constitue une forme particulière de connaissance de sens commun qui définit la réalité pour l'ensemble social qui l'a élaborée dans une visée d'action et de communication » selon Gaffié (2004 : 7).

En effet, pour mieux comprendre les paramètres d'existence d'une représentation sociale, il est important de comprendre que le concept se compose de plusieurs dimensions qui lui donnent sa réelle existence telles qu'une dimension structurale (organisation des éléments de connaissance), une dimension attitudinale (position socio-évaluative) et un niveau d'information relatif à l'objet Moscovici (1963). Ces trois dimensions font partie d'un processus nécessaire qui aboutit, comme l'établissent les définitions précédemment nommées, à une forme particulière de connaissance qui redéfinit les réalités déjà établies.

Pour notre recherche, l'interculturel dans l'enseignement du FLE, cette connaissance se traduit en un objet social. Cet objet requiert d'accomplir certains paramètres en vue de sa validité sociale. Cela veut dire qu'il doit être représentationnel, et par conséquent, constitué et employé dans l'action des enseignants qui le comprennent et l'expriment en représentation, c'est-à-dire en discours.

« Les représentations sociales ne sont pas des entités qui existent en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Pour le dire autrement, elles ne doivent pas s'établir comme produit mais comme processus » selon Valence (2010 : 6). De ce point de vue, ce n'est pas un concept fixe qui entraîne une fin ou un résultat, comme nous l'avons examiné avec l'interculturel. Ce sont des notions qui possèdent un dynamisme in situ, étant donné que les individus en tant qu'êtres sociaux les mobilisent, lui accordent un changement constant en fonction des expériences vécues par eux-mêmes.

Ce dynamisme personnel et social met en œuvre deux autres concepts fondamentaux, proposés par Moscovici (1976) : l'objectivation et l'ancrage. Ceux-ci

prennent en compte la transformation d'une connaissance en la représentation et la transformation du social grâce à cette représentation.

D'après le même auteur, l'objectivation est la façon dont se conforment les connaissances qui font référence à un objet. Elle se divise en trois composants :

- Le premier, la **déconstruction sélective**, est utilisé par l'individu pour sélectionner et s'approprier l'information dans son intérêt.
- Le deuxième est la **schématisation structurante** : en donnant une forte signification à certains éléments, les éléments sélectionnés sont schématisés et forment un noyau figuratif, imagé et cohérent.
- Enfin, le dernier est la **naturalisation** : les éléments du noyau figuratif sont concrétisés. Ils acquièrent un statut d'évidence et deviennent des entités objectives.
- **L'ancrage** est l'instrumentalisation du noyau figuratif et ce processus se fait au moment où l'individu additionne les nouveaux savoirs de son entourage. L'ancrage sert à concrétiser l'objectivation pour qu'elle devienne utilisable dans l'action sociale, car cela garantit l'insertion de la personne et l'appropriation par les groupes d'une représentation émergente.

Abric (1976) Propose un autre développement de la théorie mentionnée précédemment. En effet, l'auteur propose deux concepts centraux qui ont pour but de rendre une compréhension successive des représentations sociales : le système central et le système périphérique.

En fonction du premier qui part de la notion proposée par Moscovici du noyau figuratif, l'auteur propose un noyau central qui est composé d'éléments toujours en nombre limité, ce qui structure et génère le sens de l'ensemble du champ représentationnel considéré. Le noyau central se caractérise également par la stabilité et la cohérence de sa structure qui correspond au système de valeurs et aux conditions socio-historiques des groupes. De ce point de vue, le système central est le plus résistant au changement car il est composé d'éléments inconditionnels.

Suivant le même auteur, en ce qui concerne le système périphérique, contrairement au système central, il se caractérise par le fait d'être plus sensible et plus flexible et il se détermine par le contexte immédiat. Il permet alors aux individus d'un même groupe de s'approprier une partie de la représentation selon leurs expériences spécifiques. Ces modulations individuelles produisent une certaine hétérogénéité dans le système et apportent une moindre résistance face au changement. En donnant une idée d'évolution des représentations, ce système se compose de trois fonctions : la « régulation » qui adapte les éléments centraux à des situations concrètes ; la « fonction », qui sert à intégrer la nouveauté et gérer les informations contradictoires, et la « concrétisation » qui rend compréhensible la situation donnée et intègre l'histoire de l'individu à la représentation.

« Sur le plan de l'investigation, la théorie du noyau se donne comme premier objectif de cerner les éléments de la réalité sociale qui sont retenus et catégorisés par un groupe de personnes pour la définition de l'objet. Dans un second temps, elle cherchera à connaître les relations que les éléments au cœur de la représentation vont entretenir avec les autres éléments de cette représentation. Après l'approche du contenu et de son organisation, elle examinera en troisième lieu, l'orientation du champ représentationnel » (Valence, A. 2010).

La représentation est ainsi un acte de construction de connaissances étayé sur des processus de structuration, d'interprétation, d'expression et de symbolisation, et qui met en place la relation entre le sujet et l'objet de représentation selon Jodelet, (1989) Nous chercherons à analyser quelles sont ces constructions faites par les enseignants et validées socialement par l'interculturel. De ce fait, les fonctions de représentations sociales seront prises en compte comme un moyen de mieux comprendre cette notion. « La représentation constitue un modèle pour la compréhension des phénomènes humains. » (Abdallah, M. 2004), elles permettent de comprendre :

- Les Fonctions de savoir selon lesquelles les représentations sociales permettent de comprendre et d'expliquer la réalité en facilitant la communication qui, selon Moscovici (1981), constitue l'essence même de la cognition sociale. À savoir comment les enseignants du FLE de l'institut, comprennent et expliquent la notion de l'interculturel. Et comment d'après eux, cette représentation devient une réalité dans leurs cours de FLE.
- Les Fonctions identitaires qui définissent l'identité des individus et des groupes dans le champ social et permettent la sauvegarde de leur spécificité. De plus, la représentation établie par l'enseignant est assimilée de telle manière qu'elle se fixe sur son identité professionnelle, en la spécifiant.
- Les Fonctions d'orientation qui guident les comportements et les pratiques des individus étant donné que les représentations sont un guide pour l'action. Par conséquent, les représentations qu'ont les enseignants de FLE guident leur pratique dans l'institut.
- Les Fonctions justificatrices, selon lesquelles les représentations interviennent en aval de l'action. Elles permettent aux acteurs d'expliquer et de justifier leurs prises de position

et leurs conduites dans une situation ou à l'égard leurs partenaires. Dans ce cas-là, la représentation est déterminée par la pratique des relations et ceci s'avère intéressant pour étudier les relations entre représentations et pratiques. Apparaît donc un nouveau rôle des représentations : celui du maintien ou du renforcement de la condition sociale de l'individu ou du groupe concerné. La représentation a pour fonction de pérenniser ou de justifier une attitude, comme dans le cas des stéréotypes (Chatziangelaki, 2011).

Et finalement, les enseignants justifient ou expliquent leurs pratiques basées sur leurs représentations en les rendant valides et acceptées socialement.

CHAPITRE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Afin de saisir une valable compréhension de la méthodologie suivie durant la présente recherche, nous allons présenter les différentes étapes que nous avons suivies pour mener à bien, les objectifs et hypothèses de ce mémoire. En premier lieu, nous rapporterons notre cadre d'intervention afin de définir les spécificités de notre terrain. Ensuite, la méthode de recherche et les instruments employés pour mener notre analyse seront expliqués, en nous centrant sur l'exploitation et l'interprétation des données.

2.1 CADRE D'INTERVENTION

La présente recherche a été réalisée dans l'institut de langues de l'université du district (ILUD) de la ville de Bogota en Colombie. Cette institution appartient à une université publique, les étudiants proviennent non seulement de cette même université, mais aussi, de structures de formation diverses, ils s'inscrivent alors en vue d'apprendre une langue étrangère. L'ILUD compte avec plus 3000 étudiants.

Les langues offertes dans cet institut sont l'anglais, le français, le portugais, l'italien, le mandarin et l'espagnol. En ce qui concerne l'enseignement de langue française, objet de notre recherche, l'institut offre 13 niveaux dispensés sur 48 heures, à la fin desquels, les étudiants atteignent le niveau B2 du cadré commun de référence pour les langues.

Les enseignants disposent d'une liberté académique, à savoir qu'ils disposent de la possibilité de réaliser la programmation de leurs cours de façon autonome sans restriction notamment quant à l'emploi d'une méthode (qui n'est pas imposée par l'institut), des contenus programmatiques du cours et des différents examens que les élèves doivent passer.

Pendant leur parcours d'apprentissage et à la recherche des attestations d'un niveau de langue, les étudiants peuvent faire face à trois types modalités d'évaluation : les examens qui présentent pendant leurs cours dans l'institut de langues, les épreuves de compétence d'une langue étrangère en général proposées par diverses institutions en dépendant de leurs réquisitions, et, ou les examens internationaux type DELF ou TCF.

La population des apprenants de l'institut est très hétérogène : ils proviennent de diverses origines sociales et leurs objectifs d'apprentissage du français langue étrangère varient, ce peut être par pur plaisir par exemple dans la perspective de voyages, ou dans une visée plus fonctionnelle, c'est-à-dire pour les études ou l'immigration, en général en France ou Canada. L'âge des étudiants est compris en moyenne entre 18 et 35 ans.

Les enseignants de l'institut ont suivi des licences et des masters en FLE. Dans ce point, Il est d'ailleurs important de remarquer que la plupart de professeurs se sont formés dans la même université qui offre un programme académique exclusif du FLE. D'autre part, ils possèdent une expérience de l'enseignement souvent également acquise dans le même institut ou des autres institutions où la plupart du temps ils travaillent en même temps.

2.1.1 Type de recherche

La recherche que nous avons menée s'inscrit dans un paradigme qualitatif contenant une méthodologie descriptive explicative (Gagné et al. 1989) suivie d'une démarche interprétative (Dufays, 2001 ; Richard, 2006). L'orientation fortement qualitative de notre démarche, est ainsi explicitée par Kani et Sidibé (2005) :

« Elle donne un aperçu du comportement et des perceptions des gens et permet d'étudier leurs opinions sur un sujet particulier, de façon plus approfondie que dans un sondage. Elle génère des idées et des hypothèses pouvant contribuer à comprendre comment une question est perçue par la population cible et permet de définir ou cerner les options liées à cette question. Cette technique sert beaucoup au pré-test des concepts. »

La recherche qualitative entretient donc un lien étroit avec notre projet de recherche, car notre objectif est d'analyser les représentations des enseignants de FLE, et tel que nous l'avons expliqué les représentations ont un rapport avec les perceptions des êtres humains et la manière dont ils construisent ces représentations sur un plan individuel tout en s'appuyant sur l'entourage social. De ce fait, nous tiendrons compte des opinions et des perceptions des participants, émises lors de l'entretien proposé par la chercheuse. Et de cette façon concevoir des interprétations appuyées sur la théorie qui nous serviront à atteindre les objectifs avancés.

Tenant compte la méthodologie descriptive, explicative et interprétative notre but comportera la réalisation d'une démarche descriptive qui permettra, tout d'abord d'identifier et de décrire les éléments les plus remarquables du discours des participants, ayant un rapport avec leurs représentations de l'interculturel au milieu du cours de FLE

dans l'institut ciblé. Notre objectif à partir de ceux-ci est d'aboutir à une explication des phénomènes retrouvés à l'aube des théorisations faites, en vue de parvenir à la formulation d'hypothèses interprétatives élaborer sur les indices. D'après Paillé, P. & Mucchielli, les modalités descriptives :

« Elles entrent dans un devis d'analyse en vue de donner à voir (pour soi, pour le lecteur) l'objet (Paillé, 2011b). Elles interviennent normalement avant le travail d'interprétation, avec l'objectif de cerner les traits de l'objet à l'étude, d'en exposer les formes, d'en tracer les contours. Elles passent parfois par l'organisation et la mise en ordre temporel des matériaux, ensuite par leur examen empirique » (Paillé, P. & Mucchielli, A.2012)

2.1.2 Description de la population

Pour répondre au devis de recherche annoncé, l'échantillon du présent mémoire a été produit par un échantillonnage par convenance. Cela veut dire que nous avons invité les enseignants qui avaient plus de 3 ans d'expérience dans l'institut à participer à notre expérimentation. Nous avons ainsi eu la possibilité d'interviewer 80 % de la population ciblée, en raison de la disponibilité et l'accord des participants.

L'entretien, qui sera objet d'illustration subséquentement, a été soumis à huit participants dont 6 ont réalisé leurs études de licence dans la même université. Six ont fait des études de master en FLE, et deux en autres disciplines, un en ELE (espagnol langue étrangère) et l'autre en administration éducative. L'expérience dans l'institut de langues pour six des participants varie entre 3 et 4 ans et les deux autres entre 8 et 10 ans. En général, les apprenants ne travaillent pas exclusivement dans l'institut, ils accomplissent des heures supplémentaires au sein des autres institutions éducatives.

Le groupe d'enseignants partage plusieurs points communs qui en font un groupe homogène, compte tenu des représentations sociales, c'est-à-dire au niveau : « des fonctions identitaires qui définissent l'identité des individus et des groupes dans le champ social et permettent la sauvegarde de leur spécificité. » (Drimitra Chatziangelaki, 2011). De plus, on suppose que la représentation établie par l'enseignant est assimilée de telle manière que se fixe sur son identité professionnelle, en la spécifiant et en partageant des traits avec la communauté à laquelle ils appartiennent. En termes de spécificités individuelles, chacun a son histoire personnelle, laquelle n'intervient pas foncièrement a priori dans l'analyse.

2.2 MÉTHODE DE RECHERCHE

2.2.1 Instrument de la collecte des données

Compte tenu des objectifs de cette recherche, nous avons décidé de réaliser des entretiens semi-directifs, vu que cette méthode de collecte de données sert en tant que générateur du discours oral propice à faire ressortir les représentations des locuteurs concernés.

« Les représentations sociales sont des procédures d'interprétation du monde social. Elles désignent à ce titre des processus générateurs de discours. L'accès aux connaissances qu'elles recèlent se fait alors par le recueil de ce discours, sous sa forme orale et/ou sous sa forme écrite, qui constitue la principale source de données exploitables pour l'approche des représentations. Comme le disent Beauvois, Joule et Monteil (1994), le discours est à prendre comme « lieu privilégié où se marquent les conduites de références et les prises de position » (Alice Valence, 2010 : 76).

Nous avons fait le choix d'un entretien semi-directif, qui est constitué de questions structurées, mais qui a ouvert la possibilité d'un dialogue avec les personnes

interviewées. Cette orientation se justifie dans la mesure où c'est un instrument qui n'est pas ancré dans des interrogations fixes, mais qui offre l'occasion de la part de la chercheuse d'intervenir et de cette façon guider (avec les précautions requises pour ne pas influencer les productions) l'entretien afin qu'il devienne plus explicite et fructueux pour la recherche établie. Étant donné que l'investigatrice a toujours eu connaissance des buts qu'elle assignait à la recherche.

L'entretien se compose de dix questions qui ont un rapport avec les concepts essentiels de cette recherche, à savoir l'interculturel, la culture et la *francophonie*, et s'intéressent au déroulement des activités pédagogiques de la part des enseignants. Il a été développé de façon progressive et circulaire. Cela veut dire que les questions ont progressé d'une dimension macro à une dimension micro et que l'interpellation de l'interviewé revenait plusieurs fois sur les concepts déjà mentionnés, avec le but de les dévoiler toujours avec un peu plus de précision.

L'entretien s'est déroulé en langue espagnole, pour plus de fluidité discursive des participants du fait qu'elle est leur langue maternelle et bien qu'ils parlent le français couramment, nous avons cru qu'en employant leur langue maternelle, ils auraient moins de contraintes et ils pourraient s'exprimer plus à l'aise, plus spontanément et donc plus librement. Nous avons pu progressivement confirmer cette intuition initiale car les participants ont bien argumenté leurs points de vue, au point d'obtenir des entretiens d'une longueur de 20 minutes.

Par rapport à la phase pilote de la recherche, la chercheuse que nous sommes a demandé la relecture de l'entrevue aux éducateurs dans les cours du master objet de cette recherche avec qui elle a établi un dialogue critique de sa structuration. De plus, elle a réalisé quatre entretiens de vérification avec des enseignants des autres institutions éducatives avec le but de d'éprouver et de vérifier la validité de l'instrument choisi. Ainsi, quatre questions ont été reformulées et deux nouvelles questions ont été ajoutées.

Après l'administration des entretiens, leurs transcriptions ont été réalisées mot à mot, en respectant la langue orale employée par les participants. Cela veut dire que nous avons fait le choix de maintenir fidèlement les répétitions, le lexique, les fautes d'ordre syntaxique et grammatical. En suivant la convention de transcription CLICC⁶ de l'institut « Caro y Cuervo » de la Colombie

2.3 MÉTHODE POUR L'ANALYSE DES DONNÉES

Nous avons suivi les principes des approches des représentations et de l'interculturel qui perçoivent l'individu comme un être qui a un rapport intersubjectif de ses conceptions qu'il partage avec son entourage au sein-même de la construction (ou co-construction) discursive.

« En effet, le discours est l'expression d'un savoir intersubjectif qui est toujours déjà social en étant le fruit de l'univers symbolique de l'individu ou du groupe qui le produit. Les connaissances produites – les connaissances ordinaires, diraient Berger et Luckmann (1986) – sont alors saisissables dans les actes de langage où elles émergent. Car c'est bien de cela dont il s'agit dans la collecte des représentations sociales :

⁶ <http://alec.caroycuervo.gov.co/clicc.ph>

on ne recherche pas leur expression singulière, mais au contraire, leur expression groupale et sociale » (Valence, 2010).

Cette recherche dégage, donc une compréhension de l'être intersubjectif comportant des enseignants, sujets de cette étude, en donnant une interprétation de leur agir discursif.

Partant de ce postulat, la recherche sera aussi objet d'une analyse qualitative.

« L'analyse qualitative, comme on le verra plus en détail, peut être définie comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens. Elle ne nécessite ni comptage ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet » en

(Paillé, P. & Mucchielli, A. 2012)

Nous complétons cette première approche méthodologique en soulignant que notre recherche a, en outre, adopté comme axe central ou directeur une analyse du discours, qui s'explique comme suit :

« L'analyse du discours conteste un certain nombre d'illusions constitutives de l'idéologie spontanée des locuteurs : en particulier celle de croire qu'ils disent ce qu'ils pensent, qu'ils utilisent le langage comme un simple instrument, que le discours reflète une réalité déjà là, etc. » (Maingueneau, 2002)

L'analyse du discours nous sera utile, pour la compréhension des représentations des enseignants sur les concepts de l'interculturel y comprises, les notions de culture et *francophonie*

« Selon Adam, Bourdieu, Ducrot, Ghiglione, Kerbrat-Orecchioni etc., un discours ne se contente pas de décrire un réel qui lui préexiste mais construit la représentation du réel que le locuteur souhaite faire partager par son allocutaire » (Seignour, 2011)

Nous appuierons spécifiquement sur l'analyse du discours de l'énonciation, qui comprend le discours contextualisé grâce à des conditions de production déterminées d'un énonciateur qui d'après son individualité détermine une production unique du discours qui influence sur le récepteur. « Le système d'énonciation, autrement dit la façon dont l'émetteur s'implique dans sa production et y implique se(s) destinataire(s) (Garric et al., 2006 ; Seigneur, 2009, cité en Seigneur 2011)

Nous nous sommes appuyées sur cette théorie d'analyse pour mieux classer les sujets pertinents, toujours en tenant compte de la théorie déjà avancée et les points remarquables du corpus constitué de huit entretiens de différentes longueurs. Après la relecture des documents ciblés, nous avons identifié selon la méthodologie annoncée des catégories conceptualisantes. Cette procédure « repose sur la création et le raffinement de catégories se situant d'emblée à un certain niveau d'abstraction, revendique une posture conceptuelle et non pas uniquement descriptive face aux données à analyser » (Paillé, P. & Mucchielli, A. 2012

« Ainsi, de la totalité des énoncés d'une époque, d'un locuteur, d'un groupe social, qui constitue l'universel du discours, on extrait un ensemble d'énoncés limités dans le temps (nécessité d'une homogénéité synchronique) et dans l'espace (nécessité d'une homogénéité de la situation de communication) ; on considère alors que ce corpus est représentatif de l'ensemble des discours (Dubois 1969, cité en Chauveau 1978).

De fait, nous avons réalisé une catégorisation à partir d'un codage initial pour progressivement les regrouper et construire ainsi, les catégories les plus représentatives. Lors de cette procédure plusieurs codes ont été éliminés. Nous avons aussi validé les catégories avec d'autres chercheurs-didacticiens. Ceci nous a permis d'ajouter, de

préciser ou de supprimer certaines catégories, mais également de créer après redéfinition des rubriques.

« La catégorie se situe, dans son essence, bien au-delà de la simple annotation descriptive ou de la rubrique dénomminative. Elle est l'analyse, la conceptualisation mise en forme, la théorisation en progression. On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé, P. & Mucchielli, A. 2012).

Une fois définies les rubriques, nous passons à l'étape d'interprétation qui est fondée et déterminée par la théorisation développée au sein de ce mémoire et par une cohérence en corpus. De cette manière, nous avons bénéficié comme fil conducteur de la théorisation des approches représentationnelle et interculturelle antérieurement proposées pour aboutir à des discernements ayant un rapport direct avec les objectifs et hypothèses établis.

En fonction de l'approche représentationnelle, nous avons suivi la suivante démarche :

« Deux types de méthodes sont mis en œuvre pour appréhender cette distinction du système central et du système périphérique. Il y a d'un côté les techniques de repérage des éléments représentationnels, majoritairement basées sur des analyses quantitatives, qui permettent d'impulser les hypothèses de recherche ; de l'autre, les techniques d'identification qui, davantage axées sur les aspects qualitatifs, autorisent des conclusions plus certaines quant à leur affectation à l'un ou l'autre des deux systèmes. Ces méthodes se circonscrivent alors en trois étapes (Bonardi & Roussiau, 1999) : une étape procédurale, une étape déclarative et une étape qualitative » (Valence, A. 2010).

En cohérence avec les représentations sociales, les êtres humains sont conçus comme individus qui construisent des idées propres, ainsi, subjectifs de la réalité que les entoure. Ces idées qui se concrétisent à l'aide de leurs interactions sociales ou réseau

d'intersubjectivité. Cet enjeu de la subjectivité crée des tensions de l'universel et le singulier. L'approche interculturelle nous permet de comprendre que les enseignants de l'institut possèdent leurs propres représentations de l'interculturel, avec leurs expériences et les approches à des autres aperçus et conceptions subjectives construisent des réseaux de compréhension de la réalité et tous ces réseaux conçoivent plusieurs tensions, vu que les positions sont diverses.

CHAPITRE 3 : ANALYSE DE DONNÉES

Les données obtenues de cette recherche feront l'objet d'une analyse de discours, théorie qui nous permettra de construire et de comprendre les représentations du concept de l'interculturel, y compris les concepts de culture et francophonie dont disposent les professeurs de FLE de l'institut de langues ciblé.

En premier lieu, nous nous servons de la définition de l'analyse de discours afin de mieux comprendre la méthode choisie. D'après Maingueneau (2012) « L'analyse du discours conteste un certain nombre d'illusions constitutives de l'idéologie spontanée des locuteurs, en particulier celle de croire qu'ils disent ce qu'ils pensent, qu'ils utilisent le langage comme un simple instrument, que le discours reflète une réalité déjà là » Cette définition avancée par Maingueneau crée un lien avec la théorie des représentations, d'après Grize en Sandina (2003) :

« Le discours repose selon Grize sur une activité schématisante déterminée par l'intention, et par un système de représentations et/ou de préconstruits culturels. Grize considère que les représentations prennent leur source dans trois lieux qui mettent l'empreinte sur « les modes discursifs dont se servent les locuteurs » : dans l'idéologie, c'est-à-dire dans les « discours circulant à une époque donnée », dans les matrices culturelles (la mémoire collective) acquises à travers les institutions de la société –école, famille, église–, dans « le vécu du sujet ».

Ainsi, le discours devient la trace des représentations des individus, qui met en évidence les constructions qu'ils ont instaurées dans l'ordre culturel, social et individuel. Dans notre cas spécifique, le discours des enseignants peut nous permettre d'accéder à leurs perceptions des concepts clés de cette recherche à l'intérieur de leur pratique pédagogique, perceptions qui rendent compte, d'une pensée qui a été produite d'une histoire de vie, des connaissances acquises et des années de pratique en tant qu'enseignants de FLE.

Finalement, il est important de lier les définitions proposées ci-dessus avec une autre définition de Maingueneau (1976) qui fait référence à la théorie de l'énonciation, théorie qui sera le support plus spécifique de notre étude : « dans le cadre des théories de l'énonciation ou de la pragmatique on appelle « discours » l'énoncé considéré dans sa dimension interactive, son pouvoir d'action sur autrui, son inscription dans une situation d'énonciation (un sujet énonciateur, un allocutaire, un moment, un lieu déterminé) ».

De ce fait, l'analyse de données de cette recherche aura un rapport direct avec l'énonciation, sous-bassement fondamental de l'analyse du discours de tradition française. Nous nous appuyerons sur la théorie des hypothèses interprétatives qui est expliquée par l'article de Charaudeau (2009) « Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai

quelle est ta problématique », proposant « une problématique dite représentationnelle et interprétative pour laquelle il s'agit de décrire et surtout de formuler des hypothèses interprétatives représentations socio-discursives, à partir de corpus de textes ».

