



LES REPRÉSENTATIONS DE LA FRANCOPHONIE ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Myriam Nathalia Lamprea Abril

Sous la direction de Françoise NICOL

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras
2014**



**LES REPRÉSENTATIONS DE LA FRANCOPHONIE
ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE : LE
CAS DES ENSEIGNANTS COLOMBIENS DE FLE**

Myriam Nathalia Lamprea Abril

Sous la direction de Françoise NICOL

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras
2014**

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de mon mémoire.

En premier lieu, je remercie sincèrement ma directrice de mémoire, Madame Françoise NICOL, pour ses conseils, sa patience, son soutien constant et sa grande compréhension. Je la remercie aussi pour sa générosité intellectuelle et humaine.

Mes remerciements s'adressent également à Madame Nathalie GARRIC, responsable du master à l'Université de Nantes et professeur de Sciences de Langage, qui m'a orientée et m'a donné des pistes de réflexion pour mener à bien mon travail de recherche.

Je voudrais exprimer ma gratitude à Madame Patricia MORENO, coordinatrice du Master en Enseignement des Langues Étrangères de l'Universidad Pedagógica Nacional, pour sa disponibilité et son aide pour les démarches à effectuer. Également, à tous les professeurs ayant travaillé activement dans ma formation pendant ces deux années.

Je suis également reconnaissante envers les enseignants de FLE qui ont pris le temps de participer au questionnaire. Sans leur coopération, il n'aurait pas été possible de réaliser cette étude.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à mes parents, ma sœur, ma famille, mon copain et tous mes proches et amis, qui m'ont toujours soutenue et encouragée à faire de ce rêve académique une réalité.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN-RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Les représentations de la francophonie et la construction de l'identité professionnelle. Las representaciones de la francofonía y la construcción de la identidad profesional.
Autor(es)	LAMPREA ABRIL, Myriam Nathalia
Director	Françoise NICOL
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 160 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Nantes.
Palabras Claves	Francofonía, representaciones, identidad, identidad profesional, docentes de francés lengua extranjera, interculturalidad, análisis lingüístico del discurso, análisis de contenido.

2. Descripción
El presente estudio investigativo aborda las representaciones de la francofonía de los docentes colombianos de francés lengua extranjera (FLE) a partir de dos objetivos: en primer lugar, la investigación busca examinar el proceso de construcción de la noción de francofonía por parte de los docentes colombianos de FLE así como su posición frente a dicha noción en un espacio no-francófono; en segundo lugar, identificar el rol de la francofonía en el proceso de construcción de su identidad como docentes de FLE. Para efectos metodológicos, la investigación se basó en la interacción de tres tipos de análisis: análisis cuantitativo, análisis de contenido y análisis lingüístico del discurso. A partir de los resultados obtenidos, se pudo establecer que la francofonía se presenta como una noción abstracta para los participantes, la cual se construye desde un punto de vista externo y está marcada por su carácter ambiguo. Este hecho demuestra que su participación en la construcción de la identidad profesional del docente colombiano de FLE no tiene mayor trascendencia. Por su parte, los conocimientos relacionados con la didáctica y/o la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa son considerados como los ejes centrales de los procesos anteriormente mencionados.

3. Fuentes

- BARDIN, L. (1997), *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- CHARAUDEAU, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.
- CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- DENIAU, X. (2001) *La francophonie*. Paris : PUF
- DUBAR, C. (2000), *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- GARRIC, N. et CALAS, F. (2007), *Introduction à la pragmatique*, Paris, Hachette.
- GOHIER, C. (2007), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- JODELET, D. (1984), « Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie », in MOSCOVICI, S. (dir), *Psychologie sociale*, Paris : PUF, p. 363-384.
- JODELET, D. (1989), « Représentations sociales : un domaine en expansion », in JODELET, D. (dir), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, p. 47-78
- MOLINER, P. (2001), *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MOSCOVICI, S. (1961) *Le psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- PÊCHEUX, M. (1975), «Les vérités de la Palice. Linguistique, sémantique, philosophie », in MALDIDIER, D. (prés), (1990), *L'inquiétude du discours. Textes de Michel Pêcheux*. Paris : Éditions des Cendres, p. 175-244.
- PROVENZANO, F. (2006b), « La "francophonie" : définitions et usages ». *Quaderni*. No. 62, Hiver 2006-2007, p. 93-102.
- TAP, P. (1980), « L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? ». In TAP, P. (dir), *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat, p. 237-250.

4. Contenidos

La presente investigación se interesa en el estudio de la francofonía en el marco del discurso de la enseñanza intercultural de FLE. En este sentido, sus objetivos principales se resumen en dos. El primero es identificar la manera cómo los docentes colombianos de FLE conciben la noción de la francofonía así como el papel de dicha noción en el

proceso de construcción de su identidad profesional; y el segundo objetivo es dar cuenta de su posición discursiva frente a la noción en cuestión. De esta manera, se buscó responder a las dos preguntas ejes de la investigación: ¿Cuáles son las representaciones de la francofonía en el discurso de los docentes colombianos de FLE? ¿De qué manera la noción de la francofonía participa en la definición de la identidad profesional de los docentes colombianos de FLE? A continuación, se describen brevemente los capítulos que integran el presente documento.

Capítulo 1. Marco Teórico: En este capítulo se presentan los principios teóricos que fundamentan el estudio. Así, en primer lugar, se aborda el concepto de la francofonía, sus diferentes posibilidades semánticas (según Deniau y Provenzano), su potencial como proyecto intercultural y su rol en el marco de un enfoque intercultural de la enseñanza de lenguas y en particular, de FLE. En segundo lugar, se aborda el concepto de representación de tipo social, sus componentes y características a partir de los postulados de Moscovici, Jodelet y Abric principalmente. En un tercer apartado, se lleva a cabo un recorrido general por la noción de identidad a partir de una perspectiva psicológica y otra social, para finalmente enfocarse en el concepto de identidad profesional.

Capítulo 2. Marco Metodológico: Este apartado tiene como objetivo la descripción de la metodología empleada la cual da cuenta de la población de estudio, el instrumento de recolección de datos, es decir, el cuestionario aplicado, así como de los enfoques metodológicos adoptados para la interpretación de los datos. De esta manera, se comienza por la caracterización de los docentes colombianos que participaron en el estudio, seguida de la descripción detallada del cuestionario y del tipo de preguntas elaboradas empleado para la recolección de datos. Por último, se presentan de manera general los enfoques metodológicos para el análisis de los datos: el análisis cuantitativo, el análisis de contenido y el análisis lingüístico del discurso, así como la clasificación de las preguntas por análisis y la caracterización del corpus recolectado.

Capítulo 3. Análisis de datos: En este capítulo se realiza el análisis de las respuestas obtenidas a la luz de los tres tipos de análisis: cuantitativo, de contenido y lingüístico del discurso. En este punto se hace hincapié en la importancia del último tipo de análisis mencionado (análisis lingüístico del discurso) puesto que este constituye el eje principal de interpretación de respuestas del presente estudio.

El documento finaliza con una sección dedicada a las conclusiones de la investigación y a las diferentes perspectivas del estudio.

5. Metodología

La presente investigación se llevó a cabo con la participación de 26 docentes colombianos de FLE con diferentes niveles de formación y de experiencia laboral en el

campo de la enseñanza de francés como lengua extranjera. Para la recolección de datos, se empleó como instrumento de base un cuestionario de 22 preguntas el cual contó con dos tipos de preguntas: semi-abiertas y abiertas. Estas preguntas permitieron poner en marcha tres tipos de análisis de datos: análisis cuantitativo, análisis de contenido y el análisis lingüístico del discurso. Para el primer tipo de análisis se tuvieron en cuenta las respuestas a las preguntas semi-abiertas (preguntas de la 1 a la 7 y de la 14 a la 20), las cuales se interpretaron a partir de diagramas y de porcentajes que sirvieron a su vez de base para interpretaciones de tipo descriptivo. El análisis de contenido tomó 6 preguntas abiertas (de la 8 a la 13 del cuestionario) para la creación de un corpus, el cual dio paso a las diferentes lecturas interpretativas de tipo cualitativo. El último tipo de análisis (lingüístico del discurso) tomó como base los marcadores lingüísticos empleados en las respuestas a tres preguntas abiertas (preguntas 13, 21 y 22), las cuales constituyeron el corpus de interpretación de este apartado.

En este orden de ideas, los dos primeros enfoques de interpretación permitieron establecer algunas líneas generales acerca de la francofonía y de la relación de dicha noción con la identidad profesional del docente de FLE en Colombia. Por su parte, el análisis lingüístico del discurso, eje principal de interpretación del estudio, permitió dar cuenta de las representaciones de la francofonía y de la posición de los participantes frente a la noción en cuestión de manera más precisa y rigurosa.

6. Conclusiones

Como conclusión del presente estudio se puede establecer que los docentes colombianos de FLE construyen la representación de la francofonía a partir de un punto de vista externo e impersonal debido al carácter abstracto y ambiguo de la noción. En este sentido, la participación de la francofonía en la construcción de la identidad profesional del docente de FLE en Colombia no es lo suficientemente precisa, ni se encuentra presente en la definición de su profesión. Para los docentes participantes del estudio, los conocimientos de orden didáctico se consideran como las herramientas centrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, en este caso, del francés. Así pues, sería interesante profundizar en las representaciones de la francofonía como elemento intercultural de la clase de FLE al confrontarlas con su accionar pedagógico, es decir, con la manera de abordar y explotar la noción en cuestión al interior del salón de clase.

Elaborado por:	LAMPREA ABRIL, Myriam Nathalia
Revisado por:	Ernesto Camacho

Fecha de elaboración del Resumen:	06	08	2014
--	----	----	------

SOMMAIRE

SOMMAIRE	9
INTRODUCTION.....	11
CHAPITRE I. CADRE THEORIQUE	16
1.1 La francophonie	16
1.1.1 La francophonie : à la recherche d'une définition	16
1.1.2 La langue française et la francophonie : projet interculturel.....	21
1.1.3 Les représentations de la francophonie, l'approche interculturelle et l'enseignant comme médiateur culturel	22
1.2 Les représentations sociales	24
1.2.1 Les représentations sociales: de l'individu au collectif.....	25
1.2.2.1 Les composants et les dimensions des représentations sociales	28
1.2.2.2 Les caractéristiques des représentations sociales	30
1.2.3 Les représentations sociales comme marqueurs d'identité.....	33
1.3 L'identité : la construction d'un concept.....	34
1.3.1 Identité : point de vue de la psychologie sociale.....	35
1.3.2 Identité : perspective sociale.....	36
1.3.3 L'identité professionnelle de l'enseignant.....	36
CHAPITRE II. CADRE METHODOLOGIQUE.....	40
2.1 Caractérisation de la population ciblée.....	40
2.2 Instrument de collecte de données.....	41
2.2.1 Types de questions : semi-ouvertes et ouvertes.....	42
a. Questions semi-ouvertes.....	43
b. Questions ouvertes	45
2.3 Analyse des données : trois approches méthodologiques.....	46
2.3.1 L'analyse quantitative	46
2.3.2 L'analyse de contenu	47
2.3.3 L'analyse du discours	49
2.3.3.1 Discours : Qu'est-ce que le discours ?	49
2.3.3.2 L'analyse du discours et le corpus de base : quelques spécificités	51
2.3.3.3 Caractéristiques générales du corpus recueilli.....	53
CHAPITRE III. ANALYSE DES DONNÉES.....	54

3.1 Profilage des enseignants de FLE : informations générales	54
3.2 Analyse quantitative du questionnaire	55
3.2.1 Les représentations de la France et de la francophonie	55
3.2.2 L'enseignant de FLE	65
3.3 Analyse de contenu	75
3.3.1 Mots de la francophonie	76
a. Les sujets liés à la francophonie	76
b. La francophonie comme <i>une entité qui bouge</i>	77
c. Les acquis de la francophonie	79
d. Le cadre de référence de la francophonie	80
e. Les acteurs de la francophonie	81
3.3.2 Les auteurs francophones	82
3.3.3 Les pays de la Francophonie	84
3.3.4 Activités de la francophonie	87
3.3.5 Les stéréotypes du monde francophone	88
3.3.6 Les informations sur le Québec	90
3.3.6.1 Informations sur le Québec : analyse de contenu	91
3.3.6.2 Informations sur le Québec : analyse discursive	92
a. L'intensité de la différence	92
b. La définition : évidence de connaissance ?	94
c. Acceptation de l'ignorance	94
3.4 Analyse linguistique du discours	96
3.4.1 La francophonie : une notion externe	98
a. Construction d'un concept impersonnel : « C'est/Ce sont/il s'agit »	99
b. L'emploi d'unités nominales : discours déjà faits	100
c. La notion d'emphase syntaxique	101
d. L'emploi du pronom « on » : un tiers indéterminé	104
e. Le conjonction « car » : effet de préconstruit	104
f. Modalité dépersonnalisée : effet d'obligation et de contrainte	105
3.4.2 La francophonie : notion ambiguë	107
a. La négation : rupture partielle avec la francophonie	108
b. L'emploi de « nous » complément : Position bénéficiaire	109
c. Les marqueurs d'argumentation : position abstraite	110
La restriction	110
La concession	111
d. L'emploi de « on » comme un « nous » : mise en place de l'enseignant	112

CONCLUSIONS	114
BIBLIOGRAPHIE	119
ANNEXES	125
Annexe 1 : Format du questionnaire en ligne.....	125
Annexe 2 : Réponses ouvertes au questionnaire.	135
Annexe 3 : Tableau 1. Les mots de la francophonie	150
Annexe 5 : Tableau 3. Pays de la Francophonie.....	153
Annexe 6 : Tableau 4. Activités de la francophonie.....	154
Annexe 7 : Tableaux 5. Les stéréotypes du monde francophone	155
Annexe 8 : Tableau 6. Les informations sur le Québec.....	156

INTRODUCTION

Le sens du mot francophonie n'est pas facile à saisir en raison de son caractère polysémique. En effet, ce mot peut désigner une situation géographique, un projet politique, une institution ou une communauté de personnes. Cependant, toutes ces conceptions du terme ont un axe commun qui les rassemble : la langue française. Dans le cadre de l'enseignement de Français Langue Étrangère (dorénavant FLE), la francophonie constitue un des objets d'enseignement et d'apprentissage qui renvoie notamment aux variétés non seulement linguistiques mais aussi culturelles qu'entraîne le fait de parler cette langue. Ainsi, à l'intérieur de la salle de classe de FLE c'est l'enseignant (légitimé par ses connaissances linguistiques) qui assume le rôle de porteur et diffuseur d'une telle diversité apportée par la francophonie et dont les interlocuteurs et francophones potentiels sont les apprenants.

Sous ce rapport, les représentations de la francophonie que construisent les enseignants de FLE ont une importance essentielle dans le domaine de l'enseignement et de la formation de formateurs de FLE vu qu'elles constituent une façon de saisir le concept et en même temps, un cadre de référence sur lequel ils s'appuient afin de mettre en place le rôle de diffuseurs de la diversité, autrement dit de médiateurs interculturels. De surcroît, ces représentations pourraient apporter des éléments sur la manière dont les enseignants conçoivent leur métier, à savoir leur identité en tant que professionnels de l'enseignement de FLE et médiateurs entre cultures.

Or, en Colombie, un pays non francophone, entouré par des pays hispanophones (sauf le Brésil) et fortement influencé par la langue anglaise et la culture anglo-saxonne, dite américaine, les enseignants de FLE se servent de différentes sources pour bâtir les représentations de la francophonie : des documents authentiques, des manuels d'enseignement, des formations, des voyages, des représentations des anciens professeurs de français, entre autres. Un autre élément source des représentations est offert par les différentes institutions telles que *l'Alliance Française*, *l'Ambassade de France* et les universités ayant des formations en enseignement de langues étrangères où le français est compris (notamment des licences et/ou Bac+4). Ces entités assurent la

promotion de la francophonie et notamment de la langue française à travers la mise en place d'activités d'ordre culturel. Parmi les activités les plus remarquables soulignons : le concours annuel « Les 10 mots de la francophonie », la célébration de « la Journée Internationale de la Francophonie » dans la semaine du 20 mars, la projection de films francophones et la réalisation des concerts et des expositions périodiques qui concernent des personnalités provenant du monde francophone.

Il est à noter que, bien que la Colombie ne soit pas un pays francophone, les enseignants colombiens de FLE disposent d'un éventail de possibilités pour construire ces représentations de la francophonie, prendre une position face à une telle notion et la mettre en place lors de l'exercice de leur métier, notamment de leur rôle de médiateur interculturel. Malgré cela, nombreux sont les professeurs qui ne sont pas conscients de la façon dont ces représentations se forment et comme résultat, leur agir pédagogique et la conception de soi en tant qu'enseignants de FLE s'étaye sur des éléments concernant premièrement *le comment faire* (la méthodologie, les stratégies d'enseignement et les compétences didactiques) au détriment des autres composantes qui font partie du discours de l'enseignement de FLE, en l'occurrence, *le quoi* qui relève du regard interculturel : la francophonie.

Compte tenu de ce qui précède, il semblerait donc qu'une notion comme celle de francophonie ne représente qu'un sujet des programmes d'études ou même, d'une matière dont le rapport avec l'identité du professeur de FLE et sa pratique enseignante est encore flou. C'est donc sur ce point, où la présente étude s'intéresse à la francophonie dans le discours de l'enseignement interculturel de FLE en Colombie. De ce fait, nous nous sommes demandés : Comment les enseignants colombiens de FLE construisent-ils les représentations de la francophonie dans un espace non francophone? Quel est leur positionnement par rapport à la francophonie ? Quel est le rôle de cette notion dans le cadre de leur métier d'enseignant de FLE et plus précisément, de leur rôle de médiateurs interculturels ? Quelle est l'importance accordée à telle notion ? Ces questions posées ci-dessus convergent dans les deux questions suivantes :

Quelles sont les représentations de la francophonie chez les enseignants colombiens de FLE ? Comment cette notion participe de la définition de leur identité en tant qu'enseignants de FLE ?

À cet égard, notre étude a deux objectifs : le premier est d'identifier la façon dont les enseignants colombiens de FLE bâtissent les représentations de la francophonie et de leur rôle lors du processus de construction de l'identité professionnelle ; le deuxième, de rendre compte du positionnement face à cette notion. Afin de mener à bien cette recherche, nous avons transmis une enquête par questionnaire auprès de vingt-six professeurs colombiens de FLE qui exercent leur métier dans différentes institutions et/ou qui ont déjà eu une expérience enseignante. La décision de travailler avec des sujets déjà enseignants repose sur le fait que leur formation et leurs expériences professionnelles permettent à ces enseignants d'élaborer un dire par rapport à notre objet d'analyse.

Cette recherche est inscrite dans une démarche qui confronte trois types d'analyse : l'analyse quantitative, l'analyse de contenu et l'analyse du discours. Les deux premières nous permettent de tracer des pistes générales qui sont susceptibles de contribuer à la connaissance de la francophonie ainsi qu'à la manière dont les enseignants interrogés construisent leur identité autour de leur métier. La deuxième, c'est-à-dire l'analyse linguistique du discours, constitue l'axe principal de notre analyse puisqu'elle s'avère un outil nous permettant d'apprendre la façon dont les locuteurs comprennent ce qu'est la francophonie et comment il se positionnent par rapport à cette notion.

La présentation de notre étude sera structurée en trois grands chapitres. Le premier chapitre est constitué par les principes théoriques qui orientent la présente étude. En premier lieu, on abordera le concept de francophonie à travers les différentes possibilités de sens, son potentiel comme projet interculturel et sa place dans le cadre d'une approche interculturelle de l'enseignement de langues, et de FLE en particulier ; en deuxième lieu, les représentations seront présentées, spécifiquement les représentations sociales, leurs composantes et leurs caractéristiques ; en troisième lieu, la construction de la notion d'identité sera révisée depuis un point de vue psychologique et social pour finalement se focaliser sur l'identité professionnelle.

Le deuxième chapitre a pour but la description du cadre méthodologique lequel rend compte de la population ciblée, de l'outil de collecte de données, c'est-à-dire de l'enquête par questionnaire et des démarches d'analyse adoptées en vue de restituer nos

interprétations. Ainsi, on commencera par une caractérisation des enseignants colombiens interrogés, suivie d'une exposition détaillée du questionnaire et des types de questions consignées dans cet instrument. La dernière partie de ce chapitre est consacrée à la présentation générale des démarches méthodologiques d'analyse de données et au classement des questions par analyse. Nous considérons que l'articulation de ces trois possibilités d'analyse (quantitative, de contenu et linguistique du discours) nous permet d'atteindre nos objectifs d'identifier la manière dont les enseignants colombiens de FLE construisent la francophonie ainsi que de rendre compte de leur positionnement inscrit dans la définition de leur métier d'enseignants de FLE.

Le troisième chapitre s'intéresse concrètement à l'analyse de données recueillies en trois parties qui répondent aux trois choix d'analyse : l'analyse quantitative, de contenu et discursive. Dans la première partie, les réponses aux questions semi-ouvertes sont dépouillées et expliquées en fonction de l'analyse mise en œuvre. Pour ce faire, nous avons recours à l'emploi de diagrammes et de pourcentages qui nous permettent d'esquisser des interprétations face aux résultats obtenus. La deuxième méthode de traitement de données, à savoir l'analyse de contenu exige la création d'un corpus sur lequel s'étaient les interprétations, de manière que cette partie présente le corpus construit accompagné de ses lectures interprétatives. La dernière partie proposera l'analyse linguistique du discours des réponses ouvertes à partir de l'étude des marqueurs linguistiques lesquels constituent le point de départ des interprétations.

À la lumière des réponses obtenues des enquêtes, nous cherchons à confirmer les hypothèses suivantes :

- La francophonie est une notion construite par les enseignants colombiens de FLE depuis un point de vue extérieur et dépersonnalisé.
- La francophonie se présente comme une notion abstraite de sorte qu'elle est la cible d'un positionnement ambigu provenant des enseignants colombiens de FLE. En ce sens, le rapport entre la francophonie est l'identité professionnelle de l'enseignant de FLE reste flou.
- Les enseignants colombiens de FLE étayent leur processus de construction d'identité professionnelle sur des éléments qui renvoient au *comment faire*,

c'est-à-dire aux compétences didactiques, aux stratégies d'enseignement et aux concepts pédagogiques.

À partir de la présentation de notre objet d'étude en trois phases d'exploration ainsi que des résultats obtenus vis-à-vis nos hypothèses, nous espérons apporter des éléments précis aux objectifs fixés. Nous souhaitons aussi contribuer à la création et mise en place de programmes de formation pour les enseignants colombiens de FLE visant la sensibilisation interculturelle et l'appropriation de la notion afin qu'elle puisse être bien exploitée avec les apprenants.

CHAPITRE I. CADRE THEORIQUE

Pour aborder les représentations de la francophonie ainsi que l'identité professionnelle des enseignants colombiens de FLE, il est nécessaire d'examiner les principes théoriques qui ont orienté la mise en place de cette étude. Dans ce chapitre, nous déploierons ces principaux choix conceptuels, en commençant avec la francophonie et ses différentes possibilités dans le cadre de l'enseignement de FLE ; ensuite nous réviserons le concept de représentations, mettant l'accent sur la représentations de type sociale ; enfin, nous nous pencherons sur la construction du concept d'identité pour finir avec l'identité professionnelle.

1.1 La francophonie

Généralement, la notion de francophonie est connue par son rapport avec la langue française, mais elle peut être abordée plus largement depuis différents angles : un ensemble administratif, un projet académique, une idéologie, une action politique, et même un sentiment. Pour éclairer ce terme et le mettre en relation avec l'identité et le positionnement des enseignants colombiens de FLE, il nous semble nécessaire de revenir aux origines de son usage.

1.1.1 La francophonie : à la recherche d'une définition

La première personne à utiliser le mot francophonie a été le géographe français Onésime Reclus en 1880. Selon l'ancien secrétaire de l'OIF¹ DENIAU (2001 :10-11), ce géographe avait un but principal : « classer les habitants de la planète en fonction de la langue qu'ils parlaient dans les familles et leurs relations sociales ». Autrement dit, le mot francophonie s'ancrait en principe à une représentation linguistique liée à la distribution géographique des franco parlants. Cependant, les perspectives de Reclus, stimulées par son esprit nationaliste et son désir de répandre les idéaux de liberté et fraternité de la République française en Afrique, l'ont mené à fixer un deuxième but : fonder un projet de relations humaines, dont la francophonie serait « un symbole de solidarité humaine du partage de la culture et de l'échange ». À première vue, ces deux buts sont un engagement pour l'avenir de la langue française et des cultures qu'elle

¹ OIF: l'Organisation Internationale de la Francophonie.

véhicule; toutefois, l'objectif qui sous-tend ces idées c'est, pour PROVENZANO (2006a), le projet expansionniste et impérialiste du géographe français. En effet, ce dernier signale que le projet francophone était défini par « sa perspective franco-centrée, sa conception démographique et territoriale, et par sa visée impérialiste » (PROVENZANO, 2006a : 3) de manière que l'acception initiale de la francophonie ne renvoyait pas à un espace et/ou à une langue de partage, mais à un projet d'expansion et de colonisation territoriale. Le projet comprenait donc une idée d'intégration, soit économique, culturelle et/ou linguistique à partir d'une volonté politique (provenant notamment de la France) et d'un objet commun : la langue française.

Le mot francophonie a disparu de la conscience collective et des écrits de l'époque, fait qui démontre que Reclus a été le pionnier de la question. En revanche, selon l'ancienne secrétaire général de l'AUELF², TÉTU (1997 :18), dans la première moitié du XX^e siècle, c'est le terme *francité* qui était adopté pour décrire les caractéristiques de ce qui était français : « les caractéristiques linguistiques, culturelles, éventuellement « l'esprit français » ».

Le mot francophonie n'est repris qu'en 1962, sous la plume de Léopold Sédar Senghor, dans la revue *Esprit*³ consacrée entièrement à la langue française (DENIAU, 2001). Dans cette publication, des personnalités reconnues dans les champs politique et culturel ont défendu la langue française et ont abordé les « possibilités d'action communes pour assurer le maintien et la croissance de la visibilité et du prestige internationaux du français » (PROVENZANO, 2006a :8). Le souci commun de mettre en relief l'avenir d'une langue provient de son potentiel culturel et politique, mais aussi de son caractère intégrateur. À cet égard, le président poète sénégalais Léopold Sédar Senghor propose, dans la publication, une tentative de définition de la francophonie imprégnée d'un air poétique: « la Francophonie c'est cet Humanisme intégral qui se tisse autour de la terre, cette symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire » (SENGHOR, 1962 :844).

² AUELF : Association des Universités partiellement ou entièrement de langue française. De nos jours, cette association est nommée l'AUF (Association Universitaire de la Francophonie).

³ Cette publication correspond à l'édition spéciale de la revue *Esprit* de novembre de 1962, intitulé « Le Français dans le monde ». Senghor contribue sur le sujet « Le français, langue et culture ».

Cette définition peut nous renvoyer à l'idée de la langue française comme étant un tout universel (PROVENZANO, 2006), un trésor commun qui met en exergue et qui rassemble la diversité des situations culturelles, économiques, géographiques, politiques et linguistiques de la communauté francophone, au delà des frontières de la France « le français : Soleil qui brille hors de l'Hexagone » (SENGHOR, 1962 : *ibid*). Ainsi par exemple, les modes de vie et les coutumes des peuples de l'Asie orientale, les activités économiques de l'Afrique et les enjeux politiques et linguistiques du Québec peuvent être connus, étudiés et saisis grâce à l'action de la langue française en tant que moyen de rassemblement.

La perspective poétique de Senghor sera développée par Deniau pour qui la notion de francophonie ne peut pas être réduite à une seule acception du fait qu'elle porte différents sens par rapport à son usage, « il apparaît que les sens qu'elle englobe concourent à son enrichissement, car ils permettent de dépasser des constatations purement matérielles pour atteindre une valeur mystique » (DENIAU, 2001 :15) Par conséquent, l'idée de la francophonie peut varier selon l'emploi, de sorte qu'il est possible que des Français aient une notion liée à l'espace géographique alors que pour les Québécois, la francophonie pourrait représenter une quête identitaire.

Pour envisager l'ambiguïté du concept de francophonie, DENIAU propose une classification en fonction du sens attribué. Nous la résumons ainsi :

- **un sens linguistique** : le substantif tire son origine de l'adjectif « francophone » signifiant « qui parle la langue française » ou « personne parlant le français ». Ce sens signale une position matérielle du terme.
- **un sens géographique** : de caractère aussi matériel, ce sens fait allusion à l'ensemble des peuples, des hommes dont la langue (maternelle, officielle, courante ou administrative) est le français.
- **un sens spirituel et mystique** : le sentiment d'appartenir à une même communauté. Une solidarité qui naît du partage de valeurs communes aux divers individus et aux communautés francophones.
- **un sens institutionnel** : l'ensemble des organisations publiques et privées dont l'objectif est de défendre et de valoriser l'espace francophone (DENIAU, 2001 : 15-24).

Sous ce rapport, tous les sujets ayant une relation avec la langue française, de caractère linguistique, géographique, institutionnel et/ou culturelle, sont convoqués à appartenir à la francophonie. Ainsi, si nous prenons le sens géolinguistique, nous trouvons des pays de l'Afrique francophone comme le Bénin, le Sénégal, le Mali, la Côte d'Ivoire où le français est l'unique langue officielle ; et des pays comme la Belgique, Haïti, Djibouti, le Canada où le français est langue co-officielle. Par rapport au sens institutionnel, les organisations comme la chaîne de télévision TV5 Monde et l'Université Senghor d'Alexandrie ⁴ sont considérées comme des vecteurs de la francophonie. Dans le sens linguistique et spirituel, nous pourrions aussi ajouter à la liste les enseignants et les apprenants de la langue comme des francophones passionnés par l'étude et la diffusion de la langue française dans leur contexte particulier.

En essayant de synthétiser la conception de Deniau, PROVENZANO (2006b :16) propose une nouvelle définition qui semble réunir différents aspects liés à la francophonie :

« La francophonie est précisément l'ensemble des rhétoriques, des idéologies, des concepts, des représentations mis en place pour rendre compte de la communauté des usagers et des usages de la langue française ; cette définition recouvre également les usages sociaux de ces rhétoriques, idéologies, concepts ou représentations ».

L'auteur classe cette définition dans une catégorie socio-discursive, vu qu'autour du mot « se dessinent une suite d'effets de discours, une gamme d'énonciateurs de la francophonie, une série de lieux d'où se pense, s'énonce, se labellise, s'instrumentalise, ou se dissout, la francophonie. » (PROVENZANO, 2006b :16). En d'autres termes, la francophonie est un sujet énoncé, susceptible d'être construit et reconstruit à travers les discours d'une communauté universelle de personnes qui sont convoquées par leur rapport avec la langue française.