L'analyse que nous mènerons ne vise pas à épuiser les données obtenues par les entretiens. Notre objectif est de sélectionner dans ces entretiens un certain nombre d'observables en lien avec nos hypothèses qui nous permettront de formuler des hypothèses interprétatives sur les représentations des enseignants à propos des notions à l'étude. Afin de structurer notre analyse, nous organisons nos propos en fonction des acteurs mis en scène dans les discours, nous espérons ainsi éventuellement identifier plusieurs déterminants potentiellement propres aux différentes communautés en jeu dans le discours didactique du FLE.

Nous nous servirons de l'analyse du discours tel qu'un instrument de compréhension des représentations des enseignants, Car, les occurrences représentatives de leur discours accordent une évidence des diverses constructions qu'ils ont établi pendant leur parcours d'apprentissage et enseignement de la langue française, et qui mettent en évidence une doxa distinctive des enseignants de FLE de l'institut de langues cible de cette recherche.

3.1 LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS

Pour mener notre analyse, nous nous appuyerons sur les notions liées d'autorité et d'ethos. :« les courants pragmatiques mettent l'accent sur le fait que le comportement des sujets à l'égard d'un discours est fonction de l'autorité de son énonciateur, de la légitimité

attachée au statut qui lui est reconnu » (Maingueneau 1996). Cette construction discursive est bâtie par de nombreux stéréotypes qui deviennent une réalité observable, un sens commun dans les pratiques pédagogiques quotidiennes et auxquels il est possible d'accéder par l'analyse de leur discours. C'est ici à l'éthos ainsi construit par les discours recueillis que nous nous intéresserons

Le rôle de l'enseignant de FLE de l'institut, tel qu'il a été présenté dans le cadre méthodologique, implique une construction identitaire, et en tant que professionnel une réflexion sur sa pratique quotidienne d'enseignant et d'acteur du système éducatif. « Les savoirs sont définis comme « des représentations énoncées » et leur transmission comme « une contamination des idées » dans et par les discours et les « compétences » comme des composantes identitaires inférées à partir d'actes et de comportements » (Sperber1998).

Première hypothèse interprétative : La grammaire conçue comme base fondamentale et rassurante de l'enseignement du FLE.

La première hypothèse vise à soutenir que l'approche interculturelle, bien que connue théoriquement des enseignants de l'institut, ne trouve pas de manifestations fortes dans les pratiques didactiques mises en place. En effet, les enseignants ne parviennent à conceptualiser que difficilement ses implications concrètes. Pour autant, ils ne cherchent pas réellement à se justifier, contournant la difficulté en accordant à la grammaire une centralité indispensable dans l'enseignement du français. Plus encore, nous souhaitons

défendre l'hypothèse que la rigueur qu'ils accordent à la grammaire légitime pour eux une faiblesse sur les versants culturel et interculturel de leur enseignement d'autant plus qu'elle peut être confortée par les exigences institutionnelles. En effet, dans l'entretien plusieurs points sont itératifs et illustrent cette assertion.

1. (E6) "Entonces trato de incluirla (**la gramática**), porque me parece que es muy importante en el aprendizaje en una lengua. Yo, ahí sí debo confesar que **me encanta la gramática**".
- 2.(E4) "Si esas son las competencias que nosotros trabajamos y pues la parte de **gramática para mí personalmente es muy importante**, la gramática como en una de las habilidades que hay que desarrollar francamente".
3. (E5) "Bueno, las competencias que no es que yo debo tener en cuenta, es que por normatividad las competencias que se deben tener son **5 competencias** que se deben de tener en cuenta cada vez que usted va a dictar una clase o digamos cuando usted está en lenguas extranjeras, lo primero que todo es que tienes que planear tu parte, digamos él escucha, el habla, el escrito, la comprensión escrita y digamos ya pasa a la **gramática pero digamos integral**".
4. (E8) "Entonces digamos que aparte de algunas curiosidades que se les ocurren a los estudiantes, no hay mucho lugar para la interculturalidad porque la evaluación se basa en **la gramática**".⁷

Il faut quelque part traduire les extraits

⁷ 1. (E6) "J'essaie alors de l'inclure (**la grammaire**), parce qu'il me semble que c'est très important dans l'apprentissage dans une langue. Moi, je dois avouer que **j'adore la grammaire**".

2. (E4) "Effectivement, ce sont les compétences que nous travaillons et la partie **grammaire pour moi personnellement est très importante** ; franchement la grammaire est une des habiletés à développer".

3. (E5) "Eh bien ! ce sont **5 compétences**, ce n'est pas que moi je doive les considérer, c'est que par normativité vous devez en tenir compte à chaque fois que vous allez donner un cours ou disons, quand vous êtes en langues étrangères ; la première chose, c'est que vous devez planifier votre part, c'est-à-dire l'écoute, la production orale, l'écriture, la compréhension écrite et ça passe à la **grammaire, mais de manière intégrale**".

4. (E8) "Alors disons qu'en dehors de quelques curiosités qui viennent à l'esprit des étudiants, il n'y a pas beaucoup de place pour l'interculturalité parce que l'évaluation est basée sur **la grammaire**".

Les enseignants de l'institut sont des professionnels qui ont suivi plusieurs années de formation dont ils gardent un souvenir très fort et qui déterminent leurs pratiques et leurs représentations. On le voit dans ces extraits, la référence à un apprentissage de la langue dans lequel la grammaire est centrale reste un des crédos de leur pratique d'enseignement. Même lorsqu'ils font référence à l'existence de compétences diverses pour leur enseignement : « **producción escrita, producción oral, comprensión escrita y comprensión oral**, si esas son las competencias que nosotros trabajamos y pues **la parte de gramática para mí personalmente es muy importante...** la gramática es fundamental"⁸, les enseignants éprouvent le besoin de revenir sur la place de la grammaire pour la qualifier « d'importante », adjectif systématique dans chacun des extraits, voire plus encore de "fondamentale", c'est-à-dire que la position centrale qu'ils lui accorde montre qu'ils semblent la concevoir comme déterminante pour tout autre apprentissage.

Cette centralité accordée à la grammaire relègue probablement à la périphérie des pratiques enseignantes les autres modalités de leur enseignement et notamment les stratégies visant le développement de la compétence interculturelle. Certains peuvent justifier leur intérêt pour la grammaire par les exigences institutionnelles et notamment par les attendus de l'évaluation comme dans l'occurrence 7. (E8). Cet extrait montre bien que la dimension culturelle est alors réduite à des curiosités de l'autre culture.

⁸ « La production orale, l'écriture, la compréhension écrite et ça passe à la **grammaire, mais de manière intégrale** ».

Nous pourrions donc conclure que le positionnement de la grammaire dans les cours, d'après le point de vue de tous les enseignants, est essentiel d'où la place de l'adjectif « important » qui l'accompagne dans presque tous les tours de parole et que ce jugement justifie la faiblesse de la part consacrée à l'interculturel qui semble ainsi pensé de façon dichotomique par rapport aux activités grammaticales

D'autres extraits montrent que l'objectif culturel place les enseignants dans une situation d'inconfort par manque de connaissance. Ils tentent de compenser cette situation en utilisant des connaissances disponibles qui se limitent à la culture française de France. Les connaissances préalables de la part des enseignants sont essentielles. Les enseignants doivent être munis d'une gamme d'entre elles pour ainsi les transmettre aux apprenants. La méconnaissance empêche alors d'enrichir l'univers de compétences de leurs élèves. Observons les commentaires des interviewés à ce propos : mais il faut traduire, je ne peux rien dire des exemples sans ça

1. (E4) "Por qué en mi desarrollo académico en la nacional yo vi varias electivas de conflictos internos de países africanos, entonces **yo conozco** algunas cosas, algunas representaciones culturales".
2. (E3) "Documentos desde mi propia experiencia, los ejemplos de componente cultural más que todo hacia esa región. **no conozco** los medios en África, por ejemplo, entonces pues habló sobre los que están en París".
3. (E7) "Cuando **conozco** les comenté cosas sobre Quebec, pero no es muy frecuente porque evidentemente tengo más conocimiento en la cultura francesa".

4. (E8) “Puesto que casi todo lo que se utiliza en clase hace referencia a esa Francia, muy pocos audios o escritos que vengan de otros países del habla francesa”.⁹

D’après les occurrences ci – dessus avancées, les enseignants reconnaissent n’avoir que peu de savoirs des autres pays francophones (différents de la France). Par conséquent, ils ne se sentent pas capables d’instruire sur cette dimension. Pour ce faire, ils peuvent se justifier par les documents pédagogiques offerts qui, en général, ont comme pays cible essentiel la France. Nous pouvons en outre constater que c’est une certaine définition de la dimension interculturelle qui apparaît dans les propos des enseignants qui ne la conçoivent pas du tout accessible autrement que par des documents qui la mettent en scène. La possibilité de l’identifier dans des matériaux langagiers qui ne la disent pas explicitement ne semble pas envisagée.

Il existe quelques cas où le parcours ou les intérêts académiques des enseignants concèdent des éléments qui permettent de transformer leur pratique, mais dans ces extraits l’emploi du verbe « connaître », à la forme affirmative ou positive semble témoigner que les formateurs ne disposent pas du savoir requis, celui qui leur a été transmis, et que cet état de fait suffit à justifier la limitation à la France dans leur

⁹ 1.(E4) “Parce que dans mon parcours académique à l’Universidad Nacional, j’ai vu plusieurs cours libres sur des conflits internes des pays africains, alors **je connais** certaines choses, quelques représentations culturelles”.

2. (E3) “Des documents depuis ma propre expérience, des exemples de la composante culturelle surtout vers cette région. **Je ne connais pas** les médias en Afrique par exemple, alors je parle de ceux qui sont à Paris”.

3. (E7) “Quand **je connais**, je leur dis des choses sur le Québec, mais ce n’est pas très fréquent parce qu’évidemment, j’ai plus de connaissances sur la culture française”.

4.(E8) “Puisque presque tout ce qui est utilisé dans un cours fait référence à cette France, il y a très peu d’audios ou d’écrits d’autres pays francophones”.

enseignement. Les enseignants ne semblent pas évaluer leur pratique centrée sur la France comme une faiblesse de leur enseignement indiquant ainsi implicitement que de tels savoirs seraient périphériques et non essentiels. Certains confirment par la négation cette interprétation exprimant que le sujet formateur est plutôt enclin à camper sur l'état de son savoir actuel, même si les locuteurs reconnaissent que leur pratique évolue avec les savoirs didactiques théoriques.

1. (E4) "Por qué en mi desarrollo académico en la nacional yo vi varias electivas de conflictos internos de países africanos, entonces yo conozco algunas cosas, algunas representaciones culturales".
2. E6) "Entonces todos esos conceptos que en algún momento eran desconocidos pues entonces empiezan a ser parte de esa didáctica de la que estamos hablando y se le va sumando a otras o se le va cambiando a otras que ya se venían practicando."¹⁰

Seconde hypothèse : Les enseignants essaient d'incorporer de façon sommaire les concepts de culture, francophonie et de l'interculturel, dans leurs pratiques.

Cette hypothèse cherche à savoir si les enseignants intègrent les concepts de culture, francophonie et de l'interculturel à leurs pratiques pédagogiques en complément des autres activités établies pendant leur pratique pédagogique, et non comme un instrument transversal qui joue un rôle fondamental à l'intérieur des pédagogies établies.

¹⁰ 1. (E4) "Parce que dans mon parcours académique à l'Universidad Nacional, j'ai vu plusieurs cours libres sur des conflits internes des pays africains, alors **je connais** certaines choses, quelques représentations culturelles".

2. (E6) "Donc, tous ces concepts qui étaient inconnus à un moment donné, ils commencent alors à faire partie de cette didactique dont nous parlons, et ils s'ajoutent aux autres ou se transforment en d'autres qui étaient déjà pratiqués."

1. (E6) “No lo aplicó como el término de interculturalidad sino que de la misma manera que se vive la gramática implícita totalmente implícita, entonces **tratando** de que el estudiante mire al otro desde su punto y forma de ver”.
2. (E7) “El componente de comprensión oral siempre **trato** que haya audio así sea corto, gramatical y a veces dependiendo mucho de la lección pues puedo escoger una lectura y trabajamos la parte cultural”.
3. (E6) “Bueno si los utilizo (intercultural y cultural), yo diría que **trato** de hacerlo todo el tiempo, cuando explico un tema, generalmente lo asoció con alguna vivencia o sino con algo de mi conocimiento, entonces **trato** de aplicarlo todo el tiempo desde los saberes de los estudiantes hasta mis experiencias personales”.
4. (E1) “La construcción culturelle “ y sí pero más que todo era sobre la misma Francophonía, sí entonces la diferencia entre los países que eran francófonos: entonces Francia con África, Francia con Canadá y ya, eso fue como lo más intercultural que tuve”.¹¹

Nous pouvons constater que les enseignants emploient souvent le verbe essayer « traiter ou tenter » qui est perçu comme une action de recherche de réalisation, mais qu'elle n'est pas accomplie avec sécurité. Ce verbe donne un avis d'une action incertaine

¹¹

1. (E6) “Je ne le prends pas comme le terme d'interculturalité, mais de la même manière que la grammaire est implicite, totalement implicite, alors **j'essaie** que l'étudiant regarde l'autre de son point de vue et de sa façon de voir les choses”.
2. (E7) “Pour la composante de compréhension orale, j'essaie toujours qu'il y ait l'audio même s'il est court, **grammatical** et parfois, ça dépend beaucoup de la leçon, je peux choisir une lecture et nous travaillons la partie culturelle”.
3. (E6) “Eh bien, je les utilise (l'interculturel et culturel), je dirais que **j'essaie** de le faire tout le temps, quand j'explique un sujet, je l'associe généralement à une certaine expérience ou à quelque chose de ma connaissance, alors **j'essaie** de l'appliquer tout le temps depuis les savoirs des étudiants jusqu'à mes expériences personnelles”.
4. (E1) “La construction culturelle “ et oui, mais surtout c'était sur la même Francophonie, alors la différence entre les pays qui étaient francophones : la France avec l'Afrique, la France avec le Canada et voilà, c'était le plus interculturel que j'ai fait”.

de la pratique pédagogique des enseignants qui pourrait justifier de la centralité qu'ils confèrent à la grammaire. Celle-ci leur permettrait en quelques sortes de se situer dans une zone rassurante dans leur pratique, les règles de grammaire restant un savoir sans contestation par rapport à l'enseignement des aspects culturels.

En général, les enseignants se servent de « la culture française » comme axe transversal à leurs cours. La France, la variation linguistique et la culture de ce pays, surtout de Paris, qu'ils définissent comme le français standard, sont fréquemment nommées à l'égard de deux premières questions.

1. (E5) “**Cultura francesa, Francia siempre enfatizó mucho en Francia mucho**, tanto en autores, en literatura, en canciones, siempre con autores franceses”.
2. (E6) “**La francesa**, en cuanto a los clichés, la comida, las costumbres de los franceses y formas de comportamiento también, digamos que les gusta a los franceses, que no les gusta a los franceses, cómo se comportan frente a un extranjero, frente a su mismo país en la vida social”.
3. (E7) “Pues digamos que la perspectiva que más he usado es como comentar en **Francia** se hace, se hace tal, tal cosa”.
4. (E1) “**No conozco** los medios en África, por ejemplo, entonces pues habló sobre los que están en **París**”.
5. (E8) “**Cultura francesa** y cultura colombiana, porque por los contenidos de los libros y los contenidos de las clases siempre se desarrollan temáticas puesta o propuestas en las **ciudades francesas o puntualmente París**”.¹²

¹² 1. (E5) “**Culture française, la France s’est toujours beaucoup centrée sur la France**, avec les auteurs, la littérature, les chansons, toujours avec des auteurs français”.

2. (E6) “**La Française**, quant aux clichés, à la nourriture, aux coutumes des Français et aux modes de comportement aussi, ce que les Français aiment ou n’aiment pas, la façon dont ils se comportent face à un étranger, face à leur propre pays dans la vie sociale”.

3. (E7) “Car disons que la perspective que j’ai le plus utilisée est celle de dire en **France**, on fait telle ou telle chose”.

4. (E1) “**Je ne connais pas** les médias en Afrique, par exemple, alors je parle de ceux qui sont à **Paris**”.

Les tournures ci-dessus, confirment que les pratiques enseignées sont déterminées par une forme ou interdiscours hérités de l'institution éducative car ils justifient leur orientation pédagogique vers « la culture de France » en raison de leur formation académique, licences en FLE ou langues étrangères, dont les programmes suivaient les mêmes paramètres, notamment la France comme point central de l'enseignement. Un autre point, que les interviewés signalent à propos de l'utilisation constante de cette culture est liée au contenu des méthodes qu'ils emploient pendant leurs cours, généralement proposées par des activités encadrées sur des généralisations françaises, et plus spécifiquement de la capitale française.

À la mesure du développement de l'entretien, les questions mettent en relation la culture et la *francophonie* ; les participants introduisent d'autres corrélations différentes à celle déjà établies sur l'importance du français de France en instance dans leurs cours. Ils manifestent alors l'importance de l'inclusion d'autres pays francophones au sein de leur exercice pédagogique. Nous remarquons aussi la transition des opinions en haut et les suivantes, exprimées par les mêmes participants. Seulement un participant sur huit possède une cohérence à cet égard pendant tout l'entretien. Cette transformation dans leur propos illustre l'intervention de la doxa éducative qui se trouve réactualisée, sous la forme d'un biais propre au questionnaire et probablement à notre façon de l'administrer,

5. (E8) "Culture française et culture colombienne, parce que par les contenus des livres et les contenus des cours se développent toujours des thématiques posées ou proposées dans les villes françaises ou ponctuellement Paris, et à partir des exercices et des projections qu'ils font ils s'opposent à notre contexte et à notre culture".

par la représentation que se construisent de nous et du dispositif les interviewés au fur et à mesure des items qui leur sont soumis.

1. (E5) “Les presento **siempre** en clase este es francés canadiense, este francés francófono de cualquier color y éste es francés parisino o el francés de la Francia y ellos aprenden de todas maneras a tener como el inglés británico o el inglés americano porque de hecho también lo enseñó”
2. (E6) “Bueno básicamente en Francia, pero también les hablo de otros países que conozco como por ejemplo Suiza, Bélgica, Holanda, Alemania, Italia, que fueron países que vi.”
3. (E4) “Entonces utilizó la lengua para hablar de un conflicto que hay allá, hay una presencia muy moderada de la lengua en el país, pero la hay y digamos que esa es una de las dinámicas que yo utilizo para pues en francés para hablar de otras culturas que no sean propiamente las de Francia”.
4. (E2) “He Intentado que **no sea solamente** Francia y he intento que descubran países africanos y otros países de lengua francesa no, **no me enfocó solamente** en Francia, **casi siempre** es en otros en otros países de lengua francesa”.
5. (E5) “Usted no se puede encerrar solamente en Francia, se tiene que ir a mirar la expansión global como esta digamos alrededor del mundo entonces y ellos ya aprenden eso claro”.
6. (E2) “**Casi todos** los ejercicios o las investigaciones que hago busco que **siempre** sea de otros países”, “Hay muchas aplicaciones en donde tienes contacto con personas de otros países no solamente Francia”.
7. (E3) “Hay algunas variaciones sí, **de vez en cuando** aparece algún documento de francés canadiense o africano a veces también, pero es muy esporádico”.
8. (E2) “Intento que en los ejercicios que se elaboren busquen **siempre** ejemplos de otras nacionalidades... casi todos los ejercicios o la o las investigaciones que hago busco que **siempre** sea de otros países”.

9. (E7) “**A veces** buscó un poquito de corpus del francés de Quebec y creo que es como más fácil para ellos y más por el interés de la mayoría, la mayoría tienen interés de migrar entonces digamos en el francés africano creo que no, no les es útil”.¹³

Les participants incluent dans la description de leurs pratiques pédagogiques de la francophonie des adverbes de fréquence. Il est important de remarquer l’emploi de « siempre » (toujours). Nous pouvons constater que sa fonction a un rapport avec une sorte de contradiction et arrangement discursif. À savoir, les enseignants avaient argumenté que leur didactique se base exclusivement en France. Au long de l’entretien, ils commencent à changer d’avis, et ils se rendent compte de l’importance d’inclure les autres pays francophones. Nous concluons que l’usage de l’adverbe « toujours » est employé comme une recherche de correction d’un discours énoncé. Seulement un

¹³ 1. (E5) “Je leur dis **toujours** que dans ce cours c’est le français canadien, ce français francophone de n’importe quelle couleur et celui-ci est le français parisien ou le français de France et ils apprennent de toute façon comme l’anglais britannique ou l’anglais américain, parce qu’en fait je l’enseigne aussi”.

2. (E6) “Bon en principe en France, mais je leur parle aussi d’autres pays que je connais, comme la Suisse, la Belgique, les Pays-Bas, l’Allemagne, l’Italie, qui sont des pays que j’ai vus.”

3.(E4) “Alors j’utilise la langue pour parler d’un conflit là-bas, il y a une présence très modérée de la langue dans le pays, mais il y en a une et disons que c’est une des dynamiques que j’utilise en français pour parler d’autres cultures que celles proprement françaises”.

4.(E2) “J’ai essayé de faire en sorte que ce ne soit pas seulement la France et **j’ai essayé** de faire découvrir des pays africains et d’autres pays francophones, je ne me concentre pas uniquement sur la France, c’est presque toujours sur d’autres pays francophones”.

5.(E5) “Vous ne pouvez pas vous enfermer seulement en France, vous devez aller regarder l’expansion globale comme, disons autour du monde alors ils apprennent cela clairement”.

6. (E2) “**Presque tous** les exercices ou les recherches que je fais je cherche à ce qu’ils soient **toujours** d’autres pays”, “Il y a beaucoup d’applications où vous avez un contact avec des personnes d’autres pays que la France”.

7. (E3) “Il y a quelques variations oui, **de temps en temps** il y a un document en français canadien ou africain parfois aussi, mais il est très rare”.

8.(E2) “J’essaie de faire en sorte que, dans les exercices à élaborer, on recherche toujours des exemples d’autres nationalités... presque tous les exercices ou la ou les recherches que je fais, je cherche à ce qu’ils soient **toujours** d’autres pays”.

9. (E7) “**Parfois**, je cherche un peu de corpus en français du Québec et je pense que c’est comme plus facile pour eux et plus pour l’intérêt de la majorité, la plupart ont intérêt à migrer, alors disons que le français africain je pense que non, il ne leur est pas utile”.

participant emploie l'adverbe « a veces » (quelquefois) de façon cohérente avec le discours énoncé, en vue d'expliquer la fréquence de l'inclusion des autres variations ou cultures différentes de la française.

Troisième hypothèse : L'interculturel est réduit à une conception pauvre de la francophonie, héritée de l'histoire coloniale.

Cette hypothèse vise à soutenir que l'interculturel n'est pas une notion qui possède une signification claire parmi les enseignants. Par conséquent, ils en établissent des rapports flous, avec des concepts tels que la culture et la francophonie.

Les enseignants font la confusion des notions cibles de cette recherche. Sur le plan des conceptions de l'interculturel, il est récurrent d'observer que les participants rapprochent cette notion aux pays autres que la France qui emploient le français, définition trop réduite qui a un rapport avec l'héritage de l'histoire coloniale. Bien que la *francophonie* soit un moyen d'entraîner l'interculturel, elle ne la contient pas dans sa totalité.

1. (E8) “De esa interculturalidad por ejemplo, en los hábitos alimenticios de los franceses cómo son sus comidas teniendo en cuenta pues que ellos tienen una entrada, un plato fuerte, siempre un acompañamiento con queso y otras cosas y un postre”.
2. (E3) “Pues la Francofonía es una condición, me parece una condición social y cultural, no sé histórica, yo no soy especialista en eso, pero histórica también me parece que tiene que ver algo con lo histórico y se refiere a la persona que es originaria, que nació y que creció, qué pasó su niñez en un país en el que se habla francés como lengua oficial o como lengua materna”.

3. (E8) “Que en la universidad me hayan presentado conceptos de interculturalidad como tal no, ósea nunca fue evidente que vamos a hablar de interculturalidad o vamos a hacer cosas de interculturalidad, pero en algunas clases como en historia de la lengua y literatura abordamos autores de otros países de habla francesa”.¹⁴

Nous remarquons particulièrement que les enseignants consultés sur les notions de *francophonie*, interculturel et culture répondent en employant de nombreux marqueurs de la modalité de doute, d’incertitude. Par rapport au doute, les marqueurs que nous avons observés sont : « je ne sais pas », « peut- être », « je suppose », « c’est comme », « je ne suis pas spécialiste », « ça me semble que ». Le doute est conçu, selon le CNRTL comme : « État naturel de l’esprit qui s’interroge, caractérisé à des degrés différents soit par l’incertitude concernant l’existence ou la réalisation d’un fait, soit par l’hésitation sur la conduite à tenir, soit par la suspension du jugement entre deux propositions contradictoires ».

1. (E1) “Yo creo que son como las costumbres que hacen que una persona”, “Por interculturalidad, **es como** la convivencia de esas diferentes costumbres”, “Mira pues primero hablar francés, **no sé** si como lengua materna hablar francés”.
2. (E5) “¿Qué entiende por cultura? Pues **es un poco difícil, creo que es** ”

¹⁴ 1.(E8) “De cette interculturalité par exemple, dans les habitudes alimentaires des Français, comment sont leurs repas étant donné qu’ils ont une entrée, un plat fort, toujours un accompagnement avec du fromage et d’autres choses et un dessert”.

2. (E3) “Eh bien, la francophonie est une condition, elle me semble une condition sociale et culturelle, je ne sais pas si c’est historique, je n’en suis pas un spécialiste, mais il me semble qu’elle a quelque chose à voir avec l’histoire et concerne la personne qui est originaire, qui est née et qui a grandi, qui a passé son enfance dans un pays où le français est langue officielle ou langue maternelle”.

3.(E8) “On ne m’a pas présenté des concepts d’interculturalité à l’université, il n’a jamais été évident que nous allions parler d’interculturalité ou que nous allions faire des choses d’interculturalité, mais dans certains cours dont l’histoire de la langue et la littérature, nous avons abordé des auteurs d’autres pays francophones”.

3. (E7) “Para mí la interculturalidad, **es como**, hacer un intercambio entre dos o más culturas, pero es un intercambio que enriquece a la otra, si ósea, **no sé**, es como una interacción **me parece** una condición social y cultural, no sé histórica, **yo no soy especialista en eso**, pero histórica también me parece que tiene que ver algo con lo histórico”
4. (E8) “Una interculturalidad, **tal vez sea** como esa cultura que está más adentro más arriesgada como en un subnivel”, “Esa interculturalidad, tal vez no sé, lo podría pensar como en las diferentes culturas”.¹⁵

Nous pouvons remarquer des marqueurs de doute au moment de donner les définitions des notions clés de cette recherche, ce qui nous mènent à croire que les interviewés n’ont pas une grande sécurité de leurs significations. Mais ils continuent en donnant une définition qu’ils tentent de valider grâce aux paraphrases. Ils sentent une: “Presión a la inferencia. Socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público: En la vida corriente, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sean capaces, en todo momento, de estar en situación de responder”. (Moscovici, 1979 p. 178).¹⁶traduction !

¹⁵ 1.(E1) “Je pense que ce sont les coutumes qui font une personne”, “L’interculturalité, c’est comme la coexistence de ces différentes coutumes”, « Eh bien, d’abord parler français, **je ne sais pas** si parler français comme langue maternelle “.

2.(E7) Qu’entendez-vous par culture ? “Eh bien, **c’est un peu difficile, je pense** que c’est comme un ensemble d’idéologies “

3. (E7) “Pour moi, l’interculturalité, **c’est comme**, faire un échange entre deux ou plusieurs cultures, mais c’est un échange qui enrichit l’autre, c’est-à-dire, **je ne sais pas**, c’est comme une interaction qui **me semble** une condition sociale et culturelle, je ne sais pas si historique, **je n’en suis pas spécialiste**, mais historique, je pense aussi que cela a quelque chose à voir avec l’historique”

4.(E8) “Une interculturalité, **peut-être que c’est** comme cette culture qui est plus à l’intérieur, plus risquée, comme à un sous-niveau”, “Cette interculturalité, je ne sais pas, je pourrais la penser comme des différentes cultures”.

¹⁶ “Pression à l’interférence. Socialement, il y a une pression qui réclame des opinions, des positions et des actions sur les faits qui sont focalisés par l’intérêt public : Dans la vie courante, les circonstances et les relations sociales exigent de l’individu ou du groupe social qu’ils soient capables, à tout moment, d’être en mesure de répondre. (Moscovici, 1979 p. 178)

Le doute aussi est employé comme un moyen de justifier la méconnaissance et compter sur la possibilité de communiquer une définition personnelle de la notion. En général, le fait de demander une définition d'un concept crée un doute parmi l'interviewé, car ils se sentent confrontés à en offrir une explication rigoureuse. « La pression à l'inférence : les individus et les groupes, pour pouvoir se prononcer sur un sujet développent des processus cognitifs pour combler les incertitudes. » (Moscovici, 1961).

Il est intéressant de constater ici que la professionnalité des enseignants les amènent pour certains à tenter de s'extraire de la pression de la doxa concernant l'interculturel, que l'on pourrait gloser sous la forme de « j'y fais référence parce que l'institution du FLE me l'impose », pour aller vers une définition plus personnelle, qui comprend une prise de risque mais qui est construite sur leur expérience professionnelle.

Revenons sur la notion de l'approche interculturelle telle que nous l'avons théorisée précédemment. Elle s'intéresse à faire adopter aux apprenants une attitude d'ouverture à l'autre, à la personne rencontrée, qui n'est pas simplement un individu, mais un individu singulier et en même temps universel et probablement surtout universel. Et c'est grâce à cette rencontre que les sujets impliqués disposent d'un véritable apprentissage. En tenant compte de l'hypothèse exposée plus haut, nous chercherons à comprendre l'avis des enseignants par rapport à la notion de « moi et l'autrui »

1.(E3) “Diferente cuando ellos escuchan a un africano por ejemplo hablando aunque sea un documento pequeño, eso parece que favorece más la competencia, la capacidad de comprensión oral por ejemplo y pues aparte de esa, pues su capacidad de adaptación cultural, es decir su capacidad de **comprensión de otras**

maneras de vivir, de otras maneras de ser, de otros hábitos, de otras costumbres, de otras maneras de vivir, me parece que **es súper importante**, a mi parece que **es muy importante** que los muchachos cuando aprenden la lengua de alguna manera implícita o explícitamente estén siendo conscientes que se están exponiendo **a** otra manera de ser y **si otra manera** de ser viene de otros contextos que a ellos no les son familiares, pues es muy bacano que ellos entiendan que hablar francés por ejemplo implica que en África hablan comen diferente, trabajan diferente, viven diferente, hablan diferente bailan diferente yo que sé o en Canadá, es esa capacidad de comprensión de la diferencia del otro me parece que ese es un aporte de esa cultura”.

2.(E6) “Cultura no necesariamente tiene que **ser otro país sino el otro**”.

3.(E7) “Esa idea de la interculturalidad en cuanto a cómo **el conocimiento del otro**, porque finalmente estamos hablando de las lenguas y la lengua es comunicación y eso implica como una interacción un **conocimiento con el otro** y pues así mismo la cultura, ósea un ser humano no es solamente, una persona hablante, sino que tiene valores, ideas, todo digamos lo que mencionamos previamente de cultura lo tiene una persona, entonces me parece que sacar eso del aprendizaje de lenguas es cómo sacar una parte de la naturaleza, de lo orgánico de las lenguas, entonces por eso es que creo que es importante mantenerlo”.¹⁷

« L’autre » se place dans les discours des enseignants comme une découverte importante qui emmène l’étudiant a une connaissance plus consciente et performative de la langue étrangère qu’ils apprennent, et cette thèse se confirme avec l’emploi de la part des interviewés des occurrences telles que « importance de compréhension, connaissance

¹⁷ 1. (E3) “différent quand ils écoutent un Africain par exemple en train de parler, même s’il s’agit d’un petit document, cela semble être plus **favorable** à la compétence, la capacité de compréhension orale, par exemple et donc en dehors de celle-ci, car sa capacité d’adaptation culturelle, c’est-à-dire, sa capacité de **comprendre d’autres façons de vivre, d’autres façons d’être, d’autres habitudes, d’autres coutumes, d’autres façons de vivre**, il me semble que **c’est super important**, il me semble **très important** que les étudiants, lorsqu’ils apprennent la langue d’une manière implicite ou explicite, soient conscients qu’ils s’exposent à une autre manière d’être et si une **autre manière d’être** vient d’autres contextes qui ne leur sont pas familiers, c’est très bien qu’ils comprennent que parler français par exemple, implique qu’en Afrique ils parlent différemment, mangent différemment, travaillent différemment, vivent différemment, parlent différemment, dansent différemment moi, je ne sais pas, ou au Canada, c’est cette capacité de comprendre la différence de l’autre, il me semble que c’est une contribution de cette culture”.

2. (E6) “Culture ne doit pas nécessairement **être un autre pays, mais l’autre**”.

3. (E7) “Cette idée de l’interculturalité quant à **la connaissance de l’autre**, parce que finalement nous parlons des langues et de la langue est communication et cela implique une interaction, **une connaissance avec l’autre** et de même la culture, c’est-à-dire un être humain n’est pas seulement, une personne qui parle, mais qui a des valeurs, des idées, tout ce que nous avons mentionné précédemment de la culture, c’est une personne, alors il me semble que tirer cela de l’apprentissage des langues c’est comme tirer une partie de la nature, de l’organique des langues, c’est pourquoi je pense qu’il est important de le garder”.

de l'autre ». 1.(E3) se sert du mot « différence » qui a aussi une grande importance dans le discours de l'interaction de « moi et l'autrui » tel que nous avons théorisée au sein du cadre épistémologique.

D'autre part, le discours des enseignants se construit sur l'idée de « moi et l'autre » y compris des représentations liées avec la différence et la rencontre de la Colombie avec « les autres cultures ». Ce point est essentiel vers la compréhension de l'interculturel car dans cette construction de moi et mon rapport vers les autres (l'altérité) se bâtissent des relations basées sur la connaissance, le respect, l'intercompréhension.

- 1.(E6) **“la Francophonía no la veo como algo lejano** en los países extranjeros sino como algo **muy cercano**, siendo docente de francés para mí es completamente cercano, es algo que practico todos los días, pero también para las personas que están conmigo aprendiendo pues o de pronto recibiendo los conocimientos que yo les estoy dando, entonces **la Francophonía no necesariamente está en el extranjero”**.
2. (E8) **“Cultura francesa y cultura colombiana**, porque por los contenidos de los libros y los contenidos de las clases siempre se desarrollan temáticas puesta o propuestas en las ciudades francesas o puntualmente París y a partir de los ejercicios y de las proyecciones que ellos realizan pues se apoyan en nuestro **contexto y nuestra cultura”**.
3. (E7) “Pues para mí es **importante** en la medida que lo veo como **un puente entre las dos culturas”**.
4. (E8) “Claro me parece **importante y es fundamental** conocer los hábitos, las formas de pensar, de hacer las cosas de los franceses, en este caso y poderlo traer y **compararlo y apoyarlo a nuestra misma cultura**, nos puede traer muchas cosas sobre todo la organización, el respeto”.¹⁸

¹⁸ La francophonie je ne la vois **pas comme quelque chose de lointain** dans les pays étrangers, mais comme quelque **chose de très proche** étant un enseignant de français pour moi est tout à fait proche, c'est quelque chose que je pratique tous les jours, mais aussi pour les gens qui sont avec moi en train d'apprendre ou peut-être en train de recevoir les connaissances que je leur donne, **alors la Francophonie n'est pas nécessairement à l'étranger”**.

Les représentations que possèdent les enseignants compte tenu des tournures exposées précédemment, se rejoignent sous une même logique. À savoir, ils établissent une évaluation : la reconnaissance de moi-même et ma propre culture et de l'autrui en vue de nouer une intercompréhension. Nous constatons avec les occurrences « important, fondamental, point, s'appuyer », qui ont un lien direct avec « la culture française et colombienne », que la perception positive des participants liée à cette relation de coopération des « deux cultures » contribue (conforme à notre théorisation) non seulement à enseigner la culture cible, mais aussi à reconnaître la sienne, ce qui est la situation fondamentale pour étayer un discernement de l'interculturel dans le cours de FLE. Il s'agit donc là d'une définition de l'interculturel attachée à des savoirs-être plus qu'à une rencontre de l'autre sur la base de la compréhension de certains aspects culturels, qu'ils soient concordants ou discordants de ceux de la culture native. Il s'agit donc de développer une attitude curieuse attachée à la différence, même si les contenus de cette différence sont faiblement identifiés

Quatrième hypothèse : Dans la méconnaissance de la francophonie, les enseignants adoptent la culture de France comme référence sécuritaire

2. (E8) "Culture française et culture colombienne, parce que par les contenus des livres et les contenus des cours se développent toujours des thématiques posées ou proposées dans les villes françaises ou ponctuellement Paris, et à partir des exercices et des projections qu'ils font ils s'opposent à notre contexte et à notre culture" .

3. (E7) "Donc pour moi, c'est **important** dans la mesure où je la vois comme **un pont entre les deux cultures**".

4. (E8) "Bien sûr, il me semble **important et fondamental** de connaître les habitudes, les façons de penser, de faire les choses des Français, dans ce cas et de pouvoir l'amener et **le comparer et l'appuyer dans notre culture même**, ça peut nous apporter beaucoup de choses surtout l'organisation, le respect".

Cette hypothèse repose sur l'observation que les matériaux employés pendant le cours sont la plupart du temps issus de France. Cette situation ne contribue donc pas à la connaissance de la diversité *francophone*, ni au développement d'une compétence de l'interculturel. Les enseignants ratifient notamment cet emploi en justifiant la grande quantité existante et la facilité avec laquelle ils peuvent s'en servir.

(E8) "Puesto que casi todo lo que se utiliza en clase hace referencia a esa Francia, muy pocos audios o escritos que vengan de otros países del habla francesa.(E1) "Un francés estándar, aunque a veces no conscientemente sino porque me lo encuentro en los manuales, porque es lo que los manuales lo proponen y eso pues facilita un poco el trabajo."

(E8) "Cultura francesa y cultura colombiana, porque por los contenidos de los libros y los contenidos de las clases siempre se desarrollan temáticas puesta o propuestas en las ciudades francesas o puntualmente París y a partir de los ejercicios y de las proyecciones que ellos realizan pues se oponen a nuestro contexto y nuestra cultura."¹⁹

D'après les tournures exposées précédemment, nous pouvons signaler que les enseignants font appel aux éléments pédagogiques à proximité qui n'impliquent pas une recherche académique approfondie, qui leur serviraient à intégrer les autres pays francophones. Ainsi, nous pouvons remarquer que la méthode continue à être un point de référence importante à l'intérieur du cours de FLE, bien qu'elle ne soit pas à employer obligatoirement dans l'institut. Il s'agit-là d'une forme de pression institutionnelle

¹⁹ 1.(E8) "Puisque presque tout ce qui est utilisé dans un cours fait référence à cette France, il y a très peu d'audios ou d'écrits d'autres pays francophones".

2. (E3) "Un français standard, bien que parfois pas consciemment, mais parce que je le trouve dans les manuels, parce que c'est ce que les manuels proposent et cela rend le travail un peu plus facile".

3. (E8) "Culture française et culture colombienne, parce que par les contenus des livres et les contenus des cours se développent toujours des thématiques posées ou proposées dans les villes françaises ou ponctuellement Paris, et à partir des exercices et des projections qu'ils font ils s'opposent à notre contexte et à notre culture."

restreinte à l'espace d'exercice professionnel. Mais un participant évoque la valeur de la culture colombienne par rapport à l'usage habituel de la culture française durant l'enseignement de la langue. **3.(E8) “Cultura francesa y cultura colombiana, porque por los contenidos de los libros y los contenidos de las clases siempre se desarrollan temáticas puesta o propuestas en las ciudades francesas o puntualmente París y a partir de los ejercicios y de las proyecciones que ellos realizan pues se oponen a nuestro contexto y nuestra cultura.”**²⁰

Ces différentes analyses montrent la complexité dans laquelle se trouvent les enseignants de FLE en Colombie. Ils sont partagés entre le poids de leur formation par laquelle ils sont sous l'autorité d'une doxa savante qui impose d'inclure dans leur enseignement une dimension interculturelle. Ils tentent de le faire sous les auspices de la normativité et de l'autorité de la grammaire et sous la représentation d'une francophonie limitée à la France par tradition à la fois dans leur institution professionnelle et dans ses rapports singuliers à la Colombie.

Nous observons un stéréotype récurrent parmi les enseignants qui ont un rapport avec la langue qu'ils enseignent. La majorité des participants affirment employer le français standard, plus exactement le français parisien. L'explication qu'ils donnent de ce stéréotype est l'endroit et les approches où ils ont appris la langue française car en général cette variation était celle qui était enseignée. C'est pourquoi, quelques

²⁰ (E8) “Culture française et culture colombienne, parce que par les contenus des livres et les contenus des cours se développent toujours des thématiques posées ou proposées dans les villes françaises ou ponctuellement Paris, et à partir des exercices et des projections qu'ils font ils s'opposent à notre contexte et à notre culture.”

participants pensent qu'il est le plus neutre et que les autres accents français sont plus complexes à comprendre. Donc ils éprouvent de justifier leur définition restreinte de la francophonie par un critère d'efficacité pour le développement de la compétence langagière des apprenants.

1. (E1) **Francés parisino.**
2. (E2) **Estándar, francés Francia** y el registro de lengua **estándar.**
3. (E3) Me concentro en el **francés estándar, el francés del hexágono.** En general si corresponden a un francés estándar,
4. (E4) Específicamente el **francés estándar** qué es el parisino, ese es el que enseñó ...pero en general yo enseño el **francés estándar** qué ese es el que se maneja que es el parisino.
5. (E5) “Yo enseño el francés, pues, no es el parisino, pero de todas maneras es el francés de Estrasburgo **francés europeo.**”
6. (E6) “Pero si el de **Francia** más que todo **el parisino.**”
7. (E8) “Porque **francés Francia** y no otros, porque es el que se aprendió, el que aprendí, el que estudié, aprendí y es el que se da de forma como más puntual neutra o por decirlo así es el francés que está en la forma más alta o en su estándar, porque el francés africano es complicado.”²¹

²¹1. (E1) **Français parisien.**

2. (E2) **Standard, français de France** et le registre de langue **standard.**
3. (E3) Je me concentre sur le **français standard, le français de l'hexagone.** En général si ça correspond à un français standard,
4. (E4) Spécifiquement le **français standard** qui est le parisien, c'est celui que j'enseigne ...mais en général j'enseigne le **français standard,** c'est le parisien que l'on utilise.
5. (E5) “J'enseigne le français, ce n'est pas le parisien, mais, de toutes manières, c'est le français de Strasbourg, le **français européen.**”
6. (E6) “Celui de **France,** surtout **le parisien.**”
7. (E8) “Pourquoi le **français de France** et pas d'autres, parce que c'est celui qui a été appris, celui que j'ai appris, celui que j'ai étudié et appris et c'est celui qui est donné sous la forme la plus ponctuelle, neutre ou pour ainsi dire, le français qui est dans la forme la plus haute ou standard, parce que le français africain est compliqué.”

Ainsi, les représentations qu'ont les enseignants par rapport à la notion du « français standard » deviennent une doxa restreinte à la communauté des enseignants. Ils ont créé leur propre signification qui est devenue acceptée et répandue socialement. Selon le dictionnaire La toupie (2020) :

« Les stéréotypes sont des représentations sociales standardisées qui catégorisent de manière rigide et persistante tel ou tel groupe humain. En proposant une grille de lecture simplificatrice, basée sur des a priori, ils déforment et appauvrissent la réalité sociale. Le but est de rationaliser la conduite à tenir vis-à-vis du groupe en question. Ce mode de raisonnement permet d'éviter de tenir un discours argumenté et de critiquer ceux que l'on ne connaît pas. »

Nous tenons à ajouter, que ce stéréotype est très ancré parmi les interviewés, étant donné que tous ont eu la même réponse. Reste à savoir s'il existe une réelle variation parisienne et si nous, les enseignants colombiens, en avons une connaissance ou la maîtrise ; ou si simplement, c'est la représentation collective qui s'est implantée dans les imaginaires en raison d'une vulgarisation de la conception de Paris qui a donné comme résultat la mise en place de la doxa, français standard, parisien = prestigieux.

« La détermination de leur spécificité, comme celle de leur différence qualitative, permet de penser qu'une même région du sens commun s'appréhende comme un continuum dont les termes s'agencent de façon graduée (plus ou moins typifiés et stéréotypés), donnant ainsi lieu à autant de modes de saisie. » Charlotte Gauvry

Paradoxalement, Les enseignants considèrent que les étudiants possèdent des clichés de la France qu'il est important de changer car il existe d'autres pays où la langue française est parlée et qui réalisent de grands apports à cette langue.

1. (E3) “tienen la idea así o que el francés "hay que el amor, que el amor" y pues no creo que es un poco un cliché o que con imágenes muy fijas de Francia y de la cultura francesa, como sólo París o solo las películas o los actores más famosos y eso entonces creo que es un poco limitada.”

Les participants ont des idées préconçues sur les variations du français qu'ils incluent dans leurs cours. Ils adoptent des positionnements qui font usage de préjugés. Cette réflexion se ratifie, non seulement à l'égard des adjectifs adoptés (facile, utile, ponctuel, neutre, standard, complexe), mais aussi pour les paraphrases qui les précèdent qui contiennent une recherche d'explication qui n'emporte pas de grande certitude de la part des locuteurs.

1. (E7) “A veces buscó un poquito de corpus del francés de Quebec y creo que **es como más fácil** para ellos y más por el interés de la mayoría, la mayoría tienen interés de migrar entonces digamos en el francés africano **creo que no, no les es útil**”.
2. (E8) “Porque francés Francia y no otros, porque es el que se aprendió, el que aprendí, el que estudié, aprendí y es el que se da de forma **como más puntual neutra** o por decirlo así es el francés que está en la forma **más alta o en su estándar**, porque el francés africano **es complicado**”²²

peu de corpus en français du Québec et je pense que c'est comme plus facile pour eux et plus pour l'intérêt de la majorité, la plupart ont intérêt à migrer, alors disons que le français africain je pense que non, il ne leur est pas utile”.

2.(E8) “Pourquoi le **français de France** et pas d'autres, parce que c'est celui qui a été appris, celui que j'ai appris, celui que j'ai étudié et appris et c'est celui qui est donné sous la forme la plus ponctuelle, neutre ou pour ainsi dire, le français qui est dans la forme la plus haute ou standard, parce que le français africain est compliqué.”

L'emploi des adjectifs tel que « plus facile, ce n'est pas utile, ponctuel, neutre, standard, compliqué » pour faire référence aux autres variations du français pendant leurs cours, nous permet d'entrevoir que les interviewés disposent d'appréciations infondées qui témoignent de différents types d'idées préconçues qui accompagnent leur pratique pédagogique. Ce contexte ne contribue donc pas à construire une réelle pratique de l'interculturel en cours de FLE dans l'institut de langue, ce qui est l'objet de cette recherche.

La conception de « fermé » ou « restreint » au long des entretiens a une corrélation directe avec un enseignement basé uniquement sur des rapports avec l'hexagone. Pour les participants, l'ouverture est de changer et d'explorer de nouvelles connaissances culturelles et ainsi de déconstruire des idées préconçues qui ne contribuent pas à l'appréhension de la diversité.

1. (E3) “La mayoría de los estudiantes son estudiantes que vienen o de sectores de la sociedad que sinceramente tengo que decirlo desafortunadamente tienen una visión **limitada**,... tienen la idea así o que el francés "hay que el amor, que el amor" y pues no creo que es un poco un cliché o que con imágenes muy **fijas** de Francia y de la cultura francesa, como sólo París o solo las películas o los actores más famosos y eso entonces creo que es un poco limitada... teniendo en cuenta esos estudiantes me parece que si es muy interesante que ellos pues cambien un poco esa idea que tienen y se den cuenta de que no pueden **limitar** la realidad del país, las ciudades, la gente que hace viva la lengua francesa a eso.”
2. (E5) “Una profesora Clara de Piñeros una francesa y nos hablaba era Francia y Francia, Francia y pare de contar, Francia, entonces era **muy cerrado**, fue **muy cerrado**”
3. (E2) “Hablar una lengua no **limita**, no nos **limita** a los hablantes del país al que corresponda”
4. (E3) “Pues el syllabus también **limita** ciertas cosas, no quiere decir que uno no pueda hacerlo sino tiene ciertos **límites**”.
5. (E3) “Y pues no creo que es un poco un cliché o que con imágenes muy fijas de Francia y de la cultura francesa, como sólo París o solo las películas o los actores más famosos y eso entonces creo que es un poco

limitada, y teniendo en cuenta esos estudiantes me parece que si es muy interesante que ellos pues cambien un poco esa idea que tienen y se den cuenta de que no pueden **limitar** la realidad del país, las ciudades”.²³

3.2 LES APPRENANTS DANS L’INSTITUT

Les apprenants à l’intérieur de l’institut sont des acteurs fondamentaux. Leurs intérêts et aisances déterminent le développement du cours. Les représentations des enseignants se structurent à partir des attendus qu’ils reconstruisent par les apprenants. En d’autres termes, leur conception de l’interculturel et de la francophonie serait ici déterminée par les apprenants et justifiée par un souci d’adaptation à leurs besoins. En général, une négociation est établie de la part de l’enseignant, tenant compte des intérêts des étudiants,

²³ (E3) “La plupart des étudiants sont des étudiants qui viennent de secteurs de la société que, je dois sincèrement le dire, malheureusement ont une vision **limitée**... ils ont l’idée que le français “c’est l’amour, l’amour” et je pense que c’est un peu un cliché ou qu’avec des images très **fixes** de la France et de la culture française, seulement Paris ou seulement les films ou les acteurs les plus célèbres et alors je pense que c’est un peu limité... étant donné que ces étudiants, ça me semble très intéressant, qu’ils changent un peu cette idée qu’ils ont et réalisent qu’ils ne peuvent pas **limiter** la réalité du pays, des villes, des gens qui font que la langue française à cela soit vivante.”

(E5) “Une enseignante, Clare de Piñeros, une française qui nous parlait seulement de la France et la France, la France, et c’est tout, la France, alors c’était **très fermée**, ça a été **très fermée**”

(E2) “Parler une langue **ne limite pas**, ne nous **limite pas** aux locuteurs du pays concerné”

(E3) “Eh bien, le Syllabus **limite** aussi certaines choses, cela ne veut pas dire que l’on ne puisse pas le faire, mais il a certaines **limites**”.