Or, afin de saisir la notion de façon plus concrète, les discours les plus répandus distinguent la francophonie par sa différence orthographique. Ainsi, l'ensemble des usagers du français fait partie de ce que l'on appelle la francophonie avec un « f » minuscule (ou petit f), alors que le système gouvernemental et intergouvernemental

⁴ Informations obtenues sur le site internet : ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, <http://www.francophonie.org>. Consulté le 27 mars 2014.

chargé de promouvoir la langue et la culture française à échelle mondiale est nommé Francophonie avec un « F » majuscule (ou grand f). Sous cette dénomination se trouve l'organisation leader du monde francophone, l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) créée en 1998 et qui compte avec la participation de 77 pays sur tous les continents: 57 membres et 20 observateurs⁵.

À la lumière des différentes définitions de la francophonie présentées ci-dessus, nous pouvons donc affirmer que les enseignants et les apprenants de FLE font partie de cet ensemble francophone en tant qu'utilisateurs et diffuseurs de la langue et de la culture dans leurs contextes. Ce fait nous amène à regarder de plus près la façon dont les enseignants colombiens de FLE particulièrement construisent les représentations de ce concept si polyvalent, mais rattaché d'une manière ou d'une autre à leur métier.

Au sujet des représentations de la francophonie, nous prenons l'exemple de l'étude discursive de la linguiste MARIE (2009)⁶ réalisée en Moldavie, état appartenant à la Francophonie et où le français a le statut de langue étrangère. Son étude rend compte de la position prise par des apprenants moldaves sur leurs représentations de la francophonie à partir de l'appropriation de valeurs sur ce terme et les procédés argumentatifs mis en œuvre dans leurs discours. En raison de l'adhésion de ce pays au monde Francophone (avec un grand f), l'auteur a observé la construction des représentations à partir des notions telles que « francophonie », « francophilie » et « opportuniste ». Les résultats obtenus montrent que la francophonie est associée à la notion de « réussite » grâce au profond attachement des apprenants à la langue française, à la France et à l'Europe.

Dans cette étude, le phénomène représentationnel est abordé avec des sujets considérés comme des francophones non natifs ; néanmoins il convient de se demander si les enseignants et les apprenants non francophones (c'est-à-dire qui ne sont pas issus des régions francophones) mais attachés à la langue française construisent des représentations similaires. Dans notre étude, il est important d'analyser les représentations de la francophonie chez les enseignants colombiens de FLE, étant donné

⁵ ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, <http://www.francophonie.org>. Consulté le 27 mars 2014.

⁶MARIE, V. (2009) Conception de la Francophonie/Francophilie en Moldavie : représentations discursives et stéréotypes. Thèse : Université de Nantes.

qu'elles peuvent être vues comme une voie d'accès à la manière dont ils construisent cette notion dans un contexte exolingue. Il nous intéresse également de voir comment ces enseignants assument cette notion lors du processus de construction de leur identité en tant qu'enseignants de FLE et médiateurs interculturels.

1.1.2 La langue française et la francophonie : projet interculturel

Il est incontestable que les éléments communs de toutes les notions de la francophonie sont la langue française et la culture. La langue française, vue dans l'histoire comme la « langue des élites », a maintenant un rôle important sur le plan politique, économique, idéologique et culturel à l'échelle mondiale. Pour illustrer cela, nous prenons l'exemple du français comme l'une des langues officielles au sein de diverses organisations internationales : l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (OTAN), l'Union Européenne, de l'Organisation des Nations Unies (ONU), et les Jeux Olympiques. En outre, l'*Observatoire de la langue française*⁷ en 2010 a attesté l'augmentation de locuteurs francophones à travers le monde grâce, entre autres, aux diverses dynamiques d'enseignement et d'apprentissage mises en place dans un grand nombre de pays. En effet, selon ce document, 116 millions de personnes apprennent le français, dont environ la moitié comme langue étrangère.

Sur ce point, il faut rappeler que la langue française (ainsi que toutes les langues) n'est pas, aux yeux des institutions officielles de la Francophonie, juste un dispositif de communication, mais aussi une voie de diffusion et d'échange linguistique et culturel. Cette vision permet de constater les efforts menés par la Francophonie institutionnelle pour élargir la notion de la langue française comme un moyen qui ne mobilise pas seulement les valeurs linguistiques et culturelles de la France, mais qui rend aussi compte de la diversité linguistique et culturelle d'autres pays Franco-parlants, en d'autres termes, un moyen pour l'interculturalité. En effet, dans la synthèse du *Forum Mondial de la Langue Française 2012*⁸ à Québec, la nécessité d'enrichir le

⁷ L'*Observatoire de la langue française* (OLF) est un document qui recueille et analyse les données statistiques fiables sur la place et l'usage de la langue française dans le monde.

⁸ Le premier *Forum Mondial de la Langue Française*, organisé en collaboration avec le gouvernement du Québec, a eu lieu au Québec, du 2 au 6 juillet 2012. Ce Forum a été une initiative de l'OIF.

concept de francophonie et de langue française, en reconnaissant son évolution en matière de diversité linguistique et culturelle est déclarée :

« [...] 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 » (p. 21).

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.

1.1.3 Les représentations de la francophonie, l'approche interculturelle et l'enseignant comme médiateur culturel

Dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage des langues (particulièrement du FLE dans notre étude), il est bien connu que la culture s'érige comme un des axes principaux non seulement de la didactique mais aussi de la rencontre de l'Autre en tant que porteur d'une culture différente. ABDALLAH-PRETCEILLE (1999 :98) affirme qu' « apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à percevoir l'environnement physique et humain à travers une grille de perception différente », apprentissage qui conduit à la compréhension de la diversité culturelle et à l'acceptation de la différence.

Dans cette perspective, l'approche interculturelle en FLE vise à dépasser les méthodes traditionalistes de l'enseignement de langue et de la culture, lesquelles s'étaient sur la grammaire et la connaissance ethnocentriste de la culture, pour, en revanche, mettre l'accent sur le développement d'une prise de conscience de soi et de l'Autre (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996). Autrement dit, la connaissance culturelle de la France, de la Belgique, du Togo ou de la Guyane Française ne se réduit pas à des endroits touristiques ou des plats gastronomiques, mais elle concerne un positionnement analytique qui est à développer lors des cours de langue.

À partir de ce point de vue, les représentations de la francophonie encadrées dans l'approche interculturelle s'avèrent comme un point de départ vers la connaissance, la compréhension et la prise en charge d'une posture analytique et critique face à la culture maternelle et à la culture cible. De ce point de vue, SÁNCHEZ (2007 :109) aborde l'interculturel comme « un phénomène de représentations en contraste, débouchant irrémédiablement sur des stéréotypes mais qui se construit comme un processus, un échange entre la culture maternelle et la culture étrangère ayant pour objectif la fin des barrières, la réciprocité et la solidarité entre peuples ». Cet objectif met l'enseignant des langues face à un nouveau rôle, celui de médiateur interculturel.

L'enseignant de FLE en tant que médiateur culturel est défini à partir de sa position d'interlocuteur, ou même de « pont » entre la culture maternelle de l'apprenant et la culture (ou cultures) cible. ZARATE (in BYRAM, dir, 2003) propose trois conceptions de la médiation. Nous les synthétisons ci-dessous:

- la médiation comme espace de mise en relation de partenaires, en situation de découverte. Initiateurs qui rendent intelligibles pour des nouveaux venus les contextes culturels et linguistiques que ces derniers inaugurent ;
- la médiation en situation de conflit ou de tension, quand langues et repères culturels produisent de l'exclusion et de la violence sociale ;
- la médiation insufflant des dynamiques propres aux espaces tiers, alternatives aux affrontements linguistiques et culturels. Dans cet

espace pluriel, la différence est nommée, négociée, réaménagée (ZARATE, in BYRAM, dir, 2003 :99).

Ces trois conceptions de la médiation sont complétées par la conclusion du projet *L'hospitalité dans la formation initiale et continue des enseignants*⁹: « Le rôle de l'enseignant en tant que médiateur et facilitateur est fondamental. En prenant en compte la dimension culturelle de la langue, l'enseignant de langue doit être capable de développer auprès de ses étudiants la prise de conscience des schèmes culturels et les préparer à les assumer lors des rencontres interculturelles ». (GOHARD-RADENKOVIC, A. et al. in ZARATE, G. et al, dir, 2003 : 229)

Ainsi, les enseignants colombiens de FLE deviendraient des acteurs sociaux dont une des tâches serait d'accomplir notamment la première et la troisième conception proposés par Zarate, certainement adaptées à leur contexte d'action. Autrement dit, ils seraient en charge de mettre en relation les apprenants de la langue avec la diversité culturelle et linguistique inhérente à la notion de la francophonie, ainsi que de former des acteurs sociaux¹⁰ ouverts à la reconnaissance et à l'acceptation de l'hétérogénéité. Dans cet ordre d'idées, l'étude des représentations de la francophonie chez les enseignants de FLE permet de s'approcher de la manière dont ils assument cette tâche de médiateurs entre cultures à partir de leur positionnement inscrit dans leurs discours. Ainsi, pour aborder les représentations, il est donc nécessaire d'éclaircir ce concept.

1.2 Les représentations sociales

Les représentations qui nous intéressent dans cette étude portent sur l'image que les enseignants colombiens de FLE se font de la francophonie, étant donné qu'ils ne sont pas nés dans l'espace francophone. Il est important de noter que bien que la Colombie n'appartienne pas à l'ensemble de la Francophonie institutionnelle, ces

⁹ Ce projet fait partie d'un ensemble de recherches assurées par le Conseil de l'Europe qui visent à poser la question sur la médiation culturelle lors de l'enseignement des langues étrangères. Voir : ZARATE, G. et al. (2003) *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

¹⁰ Pour approfondir la notion de l'apprenant en tant qu'acteur social, voir PUREN, C. (2009) «Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. Publié en ligne. URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>.

enseignants parlent et enseignent la langue française de sorte qu'ils pourraient être considérés comme les agents de la francophonie en tant que locuteurs de cette langue. À cet égard, la manière dont ils se représentent la francophonie et l'assument, peut révéler certains traits appartenant à la construction de leur identité en tant que professionnel de FLE et à la mise en place de leur rôle de médiateurs interculturels dans un contexte non francophone. Pour aborder donc les représentations, il faut tout d'abord préciser ce concept en partant d'un point de vue individuel suivi par une orientation collective.

1.2.1 Les représentations sociales: de l'individu au collectif

Dans les sciences sociales, le concept de représentation apparaît avec les travaux de Durkheim qui propose en principe de séparer les représentations individuelles des représentations collectives. Cette séparation correspond respectivement à l'opposition entre image ou perception et concept. En effet, le sociologue attribue un caractère de stabilité aux représentations collectives car « tandis que l'individu est sensible de même à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seuls, des événements d'une suffisante gravité peuvent réussir à affecter l'assiette mentale de la société » (DURKHEIM, 1960 :620). Dans ce sens, les représentations de type social peuvent être considérées comme ce « vocabulaire collectif » dont l'individu se sert pour saisir et définir le monde. Pour illustrer, Durkheim nous donne l'exemple d'un terme qui exprime des choses que nous n'avons jamais perçues ou des expériences que nous n'avons jamais vécues ou dont nous n'avons jamais été les témoins, comme la mort, l'amour, la paix. À l'intérieur de ce terme, il existe une « science plus qu'individuelle » (DURKHEIM, 1960 :621), qui déborde le sujet et dévoile une force collective qui agit sur la pensée du sujet.

Le psychologue MOSCOVICI (1989 :82) élargit la vision de Durkheim en affirmant que pour le sociologue, les représentations désignent en priorité « une vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espace, temps), d'opinions et de savoirs sans distinction. La notion est équivalente à celle d'idée ou de système, ses caractères cognitifs n'étant pas spécifiés ». Ces formes sont donc toujours à la place de quelque chose, à savoir d'une entité physique, mentale ou abstraite, et qui se concrétisent en concepts et connaissances, constituant ainsi une base de savoirs qui permet au sujet de saisir le monde ainsi que d'agir et se positionner face à la réalité.

Dans le domaine de la psychologie sociale, le concept de représentations et notamment celui de représentations sociales a été enrichi par les travaux de Moscovici (1961). Selon lui, une représentation « produit et détermine des comportements, puisqu'elle définit à la fois la nature des *stimuli* qui nous entourent et nous provoquent, et la signification des réponses à leur donner ; et la représentation sociale est une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre individus » (MOSCOVICI, 1961:26). Les représentations sociales sont ainsi des façons d'interpréter, d'organiser et de reconstruire la réalité de manière collective en permettant de réguler les relations sociales par rapport à l'objet qui est représenté.

La conception de Moscovici est complétée par celle du psychologue MOLINER (1996 :13), qui présente les représentations comme le résultat de la relation entre les croyances individuelles et les interactions intersubjectives : « Les représentations sont un ensemble d'informations, d'opinions, et de croyances relatives à un objet. Elles [...] sont le fruit d'expériences individuelles et d'échanges interindividuels ». Autrement dit, le sujet met en place des processus mentaux et sociaux qui s'articulent pour produire un savoir commun qui va s'installer dans l'imaginaire d'une collectivité. Ainsi, si un individu ou un groupe se forme une opinion par rapport à un objet, une situation ou un fait, cette opinion est « de certaine façon, constitutive de l'objet », c'est-à-dire que l'objet existe grâce à l'action d'un individu et/ou à un groupe social et le rapport de cet objet avec eux (ABRIC, 1994). Pour illustrer cette idée, prenons l'étude donnée comme exemple par MOLINER (1996) concernant les travailleurs d'une entreprise d'imprimerie et leurs opinions à propos de la formation professionnelle :

« Lorsque on interroge les salariés [...], on recueille des discours qui abordent les problèmes de l'apparition de nouvelles technologies, du chômage ou de l'adaptation nécessaire des salariés à un monde en mouvement. Tous ces éléments résultent de l'expérience propre des sujets interrogés. L'étude est menée dans une entreprise où l'on a installé un système informatisé de photocomposition. De ce point de vue, la base de connaissances est alimentée par des faits objectifs. Mais on rencontre aussi des éléments qui procèdent de la subjectivité des individus interrogés. Valorisation de tel aspect de la formation ou dévalorisation de tel autre » (MOLINER, 1996 :13).

Cet exemple met clairement en évidence la distinction entre faits concrets et représentations. En effet, les représentations qui concernent l'objet de notre étude (à savoir la francophonie) émergent aussi à partir d'événements réels. À ce stade, il nous semble nécessaire de signaler que la francophonie n'est pas juste une idée abstraite ; au contraire, elle est une réalité qui fait référence à des faits culturels et linguistiques dont l'axe d'action principale est la langue française. Sous ce rapport, il est possible d'affirmer les enseignants colombiens de FLE en tant que diffuseurs de cette langue, se représentent et prennent un positionnement par rapport à cette notion de sorte qu'elle est censée devenir aussi une des composantes de leur identité professionnelle. Nous développerons le sujet de l'identité de l'enseignant de FLE plus tard dans ce chapitre.

Or, partant de l'idée que les représentations sociales sont des visions du monde d'un sujet ou d'un groupe d'individus déterminé, elles ne peuvent donc pas être perçues comme des unités fermées, mais comme des formes actives qui sont censées évoluer au fur et à mesure que le sujet et la société se transforment. À ce sujet, MOSCOVICI (1961 :56) met l'accent sur la valeur instable des représentations en affirmant que l'acte de représenter n'est pas seulement une reproduction ou une répétition d'une chose ou d'un état, « c'est le reconstituer, le retoucher, lui en changer le texte ». De son côté, le psychologue ABRIC (1984 :64) a une position médiane en affirmant que la fixation des représentations est de caractère « provisoire et contingent ». À un moment donné, l'ensemble des représentations constitue « l'univers de référence de l'individu ou du groupe » qui oriente son action car elles déterminent « un ensemble d'anticipations et d'attentes » (ABRIC, 1994 : 13).

Un exemple de ce phénomène est donné par une recherche sur le rôle de la représentation du travail en relation avec l'identité d'un groupe de Gitans lorsqu'ils sont confrontés à des nouvelles pratiques de travail payé, opposées à leur système de valeurs (MAMONTOFF, 2008). Les résultats révèlent que chez les femmes gitanes il y a un changement de la représentation du travail adaptée au contexte immédiat (Perpignan, France) alors que dans le cas des hommes, l'ancrage dans la tradition est mis en évidence. Cela démontre qu'effectivement, il y a une transformation de la représentation mais qu'à un moment donné, elle représente aussi une façon d'agir et de se distinguer

par rapport aux autres et à l'environnement. Nous développerons cette question de la relation entre représentations sociales et identité plus loin.

Sous cette perspective, les représentations constituent un moyen pour connaître non seulement l'individu mais aussi le groupe social auquel il appartient. À cet sujet, MOSCOVICI (1989, in JODELET :84) note que « les représentations diffèrent selon la société dans laquelle elles prennent naissance et sont façonnées », ce qui démontre que les valeurs et les visions du monde varient en fonction de la configuration contextuelle et situationnelle où l'individu se développe. Ainsi, la notion d'apprentissage n'est pas la même pour un Français ou pour un Chinois car tandis que le premier suit un modèle analytique, le deuxième est fondé sur un système d'apprentissage par cœur. Cette situation pourrait aussi avoir lieu avec la notion de la francophonie, les différents contextes, les vécus et les discours auxquels les enseignants sont exposés.

De son côté, ABRIC (1994 :19) affirme que la signification des représentations est doublement déterminée par des effets de contexte, à savoir du *contexte discursif* et du *contexte social*. Par le contexte discursif, c'est-à-dire par « la nature des conditions de production du discours » où la représentation est construite, étant donné que l'accès aux représentations est principalement à travers les productions discursives ; et par le contexte social, lequel fait allusion d'une part au « contexte idéologique et d'autre part la place occupée dans le système social par l'individu ou le groupe concerné ». En ce sens, pour comprendre la dynamique d'une représentation, il est nécessaire d'articuler les conditions du discours et le contexte social qui donnent du sens aux différentes formes d'interpréter et saisir la réalité et l'environnement. Il faut signaler que le contexte discursif a une valeur essentielle dans notre étude vu que l'un des axes de notre analyse se porte sur les productions discursives des enseignants enquêtés, et par conséquent, les conditions où leurs discours se mettent en place affectent d'une manière ou d'une autre la façon de se représenter la francophonie.

1.2.2.1 Les composants et les dimensions des représentations sociales

En tenant compte du caractère aussi bien individuel que social des représentations, ABRIC (1994) affirme qu'effectivement elles articulent des

mécanismes cognitifs et sociaux, lesquels devraient être étudiés à partir d'une approche « sociocognitive », intégrée par deux composantes:

- *Composante cognitive* : qui suppose l'existence d'un sujet actif, porteur d'un système de type psychologique. La représentation est ainsi « soumise aux règles qui réagissent les processus cognitifs. (Abric, 1994 : 18).
- *Composante sociale* : où l'élaboration et la transmission de la représentation est le résultat des processus cognitifs mis en œuvre dans un contexte social déterminé.

Les représentations sociales s'encadrent donc dans un processus de *construction sociocognitive*¹¹, c'est-à-dire des constructions susceptibles d'être analysées à partir d'une double logique : la logique cognitive (individuelle) et la logique sociale (ABRIC, 1994). Ces deux logiques rendraient compte de la relation entre la pensée du sujet et la pensée de sa collectivité. Ainsi, si nous prenons l'exemple de la francophonie chez les enseignants colombiens de FLE, on pourrait remarquer un positionnement qui met en scène des aspects individuels du sujet comme les motivations, les intérêts, les valeurs, les croyances, les voyages, etc., et des aspects collectifs du métier d'enseignant de FLE, à savoir les contenus des programmes d'enseignement de la langue française, l'ensemble de méthodes et techniques d'enseignement de la langue et la culture, les définitions apprises lors de cours et formations de FLE, les discours officiels de la francophonie, parmi d'autres.

Or, étant donné que les représentations sociales constituent un procédé qui opère de manière différente en fonction du collectif, nous pensons comme MOSCOVICI (1961 :66) que les représentations sociales peuvent se montrer comme des « propositions, réactions ou évaluations » constituant ainsi des « univers d'opinions » qui se diversifient selon les classes, les cultures ou les groupes sociaux. Ces univers d'opinions, considérés comme le contenu de la représentation, comprennent trois dimensions : l'attitude, l'information et le champ de représentation. L'*information* désigne l'ensemble de connaissances que possède un groupe social déterminé, dans

¹¹ Pour élargir cette notion, voir ABRIC, J-C., (1994) *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

notre cas, celui de la francophonie. Le *champ de représentation* fait allusion à « l'idée d'image, de modèle social, au contenu concret et limite de propositions » (MOSCOVICI, 1961 :67). Cette dimension nous renvoie à l'organisation du contenu sous-jacente de la représentation. L'*attitude* correspond à « l'orientation globale », favorable ou défavorable, « par rapport à l'objet de représentation sociale ». Cette dernière dimension est d'ordre « primitif » car même si l'information est limitée et le champ de représentation n'est pas organisé, l'attitude est toujours là. Pour illustrer, on peut prendre l'exemple du sociologue WINDISH (1982 :84) concernant les groupes xénophobes, parmi lesquels « l'information sur les situations des travailleurs immigrés est faible et le champ de représentation peu organisé, mais l'attitude est tranchée » vers un pôle plutôt négatif.

En ce qui concerne les enseignants de FLE, les dimensions illustrent l'interaction entre un plan d'ordre cognitif (information et champ de représentation) et un plan affectif (attitude) au moment de concevoir les représentations de leur objet d'enseignement et en l'occurrence de la francophonie. Nous pouvons voir par exemple que le plan cognitif est constitué des savoirs, des informations tirées de documents authentiques et/ou des expériences personnelles et professionnelles vécues de manière individuelle ou collective, alors que le plan affectif indique la position prise vers l'objet de représentation, c'est-à-dire de la francophonie depuis un point de vue de rapprochement ou d'éloignement qui se met en place dans leurs discours particuliers. Les deux plans sont traversés par les traits culturels et situationnels de l'enseignant, de sorte que les représentations de la francophonie des enseignants colombiens de FLE sont d'une certaine manière différentes de celles des enseignants français ou québécois de FLE. Il faudrait réaliser une étude comparative pour vérifier cette hypothèse.

1.2.2.2 Les caractéristiques des représentations sociales

Sur la base de la conception des représentations sociales comme des modalités d'interprétation du monde, JODELET (in MOSCOVICI, dir, 1984 :369) affirme qu'elles ne sont pas « des simples reproductions » mais des constructions qui articulent « une part d'*autonomie* et de *création individuelle* ou *collective* ». En ce sens, la construction des représentations repose sur cinq caractéristiques fondamentales décrites par la psychosociologue et que nous allons présenter de manière concrète :

- La représentation sociale (RS) représente toujours un objet et l'objet est inséparable de la représentation car il constitue l'essence de la représentation. Dans notre étude l'intérêt porte sur la relation entre l'enseignant de FLE et la notion de francophonie.
- La RS a un caractère imagé et la capacité de rendre interchangeable le tangible de l'abstrait, « le percept et le concept » (JODELET, in MOSCOVICI, dir, 1984 : 371). Cette propriété d'image admet que la représentation n'est pas une simple reproduction de la réalité, mais elle constitue davantage l'articulation entre l'imaginaire individuel et collectif afin de matérialiser les concepts et comprendre les notions abstraites. Ainsi, la francophonie, portant plusieurs possibilités d'interprétation (linguistique, culturelle, géographique, etc.) peut être vue comme une notion abstraite qui se construit à partir de l'articulation de discours officiels et ceux des enseignants de FLE.
- La RS a un caractère symbolique et signifiant dans la mesure où elle est construite par un sujet qui symbolise un objet et lui attribue une signification.
- La RS a un caractère constructif vu qu'elle construit et reconstruit la réalité sociale comme celle de la francophonie.
- La RS possède un caractère autonome et créatif qui dispose du sujet, de son contexte et de ses traits socioculturels.

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. JODELET (in JODELET, dir, 1989) concrétise cette relation dans le schéma suivant¹² :

¹² Nous prenons le fragment du schéma proposé par Jodelet dans les « Processus et états des Représentations Sociales » et nommé *L'espace d'étude des Représentations Sociales*. Pour tout le schéma, voir JODELET (in JODELET, 1989 :60)

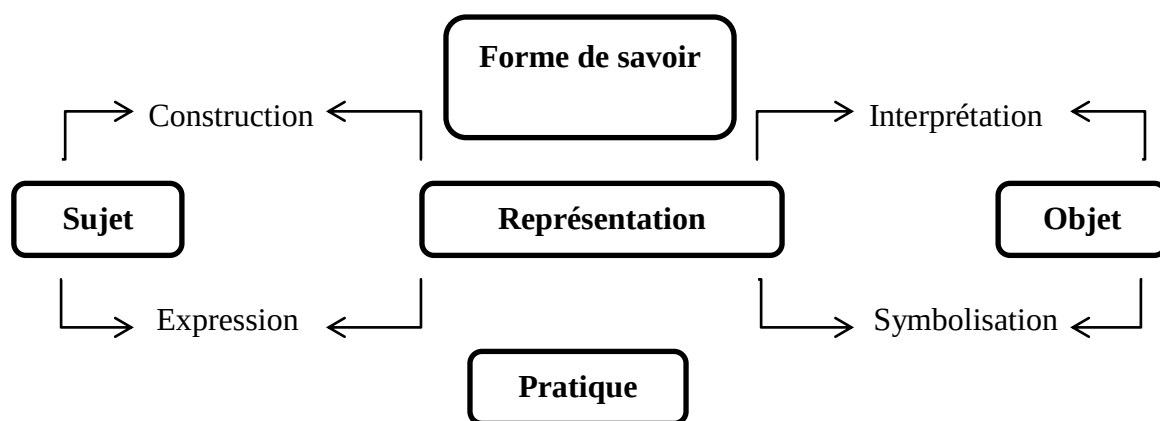


Figure 1. Processus et états de la représentation (Jodelet, in JODELET, dir, 1989 :60)

Selon la psychosociologue, cette figure montre la représentation sociale dans un rapport de « symbolisation » avec son objet, et « d'interprétation » lorsqu'elle lui attribue des significations. Ces significations sont le produit « d'une activité qui fait de la représentation une « construction » et une « expression » du sujet » (JODELET, 1989 :61). À cet égard, les représentations sociales sont aussi des constructions symboliques de la réalité, en même temps, sont susceptibles de véhiculer une prise de position de l'individu par rapport à son objet de représentation. En effet, elles constituent « les principes organisateurs des rapports symboliques entre acteurs sociaux » c'est-à-dire « des principes relationnels qui structurent les rapports symboliques entre individus et groupes, constituant un champ d'échange symbolique et une représentation de ce champ » (Doise, in JODELET, dir, 1989 :248).

Or, si nous articulons le point de vue précédent à notre objet d'étude, à savoir la francophonie, il sera possible de constater l'existence de différents points de vue chez les enseignants colombiens de FLE qui rendent compte de la façon dont ils construisent cette notion et se positionnent face à elle. Ainsi, on verra à travers des discours de certains enseignants que, même si la francophonie est perçue comme une composante importante de leur identité professionnelle, elle est en réalité assumée depuis une perspective externe et impersonnelle qui démontre le manque d'investissement et prise en charge par rapport à la notion.

1.2.3 Les représentations sociales comme marqueurs d'identité

Revenant sur la question de la relation entre les représentations sociales et l'identité, la fonction identitaire des représentations nous conduit aux différents sens attribués à l'objet de représentation par les groupes sociaux en fonction de leurs conventions sociales (MAMONTOFF, 2008 :252) et/ou traits culturels. Dans ce sens, les significations d'un objet peuvent varier d'un groupe à l'autre étant donné que « chaque groupe choisit de reconstruire la réalité sociale sous une forme compatible avec ses valeurs et ses intérêts » (MOLINER, 2001 :34). Par conséquent, la lecture de la réalité est aussi diverse que les groupes sociaux existants, fait qui révèle en même temps la variété de positions des groupes face à leur environnement.

Dans cette perspective, le psychologue DESCHAMPS (2008 :136) affirme que les représentations sociales peuvent être perçues comme des marqueurs identitaires qui « suscitent des prises de position communes et divergentes à propos d'un objet », de sorte que la particularité d'un groupe influence la manière dont ce groupe se représente un objet social (DESCHAMPS, 2008). Cette affirmation peut être illustrée par l'étude de TORRES (2012) dont l'objectif est de rendre compte de la représentation identitaire de l'apprenant et de l'enseignant de langues étrangères auprès des futurs enseignants de FLE, dans des contextes culturels et linguistiques divers (colombiens, anglais et français). Les résultats de l'étude montrent la dualité de l'image de l'apprenant et de l'enseignant partant de deux positions divergentes : l'une marquée par une vision traditionnelle et l'autre en faveur d'un point de vue « constructiviste »¹³. D'un côté, l'apprenant est perçu comme un sujet passif, receveur d'information et dépendant d'un enseignant qui transmet les savoirs sans la participation de son interlocuteur. D'un autre côté, l'image de l'apprenant change et répond à un rôle actif, co-constructeur de son apprentissage, où l'enseignant joue le rôle de guide, de celui qui oriente et transforme la pensée des apprenants.

Dans cet ordre d'idées, l'étude de la représentation de la francophonie des enseignants colombiens de FLE rendrait ainsi compte de leur position par rapport à cette notion ainsi que le rôle de cette notion dans le processus de construction de leur identité

¹³ Nous prenons le terme « constructiviste » depuis un point de vue psychologique qui défend l'idée que l'apprenant est capable de construire ses propres connaissances.

professionnelle. DESCHAMPS et MOLINIER signalent effectivement que les représentations sociales sont des produits identitaires qui jouent un rôle essentiel dans la construction et la définition de soi et des objets de représentation: « la façon dont les individus se perçoivent, la façon dont ils perçoivent l'autrui et les représentations qu'ils entretiennent sur leurs positions sociales déterminent, pour partie, la façon dont ils se représentent certains objets sociaux » (DESCHAMPS et MOLINIER, 2008 :131). À cet égard, les représentations de la francophonie contribueraient non seulement à voir la manière dont les enseignants en question se construisent et se positionnent face à cette notion, mais aussi à donner du sens au rôle de *médiateur culturel* qui leur est souvent attribué.

1.3 L'identité : la construction d'un concept

Étant donné que les représentations de la francophonie font partie du discours spécifique des enseignants de FLE, ce fait nous amène à penser à la façon dont ces derniers construisent leur identité autour de ce métier et évidemment, la notion qui nous concerne. Nous faisons donc l'hypothèse que lors de leur parcours professionnel, les enseignants de FLE envisagent un processus de construction identitaire qui comprend différents éléments, à savoir les contenus linguistiques et culturels à traiter, les compétences à développer chez leurs apprenants (communicative, linguistique, pragmatique, sociolinguistique), les pratiques enseignantes, les représentations de l'objet d'enseignement/apprentissage, en l'occurrence de la langue, de la culture françaises et de la francophonie, ce dernier étant le noyau central de notre étude. Alors comment définir ce processus ? Le concept d'identité en général n'est pas facile à saisir à cause de son caractère flou et fluctuant. En effet, le linguiste DORAIS (2004 :1) reconnaît l'existence de probablement « autant de façons de définir l'identité que de spécialistes en sciences sociales ». Voilà donc un terme polysémique qui peut être étudié à partir de différents angles d'attaque des sciences humaines. Ainsi, pour en venir à l'identité professionnelle des enseignants de FLE, présentons tout d'abord la conception de l'identité de manière générale dans le cadre de la psychologie sociale et la sociologie, définies respectivement par leurs visions de l'individu et du collectif, avant d'aborder plus précisément l'identité professionnelle.

1.3.1 Identité : point de vue de la psychologie sociale

D'un côté, dans les études de psychologie sociale, la notion d'identité se fonde sur un point de vue représentationnel qui met en relief les liens interpersonnels entre l'image de soi et celle d'autrui. Dans cette perspective, le psychanalyste ERIKSON (1972 :14) conçoit l'identité en termes de « sentiment subjectif d'une unité personnelle (*sameness*) et d'une continuité temporelle (*continuity*) », sentiment qui est le résultat d'un processus situé « au cœur de l'individu ainsi qu'au cœur de la culture de sa communauté ». Cette conception privilégie les éléments individuels du sujet et assume le social comme une composante de l'identité. Le professeur et chercheur de l'éducation BARBIER (in BLANCHARD-LAVILLE et FABLET, 1996 :40) complète cette notion en définissant l'identité comme « un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habilités, savoirs, et maîtrises pratiques, etc.), et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire ».

La position de Barbier met l'accent sur la manière dont l'individu bâtit les représentations à partir de ce qui l'entoure : cela veut dire parmi ses besoins, ses intérêts, ses valeurs et l'interaction avec son environnement à travers les expériences. Dans ce sens, par exemple, l'apprentissage de nouveaux savoirs, le développement de nouveaux intérêts, les échanges de connaissances et d'émotions et la collaboration entre pairs dynamisent la construction de l'identité de l'individu. En effet, BARBIER (1996) insiste sur la notion d'identité en termes de « processus » étant donné que les composantes identitaires sont susceptibles d'être modifiées et d'évoluer sans cesse grâce à de nouvelles expériences et pratiques. Si nous réfléchissons aux enseignants de FLE, les composantes de leur identité censées se transformer comprennent aussi les savoirs, les compétences et la maîtrise de la langue ainsi que les représentations qu'ils se font de la langue, de la culture française et de la francophonie, ce dernier étant l'axe central de notre étude.

1.3.2 Identité : perspective sociale

D'un autre côté, et comme il a été signalé plus haut, l'interaction avec les autres joue sans doute un rôle fondamental dans la construction de l'identité. En effet, c'est le point de vue de la sociologie qui privilégie les études sur le pôle collectif (ou social) de l'identité. Dans cette perspective, l'identité est « le mouvement par lequel l'individu reformule toujours davantage la substance sociale qui le constitue », à savoir des éléments collectifs qui l'intègrent dans un groupe déterminé. Le processus identitaire est donc « une manifestation de la subjectivité en œuvre » (KAUFMANN, 1988 :90), à travers les interactions et les échanges interpersonnels. Ce point de vue est abordé largement par le sociologue DUBAR (2000 :105) qui met en relief la notion de *socialisation* et l'importance de l'environnement en interaction avec l'individu. Selon lui, l'identité est « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, constituent les individus et définissent les institutions ». Dès lors, l'identité est construite en rassemblant des éléments propres de l'individualité du sujet avec des éléments qui découlent de l'interaction avec les autres, autrement dit des processus de socialisation.

À partir des perspectives présentées, l'une davantage subjectiviste et l'autre favorisant le social, il nous semble convenable d'adopter une position « interactionniste » qui articule la dimension individuelle du sujet et les transactions avec son environnement, à savoir entre le sujet, les groupes d'appartenance et les contextes avec lesquels il entre en interaction. Ainsi, par exemple, un sujet souhaitant devenir enseignant de langues étrangères part tout d'abord de ses propres intérêts, ses motivations, sa passion pour l'apprentissage, l'image de son objet d'étude, etc., facteurs de son individualité qui s'articulent avec les espaces de formation, les recherches, les interactions avec ses collègues et ses élèves, aspects qui rendent compte de la dimension sociale de l'identité. Cette articulation nous permet donc d'aborder l'identité de l'enseignant de FLE en termes d'identité professionnelle.

1.3.3 L'identité professionnelle de l'enseignant

L'identité professionnelle est conceptualisée par les spécialistes en éducation

ANADON et al. (2001 :14) de l'école québécoise, comme étant un type d'identité qui est construite sur « l'image que chaque individu a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, sur sa manière particulier d'être enseignant, ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et le sens qu'a, dans sa propre vie, le fait d'être enseignant. Elle se construit aussi dans les relations que chaque enseignant entretient avec ses collègues, les acteurs scolaires, la direction et autres groupes sociaux ».

Cette conception articule la dimension individuelle et sociale du sujet dans un ensemble intégral qui comprend aussi les représentations de l'objet de travail, des savoirs et des expériences vécues par le sujet. Le modèle théorique d'ANADÓN et al. (2001) situe l'identité professionnelle entre deux tendances traitées à l'origine par TAP (1980) : *l'identification* et *l'identisation*¹⁴. D'un côté, l'identification fait allusion à la possibilité de l'individu de « se conformer aux exigences sociales, sous l'incitation d'autrui privilégiés ou de groupes de référence » (TAP, 1980 : 237), donc de se reconnaître dans le cadre de certains éléments sociaux de l'identité et en l'occurrence « la connaissance de la profession, le rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et au corps enseignant » (ANADON, 2001 : 14). D'un autre côté, l'identisation privilégie le besoin de la personne de se singulariser, de se différencier des autres et de devenir un ensemble « indissociable et unique », c'est-à-dire le rapport avec soi-même, ses valeurs, ses attitudes, ses croyances et ses représentations. L'alternance entre les processus d'identification et d'identisation fait preuve du caractère dynamique et fluctuant de la construction de l'identité professionnelle et plus concrètement dans notre étude, de l'identité professionnelle de l'enseignant de FLE mise en rapport avec les représentations de la francophonie.

L'approche d'Anadón est complétée par la définition de l'identité professionnelle proposée par le sociologue français ION (1990 :91) : « l'identité

¹⁴ La notion d'identisation est proposée par le psychologue TAP (1980) dans le cadre du Colloque international de Toulouse- septembre, 1979. Dans son article intitulé « L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? » TAP signale que *l'identisation* c'est « privilégier le processus par lequel le sujet s'individualise, se spécifie, se différencie [...] ; c'est prendre en compte le genèse et le rôle de la conscience de soi, des conduites d'indépendance et d'autonomisation, du besoin de s'affirmer et de singulariser, de s'opposer et de s'unifier » (TAP, 1980 :237)

professionnelle permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur ». Ce processus implique un double effort, c'est-à-dire « d'unification interne et de reconnaissance externe ». Dans ce cas, l'enseignant a, d'un côté, une représentation de lui en tant qu'individu porteur des intérêts, de besoins, de valeurs personnels comme par exemple, la passion pour les langues et les cultures étrangères, les mathématiques ou la biologie, l'intérêt pour l'apprentissage et la pédagogie, la nécessité de devenir professionnel, de travailler. D'un autre côté, il a aussi une représentation des enseignants et de la profession et ses composants, autrement dit de ses collègues, de ses élèves, et aussi des méthodes didactiques et d'évaluation, de la langue et de la culture à enseigner, entre autres. Ces représentations individuelles et collectives se portent donc comme des « offres de signification » lesquelles constituent le fondement de la construction de ce que BARBIER (2006 :27) appelle les *images identitaires* mises en scène à travers les actes de communication, en d'autres termes le discours de l'enseignant.

Dans les trois approches, il est possible d'apercevoir l'insistance sur l'interaction entre la dimension individuelle du sujet et de lui par rapport à un collectif. Ces dimensions font partie d'une dynamique de définition de soi et de celle d'une collectivité professionnelle. Dans ce sens, l'identité professionnelle de l'enseignant se construit à partir de l'histoire de chaque individu, de ses intérêts, de ses désirs, de ses besoins, de ses savoirs et de ses compétences et aussi, des transactions avec l'environnement, les expériences, les rencontres, les formations et les pratiques enseignantes. Tous ces éléments constituent une base pour que les composants de l'identité et en particulier les représentations soient des ensembles dynamiques et changeants.

Dans cette perspective, nous concevons donc l'identité professionnelle de l'enseignant de FLE comme un processus de construction permanente où l'individualité et la collectivité du sujet s'articulent pour bâtir une représentation de soi, de son métier et des composantes mises en place à travers son discours. Dans notre étude, nous nous concentrons sur une de ces composantes : les représentations de l'un des objets d'apprentissage/enseignement, la francophonie. Dans la collectivité qui nous concerne, à savoir les enseignants colombiens de FLE, cette identité se construit à partir de

discours appris et partagés, de voyages dans l'espace francophone, de pratiques enseignantes, d'échanges avec les homologues et d'interaction avec les nouvelles technologies qui leur permettent de créer une image de la francophonie, de se positionner face à cette notion et de se reconnaître (ou non) comme ses représentants et diffuseurs.

CHAPITRE II. CADRE METHODOLOGIQUE

Afin de mener à bien la présente étude sur les représentations de la francophonie chez les enseignants colombiens de FLE ainsi que leur rôle dans la construction de leur identité professionnelle, nous avons décidé de mener une enquête à partir d'un questionnaire. Cette enquête est axée dans une démarche méthodologique qui fait appel à trois types d'analyse : l'analyse quantitative, l'analyse de contenu et l'analyse du discours. Dans ce chapitre, nous précisons donc les points principaux de notre choix méthodologique, à savoir : la population ciblée, l'instrument employé pour recueillir les données et les types d'analyse adoptés pour le traitement de ces données.

2.1 Caractérisation de la population ciblée

Comme nous l'avons signalé plus haut, nous avons mis en place une enquête (constituant notre instrument pour recueillir les données) auprès de vingt-six enseignants colombiens de Français Langue Étrangère (FLE) qui ont y participé volontairement. La première variable de sélection des sujets informateurs est leur origine colombienne. Cette caractéristique nous renvoie au fait d'appartenance à un collectif linguistique et socioculturel spécifique qui partage des valeurs et des visions du monde, aspects qui participent à la façon dont l'enseignant (en tant que membre de ce collectif) se représente et saisi le monde. En ce sens, le contexte auquel l'enseignant est ancré dévoile « un type de mentalité » qui correspond à « un type de société, aux institutions et aux pratiques qui lui sont propres » (Moscovici, in JODELET, dir, 1989 :84) et en l'occurrence, à la société colombienne.

Une deuxième variable commune de ce groupe d'informateurs est la formation d'études supérieures de langues étrangères, et en particulier de FLE. Ce critère nous permet d'assurer l'existence de connaissances préalables des enseignants par rapport à la francophonie, ainsi que le fait d'être engagé dans un processus de construction d'identité professionnelle, de sorte qu'il y a des éléments qui révèlent l'action des apprentissages, des expériences et de l'environnement qui constituent aussi la base de leur positionnement face à la notion objet de notre étude.

Les participants à notre enquête ont été questionnés à travers deux moyens de contact principaux : avec l'aide d'une base de données de formateurs de FLE et via le « bouche-à-oreille » entre collègues enseignants de FLE. Après avoir été contactés, nous avons reçu les questionnaires complétés par vingt-six enseignants de FLE tous colombiens et avec des études diverses. Voici le profil académique des informateurs :

- Vingt-six enseignants licenciés : licence en FLE, licence en langues étrangères, licence en philologie et langue française et licence en traduction.
- dont douze enseignants avec des études de Master dans différents domaines: FLE, Ingénierie des médias pour l'éducation, Enseignement des langues étrangères, Langue, littérature et culture espagnole, FLE et sociolinguistique, Didactique des langues, Espagnol-anglais-français, Anthropologie et Linguistique appliquée.
- dont deux enseignants avec des études doctorales : Sciences du langage.

Compte tenu des caractéristiques principales de notre population ciblée, décrivons notre instrument de collecte de données.

2.2 Instrument de collecte de données

Rappelons ici que l'objectif de cette étude est d'examiner les représentations de la francophonie et le rôle dans le processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants colombiens de FLE. Ainsi, pour mener à bien cet objectif, nous avons administré une enquête par questionnaire durant une période de deux mois (entre février et avril 2014) et laquelle a été répondue par les vingt-six enseignants-participants. Notre choix s'est porté sur cet outil car il vise à « rendre visible l'action de déterminants sociaux (ce que les agents sont) sur leurs pratiques (ce que les agents font) » (SINGLY, 2012 :15), autrement dit d'associer les facteurs du contexte de l'enseignant, mais aussi ses valeurs et ses vécus avec les représentations qu'il se forge de son objet de travail et d'enseignement, notamment de la francophonie. Une autre raison de notre choix est liée à notre troisième démarche d'analyse de données, à savoir l'analyse linguistique du discours et la possibilité de constituer un corpus hétérogène de base. Ce point sera développé plus loin.

En ce qui concerne la mise en œuvre du questionnaire, celui-ci a été envoyé par mail aux participants en format .doc et aussi mis en ligne sur le site *Google Docs*¹⁵. Ce dernier outil de travail permet de créer une feuille de calcul électronique sur un format Excel où les réponses données par les informateurs ont été stockées de manière sécurisée. Pour les questionnaires reçus via email, nous avons copié manuellement les réponses sur la plateforme électronique déjà mentionnée.

Quant à la structure de notre enquête, elle a été divisée en trois parties : la première est nommée *Informations générales* où l'on demande au participant de s'identifier (nom, âge, occupation, établissement d'études et de travail et temps d'apprentissage de la langue française). Ces informations restent importantes dans la mesure où les expériences personnelles influent souvent sur la façon dont les sujets se forment les représentations. Ensuite, les deux autres grandes parties considérées comme les axes de notre étude sont intitulées *Les représentations de la France et la francophonie* et *L'enseignant de FLE (Français Langue Étrangère)*. Cette division a été établie, en premier lieu, afin de rendre compte de la façon dont les enseignants construisent la notion de la francophonie partant de leurs connaissances, leurs expériences et leurs idées préalables et, en second lieu, en vue de regarder de plus près la relation existante entre une telle notion et leur rôle d'enseignant. L'ensemble de ces aspects constitue donc la source de leur positionnement face à la francophonie et à leur métier d'enseignant de FLE.

2.2.1 Types de questions : semi-ouvertes et ouvertes

Pour notre questionnaire, nous avons conçu vingt-deux questions dont quatorze semi-ouvertes et huit ouvertes. Ces deux types de questions nous permettent de proposer aux participants un éventail de possibilités de réponse mais aussi de leur laisser l'option d'exprimer leurs propres points de vue et/ou justifications à travers le discours particulier de chacun. Nous allons donc présenter en détail le format des questions construites pour l'ensemble de notre enquête.

¹⁵ Dans l'*annexe 1* nous présentons le format du questionnaire et le lien du site web sur lequel il a été publié.

a. Questions semi-ouvertes

Le premier type de question employé est semi-ouvert. Selon GIROUX et TREMBLAY (2002), les questions dites semi-ouvertes permettent d'assurer que les informateurs ne sont pas obligés de choisir une modalité qui ne leur convient pas. Nous concevons donc quatre sous-types de questions semi-ouvertes. Le premier permet à l'informateur de choisir plus d'une réponse, procédé qui augmente les chances « d'obtenir des réponses plus personnelles » (SINGLY, 2012 : 71). Regardons une de ces questions ci-dessous:

5. Pour vous, qu'est-ce que la francophonie ? *Cochez la/les cases correspondante(s)*

L'ensemble des pays où la langue française est parlée	☐
L'ensemble des locuteurs de la langue française	☐
Un dispositif institutionnel promouvant les relations entre pays francophones	☐
Une institution française qui rassemble les ex-colonies françaises	☐
Autre :	☐

Un deuxième sous-type interroge sur le degré d'accord ou désaccord par rapport aux énoncés proposés :

7. Si vous entendez parler de la francophonie, vous : *Indiquez si vous êtes d'accord, plus ou moins ou pas d'accord.*

	D'accord	Plus ou moins d'accord	Pas d'accord
vous sentez représenté(e)	☐	☐	☐
ne pensez à rien	☐	☐	☐
pensez à l'ensemble des pays francophones	☐	☐	☐
n'avez pas une idée assez claire de ce qu'est la francophonie	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐

Le troisième sous-type cherche à connaître le degré d'importance accordé à des éléments proposés :

15. Pour vous, quels sont les éléments qui vous définissent comme professionnel de l'enseignement ? Indiquez le degré d'importance en cochant la réponse appropriée.

	Très important	Plus ou moins important	Pas très important
Les concepts pédagogiques			
La didactique d'enseignement			
Les compétences linguistiques			
Les motivations personnelles			
Les stratégies d'enseignement			
L'image que vous avez de votre objet d'enseignement			
Autre(s) :			

Et finalement, le quatrième sous-type de question semi-ouverte demande au participant de numéroté le degré d'importance attribuée à certaines affirmations :

18. A votre avis, l'enseignant de FLE devrait : Numérotez du plus (1) au moins important (6) étant 1 le plus important.

être diffuseur de la langue cible	
être diffuseur de la culture cible	
développer les compétences de communication des apprenants	
développer les compétences interculturelles des apprenants	
développer un esprit ouvert face à la diversité culturelle	
aider les apprenants à réussir les certifications langue	
Autre(s) :	

Notons que dans toutes les questions semi-ouvertes présentées ci-dessus, l'option « Autre (s) »¹⁶ a été insérée. Cette modalité permet à l'enseignant-participant de donner son point de vue, d'ajouter des commentaires et d'élargir ses idées s'il le juge nécessaire ou si les options proposées ne le satisfont pas.

b. Questions ouvertes

Le deuxième type de question, à savoir les questions ouvertes permettent aux informateurs de choisir leurs mots pour exprimer leur point de vue (GIROUX et TREMBLAY, 2002). Les réponses obtenues à partir de ce type de question sont fondamentales pour notre recherche car elles rendent possible le repérage d'indices linguistiques et de contenu précis par rapport aux connaissances et aux positionnements des enseignants-participants de l'enquête. Trois exemples de questions ouvertes dans notre questionnaire sont les suivants :

8. Quels mots associez-vous à la francophonie ? *Inscrivez ci-dessous au moins 5 mots.*

21. Pour vous, quelle est l'importance de la francophonie en tant qu'enseignant de FLE ? Justifiez votre réponse.

Très importante	
Importante	
Plutôt pas importante	
Pas du tout importante	
La notion n'est pas claire	
Sans opinion	

22. Pour vous, qu'est-ce que la francophonie? Justifiez à partir de votre point de vue en tant qu'enseignant(e) de FLE.

Le deuxième exemple de question (numéro 21) peut être aperçu comme une question semi-ouverte à cause du tableau proposé, toutefois une justification est demandée de sorte que l'informateur est amené à élargir son point de vue en utilisant ses propres mots.

¹⁶ Il est possible de trouver aussi l'option « Observations éventuelles ».

Ayant exposé le format de notre enquête par questionnaire, passons à la description des types d'analyse pour traiter les données recueillies auprès des enseignants participants.

2.3 Analyse des données : trois approches méthodologiques

Compte tenu de la richesse de données obtenues à partir de la mise en place de notre questionnaire, nous avons décidé d'employer trois méthodes d'analyse : l'analyse quantitative, l'analyse de contenu et l'analyse linguistique du discours. Les deux premières démarches font partie de notre étape initiale d'analyse. Elles nous permettent d'établir quelques lignes générales sur la conception de la francophonie et la relation d'une telle notion avec la construction de l'identité de l'enseignant de FLE en Colombie. Ensuite l'analyse discursive, qui constitue la deuxième étape d'analyse, est conçue comme l'axe principal de notre étude étant donné que pour nous, le discours est une façon de saisir la réalité (comme celle de la francophonie) et le moyen à travers lequel nous avons un accès plus précis et rigoureux aux représentations de nos locuteurs.

Pour atteindre notre objectif d'identifier les représentations de la francophonie chez les enseignants colombiens de FLE, nous disposons de réponses précises (analysées de façon plutôt quantitative/statistique) et de réponses élargies par le discours des informateurs (qui résultent des questions ouvertes) constituant notre corpus d'analyse de base. Nous croyons que l'articulation et la complémentarité de ces trois démarches méthodologiques nous permettra d'identifier la façon dont les enseignants interrogés construisent la francophonie, leur positionnement face à la notion et le rôle des représentations formées lors de la construction de leur identité professionnelle.

2.3.1 L'analyse quantitative

La mise en place de notre questionnaire a prévu l'identification de deux noyaux principaux : la francophonie et le métier d'enseignant de FLE. Ces deux axes esquissent certaines variables qui font appel au rapport de l'enseignant avec la langue et la culture françaises, les expériences personnelles et les images et connaissances préalables sur la francophonie et son métier à partir de questions semi-ouvertes et ouvertes. Ainsi, pour effectuer une analyse de type quantitatif, nous nous concentrons davantage sur les

questions semi-ouvertes lesquelles répondent à un cadre semi-directif mettant les enseignants participants dans une situation de choix. Dans notre questionnaire, ces questions correspondent :

- aux représentations de la France et la francophonie : questions 1 à 7.
- à l'enseignant de FLE : questions 14 à 20.

La diversité de choix nous amène à traiter les réponses de manière statistique (avec l'aide de graphiques et de tableaux), procédure qui correspond au type d'analyse choisi pour la première partie. Cependant, il est nécessaire de souligner que les données quantitatives seront complétées par des interprétations de type qualitatif. Ces dernières ont pour objet « d'expliquer le pourquoi des choses et les interactions entre phénomènes, de donner un sens aux liens qui ont été établis par la quantification » (AMYOTTE, 2002 :14).

L'analyse quantitative-statistique appliquée dans une première étape nous permet donc de préciser quelques pistes de base sur la notion de la francophonie chez les enseignants colombiens de FLE ainsi que leurs perceptions sur la construction de l'identité de l'enseignant de FLE.

2.3.2 L'analyse de contenu

Dans la veine de l'analyse quantitative avec des interprétations qualitatives, nous faisons appel à l'analyse de contenu, démarche méthodologique qui nous donne aussi des éléments pour tracer un premier aperçu de la francophonie chez les enseignants informateurs de notre étude. L'analyse de contenu est définie comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (BARDIN, 1997 :47). En d'autres termes, cette analyse s'étaye sur les productions discursives des locuteurs mais l'attention se concentre sur les « significations et éventuellement sur leur forme et la distribution des contenus et formes (indices formels, analyse d'occurrence) » (*ibid* : 48). Elle met davantage l'accent

sur des déductions d'ordre logique concernant le sujet et son contexte, fait qui dévoile un regard plutôt superficiel et subjectif de l'objet étudié.

Or, le type d'analyse de contenu à mettre en œuvre est celui de l'analyse catégorielle. Elle est définie comme une procédure qui prend un corpus, c'est-à-dire « l'ensemble de traces communicationnelles prises en compte pour être soumises aux procédures analytiques » (Bardin in MOSCOVICI et BUSCHINI, dir, 2003 :247) pour opérer des classements à partir de propriétés communes, fréquence de présence (ou absence) des items chargés du sens : « c'est la méthode des *catégories*, sorte de casiers, ou rubriques significatives, permettant la classification des éléments de significations constitutifs du message » (BARDIN, 1997 :41).

Dans notre recherche, des catégories ont été créées pour effectuer un comptage des occurrences des mots lesquelles constitueront notre corpus de base. Il convient de signaler que pour le comptage de mots, nous avons employé le logiciel *TextStat* lequel nous a permis de générer une liste complète avec les occurrences et les mots répétés. Ces mots étant associés à la francophonie (question 8) et les connaissances spécifiques préalables par rapport à cette notion, à savoir des écrivains (question 9), des pays francophones (question 10), des stéréotypes (question 12) et des réalités d'immigration (question 13). Nous ajoutons aussi la mise en place des activités liées à la francophonie lors du déroulement des cours de FLE (question 11) puisque cela démontre un type de connaissance antérieure ainsi que la mise en œuvre du rôle de médiateur interculturel de l'enseignant.

Malgré son caractère subjectif, nous considérons que ce type d'analyse peut faire ressortir des éléments importants qui pourraient finalement être considérés comme un premier rapprochement de la francophonie des enseignants colombiens de FLE.

2.3.3 L'analyse du discours

La troisième et principale démarche méthodologie adoptée pour notre étude est l'analyse du discours. Avant de définir¹⁷ cette méthode d'analyse, il nous semble pertinent de préciser son objet d'étude, à savoir le discours.

2.3.3.1 Discours : Qu'est-ce que le discours ?

Comme il a été déjà signalé, nous concevons le discours comme la façon la plus précise d'accéder aux représentations construites par les sujets dans leur but de saisir la réalité. Mais, qu'est-ce que le discours ? Le linguiste MAINGUENEAU le définit comme « l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés produisant des énoncés d'un autre ordre que celui de la phrase » (MAINGUENEAU, 2009 : 44). Dans le discours, le langage s'articule avec des éléments d'ordre social et psychologique de sorte qu'il ne peut pas être traité comme une question « purement linguistique » (*ibid* : 44), mais comme un ensemble langagier à travers duquel des représentations sociales et culturelles d'une communauté donnée sont mobilisées.

Cette notion est complétée par les linguistes CHARAUDEAU et MAINGUENEAU (2002 :187-190 ; 2005 :30-41) qui situent le discours au cœur de la pragmatique, celle-ci étant vue comme une conception du langage où il (le langage) est un objet lié à la pratique servant à effectuer un certain nombre de transactions (LATRAVERSE, 1987). Ainsi, les auteurs définissent certains traits essentiels présentés ci-dessous:

- *Le discours est une organisation au-delà de la phrase* : Les discours en tant qu'unités transphrastiques répondent à des règles d'organisation en vigueur dans une communauté sociale déterminée : les genres, la longueur de l'énoncé, etc.
- *Le discours est orienté* : Parce qu'il est conçu non seulement en fonction de l'intention du locuteur mais aussi du temps, c'est-à-dire qu'il se développe de manière linéaire. En effet, le discours est construit en fonction d'une fin,

¹⁷ Garric et al. (2009) signalent la complexité de définir l'Analyse du discours à cause de son caractère instable et à la multiplicité d'approches qui en découlent. Pour autant, nous essayerons de cerner cette notion dans le cadre de notre recherche.

il est censé aller quelque part. Cependant, il peut dévier sa route et revenir à sa position initiale, changer de direction, etc. en fonction du locuteur et/ou interlocuteur.

- *Le discours est une forme d'action* : En faisant appel aux « actes de parole » comme promettre, suggérer, affirmer, interroger (Austin, 1962 et Searle, 1969), le discours est conçu comme une forme d'action sur autrui qui va au-delà d'une représentation du monde.
- *Le discours est interactif* : Toute énonciation est interactive en tant qu'elle est perçue comme une forme d'échange, explicite ou implicite, avec d'autres énonciateurs et qui suppose à la fois la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et par rapport à laquelle il construit son discours.
- *Le discours est contextualisé* : Tous les discours sont contextualisés. En effet, le sens au discours n'est assigné que dans un contexte et c'est le discours même qui contribue à définir son contexte tout comme il peut le modifier.
- *Le discours est prise en charge par un sujet* : Le discours se rapporte toujours à un sujet (un JE) qui se pose comme source de repérages personnels, temporels, spatiaux, et indique quelle attitude il adopte à l'égard de ce qu'il dit de son co-énonciateur (processus de modélisation). Il se montre comme le responsable de ce qu'il dit. Ici, il faut noter que ce trait est davantage essentiel dans notre étude étant donné que les manifestations discursives de nos locuteurs participants permettent de rendre compte de leur positionnement face à la francophonie.
- *Le discours est régi par des normes* : Le discours en tant que comportement social est soumis à des normes sociales qui légitiment sa mise en œuvre.
- *Le discours est pris dans un interdiscours* : Le discours prend sens à l'intérieur d'un univers d'autres discours à travers lesquels il fraye son chemin. Tout énoncé doit être interprété en relation avec d'autres énoncés appartenant à un genre discursif spécifique : le fait de ranger un discours dans un genre (le commentaire, la conférence) implique qu'on le met en relation avec l'ensemble illimité des autres discours du même genre.

Compte tenu de ces caractéristiques, le discours se présente comme une voie d'accès aux façons dont les locuteurs comprennent la réalité et se positionnent par rapport à cette réalité. Dans notre étude, cette réalité se réfère à la francophonie chez les enseignants colombiens et à leur rôle en tant qu'enseignants de FLE.

2.3.3.2 L'analyse du discours et le corpus de base : quelques spécificités

Ayant défini le discours (ou texte¹⁸) comme l'objet d'étude de l'analyse du discours (AD), nous nous disposons à préciser quelques spécificités de cette méthode. MAINGUENEAU affirme que l'intérêt de l'AD, « c'est d'appréhender le discours comme intrication d'un texte et d'un lieu social, c'est-à-dire que son objet n'est ni l'organisation textuelle ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation spécifique » (MAINGUENEAU, 2005). À cet égard, l'interaction entre les manifestations discursives et les pratiques sociales constitue le point de départ de l'AD et dont les éléments de base sont les indices linguistiques. En effet, ces indices peuvent nous amener à la formulation « des hypothèses interprétatives sur les pratiques, discursives ou objet du discours analysé, et sur les acteurs de ces pratiques » (GALATANU, 2006 cité par Garric *et al.* in DAUMAS, dir, 2006 :441). Ici, il faut préciser qu'à la différence des autres méthodes d'analyse choisies, les hypothèses interprétatives de l'AD se basent sur le fonctionnement des opérateurs linguistiques, de manière que l'on retarde au maximum notre point de vue subjectif.

L'AD se présente donc comme une démarche méthodologique visant l'objectivité de l'interprétation, nous permettant ainsi d'entrer méthodiquement dans la construction de la notion de la francophonie et de sa relation avec l'identité de l'enseignant de FLE, à travers l'étude des marqueurs linguistiques employés par les enseignants participants. Nous nous concentrons sur ces indices linguistiques observables puisqu'ils portent sur les représentations de la francophonie et le positionnement des informateurs inscrits au cœur de leur dire.