(E3) “ Et je ne pense pas que ce soit un peu un cliché ou qu’avec des images très fixes de la France et de la culture française, comme seulement Paris ou seulement les films ou les acteurs les plus célèbres et alors je pense que c’est un peu limité, Et en tenant compte de ces étudiants, il me semble que c’est très intéressant qu’ils changent un peu cette idée qu’ils ont et qu’ils se rendent compte qu’ils ne peuvent pas limiter la réalité du pays, les villes”.

en vue d'améliorer leur apprentissage ; mais aussi nous pouvons constater une démarche plus personnelle qui assure sa continuité professionnelle dans l'institut car l'évaluation que font les apprenants à la fin du cours, a un poids important à ce propos.

Cinquième hypothèse : les enseignants justifient leurs activités pédagogiques par les objectifs académiques des apprenants

Les enseignants sont attentifs aux intérêts d'apprentissage des apprenants qui visent, entre autres, des objectifs académiques tels que réussir certains niveaux de langue qu'exigent les programmes académiques des universités ou le passage des examens internationaux destinés à immigrer ou se présenter à une université francophone. (Canada et France, en général).

1. (E3) "Pero es que eso **depende** también de la condición particular desde la que cada estudiante está aprendiendo. Hay me parece que el aporte sería diferente **depende** de los estudiantes".
2. (E4) "Ellos entran queriendo aprender francés porque van a hacer una maestría o porque quieren irse a vivir a Canadá".
3. (E7) "Ya **dependiendo** del tema porque los estudiantes tienen como sus propios aportes".
4. (E8) "Francés Francia, algo puntual lo que pasa es que a veces algunos estudiantes empiezan a preguntar como se dice en Canadá, pero eso **responde** más a sus intereses como procesos de migración".
5. (E6) "También la cuestión de mirar a los estudiantes desde su propia vida, desde su propio que hacer, entonces ese tipo de cosas generalmente **trato de incluirlas** en mi clase."
6. (E2) "A veces es difícil porque los estudiantes traen ya unos conceptos sociales muy establecidos, hay una sociedad muy arraigada el hecho de que sea una persona de color una persona negra, como que no asocian que ese tipo de personas también tienen una identidad y también tienen cosas que aportar es muy complicado,

bueno, pero pues **intentó ser conciliadora** con respecto a o sea a los conceptos o las ideas que ellos tienen.”²⁴

Les étudiants sont vus aussi comme des acteurs qui donnent de nouveaux cours à la programmation académique faite par les enseignants, grâce à leurs opinions et objectifs d’apprentissage de la langue française. Il est important de signaler que les participants utilisent la construction verbale « Ça dépend », qui exprime un conditionnement de leur pratique vers les nécessités que conçoivent les étudiants.

À savoir, l’inclusion des notions de l’interculturel, culture et *francophonie* dans le cours de français à l’intérieur de l’institut a une correspondance directe avec les nécessités des apprenants, de ce fait, nous pouvons avancer trois hypothèses :

La première étant que la place est réduite car les intérêts des étudiants ne vont pas vers ces rapports, puisque leurs objectifs d’apprentissage sont d’abord d’ordre formel.

²⁴ 1. (E3) “Mais cela **dépend** aussi de la condition particulière à partir de laquelle chaque étudiant apprend. Il me semble que l’apport serait différent, ça **dépend** des étudiants”.

2. (E4) “Ils s’inscrivent parce qu’ils veulent apprendre le français parce qu’ils vont faire un master ou parce qu’ils veulent aller vivre au Canada”.

3. (E7) “**Selon** le sujet parce que les étudiants ont leurs propres contributions”.

4. (E8) “Le Français de France, quelque chose de ponctuel, ce qui se passe est que parfois certains étudiants commencent à demander comme on dit au Canada, mais cela **répond** plus à leurs intérêts comme des processus de migration”.

5. (E6) “Aussi, la question de regarder les étudiants de leur propre vie, de leur propre travail, puis **j’essaie** généralement d’inclure ce type de choses dans mon cours.”

6. (E2) “C’est parfois difficile parce que les étudiants ont déjà des concepts sociaux bien établis, il y a une société très enracinée au fait que c’est une personne de couleur, une personne noire ; ils n’associent pas que ce type de personnes ont aussi une identité et ils ont aussi des choses à apporter ; c’est très compliqué, bon, mais **j’essaie d’être conciliant** à l’égard des concepts ou des idées qu’ils ont.

1.(E7) “La mayor parte del tiempo si, debo decir que depende mucho del grupo porque hay grupos que son más de contenido y académico y el resto **no les importa**, pero cuando digamos que hay interés por parte del grupo de hablar de cultura, interculturalidad”.

2.(E7) “Cuando tengo grupo cuyo objetivo es aprender francés por un requisito académico entonces hay es cuando ya son más académico, por ejemplo una presentación del examen o que una universidad se los pide y necesitan certificar para graduarse, entonces cuando hay como esa idea de obligación **son menos abiertos** a trabajar cultura, cómo que sólo necesitan contenido y ya terminado”.

3.(E1) “Yo pensaría que más de interculturalidad. **No tanto desafortunadamente** el mismo contexto del instituto **no se presta** tanto para la interculturalidad porque las clases se reducen un poco a clases de ley”.

4.(E1) “Entonces como que en la evaluación misma **no genera** esa partecita para que la parte de la interculturalidad tenga un peso, entonces digamos que aparte de algunas curiosidades que se le ocurren a los estudiantes, **no hay** mucho lugar para la interculturalidad porque la evaluación se basa en la gramática”.²⁵

Par rapport à la première hypothèse : la place réduite des concepts d’interculturel, culture et francophonie dû à un intérêt de l’enseignement et de l’apprentissage formels de la langue, nous remarquons que les enseignants justifient leur éloignement d’une pratique de l’interculturel par le fait de tenir compte des besoins des étudiants. Ils font usage de la

²⁵ 1. (E7) “La plupart du temps, je dois dire, ça dépend beaucoup du groupe, parce qu’il y a des groupes qui sont plus du contenu et académiques et pour le reste, **ils ne s’en soucient pas**, mais quand, disons, qu’il y a un intérêt de la part du groupe à parler de culture, interculturalité”.

2. (E7) “Quand j’ai un groupe dont l’objectif est d’apprendre le français pour des objectifs académiques, c’est quand ils sont plus académiques, par exemple, une présentation de l’examen ou qu’une université le leur demande et ils doivent être certifiés pour obtenir leur diplôme, alors quand il y a comme cette idée d’obligation, **ils sont moins ouverts** à travailler la culture, comme s’ils avaient juste besoin du contenu et c’est tout”.

3.(E1) “Je pense que plus d’interculturalité. **Malheureusement**, le contexte même de l’institut ne **se prête pas** beaucoup à l’interculturalité parce que les cours se réduisent un peu à des cours traditionnels”.

4. (E1) “**Disons** qu’en dehors de quelques curiosités qui viennent à l’esprit aux étudiants, il n’y a pas beaucoup de place pour l’interculturalité, c’est-à-dire que sur 20 étudiants, peut-être 10 ne s’y intéressent pas beaucoup et veulent apprendre à parler français sans avoir beaucoup plus d’intérêt que ça”.

négarion qui est perçue comme un acte absolu de rejet d'autres possibilités (E1) en employant l'adverbe « desafortunadamente », modalisateur qui donne un poids négatif à la tournure.

La deuxième laquelle exactement hypothèse entrevoit que : malgré l'intérêt de la part des étudiants de partir au Canada, les enseignants ne le voient pas comme une situation favorable pour développer l'intégration de ce pays francophone aux contenus du cours de langue. Cependant, les enseignants maintiennent leur positionnement didactique en France ce qui continue à démontrer leurs conceptions restreintes de la francophonie.

1. (E4) "Ellos entran queriendo aprender francés porque van a hacer una maestría o porque quieren irse a vivir a Canadá"
2. (E4) "Sí porque es que yo siento que la lengua debe ser el pretexto, es decir, sé qué es el objetivo para los estudiantes porque ellos tienen el objetivo como ya lo mencioné, irse a estudiar a Francia, irse a vivir a Canadá"
3. (E8) "Francés Francia, algo puntual lo que pasa es que a veces algunos estudiantes empiezan a preguntar como se dice en Canadá pero eso responde más a sus intereses como procesos de migración."
4. (E1) "La Francofonía también un poco como un dato curioso, como los estudiantes de este instituto no son estudiantes de lenguas muchos de ellos ni siquiera son estudiantes, ósea son personas que muchos de ellos quieren hacer el proceso para Canadá, entonces todo esto de Francofonía no les interesa mucho ellos tienen objetivo bastante fijo que es pasar un examen con tal de que les den la visa, entonces como que no se da mucho para este tipo de intercambio."²⁶

²⁶1. (E4) "Ils s'inscrivent parce qu'ils veulent apprendre le français parce qu'ils vont faire un master ou parce qu'ils veulent aller vivre au Canada".

2. (E4) "Oui, parce que je pense que la langue doit être le prétexte, c'est-à-dire, je sais quel est le but pour les étudiants parce qu'ils ont l'objectif, comme je l'ai déjà mentionné, d'aller étudier en France, d'aller vivre au Canada"

Les enseignants sont conscients que le but de certains étudiants est d'immigrer au Canada. Néanmoins, ils n'utilisent pas de façon évidente les matériaux didactiques visant à améliorer leurs compétences linguistiques et culturelles de cette variation du français. Au contraire, ils les réduisent à quelques curiosités des élèves ou au passage de l'examen international, en vue de leur projet d'immigration **5. (E1) «Entonces todo esto de Francofonía no les interesa mucho ellos tienen objetivo bastante fijo que es pasar un examen, con tal de que les den la visa, entonces como que no se da mucho para este tipo de intercambio.»** D'après ce point de vue, la préparation de ce type d'examen n'a pas de lien avec la culture ou l'interculturel. Au contraire, elle se fonde sur le composant formel de la langue qui est donc vue comme la même par-delà les frontières : le français canadien et le français de France ne sont pas conceptualisés comme de potentielles variétés distinctes

Enfin la troisième hypothèse : **Les concepts travaillés sont perçus comme importants en vue de rendre l'apprentissage de la langue plus significatifs et attirant à l'égard des étudiants.**

1. (E6) "Bueno pues primero que todo ahorita es **muy importante** que ellos conozcan una cultura en la que según sus necesidades van a estar inmersos, conocer cómo pueden vivir en un país Francófono particularmente Francia".

3. (E8) "Le Français de France, quelque chose de ponctuel, ce qui se passe est que parfois certains étudiants commencent à demander comme on dit au Canada, mais cela **répond** plus à leurs intérêts comme des processus de migration".

4. (E1) "La Francophonie aussi un peu comme un fait curieux, comme les étudiants de cet institut ne sont pas d'étudiants de langues, beaucoup d'entre eux ne sont même pas d'étudiants, c'est-à-dire, ce sont des personnes qui veulent faire le processus pour le Canada, alors tout ça sur Francophonie ne leur intéresse pas beaucoup, ils ont un objectif assez fixe qui est de réussir un examen, pourvu qu'ils obtiennent le visa, alors ce n'est pas grand-chose ce genre d'échange."

2. (E7) “Pues yo creo que le **da como algo real**, sí como que **le da piso** que el francés en general, las lenguas son algo vivo que se usan qué es real y no es como solamente una materia, un curso académico que debo seguir y culminar, sino que hay algo real detrás de eso, no sólo la comunicación ósea todo un componente... creo que les da como un trasfondo de realidad en ese sentido”.

3. (E5) “Entonces claro la interculturalidad es **muy importante** porque hace que los muchachos, si ellos viajan ya a un país así no llegan como tan extrañados y como tan asustados a un mundo como el que por decir algo hace 20 años uno llegaba y descubría”.

4. (E4) “Porque nosotros podemos aprender del mundo, aprender de diferentes culturas, apropiarnos de ellas, permitir que nos permeen a nosotros como cultura a través de la lengua, entonces me parece que **es importante, es enriquecedor y motivante**, utilizar la interculturalidad en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua”.²⁷

Quant à cette hypothèse, la recherche d’une pédagogie francophone, culturelle et interculturelle est perçue comme une nécessité dont les apprenants doivent jouir. La construction verbale utilisée par les interviewés est « il est important » que l’on peut analyser comme le résultat d’un inter discours, compris comme :

« Si l’on considère un discours particulier on peut aussi appeler inter discours l’ensemble des unités discursives avec lesquelles il entre en relation. Selon le type de relation inter discursive que l’on privilégie il pourra s’agir des discours cités, des discours antérieurs du même genre, des discours contemporains d’autres genres, etc. » (Maingueneau, 1996)

²⁷ 1. (E6) “Eh bien, tout d’abord, il est **très important** qu’ils connaissent une culture dans laquelle, selon leurs besoins, ils vont être immergés, savoir comment ils peuvent vivre dans un pays francophone, particulièrement en France”.

2. (E7) “Eh bien, je pense que ça **donne quelque chose de réel**, c’est **comme une espèce de plancher** pour le français en général, les langues sont quelque chose de vivant que l’on utilise, qui est réel et ce n’est pas seulement une matière, un cours académique que je dois suivre et terminer, mais il y a quelque chose de réel derrière ça, non pas seulement la communication, c’est-à-dire que c’est une composante entière... Je pense qu’elle leur donne un sens profond de la réalité dans ce sens”.

3.(E5) “Bien sûr, l’interculturalité est **très importante** parce qu’elle fait que les étudiants, s’ils voyagent dans un autre pays, n’arrivent pas aussi surpris et aussi effrayés dans un monde comme par exemple il y a 20 ans, où l’on arrivait et découvrait”

4. (E4) “Parce que nous pouvons apprendre du monde, apprendre de différentes cultures, nous en approprier, permettre de nous imprégner de culture à travers la langue, alors il me semble que **c’est important, c’est enrichissant et motivant**, d’utiliser l’interculturalité dans l’apprentissage et l’enseignement de la langue”.

Cet inter discours, traduit avec la phrase « il est important » établit un positionnement d'influence de la part des enseignements, qui font semblant de posséder l'autorité de savoir ce qui est substantiel pour leurs étudiants, conformément à leurs apprentissages ou expériences préalables.

Des enseignants donnent des pistes à suivre afin de gérer une didactique de l'interculturel, cette proposition s'accorde avec des approches théoriques déjà citées : Partir de la connaissance propre pour reconnaître un autrui.

1.(E6) “No lo aplicó como el término de interculturalidad, sino que de la misma manera que se vive la gramática implícita totalmente implícito, entonces tratando de que el estudiante mire al otro desde su punto y forma de ver”.

2.(E7) “La mayor parte del tiempo si...lo más normal es que se hacen como conversaciones como diálogos entre lo que ellos saben, lo que ellos piensan o de los imaginarios tanto de nosotros como de la otra cultura”

3.(E6) “También la cuestión de mirar a los estudiantes desde su propia vida, desde su propio que hacer, entonces ese tipo de cosas generalmente trato de incluirlas en mi clase”.²⁸

Ce questionnement mène aussi les apprenants à s'intéresser aux pays francophones ou à des composants culturels ce qui crée pour les participants une bonne atmosphère et de

²⁸ 1. (E6) “Je ne le prends pas comme le terme d'interculturalité, mais de la même manière que la grammaire est implicite, totalement implicite, alors j'essaie que l'étudiant regarde l'autre de son point de vue et de sa façon de voir les choses”.

2. La plupart de temps oui...le plus habituel ce qu'ils fassent des discussions comme des dialogues entre ce qu'ils savent, ce qu'ils pensent ou des imaginaires de nous et de l'autre culture.

3.(E6) “Aussi, la question de regarder les étudiants de leur propre vie, de leur propre travail, puis j'essaie généralement d'inclure ce type de choses dans mon cours.”

bonnes dispositions envers la langue française. Il est important de remarquer que l'enseignant qui suit, emploie le verbe « sembler ». Il donne son point de vue personnel à propos des avancées positives que les étudiants peuvent faire grâce à l'inclusion de ces notions dans le cours.

(E3) “ Cuando los muchachos escuchan un francés muy pausado, muy estándar, muy conforme al estándar francés y es diferente cuando ellos escuchan a un africano por ejemplo hablando aunque sea un documento pequeño, eso parece que **favorece** más la competencia, la capacidad de comprensión oral por ejemplo hablando aunque sea un documento pequeño, eso **parece que favorece** más la competencia, la capacidad de comprensión oral por ejemplo y pues aparte de esa, pues su capacidad de adaptación cultural, es decir su capacidad de comprensión de otras maneras de vivir, de otras maneras de ser, de otros hábitos, de otras costumbres”.²⁹

Les émotions sont un composant fondamental du langage. Elles font partie des fonctions du langage selon Roman Jakobson, fonctions nommées expressives ou émotives. Elles sont vues comme une confirmation de la subjectivité du langage telle que Robert Vion l'explique : « Tout est subjectif dans l'exercice du langage, y compris au niveau du « dit » (« dictum » chez Bally) : les choix lexicaux, l'orientation de la relation prédicative, l'existence de présupposés, la présence de déictiques, la participation des énoncés à des activités discursives témoignent, à leur manière, de la présence d'un sujet structurant le langage dans la plus parfaite subjectivité. » (Vion, 2003:155). (E1)” Eso puede

²⁹ 1. E3) “différent quand ils écoutent un Africain par exemple en train de parler, même s'il s'agit d'un petit document, cela semble être plus **favorable** à la compétence, la capacité de compréhension orale, par exemple et donc en dehors de celle-ci, car sa capacité d'adaptation culturelle, c'est-à-dire, sa capacité de **comprendre d'autres façons de vivre, d'autres façons d'être, d'autres habitudes, d'autres coutumes, d'autres façons de vivre**, il me semble que **c'est super important**, il me semble **très important** que les étudiants, lorsqu'ils apprennent la langue d'une manière implicite ou explicite, soient conscients qu'ils s'exposent à une autre manière d'être et si une **autre manière d'être** vient d'autres contextes qui ne leur sont pas familiers, c'est très bien qu'ils comprennent que parler français par exemple, implique qu'en Afrique ils parlent différemment, mangent différemment, travaillent différemment, vivent différemment, parlent différemment, dansent différemment moi, je ne sais pas, ou au Canada, c'est cette capacité de comprendre la différence de l'autre, il me semble que c'est une contribution de cette culture”.

faciliter el aprendizaje del francés si de pronto me genera algún **interés** o un poco más que unas reglas de gramática un vocabulario”

1.(E1)” Eso puede facilitar el aprendizaje del francés si de pronto me genera algún **interés** o un poco más que unas reglas de gramática un vocabulario”

2.(E2) “Descubren que en otro país que se habla el mismo idioma y las cosas son diferentes ellos dicen ¡hay yo no sabía! Y eso para mí es **satisfactorio**. Y eso pues abre muchas posibilidades y posibilidades de conocer de **querer** conocer otra cultura, de **querer** saber por qué hablan español”

3.(E3) “El tema que se está hablando alguien conoció algo entonces yo aprovecho eso **me alegra mucho, me motiva mucho** para decirles, ¡claro ustedes conocen tal artista o tal personaje, él no es francés”.

4.(E6) “Bueno **me gusta mucho** trabajar con ellos las recetas, **me gusta mucho** hablar que ellos investiguen sobre el vocabulario de diferentes tipos de situaciones, cómo planear un viaje, por ejemplo, a donde pueden”.³⁰

Cette manifestation subjective est mise en évidence au milieu des occurrences des participants qui expriment leurs sentiments face à différentes situations didactiques proposées qui sont en relation avec un virement d’une pratique traditionnelle à l’inclusion d’éléments culturels dans le cours de FLE. Les expressions employées par les participants entrevoient des implications émotionnelles de leur part qui visent leur pratique d’enseignement, car elles ont une incidence très importante liée à leurs représentations.

³⁰ 1.(E1)” Cela peut faciliter l’apprentissage du français, si peut-être je **suis intéressé** ou un peu plus que des règles de grammaire ou du vocabulaire”

2. (E2) “Ils découvrent que dans un autre pays où l’on parle la même langue et les choses sont différentes, ils disent : moi, je ne savais pas ! Et c’est **satisfaisant** pour moi. Et cela ouvre donc de nombreuses possibilités et possibilités de connaître, de **vouloir** connaître une autre culture, de **vouloir** savoir pourquoi ils parlent espagnol”

3. (E3) “Si sur le sujet dont on parle quelqu’un a connu quelque chose, alors je profite de cela **j’en suis très heureux, ça me motive beaucoup** pour leur dire, bien sûr vous connaissez tel artiste ou tel personnage, il n’est pas français !”.

4. “Eh bien, **j’aime beaucoup** travailler avec eux les recettes, **j’aime beaucoup** parler sur ce qu’ils ont cherché sur le vocabulaire de différents types de situations, comment planifier un voyage, par exemple, où ils peuvent”.

De ce fait, les émotions sont présentes pendant le cours de langue, étant donné que l'apprentissage d'une nouvelle langue met en jeu diverses sensations et transformations. Toutefois, celles-ci ne sont pas exprimées uniquement par les enseignants ; les émotions des apprenants jouent également un rôle important dans le développement du cours de langues.

D'après Aguilar (2013)

« Personnalité et apprentissage sont reliés. À ce propos, Arnold (1999) distingue des facteurs émotionnels, individuels et relationnels, qui influent sur l'apprentissage — l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, la motivation, l'empathie, les échanges en classe, et la dimension interculturelle caractéristique du contact parmi des locuteurs de langues différentes. Toute situation d'apprentissage suscite des émotions, une remise en question de la propre image de l'apprenant ».

1.(E4) “Pero cuando ellos empiezan a ver la riqueza cultural de los países que son muchos donde se habla la lengua francesa ellos empiezan a **enamorarse** a ser más conscientes a conocer más de su historia a ser más críticos”

2.(E4) “Yo creo que para el **gocce** del aprendizaje y la lengua debería de ser un pretexto.”

3. (E5) “Entonces claro la interculturalidad es muy importante porque hace que los muchachos, si ellos viajan ya a un país así no llegan como tan extrañados y como tan **asustados** a un mundo como el que por decir algo hace 20 años uno llegaba y descubría.”

4. (E3) “Hace más **atractivo** el aprendizaje, hace más interesante, lo hace más yo no sé, uno está como más contento cuando en su enseñanza de francés hay maneras diferentes”.³¹

³¹ 1. (E4) “Mais quand ils commencent à voir la richesse culturelle des pays, qui sont nombreux où la langue française est parlée, ils commencent à **tomber amoureux**, à être plus conscients, à en savoir plus sur son histoire, à être plus critiques”

2. (E4) “Je pense que pour la **jouissance** de l'apprentissage et de la langue, ça devrait être un prétexte.”

3.(E5) “Bien sûr, l'interculturalité est **très importante** parce qu'elle fait que les étudiants, s'ils voyagent dans un autre pays, n'arrivent pas aussi surpris et aussi effrayés dans un monde comme par exemple il y a 20 ans, où l'on arrivait et découvrait”

4. (E3) “Cela rend l'apprentissage plus **attirant**, plus intéressant, je ne sais pas, on est comme plus heureux quand dans son enseignement du français il y a des manières différentes”.

Les expressions qui sont liées aux émotions sont diverses : « s'intéresser à », « satisfaisant », « vouloir savoir », « tomber amoureux », « se sentir triste », « la jouissance », « motivant », « ne pas sentir peur » se prescrivent sous le rapport des étudiants, entre la langue française et la découverte des nouvelles réalités grâce à elle.

D'après les enseignants, les étudiants expriment une affectivité vers l'innovation des enseignants par rapport aux références culturelles et interculturelles et cela crée des liens importants avec la langue qu'ils apprennent. Ainsi, c'est cette compréhension qui les prépare à avoir plus d'assurance dans différentes situations de langues, au milieu de contextes cibles de la langue apprise.

L'emploi du pronom personnel « Nous » a des rapports directs avec la notion d'éthos « l'image de soi que le locuteur veut donner à son public » et d'hétérogénéité « Parmi les facteurs d'hétérogénéité on doit accorder un rôle privilégié à la présence de discours « autres » dans un discours » (Maingueneau, 1996). Nous constatons donc que le « nous » construit une communauté plus large et indéterminée.

1. (E1) “**Digamos** que aparte de algunas curiosidades que se les ocurren a los estudiantes, no hay mucho lugar para la interculturalidad, es decir que de 20 estudiantes capaz que a 10 no les interese mucho y quieren aprender a hablar francés sin tener mucho más interés que eso”.
2. (E5) “Fueron para Marruecos, entonces **digamos** estaban allá y se fueron no a trabajar sino **digamos** a nivel de descubrir a explorar ese país, pero entonces también tenían que para ganar se dictaban clases de español, entonces la interculturalidad le llamaron pues obviamente que hacen la llamada y los que estaban acá ni siquiera acá en Colombia, los otros se fueron para Canadá”.
3. (E7) “Esa idea de la interculturalidad en cuanto a cómo el conocimiento del otro, porque finalmente estamos hablando de las lenguas y la lengua es comunicación y eso implica como una interacción un conocimiento con el

otro y pues así mismo la cultura, ósea un ser humano no es solamente, una persona hablante, sino que tiene valores, ideas, todo **digamos** lo que mencionamos previamente de cultura lo tiene una persona”.

4. (E5) “Los canadienses que los caracteriza a ellos **digamos**, una cultura **digamos** partitiva, industrializada, en desarrollo, que aparte de eso **digamos** que ellos de todas maneras pues estando tan lejos también de Francia, pero también guardan muchos rasgos de esa cultura también de los franceses”.