En ce qui concerne le corpus, il est important de signaler que dans la tradition française de l'AD, le corpus recueilli à partir d'un protocole comme l'enquête n'est pas

¹⁸ « *Discours vs texte* : Le discours est conçu comme l'inclusion d'un texte dans son contexte (=conditions de production et de réception) » (ADAM, 1999 : 39, cité par Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 186).

largement reconnu. En fait, l'AD est habituellement associée à l'analyse de discours préexistants comme les discours politiques (GARRIC, 2011, 113). Néanmoins, il existe certains travaux récents réalisés par des groupes de recherche qui favorisent l'emploi de ce type de corpus dénommé « expérimental » :

« L'analyse de discours s'est construite, en France, dans un rapport étroit au corpus, dont elle s'est attachée à définir les conditions méthodologiques de validité. Dans la mesure où le corpus renvoyait à des repérages extra-linguistique préalables, [...] il était généralement constitué à partir de discours préexistants et ne posait guère qu'à la marge des problèmes de choix et de découpage. [...] Situation bien différente qu'on rencontre aujourd'hui dans le domaine du travail, où discours, textes et autres matériaux de l'analyse sont pour une large part à produire par le mouvement de la recherche elle-même. [...] le chercheur ne peut échapper à la question de la construction des données. [...] La question du corpus se voit replacée dans une problématique plus générale de l'enquête. (BOUTET et al., 1995 :13-14)

Dans la même ligne, BRUGIDOU (2005) défend l'utilisation de méthodes de recueil de données capables de construire un corpus expérimental à partir de réponses à des questions ouvertes comme celles posées aux enseignants-informateurs de notre étude :

« Ces avancées sur le front des méthodes permettent ainsi d'envisager des dispositifs d'enquête hybrides donnant une plus large place aux questions ouvertes, voire à des séquences mêlant questions fermées et ouvertes [Brugidou 2003 ; Brugidou et al. 2004]. Ils rendent ainsi possible la constitution de véritables corpus « d'énoncés d'opinion publique » » (BRUGIDOU, 2005 :2).

Ces points de vue non seulement légitiment la construction de notre corpus mais mettent aussi en évidence la possibilité d'élargir le champ d'action de l'AD en employant des nouvelles techniques de recueil de données qui permettent d'avoir accès à la réalité sociale des discours produits (GARRIC, 2011). Pour cette raison, nous considérons que l'enquête en tant qu'outil de constitution de corpus peut nous apporter des pistes concrètes sur la façon dont les participants représentent la notion de la francophonie, l'adaptent et l'adoptent à leur métier.

2.3.3.3 Caractéristiques générales du corpus recueilli

À la lumière de ce qui précède, nous présentons ci-dessous les trois questions ouvertes qui ont suscité les réponses de nos enquêtés :

13. En Colombie, c'est bien connu qu'il y a un grand nombre de personnes qui apprennent le français dans le cadre du programme d'immigration au Québec, Canada. Dans ce cas là, quel(s) type(s) d'informations fournissez/fourniriez-vous aux personnes voulant immigrer à cette province francophone ?¹⁹

21. Pour vous, quelle est l'importance de la francophonie en tant qu'enseignant de FLE ? Justifiez votre réponse.

22. Pour vous, qu'est-ce que la francophonie? Justifiez à partir de votre point de vue en tant qu'enseignant(e) de FLE.

Nous avons recueilli à peu près de 70 réponses²⁰ de diverse longueur portant sur différents points : les informations préalables de la province du Québec (au Canada), la conception de la francophonie, son importance chez les enseignants colombiens de FLE et son rôle dans la construction de leur identité professionnelle, éléments qui nous permettront d'établir leur positionnement à l'égard de la notion étudiée.

Il faut préciser que les enseignants participants n'ont pas eu de limite par rapport au nombre de mots dans les réponses. Cependant, parmi les réponses fournies, nous avons privilégié le traitement des extraits qui ont abordé directement le sujet posé, c'est-à-dire que les réponses hors-sujet ou inexploitable (trop peu d'information) ont été écartées.

¹⁹ La question 13 est l'objet d'une double analyse: de contenu et discursive.

²⁰ Le numéro de réponses est susceptible de varier car il y a eu quelques participants qui n'ont pas répondu la question 22. En revanche, tous les participants ont répondu à la question 21.

CHAPITRE III. ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présentera l'analyse des résultats obtenus à partir de la mise en place de notre instrument de collecte de données auprès des enseignants participants, à savoir les vingt-six enseignants colombiens de FLE. Comme nous l'avons signalé dans le chapitre précédent, cette analyse sera divisée en deux grandes étapes : la première constituant l'analyse quantitative et de contenu, analyses qui nous permettront de dégager certaines pistes importantes concernant la francophonie et le rôle de l'enseignant de FLE. La deuxième étape se matérialise avec l'analyse linguistique discursive du discours pour affiner de manière plus objective l'approche de notre objet d'étude : les représentations de la francophonie.

Rappelons ici que nous visons deux buts principaux : en premier lieu, l'examen des représentations de la francophonie ainsi que du rôle de ces représentations lors du processus de construction de l'identité professionnelle à travers les réponses de questions à choix multiple et les productions discursives des informateurs. En deuxième lieu, l'identification du positionnement des enseignants participants face à la francophonie. Ainsi, nous pourrions aussi rendre compte de la façon dont ils bâtissent cette notion et la place qu'elle occupe dans la mise en œuvre de leur rôle en tant qu'enseignants de FLE.

Commençons donc avec un aperçu des profils des enseignants informateurs dégagés à partir des données fournies dans la première partie de notre enquête²¹. Puis, nous présenterons les résultats de chaque analyse.

3.1 Profilage des enseignants de FLE : informations générales

Les enseignants participants de notre enquête ont répondu à des questions portant sur leur profil général. En guise de résumé, nous pouvons signaler que sur les vingt-six informateurs, seize sont des femmes et dix des hommes. Tous ont un parcours académique et sont détenteurs d'au moins un diplôme²² d'enseignement de langues étrangères (FLE ou langues). La plupart des informateurs travaillent comme enseignants

²¹ Première partie intitulée *Informations générales*.

²² En Colombie, la licence correspond à un Bac+4 ou +5 selon l'établissement.

de FLE et/ou d'espagnol-anglais-français, sauf trois qui se sont consacrés aux études de master en France (2) et à la traduction (1). Ceux qui exercent la profession travaillent dans différents endroits et avec différents publics : universités, écoles et institutions d'enseignement des langues. Quant à leur âge, il est compris entre 22 et 48 ans avec une majorité comprise entre 24 et 28 ans. Enfin, leur apprentissage du français a duré entre 5 et 15 ans.

Après avoir dépouillé les réponses, nous avons constaté que dans l'analyse de notre questionnaire ces informations ne contribuent ni à la construction des représentations de la francophonie ni à la conception du métier d'enseignant de FLE. À cet égard, aucune interprétation ne sera faite par rapport aux données présentées ci-dessus, toutefois elles restent comme des informations complémentaires à notre étude.

3.2 Analyse quantitative du questionnaire

Pour cette première analyse, nous nous consacrons aux questions de type semi-ouvert de notre questionnaire. Comme il a été indiqué, les questions qui correspondent à cette consigne sont :

- Les représentations de la France et de la francophonie : questions 1 à 7.
- L'enseignant de FLE : questions 14 à 20.

Nous traiterons les données à la lumière de ces deux grandes composantes.

3.2.1 Les représentations de la France et de la francophonie

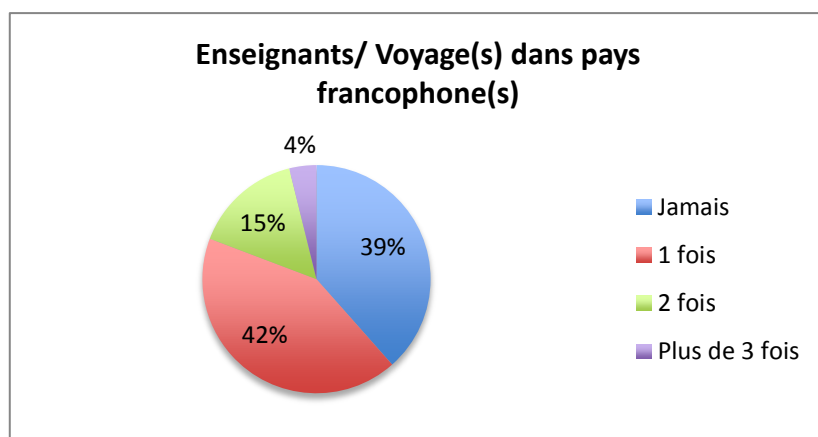
Pour commencer, les résultats de la première question nous montrent que la majorité des enseignants ont voyagé dans un pays francophone. En effet, 61% des sujets (soit 16 enseignants) ont visité la France (74%) et/ou la Belgique (10%) et/ou le Canada (16%)²³. Ce fait permet de confronter les représentations de l'objet d'étude et de travail et constitue aussi un avantage sur les plans académique et professionnel des enseignants. Cependant, il reste encore 39% enseignants (soit 11) qui n'ont jamais mis les pieds sur un territoire francophone, aspect qui a sans doute des répercussions au moment de forger les représentations de l'objet de travail, à savoir de la langue et de la culture, dont la francophonie. Leur expérience académique et professionnelle a lieu

²³ Diagramme 1.1

donc dans un contexte exolingue²⁴ et leur exposition directe à la langue et la culture cibles reste limitée et extérieure.

La deuxième question, découlant de la réponse affirmative de la précédente, indique les motifs du/des séjour(s) à l'étranger. Ainsi, des enseignants qui ont voyagé (diagramme 2), 44% (soit 11 enquêtés) l'ont fait dans un but académique, c'est-à-dire qu'ils ont poursuivi leur formation à l'étranger ; 24% (6 enseignants) ont fait un séjour linguistique et 16% (4 enseignants) ont voyagé pour des raisons touristiques. Ces pourcentages révèlent l'existence d'un intérêt pour améliorer les compétences linguistiques et aussi pour s'imprégner de la culture cible en s'exposant directement à la langue et à la culture objets d'enseignement. À un degré moindre, nous trouvons ceux qui ont fait un voyage pour des motifs de travail, à savoir 16% (4 enquêtés)²⁵ ce qui prouve que pour les enseignants colombiens de FLE, la priorité est de se former professionnellement dans un pays francophone (notamment en France) et en deuxième lieu, d'entamer une expérience de travail. Les résultats de ces questions figurent ci-après :

Diagramme 1. Êtes-vous déjà allé(e) dans un pays francophone?



²⁴ Dans un contexte exolingue, les possibilités d'usage de la langue cible en dehors de la salle de classe sont réduites, d'autant plus que le nombre de locuteurs natifs en Colombie est réduit.

²⁵ Dont 2 ont fait un séjour en tant qu'assistant de langue en France et 2 un travail non spécifié.

Diagramme 1.1

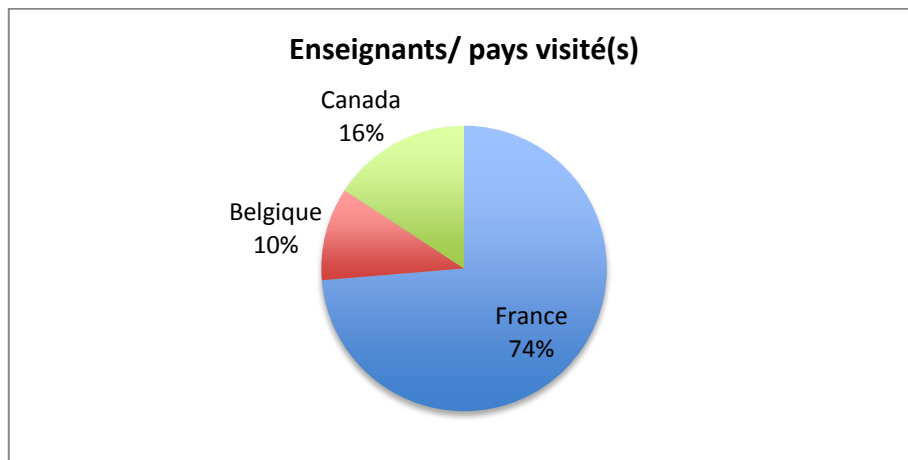


Diagramme 2.

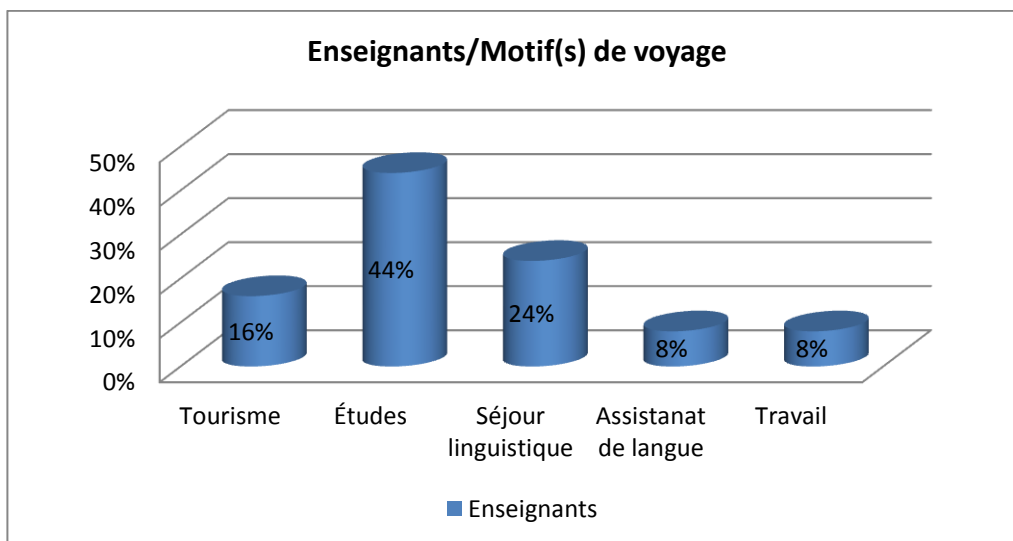
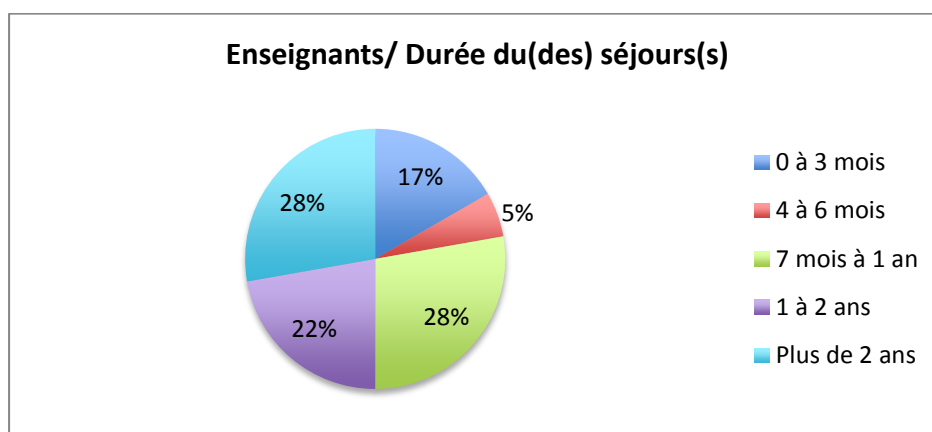


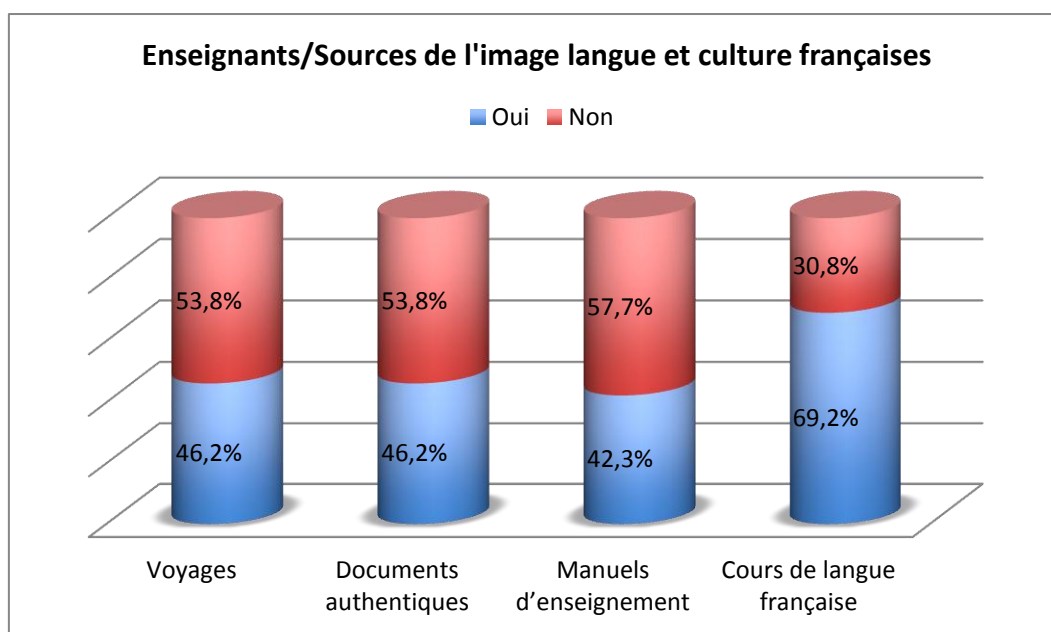
Diagramme 2.1 *Durée du/des séjours.*



Le diagramme 2.1 représente la question sur la durée du/des séjour(s) dans les pays francophones visités. Les données montrent que la plupart des enseignants ont demeuré durant de longues périodes (plus de 6 mois) pour des séjours linguistiques et des études. Ces périodes assurent un contact réel et adéquat pour confronter les représentations antérieures de la langue et de la culture ainsi que pour élargir les connaissances par rapport à l'objet d'étude dont la francophonie.

La question 3 nous donne un aperçu des sources qui contribuent à la construction de l'image de la langue et de la culture françaises chez les enseignants colombiens de FLE. Les résultats²⁶ de cette question sont montrés ci-dessus sous forme de graphique:

Diagramme 3.



Comme nous l'avons déjà noté, pour 46,2% des informateurs, la première source sont les voyages. Toutefois, il y a d'autres éléments évoqués au moment de réfléchir sur l'image concernant leur objet d'enseignement. Ces éléments sont les documents

²⁶ Dans les questions où plusieurs réponses sont possibles, les pourcentages ont été calculés sur la base du total d'enseignants informateurs (à savoir, un effectif total de 26) dans chaque option proposée. Aussi, les pourcentages inexacts ont été arrondis à la décimale supérieure.

authentiques²⁷ (46,2%), les manuels d'enseignement (42,3%) et ceux mentionnés dans la catégorie « Autres » du questionnaire, à savoir *l'internet, les médias, les livres et les films*, qui pourront appartenir aussi à la catégorie des « documents authentiques ». Les pourcentages obtenus prouvent le besoin d'avoir un contact le plus proche possible de la langue et de la culture cible. Pour 69% des enseignants (soit 18), les cours de langue française sont conçus comme des espaces qui leur ont donné des éléments pour bâtir l'image de la langue et de la culture françaises. Il faut signaler qu'à l'intérieur de la salle de classe, nous trouvons l'interaction de différents outils qui constituent un ensemble : les documents authentiques, les guides de travail directif, les présentations, les manuels d'enseignement, le discours de l'enseignant, parmi d'autres. Dans cette perspective, les cours actuellement assurés par les informateurs sont censés être la principale source des représentations de la langue et de la culture aux yeux de leurs apprenants, de sorte que ces images, composantes de leur identité d'enseignant de FLE, sont susceptibles d'être reproduites et redites par leurs interlocuteurs.

La questions 4 et 5 portent directement sur notre principal objet d'étude : *la francophonie*. Le but de ces questions est de connaître les premières perceptions des enseignants au regard de cette notion. Ainsi, pour la question 4 (diagramme 4) : *Pour vous, qu'est-ce que la francophonie ?*, 73% des enquêtés (soit 19 enseignants) ont indiqué que la francophonie fait référence à l'ensemble des pays où la langue est parlée alors que pour le 53,8% (14 enquêtés), la francophonie représente les locuteurs de la langue française en général. Seuls 15,4% (4 informateurs) conçoivent aussi la francophonie comme un dispositif institutionnel et une seule personne a ajouté qu'un tel concept fait allusion à *une institution politique et économique* (Catégorie « Autres »). Si nous faisons appel à la distinction entre francophonie (petit f) et Francophonie (grand f), les enseignants se situent davantage sur la première se référant aux usagers de la langue française que sur la deuxième conception, celle qui renvoie au système institutionnel. De même, on pourrait aussi placer les enseignants participants dans les sens *linguistique* et *géographique* de la francophonie proposés par Deniau (2001) où la langue est l'axe central des locuteurs et des peuples, opposé au sens institutionnel de la notion.

²⁷ Selon CUQ (2003 :29), dans le *Dictionnaire de didactique du français*, le *document authentique* est généralement associé « à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle ». Ainsi, les photos, les images, les reportages, les articles de presse entrent dans cette catégorie.

La question 5 (diagramme 5) complète les réponses fournies à la question précédente : *Parmi les affirmations suivantes, choisissez celle(s) qui représent(ent) le mieux votre image de la francophonie*. Les options proposées sont :

- C'est une organisation culturelle.
- C'est l'ensemble des locuteurs qui parlent le français
- C'est une institution inter-gouvernementale
- C'est une représentation de la diversité culturelle
- C'est une notion qui n'est pas claire
- Autre

Comme dans la question 4, la plupart des enseignants se sont penchés sur la deuxième possibilité de réponse (80,8%, soit 21 informateurs) réaffirmant leur image de la francophonie comme l'ensemble des usagers de la langue française. Nous remarquons que la francophonie en tant que regard de la culture a obtenu des pourcentages importants : 46,2% (12 enquêtés) pour la francophonie comme représentation de la diversité culturelle et 42,3% (11 enquêtés) comme organisation culturelle. Ainsi, il est possible d'entrevoir que dans l'imaginaire des enseignants colombiens de FLE, la francophonie renvoie à deux idées principales : la langue française et la culture. Dans cet ordre d'idées, eux-mêmes en tant qu'usagers, diffuseurs de la langue et de la culture française/francophone et médiateurs interculturels deviendraient partie active de cette francophonie. Néanmoins les réponses à la question 6 sur le lien entre l'enseignant et la francophonie ne confirment pas cette hypothèse. Les résultats des questions 4 et 5 figurent ci-dessous:

Diagramme 4.

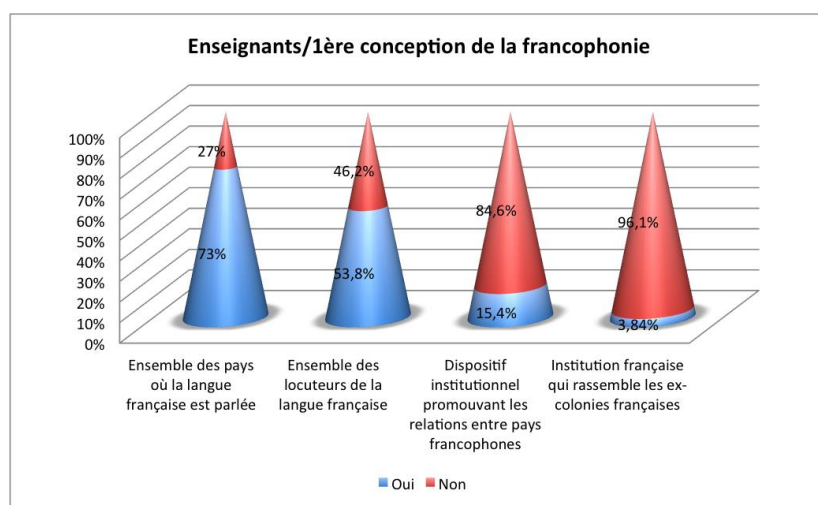
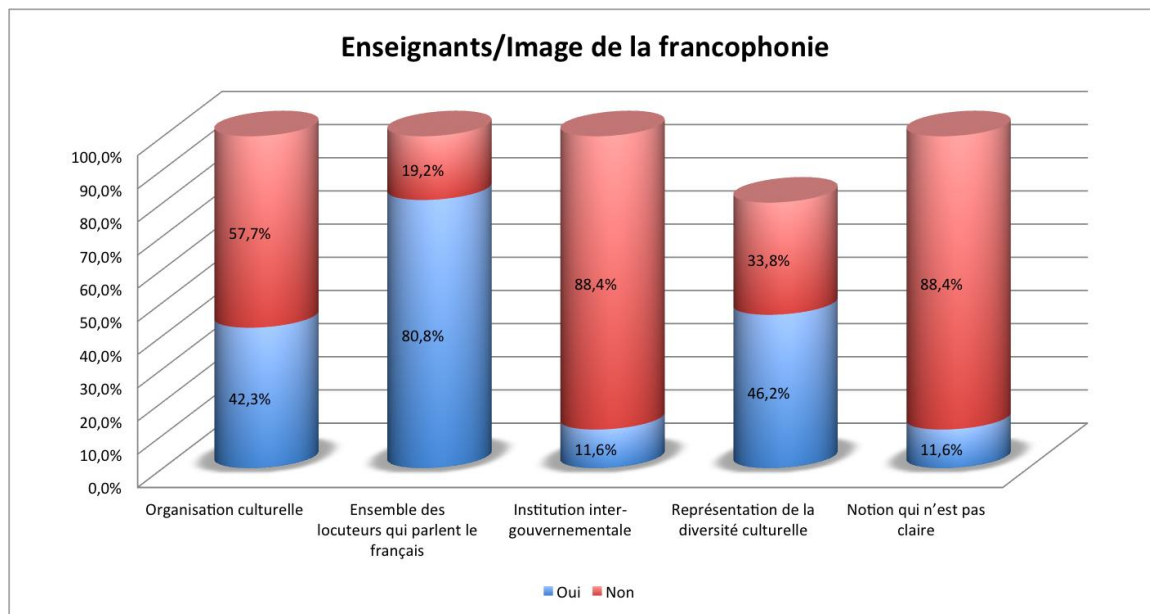


Diagramme 5.



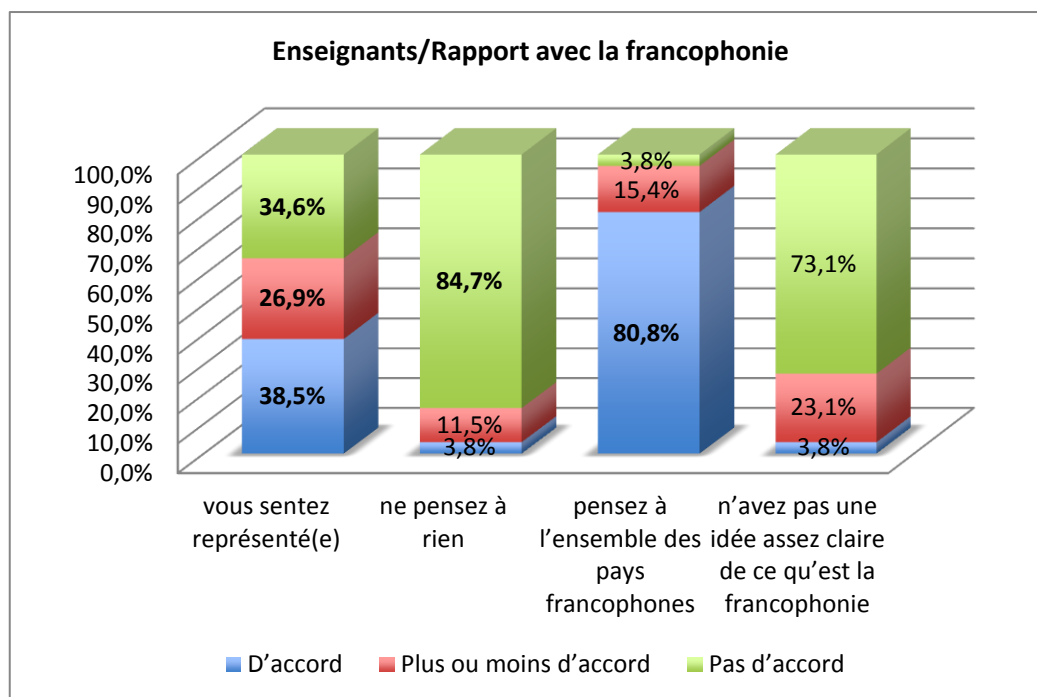
Or, comme il a été annoncé, la question 6 cherche à préciser la relation entre les enseignants et la notion de la francophonie : *Si vous entendez parler de la francophonie, vous :*

- Vous sentez représenté(e)
- Ne pensez à rien
- Pensez à l'ensemble des pays francophones
- N'avez pas une idée assez claire de ce qu'est la francophonie
- Autre.

Nous supposons qu'en fonction des réponses préalables, les informateurs de notre enquête pourraient se sentir liés à la francophonie en tant que porteurs de la langue et de la culture francophone à l'intérieur de la salle de classe de FLE ainsi que locuteurs actifs de la langue française. Toutefois, les opinions sont variées en ce qui concerne leur sentiment de rattachement et d'appartenance à la francophonie. En effet, seuls 38,5% (10 enseignants) assurent se sentir représentés lorsqu'ils entendent parler de la francophonie. En revanche, le 34,6% ne sont pas d'accord avec cette affirmation et 26,9% encore hésitent entre l'idée de se sentir représentés ou non. Ce qui est réaffirmé est la représentation de la francophonie dans son sens géographique, autrement dit, comme « l'ensemble des peuples, des hommes dont la langue (maternelle, officielle, courante ou administrative) est le français » (DENIAU, 2001 : 22) avec un pourcentage

de 80,8% (soit 21 informateurs). De surcroît, il faut aussi relever que 84,7% (22 interrogés) admettent avoir une idée de ce qu'est la francophonie. Les réponses sont présentées dans le diagramme ci-dessous :

Diagramme 6.



Compte tenu de ces résultats, nous pouvons déduire que pour les enseignants colombiens de FLE, la francophonie est une notion présente dans leur agir pédagogique, cependant leur regard reste « extérieur ». Autrement dit, ils reconnaissent l'existence de la francophonie mais ils ne s'y sentent pas assez rattachés. En ce sens, le rôle de la francophonie dans la construction de leur identité professionnelle reste encore un aspect sous-jacent mais pas développé. Nous élargirons ces points de vue dans l'analyse discursive des réponses.

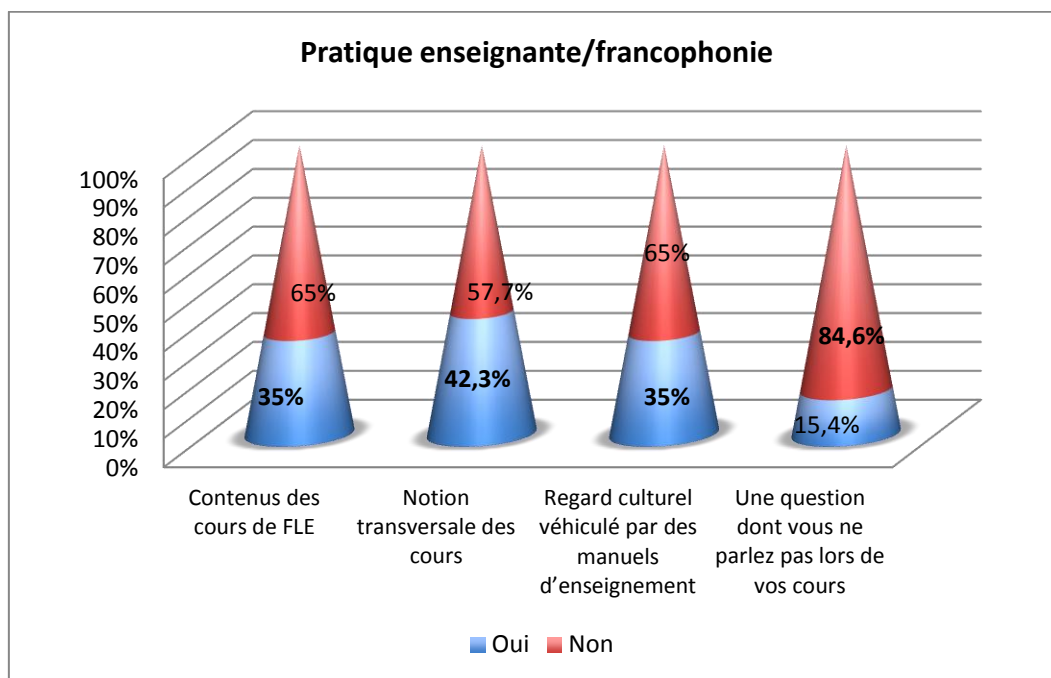
Pour conclure cette partie des représentations de la France et de la francophonie, la question 7 cherche à penser à la notion de la francophonie, non comme marque identitaire mais comme élément constitutif des cours de FLE des enseignants participants. La question posée est la suivante : *Dans votre pratique enseignante, la francophonie représente :*

- Un des contenus de vos cours de FLE
- Une notion transversale de vos cours²⁸
- Le regard culturel véhiculé par des manuels d'enseignement
- Une question dont vous ne parlez pas lors de vos cours
- Autre(s).

Il est intéressant de remarquer qu'il n'y a pas de réponses définitives à cette question. Ainsi, 42,3% (11 enquêtés) considèrent la francophonie comme une notion transversale de leurs cours de FLE, alors que les opinions se partagent entre la première option (35%) : « la francophonie comme un des contenus des cours de FLE » et la troisième option (35%) : « la francophonie comme le regard culturel des manuels d'enseignement ». Ce qui est incontestable c'est que la plupart des enseignants interrogés (à savoir, 84,6% ou 22 informateurs) abordent le sujet de la francophonie lors de leurs pratiques enseignantes, mais il n'est pas assez clair comment ils le font ou quels éléments sont mis en relief. En outre, dans la catégorie « Autre(s) », deux réponses ont été notées : la francophonie est « une façon de montrer la diversité culturelle parmi les pays francophones et les possibilités de voyager et de connaître diverses cultures et personnes à travers la langue française » et « une nouvelle manière d'apprendre la langue ». Ces réponses sont particulièrement intéressantes car elles tentent de faire appel à des éléments liés à la culture à travers la mise en œuvre de la francophonie. En ce sens, il est possible d'affirmer que la francophonie pourrait donc être considérée comme le regard interculturel à l'intérieur de la salle de classe de FLE dont l'enseignant est le porteur. Les résultats statistiques de la question figurent dans le diagramme 7 :

²⁸ Cette option fait allusion à la présence de la francophonie non seulement comme un sujet spécifique mais aussi comme une composante toujours présente qui fait appel aux différents accents du français, à la variété de vocabulaire, à la diversité de visions du monde, etc.

Diagramme 7.



Pour faire le point sur cette première partie de l'enquête, nous pourrions dire que les enseignants enquêtés démontrent de l'intérêt pour bâtir une image très proche de leur objet d'étude et de travail, à savoir de la langue et de la culture française ainsi que de la francophonie. Cela se fait à partir des différentes expériences vécues (voyages) et des éléments qui sont convoqués lors des cours de FLE au moment où les participants apprenaient la langue (les documents authentiques, les manuels d'enseignement, les discours des enseignants). Or, quand il arrive de parler de la francophonie, nous pouvons noter qu'effectivement elle fait partie de leur discours et de leur agir pédagogique, constituant davantage le regard culturel dans le cadre de l'enseignement de la langue française. Cependant, il est aussi possible d'entrevoir que les enseignants ne s'y sentent pas impliqués, même s'ils soutiennent que la francophonie représente les locuteurs de la langue, leur regard reste extérieur. Arrivés à ce point, nous nous posons une question : si les enseignants colombiens de FLE ne se sentent pas représentés par la francophonie, comment construisent-ils la francophonie? Est-ce qu'est-elle considérée comme un axe dans la construction de leur identité professionnelle ? Nous tenterons d'éclairer ces points à travers les analyses qui suivent.

3.2.2 L'enseignant de FLE

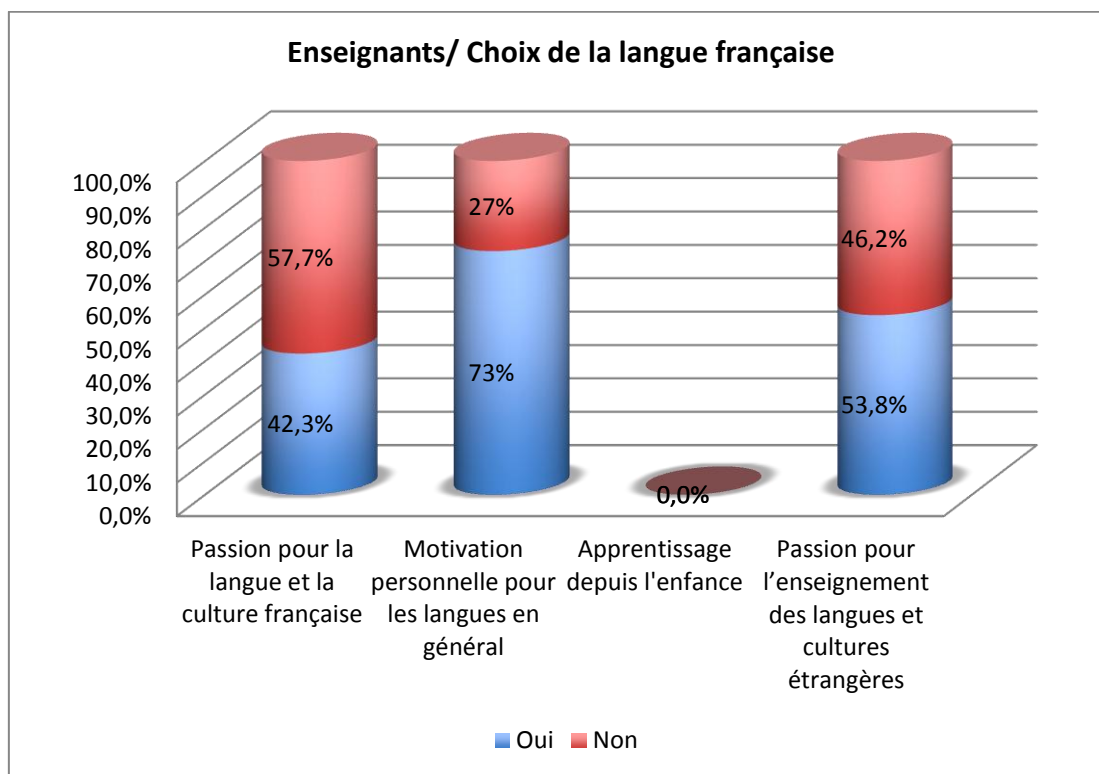
Cette deuxième section de l'analyse quantitative se concentre sur la construction identitaire de l'enseignant de FLE, mettant l'accent en particulier sur le rôle de la francophonie et le regard interculturel dans ce processus. Rappelons ici que l'identité professionnelle est construite à partir de « l'image que chaque individu a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, sur sa manière particulier d'être enseignant, ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et le sens qu'a, dans sa propre vie, le fait d'être enseignant » (ANADÓN et al, 2001 :14). Nous adhérons à ces composantes identitaires, les représentations de l'objet d'enseignement et en l'occurrence, de la langue, de la culture françaises et de la francophonie notamment. Il est nécessaire de signaler que l'interaction de toutes ces composantes vise à contribuer à la spécificité du métier d'enseignant de FLE, cherchant ainsi l'unification interne et la reconnaissance externe (ION, 1990) de la profession.

Pour entrer dans le vif du sujet, la première question de cette partie du questionnaire porte sur le choix de la langue française. Ainsi, à la question 14²⁹ *Pourquoi avez-vous décidé d'enseigner la langue française ?*, les opinions indiquent qu'il existe un intérêt général pour les langues étrangères et l'enseignement: 73% des enquêtés (soit 19) déclarent avoir une motivation personnelle pour les langues tandis que 53,8% (soit 14) ont une passion pour l'enseignement des langues et des cultures étrangères. 42,3% (soit 11) ont manifesté avoir une passion particulière pour la langue et la culture française. Nous pourrions donc affirmer que les enseignants informateurs peuvent être engagés dans un processus de construction identitaire qui va au-delà du métier d'enseignant de FLE. En effet, pour certains d'entre eux, la conception de leur identité professionnelle est plus ouverte et ancrée au métier d'enseignant de langues, suite à la divergence des formations suivies³⁰. Les résultats figurent dans le diagramme 8 :

²⁹ Au départ, cette question était placée dans la première partie du questionnaire, c'est-à-dire *Les représentations de la France et de la Francophonie*. Toutefois, elle a été reclassée dans cette deuxième partie étant donné qu'elle porte sur les intérêts propres des enseignants.

³⁰ Comme il a été mentionné, certains enseignants participants ont poursuivi des formations en langues étrangères lesquelles incluent une deuxième langue (généralement l'anglais).

Diagramme 8.

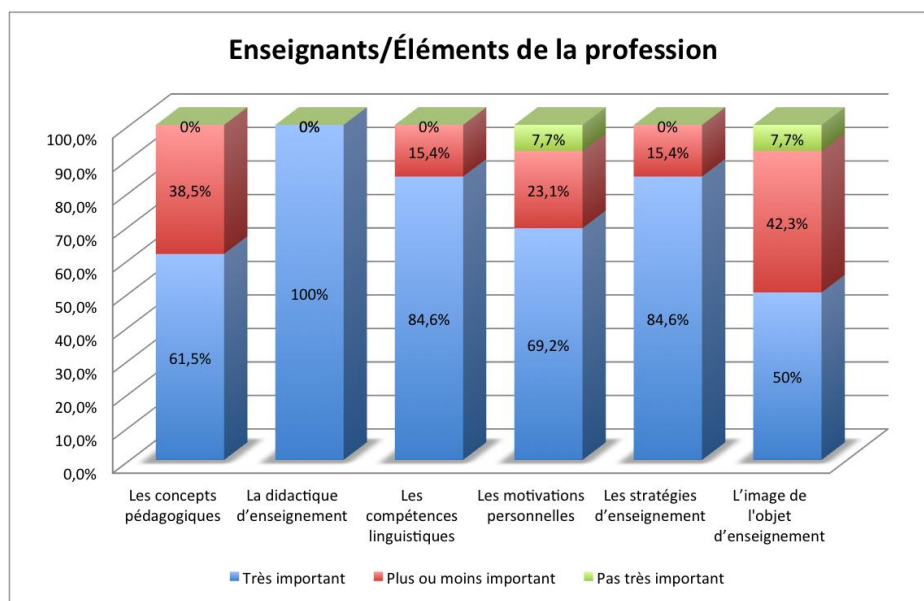


La question 15 (*Pour vous, quels sont les éléments qui vous définissent comme professionnel de l'enseignement ?*) a pour but de mettre en évidence l'importance accordée aux éléments constitutifs de l'identité de l'enseignant de langues en général. Les réponses recueillies dévoilent quelques éléments intéressants. Tout d'abord la totalité des informateurs (100%) considèrent que la didactique d'enseignement est le principal aspect qui définit leur métier. Ensuite, les compétences linguistiques³¹ (84,6%, soit 22 enquêtés) et les stratégies d'enseignement (84,6%) jouent un rôle aussi important dans la conception de leur rôle en tant qu'enseignants. En quatrième lieu, nous trouvons les motivations personnelles (69,2%), élément renforcé par deux commentaires consignés dans la catégorie « Autres » : « Avoir envie d'enseigner » et « Passion pour l'enseignement ». Nous notons aussi que l'option renvoyant aux représentations de l'objet d'enseignement a obtenu un pourcentage de 50%, le dernier par ordre d'importance. En revanche, trois commentaires ont dirigé l'attention sur

³¹ Il est important de signaler ici que les compétences linguistiques marquent un élément clé de l'identité professionnelle de l'enseignant de langues puisqu'elles portent directement sur leur objet d'enseignement.

l'interculturalité dans l'enseignement des langues, à savoir : « La compétence multiculturelle », « la compétence interculturelle » et « les implications culturelles de l'utilisation d'une langue (la cosmovision, les attitudes, les manières, etc.) ». Le diagramme 9 nous donne une idée plus claire des pourcentages :

Diagramme 9.



Dans cet ordre d'idées, les résultats prouvent que le processus de construction identitaire chez les enseignants colombiens de FLE s'étaye principalement sur les outils liés à l'enseignement, à savoir la didactique, les stratégies et les concepts pédagogiques. Évidemment, les compétences linguistiques dans la langue cible jouent un rôle important dans la définition du métier vu que la langue est leur principal objet de travail. Dans un deuxième plan, nous trouvons le point d'intérêt de cette étude, plus précisément les représentations de l'objet d'enseignement (la langue, la culture et la francophonie) ainsi que le regard interculturel censé être développé lors des cours de langue. Ce point de vue pourrait être lié aux résultats préalables accentuant encore une fois la façon dont ils conçoivent la francophonie : depuis l'extérieur.

Or, afin d'approfondir la conception du rôle d'enseignant chez notre population, les questions 16, 17 et 18 se concentrent sur le rôle de l'enseignant de FLE et les aspects qui pourraient définir son identité de manière plus précise. Pour commencer, la

question16 propose un éventail de possibilités qui devaient être classées par ordre d'importance. Ainsi, pour définir ce qu'est être enseignant, les choix sont :

- Un guide
- Un médiateur interculturel
- Un transmetteur de connaissances
- Un organisateur
- Un animateur
- Autre(s).

Avant de présenter les résultats, il est nécessaire de faire quelques précisions par rapport aux choix proposés³². Dans notre enquête, la notion de « guide » se réfère au rôle de l'enseignant en tant que facilitateur de l'apprentissage chargé d'orienter et d'accompagner ses apprenants. En revanche, l'option « transmetteur de connaissance » a davantage un sens péjoratif dans la mesure où le discours de l'enseignement en Colombie privilégie la relation horizontale entre l'apprenant et l'enseignant et ce dernier est considéré un médiateur davantage.

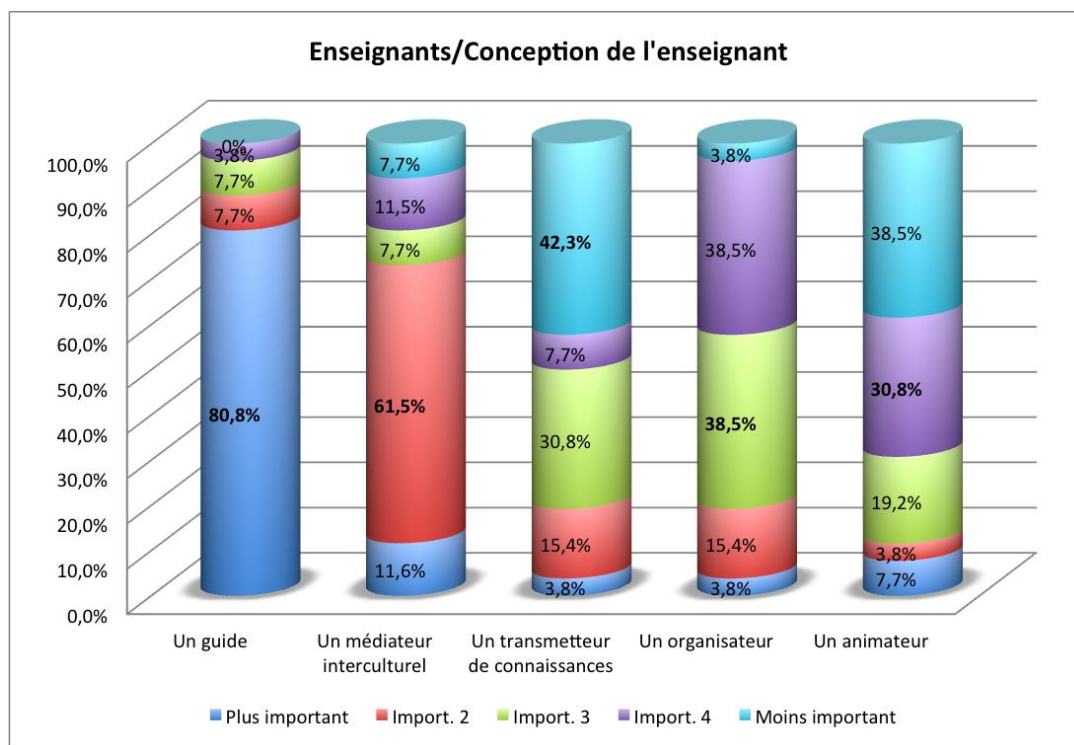
Compte tenu de ce qui précède, les réponses à souligner favorisent certainement l'image de l'enseignant en tant que *guide* (80,8%, soit 21 enseignants) suivie par son rôle de *médiateur interculturel* (61,5%³³, soit 16 enquêtés) lequel a été considéré comme deuxième par ordre d'importance. De leur côté, les choix *organisateur* 38,5% et *animateur* 30,8% ne présentent pas de différences significatives en pourcentage, tandis que la définition de l'enseignant comme *transmetteur de connaissances* est considérée comme le choix le moins important (3,8% des enseignants). Ces pourcentages sont en accord avec la place privilégiée des éléments didactiques de l'enseignement montrés dans la question précédente. Il est pourtant intéressant de noter que le rôle de *médiateur interculturel* apparaît comme deuxième par ordre d'importance, démontrant qu'effectivement, un grand nombre des enseignants interrogés se perçoivent comme le « pont » entre la culture des apprenants et la culture cible. À cet égard, la construction de l'identité professionnelle chez les enseignants concernés reconnaît la présence de la dimension interculturelle, il faudrait donc préciser la manière dont ils assument cette

³² Cette explication est introduite puisque les possibilités de réponse entraînent un système de valeurs propre du discours de l'enseignement en Colombie.

³³ Les pourcentages montrés sont calculés en fonction du nombre d'enseignants qui ont choisi les choix proposés par ordre d'importance.

tâche d'interlocuteur entre cultures. Regardons les résultats de cette question dans le diagramme suivant :

Diagramme 10.

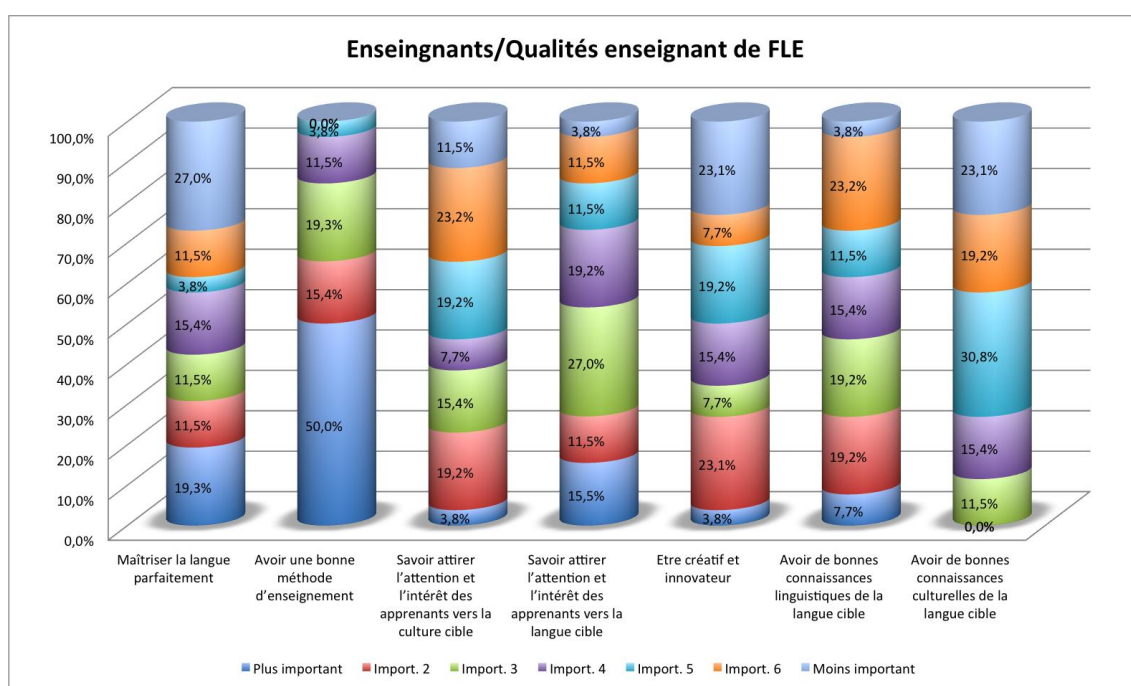


Dans la ligne des résultats dévoilés, la question suivante (17) tend à réaffirmer l'hypothèse selon laquelle les outils pédagogiques sont la base de l'identité professionnelle des enseignants colombiens de FLE. Ainsi, à la question *Quelles sont les qualités nécessaires pour devenir un enseignant de FLE ? Numérotez du plus (1) au moins important (7) 1 étant le plus important*, la moitié de l'échantillon (50%³⁴) privilégie le choix d'avoir une bonne méthode d'enseignement, autrement dit d'avoir des bases solides en didactique de langue. Les autres résultats sont partagés de façon équitable. Ainsi, la deuxième qualité en importance est la créativité et l'innovation (23,1%) suivie de la capacité de savoir attirer l'attention et l'intérêt des apprenants pour la langue cible (27%). La place attribuée aux bonnes connaissances culturelles est la cinquième avec un pourcentage de 30,8% suivie de la capacité à attirer l'attention des apprenants vers la culture cible (19,2%). Il faut remarquer que le fait de bien maîtriser la

³⁴ Les pourcentages montrés sont calculés en fonction du nombre d'enseignants qui ont choisi les choix proposés par ordre d'importance.

langue cible soit classé à la dernière place par ordre d'importance, sachant que précédemment (question 15) les enquêtés avaient accordé une place privilégiée aux « compétences linguistiques ». Toutefois, cela ne veut pas dire que la langue doive être *parfaitement* maîtrisée. En revanche, le facteur culturel dans l'enseignement de FLE est présent mais reste encore en deuxième plan, de manière qu'on peut à lire entre les lignes une contradiction dans les réponses des participants par rapport à la place de la culture dans l'enseignement de FLE. Voici les résultats sous forme de graphique :

Diagramme 11.

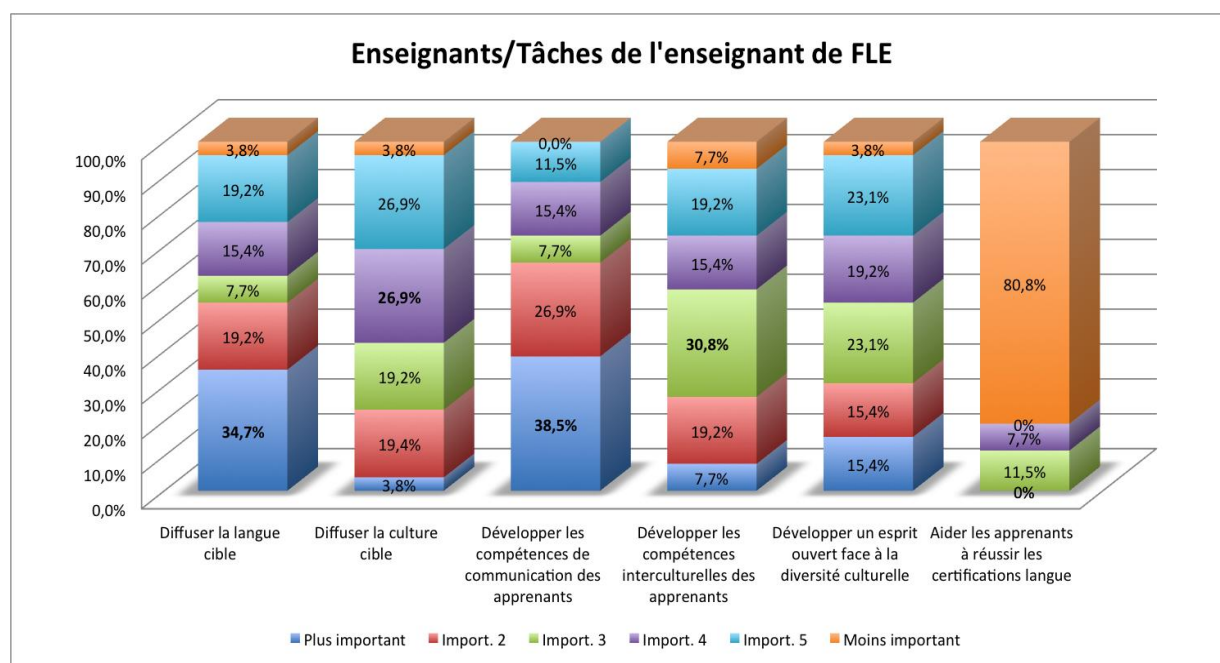


La question 18 a pour objet de détailler les tâches principales de l'enseignant de FLE par ordre d'importance. Voici les possibilités de réponse que nous avons proposées :

- Être diffuseur de la langue cible
- Être diffuseur de la culture cible
- Développer les compétences de communication des apprenants
- Développer les compétences interculturelles des apprenants
- Développer un esprit ouvert face à la diversité culturelle
- Aider les apprenants à réussir les certifications de langue
- Autre(s).

Les réponses à cette question sont bien plus diversifiées. En premier lieu, 38,5% des enquêtés (soit 10 enseignants) ont accordé que les tâches les plus importantes de l'enseignant de FLE sont de développer les compétences de communication chez les apprenants et de diffuser la langue cible (34,7%)³⁵. D'autres fonctions à remarquer pour notre étude sont : *développer les compétences interculturelles des apprenants* (importance 3 : 30,8%) diffuser la culture cible (importance 4 : 26,9%) et *développer un esprit ouvert face à la diversité culturelle* (importance 5 : 23,1%). Il y a une seule fonction certaine de ne pas définir les tâches essentielles de l'enseignant de FLE: celle d'*aider les apprenants à réussir une certification de langue* (80,8%, le moins important). Une fois de plus, les résultats démontrent que les éléments renvoyant à la dimension centrale de notre recherche, à savoir l'interculturalité (où l'on comprend la francophonie) sont présents ; toutefois l'importance attribuée ne donne pas une idée d'une prise en charge de la notion ni du rôle de porteurs et de diffuseurs interculturels. Les résultats figurent ci-dessous :

Diagramme 12.



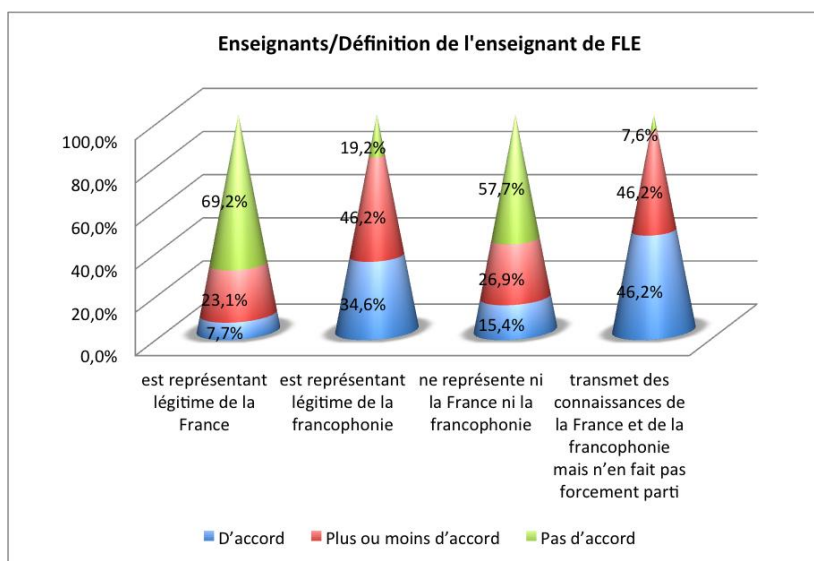
³⁵ Ce résultat correspond au choix de « plus important ».

En passant à la question suivante (19), notre but est de corréler directement le rôle de la francophonie avec l'identité professionnelle de l'enseignant de FLE³⁶. Voici la question et les choix de réponse : *Pour vous, l'enseignant de FLE : Indiquez si vous êtes d'accord, plus ou moins ou pas d'accord*

- Est représentant légitime de la France
- Est représentant légitime de la francophonie
- Ne représente ni la France ni la francophonie
- Transmet des connaissances de la France et de la francophonie mais n'en fait pas forcément parti
- Autre(s).

Les réponses recueillies mettent en exergue le manque d'appropriation de la notion de la francophonie, même si les enquêtés avaient déjà réaffirmé leur rôle de « médiateurs interculturels ». Ainsi, 46,2% (soit 12 enseignants) croient que l'enseignant de FLE est un transmetteur de connaissances culturelles de la France et de la francophonie mais cela ne signifie pas qu'il en fasse partie. Ce pourcentage est confronté avec le 46,2% des enseignants qui sont plus ou moins d'accord avec l'idée d'être représentants légitimes de la francophonie. En revanche, 69,2% (18 enseignants) ne sont pas d'accord avec l'affirmation de l'enseignant de FLE comme représentant légitime de la France. Voici les résultats dans le diagramme suivant :

Diagramme 13.



³⁶ Cette question élargit aussi la réflexion de la question 6 de notre enquête.