5. (E4) “**Nosotros** podríamos hablar de Francofonía como los espacios, los lugares, los países, las ciudades en donde se ha visto ese deseo de hablar la lengua francesa y que a través de esa lengua **nosotros** también expresamos nuestra cultura, es decir, la Francofonía no es mostrar en Colombia los quesos la variedad de quesos qué hay en Francia o cuántos vinos hay en Francia, sino además **empoderarnos** de la lengua y que a través de la lengua francesa **pudiéramos** hablar de nuestra cultura, de nuestro contexto, de **nuestros** deseos de hablar la lengua, entonces para mí la Francofonía debería ser el uso de la lengua francesa pero para expresarme desde mi cultura y desde mi yo”.³²

³² 1. (E1) “**Disons** qu’en dehors de quelques curiosités qui viennent à l’esprit aux étudiants, il n’y a pas beaucoup de place pour l’interculturalité, c’est-à-dire que sur 20 étudiants, peut-être 10 ne s’y intéressent pas beaucoup et veulent apprendre à parler français sans avoir beaucoup plus d’intérêt que ça”.

2. (E5) “Ils sont allés au Maroc, alors **disons** qu’ils étaient là-bas et ils sont partis non pas pour travailler, mais **plutôt** pour découvrir et explorer ce pays, mais alors pour gagner de l’argent, ils donnaient des cours d’espagnol, alors ils l’ont appelé l’interculturalité car évidemment ils font l’appel et ceux qui étaient ici, même pas ici en Colombie, les autres sont partis au Canada”.

3. (E7) “Cette idée de l’interculturalité quant à **la connaissance de l’autre**, parce que finalement nous parlons des langues et de la langue est communication et cela implique une interaction, **une connaissance avec l’autre** et de même la culture, c’est-à-dire un être humain n’est pas seulement, une personne qui parle, mais qui a des valeurs, des idées, tout ce que nous avons mentionné précédemment de la culture, c’est une personne, alors il me semble que tirer cela de l’apprentissage des langues c’est comme tirer une partie de la nature, de l’organique des langues, c’est pourquoi je pense qu’il est important de le garder”.

4. (E5) “Qu’est-ce qui caractérise les Canadiens, **disons**, une culture **disons** partitive, industrialisée, en développement, qui en dehors de cela, **disons** qu’ils sont de toute façon loin de la France, mais ils ont aussi beaucoup de traits de cette culture, y compris celle des Français”.

5. (E4) “**Nous** pourrions parler de Francophonie comme les espaces, les lieux, les pays, les villes où il y a ce désir de parler la langue française et qui, à travers cette langue, **nous** exprimons aussi notre culture, c’est-à-dire, la Francophonie n’est pas montrer en Colombie les fromages, la variété de fromages qu’il y a en France ou combien de vins il y a en France, mais aussi de nous **prendre le pouvoir de** la langue et qu’à travers la langue française nous **puissions** parler de notre culture, de notre contexte, de **nos** désirs de parler la langue, alors pour moi la Francophonie devrait être l’utilisation de la langue française, mais pour m’exprimer depuis ma culture et de moi”.

Les occurrences citées ci – dessus coïncident avec la conjugaison du verbe « dire » à la première personne du pluriel (nous). Les interviewés n’assument pas la responsabilité individuelle de leur discours, alors ils s’appuient sur un « autre » imaginaire. Ces énonciations liées à la notion de l’éthos témoignent d’une recherche de partage de la responsabilité du discours énoncé. Les énonciateurs prennent aussi une distance entre leur énoncé et eux-mêmes. Cela veut dire qu’ils n’emploient pas le pronom « Je » qui emporte une charge d’énonciation plus proche.

1. (E4) “Porque **nosotros** podemos aprender del mundo, aprender de diferentes culturas, **apropiarnos** de ellas, permitir que nos permeen a **nosotros** como cultura a través de la lengua, entonces me parece que es importante, es enriquecedor y motivante, utilizar la interculturalidad en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua”.

2. (E2) “Cuando **hemos** trabajado por ejemplo en la gastronomía entonces que descubran la gastronomía de Marruecos”.

3. (E2) “**Nos sentimos** francófonos todos los que **tenemos** la bendición de poder comunicar en francés”.

4. (E4) “**Miramos** el abandono por parte de las potencias a este país porque pues no tenían ningún interés socioeconómico, sociopolítico, socio geográfico ahí”.

5. (E6) “Si no que yo necesito ya hacerlo en la vida cotidiana, pero cuando **nosotros vamos** a otro sitio y **tenemos** ese conocimiento pues entonces ya **digamos** que la conciencia me dice cómo debo tratarlo y si voy a aprender otra lengua y ya tengo ese conocimiento pues me va a quedar mucho más sencillo”.

6. (E4) “Si esas son las competencias que **nosotros trabajamos** y pues la parte de gramática para mí personalmente es muy importante”.³³

³³ 1.(E4) “Parce que nous pouvons apprendre du monde, apprendre de différentes cultures, nous en approprier, permettre de nous imprégner de culture à travers la langue, alors il me semble que **c’est important, c’est enrichissant et motivant**, d’utiliser l’interculturalité dans l’apprentissage et l’enseignement de la langue”.

2. (E2) “Quand nous **avons** travaillé par exemple dans la gastronomie, alors qu’ils découvrent la gastronomie du Maroc”.

3. (E2) “**Nous nous sentons** francophones, nous tous qui **avons** la chance de pouvoir communiquer en français”.

4. (E4) “**Nous regardons** l’abandon des puissances à ce pays, parce qu’elles n’avaient aucun intérêt socio-économique, sociopolitique, sociogéographique là-bas”.

C'est ici un autre « nous », es enseignants font allusion à d'autres acteurs qui les accompagnent dans les processus d'enseignement. En général, ils font référence aux étudiants, l'enseignant s'implique donc comme double figurant, celui qui enseigne et celui qui apprend avec leurs étudiants.

5. (E6) "Je n'ai besoin de le faire dans la vie quotidienne, mais quand **nous allons** ailleurs et que **nous avons** cette connaissance, alors **disons** que la conscience me dit comment je dois le traiter et si je vais apprendre une autre langue et j'ai déjà cette connaissance, alors ça va être beaucoup plus simple pour moi".

6.(E4) "Effectivement, ce sont les compétences que nous travaillons et la partie **grammaire pour moi personnellement est très importante** ; franchement la grammaire est une des habiletés à développer".

CONCLUSION

La présente recherche porte sur deux objectifs : En premier lieu, le principal qui cherche à analyser les représentations que les professeurs d'un institut de langues de Bogota nourrissent du concept de l'interculturel y compris les concepts de culture et francophonie. En deuxième lieu, l'objectif spécifique est de définir comment les enseignants conçoivent leur enseignement du français en tant que langue étrangère à l'intérieur de l'institut concernant les concepts mentionnés supra.

C'est ainsi que nous avons développé une méthodologie visant à atteindre les objectifs nommés précédemment, laquelle s'est inscrite dans le cadre de l'analyse du discours et plus spécifiquement à partir des indices renvoyant à l'activité d'énonciation. Nous avons ainsi formulé, en référence aux travaux de Achard (1982), différentes hypothèses interprétatives qui ont été d'une grande utilité heuristique pour réaliser une analyse des différentes productions discursives des enseignants. Elles nous ont permis de comprendre les représentations des enseignants quant aux concepts de l'interculturel et de leur intégration à leur pratique pédagogique.

Ainsi, trois hypothèses ont été énoncées. Par la première, ils agissaient d'identifier si les enseignants de l'institut fixent leurs contenus d'enseignement en fonction d'un référent culturel : la France. La deuxième de manière corollaire, a cherché à savoir si les professeurs de l'institut disposent de représentations restreintes du concept

d'interculturalité pour leur enseignement du français langue étrangère. Finalement la dernière hypothèse, a étudié si les enseignants envisagent une intégration de l'interculturel y compris les concepts de culture et francophonie à l'intérieur des cours de français langue étrangère qu'ils mènent à l'institut. Une fois ces hypothèses émises, nous avons fait les constats suivants : les enseignants conçoivent la grammaire comme une base fondamentale et rassurante de leur pratique à l'intérieur de l'institut. On constate notamment que la rigueur qu'ils accordent à la grammaire légitime pour eux une faiblesse sur les versants culturel et interculturel de leur enseignement d'autant plus qu'elle peut être confortée par les exigences institutionnelles.

La grammaire, ainsi, devient un élément central de la pratique des enseignants, reléguant les autres modalités de leur enseignement et notamment les stratégies visant le développement de la compétence interculturelle et réduisant la dimension culturelle à des curiosités de l'autre culture qu'en général ils limitent à la culture française de France. Les enseignants ne semblent pas évaluer leur pratique centrée sur la France comme une faiblesse de leur enseignement indiquant ainsi implicitement que de tels savoirs seraient périphériques et non essentiels

Les concepts de l'interculturel, *francophonie* et culture sont incorporés de façon restreinte dans les pratiques des enseignants, qui sont déterminées par un inter discours hérité de l'institution éducative ou des méthodes qu'ils emploient pendant leurs cours, généralement proposées par des activités centrées sur des généralisations françaises, et plus spécifiquement de la capitale française. Au fur et à mesure de la progression temporelle de l'entretien, les participants changent leur point de vue sur l'inclusion des

concepts clés de cette recherche dans leur conception et agir professoraux. Cette transformation dans leur propos illustre l'intervention de la doxa éducative qui se trouve réactualisée, sous la forme d'un biais propre au questionnaire et probablement à notre façon de l'administrer, par la représentation que se construisent de nous et du dispositif les interviewés au fur et à mesure des items qui leur sont soumis.

L'interculturel et surtout ses manifestations et implications sur les enseignements, n'est pas une notion qui possède une signification claire parmi les enseignants. Par conséquent, ils en établissent des rapports flous, avec des concepts tels que la culture et la francophonie. Les participants rapprochent cette notion aux pays autres que la France qui emploient le français, définition trop réduite qui a un rapport avec l'héritage de l'histoire coloniale. Bien que la *francophonie* soit un moyen d'aborder l'interculturel, elle ne la contient pas dans sa totalité.

Les participant interviewés sur les notions de *francophonie*, interculturel et culture répondent en employant de nombreux marqueurs de la modalité de doute, d'incertitude, menant à croire que les interviewés n'ont pas une grande sécurité quant à leurs significations. Mais ils continuent en donnant une définition qu'ils tentent de valider grâce à des paraphrases. La professionnalité des enseignants les amène pour certains à tenter de s'extraire de la pression de la doxa concernant l'interculturel, que l'on pourrait gloser sous la forme de « j'y fais référence parce que l'institution du FLE me l'impose », pour aller vers une définition plus personnelle, qui comprend une prise de risque mais qui est construite sur leur expérience professionnelle et probablement leur conviction.

Malgré leurs méconnaissances de l'interculturel, les enseignants emploient des conceptions qu'en découlent, à savoir : l'importance de l'altérité ou la relation équitable entre moi et un autrui, ils emploient comme exemple l'être colombien et sa relation avec la culture cible d'apprentissage, relation qui doit jouir d'une construction constante de l'interculturel.

A cause de la méconnaissance de la francophonie les enseignants adoptent la culture de la France en tant que référence sécuritaire. Les matériaux employés pendant le cours sont la plupart du temps issus de la France. Cette situation ne contribue donc pas à la connaissance de la diversité *francophone*, ni au développement d'une compétence de l'interculturel. Les enseignants ratifient notamment cet emploi en justifiant la grande quantité existante et la facilité avec laquelle ils peuvent s'en servir, faisant appel aux éléments pédagogiques à proximité (parce qu'ils appartiennent à la culture éducative de l'institut) qui n'impliquent pas une recherche académique approfondie, qui leur serviraient à intégrer les autres pays francophones.

La majorité des participants affirment employer par rapport à une norme imaginaire plus que réellement conceptualisée le français standard, plus exactement le français parisien. C'est pourquoi, quelques participants pensent qu'il est le plus neutre et que les autres variétés de français sont plus complexes à comprendre, notamment en raison d'un accent auquel ils seraient plus familiers. Ainsi, les représentations qu'ont les enseignants par rapport à la notion du « français standard » deviennent une doxa spécifique à la communauté des enseignants. Ils ont créé leur propre signification et imaginaire qui sont acceptés et répandus socialement.

Les participants ont des idées préconçues sur les variations du français qu'ils incluent dans leurs cours, des appréciations infondées scientifiquement mais fondées institutionnellement au moins qui témoignent de différents types d'idées préconçues qui accompagnent leur pratique pédagogique. Ils emploient les notions de « fermé » ou « restreint » lors des entretiens ayant une corrélation directe avec un enseignement basé uniquement sur des rapports avec l'hexagone. Pour les participants, l'ouverture est de changer et d'explorer de nouvelles connaissances culturelles et ainsi de déconstruire des idées préconçues qui ne contribuent pas à l'appréhension de la diversité.

Les représentations des enseignants se structurent à partir des attentes qu'ils reconstruisent par les apprenants. En d'autres termes, leur conception de l'interculturel et de la francophonie serait ici déterminée par les apprenants et justifiée par un souci d'adaptation à leurs besoins. Tel qu'un apprentissage formel, situation d'immigration au Canada, qui n'est pas vu comme une opportunité d'accroître l'enseignement vers un autre pays francophone. Néanmoins, les participants voient, l'inclusion des concepts de cette recherche comme une opportunité de rendre l'apprentissage de la langue plus significatifs et attirant à l'égard des étudiants. De ce fait un inter discours s'impose qui établit un positionnement d'influence de la part des enseignements, qui font semblant de posséder l'autorité de savoir ce qui est substantiel pour leurs étudiants, conformément à leurs apprentissages ou expériences préalables.

Les participants expriment leurs sentiments face à différentes situations didactiques proposées qui sont en relation avec un virement d'une pratique traditionnelle à l'inclusion d'éléments culturels dans le cours de FLE. Les expressions employées par les participants

entrevoient des implications émotionnelles de leur part qui visent leur pratique d'enseignement, car elles ont une incidence très importante sur leurs représentations.

Ces différentes analyses montrent la complexité dans laquelle se trouvent les enseignants de FLE en Colombie. Ils sont partagés entre le poids de leur formation par laquelle ils sont sous l'autorité d'une doxa savante qui impose d'inclure dans leur enseignement une dimension interculturelle. Ils tentent de le faire sous les auspices de la normativité et de l'autorité de la grammaire et sous la représentation d'une francophonie limitée à la France par tradition à la fois dans leur institution professionnelle et dans ses rapports singuliers à la Colombie. Reste à savoir si avec les actuelles tournures de l'enseignement et de l'apprentissage de langues étrangères, où l'interculturel devient un concept inaccoutumé, les enseignants auront la possibilité de transformer leurs représentations ancrées vers une inclusion de l'interculture, la francophonie et la culture, à l'intérieur de leur pratique pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteille M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos
- Abdallah-Preteille M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Aguilar-Río J. (2003) « L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence », *Lidil*, n° 48 | 2013, 137-156.
- Akkari, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Achard P. (1982) « L'œuvre policière d'Agatha Christie : de la valeur littéraire dans un genre mineur. Quelques aspects des rapports entre linguistique et littérature », *Langage et Société*, n° 20.
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international*, 13, 11-26.
- Blanchet, P. (2004-2005). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Université Rennes 2 Haute Bretagne.
- Blanchet, P. (2014). Conférence d'ouverture du 6e Colloque International ADCUEFE-Campus FLE « Les cultures dans la formation aux langues : enseignement, apprentissage, évaluation », Université Lille 3, 12 juin 2014.
- Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública de Uruguay, 2012-2013
- Chardenet, P. (2011). Regards critiques sur la notion d'« interculturelité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle.
- Beacco, J., & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.
- Bloomfield, L., & Sapir, E. (2010). Language: An Introduction to the Study of Speech. *The Classical Weekly*, 15(18), 142. <https://doi.org/10.2307/4388302>
- Bourdieu, P. (2003). *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, « Points-Essais », p. 105.
- Chatziangelaki D. (2011). *Représentations et stéréotypes des enseignants: Un enjeu pour l'interculturel dans quelle mesure les représentations et les stéréotypes des enseignants peuvent-ils contribuer à l'ouverture vers un enseignement à visée interculturelle ?* Paris: Publibook.

- Chaudenson, R. (1991). La francophonie : représentations, réalités, perspectives. In didier (Ed.), *Langues et développement* p. 218.
- Césaire, A. (1989). Discours sur le colonialisme. Paris, Dakar : Présence africaine.
- Chauveau, G. (1978). Analyse linguistique du discours jauresien). *Langages*, 12^e année, n°52
- Crispi, V. (2015). L’interculturalité. *Le Télémaque*, 47(1), 17-30. doi:10.3917/tele.047.0017.
- Deniau, X. (1983). La francophonie (Que sais-je ?). Presses universitaires de France.
- Demorgon J. Lipiansky E. & Carpentier N. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Demorgon, J. (2003) « L’interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts », *Questions de communication*. 43-70
- Garetta, M.J. «Espacio Cultural Contemporáneo: una reflexión sobre la diversidad multiétnica en la sociedad democrática », *Boletín del Programa Iberoamérica : Unidad cultural en la diversidad*, mai 2000, consultable sur <http://www.oei.es/cultura4.htm>.
- Garric, N. (2012). Construire et maîtriser l'hétérogénéité par la variation des données, des corpus et des méthodes. *Langages*, 187(3), 73-92. <https://doi.org/10.3917/lang.187.0073>
- Dervin, B. (2018) Approches dialogiques et énonciatives de l’interculturel : pour une didactique des langues et de l’identité mouvante des sujets. *Synergies Roumanie* n° 4 pp. 165-178
- Fougerouse, M. C. (2016). Une approche de l’interculturel dans l’enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergies France*, 10, 109–122.
- Gómez, S.& Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Bogotá.
- Hall, E. & Mesrie, J. (1984). *Le langage silencieux* (Éd. du Seuil. (ed.)).
- Kristeva, J., & Canet, C. (1993). QUELQUES définitions des notions de culture et d’interculturalité La notion de CULTURE. *Cultures*, 1–3.
- Lüsebrink, H. (1998). Les concepts de “Culture” et d’“Interculturalité”. Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle. Université de Saarbrücken.
- Maingueneau, D. (1976). Initiation aux méthodes de l'analyse du discours : Problèmes et perspectives. Paris : Hachette.

- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Ed. Du Seuil.
- Maingueneau, D. (2012) « Que cherchent les analystes du discours ? », *Argumentation et Analyse du Discours*.
- Materán A. (2008). *Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educative*. Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Rafael Rangel”. Trujillo.
- Maurer, B. (2015). *Mesurer la francophonie et identifier les francophones et identifier les francophones*.
- Nathalia, M., & Abril, L. (2014). *Les représentations de la francophonie et la construction de l'identité professionnelle les représentations de la francophonie et la construction de l'identité professionnelle* : LE.
- Moscovici S., & Lagache D. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Organisation internationale de la francophonie (2012) *Synthèse du Forum Mondial de la Langue Française OIF*. Québec : OIF
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). Introduction. Dans : P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 9-12). Paris : Armand Colin.
- Provenzano, F. (2006). *Francophonie et études francophones : considérations historiques et métacritiques sur quelques concepts majeurs*. *PORTAL Journal of Multidisciplinary International Studies*, 3(2). <https://doi.org/10.5130/portal.v3i2.148>
- Provenzano, F. (2006) *La "francophonie" : définitions et usages*. In: Quaderni, n°62, Hive 2006-2007. *Le thanatopouvoir : politiques de la mort*. pp. 93-102.doi : 10.3406/quad.2006.1707
- Provenzano F. (2011). *Vies et mort de la francophonie : Une politique française de la langue et de la littérature*. [Bruxelles] : les Impressions nouvelles.
- Puccini, P. (2008). *Le fonctionnement du mot « francophonie » dans la revue Esprit, novembre 1962 : à la recherche d'une définition*.
- Quijano, A. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires : CLACSO, 2014. ISBN
- Seignour, L. *Amélie MÉTHODE D'ANALYSE DES DISCOURS L'exemple de l'allocation d'un dirigeant d'entreprise publique* | « Revue française de gestion » 2011/2
- Tourraine A. (1997) *Problèmes d'Amérique Latine, Amérique Latine: la sortie de la transition libérale*.

Valence, A. (2010). Approche théorique des représentations sociales. Dans : A. Valence, *Les représentations sociales* (pp. 27-43). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Valence A. (2014). Les représentations sociales. Bruxelles, [Lieu de publication inconnu] : De Boeck Supérieur.

Vasile, S. (2003) les articulations logiques du discours en perspective traductologique. Tesis doctorale. universitatea « ovidius » constanta.

Wagener, A. (2010). Entre interculturelité et intraculturelité : pour une redéfinition du concept de culture. *Regards Critiques Sur La Notion d'interculturelité*.

Wolton, D., (2004) Hermès, C. N. R. S. E., & Revue, L. *Hermès, La Revue n°3*.

Ziolkowski, M. (2004). La francophonie en pologne. *Hermes*, 40, 59–61.

ANNEXES

Annexe 1 : Exemple entrevista profesores de fle

1. Al realizar su planeación de clase. ¿Cuáles son las competencias de la lengua que usted tiene en cuenta?

Explique

2. En general. ¿Cuál variación del francés enseña en clase?

¿Por qué?

3. ¿La cultura de cuál país de la lengua que enseña predomina en sus cursos?
4. Para usted la enseñanza de la lengua a través de la cultura, ¿qué elementos aporta al aprendizaje de los estudiantes? Explique.
5. ¿Qué entiende por cultura?
6. ¿Qué entiende por interculturalidad?
7. ¿Qué entiende por Francofonía?
8. En su libertad de cátedra usted aplica los conceptos anteriores en la enseñanza del idioma francés. De ejemplos de la didáctica empleada.
9. En su formación profesional tuvo enseñanzas relacionadas con el concepto de la intercultural.
10. Para usted; ¿es importante la interculturalidad en la enseñanza de francés?

Sí _____ No _____

¿Por qué?

Annexe 2 : Exemple entretien des enseignants de FLE

1. Lorsque vous planifiez votre cours, quelles sont les compétences linguistiques que vous visez ?

Expliquez

2. En général, quelle variation du français enseignez-vous ?

Pourquoi ?

3. Lorsque vous enseignez la langue française, quelle est la culture qui prédomine dans votre cours ?

4. D'après vous, quelles pratiques contribuent à l'enseignement de la culture par la langue (si j'ai bien compris vous question parce que vous semblez dire l'inverse)

Expliquez.

5. Que signifie pour vous « culture » ? L'intégrez-vous à votre pratique d'enseignement ? Comment ?

6. Que signifie pour vous « interculturalité » ? L'intégrez-vous à votre pratique d'enseignement ? Comment ?

7. Que signifie pour vous « francophonie » ? L'intégrez-vous à votre pratique d'enseignement ? Comment ?

Donnez des exemples de la didactique utilisée.

8. Au cours de votre formation professionnelle, vous avez suivi des sur l'interculturel.
9. Pour vous ; L'interculturalité est-elle importante dans l'enseignement du français langue étrangère ?

Oui _____ Non _____

Pourquoi ?

Annexe 3: Transcripción de las entrevistas

ENTREVISTA PROFESORES FLE

ILUD

1. Al realizar su planeación de clase. ¿Cuáles son las competencias de la lengua que usted tiene en cuenta?

Explique

Bueno es relativo estamos hablando específicamente del ILUD, entonces las competencias que tengo en cuenta siempre son las del marco común europeo que

son: producción escrita, producción oral, comprensión escrita y comprensión oral, si esas son las competencias que nosotros trabajamos y pues la parte de gramática para mí personalmente es muy importante, porque siento que a través de mi experiencia no sólo en el ILUD sino en otras instituciones, la gramática es fundamental y que el enfoque comunicativo y que el enfoque accional han borrado un poco ese componente de la lengua, que es vital para que uno en una lengua extranjera siendo adulto puede llegar a comunicarse, no es el fin pero sí es una muy buena herramienta entonces yo también pienso en la gramática como en una de las habilidades que hay que desarrollar francamente.

2. En general. ¿Cuál variación del francés enseña en clase?

¿Por qué?

Específicamente el francés estándar qué es el parisino, ese es el que enseñó a veces cuando hay algunas clases específicas en las que vamos a abordar algunos temas por el libro o por la fecha eso es muy contextual, hablamos de expresiones idiomáticas de Canadá o si es en conversación yo tengo un tema que es el genocidio de Ruanda, entonces hablamos un poco del francés de África que la R no es cultural en Chad por ejemplo vemos algunos videos, pero en general yo enseño el francés estándar qué ese es el que se maneja que es el parisino.

3. ¿La cultura de cuál país de la lengua que enseña predomina en sus cursos?

Sabes que soy muy de África, hay si hablo mucho de varias cosas de África por qué en mi desarrollo académico en la nacional yo vi varias electivas de conflictos

internos de países africanos, entonces yo conozco algunas cosas, algunas representaciones culturales y me gusta muchísimo hablar digamos de la colonización de Francia hacia África de las danzas africanas, básicamente esa es una muy buena pregunta porque no me la había hecho pero ahora que tú lo mencionas yo no hablo tanto en Francia "como en París se hace esto", o los controladores son las personas que hacen esto ¡No!, yo soy muy de irme hacia la parte de África porque estoy enamorada de ese continente.

4. Para usted la enseñanza de la lengua a través de la cultura, ¿qué elementos aporta al aprendizaje de los estudiantes? Explique.

Todos, ósea, cuando hablamos de elementos voy a desglosarlo de esta manera, siento que ellos se enamoran de una lengua por su cultura y deja de ser útil solamente útil o un objetivo útil, no perdón, la lengua deja de ser un medio útil para lograr un objetivo que ellos tenían, entonces ellos entran queriendo aprender francés porque van a hacer una maestría o porque quieren irse a vivir a Canadá, pero cuando ellos empiezan a ver la riqueza cultural de los países que son muchos donde se habla la lengua francesa ellos empiezan a enamorarse a ser más conscientes a conocer más de su historia a ser más críticos, yo hablo muchísimo de la colonización por parte de Francia a muchos de los países africanos y a otros, y ese componente cultural hace que ellos se sientan más conscientes de su realidad y salen diciendo ¡uy profe no puedo creerlo de verdad yo no sabía eso!,

entonces hace que se interesen más por la lengua no sólo por aprenderla por un objetivo.