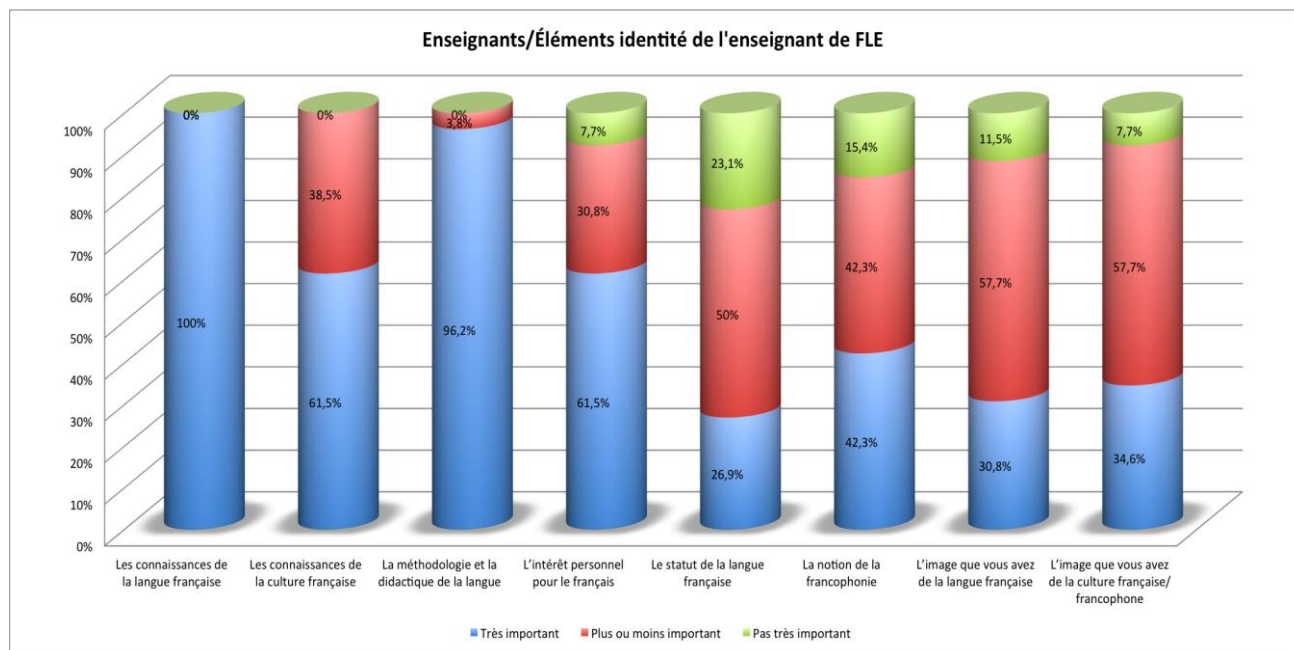
À la lumière de ces résultats, nous constatons donc que la francophonie reste un élément extérieur et peu (ou non) développé chez les enseignants colombiens de FLE. Leurs points de vue démontrent effectivement que la participation de cette notion dans la construction de l'identité professionnelle est encore floue.

Pour conclure cette section à propos de l'enseignant de FLE et son identité, la question 20 porte sur les éléments concrets qui interviennent dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants participants. Les choix proposés sont :

- Les connaissances de la langue française
- Les connaissances de la culture française
- La méthodologie et/ou la didactique de la langue
- L'intérêt personnel pour le français
- Le statut de la langue française
- La notion de la francophonie
- L'image que vous avez de la langue française
- L'image que vous avez de la culture française/francophone
- Autre(s)

Selon les résultats obtenus, la totalité des interrogés considèrent que les connaissances de la langue française sont un élément définitoire de leur identité d'enseignants de FLE, réponse qui est en cohérence avec le fait que la langue constitue leur principal objet d'étude et de travail. Pour 96,2% (soit 25 enquêtés), un autre aspect jugé comme « très important » est la méthodologie et/ou la didactique d'enseignement de la langue, ce qui accentue la place privilégiée des outils pédagogiques dévoilés précédemment. En contradiction avec d'autres réponses précédentes, ici les connaissances culturelles remontent et sont considérées très importantes (61,5%). En revanche, la notion de la francophonie se débat entre « très important » (42,3%, 11 enseignants) et « plus ou moins important » (42,3%). Il y a encore 4 enseignants (23,1%) qui ne perçoivent pas cette notion comme un élément fondamental lors de leur construction identitaire. De surcroît, nous pouvons aussi noter que l'image de la langue et de la culture cibles est une composante traitée comme « plus ou moins importante ». Les résultats figurent ci-après sous forme de graphique :

Diagramme 14.



Ces derniers résultats montrent deux aspects à remarquer : d'un côté, la francophonie reste un élément éloigné et peu (ou non) développé lors de la formation de l'identité professionnelle des enseignants colombiens de FLE. D'un autre côté, il semble que ces derniers ne sont pas tous conscients du fait que leurs représentations font partie du discours mis en place dans les cours de FLE et qu'elles pourraient constituer les premières voies d'accès à la langue et à la culture enseignées. Dans cet ordre d'idées, ces représentations sont susceptibles d'être reproduites par les discours de leurs interlocuteurs et si l'enseignant n'en est pas conscient, elles pourraient finalement être déformées en images stéréotypées³⁷.

Pour conclure cette section sur l'enseignant de FLE, nous pouvons revenir sur quelques points clés qui ressortent de notre analyse. En premier lieu, il est évident que les enseignants colombiens de FLE construisent leur identité professionnelle principalement à partir des éléments liés à l'enseignement et à la pédagogie. En effet, il

³⁷ CASTELLOTTI et al.(2002 :8) signalent que les stéréotypes sont des « images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies qui fonctionnent dans la mémoire commune » et qui sont liées à des conduites, comportements linguistiques et d'apprentissage.

y a une forte tendance à valoriser les méthodes d'enseignement, les stratégies d'enseignement et les compétences didactiques en général, éléments essentiels pour devenir un bon enseignant et mettre en œuvre leur rôle de *guide* des apprenants et de leurs différents processus d'apprentissage. Ce premier point rend compte du processus d'*identification* (TAP, 1980) où les informateurs se reconnaissent en tant que membres d'un groupe d'appartenance, c'est-à-dire comme des enseignants dans un sens global. En deuxième lieu, nous trouvons que les motivations et les intérêts personnels pour les langues (dont le français) et l'enseignement jouent aussi un rôle important au moment de définir leur identité, ce qui renvoie au processus plus singulier de l'identité professionnelle : celle de l'*identisation*. En dernier lieu, nous remarquons que le noyau central de notre étude, à savoir la francophonie, ses représentations et son regard interculturel n'est pas considérée par les enquêtés comme un axe clé lors de la construction de leur identité en tant qu'enseignants de FLE. Bien qu'ils se définissent comme des « médiateurs interculturels », la façon dont ils mettent en œuvre ce rôle n'est pas claire. En revanche, il est possible de ressentir un manque d'appropriation de la francophonie ainsi que de son potentiel interculturel ce qui donne du sens à l'hypothèse selon laquelle la notion en question est une entité qui ne pas très proche des enseignants interrogés. Sous ce rapport, la participation de la francophonie lors de leur processus de construction en tant qu'enseignants de FLE et médiateurs interculturels reste limitée.

3.3 Analyse de contenu

Notre deuxième méthode de traitement de données envisage l'analyse de traces communicationnelles dans les réponses recueillies auprès des enseignants colombiens de FLE. Ces réponses procèdent de six questions ouvertes³⁸ visant à rendre compte d'abord des mots associés à la francophonie, ensuite des connaissances préalables de la francophonie et enfin, de la mise en place du rôle de médiateur interculturel. Cette analyse se fonde sur les propositions d'analyse de contenu de Bardin (1997) et sera traitée question par question.

³⁸ Questions 8 à 13 de notre questionnaire. La question 13 ayant une double analyse : de contenu et discursive.

3.3.1 Mots de la francophonie

La première question traitée par l'analyse du contenu est la suivante :

Quels mots associez-vous à la francophonie ? Inscrivez ci-dessous au moins 5 mots.

Le corpus de cette question est constitué par le dépouillement des réponses des vingt-six enseignants participants. Il faut noter que la moyenne de mots consignés a été cinq, pourtant il peut y avoir plus ou moins d'unités de signification selon l'enquête. Comme résultat de notre exercice de regroupement par classification, nous avons construit un tableau³⁹ qui permet de regrouper par catégories les occurrences de mots évoqués par les enseignants. Notons ici que pour BARDIN (1997 :152), la création d'un système de catégories a pour objectif « de fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes » permettant de mettre à jour des indices invisibles de ces données (BARDIN : *ibid*). Partant de ce fait, les catégories de base dans notre tableau sont : *Sujets*, *Actions*, *Acquis*, *Cadre de référence* et *Acteurs*, mises en corrélation avec ce que BARDIN (1997) appelle les attitudes évaluatives sous-jacentes, c'est-à-dire les thèmes favorables ou positifs et défavorables ou négatifs, qui permettent de placer les mots selon leur valeur *positive*, *neutre* et/ou *négative*. Il est nécessaire de préciser qu'en termes de valeurs, notre tableau a été réalisé globalement dans un contexte commun aux enseignants de FLE, qui partagent les mêmes catégories du monde. Toutefois, dans certains cas, c'est le contexte particulier des locuteurs qui a entraîné le classement de certains mots. Rappelons ici qu'à travers l'analyse de contenu, nous cherchons à identifier les idées préliminaires à propos de la francophonie et à comprendre dans quelles dimensions générales s'ancrent les représentations chez notre population enquêtée.

a. Les sujets liés à la francophonie

Notre première catégorie « Sujets » regroupe les occurrences concernant les thèmes principaux associés à l'unité *francophonie*. Les résultats montrent que les mots *littérature* (3 occurrences) et *politique* (3) sont les plus fréquents, suivis par l'unité *art* (2), occurrences qui mettent en évidence une image plutôt positive de la francophonie liée à des sujets culturels et politiques. Sur ce point, nous pouvons remarquer que la

³⁹ Voir *Tableau 1*, en annexe.

notion en question est clairement attachée aux enjeux culturels entraînés par le fait de parler une langue et de la partager avec plusieurs peuples. Il est également possible de ressentir le sens institutionnel dans la mesure où des sujets comme la *politique*, l'*économie* (1) et l'*argent*⁴⁰ (1) sont mis en relief au moment de décrire la francophonie. Nous présentons l'ensemble de mots évoqués suivis du nombre d'occurrences dans le tableau ci-dessous :

Valeur	Sujets
<i>Positive</i>	Littérature (3) Politique (3) Art (2) Gastronomie (1) Philosophie (1) Économie (1) Histoire (1) Religions (1)
<i>Neutre</i>	Expressions idiomatiques (1)
<i>Négative</i>	Argent (1)

b. La francophonie comme *une entité qui bouge*

Nous avons rassemblé dans la deuxième catégorie « Action » toutes les occurrences renvoyant à des entités dynamiques, qui possèdent un sens de mouvement. Dans le tableau suivant, les mots évoqués par les enseignants informateurs sont présentés ainsi que le nombre d'occurrences et la valeur des unités de signification.

⁴⁰ Associé à un sujet ayant une valeur négative.

Valeur	Action/Nº d'occurrences
<i>Positive</i>	Culture ⁴¹ (16) Echange (5) Ensemble (2) Organisation (2) Partager (2) Promotion (2) Aide (1) Culturalisation (1) Événements (1) Lien (1) Partage (1) Rassemblement ⁴² (1) Réunion (1) Union (1) Interagir (1) Parler (1) Véhiculer (1)
<i>Neutre</i>	Changements linguistiques (1)
<i>Négative</i>	Alphabétisation africaine ⁴³ (1) Assassiner (1) Bombardement culturel (1) Colonisation (1) Pouvoir (1)

Il est possible de noter que pour un grand nombre des enseignants informateurs, la francophonie est perçue comme une entité dynamique, qui bouge et qui est en train de se construire à partir de la mise en place de différentes actions. Ces actions renvoient à une image positive de la notion en question. Or, si nous regroupons les occurrences dans une sous-catégorie de *communauté*, les occurrences comme *culture*, *ensemble*, *échange*, *organisation*, *lien*, *partage*, *partager*, *rassemblement*, *réunion*, et *union* montreraient que chez les enquêtés réside une représentation de la francophonie liée à l'intégration dont le pivot est évidemment la langue française. À cet égard, les

⁴¹ Le mot *culture* peut être classé en différentes catégories en fonction de sa définition. Il peut désigner un *acquis* si on lui accorde un sens du patrimoine personnel ou ensemble de connaissances, ce que Bourdieu appelle « capital culturel ». Il pourrait aussi représenter une *action* si on prend la définition de ce terme en tant que « action de cultiver » renvoyant ainsi à un mouvement permanent, un processus de construction continu. Finalement, ce mot peut être aussi placé dans la catégorie du « Cadre de référence » car elle peut constituer un ensemble de valeurs.

⁴² Dans cette partie de l'analyse (de contenu), les fautes d'orthographe ont été corrigées en fonction de la compréhension.

⁴³ Comme on l'a remarqué plus haut, c'est le contexte particulier de l'enseignant qui a entraîné le classement de certains mots comme celui-ci.

enseignants colombiens de FLE, en tant que diffuseurs de la langue et de la culture française et francophone, deviendraient les étendards de ce rassemblement dans leurs contextes particuliers.

Dans une moindre mesure, nous remarquons aussi l'existence d'une représentation négative qui regarde la francophonie comme l'axe d'action des intérêts particuliers de la France. En effet, il est probable que pour certains enseignants, la francophonie représente une façon de contrôle et de pouvoir sur les peuples ayant comme langue de partage le français à cause de l'histoire de la France liée à la colonisation en Afrique. Nonobstant cette image ne se consolide pas comme un dénominateur commun chez nos informateurs.

c. Les acquis de la francophonie

Selon le Dictionnaire Le Petit Robert 2014, un *acquis* est défini comme « tout savoir acquis, expérience acquise constituant un capital ». Autrement dit, tous ces savoirs qui ont été appropriés à la fin d'un ou des processus d'action. Nous rassemblons dans cette troisième catégorie, toutes les occurrences qui relèvent ces savoirs déjà assimilés par rapport à la francophonie. À la lumière de ce qui précède, nous trouvons *la culture* (16 occurrences), la *langue* (13), le *français* (8) et la *langue française* (6) comme les unités les plus récurrentes chez nos informateurs. Ces associations (toutes classées dans une valeur positive) correspondent encore à l'image de la francophonie en tant qu'ensemble culturel mis en relief grâce à l'action d'une langue en commun : le français. De surcroît, ces deux grands éléments (*langue* et *culture*) constituent l'objet d'étude et de travail des enseignants enquêtés, de sorte qu'ils sont théoriquement des savoirs déjà acquis. Il est intéressant de remarquer des associations comme *communauté* (3), *accents* (2), *coutumes* (2) *connaissances* (2) et *identité* (2), indices qui renforcent l'idée d'intégration mais qui renvoient aussi à une image de diversité (d'accents, de coutumes, de connaissances, d'identités) dans l'ensemble. Voici les réponses et les occurrences :

Valeur	Acquis
<i>Positive</i>	Culture (16) Langue (13) Français (8) Langue française (6) Communauté (3) Accents (2) Connaissances (2) Coutumes (2) Identité (2) Héritage (1) Intellectualité (1) Langage (1) Négritude (1) Patrimoine (1)
<i>Neutre</i>	
<i>Négative</i>	Méconnaissance (1) Minoritaire (1)

d. Le cadre de référence de la francophonie

La catégorie « Cadre de référence » est entendue en deux sens : un ensemble de valeurs et un cadre didactique qui sert de référence professionnelle aux enseignants de FLE dans ce cas précis. Comme nous l'avons signalé plus haut, l'unité *culture* a été classée sous cette catégorie vu qu'elle est susceptible d'évoquer une action et/ou un acquis mais elle peut constituer aussi un cadre référentiel pour les enseignants. Une deuxième unité à relever est *diversité* (7 occurrences) qui pourrait s'associer à *pluralité* (1) et *richesse culturelle* (1) pour rendre compte aussi d'une vision positive des valeurs associées à la francophonie. En effet, ces trois indices nourrissent le postulat que la francophonie est un ensemble intégrateur de la diversité (linguistique et notamment culturelle) des locuteurs réunis par une même langue. Parallèlement, les autres indices révélant l'ensemble de valeurs sont *fierté* (1), *hédonisme* (1) et *fierté* (1) alors que pour mettre l'accent sur le cadre didactique de référence, l'unité CECRL⁴⁴ n'est relevée qu'une seule fois. Dans le tableau suivant, nous présentons de manière ponctuelle les mots évoqués :

⁴⁴ CECRL: Cadre européen commun de référence pour les langues.

Valeur	Cadre de référence
<i>Positive</i>	Diversité (7) Culture (16) CERL (1) Fierté (1) Hédonisme (1) Paix (1) Pluralité (1) Richesse culturelle (1)
<i>Neutre</i>	
<i>Négative</i>	Inégalité (1)

e. Les acteurs de la francophonie

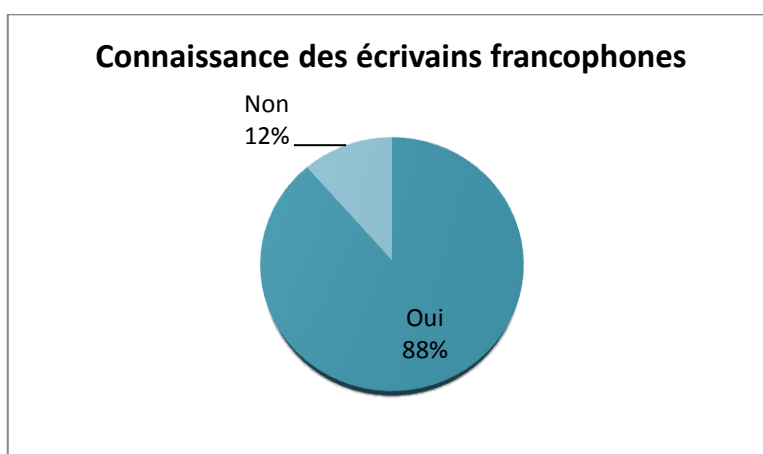
Dans cette catégorie, nous regroupons les occurrences liées aux protagonistes de la francophonie, autrement dit, à ceux qui ont un rôle dans l'ensemble et participent à la construction de la notion. Ainsi, nous trouvons nécessairement *la France* (4 occurrences) suivie par *pays* (4) et *l'Afrique* (3) comme des axes de la francophonie. Ces unités associées aux occurrences *Canada* (1), *pays francophones* (1) et *différentes nationalités* (1) renvoient à une idée d'intégration d'états qui disposent d'un élément partagé, la langue. L'idée d'intégration va au-delà des nations et concerne aussi le *monde* (2), les *gens* (1), les *personnes* (1) et la *société* (1). Cette image est effectivement une vision plutôt apprise de la francophonie puisqu'elle évoque un discours « ambiant » qui ne semble pas être saisi mais reproduit. Pour illustrer, il est intéressant d'observer qu'aucun interrogé ne mentionne les enseignants de FLE comme un mot lié à la francophonie et/ou comme des acteurs de l'ensemble. Regardons les résultats sous la forme de tableau :

Valeur	Acteurs
<i>Positive</i>	France (4) Pays (4) Afrique (3) Monde (2) Différentes nationalités (1) Pays francophones (1) Canada (1) Gens (1) État (1) Léopold Sédar (1) Personnes (1) Société (1)

3.3.2 Les auteurs francophones

La littérature est un autre élément pouvant nous indiquer des connaissances préalables de la francophonie chez les enseignants participants de notre enquête. Ainsi, la deuxième question de cette partie de l'analyse (9 dans le questionnaire) a pour objectif de rendre compte de la connaissance des écrivains francophones. À la question *Est-ce que vous connaissez des écrivains francophones ?* 88% des enseignants (soit 23) ont répondu oui. Regardons le graphique de la question :

Diagramme 15.



Suite aux réponses affirmatives, les enquêtés ont été invités à spécifier les noms des écrivains connus. Les résultats (Tableau 2, en annexe) révèlent que la plupart des occurrences évoquées renvoient à des écrivains⁴⁵ français (89 occurrences). Nous pouvons signaler aussi qu'à la base, quelques auteurs signalés ont des origines diverses, cependant, ceux qui entrent dans la catégorie « France » sont tous naturalisés français. D'autre part, pour les écrivains dits francophones, à savoir, autres que les Français de France, il y a eu 22 occurrences dont 6 se réfèrent à *Léopold Sédar Senghor* et 3 à *Aimé Césaire*, le premier étant considéré comme un des leaders incontestables de la francophonie. En ce qui concerne la catégorie « Période » du tableau, la plupart des écrivains consignés⁴⁶ appartiennent soit au XX^e siècle (31 auteurs), soit au XIX^e siècle

⁴⁵ Il est pertinent de dire que certains noms consignés ne correspondent pas à des écrivains. Il est donc possible d'y trouver : sociologues (2), philosophe (1), linguistes (1).

⁴⁶ Francophones en général.

(12 auteurs). Dans le tableau suivant, nous mettons en relief les auteurs portant un nombre remarquable d'occurrences ainsi que la période de leurs œuvres.

Origine	xix ^e siècle	xx ^e siècle
France	Victor Hugo (9) Charles Baudelaire (5) Jules Verne (5) Honoré de Balzac (4) Alexandre Dumas (4) Émile Zola (2) Guy de Maupassant (2)	Albert Camus (10) Jean-Paul Sartre (7) Antoine de Saint-Exupéry (3) Jean-Marie Le Clézio (3) ⁴⁷ Simone de Beauvoir (3)
Afrique Subsaharienne		Léopold Sédar Senghor (6)
Antilles-Caraïbes		Aimé Césaire (3)

Les résultats démontrent que la littérature, vue comme une façon pour s'approcher de la francophonie, peut être un premier pas concret vers l'appropriation de la notion. Ainsi, bien que les connaissances des enseignants colombiens de FLE concernant les écrivains francophones se rattachent principalement à la France, il y a quelques noms qui renvoient à des origines d'ailleurs, de sorte que nous pourrions présumer l'existence d'un certain bagage littéraire francophone. Cependant, il faut noter qu'un grand nombre des noms mentionnés fait allusion à des écrivains célèbres de la littérature française (notamment des deux derniers siècles) considérés comme des classiques. Il est possible donc de supposer que ces noms sont évoqués car ils constituent un passage obligatoire des cours de littérature française des formations en FLE et/ou, parce qu'en tant que classiques, ils appartiennent au discours de la *doxa*, de « l'Opinion Publique », ce qui ne démontrerait pas une vraie connaissance. Il faudrait élargir l'enquête pour en tirer plus d'informations.

Il faut également signaler que certains écrivains francophones⁴⁸ relevés (chacun avec une occurrence) pourraient aussi laisser entrevoir un intérêt particulier pour la littérature francophone et/ou pour les savoirs liés à la francophonie. Néanmoins, en raison de la variété de réponses et du manque d'information plus précise, cela ne peut pas être considéré comme une généralité.

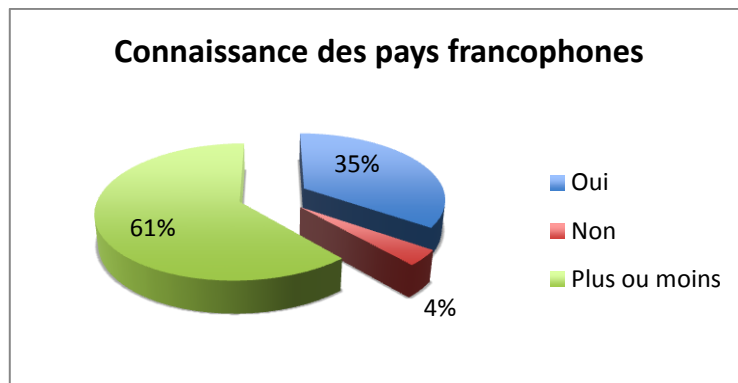
⁴⁷ Jean-Marie Le Clézio a la double nationalité: française et mauricienne.

⁴⁸ C'est-à-dire des écrivains qui ne sont pas français.

3.3.3 Les pays de la Francophonie

Afin d'approfondir la relation entre les enseignants colombiens de FLE et la francophonie, la question 10 porte sur la connaissance des pays où la langue française est parlée⁴⁹. Le graphique suivant montre les pourcentages de réponses à la question posée : *Connaissez-vous l'ensemble des pays où la langue française est parlée ?*

Diagramme 16.



Pour analyser le corpus obtenu à la question ouverte *Quels sont les principaux pays que vous connaissez ?* nous nous appuyons sur la carte de la population francophone présentée dans l'ouvrage *La langue française dans le monde*⁵⁰ et qui est montrée ci-dessous :

⁴⁹ Voir *Tableau 3*, en annexe

⁵⁰ Organisation Internationale de la Francophonie (2010). *La langue française dans le monde*. Paris : Nathan.

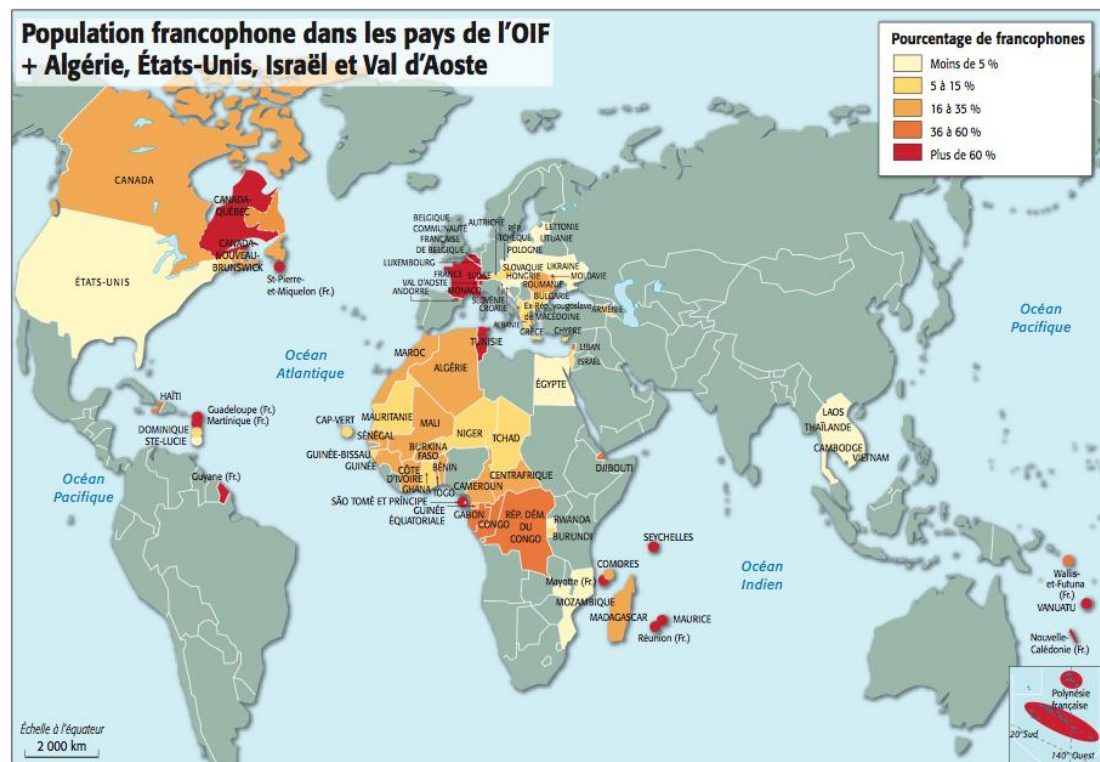


Figure 2. La population francophone dans les pays de l'OIF+ Algérie, Etats-Unis, Israël et Val d'Aoste, OIF (2010).

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les résultats contenant le plus grand nombre d'occurrences :

Pays francophones	
Continent	Pays/Nº d'occurrences
Europe	La France (21) La Belgique (20) La Suisse (18) Le Luxembourg (4) Monaco (3)

<i>Afrique et Océan Indien</i>	Le Maroc (12) Madagascar (11) Le Sénégal (10) La Tunisie (10) L'Algérie (9) La Côte d'Ivoire (8) Le Congo (6) Le Burkina Faso (5) Le Cameroun (5) Le Mali (3) <i>La Réunion</i> ⁵¹ (3) Le Tchad (3)
<i>Amérique</i>	Le Canada (20) Le Québec ⁵² (15) Haïti (10) <i>La Guyane Française</i> * (6) <i>La Martinique</i> * (4)
<i>Asie</i>	Le Vietnam (3)
<i>Océanie</i>	<i>La Polynésie Française</i> * (2)

Nous pouvons remarquer que les occurrences les plus évoquées concernent les pays francophones européens. Ensuite, le Canada (dont la province du Québec) et Haïti sont souvent repérés. En troisième lieu, nous trouvons quelques pays africains : 3 pays du Maghreb (partie occidentale de l'Afrique du nord appartenant au monde arabe) et 8 pays de l'Afrique subsaharienne. Ces résultats montrent que, bien qu'ils aient hésité à montrer leurs savoirs, il y effectivement des connaissances riches par rapport aux pays francophones chez la plupart des informateurs. Même si certains d'entre eux ont dissocié la France des DROM-COM, on pourrait dire qu'ils connaissent les principales régions où le français est parlé. Ainsi, les savoirs préalables des pays francophones comme un premier rapprochement des enseignants colombiens de FLE de la francophonie pourraient constituer un autre point de départ susceptible d'apporter une réflexion sur ce qu'est la francophonie.

⁵¹ La Réunion, la Guyane Française, la Martinique et la Polynésie Française appartiennent à la France d'Outre Mer ou ce qu'on appelle le DROM-COM (Départements et Régions d'Outre-Mer-Collectivités d'Outre-Mer).

⁵² Le Québec est une province francophone du Canada.

3.3.4 Activités de la francophonie

La question suivante⁵³ cherche à connaître des actions concrètes effectuées par les enseignants pour s'approcher et approcher les apprenants de la francophonie. En effet, ces actions peuvent être considérées comme la mise en œuvre du rôle de médiateur interculturel des enseignants informateurs. Ainsi, à la question *Mettez-vous en place des activités culturelles liées à la francophonie ?*, 50% des enseignants ont répondu *oui* alors que l'autre moitié a dit de manière catégorique *non*. Comme première intuition aux réponses négatives, nous pourrions revenir sur l'hypothèse selon laquelle la francophonie est une notion extérieure aux enseignants colombiens de FLE, qui en conséquence n'abordent pas le sujet. En revanche, pour les réponses affirmatives, on leur a demandé de préciser le type d'activités mises en place lors de leurs pratiques enseignantes.

Les réponses (Tableaux 4, en annexe) suggèrent la mise en place d'activités ainsi que l'utilisation d'outils d'ordre didactique pour aborder la francophonie. Ces réponses renvoient à l'hypothèse se référant à l'identité professionnelle de l'enseignant colombien de FLE comme une construction étayée davantage sur les outils d'enseignement. Voilà pourquoi la plupart des informateurs ayant répondu à cette question font appel d'abord aux supports didactiques comme moyen pour accéder à la francophonie.

Nous trouvons donc que les enseignants privilégient l'emploi de documents authentiques (des *chansons*, des *vidéos*, des *articles*) liés au sujet en question. En fait, ces outils représentent une des sources qui contribue à la construction des représentations de la francophonie chez les apprenants et aussi chez les enseignants, de sorte qu'ils sont considérés comme des outils pertinents. On peut aussi remarquer la mise en place d'ateliers comme « *Les 10 mots de la francophonie* » (2 enquêtés), ateliers de *littérature africaine* (1), de *danse* (1) et de *théâtre* (1), ainsi que la participation aux *festivals de cinéma* (1) et aux *conférences* (1), activités qui démontrent un intérêt chez certains enseignants pour exercer leur rôle de médiateur entre les cultures de manière plus concrète. Enfin, nous pouvons aussi noter que la catégorie

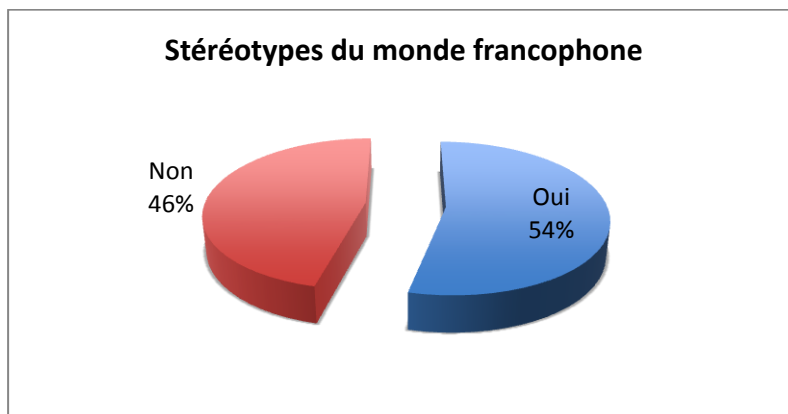
⁵³ À partir de cette question, le corpus recueilli a été issu des réponses qui dépassent les mots. En fait, les réponses se donnent souvent en forme de textes courts.

« sujets » renvoie aux thématiques d'ordre culturel (*coutumes, gastronomie, modes de vie, problématiques*), ce qui confirme que pour les enseignants, la francophonie constitue le regard interculturel qui peut être mis en pratique lors des cours de FLE.

3.3.5 Les stéréotypes du monde francophone

Rappelons ici que l'objectif principal de cette partie de l'analyse vise à approfondir les connaissances préalables de la francophonie ainsi qu'à mettre en évidence le rôle de médiateurs interculturels des enseignants interrogés à travers des actions claires. De ce fait, la question 12 a pour but de rendre compte des stéréotypes du monde francophone abordés lors des cours de FLE. Compte tenu du manque d'appropriation de la francophonie déjà noté chez les enseignants colombiens de FLE, notre hypothèse de départ pour cette section est que les stéréotypes signalés renvoient davantage à la France, aux Français et évidemment, à la langue française. Certainement, cette hypothèse découle des réponses affirmatives (54% soit 14 enseignants) à la question *Dans vos cours, parlez-vous des stéréotypes du monde francophone ?* Voici les pourcentages des réponses sous forme de graphique :

Diagramme 17.



Vu la diversité des réponses⁵⁴, les stéréotypes signalés ont été classés en trois grandes catégories : *Les gens, les pays et la langue française*. À première vue, notre hypothèse est confirmée dans la mesure où les occurrences montrent que les stéréotypes culturels abordés au sein des cours de FLE font allusion principalement à la France et aux Français. Ainsi, dans la catégorie *Gens* les interrogés ont signalé davantage de

⁵⁴ Voir tableaux 5.1, 5.2 et 5.3, en annexe.

stéréotypes par rapport aux Français, soulignant soit des habitudes comme *les Français ne se lavent pas* (4 occurrences) et *les Français boivent du vin* (2), soit des traits d'ordre psychologique comme : *les Français sont romantiques* (1) ou *rôleurs* (1). La présence de la francophonie dans cette section est faiblement représentée par les Belges (*sont fêtards*) et les Québécois (*mangent du sirop* et *portent des chemises à carreaux*) chaque stéréotype avec une occurrence respectivement.

Dans la catégorie *Pays*, les stéréotypes liés à la France sont encore les plus convoqués. Nous trouvons ainsi des exemples classés par « traits qualificatifs » (*pays de la grève*), « sujets traités » (*cuisine française*, *situation des immigrants*) et « personnalités de référence » (*Alain Delon*, *Simone Signoret*). Par rapport aux pays francophones, nous soulignons le *plurilinguisme* (1) et *l'inégalité des discours français vs africains et/ou arabes* (1) dans la catégorie « sujets traités » ainsi que le stéréotype qualificatif de la francophonie comme *mélange entre culture et connaissances littéraires* (1). Il est intéressant de noter dans ces dernières réponses que l'image liée à la francophonie repose davantage sur une idée positive⁵⁵ de pluralité linguistique, culturelle et on y ajoute, littéraire. Cela renforce la représentation de la francophonie en tant qu'axe intégrateur de la diversité (culturelle et linguistique) des peuples qui partagent le français comme langue de rassemblement.

Enfin, la catégorie *langue française* renvoie principalement aux stéréotypes attachés à la catégorie *traits linguistiques* qui regroupent les différents accents du français, notamment ceux de l'Afrique (2), du Canada (1) et du Québec (1). Dans une moindre mesure, des *traits qualificatifs* comme « *le français est une langue parlée ailleurs qu'en France* » (2 occurrences) et « *le français est la langue de l'amour* » sont mis en relief. À l'issue de cet inventaire de stéréotypes, deux points méritent d'être soulignés. D'un côté, il est toujours visible que les connaissances préalables par rapport aux stéréotypes du monde francophone se focalisent sur la France et les Français, fait qui met en évidence, encore une fois, le faible rapport des informateurs à la notion de la francophonie. D'un autre côté, les stéréotypes qui concernent la langue mettent en relief les accents francophones, des traits plutôt linguistiques qui pourraient être considérés comme des points de départ pour montrer la diversité linguistique puis culturelle

⁵⁵ Voir: *Les mots de la francophonie*, p. 77-82.

qu'entraîne le fait de parler le français dans différentes régions du monde. Sous ce rapport, la francophonie pourrait être considérée comme une voie qui permet aux enseignants et aux apprenants de FLE d'accéder à la diversité d'accents, de coutumes, de connaissances, d'identités réunies dans un ensemble dont le pivot est la langue française, autrement dit un moyen concret d'un rapprochement interculturel.

3.3.6 Les informations sur le Québec

La justification de cette question se trouve dans le fait que la Colombie est le deuxième⁵⁶ pays latino-américain fournisseur d'immigrants au Canada (après le Mexique) et le premier⁵⁷ à la province francophone de Québec. À l'heure actuelle, l'une des conditions requises pour y immigrer est d'avoir obtenu un niveau B2⁵⁸ en français, raison pour laquelle les enseignants de FLE jouent un rôle dans ce processus. À cet égard, nous pourrions supposer que les enseignants interrogés possèdent des connaissances par rapport à la culture québécoise et/ou aux particularités linguistiques du français parlé dans cette province. Compte tenu de ce qui précède, la dernière question de cette étape de l'analyse a un double objectif : rendre compte de leurs connaissances préalables du Québec et identifier le rapport entretenu avec cet espace francophone le plus proche de la Colombie. Voici la question posée :

13. En Colombie, c'est bien connu qu'il y a un grand nombre de personnes qui apprennent le français dans le cadre du programme d'immigration au Québec, Canada. Dans ce cas là, quel(s) type(s) d'informations fournissez/fourniriez-vous aux personnes voulant immigrer à cette province francophone ?

Le caractère ouvert de la question nous a menée à faire l'analyse des données recueillies en deux parties : l'analyse de contenu par thèmes abordés⁵⁹ et l'analyse du

⁵⁶ 47414 colombiens ont immigré au Canada entre 2003 et 2012. Source : « Canada faits et chiffres. Aperçu de l'immigration résidents permanents et temporaires 2012 », Citoyenneté et Immigration Canada, URL : <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/recherche-stats/faits2012.pdf>, consulté le 15 mai 2014.

⁵⁷ 20004 colombiens ont immigré au Québec entre 2000 et 2010. Source : « Caractéristiques de l'immigration au Québec » Ministère de l'Immigration et de Communautés Culturelles, URL : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/caracteristiques-immigration-20122015.pdf>, consulté le 15 mai.

⁵⁸ Selon le CECRL.

⁵⁹ L'analyse catégorielle faite jusqu'à maintenant.

discours de certaines réactions, démarche qui nous permettra d'atteindre le deuxième objectif.

3.3.6.1 Informations sur le Québec : analyse de contenu

Pour mener à bien l'analyse du contenu, le corpus recueilli (tableau 6, en annexe) a été classé en deux grandes catégories: « Langue française » et « Informations générales ». Ces catégories correspondent aux deux objets de travail des enseignants de FLE, à savoir la langue et la culture, cette dernière étant contenue dans les informations de type général du programme d'immigration au Québec. Ainsi, dans la première catégorie nous trouvons deux sous-catégories « Particularités » et « Activités/supports didactiques ». Nous avons placé dans « Particularités » tous les éléments concernant la maîtrise de la langue française, particulièrement de celle parlée au Québec. En effet, il est possible d'apercevoir l'accent mis sur l'idée d'un *français différent* (8 occurrences) au moment de donner des informations aux possibles immigrants. De cette conception découlent les aspects de type linguistique énoncés : *accent* (4), *prononciation* (4), *expressions québécoises* (2), *grammaire* (2), *vocabulaire* (2), *influence de l'anglais* (1). La deuxième sous-catégorie « Activités/Supports didactiques » renvoie à des outils d'ordre méthodologique censés être mis en place dans l'apprentissage de la langue : *Vidéos* (2), *actualités* (1), *écouter RFI* (1). À partir de ces résultats, nous pouvons remarquer que les enseignants informateurs mettent davantage l'accent sur des aspects linguistiques de la langue que sur d'autres types d'informations de la Province. Cela pourrait démontrer soit qu'ils privilégient leur tâche d'enseigner la langue soit le manque de connaissances précises du Québec et/ou de son programme d'immigration.

D'un autre côté, la catégorie « Informations générales » comprend trois sous-catégories : « Démarches », « Modes de vie » et « Sujets » qui relèvent des spécificités du programme ainsi que des aspects concernant la culture et la société québécoises. Nous soulignons ici que ces aspects ont été repérés de manière aléatoire mais il n'y a pas eu d'occurrences fréquentes⁶⁰.

De manière globale, nous pouvons dire que le manque d'occurrences dans les réponses révèle une faiblesse des connaissances préalables à propos du Québec, de sorte

⁶⁰ Le sujet *culture québécoise* a eu 4 occurrences.

que la plupart des répondants mettent en avant des généralités linguistiques. Sous ce rapport, notre hypothèse qui suppose l'existence de connaissances sur la province canadienne n'est pas valide. En revanche, il est possible d'entrevoir un écart entre les réponses des enseignants et l'objet de ces réponses mettant en évidence une représentation implicite du Québec. Nous développerons le positionnement face à cette représentation dans l'analyse discursive ci-après.

3.3.6.2 Informations sur le Québec : analyse discursive

Comme nous l'avons dit plus haut, l'analyse discursive de certains énoncés du corpus nous permettra d'approfondir le rapport entre les enseignants colombiens de FLE et la province du Québec, rapport qui sous-tend une représentation abstraite du Québec chez les enquêtés. Il est convenable de signaler que nous partageons l'idée que le discours n'est pas « la transposition transparente d'opinions, d'attitudes, de représentations existant de manière achevée avant la mise en forme langagière » (BARDIN, 1997 :224). Au contraire, il entraîne des visions du monde et des jugements de la réalité qui peuvent être mis en évidence à travers l'étude des entités linguistiques employées dans les productions discursives des locuteurs. Sous ce rapport, nous avons choisi trois stratégies discursives spécifiques qui structurent les opinions des enseignants informateurs par rapport aux informations sur le Québec : l'intensité, la définition et la modalité d'ignorance.

a. L'intensité de la différence

Dans les productions discursives des enquêtés, nous pouvons distinguer des unités mises en relief afin d'insister sur la différence culturelle et linguistique du Québec par rapport à la France et à la Colombie. Ainsi, cette mise en relief est effectuée à travers l'*emphase lexicale*, à savoir l'emploi d'unités lexicales qui valorisent un concept en particulier ou qui les singularisent dans un processus de comparaison lexicale. Les deux procédés sont souvent combinés dans les extraits repérés:

- a. « Il s'agit d'un français **différent** à celui de la France » (Camilo).

b. « Ils doivent **beaucoup** étudier la langue parce que c'est un accent **très différent**... il ne va être pas facile d'arriver dans un pays nouveau et **complètement différent** du notre pays »⁶¹ (Juliana).

c. « Je travaillerais les expressions particulières, **très différentes** du français de la Métropole » (Anderson).

d. « La culture et quelques habitudes sont **très différentes** des françaises ». (Angélica)

e. « Le français québécois est **tellement différent** du français standard, c'est-à-dire, celui de la France » (Diego).

Comme nous pouvons l'observer, la répétition de l'unité *différent* met l'accent sur l'idée que la province du Québec et la variété du français qui est y parlée ne ressemble pas à ce qu'ils connaissent déjà, c'est-à-dire à la langue, la culture française et la Colombie. Pour examiner les marqueurs plus en détail, dans l'extrait a) le mot *différent* fonctionne comme un indice de singularisation du français parlé au Québec comparé à celui parlé en France de sorte que les deux variétés de la langue sont perçues comme de français particulièrement différents. L'emploi de *beaucoup* dans l'extrait b) s'applique à l'action d'*étudier* et traduit une intensité forte. Ici, il est pertinent de signaler que, comme l'affirme CHARAUDEAU (1992), le degré *fort* doit être entendu comme une notion subjective dépendant des normes sociales et du jugement du sujet parlant. On pourrait donc supposer que pour l'interrogé, l'apprentissage de la variété québécoise du français entraîne un effort plus intense qu'apprendre celle de la France. Parallèlement, dans les autres extraits, l'unité lexicale *différent* est intensifiée par les marqueurs adverbiaux *très*, *complètement* et *tellement*, indices linguistiques ayant un effet hyperbolique qui accentuent la propriété de différence attribuée à la variété de la langue, ainsi qu'à la culture québécoise. Dans l'ensemble, nous pouvons remarquer que la stratégie discursive de l'emphase lexicale engendre une séparation entre la France et le Québec, notamment au niveau des variétés linguistiques de la langue. En outre, l'insistance sur les différences peut aussi relever un manque d'information, fait qui rend l'objet étrange pour les informateurs en question.

⁶¹ Nous avons conservé les fautes d'orthographe des réponses originales.

b. La définition : évidence de connaissance ?

Un deuxième procédé discursif remarqué dans les extraits est l'emploi de la *définition*. Selon Charaudeau, la définition est une activité langagière qui consiste à décrire les traits sémantiques qui caractérisent un mot en propre, dans un certain type de contexte. Dans le cadre d'une argumentation, la définition a des buts stratégiques puisqu'elle vise à « produire un effet *d'évidence* et de *savoir* pour le sujet qui argumente » (CHARAUDEAU, 1992 :821). En effet, dans notre corpus certains enseignants emploient la définition pour décrire de manière générale leurs connaissances par rapport aux informations demandées. Voici quelques exemples⁶² :

a. « **Le** français qui se parle en France **n'est pas** mieux ou pire de celui qui se parle au Canada » (Yenny).

b. « **Il s'agit** d'un français différent à celui de la France. **La** langue **est** une contrainte majeure pour s'insérer dans la société québécoise » (Camilo).

c. « **C'est** une bonne opportunité (immigrer au Québec) pour connaître des autres dynamiques culturelles et offrir une meilleure qualité de vie à leur familles » (Diego).

d. « L'idée principale de ce programme **c'est** de promouvoir le développement aux différents contextes (social, culturel, économique, etc.) » (Camila).

Ces phrases sont présentées comme des assertions valides et incontestables sur la variété linguistique, la culture québécoises et le programme d'immigration. En effet, elles portent non seulement une valeur de vérité mais aussi une valeur générique, ce qui pourrait renvoyer à des images figées et globales des informations concernant le Québec.

c. Acceptation de l'ignorance

Dans leurs réponses, certains enseignants avouent ne pas avoir de connaissances spécifiques par rapport au Québec. Cette reconnaissance révèle une position d'ignorance qui rend compte d'un positionnement traduit par la modalité, c'est-à-dire le point de vue du locuteur à l'égard de ce qui est énoncé (VERTRAND, B. et al, 2001).

⁶² Les exemples de la section précédente (sauf la première partie de l'exemple b. « ils doivent **beaucoup** étudier ») rentrent aussi dans ce type de procédé en définissant la variété du français et la culture québécoise.

En l'occurrence, le type de modalité mise en scène est la *modalité élocutive*⁶³. Selon CHARAUDEAU (1992 :599), ce type de modalité est dévoilée lorsque le locuteur révèle « sa position vis-à-vis du Propos qu'il énonce » explicitement. Rappelons ici que *le Propos* « se compose d'une ou plusieurs assertions qui dissent quelque chose sur les phénomènes du monde » (CHARAUDEAU, 1992 :804), en d'autres mots ce qui est aussi appelé *rhème* désignant « l'information nouvelle ». (GARRIC et CALAS, 2007). Ainsi, pour la modalité d'ignorance, le propos ou « l'information présupposée n'est pas reconnue dans son existence par le locuteur » (CHARAUDEAU, 1992 :600). Les extraits repérés montrent la méconnaissance des informations sur le Québec :

- a. « C'est un processus dans lequel *je me sens aussi obligé* d'apprendre car **je ne connais pas beaucoup** sur ce pays » (Anderson).
- b. « **Je connais pas** le programme, *il faudrait me renseigner* » (Paola).
- c. « Je **n'en connais** rien » (Dayana).
- d. « Aucune. **Je n'ai pas beaucoup de connaissances** à ce sujet » (Alejandra).
- e. « **Je ne peux pas** leur apporter mon expérience personnelle puisque **je n'y suis jamais allé** » (Miguel).

Dans les exemples a), b) et c), l'emploi explicite du verbe *connaître* à la forme négative confirme concrètement la position d'ignorance chez les enseignants. L'exemple d) fait aussi référence au manque de connaissance avec l'emploi négatif du verbe *avoir des connaissances*. Le dernier exemple démontre l'ignorance de manière plus implicite à cause du fait de n'être jamais allé au Québec. On ne pourrait passer sous silence l'obligation exprimée dans les deux premières séquences, à travers les indices explicites *obligé* et *il faudrait*. Le fait de ne pas savoir des informations plus précises concernant le Québec fait appel à leur obligation de les connaître. Ainsi, ils reconnaissent de manière ponctuelle que ce savoir devrait être partie de leurs connaissances générales des villes francophones.

À la lumière des deux analyses précédentes, nous pouvons constater que le rapport entre les enseignants colombiens de FLE et le Québec n'est pas fort. En fait,

⁶³ CHARAUDEAU (1992) distingue trois types de modalités énonciatives : élocutive, allocutive et délocutive. Nous développerons au long de l'analyse la modalité *élocutive* et *délocutive* en particulier.

leurs réponses font preuve d'une représentation abstraite de la province canadienne, marquée par les généralités et les informations peu spécifiques. Ainsi, le Québec comme point de référence le plus proche de la francophonie est paradoxalement perçu comme une entité éloignée et différente linguistique et culturellement de celle qu'ils connaissent : la France.

3.4 Analyse linguistique du discours

Comme mentionné antérieurement, notre troisième et dernière démarche méthodologique relève de l'analyse du discours. Ce choix est considéré fondamental pour notre étude étant donné que pour nous, les traces linguistiques (énonciatives, modales, lexicales, argumentatives) peuvent nous apprendre sur la façon dont les enseignants informateurs comprennent ce qu'est la francophonie et comment ils se positionnent par rapport à cette notion à laquelle contribue simultanément leur discours. Rappelons ici que le discours est conçu comme un mode de saisie de la réalité et fonctionne aussi comme un médiateur pour accéder aux représentations sociales et culturelles d'une communauté. Ainsi, dans cette partie de l'étude, notre travail se concentre sur l'analyse des marqueurs linguistiques du corpus constitué par 43⁶⁴ réponses ouvertes, lesquelles sont susceptibles de porter des effets discursifs. Les réponses se rattachent aux questions 22 et 23 du questionnaire, à savoir :

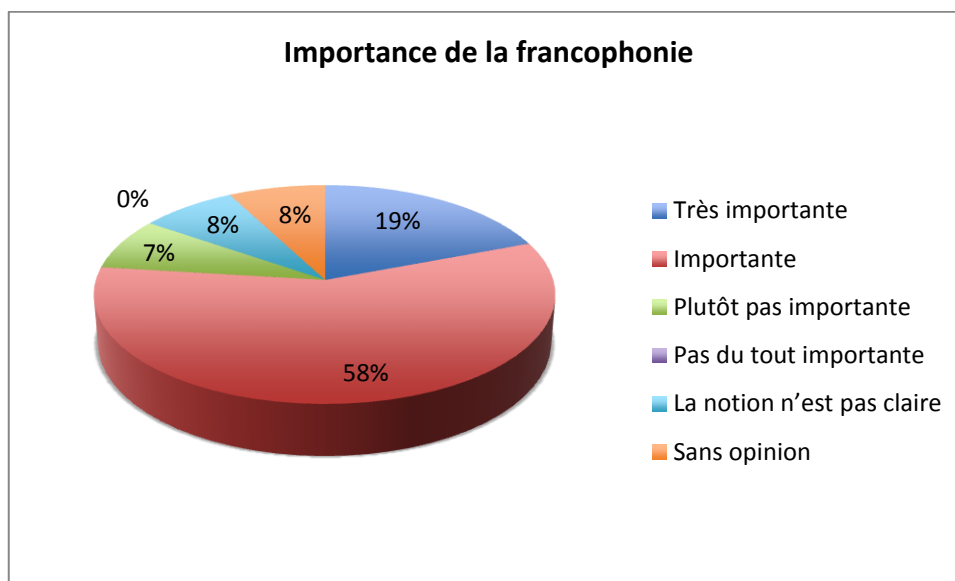
21. À votre avis, quelle est l'importance de la francophonie en tant qu'enseignant de FLE ? Justifiez votre réponse.

22. Pour vous, qu'est-ce que la francophonie?

Avant d'entrer dans le vif de l'analyse linguistique, il est possible de noter que la question 21 possède deux parties. La première partie cherche à connaître l'importance accordée à la francophonie en proposant plusieurs choix de réponse. Ensuite la deuxième partie a pour but d'obtenir les justifications de leur choix à travers la mise en œuvre de leurs productions discursives. Regardons donc les résultats de la première partie :

⁶⁴ Il faut signaler que nous avons recueilli 18 réponses de la question 23.

Diagramme 18.



Globalement, nous pouvons observer que la majorité des enseignants interrogés considèrent que la francophonie est une notion importante dans le cadre de leur métier d'enseignant de FLE. En effet 58% des enseignants (soit 15) ont répondu qu'elle est « importante » et 19% (soit 5 interrogés) la jugent comme « très importante ». Il est à voir si ces choix sont supportés par les justifications consignées.

Or, en ce qui concerne notre analyse discursive, nous partons de deux hypothèses précises qui ont été déjà esquissées plus haut. La première hypothèse fait allusion au fait que la francophonie est construite en « extériorité ». Autrement dit, les enseignants colombiens de FLE déclarent l'importance de la notion cependant, il n'y a pas une vraie appropriation de la notion. La deuxième hypothèse dévoile une ambiguïté inscrite dans leurs discours démontrant trois positionnements différents. En premier lieu, une rupture explicite entre le concept de la francophonie et l'enseignant ; en deuxième lieu, une adhésion permissive à la *doxa* et en troisième lieu, une reconnaissance de l'importance de la francophonie malgré le fait que celle-ci reste encore une notion abstraite face à leurs principaux axes de leur identité professionnelle : l'apprenant et la didactique de la langue. Passons maintenant à l'analyse.

3.4.1 La francophonie : une notion externe

Après le dépouillement de notre corpus, il est possible de relever différents indices linguistiques qui rendent compte de la construction des représentations de la francophonie depuis l'extériorité des informateurs. En effet, tous ces indices révèlent la mise en œuvre de discours préexistants, « déjà-dits » qui sont présentés comme la source originale des énoncés produits par les enseignants en question. Autrement dit, ils adhèrent à des *préconstruits* pour définir la francophonie et justifier leur positionnement face à une telle notion. En ce sens, il nous semble important de définir ce qu'est un préconstruit.

Les *préconstruits* font référence à l'ensemble des discours précédents appartenant à la *doxa* et qui constituent la matière source d'un nouveau discours. PECHEUX décrit le préconstruit à partir de sa condition d'universalité et de savoir collectif :

« [...] le préconstruit [...] renvoie simultanément à « ce que chacun connaît », c'est-à-dire aux contenus de pensée du « sujet universel » support de l'identification et à ce que chacun, dans une « situation » donnée, peut voir et entendre, sous la forme des évidences du « contexte situationnel ». De la même manière, l'articulation (et le discours-transverse dont nous savons maintenant qu'il en est le fondement) correspond à la fois à « comme nous l'avons dit » (rappel intradiscursif), « comme chacun sait » (retour de l'Universel dans le sujet) et « comme chacun peut voir » (universalité implicite de toute situation « humaine ») » (Pêcheux, 1975, in MALDIDIER, 1990 :235).

À cet égard, les préconstruits fonctionnent comme des schémas de savoirs partagés, susceptibles d'être analysés linguistiquement et qui conditionnent la manière dont les représentations sont construites par les sujets. À ce propos, HAROCHE et al. signalent l'importance des études linguistiques sur « la relation énoncé/énonciation, par laquelle le « sujet parlant » prend position par rapport aux représentations dont il est le support, ces représentations se trouvant réalisées par du « préconstruit » linguistiquement analysable » (Haroche, Henry et Pêcheux, 1971, in MALDIDIER, 1990 : 153). Dans notre étude, ces discours préalables constituent la matière première de la construction de la francophonie et du positionnement externe des enseignants colombiens de FLE. Compte tenu de cette notion, nous allons regarder de près son

action dans les traces discursives des informateurs à travers l'analyse détaillée des indices linguistiques.

a. Construction d'un concept impersonnel : « **C'est/Ce sont/il s'agit** »

Nous observons dans certains énoncés l'emploi de *c'est*, *ce sont*, et *il s'agit* pour définir la francophonie. Voici quelques exemples relevés :

- a. « **C'est** un ensemble culturel qui réunit toutes les manifestations des pays où la langue française est utilisée pour communiquer » (Andrea G.).
- b. « **C'est** une manière effective de promouvoir l'apprentissage de la langue à la fois qu'on a l'opportunité de réfléchir et de connaître de nouvelles regards existants dans notre planète » (Edwin P.).
- c. « La francophonie **c'est** la façon de faire entrer à la salle de classe la langue, la culture, la littérature, etc. » (Yenny).
- d. « D'aucuns s'en servent de l'étymologie pour dire que **c'est** l'ensemble de personnes qui parlent le français » (Miguel).
- e. « **Ce sont** des connaissances culturelles » (Dayana).
- f. « *Pour moi* la francophonie, en dehors d'être un des plus grands zones linguistiques du monde, **c'est** une manière de concevoir une langue et une culture » (Victoria).
- g. « La francophonie *pour moi* **c'est** une institution qui cherche à représenter l'ensemble des pays et cultures qui parlent la langue française, afin de faire connaître la langue autour du monde, elle cherche aussi à l'enrichir, la promouvoir, l'épanouir » (Andrea).
- h. « le concept **s'agit** (*à mon avis*), d'avoir une diversité a propos de la culture et au même temps de la langue » (Juliana).
- i. « **il s'agit** d'une institution qui cherche à diffuser la langue et la culture française dans le monde » (Edwin L.).

Ces exemples sont présentés comme des définitions de la francophonie en utilisant davantage le présentatif *c'est* et *ce sont*. Comme nous l'avons remarqué précédemment, la définition est employée pour produire un effet de savoir chez le locuteur, de sorte que les deux tournures remarquées cherchent à décrire les caractéristiques de la francophonie mais elles ont en soit un effet d'un discours importé, un discours déjà construit auquel ils se réfèrent pour construire leur propre concept. Or, les occurrences f) et g) sont précédées de la phrase *pour moi* donnant une illusion de la

prise en charge des sujets parlants, cependant le concept est construit immédiatement après, mouvement discursif qui démontre que la définition donnée n'est pas un point de vue personnel. Finalement, dans les séquences h) et i) les locuteurs utilisent la construction verbale *il s'agit* pour définir l'objet d'étude. Cette tournure impersonnelle met en évidence la prise de recul vis-à-vis de la notion et par conséquent, le manque d'appropriation des enquêtés qui sont totalement effacés des extraits cités. La phrase à *mon avis* dans h) fonctionne de la même façon que celle de *pour moi* dans f) et g) d'autant plus qu'elle est mise entre parenthèses. En définitive, ces séquences renvoient à des énoncés extérieurs concernant la francophonie et qui découlent de l'environnement discursif où ils se trouvent. À cet égard, il est évident qu'ils ne se mettent pas en scène au moment de définir la notion, ils s'écartent de la notion en question.

b. L'emploi d'unités nominales : discours déjà faits

Un autre mode employé pour définir la francophonie chez nos locuteurs est l'utilisation préférentielle d'unités nominales abstraites et très générales, voire totalisantes, ou encore de la nominalisation. Cette dernière est définie par Dubois et al. (2012 :327) comme « la transformation qui convertit une phrase en un syntagme nominal et qui l'enchâsse dans une autre phrase ». Regardons les occurrences suivantes :

a. « C'est (la) **pluralité**, (l') **apprentissage**, (le) **multilinguisme** et (l') **éducation** » (Victoria).

b. « c'est au même temps tout c'est que a relation avec **la culture, les traditions et les relations** entre les personnes qui ont une approximation avec la langue française » (Juliana).

c. « C'est une notion qui aborde **la sphère politique, sociale, culturelle et linguistique** des communautés concernées » (Miguel).

d. « Elle est, donc, **l'ensemble de cultures, d'habitudes, d'histoire et des changements linguistiques** qui se produisent à travers le temps dans les pays qui la conforment » (Angélica).