¿Desde qué niveles haces esta metodología que utilizas?

Mira uno diría que esto sería con niveles altos, pero esto se puede hacer desde el nivel 0, por ejemplo ahorita estaba en un introductorio 1 y hay un estudiante que simplemente no le salía la gutural y estaba muy achantado, yo llevé un video de un político africano que es de malí y él habla con la r no gutural entonces él decía por ejemplo (ejemplo en francés) y yo le decía mira la r gutural es una r estándar y es un r que podríamos decir incluso que es colonizadora, sí pero no todos los países en donde se habla la lengua francesa utiliza la r gutural, entonces no te sientas triste tú puedes hablar francés perfectamente sin utilizar la r gutural.

5. ¿Qué entiende por cultura?

Es la representación de una comunidad, entonces esas representaciones religiosas, étnicas, musicales, artísticas, esas interacciones que las personas hacen entre sus pequeñas inter culturas por decirlo antes de la colonización porque estamos hablando directamente de la lengua francesa y del contexto en el que yo enseñé francés, entonces es esa relación que hay entre una lengua colonizadora pero que también es riquísima que llegó a enriquecer indudablemente las otras lenguas y esas mismas lenguas

6. ¿Qué entiende por interculturalidad?

Supongo, que son las relaciones que se dan entre las culturas, es decir entre las representaciones culturales de un pueblo y otras que están recibiendo ya sea por contacto colonial, por contacto casual, entonces es esa interculturalidad para mí son esas representaciones y cómo eso que se llega a conformar a través de ese espacio y esas dinámicas sociales que se dan, entonces termina siendo también un proceso enriquecedor porque la asociación de culturas entre pueblos hace que se enriquezcan sus propias culturas y e incluso que se pueda llegar a concebir una totalmente, no totalmente pero sí otra cultura, una cultura nueva.

7. ¿Qué entiende por Francofonía?

La Francofonía, eso es una discusión bien interesante porque a nosotros nos han enseñado como profes de francés que la Francofonía es básicamente los países en los que se ve la presencia de la lengua francesa, pero yo siento y así lo he pensado, que nosotros podríamos hablar de Francofonía como los espacios, los lugares, los países, las ciudades en donde se ha visto ese deseo de hablar la lengua francesa y que a través de esa lengua nosotros también expresamos nuestra cultura, es decir, la Francofonía no es mostrar en Colombia los quesos la variedad de quesos qué hay en Francia o cuántos vinos hay en Francia, sino además empoderarnos de la lengua y que a través de la lengua francesa pudiéramos hablar

de nuestra cultura, de nuestro contexto, de nuestros deseos de hablar la lengua, entonces para mí la Francofonía debería ser el uso de la lengua francesa pero para expresarme desde mi cultura y desde mi yo.

8. En su libertad de cátedra usted aplica los conceptos anteriores en la enseñanza del idioma francés. De ejemplos de la didáctica empleada.

Creo que hable de esta pero en conversación, nosotros hablamos por ejemplo del genocidio de Ruanda, es un país donde hay presencia de lengua francesa no es oficial no es la lengua oficial pero si hay presencia de la lengua francesa, y todo lo hacemos en francés entonces leemos la historia de los hutus y los tutsis, la historia de la colonización alemana, belga, cómo se desencadenó en abril del 94 todo el genocidio y miramos el abandono por parte de las potencias a este país porque pues no tenían ningún interés socioeconómico, sociopolítico, socio geográfico ahí, entonces como no había ningún interés dejaron que se murieran, entonces utilizó la lengua para hablar de un conflicto que hay allá , hay una presencia muy moderada de la lengua en el país pero la hay y digamos que esa es una de las dinámicas que yo utilizo para pues en francés para hablar de otras culturas que no sean propiamente las de Francia.

9. En su formación profesional tuvo enseñanzas relacionadas con el concepto de la intercultural.

Pues a decir verdad sí, si nosotros teníamos día de la Francofonía cuando yo estudié en la universidad nacional descubrí que el francés no era Francia, allá nos mostraron los otros países en los que había presencia de la lengua tanto oficial o extraoficial o sólo para asuntos diplomáticos, entonces sí, también se descubrieron otras pequeñas cosas como que en Canadá se hablaban las dos lenguas que la oficial era también el francés, entonces yo podría decir que sí hubo como un brochazo pero realmente sí creo que a todos los pensum o a todos nosotros como profes nos hace falta profundizar en eso en ese concepto de interculturalidad

10. Para usted; ¿es importante la interculturalidad en la enseñanza de francés?

Sí X No _____

¿Por qué?

Sí porque es que yo siento que la lengua debe ser el pretexto, es decir, sé qué es el objetivo para los estudiantes porque ellos tienen el objetivo como ya lo mencioné, irse a estudiar a Francia, irse a vivir a Canadá, bueno pero también yo creo que para el goce del aprendizaje y la lengua debería de ser un pretexto y nosotros deberíamos enseñar a hacer algo en francés y en ese sentido hablar de la interculturalidad es importante, ¿por qué? Porque nosotros podemos aprender del mundo, aprender de diferentes culturas, apropiarnos de ellas, permitir que nos permeen a nosotros como cultura a través de la lengua, entonces me parece que es

importante, es enriquecedor y motivante, utilizar la interculturalidad en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua.

ENTREVISTA PROFESORES FLE

ILUD

1. Al realizar su planeación de clase. ¿Cuáles son las competencias de la lengua que usted tiene en cuenta?

Más que todo, la producción oral y la comprensión oral.

Explique:

Siempre abro un documento, audio, preferiblemente lo más auténtico posible que además me permita hacer una participación oral a partir de ese documento.

2. En general. ¿Cuál variación del francés enseña en clase?

Francés parisino.

¿Cómo la aboradas?

Documentos desde mi propia experiencia, los ejemplos de componente cultural más que todo hacia esa región.

3. ¿La cultura de cuál país de la lengua que enseña predomina en sus cursos?

Francesa, por ejemplo, el sistema educativo, algunas costumbres, algunas expresiones también, algunas cosas como los tipos de vivienda, las condiciones de vida, los tipos de transporte, si ósea; no conozco los medios en África por ejemplo, entonces pues habló sobre los que están en París.

4. Para usted la enseñanza de la lengua a través de la cultura, ¿qué elementos aporta al aprendizaje de los estudiantes?

Pues sobre todo como una actualización.

Explique:

Sí entonces; es decir la gramática y eso no cambia, pero lo que cambian son las nuevas palabras, digamos todo lo que tiene que ver con la tecnología es otra cosa, algunos términos sobre las traducciones académicas, también no se pueden hacer las traducciones transparentes sino que tiene que ver con la cultura de cada país.

5. ¿Qué entiende por cultura?

Yo creo que son como las costumbres que hacen que una persona, que un grupo de personas tenga algo en particular y pues también reconocer sus propias costumbres a partir de las costumbres de los otros, a veces uno no es consciente de sus propias, de su cultura propia pues.

6. ¿Qué entiende por interculturalidad?

Por interculturalidad, es como la convivencia de esas diferentes costumbres y el reconocimiento pues de mi propia cultura, de la diferencia del otro, ósea al momento que yo lo conozco puedo llegar a entenderlo y apreciarlo y respetarlo.

7. ¿Qué entiende por Francofonía?

Mira pues primero hablar francés, no sé si como lengua materna hablar francés y de alguna manera cambiar como un poco su visión anterior, es decir la Francofonía transforma un poco a la persona que habla otra lengua, no sólo exclusivo en francés sino algo como cuando uno aprende una lengua diferente aprendes otras cosas que no, de esa otra cultura pues que habla esa lengua.

8. En su libertad de cátedra usted aplica los conceptos anteriores en la enseñanza del idioma francés.

Yo pensaría que más de interculturalidad. No tanto desafortunadamente el mismo contexto del instituto no se presta tanto para la interculturalidad porque las clases se reducen un poco a clases de ley; si de pronto, si hubiera una clase un poco, que se yo, literatura francesa, ahí habría un poco más de espacio a abrir esa

interculturalidad, la gente que quiere aplazar un examen con algún objetivo no sé cuál, pero no les interesa mucho pues no sé, ni la literatura francesa ni ver televisión en francés ni nada de esto, sino tener un mínimo con un objetivo bastante específico que es normalmente aprobar un examen, entonces la interculturalidad en este contexto no se da muy fácil. La Francofonía también un poco como un dato curioso, como los estudiantes de este instituto no son estudiantes de lenguas muchos de ellos ni siquiera son estudiantes, ósea son personas que muchos de ellos quieren hacer el proceso para Canadá, entonces todo esto de Francofonía no les interesa mucho ellos tienen objetivo bastante fijo que es pasar un examen con tal de que les den la visa, entonces como que no se da mucho para este tipo de intercambio.

¿Tú qué peso le das a la parte formal de la lengua y a todas estas ideas de Francofonía, interculturalidad y cultura en el instituto?

En el instituto yo pensaría que pesa muy poco, pesa mucho bueno, primero el tipo de evaluación que hay en el instituto el 80% se califica gramática, está el examen el Mock que es 100% gramática, está el examen virtual que también es 100% gramático, entonces como que en la evaluación misma no genera esa partecita para que la parte de la interculturalidad tenga un peso, entonces digamos que aparte de algunas curiosidades que se le ocurren a los estudiantes, no hay mucho lugar para la interculturalidad porque la evaluación se basa en la gramática.

9. En su formación profesional tuvo enseñanzas relacionadas con el concepto de la intercultural.

Sí, en París 8 en la maestría en didáctica de lenguas extranjeras, sí había una clase no era la que más importancia tenía porque allí teníamos diseño de material y todo ese tipo de cosa, pero sí había una que se llamaba La construction des culturelles y sí pero más que todo era sobre la misma Francofonía, sí entonces la diferencia entre los países que eran francófonos: entonces Francia con África, Francia con Canadá y ya, eso fue como lo más intercultural que tuve.

¿Y en el pregrado?

En el pregrado no, no mucho porque lo hice hace mucho tiempo, también ha cambiado el programa me imagino de hecho yo estaba en la malla anterior porque yo sé que ahora la cambiaron y también cambió el nombre de la carrera entonces en esa época no había mucha interculturalidad, no era un concepto que tuviera mucho peso

10. Para usted; ¿es importante la interculturalidad en la enseñanza de francés?

Sí No

¿Por qué?

Pienso que es un concepto que está un poquito sobre valorado, es como que está de moda entonces ahora todo el mundo quiere hablar de interculturalidad y no sé a veces me parece que, que no es del interés de todo el mundo, si es decir que de 20 estudiantes capaz que a 10 no les interese mucho y quieren aprender a hablar francés sin tener mucho más interés que eso, entonces que como todo el mundo está en la interculturalidad y ahora todo es interculturalidad y parece que es más una moda que realmente un concepto que sea un aporte básico, es decir algo más antropológico y lingüístico.

Porque sí, porque bueno de pronto al descubrir otra cultura de pronto pues puedo cómo, eso puede facilitar el aprendizaje del francés si de pronto me genera algún interés o un poco más que unas reglas de gramática un vocabulario, pero no me parece que sea la gran cosa, no me parece un componente fundamental.

ENTREVISTA PROFESORES FLE

ILUD

1. Al realizar su planeación de clase. ¿Cuáles son las competencias de la lengua que usted tiene en cuenta?

Explique

Todas, empezando por comprensión oral o comprensión escrita, y a partir de ahí ya a partir de las otras, sí, pero si no tengo método, entonces busco un audio y a partir del audio pues busco manejar el vocabulario o que ellos desarrollen una producción oral en base de lo que escucharon o a partir de una lectura que, no sé identificar, una estructura gramatical.

2. En general. ¿Cuál variación del francés enseña en clase?

¿Por qué?

Estándar, francés Francia y el registro de lengua estándar.

3. ¿La cultura de cuál país de la lengua que enseña predomina en sus cursos?

He intentado que no sea solamente Francia y he intentado que descubran países africanos y otros países de lengua francesa no, no me enfocó solamente en Francia, casi siempre es en otros en otros países de lengua francesa.

¿Y cómo desarrollas esa cultura que buscas, cómo lo haces?

Por ejemplo buscar un aspecto cultural específico, cuando hemos trabajado por ejemplo en la gastronomía entonces que descubran la gastronomía de Marruecos, de Suiza, Bélgica y creo que por último dejo Francia porque es lo más cliché o lo que más se conoce entonces busco que investiguen otros países primero.

¿Y digamos en esa metodología que realizas de incluir otras culturas diferentes a la francesa lo haces en qué porcentaje en general lo has hecho en tu curso?

Uf! Mucho, casi todos los ejercicios o las investigaciones que hago busco que siempre sea de otros países, yo creo que es por ahí un 60%, 70% de otros aspectos

culturales, busco que investigan en blogs reales, páginas de internet reales y que ellos mismos descubran, hay muchas aplicaciones en donde tienes contacto con personas de otros países no solamente Francia.

¿Y los audios que desarrollan los buscas de dónde por ejemplo?

A través de internet, podcast.

¿Y son también de otras culturas diferentes? o sea que tú puedes decir que tus estudiantes tienen una competencia oral de varios acentos y varias variaciones del francés.

Sí digamos en niveles superiores si lo logran identificar quién habla un francés africano, un francés suizo, frases parisino por ejemplo, si depende de los niveles.

¿Y ese trabajo lo haces desde nivel inicial?

No, los niveles iniciales es difícil que, es difícil que adquiera la competencia te identificar registros de otros países ósea el nivel de lengua depende mucho para que yo les exija que investiguen otros países.

4. Para usted la enseñanza de la lengua a través de la cultura, ¿qué elementos aporta al aprendizaje de los estudiantes? Explique.

Todos absolutamente todos, tienen visiones políticas, religiosas y eso hace que se vuelva más rica la, el intercambio en clase, tienen ideas sesgadas tienen muchos clichés todavía con respecto a aspectos religiosos y políticos y cuándo descubren que en otro país que se habla el mismo idioma y las cosas son diferentes ellos dicen ¡hay yo no sabía! Y eso para mí es satisfactorio.

5. ¿Qué entiende por cultura?

Absolutamente todo, todos los aspectos. Cultura es la identificación completa de una sociedad, cuando decimos cultura hablamos de lo que identifica un país o a una sociedad o a un grupo pequeño incluso, incluso una minoría eso también hace parte de la cultura ,la diferencia.

6. ¿Qué entiende por interculturalidad?

La capacidad de entenderse y de aceptar al otro tal cual es, sin necesidad de juzgarlo de encasillarlo o querer que sea como nosotros simplemente es diferente.

¿Y eso cómo no trabajarías en la clase?

A veces es difícil porque los estudiantes traen ya unos conceptos sociales muy establecidos, hay una sociedad muy arraigada el hecho de que sea una persona de color una persona negra, como que no asocian que ese tipo de personas también tienen una identidad y también tienen cosas que aportar es muy complicado,

bueno pero pues intentó ser conciliadora con respecto a o sea a los conceptos o las ideas que ellos tienen.

7. ¿Qué entiende por Francofonía?

Toda persona que se comunica en lengua francesa independientemente de qué país sea, incluso yo me siento francófona o nos sentimos francófonos todos los que tenemos la bendición de poder comunicar en francés.

8. En su libertad de cátedra usted aplica los conceptos anteriores en la enseñanza del idioma francés. De ejemplos de la didáctica empleada.

Sí claro.

¿En qué didáctica empleada?

Intento que en los ejercicios que se elaboren busquen siempre ejemplos de otras nacionalidades, que busquen páginas reales testimonios reales para presentar a la clase por ejemplo; testimonios de viajes y ellos los presentan como si fueran propios.

9. En su formación profesional tuvo enseñanzas relacionadas con el concepto de la intercultural.

En pregrado no, en estudios de la maestría, si hay de hecho una materia o si hay materias donde te enseñan todo ese tipo de conceptos pero en pregrado no recuerdo

¿Y eso es enfocado en la enseñanza del francés?

Sí claro enfocada precisamente en FLE hice la maestría en Francia a distancia con la universidad de Grenoble y ahí sí vi todos los conceptos de interculturalidad, de Francofonía, ahorita no recuerdo todos los conceptos pero sí claro que sí trabajo, pero en el pregrado no.

10. Para usted; ¿es importante la interculturalidad en la enseñanza de francés?

Sí ___X___ No _____

¿Por qué?

Primero que todo si claro que es importante y segundo es entender que el hecho de hablar una lengua no limita, no nos limita a los hablantes del país al que corresponda, ósea las lenguas y no solamente el francés hacen parte de la vida del mundo entero, como nosotros el español pero hay hispanohablantes en todos los continentes y a veces se limita a una América latina y resulta que incluso en Asia hay comunidades que hablan español y eso pues abre muchas posibilidades y posibilidades de conocer de querer conocer otra cultura, de querer saber por qué hablan español, en África tenemos, también hay comunidades que hablan español

que se comunican igual que nosotros, entonces eso hace como que yo soy importante pero hay otras más importantes también.

¿Tú has tenido estudiantes que de acuerdo digamos a lo que han aprendido en tu clase de cultura, han tenido un interés más profundo por ese país, que descubrieron que no sabían que hablaban francés y de pronto eligieron irse de viaje a ese país o cambiaron su concepción de la lengua?

Sí claro de hecho tengo una experiencia con una estudiante que trabajando en la red ****Tanvent**** consiguió novio y es un novio marroco, perdón marroquí y allá llegó a Marruecos, porque, por el francés del ILUD y no necesariamente tiene que llegar a Francia.

ENTREVISTA PROFESORES FLE

ILUD

1. Al realizar su planeación de clase. ¿Cuáles son las competencias de la lengua que usted tiene en cuenta? Explique.

Eso depende, porque en la práctica cotidiana no puedo hacer la preparación de las clases idéntica para todos los cursos, pero hay una más o menos que se mantiene y en esas es súper importante la comprensión oral, para mí, para mí es muy importante la comprensión oral, es decir, es difícil que no haya una actividad de

comprensión oral, producción oral y comprensión escrita. Sí la producción escrita no siempre la puedo trabajar, no en todas las clases quiero decir.

2. En general. ¿Cuál variación del francés enseña en clase?

Me concentro en el francés estándar, el francés del hexágono.

¿Eso lo manejas cómo? en cuanto a la parte del input que le hace a los estudiantes cómo lo manejas, ¿cómo sabes que es esa variación la que utilizas?, ¿Por qué?

Pues porque cuando llegamos a clase y empezamos a realizar las actividades, pues uno sabe que los documentos que está trabajando y que está utilizando por ejemplo para hacer el input de los estudiantes, en general si corresponden a un francés estándar, aunque a veces no conscientemente sino porque me lo encuentro en los manuales, porque es lo que los manuales lo proponen y eso pues facilita un poco el trabajo, hay algunas variaciones sí, de vez en cuando aparece algún documento de francés canadiense o africano a veces también, pero es muy esporádico, pero yo sé está claro y se sabe porque los documentos vienen de un programa de televisión francesa o de un periódico francés del hexágono, pues ahí uno sabe que es el francés estándar.

3. ¿La cultura de cuál país de la lengua que enseña predomina en sus cursos?

La que predomina es la cultura francesa del hexágono

4. Para usted la enseñanza de la lengua a través de la cultura, ¿qué elementos aporta al aprendizaje de los estudiantes? Explique.

Varias cosas, ósea uno no se detiene mucho analizar eso y a definirlo pero así espontáneamente varias cosas, por ejemplo en la comprensión oral hablando de competencias muy muy concretas en la comprensión oral es diferente, cuando los muchachos escuchan un francés muy pausado, muy estándar, muy conforme al estándar francés y es diferente cuando ellos escuchan a un africano por ejemplo hablando aunque sea un documento pequeñito, eso parece que favorece más la competencia, la capacidad de comprensión oral por ejemplo y pues aparte de esa, pues su capacidad de adaptación cultural, es decir su capacidad de comprensión de otras maneras de vivir, de otras maneras de ser, de otros hábitos, de otras costumbres, de otras maneras de vivir, me parece que es súper importante, a mi parece que es muy importante que los muchachos cuando aprenden la lengua de alguna manera implícita o explícitamente estén siendo conscientes que se están exponiendo a otra manera de ser y si otra manera de ser viene de otros contextos que a ellos no les son familiares, pues es muy bacano que ellos entiendan que hablar francés por ejemplo implica que en África hablan comen diferente, trabajan

diferente, viven diferente, hablan diferente bailan diferente yo que sé o en Canadá, es esa capacidad de comprensión de la diferencia del otro me parece que ese es un aporte de esa cultura.

¿Entonces para el instituto en general esa cultura qué elementos le aporta los estudiantes?

Yo creo que eso está un poco más allá del alcance de profesor, qué les aporta, yo espero que les aporte primero un conocimiento más rico de la lengua francesa, qué entiendan que la lengua francesa no es sólo el cliché que uno conoce y que ellos se visten así o que el francés que ellos ven en las películas, esa idea fija que ellos probablemente tienen, muy probablemente tienen de una u otra manera cambié, que uno no venga aquí a confirmarles que es que es así, que todos los franceses son así y o todos los franceses viven de esa manera, eso me parece que es un aporte para los estudiantes pero es que eso depende también de la condición particular desde la que cada estudiante está aprendiendo, hay unos que aprenden pues porque el papá y la mamá quisieron aportarle algo pero ellos no tienen algún interés específico, eso no creo que sea necesariamente negativo, pero en esos casos por ejemplo les estimula un poco la curiosidad, es diferente a cuando viene un muchacho, una muchacha ya un poquito más grande que está trabajando y que en su trabajo le gustaría viajar por ejemplo a Francia, hay me parece que el aporte sería diferente depende de los estudiantes.

¿Digamos porque dices que el profesor ahí no tiene mucha injerencia?

Yo creo que sí, bueno corrijo un poco porque creo que sí la tiene, siempre y cuando con una condición me parece a mí con la condición de que el profesor sea sensible a eso, pero yo reconozco que en mi caso creo que le puede pasar a muchos profesores, en ocasiones por las circunstancias concretas en que trabajamos podemos ser un poco menos sensibles a eso, pero entonces yo creo que ahí se presentan dos casos, uno en el que el profesor es sensible y sabe que el estudiante, conoce algo del estudiante y sabe que él al pelado o la pelada le interesa, va a trabajar o va ir a trabajar en un año. Si uno es consciente de eso claro que uno podría aportar de una manera diferente podría ser más activo en ese proceso, uno podría proponer cosas diferentes, o si uno es consciente de que el pelado es un pelado de diecisiete años o una pelada de dieciocho años y entonces uno por ejemplo en esos casos, uno también podría ser un poco más activo en ese proceso y tratar de proponer al chico o a la chica algo más, pero es que yo creo que cuando digo que está un poco por fuera del alcance de los profesores es que en condiciones como las del ILUD por ejemplo a veces las condiciones no son tan favorables como para que uno se tome el tiempo de por ejemplo, ser distintivo en la enseñanza de la diversidad de personas que tienen un grupo, por ejemplo es un poco más difícil

¿Pero por qué?

Porque uno tiene su hora de clase y tiene por ejemplo, hay varias cosas, hay varios límites digamos para eso me parece a mí, primero un límite personal del profesor, que el profesor a veces se siente menos motivado porque físicamente, no sé, no está tan dispuesto por diferentes circunstancias de intensidad de trabajo o personales, pero sobre todo lo que tiene que ver con intensidad del trabajo que tiene, que le hace más difícil coger y preparar una clase previendo que hay va a tener una pelada de 17 años que es curiosa pero que si no le votan algo así muy interesante para ella no se va a motivar, o ser consciente que en la preparación de la clase va a haber un pelado de 32 años que él ya tiene un interés diferente y poder llegar a clase con algo como para esa persona, entonces yo creo que como es más difícil ponerlo en términos de la preparación pedagógica de clase, a mí me parece y es la experiencia que yo he tenido en clase le puede uno ayudar el componente de espontaneidad que uno pueda tener en ese momento y entonces espontáneamente poder sacar un comentario o hacer alguna referencia o sacar un documento rápido que uno tenga por ahí, que uno sabe que a algunos estudiantes les puede interesar o les puede aportar algo en especial, pero en general si me parece que es un poco más complicado, entonces yo creo que sería una cuestión de, eso aprendería más de la exposición del profesor y de que hayan condiciones, tratar de buscar la manera de paliar esta situación esos límites que uno tiene y uno tiene límites por ejemplo de tiempo porque uno tiene sus horas de clase de dos horas y yo a veces me pasó, pero yo sé que normalmente eso no debería de pasar,

primero y segundo dos límites así concretos que me parecen que son súper evidentes, es el límite de tiempo porque uno no puede quedarse más tiempo charlando con ellos no siempre y segundo pues el syllabus también limita ciertas cosas, no quiere decir que uno no pueda hacerlo sino tiene ciertos límites.

5. ¿Qué entiende por cultura?

Para mí la cultura es una expresión de la manera de vivir de las personas, pero es que la manera de vivir está limitada por el contexto en el que uno está, pues el contexto, el espacio físico en el que está, las tradiciones en las que está, la historia en la que está, definen que tú te expreses, expreses tu manera de ser de diferentes maneras, en la lengua, en la música o en la, bueno yo que sé, o en la pintura, me parece que todo eso le da forma a la cultura.

6. ¿Qué entiende por interculturalidad?

En general es el diálogo entre las maneras de ver diferentes, las maneras de vivir y ver el mundo diferente.

¿Y en la enseñanza de lenguas?

Pues es un contenido, pero bueno va más allá de un simple contenido, es la capacidad de establecer más o menos ese diálogo un hilito hay que te pueda conectar a ti cómo colombiano, bogotano o por lo menos estudiante el ILUD en Bogotá, con otra gente que habla otra lengua qué es el francés, que vive en otros

contextos qué es en Francia o en otros contextos geográficos, para mí es un contenido, pero en el fondo es la capacidad de tratar de establecer un hilo, ahí, que lo pueda a uno más o menos acercarse al otro.

¿Si, por qué dices que un hilo?

Si yo sé que la imagen del hilo es como muy general, pero es que a mí me parece que la enseñanza de la lengua, en la situación de clase digamos que creo que es eso lo que estamos hablando, pues eso se limita a un vínculo muy fino y es que tienes a una persona que o es francófona o es simplemente hispanohablante pero es un profesor de francés, entonces el único puente que tienes es lo que esa persona te puede transmitir de él o esa persona como profesor o del material que esa persona pueda transmitirte, pero no estás en Francia, entonces pues en esa medida siento que el vínculo que lo une, el lazo que los une pues es más fino no es una cuerda fuerte, no, siento que las personas que están involucradas, el profesor y los estudiantes pueden dar cada uno de sí.

7. ¿Qué entiende por Francofonía?

Pues la Francofonía es una condición, me parece una condición social y cultural, no sé histórica, yo no soy especialista en eso, pero histórica también me parece que tiene que ver algo con lo histórico y se refiere a la persona que es originaria, que nació y que creció, qué pasó su niñez en un país en el que se habla francés como lengua oficial o como lengua materna.

8. En su libertad de cátedra usted aplica los conceptos anteriores en la enseñanza del idioma francés. De ejemplos de la didáctica empleada.

Si, lo primero que tengo que señalar que es una enseñanza en la mayoría de los casos, primero que todo ocupa o representa un porcentaje pequeño en general en el trabajo que se hace en clase, no sé si es por algo de mí o porque me parece que las condiciones no son las favorables pero eso es un porcentaje mínimo, ahora bien partiendo desde ese porcentaje mínimo, algunas cosas son explícitas, algunos contenidos, algunas actividades, algunas técnicas pedagógicas concretas son explícitas y otras son muy implícitas, explícitas cuando tengo la posibilidad de traerle por ejemplo a ellos una canción o hablarles de un artista que no es francés del hexágono sino que viene un país francófono, o les traigo un documento una lectura que habla de cómo viven los franceses su vida cotidiana en Francia o cómo viven, bueno eso me gustaría hacerlo pero confieso que no lo pude hacer, cómo viven los que no son franceses, franceses del hexágono, un africano que llega a París cómo vive sería muy chévere trabajar eso, pero eso se puede hacer con un documento explícitamente, pero es un porcentaje pequeño y otras veces es explícitamente o explícitamente no, no sé cómo decirlo, no es una cosa preparada el comentario sale porque en el tema que se está hablando alguien conoció algo entonces yo aprovecho eso me alegra mucho me motiva mucho para decirles, ¡claro ustedes conocen tal artista o tal personaje, él no es francés! o les digo a si tú conoces o tienes algún amigo pues yo también tuve amigos en Francia y en

ocasiones lo hago, creo que eso hace un poco accidentada por ejemplo el trabajo del syllabus uno se demora y puede pasar un tema y hacerlo más largo, pero eso a mí no me importa yo a veces lo hago y me gusta hablarles de los amigos por ejemplo africanos que yo tuve en Francia, los amigos que eran de otro lado entonces se da más o menos de esas dos maneras.

9. En su formación profesional tuvo enseñanzas relacionadas con el concepto de la intercultural.

Bueno sí fue hace algún tiempo y la verdad no me acuerdo, si creo, ¡claro si! pero sinceramente, en la Universidad Nacional hice el pregrado, bueno no te puedo dar ejemplos porque es que no me acuerdo, pero primero no una materia de interculturalidad, oiga no hubo una materia hay, podría haberla habido, ósea hubiera sido chévere pero no la hubo, entonces lo que yo veía de interculturalidad era yo recuerdo que era en los cursos de francés básico que eran seis o en Civilización Francesa, no tengo el recuerdo muy fresco, no, pero pues me acuerdo que veíamos periódicos, veíamos películas, bueno que yo me acuerde periódicos franceses, si ósea nos traían, yo me acuerdo que alguna vez nos trajeron LE MONDE, LE FIGARO también, pero fue chévere porque la profe se permitió dar el matiz cómo político si se puede decir, que hay entre la orientación que tiene un periódico como LE FIGARO y en el que tenía LE MONDE.

LIBÈRATION también recuerdo que nos llevaron y yo quedé fascinado cuando me mostraron que habían maneras diferentes de ver, pero eso no es tan interculturalidad, periódicos, películas me acuerdo que también pero eran la mayoría de películas como muy francesas muy tradicionales de Francia del hexágono, entonces no era tan variada la cosa, recuerdo que habían asistentes recuerdo una o dos asistentes que ellas eran mucho más flexibles con el asunto, bueno pues el recuerdo que tengo no quiero tampoco ser injusto con mis profes que aprecie mucho la mayoría, no quiero ser injusto con ellas que la mayoría eran profesoras, pero si para ser justos si recuerdo yo sentí una gran diferencia incluso ahora años después todavía siento esa diferencia con los practicantes franceses. Venían chicas francesas que venían bueno de intercambio un semestre o dos semestres y con ellas era un poco más, si como más viva la cosa y en las clases de civilización y literatura, en literatura también se trataron si, en literatura recuerdo que se trataron, uy, yo me acuerdo incluso con la profesora Sara González muy bonita ella, hubo un capítulo que sé qué trato autores francófonos, la señora llevaba Árabes y africanos era muy chévere, duro y la perdí, pero era mucho más allá de todo eso.

10. Para usted; ¿es importante la interculturalidad en la enseñanza de francés?

Sí No

¿Por qué?

Para mí personalmente sí claro que sí, hace más atractivo el aprendizaje, hace más interesante, lo hace más yo no sé, uno está como más contento cuando en su enseñanza de francés hay maneras diferentes, sobre todo que le cambia a uno la idea que tiene del francés, porque el público del ILUD yo lo que he percibido también es que el público del ILUD, es un público que, mi intención no es tener sesgos o prejuicios sociales, pero entiendo que eso pueda ser visto lo que voy a decir un poco como prejuicios, pero es que es gente que viene de unos contextos sociales que a mí sinceramente me parecen más o menos aclaró más o menos limitados, un poco más que en otros contextos y un poco menos que en otros contextos en los que puedo trabajar, pero en el contexto el ILUD me parece que la mayoría de los estudiantes son estudiantes que vienen o de sectores de la sociedad que sinceramente tengo que decirlo desafortunadamente tienen una visión limitada, no siempre aclaro que no siempre pero en un 80% de los casos pelados y peladas que tienen una visión más o menos limitada porque yo qué sé, porque en los estudios que han hecho, las familias de las que vienen o los barrios en donde viven o los contextos, la vida que llevan no sé, como que tienen la idea así o que el francés "hay que el amor, que el amor" y pues no creo que es un poco un cliché o que con imágenes muy fijas de Francia y de la cultura francesa, como sólo París o solo las películas o los actores más famosos y eso entonces creo que es un poco limitada, y teniendo en cuenta esos estudiantes me parece que si es muy interesante que ellos pues cambien un poco esa idea que tienen y se den cuenta de que no pueden limitar la realidad del país, las ciudades, la gente que hace viva la

lengua francesa a eso, que entiendan que allá también hacen huelga, que allá también hay muchos africanos y caribeños y Árabes y que uno va a Lyon encuentra mucha gente diferente qué eso no es como tan frío como a uno le cuentan, entonces ese me parece sólo uno de los aspectos que explican porque me parece importante y chévere la enseñanza de la variedad cultural entorno al francés en clase del ILUD.

ENTREVISTA PROFESORES FLE

ILUD

1. Al realizar su planeación de clase. ¿Cuáles son las competencias de la lengua que usted tiene en cuenta?

Explique

Bueno, las competencias que no es que yo debo tener en cuenta, es que por normatividad las competencias que se deben tener son 5 competencias que se deben de tener en cuenta cada vez que usted va a dictar una clase o digamos cuando usted está en lenguas extranjeras, lo primero que todo es que tienes que

planear tu parte, digamos él escucha, el habla, el escrito, la comprensión escrita y digamos ya pasa a la gramática pero digamos integral.

En estos días más o menos, hoy en día por decirte algo digamos después del 2000 hacia acá pues ya se facilitaron algunas cosas por la cuestión de la media, porque la media que permitió hoy en día pues globalizar totalmente los países de los cuales ya los muchachos que están aprendiendo están viviendo la lengua desde donde la están aprendiendo, hace tiempos antiguos vayámonos no tan lejos al del nosotros 70 al 80 nos tocó fue todo imaginario, pero ahora ya todo es vivencial y partiendo de esa parte vivencial entonces se tiene que tener en cuenta esas cinco destrezas a la enseñanza.

2. En general. ¿Cuál variación del francés enseña en clase?

¿Por qué?

Yo enseño el francés, pues, no es el parisino pero de todas maneras es el francés de Estrasburgo francés europeo, estoy más adaptado por la experiencia de los 14 años que viví en Europa, entonces pues yo estudié en Sorbona e hice 6 años en Estrasburgo, entonces pues me adapté mucho a ese digamos a esa modalidad del francés europeo. En el aula de clase lo manejo en los audios, en la parte visual, en la parte de auditiva, en la parte conversacional y sobre todo en la parte fonético qué es donde se tiene que enfatizarles a ellos esto se dice así en Canadá o esto se dice así en Quebec, la terminación de las r en Canadá que la tienen ellos de todas

maneras muy golpeadas, mientras que en el francés parisino en el francés europeo es más digamos es más gutural que marcado que como en el francés canadiense.

No solamente enseño el francés de Francia porque de todas maneras a mis estudiantes yo no les voy a decir váyanse para Francia, váyanse para Europa, los estudiantes están en su libre albedrío de coger para Canadá para ... coger para cualquier país francófono hay otros que tendrán mucho la oportunidad de viajar hacia Asia, otros se irán a filipinas, otros se irán a las Islas qué sé yo a la Nueva Zelanda, otros se irán a las Islas Fiyi, no se puede digamos generalizar y decir no usted tiene que enseñar es no.

Yo les hago comparaciones en los noticieros en el TV5, digamos presenta el TV5 es el típico ejemplo para que ellos se enmarquen en el francés canadiense y en el francés europeo, porque cuando están en el TV5 "le jour le journal" de Francia por decir algo ves la pronunciación completamente pues del *Tu parles français quoi*pero digamos cuando ya ves el noticiero canadiense pues ya ves la parte la forma del acento que ellos tienen lento, el de Bélgica que es otro acento completamente muy lento, el acento de Luxemburgo que también es más lento pero es un poquitico más claro que el de los belgas o que el de los mismos canadienses, entonces mi punto de vista es éste les presento siempre en clase este es francés canadiense, este francés francófono de cualquier color y éste es francés parisino o el francés de la Francia y ellos aprenden de todas maneras a tener como el inglés británico o el inglés americano porque de hecho también lo enseñó.

3. ¿La cultura de cuál país de la lengua que enseña predomina en sus cursos?

Cultura francesa, Francia siempre enfatizó mucho en Francia mucho, tanto en autores, en literatura, en canciones, siempre con autores franceses.

4. Para usted la enseñanza de la lengua a través de la cultura, ¿qué elementos aporta al aprendizaje de los estudiantes? Explique.

Pues digamos la parte más importante es porque ellos aprenden digamos a sentir como esa tolerancia, porque por ejemplo el francés canadiense y el francés Creole es un francés que va a estar dado a toda una sociedad, blancos, negros oji mongólicos, de todos los colores no interesa y ese digamos, ese francés de ellos, ese francés cotidiano el de las calles entonces de todas maneras hoy en día es el **Slam** por decirle así, entonces él francés es muy bueno porque de todas maneras ellos aprenden como el inglés, el francés de **Nos jours**, por ejemplo, el cotidiano, el de la calle que es totalmente diferente al académico, que es realmente diferente al industrial, qué es totalmente diferente al otro francés que usted puede encontrar allá al del ministerio por decir algo, entonces es muy importante que ellos aprendan por eso la cultura, teniendo en cuenta una base de la cultura ellos se hace una inmersión de lengua desde un aprendizaje.

5. ¿Qué entiende por cultura?

Bueno cultura es la familiarización con la riqueza de un país o de una cultura, la riqueza que en si encierra esa riqueza, vamos a decir algo por ejemplo cuál es la cultura de los franceses, vamos a hablar francés, la cultura de ellos es ser muy chovinistas, porque ellos quieren mostrarse al mundo que fueron los únicos ante

un reino que tumbaron, que se murió una monarquía absoluta, nació una democracia con unos derechos humanos de igualdad digamos de partitiva, digamos unos derechos una Francia digamos, decían ellos que ya nace una Francia con unos derechos humanos en igualdad, ¿ cuál es la otra? fraternidad y libertad. Entonces debido a eso es mostrar, ellos se muestra ante el mundo entero, ellos se muestran muy importantes ante una cultura del mundo entero, ellos son muy “ fiers”, ellos son muy, son muy, se muestran muy importantes ante una cultura que es ellos, los que pusieron un granito de arena para el respeto de los derechos humanos y para el respeto entre toda una sociedad y en el mundo entero porque de allí nacieron los derechos humanos internacionales, entonces eso es cultura, digamos tener la parte que los caracteriza a ellos o que los identifica es eso, digamos la parte de las Antillas que los caracteriza a ellos, la parte humanística, el amor, la fraternidad, ser copartidarios, el creole, digamos tener un ambiente familiar en el cual ellos todos se sientan, todos muy hermanos, muy participativos en todo. Los canadienses que los caracteriza a ellos digamos, una cultura digamos partitiva, industrializada, en desarrollo, que aparte de eso digamos que ellos de todas maneras pues estando tan lejos también de Francia, pero también guardan muchos rasgos de esa cultura también de los franceses porque de todas maneras ellos guardan muchos parte formativa que ellos llegaron y colonizaron allá y digamos a Quebec por decir algo entonces eso es cultura, cultura es tener una inmersión de lo que un país tiene o sus ancestros le han dejado como herencia, eso es cultura.

6. ¿Qué entiende por interculturalidad?

Interculturalidad precisamente la integración de esas culturas, en la integración de todas esas culturas, digamos es poder ser participativo, de los canadienses, de los del Mediterráneo, de los de las Antillas, de los Asiáticos, de los de la Nueva Zelanda, que todo eso digamos es interculturalidad, tener una integración de todas las culturas y participativa en el mismo idioma a pesar que sea tan diverso en pronunciación, ahora y no le he mencionado la gran magnitud de África, es ese respeto por esa cultura de ellos, porque ellos tienen no solamente ese francés si no tienen sus lenguas aborígenes de las cuales ellos han dependido y se comunican ante una sociedad en su francés, pero ellos, dentro de ellos son celosos en su parte íntima de las lenguas indígenas que ellos quieren que es como ellos se comunican, eso es interculturalidad.

7. ¿Qué entiende por Francofonía?

Francofonía es precisamente la unión de los 54 países, las 54 colonias de Francia que están en todo el globo terráqueo, llámese océano Índico, Filipinas, Islas Fiyi, la Nueva Zelanda, la Nouvelle Calédonie y luego al otro lado Canadá, luego aquí no más en Suramérica tenemos la Guayana francesa con la capital Cayena que también tiene su cultura francesa y medio África, toda África al Norte, entre todas África, entre Europa, entre Oceanía, entre Canadá y los países europeos Luxemburgo, Bélgica, Francia y todos los otros pues la Francofonía es una expansión del francés en el globo terráqueo con diferentes puntos de vista

culturales, porque ellos a pesar de tener una cultura además de una lengua francesa tienen su propia identidad, porque los africanos tienen completamente su propia identidad diferente a lo que sienten los franceses, a lo que sienten los canadienses, a lo que sienten los creoles, a lo que sienten los de Filipinas.

8. En su libertad de cátedra usted aplica los conceptos anteriores en la enseñanza del idioma francés. De ejemplos de la didáctica empleada.

Si, siempre les hago caer en cuenta a mis estudiantes eso, que aprender francés no es sólo que (Je parle français je ne close dans la France) usted no se puede encerrar solamente en Francia, se tiene que ir a mirar la expansión global como esta digamos alrededor del mundo entonces y ellos ya aprenden eso claro, ellos ya saben que ellos pueden irse a cualquier país francófono que son colonias algunas son independientes, otras todavía permanecen dependientes de Francia, pero por ejemplo Argelia en 1953, 1956 Charles de Gaulle dio la independencia y de todas maneras, pero ellos aun en día tienen su idioma como tal y son "Fier", ellos son muy orgullosos del francés pero ellos son de otra cultura porque su religión les permite, de todas maneras son con el Islam, creo que es el Islam lo que ellos practican, digamos que la religión de ellos es el islam que ellos practican, de todas maneras, son árabes perdón , musulmanes que están pensando en que hay un

Dios, soberano para ellos, omnipotente y que de todas maneras a ese Dios es que rinden esa pleitesía.

¿Dame un ejemplo de una clase que haya realizado utilizando el concepto de interculturalidad, una didáctica de clase?

Bueno vamos a hacer una didáctica de clase, por ejemplo este semestre con mis estudiantes, unos chicos digamos decidieron viajar para un proyecto final en el ILUD, dentro de la clase ellos hicieron pues la presentación, dos estudiantes que se fueron para África se fueron para Marruecos, entonces digamos estaban allá y se fueron no a trabajar sino digamos a nivel de descubrir a explorar ese país, pero entonces también tenían que para ganar se dictaban clases de español, entonces la interculturalidad le llamaron pues obviamente que hacen la llamada y los que estaban acá ni siquiera acá en Colombia, los otros se fueron para Canadá y hablaban desde Canadá con los que estaban en Marruecos e intercambiaban todo lo que él estaba pasando, era muy chévere porque ellos estaban hablando los de Canadá del clima totalmente diferente al clima que estaba sintiendo en Marruecos, entonces la comida era totalmente el cuscús que estaban comiendo digamos allá, mientras que los otros estaban comiendo el potaje la sopa para el invierno, entonces que si se llegan a enfermar pues obviamente que los que estaban.. porque vimos las enfermedades, las partes del cuerpo, las enfermedades, digamos entonces que hacía muchos días que estaban enfermos de la espalda porque de

todas maneras habían caminado muchísimo, que habían tenido que hacer muchos ejercicios y porque tenían que desplazarse de una manera un poquitico, el transporte digamos en Marruecos es mucho más fácil que el de Canadá que es estilo Estados Unidos ciento por ciento, TGV, trenes ,entonces había mucha diferencia, entonces entre lo que ellos se contaban y que no estaban aburridas porque habían descubierto muchas cosas lindas en Marruecos, la cultura de ellos y los de Canadá también que estaban contentos porque iban a hacer deportes de invierno, esquí, que de todas maneras que sentían, pero las décadas estaban trabajando como **file au pair** entonces las experiencias eran totalmente diferentes a las que estaban en Marruecos pero sí fue muy chévere, es una parte cultural. Eso lo hacen en introductorio 2, es un proyecto que tienen que hacer ellos es un simulacro, simulación.

9. En su formación profesional tuvo enseñanzas relacionadas con el concepto de la intercultural.

No, honestamente fue más cerrado porque yo soy licenciado del 80 y comencé una licenciatura en el 76, soy egresado de la Pedagógica Nacional con lenguas en áreas mayores, inglés, francés, de la Pedagógica Nacional y mis practicas todas las hice en el pedagógico nacional, 6 prácticas de inglés, 6 prácticas de francés, en el instituto Pedagógico Nacional. No, para nada, esa cuestión de interculturalidad me da pena tener que decirlo, pues sí nosotros leíamos mucho pero todo era

visualización del libro de películas o de unas filminas que nos presentaban de la Torre Eiffel y ahí la veíamos o veíamos el Mediterráneo o Notre Dame de París, pero lo veíamos era en libro o en unas filminas, mientras que hoy en día abres tu celular y haces clic y ya estás en París, lo que está ocurriendo en Champs Èlisées. Entonces fue muy, no precario, pero de todas maneras era muy cerrado el sistema de aprendizaje hace 20 años a lo que es hoy en día.

¿Pero en qué momento hubo esa transformación entonces tuya, si no fue en tu carrera profesional?

Yo apenas que me gradué, yo me marché 14 años para Europa, entonces yo lo volví vivencial a mis costumbres a lo que yo aprendí en Europa, claro porque si yo me hubiera quedado aquí en Colombia hubiera sido totalmente diferente, pero yo me fui a despertar, a descubrir ese mundo que me habían hablado y pues en 14 años tú sabes que es bastante tiempo para uno descubrir. Porque la cultura y civilización francesa déjeme decirle que nos la daba una profesora Clare de Piñeros una francesa y nos hablaba era Francia y Francia, Francia y pare de contar, Francia, entonces era muy cerrado, fue muy cerrado, pero obviamente que ya cuando ya yo me marché a Europa y viví 14 años que me volví vivencial, pues lo aprendí todo para ponerlo en práctica aquí en mi país.

10. Para usted; ¿es importante la interculturalidad en la enseñanza de francés?

Sí ___X___ No_____

¿Por qué?

Sí, es muy importante por lo que le estoy diciendo, digamos el francés vivencial que los muchachos están cantando en París, es el mismo que está cantando los muchachos aquí en Transmilenio, porque es el mismo género juvenil que está en el mundo entero, entonces bueno que ellos de todas maneras se aprendan, por ejemplo el argot es muy importante que ellos lo aprendan porque no es un escándalo, es la realidad como ellos hablan en Francia o en Canadá o en cualquier país francófono, entonces claro la interculturalidad es muy importante porque hace que los muchachos, si ellos viajan ya a un país así no llegan como tan extrañados y como tan asustados a un mundo como el que por decir algo hace 20 años uno llegaba y descubría, sino es que hoy ya lo han vivenciado y ya lo ven todo real porque el tatuaje, el uso digamos de sus aretes, el uso del colorido de los cabellos, los tatuajes del cuerpo sus coloridos, se están vistiendo lo mismo aquí en Bogotá como en París, como en Francia, como en Frankfurt, por la interculturalidad precisamente y por la decadencia del idioma porque el idioma también está en decadencia, el idioma, el francés, el español, el inglés, todos los idiomas están en decadencia porque ya la gente está en la calle hablándolo a su acomodo sin el respeto total de la semántica, la sintaxis y la forma poética en el cual nos hemos digamos hemos estado inmersos los profesores hoy en día o los profesores que hace 15, 20 años estamos educando a los muchachos.

ENTREVISTA PROFESORES FLE

ILUD

1. Al realizar su planeación de clase. ¿Cuáles son las competencias de la lengua que usted tiene en cuenta?

Explique

Principalmente la competencia oral, es muy importante que los estudiantes aprendan a hablar bien y para mí es muy importante desde el comienzo y en todas las clases hacer ese refuerzo en la parte de la pronunciación de la lengua Francesa.

2. En general. ¿Cuál variación del francés enseña en clase?

¿Por qué?

Normalmente yo no considero que tenga algún acento propio, pero si el de Francia más que todo el parisino que es el más cercano que he tenido, enfocado hacia la variación de Francia, como te digo pues como nosotros tenemos acá en Bogotá una variación que es estándar que es la bogotana, pues es importante también mostrarle a los estudiantes que a pesar que hay una variación en la misma Francia y en otros países donde se habla francés pues que la estándar la que se utiliza para lo mismo que hacemos nosotros acá presentadores de televisión, noticias, todo ese tipo de cosas es la parisina es el acento de Francia.

3. ¿La cultura de cuál país de la lengua que enseña predomina en sus cursos?

La francesa, en cuanto a los clichés, la comida, las costumbres de los franceses y formas de comportamiento también, digamos que les gusta a los franceses, que no les gusta a los franceses, cómo se comportan frente a un extranjero, frente a su mismo país en la vida social.

4. Para usted la enseñanza de la lengua a través de la cultura, ¿qué elementos aporta al aprendizaje de los estudiantes? Explique.

Bueno pues primero que todo ahorita es muy importante que ellos conozcan una cultura en la que según sus necesidades van a estar inmersos, conocer cómo pueden vivir en un país Francófono particularmente Francia, que pueden hacer en esos países, qué derechos tienen, ese tipo de cosas que son súper importantes cuando uno llega a un sitio desconocido, que desconoce pero que en la clase es bueno que ellos conozcan para que tengan como una visión, pues es una visión que es un poco personal porque pues cada uno de nosotros cuando tuvo su experiencias o cuando ha tenido sus experiencias pues son diferentes, pero pues es importante que ellos conozcan esas experiencias para que sientan un poco más cercano esa cultura con la que van a llegar.

5. ¿Qué entiende por cultura?

Bueno durante mis estudios he visto bastantes conceptos de cultura, de hecho hay unas culturas que las ponen con k, con C mayúscula, con c minúscula, entonces para mí es importante y lo aprendí en mis estudios que la cultura no viene solamente de la sociedad, no viene solamente de un grupo en general, sino que también viene del individuo de lo que se habla hoy básicamente es uno de los términos pues no tan nuevo, pero que sí se está trabajando bastante es la interculturalidad, entonces partiendo del mismo sujeto y la forma en que se

muestra y el que él ve a los de su entorno, entonces para mí eso es cultura, cultura no necesariamente tiene que ser otro país sino el otro.

6. ¿Qué entiende por interculturalidad?

para mí la interculturalidad es la visión que tengo de mi mundo y el mundo de los otros, para mí eso es una interculturalidad, cómo se comportan los otros y cómo me comporto yo frente a esos otros, es algo así como lo que yo tengo desde adentro desde mis costumbres desde mi casa y como lo proyecto frente a los otros y cómo lo que los otros conocen y saben y como el mundo de los otros me afecta a mí, en cuanto a si los aceptó, si no los aceptó, si son compatibles o no son compatibles, sí estoy de acuerdo, si no estoy de acuerdo, eso para mí es interculturalidad, saber cómo me puedo comportar frente a otras personas en su sitio o en un sitio, porque no solamente hablando de interculturalidad es cuando yo voy a un sitio, es cuando yo estoy en mi casa como me comporto, cuando yo salgo de mi casa y no necesariamente como te digo o eso es lo que yo tengo por entendido hablar de otro país, muchas personas piensan que cultura implica extranjero y realmente después de todo lo que he trabajado todo lo que he visto, pues pienso que no necesariamente tenemos que hablar de extranjero para hablar de cultura.

7. ¿Qué entiende por Francofonía?

Bueno lo que entiendo por Francofonía y es algo que utilizó mucho en mis clases, es el momento en que alguien se expresa en francés, muchos piensan que un país francófono es el único en el que se habla francés necesariamente no, en nuestras clases nosotros hablamos francés también, entonces en ese momento estamos siendo francófonos, la fiesta de la Francofonía no es solamente para los francófonos, la fiesta de la Francofonía es para cualquier persona que quiera aprender la lengua francesa o que tenga algún conocimiento sobre ella, entonces para mí la Francofonía no implica el extranjero, vuelvo otra vez al caso, sino qué conocimiento tengo yo frente a la lengua francesa y lo que quiero hacer con esa lengua francesa, entonces no necesariamente la Francofonía la veo como algo lejano en los países extranjeros sino como algo muy cercano, siendo docente de francés para mí es completamente cercano, es algo que practico todos los días, pero también para las personas que están conmigo aprendiendo pues o de pronto recibiendo los conocimientos que yo les estoy dando, entonces la Francofonía no necesariamente está en el extranjero.

8. En su libertad de cátedra usted aplica los conceptos anteriores en la enseñanza del idioma francés. De ejemplos de la didáctica empleada.

Bueno si los utilizo, yo diría que trato de hacerlo todo el tiempo, cuando explico un tema, generalmente lo asoció con alguna vivencia o sino con algo de mi

conocimiento, entonces trato de aplicarlo todo el tiempo desde los saberes de los estudiantes hasta mis experiencias personales, entonces es algo que enriquece muchísimo la clase, es algo que me gusta hacer, como tú lo dices, lo acabas de decir, es algo que uno va incrementando, cuando uno empieza de pronto no tiene la misma visión que va teniendo a medida que va adquiriendo experiencia y que va acumulando estudios, entonces todas esos conceptos que en algún momento eran desconocidos pues entonces empiezan a ser parte de esa didáctica de la que estamos hablando y se le va sumando a otras o se le va cambiando a otras que ya se venían practicando, entonces también la cuestión de mirar a los estudiantes desde su propia vida, desde su propio que hacer, entonces ese tipo de cosas generalmente trato de incluirlas en mi clase.

-Un ejemplo de una didáctica que hayas empleado, en cuanto a eso que expones.

Bueno me gusta mucho trabajar con ellos las recetas, me gusta mucho hablar que ellos investiguen sobre el vocabulario de diferentes tipos de situaciones, cómo planear un viaje por ejemplo, a dónde pueden ir, trato de indicarles que oportunidades tienen en cuanto a la cuestión económica, a la cuestión de pronto también de alojamientos ese tipo de cosas y comparó hago muchas comparaciones entre lo que hacemos en Colombia y lo que se hace en el extranjero, bueno básicamente en Francia pero también les hablo de otros países que conozco como por ejemplo Suiza, Bélgica, Holanda, Alemania, Italia, que fueron países que vi,

entonces les muestro una comparación también de que no todos los países en Europa tiene los mismos comportamientos, por ejemplo Italia, el italiano es muy parecido al colombiano y el español que también ósea que tienen una situación muy parecida, que los franceses son un poco más diferentes y conforme uno va yendo más hacia el norte de Europa la situación va cambiando bastante es muy notorio el comportamiento de las personas, entonces todo ese tipo de cosas trato de incluirlas desde el mismo vocabulario, sí cuando ya están empezando a ver el vocabulario de determinado tema entonces les hablo de eso, entonces básicamente si lo incluyó me gusta mucho incluir en mis clases, además porque me parece una buena forma de socializar con los estudiantes y mostrarles cómo es la vida en otros países a partir de la enseñanza de la lengua. En cuanto a Francofonía bueno, siempre estoy atento a las correcciones que se les deben hacer a los estudiantes, no con castigo, si no simplemente para que ellos refuercen esa parte del habla que me parece súper importante, yo puedo conocer todas las normas de gramática, puedo conocer todas las sintaxis de una lengua pero lo más importante generalmente lo que nosotros hacemos es que esta persona sea capaz de desarrollar, de desenvolverse en una situación francófona, sí que la Francofonía no solamente está como lo venimos hablando en la parte oral sino que la Francofonía también tiene que ver con los avisos, con todos estos símbolos, todas estas señales que son muy diferentes a las que nosotros podemos tener aquí en Colombia o puede ser que algunas sean iguales, entonces esa parte de la comparación a veces también hablando directamente, que la conformación de la

lengua francesa, nuestras lenguas tienen unas historias paralelas pero no iguales, también me gusta hablar mucho de ese tipo de cosas, de porque la Francofonía, de las cosas que tenemos nosotros en español y lo que se tiene en francés, de muchas diferencias, los usos de muchas palabras, expresiones, todo ese tipo de cosas trato de incluirlas en mi clase.

¿Cómo sopesas tu entonces la parte formal de la gramática, y la cultura en tu clase, digamos que porcentaje das o cual es más importante?

Yo hay si debo confesar que me encanta la gramática, aun así sé que la gramática no es lo más importante, pues un estudiante no necesita gramática porque cuando vaya a tener una situación de trabajo o estudios pues nunca le van a preguntar gramática si, de eso sí soy totalmente consciente, diferente ya qué es la educación para una persona que va a ser profesor de lengua francesa que ya tiene que tener ese conocimiento, entonces trato de incluirla porque me parece que es muy importante en el aprendizaje en una lengua, yo creo que todos nos podemos dar cuenta de que aprendemos una lengua a partir de la nuestra, entonces nuestro primer inicio de la lengua es la lengua materna, nosotros salimos desde nuestra lengua materna y a partir de ahí empezamos a trabajar con cualquier otra lengua, entonces es importante a veces conocer esos términos de la gramática que son digamos básicos que existen en toda la Tierra, nosotros no podemos negar la gramática de ninguna lengua es algo de lo que yo estoy convencido totalmente, es

que yo no puedo negar la gramática a pesar de que muchos trabajos digan qué es que la gramática tiene que ser implícita y estoy totalmente de acuerdo, pero se debe tener cierto conocimiento de gramática, generalmente cuando uno estudia una lengua cuando la adquiere de forma académica qué es la que se habla del aprendizaje esos elementos empiezan a ser parte de una conciencia lingüística, de pronto no los tenemos nosotros presentes en nuestra lengua porque nuestra lengua viene por adquisición y pues ya son términos que se trabajan en las lenguas, pero sí estoy seguro de que facilitaría muchísimo más el aprendizaje si estos conocimientos estuvieran un poco más claros, como te digo nadie en la vida me va a preguntar cómo se conjuga un verbo, si no que yo necesito ya hacerlo en la vida cotidiana, pero cuando nosotros vamos a otro sitio y tenemos ese conocimiento pues entonces ya digamos que la conciencia me dice cómo debo tratarlo y si voy a aprender otra lengua y ya tengo ese conocimiento pues me va a quedar mucho más sencillo.

9. En su formación profesional tuvo enseñanzas relacionadas con el concepto de la intercultural.

Sí en la maestría, en el pregrado no se tuvo, no realmente en el pregrado hablamos de civilización, hablamos de gastronomía otro tipo de cosas pero nunca se tocó el término de interculturalidad, hasta hace muy poco que hice la maestría es ahí cuando comienzo a aplicarlo en mis clases, no lo aplicó como el término de interculturalidad sino que de la misma manera que se vive la gramática implícita

totalmente implícito, entonces tratando de que el estudiante mire al otro desde su punto y forma de ver.

10. Para usted; ¿es importante la interculturalidad en la enseñanza de francés?

Sí ___x___ No_____

¿Por qué?

Claro que sí, claro que sí porque bueno eso se viene trabajando desde hace mucho tiempo, los métodos han venido cambiando a través del tiempo precisamente porque pues había una conciencia en la que el aprendizaje de una lengua no es solamente repetir o no es solamente traducir o no es solamente llevar unas frases predeterminadas, la gente cada vez más necesita de una interacción de personas y no necesariamente de tipo laboral sino en otras formas, desde hace mucho tiempo ya hasta se busca pareja por internet, es muy difícil uno pues tener un acercamiento a otra persona en el caso de diferentes lenguas, pues sin el conocimiento de la lengua, entonces pues desde ese punto que puede sonar un poco superfluo pero también depende de la necesidad de cada persona.

ENTREVISTA PROFESORES FLE

ILUD

11. Al realizar su planeación de clase. ¿Cuáles son las competencias de la lengua que usted tiene en cuenta?

Explique

El componente de comprensión oral siempre trato que haya audio así sea corto, gramatical y a veces dependiendo mucho de la lección pues puedo escoger una lectura y trabajamos la parte cultural, si no pues gramática y práctica, siempre trato a pasar en la práctica, normalmente con la parte gramatical me gusta una práctica como doble de que ellos hagan, pero a veces también me gusta que lo hagan a través del juego de la manera más lúdica, porque es muy difícil, normalmente para la expresión oral yo les doy más tiempo como que hagan algo en la casa una actividad pequeña pero puntos sencillos, cómo hablar del perro o de qué comen en el desayuno muy rápido para que lo hagan muy rápidamente en la siguiente clase.

12. En general. ¿Cuál variación del francés enseña en clase?

¿Por qué?

Estándar de París que es el que me enseñaron y el que más conozco realmente, aunque a veces busco un poquito de corpus del francés de Quebec y creo que es como más fácil para ellos y más por el interés de la mayoría, la mayoría tienen interés de migrar entonces digamos en el francés africano creo que no, no les es útil.

13. ¿La cultura de cuál país de la lengua que enseña predomina en sus cursos?

Pues hablamos mucho de la cultura francesa como tal, de vez en cuando cuando conozco les comenté cosas sobre Quebec pero no es muy frecuente porque evidentemente tengo más conocimiento en la cultura francesa, y ya dependiendo del tema porque los estudiantes tienen como sus propios aportes e incluso a veces hemos terminado hablando de culturas orientales, es una locura pero también se ha tocado en clase.

14. Para usted la enseñanza de la lengua a través de la cultura, ¿qué elementos aporta al aprendizaje de los estudiantes? Explique.

Pues yo creo que le da como algo real, sí como que le da piso que el francés en general, las lenguas son algo vivo que se usan qué es real y no es como solamente una materia, un curso académico que debo seguir y culminar, sino que hay algo real detrás de eso, no sólo la comunicación ósea todo un componente también por ejemplo las expresiones idiomáticas, los gestos es muy importante ósea todas esas, incluso un gesto mal empleado una expresión mal empleada puede ser un choque cultural, ósea creo que les da como un trasfondo de realidad en ese sentido.

¿Y tú por ejemplo como empleas la cultura como la trabajas?

Pues digamos que la perspectiva que más he usado es como comentar en Francia se hace, se hace tal, tal cosa, es igual que nuestro país que consideran ustedes, qué piensan de esto, como comparativa pues, porque tampoco me gusta tener la

perspectiva del país extranjero como mayor más importante que la propia y eso me parece importante.

15. ¿Qué entiende por cultura?

Pues es un poco difícil, creo que es como un conjunto de ideologías, de creencias, de actitudes, de gestos, de un grupo humano, creo que es como lo que más la definiría, hay también ahí expresiones artísticas, tradiciones, yo creo que lo definiría más por ese lado.

16. ¿Qué entiende por interculturalidad?

Para mí la interculturalidad, es como, hacer un intercambio entre dos o más culturas, pero es un intercambio que enriquece a la otra, si ósea no sé, es como una interacción recíproca yo recibo de la tuya pero tú recibes de la mía, idealmente es como sacar lo mejor de ambas pero yo sé que también a veces pasa lo contrario, pero básicamente es como intercambio entre dos culturas, dos o más culturas. porque a veces sobre todo en un país como Francia que es tan cosmopolita y tan visitado incluso se encuentren más culturas no solamente dos, entonces me parece que se intercambia es importante y necesario, la idea es que sea positivo como lo bueno de mi cultura con la tuya, pero pues a veces también da lugar al choque cultural.

17. ¿Qué entiende por Francofonía?

Bueno para mí la Francofonía se refiere a toda persona sin importar su país, su nacionalidad, que habla lengua francesa no importa si es nativo segundo extranjera y aporta precisamente a la expansión de esa lengua o mantenerla viva.

18. En su libertad de cátedra usted aplica los conceptos anteriores en la enseñanza del idioma francés. De ejemplos de la didáctica empleada.

La mayor parte del tiempo sí, debo decir que depende mucho del grupo porque hay grupos que son más de contenido y académico y el resto no les importa, pero cuando digamos que hay interés por parte del grupo de hablar de cultura, interculturalidad, lo más normal es que se hacen como conversaciones como diálogos entre lo que ellos saben, lo que ellos piensan o de los imaginarios tanto de nosotros como de la otra cultura, cuando hay estudiantes que han tenido la experiencia de estar allá, de viajar o que tienen conocidos en el país, en cuestión el país que habla la lengua extranjera, digamos que eso aporta más creando otra perspectiva y eso normalmente da es más como para un diálogo, si para como un diálogo sobre la interculturalidad, a veces no siempre también opto como por decir que busquen un país francófono y hablen de ese país investiguen por ejemplo si en la lección están hablando de fiestas tradicionales entonces cada uno busque un país y hable de una fiesta que le interese, pero eso no es tan frecuente pero antes como un diálogo en clase, dependiendo si hay un manual pues por el

manual o sino de pronto por alguna pregunta que surja o alguna situación que lo traiga a colación también.

19. En su formación profesional tuvo enseñanzas relacionadas con el concepto de la intercultural.

20. Para usted; ¿es importante la interculturalidad en la enseñanza de francés?

Sí No

¿Por qué?

Pues para mí es importante en la medida que lo veo como un puente entre las dos culturas, porque desafortunadamente lo he visto en algunos casos en sitios donde enseñan inglés que sacrifican la cultura en inglés, eso hace que como que la lengua sea como artificial no sé si me haga entender, porque en hablantes de inglés, lo he visto cuando llegan a conocer un hablante del inglés europeo, africano o americano, ya hay una diferencia no más en el acento y es una sorpresa para ellos cómo decir oh por Dios hay acentos diferentes, hay maneras diferentes de pronunciar y ya es una sorpresa y eso parte de sacrificar la cultura, entonces me parece que es importante cómo mantener eso porque las lenguas son orgánicas, si no, no son artificiales no es un lenguaje de computación como para extraer eso, por eso me parece importante mantenerlo en clase de francés lengua

extranjera. Esa idea de la interculturalidad en cuanto a cómo el conocimiento del otro, porque finalmente estamos hablando de las lenguas y la lengua es comunicación y eso implica como una interacción un conocimiento con el otro y pues así mismo la cultura, ósea un ser humano no es solamente, una persona hablante, sino que tiene valores, ideas, todo digamos lo que mencionamos previamente de cultura lo tiene una persona, entonces me parece que sacar eso del aprendizaje de lenguas es cómo sacar una parte de la naturaleza, de lo orgánico de las lenguas, entonces por eso es que creo que es importante mantenerlo. Si lo aplicó en mis clases en la medida de lo posible porque como te decía hay grupos que son muy contenido, muy académico, muy gramatical y que no les interesa tanto, yo pienso que esos grupos están mezclados, a veces en los avanzados es como más fácil hablar de la cultura porque como tienen mayor nivel tienen mayor acceso a ciertos documentos, en los principiantes no, pero en los principiantes así que no tengan ese acceso se nota mucho una curiosidad o por ejemplo “ Si yo quiero aprender de eso”, “yo no conozco el país pero quiero aprender”, sin embargo eso depende porque normalmente cuando tengo grupo cuyo objetivo es aprender francés por un requisito académico entonces hay es cuando ya son más académico, por ejemplo una presentación del examen o que una universidad se los pide y necesitan certificar para graduarse, entonces cuando hay como esa idea de obligación son menos abiertos a trabajar cultura, cómo que sólo necesitan contenido y ya terminado.

ENTREVISTA PROFESORES FLE

ILUD

1. Al realizar su planeación de clase. ¿Cuáles son las competencias de la lengua que usted tiene en cuenta? Explique.

Las cuatro competencias, producción y comprensión tanto oral como escrita siempre trato de desarrollar el tema a partir de las 4 habilidades con ejercicios simples o fáciles, la comprensión y la producción oral a partir de lo que se les dice lo que ellos responden y algunas veces con audios o grabaciones que se traen como ejercicios y siempre la comprensión y la producción escrita a partir de lecturas de textos cortos o dependiendo los niveles los textos pueden ser más extensos y siempre hay un ejercicio escritura resolviendo algunas preguntas o algo así. pero en cada clase trató de tener evidencia de las cuatro.

2. En general. ¿Cuál variación del francés enseña en clase?

¿Por qué?

Francés Francia, algo puntual lo que pasa es que a veces algunos estudiantes empiezan a preguntar como se dice en Canadá pero eso responde más a sus intereses como procesos de migración, ¿por qué? porque francés Francia y no otros, porque es el que se aprendió, el que aprendí, el que estudie, aprendí y es el que se da de forma como más puntual neutra o por decirlo así es el francés que está en la forma más alta o en su estándar, porque el francés africano es complicado.

3. ¿La cultura de cuál país de la lengua que enseña predomina en sus cursos?

Cultura francesa y cultura colombiana, porque por los contenidos de los libros y los contenidos de las clases siempre se desarrollan temáticas puestas o propuestas en las ciudades francesas o puntualmente París y a partir de los ejercicios y de las proyecciones que ellos realizan pues se ponen a nuestro contexto y nuestra cultura.

4. Para usted la enseñanza de la lengua a través de la cultura, ¿qué elementos aporta al aprendizaje de los estudiantes? Explique.

A parte pues del aprendizaje y desarrollo de sus habilidades en sus cuatro habilidades, lo que aporta es el conocimiento cultural, de los hábitos, de las formas de comportarse, de hacer o de lo que no se debe hacer, que es parte de la cultura de la organización del país.

¿Y eso qué elementos aporta al aprendizaje de los estudiantes?

Elementos, es una segunda forma de ver las cosas, es otro punto de vista del ver y el analizar en el caso de que se puedan comparar las cosas, ¿que se aprende? se aprende el respeto, se aprende las formas de reaccionar ante las situaciones comunicativas, hay que tener en cuenta pues que el francés está muy marcado en

el uso del "Vous y el Tú" qué es algo que nosotros no tenemos como tal y dentro de esos hábitos pues va todo eso marcado tanto en la gastronomía, en sus pasatiempos, en sus juegos culturales o cosas que son muy típicas francesas.

5. ¿Qué entiende por cultura?

Se aplica lo mismo que yo veo como cultura, que es toda esa forma de pensamiento y de organización social y de formas de pensar y de mantener sus hábitos y sus tradiciones de cualquier grupo.

6. ¿Qué entiende por interculturalidad?

Una interculturalidad, tal vez sea como esa cultura que está más adentro más arraigada como en un subnivel, pero sería no un subnivel hacia afuera sino un subnivel más hacia adentro, como algo más tradicional, algo más arraigado, esa interculturalidad, tal vez no sé, lo podría pensar como en las diferentes culturas de grupos o de los mismos pueblos de la cultura francesa que sería como el todo o también esa interculturalidad podría ser donde se mezclan o donde se unen los tipos de cultura en este caso enseñanza cultura colombiana cultura francesa.

7. ¿Qué entiende por Francofonía?

La Francofonía es el habla francesa, es todo lo que conlleva en francés y todo lo que se puede mostrar a partir de francés, ahí podría estar la interculturalidad porque el francés no sólo es Francia, es Canadá, es una parte árabe y también es una parte africana, ósea esta interculturalidad tiene muchos matices y muchas formas de verla y analizar, pero siempre va a tener algo en común que es la lengua francesa y por ser la lengua francesa pues tiene sus rasgos específicos y puntuales así sean diferentes grupos culturales.

8. En su libertad de cátedra usted aplica los conceptos anteriores en la enseñanza del idioma francés. De ejemplos de la didáctica empleada.

La cultura sí, como lo decía algunas veces los contenidos los mismos audios muestran cosas muy muy puntuales de la cultura francesa, Francia como tal, la interculturalidad se da en el momento en que se aplica o se pone en los contactos colombianos y la Francofonía en algunas ocasiones, puesto que casi todo lo que se utiliza en clase hace referencia a esa Francia, muy pocos audios o escritos que vengan de otros países de la habla francesa.

De esa interculturalidad por ejemplo, en los hábitos alimenticios de los franceses cómo son sus comidas teniendo en cuenta pues que ellos tienen una entrada, un plato fuerte, siempre un acompañamiento con queso y otras cosas y un postre, entonces primero se ve esa forma como ellos sirven, como preparan, qué es lo que compone su alimentación normal y ahí se entra a mirar cómo son nuestros hábitos alimenticios y tratamos de mirar o de expresar cuáles son esas diferencias que

encontramos, entonces ahí pues muy claramente acá no hay ese consumo de queso y baguette que salgo muy de allá que acompaña todas las comidas.

9. En su formación profesional tuvo enseñanzas relacionadas con el concepto de la intercultural.

Que en la universidad me hayan presentado conceptos de interculturalidad como tal no, ósea nunca fue evidente que vamos a hablar de interculturalidad o vamos a hacer cosas de interculturalidad, pero en algunas clases como en historia de la lengua y literatura abordamos autores de otros países de habla francesa

10. Para usted; ¿es importante la interculturalidad en la enseñanza de francés?

Sí No

¿Por qué?

Claro me parece importante y es fundamental conocer los hábitos, las formas de pensar, de hacer las cosas de los franceses, en este caso y poderlo traer y compararlo y apoyarlo a nuestra misma cultura, nos puede traer muchas cosas sobre todo la organización, el respeto.

Annexe 3 : Concepts clés

Rol del profesor – preparación de clase – espontaneidad – límites – experiencia – conocimiento del profesor- sensible a – activo en el cambio - situaciones personales del mismo - Acumulación de estudios y de comprensiones, transformaciones en la enseñanza- ideas de los otros países - Experiencia empírica de los docentes - Los profesores son únicos en su aprendizaje y en sus concepciones - Formación de los docentes en cuanto a lo intercultural

Rol del estudiante – interés de los estudiantes – particularidad de los estudiantes – procedencia – objetivos de aprendizaje – razones de aprendizaje – conocimiento de la situación en los otros países francófonos - Concepciones arraigadas de los estudiantes

Le cours de FLE : El manual en clase - Lo real en el aprendizaje de lenguas - Nivel de lengua
 – se limitan a las 4 competencias y se incluye la gramática - Depende del grupo (- Marco común europeo - Nuevas tecnologías - Syllabus como contrainte- Relación profesor, estudiante - Objetivo del aprendizaje de la lengua – interés de aprendizaje - Lengua pretexto vs objetivo - Diferencia del francés del aula y el de la práctica cotidiana - Importancia de los conceptos en el curso de lenguas- Normatividad - Importancia de lo intercultural en clase de francés- Porcentaje de los conceptos en clase - Conceptos relacionados con las nociones trabajadas- Componentes de la clase - Enseñanza desde la diversidad - Contexto de la clase: Condiciones que no son favorables

Conception de la langue: Lengua materna a lengua extranjera- Emotividad de la lengua- Empoderarnos de la lengua - Francés parisino

Conception de culture: Ejemplos de cultura - Oposición cultura vs el concepto de extranjero - Choqué cultural - La cultura extranjera no es más importante que la propia - Sacrificar la cultura - Para qué sirve la cultura - Imaginarios de la otra cultura

Conception de francophonie : Concepción de la francofonía: los otros países - Visión de los diferentes países francófonos

Conception d'intercultural : Dialogo de la interculturalidad - importancia de lo intercultural- La interculturalidad vista hacia lo extranjero,

MOI : Percepción propia Incluso yo me siento francófona, - Dar de sí

L'AUTRE : Lo otro, el otro - Otra manera de ser

CHANGEMENT : Conocimiento de nuevas ideas, cambio de concepción arraigada- Transformación

DIFFERENCE : Inclusión de otros países diferentes a Francia en el curso - La idea de diferencia

COLONIALIDAD: Lengua colonizadora- Expansión del francés

CRITICA: Ser conscientes Ser críticos

COMPARACIÓN: En caso de comparación respeto - Cultura comparativa

Cultura y lengua – división de las mismas como entes separados pregunta 2 y 3 (División entre la variación del francés estándar y las enseñanzas de cultura

ÉMOTIONS : Carga emotiva de la interculturalidad o de la cultura

FERMÉ : Las asistentes eran más flexibles - Cerrado - Limitar – limitado

REPECT : Tolerancia

La France: cliché - La cultura de Francia -

AFRICANO : El francés africano no les es útil Quién determina qué es útil?

QUÉBEC :

LO REAL : Diferencia del francés del aula y el de la práctica cotidiana- Conscientes de su realidad