Dans ces extraits, nous repérons la mise en place d'une variété de syntagmes nominaux, c'est-à-dire de « l'ensemble d'unités en relation étroite et organisées autour d'une tête qui définit sa nature ». (GARRIC et CALAS, 2007 :192) qui sont convoqués avec un déterminant dit article défini (*la, le, l'*) doté d'une lecture générique pour

désigner la francophonie. CHARAUDEAU (1992 :172) explique que dans un énoncé qui décrit une *généralité*, la valeur de *spécificité* de l'article défini indique que « c'est l'ensemble des éléments de la classe (et non un seul ayant valeur d'exemplaire) qui doit être pris en considération ». Dans les extraits cités, la forme *article défini* + *syntagme nominal* rend compte des visions très générales et globalisantes (voir les marqueurs *l'ensemble* et *la sphère*) qui suggèrent la mise en scène de discours préalables. Ces formes génériques ont aussi un effet de vérité et d'incontestabilité dans les discours des enquêtés et se présentent comme des bases sur lesquelles ils construisent leurs représentations. Ainsi, les définitions de la francophonie portent sur un ensemble de différents éléments déjà connus (*la pluralité, l'apprentissage, le multilinguisme, la tradition, la langue, l'ensemble de cultures, d'habitudes, d'histoire, etc.*), ce qui prouve un éloignement des locuteurs face à l'objet représenté : il n'y a pas de vraie appropriation du concept.

c. La notion d'emphase syntaxique

Lorsque les enquêtés tentent de définir leurs représentations de la francophonie, ils mettent en valeur certains éléments de leurs énoncés afin d'accentuer leur importance. Ce procédé est appelé *emphase syntaxique* (ou focalisation) et il « rend compte des transformations morphosyntaxiques » (GARRIC et CALAS, 2007 :81) des productions énonciatives. Il y a différents modes d'emphase, cependant nous allons nous concentrer sur trois types d'opérations dans le corpus : la *dislocation*, la *phrase pseudo-clivée* et la *surenchère*.

La première consiste à séparer un constituant de la phrase pour le placer à son début ou à sa fin et à le reprendre sous la forme d'un pronom. Ce type d'opération met l'accent sur l'information déjà connue de la phrase ou thème. Il nous semble pertinent de rappeler ici que la structure de l'information d'un énoncé a deux éléments : le *thème* et le *rhème* ou propos. Le *thème* est l'information ancienne, déjà connue alors que le *rhème* (comme nous l'avons déjà défini) apporte l'information nouvelle dans la phrase. Il faut ajouter que « le thème, pour être nettement distingué du sujet grammatical, est qualifié de *sujet logique* ». (GARRIC et CALAS, 2007 :64). Voici quelques exemples :

- a. « **La francophonie** pour moi **c'est** une institution qui cherche à représenter l'ensemble des pays et cultures qui parlent la langue française » (Andrea).

b. « **La francophonie c'est** une communauté des pays ayant comme langue officielle le français » (Andrés).

c. « Pour moi, **la francophonie c'est** la réunion de tous les pays que parlent la langue française » (Juliana).

Dans ces 3 extraits, les constructions sont similaires puisque l'on a les mêmes éléments dissociés : le syntagme nominal *la francophonie* est dissocié et antéposé à l'énoncé. Puis, il est repris avec le pronom *c'*. Ainsi, le *sujet logique* de la phrase (*la francophonie*) et le *sujet grammatical* (*c'*) sont séparés mais ils renvoient au même objet ainsi focalisé. Cette construction a un effet d'insistance sur la francophonie en tant qu'elle constitue une notion censée être connue par les enseignants de FLE. Par conséquent, le fait de leur poser une question sur la définition et l'importance de la francophonie pourrait être perçu comme un appel aux discours fondateurs de leurs visions.

Quant à l'emphase *pseudo-clivée*, elle désigne les phrases construites qui « cumulent l'extraction et le détachement en tête de phrase » en utilisant généralement le présentatif *c'est*. La mise en relief de ces constructions retombe sur l'information thématisée et l'information rhématique :

« **C'est important de** connaître les pays où l'on parle la langue française vu que **c'est là où** les incidences linguistiques et culturelles sont nées » (Amanda).

Dans cette séquence, les marqueurs *c'est* et *c'est là où* aident à la mise en valeur du thème (l'importance de connaître le pays francophones) et du rhème emphatisé (la naissance des incidences linguistiques et culturelles). D'ailleurs, on a aussi l'unité lexicale *important*, élément qui renforce l'intention de l'enseignante interrogée.

Finalement, la troisième opération de focalisation, repérée qui sert à définir les représentations de la francophonie et son importance, c'est la *surenchère*. Avant de préciser en quoi elle consiste, regardons quelques exemples dans notre corpus :

a. « Je pense que la francophonie est **non seulement** l'ensemble des pays et communautés où on parle le français, **mais aussi** les personnes qui se servent de cette langue pour communiquer et interagir dans leur quotidien » (Didier).

b. « Malgré les mauvaises interprétations de la plupart des personnes, la francophonie **n'est pas seulement** un concept qui fait référence à la culture et langue françaises, **par**

contre elle représente tout individu parlant cette langue dans les pays où dite langue est officielle » (Andrea).

c. « Je pense que c'est nécessaire de connaître choses propre de la culture pour pouvoir la diffuser ; **pas seulement** la connaissance de la langue, **mais aussi** la culture, habitudes des pays a fin de développer l'amour pour la langue » (Lina).

d. « [...], parce que la langue **ne seulement** emmène la possibilité d'apprendre comment parler une langue, **mais** de connaître d'autres cultures et ainsi on peut déterminer quelles sont les facteurs qui nous donnent notre identité colombien et quelles sont les autres qui nous reconnaissons de l'autre culture » (Yehison).

e. « [...] puisque interagir avec les autres **n'est pas seulement** le fait de bien maîtriser le code linguistique, **mais aussi** de tenir compte des aspects pragmatiques qui modifient notre discours et ont une incidence sur l'interaction des êtres humains... » (Camila).

Comme nous pouvons le voir dans les extraits, le connecteur logique ne seulement/n'est pas seulement... mais (aussi)/ par contre (exemple b) sert à la construction du concept de la francophonie (extraits a et b) et à relever l'importance de connaître la composante culturelle/pragmatique ancrée dans une langue (c, d, e). Cette organisation syntaxique dénommée surenchère appartient au procédé discursif de l'*accumulation* qui consiste à « utiliser plusieurs arguments pour servir une même preuve » (CHARAUDEAU, 1992 :826). En l'occurrence, nous notons que les informateurs emploient cette structure afin de mettre en valeur leur conception de la francophonie, notamment de la dimension culturelle qu'elle présuppose.

En définitive, le phénomène linguistique de l'emphase syntaxique met en évidence que pour les enseignants colombiens de FLE, la francophonie apparaît effectivement comme un élément important, censé être mis en relief soit dans le cadre de l'enseignement soit dans le discours particulier des enseignants de FLE. Toutefois, les constructions signalées précédemment portent un effet impersonnel et donnent l'impression de reproduire et de citer des énoncés déjà là. Ainsi, il est possible d'apercevoir que la notion reste extérieure à leurs productions discursives. Cela peut trouver sa cause dans le fait que la francophonie est souvent un élément « imposé » par le discours de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue et de la culture françaises, mais son appropriation demeure superficielle.

d. L'emploi du pronom « on » : un tiers indéterminé

Dans notre corpus, il est possible de noter la mise en œuvre du pronom *on* comme un des indices qui renvoie à une voix importée dans les discours des enseignants enquêtés et renforce le caractère dépersonnalisé de leur positionnement. GARRIC et CALAS (2007 :115) signalent la difficulté de définir ce pronom à cause de son caractère « polyphonique » où « il est parfois difficile de savoir s'il inclut, ou non, le locuteur et/ou le destinataire ». En effet, « on » peut aussi faire référence à une « doxa », à « une opinion publique » mais dont personne n'assume la responsabilité (BERRENDONNER, 1981). Regardons quelques exemples de ce dernier emploi dans les réponses des enseignants:

- a. « La francophonie devienne importante lorsqu'**on** parle le français » (Paola).
- b. « Cette notion est importante parce que la Francophonie représente la manière dont **on** véhicule, à l'intérieur du cours de FLE, la liaison entre la langue et la culture francophones, deux composants qui sont complémentaires et bien nécessaires quand **on** apprend le Français » (Aronnax).
- c. « Quand **on** élargie le concept de francophonie, en parlant des autres pays, **on** élargie aussi la culture des étudiants, qui peuvent arriver à mieux comprendre les interactions historiques, économiques et culturelles existants entre les pays qui en font partie » (Angélica).
- d. « avec l'apprentissage de la langue française, on peut mettre en approche des cultures avec la diversité de chaque une » (Coucou Lapin).

Dans les extraits précédents, on remarque que le *on* employé par les locuteurs fait allusion à un tiers multiple dépourvu d'identité (CHARAUDEAU, 1992) mais qui détermine certaines caractéristiques de la francophonie et du rôle de l'enseignant de FLE, assumées comme vraies par les enquêtés. Ainsi, les faits de parler et d'apprendre la langue française, de véhiculer la langue et la culture et d'élargir la notion de la francophonie sont montrés comme des façons d'agir indiscutables et qui appartiennent à la *doxa* du domaine de FLE.

e. Le conjonction « car » : effet de préconstruit

Nous identifions la présence de la conjonction *car* comme marqueur de causalité dans quelques séquences. Voici les exemples repérés :

a. « Finalement elle est importante aussi **car** elle représente une manière de promouvoir la diversité et l'égalité donc elle appartient aux cinq continents » (Edwin P.).

b. « Sans doute la Francophonie joue un rôle très important dans l'enseignement de FLE, **car** l'on se rend compte de la diversité de pays qui parlent le français et forcément de la richesse culturelle que cela entraîne » (Yenny).

c. « je considère que la francophonie regroupe certes les francophones mais nous ne pouvons prendre que cette définition **car** il est important de reconnaître les usages de ces échanges produits en français » (Miguel).

Dans les occurrences, l'opérateur linguistique *car* met en évidence les causes (ou les raisons) pour lesquelles on accorde de l'importance à la francophonie. Ainsi, exprimer la cause avec *car* (qui est en concurrence en français avec *parce que* et *puisque*) a un effet énonciatif de discours rapporté, c'est-à-dire que les locuteurs font appel à « l'opinion publique » pour étayer les discours dits personnels. En réalité, il n'y a pas un « je » mis en scène mais un ensemble de discours antérieurs affirmant que la francophonie est une façon de promouvoir la diversité, la richesse culturelle et de reconnaître les échanges faits en français, de manière que cette tournure rend aussi compte d'une prise de distance par rapport à la notion. Très explicitement, *car* est un outil de décrochage énonciatif qui permet d'introduire une nouvelle voix, ici celle de « l'opinion publique » qui leur a dit d'accorder de l'importance à la notion en question.

f. Modalité dépersonnalisée : effet d'obligation et de contrainte

Dans les réponses des enseignants colombiens de FLE, nous pouvons noter la construction des tournures comme *c'est + adjectif*, *il est + adjectif*, *il faut*. Ce type de constructions sont des formulations linguistiques impersonnelles qui révèlent une prise du recul du sujet par rapport à ce qui est énoncé. CHARAUDEAU (1992 :575) classe ces formes impersonnelles dans ce qu'il appelle *modalité délocutive* où « le locuteur et l'interlocuteur *sont absents* de l'acte d'énonciation, [...] comme s'ils étaient *déliés* de la locution ». En effet, le *Propos* (ou rhème) s'impose aux acteurs de l'acte énonciatif et en même temps, ils ne se montrent pas comme les responsables de ce qui est dit ; au contraire, le « dit » peut se montrer comme une imposition provenant de l'extérieur, ce que CHARAUDEAU (1992 :607) appelle *l'obligation externe* par opposition à *l'obligation interne*. Pour révéler cette interprétation, on peut comparer la forme « il faut » avec « nous devons ». En ce sens, l'obligation relève de la notion de modalité et

en l'occurrence, de la modalité déontique⁶⁵ associée à la délocutive alors que si l'obligation est interne, elle « ne dépend que du locuteur, et repose sur des contraintes » (CHARAUDEAU, 1992 :*ibid*)

Regardons d'abord quelques occurrences relevant de la modalité délocutive en termes d'obligation :

- a. « Je pense que **c'est nécessaire** de connaître choses propre de la culture pour pouvoir la diffuser » (Lina).
- b. « En tant que diffuseur de cette culture **il est nécessaire** que l'on s'identifie avec celle-ci et de cette manière guider nos étudiants vers cette identité » (Edwin L.).
- c. « Si l'on veut enseigner une langue, qui automatiquement fait partie de la culture des pays et des citoyens qui s'en servent, **il faut** bien connaître de quoi on parle [...] et en tant que citoyens du monde **il faut** connaître l'interculturalité de cette langue, les possibilités culturelles, historiques et même pratiques que son apprentissage peut nous apporter » (Angélica).
- d. « En tant qu'enseignant de FLE je pense qu'**il faut** montrer la diversité culturelle des personnes qui se servent de cette langue pour communiquer » (Didier).
- e. « Elle est liée à la langue et la modifie tous les jours alors **il faut** la connaître » (Esperanza).

Comme nous pouvons l'observer, l'obligation est mise en œuvre par les formes explicites *il est nécessaire* et *c'est nécessaire* dans les extraits a) et b) et aussi par la forme impersonnelle *il faut* dans les occurrences c), d) et e). Ces constructions illustrent l'obligation et/ou la nécessité de connaître, de faire connaître et de s'identifier avec la francophonie, obligation imposée par un discours ambiant découlant de leur rôle d'enseignant de FLE et de médiateur interculturel.

D'un autre côté, la modalité délocutive est aussi présente sous la forme d'une contrainte, laquelle peut être vue comme une imposition de la représentation culturelle, voire idéologique de la notion de la francophonie. Voici quelques exemples :

- f. « **Il est important** d'étudier la francophonie dans les cours de FLE, afin de changer cette image "naïve" associée à la langue française » (Angélica).

⁶⁵ La *modalité déontique* est celle qui exprime l'ordre moral ou social, en termes d'obligation, d'interdit, de nécessité ou de permission. (GARRIC et CALAS, 2007).

g. « Donc **il est important** d'apprendre aux étudiants le concept pour qu'ils puissent remarquer la variété qui entoure le concept et puissent ouvrir ses portes aux autres représentants de la langue cible » (Andrea).

h. « **C'est important** de connaître les pays où l'on parle la langue française vu que c'est là où les incidences linguistiques et culturelles sont nées » (Amanda).

i. « **Sans doute** la Francophonie joue un rôle très **important** dans l'enseignement de FLE, car l'on se rend compte de la diversité de pays qui parlent le français et forcément de la richesse culturelle que cela entraîne » (Yenny).

Dans les séquences f), g) et h), la contrainte est mise en œuvre avec les tournures impersonnelles *il est important de* et *c'est important de* suivies de verbes du savoir : *étudier*, *apprendre* et *connaître*, constructions qui font référence aux raisons de l'importance de la francophonie en termes de diversité notamment linguistique et culturelle accompagnées par des verbes qui révèlent une forme de valorisation. Il est intéressant de voir que ces raisons tentent d'être argumentées avec des marqueurs de but (*afin de* et *pour que*) et de cause (*vu que* et *car* dans l'extrait i), cependant elles sont toutes justifiées en fonction des apprenants et des cours de FLE déliées de l'identité des informateurs en tant qu'enseignants de FLE. Ainsi, la tentative de donner des arguments afin d'asseoir cette contrainte n'est pas suffisante. En revanche, les formules citées traduisent une dépersonnalisation face à l'objet d'étude et le fait de dire « c'est important », « elle est importante » ne révèle pas une vraie prise en charge : c'est juste une répétition d'un dire qui leur est imposé de façon très forte par le discours de l'enseignement de FLE, mais au fond, la notion reste externe à leur identité professionnelle. Il est donc possible de dire que le rôle de médiateur interculturel, avant d'être véritablement évalué comme un des rôles les plus importants de leur métier, pourrait être aussi une contrainte externe qui est construite, tel que le montrent les verbes *étudier*, *apprendre* et *connaître* comme un enjeu non seulement de culture mais aussi de savoir.

3.4.2 La francophonie : notion ambiguë

Notre deuxième hypothèse porte sur l'ambiguïté du concept de francophonie qui s'inscrit dans les productions discursives des interrogés. Cette ambiguïté est reflétée à travers trois positionnements différents vis-à-vis de la francophonie. Le premier renvoie à une rupture partielle entre la notion en question et l'enseignant. Le deuxième

positionnement porte sur la reconnaissance des possibles apports de la francophonie mais les enseignants adhèrent à la *doxa* de manière passive ; et le troisième point de vue renvoie aussi à la reconnaissance d'une certaine importance de la francophonie, mais celle-ci reste une notion abstraite face à leurs principaux axes d'action : l'apprenant et la didactique de la langue. Observons la mise en place de ces positionnements dans les traces linguistiques.

a. La négation : rupture partielle avec la francophonie

Pour mettre en évidence la rupture partielle entre la francophonie et l'enseignant de FLE, les enquêtés utilisent de manière explicite la négation :

a. « *je dois dire que (1) je n'ai pas une identité vers mon utilisation de la langue française parce que (2) je n'ai pas assez de contact avec la culture des pays francophones* » (David).

b. « *je ne fais pas beaucoup de connexion avec des pays francophones en particulier, parce que je n'ai pas beaucoup d'opportunités de connaître et vivre la culture des pays francophones* » (David).

c. « *À vrai dire, le domaine de la francophonie dans mon processus de construction identitaire (1) n'est pas un domaine très développé. D'une parce que (2) je ne connais pas beaucoup sur les autres cultures francophone et (3) j'y m'intéresse pas vraiment* » (Anderson).

Dans les extraits signalés, nous pouvons repérer l'utilisation explicite de la négation qui porte différents effets discursifs. Sur ce point, CHARAUDEAU (1992 :560) affirme que le fait de nier « présuppose que d'une façon ou d'une autre la réalisation d'un processus ou d'une qualification était en attente ou, du moins, envisagée comme possible » de manière que la négation a différentes nuances de sens. Ainsi, dans la séquence a)1, le locuteur se met en place pour affirmer qu'*il n'a pas* une identité attachée à l'emploi de la langue française (négation totale), cependant la phrase qui suit (a2) montre la cause avec une négation atténuée par le quantificateur *assez*. Dans les exemples b, c1), c2) et c3), la négation est aussi atténuée par le quantificateur *beaucoup*, la forme quantifiée *très développé* et l'adverbe modal *vraiment*. À cet égard, on pourrait dire que la rupture entre la francophonie n'est pas totale mais partielle. En effet, on peut observer qu'en utilisant la négation, les informateurs donnent une justification à leur rupture ou plutôt, à leur prise de recul (justification traduite par le

connecteur *parce que*). Finalement, il est possible de remarquer que dans les séquences négatives a) et b) les constructions modales *je dois dire* et *à vrai dire* sont mises en tête. La première renvoie à une *modalité élocutive*⁶⁶ qui révèle une *obligation interne* (CHARAUDEAU, 1992). Autrement dit, l'enseignant avoue ne pas être foncièrement ancré dans la francophonie, mais la contrainte retombe sur lui-même. Par contre, la locution assertive *à vrai dire* marque en principe, une modalité impersonnelle, nonobstant le locuteur fait ensuite allusion à son processus de construction identitaire, de façon que l'indice pourrait être vu comme une tournure impersonnelle rapportée au locuteur pour avouer sa prise du recul et son manque d'intérêt par rapport à la notion. En somme, l'emploi de la négation met en exergue la rupture partielle entre les interrogés, leur identité professionnelle et la francophonie ainsi que leurs justifications traduites en termes de méconnaissance, de manque d'opportunités ou d'intérêt.

b. L'emploi de « nous » complément : Position bénéficiaire

Le positionnement contradictoire des enseignants est aussi évident lorsque les enseignants reconnaissent les apports de la francophonie en utilisant le marqueur *nous*, mais cela sert pour adhérer à la *doxa* de manière passive. Il est donc possible d'observer l'emploi de ce *nous* en position de complément où les locuteurs ne se situent pas comme les acteurs de l'action mais comme les récepteurs ou les bénéficiaires :

- a. « La francophonie **nous** aide à avoir une meilleure vision de la diversité dans la culture, de l'éducation, des gens et tout ce que fait partie d'une organisation si pluriculturel comme la francophone » (Victoria).
- b. « Il (le concept de francophonie) **nous** aide comme professeurs a répandre l'enseignement de la langue française » (Lina).
- c. « [...] il faut connaître l'interculturalité de cette langue, les possibilités culturelles, historiques et même pratiques que son apprentissage peut **nous** apporter » (Angélica).
- d. « [...] tenir compte des aspects pragmatiques qui modifient notre discours et ont une incidence sur l'interaction des êtres humains, **nous** permettant d'avoir des relations interpersonnelles favorables et d'éviter des inconvénients au niveau social » (Camila).
- e. « elle (la francophonie) doit **nous** approcher à la connaissance culturelle qui est diverse et qui fait la richesse du français, en tant que langue » (Andrea G.).

⁶⁶ Rappelons ici que la modalité *élocutive* rend compte de la position du locuteur de manière explicite: il se met en scène. Voir : *L'acceptation de l'ignorance*, p. 97-96.

e. « La francophonie **nous** montre que dans le monde existe plus que le français de Paris, qu'il y a d'autres accents, d'autres manifestations culturelles, d'autres façons de vivre le français ». (Yenny)

Effectivement, toutes les réponses formulées reconnaissent les apports possibles de la francophonie en termes de verbes d'action : *aider, donner, apporter, permettre, approcher, montrer*. Néanmoins l'emploi du marqueur *nous* en position de complément direct révèle que les enquêtés ne sont pas les agents de l'action mais les cibles : ils se construisent comme les bénéficiaires des actions potentielles de la francophonie. En ce sens, l'emploi de *nous* (qui au début pourrait donner la fausse impression d'une prise en charge du concept et des ses apports à leur identité et à leur pratique enseignante) dévoile un positionnement facilitant et évidemment éloigné d'une vraie appropriation de la notion : ils ne sont pas directement les agents du processus et se raccrochent à l'opinion publique. Nous pouvons donc déduire que le rôle de médiateurs interculturels, signalé plus haut comme une partie importante de leur identité professionnelle, entre en contradiction avec le positionnement facilitant constaté par leurs discours.

c. Les marqueurs d'argumentation : position abstraite

Dans quelques réponses de notre corpus, nous pouvons noter l'emploi de connecteurs qui renvoient à une position incertaine face à la francophonie. GARRIC et CALAS (2007 :152) soulignent que les connecteurs peuvent être chargés « de valeurs énonciatives ou pragmatiques, qui dévoilent les stratégies discursives (*d'ailleurs, cependant, heureusement*), pouvant manifester l'adhésion d'un locuteur aux propos d'autrui (*oui, d'accord, parfaitement*), la réfutation (*non, pas question, pourtant*) ou la réévaluation corrective (*mais, finalement, après tout*) ». Regardons l'emploi des connecteurs dans les réponses des enquêtés :

La restriction

a. « La francophonie est une aspecte importante d'identité, **cependant**, on peut enseigner la langue pour le seul envie de connaitre et parler une nouvelle langue » (David).

b. « C'est importante parce qu'elle fait partie de l'ensemble aie les étudiants doivent savoir sur la langue et la culture. **Cependant**, la francophonie ne peut pas devenir le point essentiel du cours » (Alejandra).

c. « La francophonie peut être très importante ou pas du tout importante **mais** ça dépend hautement des étudiants ». (Siloé)

Examinons le fonctionnement des connecteurs dans les extraits soulignés selon la fonction. Dans les occurrences a), b) et c), les informateurs utilisent les opérateurs *cependant* et *mais* devant une « assertion de base », à laquelle on ajoute diverses constructions concernant l'importance de la francophonie, opérateurs qui attribuent ainsi un effet restrictif aux phrases. CHARAUDEAU (1992) appelle ce type de phrases des « assertions restrictives » où les connecteurs (ou relateurs) marquent « plus ou moins nettement » l'opposition face à l'assertion de base. Dans les extraits cités, les indices repérés rendent compte d'une opposition par rapport à ce qui vient d'être énoncé, ayant ainsi un effet de *rectification négative*. Autrement dit, l'assertion restrictive « constitue un sous-ensemble sémantique de l'assertion de base, et témoigne d'un jugement négatif ». (CHARAUDEAU, 1992 :518). Nous pouvons donc dire que les enseignants accordent de la valeur à la francophonie mais de manière restrictive, ce qui démontre une ambiguïté entre considérer la notion comme un aspect important dans leur métier ou pas. Il est aussi intéressant de noter que les assertions de base sont des phrases génériques énoncées de manière impersonnelle, de sorte que notre interprétation se penche vers une importance accordée par l'extériorité (pas par eux mêmes).

La concession

D'autres marqueurs argumentatifs relevés dans les réponses des enquêtés sont les adverbes *finalement* et *forcément* :

e. « [...] **Finalement** elle est importante aussi car elle représente une manière de promouvoir la diversité et l'égalité donc elle appartient aux cinq continents » (Edwin P.).

f. « Cela peut aussi leur aider à se construire une image un peu plus réaliste de la France et des avantages de parler français, qui peut **finalement**, leur ouvrir beaucoup plus d'opportunités dans beaucoup plus de pays de ce qu'ils pensaient » (Angélica).

g. « Je pense que la francophonie est un concept important qui fait parti **forcément** de notre rôle comme enseignantes de la langue française » (Juliana).

h. « la Francophonie joue un rôle très important dans l'enseignement de FLE, car l'on se rend compte de la diversité de pays qui parlent le français et **forcément** de la richesse culturelle que cela entraîne » (Yenny).

Dans les séquences a) et b), les indices *finalement* et *forcément* renvoient à une reconnaissance des points concrets par rapport à la notion de la francophonie. Cela se fait parce qu'ils opèrent comme des marqueurs concessifs dans les énoncés. Ainsi, les indices qui introduisent une assertion ont pour fonction de « donner pour acquise la vérité de cette assertion » de manière que le sujet parlant « *concède* cette vérité, serait-ce provisoirement » (CHARAUDEAU, 1992 :518). En l'occurrence, les marqueurs accordent de l'importance à la francophonie grâce à ses potentialités didactiques et culturelles. Il faut signaler qu'en concédant de la vérité aux propositions, nous nous trouvons sous l'action d'une *modalité de l'assertion*, phénomène d'énonciation qui appartient au « délocutif »⁶⁷, c'est-à-dire qui « ne dépend ni du locuteur, ni de l'interlocuteur » ce qui explique l'effacement de leurs traces « dans les configurations linguistiques » (CHARAUDEAU, 1992 : 619). Sous ce rapport, les tournures concessives et la mise en œuvre de la modalité de l'assertion portent l'ambiguïté (encore une fois) entre le fait de mettre en valeur et construire leur propre concept ou d'adhérer et reproduire les discours déjà faits à propos de la francophonie.

d. L'emploi de « on » comme un « nous » : mise en place de l'enseignant

Dans les quelques extraits de notre corpus, nous relevons l'emploi du pronom « on » ayant une fonction proche de « nous » chez le locuteur. Ainsi, comme nous l'avons signalé plus haut, « on » ne peut être considéré comme un pronom stable du à son caractère polyphonique. Regardons les occurrences de « on » en tant que « nous » :

a. « S'il s'agit d'un niveau plus avancé où leur niveaux de langue leur permet de communiquer, à ce moment-là **on peut** mettre en place des activités relevant de la francophonie. Activités d'ordre culturelles où l'**on peut** dialoguer sans générer le conflit ou la discrimination envers d'autres cultures ou modes de vie et d'agir différents » (Anderson).

b. « Cette image est composée de mon habileté de déployer mes connaissances culturelles et linguistiques dans tous les contextes possibles qu'**on peut** avoir avec les élèves à travers de mon expression corporelle et façon d'être » (Diego).

c. « Si l'**on veut** enseigner une langue, qui automatiquement fait partie de la culture des pays et des citoyens qui s'en servent, il faut bien connaître de quoi on parle ». (Angélica)

⁶⁷ Voir la définition de la modalité *délocutive* dans : *Modalité dépersonnalisée : effet d'obligation et de contrainte*, p. 106-108.

Comme nous pouvons l'observer dans les exemples cités, le pronom *on* désigne un *nous* comprenant le locuteur-énonciateur. Ce *on* se comporte comme un *nous* qui concerne l'enseignant-locuteur et la collectivité des enseignants de FLE à laquelle il appartient. Ainsi, le pronom *on* en tant que déictique⁶⁸ met en œuvre *la modalité élocutive*. Autrement dit, les enquêtés expriment leur subjectivité par rapport à ce qu'ils énoncent. Il est donc intéressant de voir que le sens du *on élocutif* est mis en scène lorsque les interrogés parlent de la façon dont la francophonie pourrait entrer dans la salle de classe, les activités (pas précisées) pour aborder la francophonie et la francophonie en relation avec l'apprenant. En ce sens, on peut remarquer que bien que la notion n'est pas définie clairement (elle est construite par des généralités comme on l'a vu précédemment), les enseignants s'investissent au moment de parler de leur agir pédagogique et des compétences didactiques concernant l'enseignement de la langue étrangère. En d'autres termes, deux des éléments soulignés comme des plus importants de leur identité professionnelle.

⁶⁸ Le *déictique* est « tout élément linguistique qui dans un énoncé fait référence à la situation dans laquelle cet énoncé est produit ; au moment de l'énoncé (temps et aspect du verbe) ; au sujet parlant (modalisation) et aux participants à la communication ». (DUBOIS, 2012). En ce sens, les *pronoms déictiques* sont ces éléments indiciels qui désignent les partenaires de la communication *je (nous)* vs *tu (vous)*.

CONCLUSIONS

Autorisons-nous à employer le terme de conclusions au pluriel. Notre étude portant sur les représentations de la francophonie et la construction de l'identité professionnelle des enseignants colombiens de FLE avait un double objectif : en premier lieu, examiner la façon dont les enseignants en question bâtissent les représentations de la francophonie ainsi que du rôle de ces représentations lors du processus de construction identitaire et en deuxième lieu, rendre compte du positionnement des enseignants face à la notion objet de notre étude.

Pour ce faire, nous avons choisi trois démarches méthodologiques qui ont été articulées et mises en œuvre afin d'atteindre nos objectifs ainsi que d'attester nos hypothèses de départ. Cette articulation nous a permis d'aborder notre objet d'étude à partir de trois différents angles d'attaque lesquels, jusqu'à certain point, ont démontré la complémentarité des méthodes choisis et ont apporté de manière diverse à la réflexion sur la construction de la francophonie dans le discours de l'enseignement de FLE. Rappelons les points les plus intéressants de cette recherche à partir de la révision des trois hypothèses de départ.

Les trois hypothèses ont été construites à partir de l'étude quantitative et qualitative des résultats. Ainsi, la première supposait la construction de la francophonie depuis un point de vue extérieur et impersonnel chez les enseignants colombiens de FLE. Cette hypothèse a pu être réaffirmée puisqu'effectivement, dès le début, les réponses fournies par les enseignants interrogés ont révélé un éloignement par rapport à la notion en question. Le fait de ne pas se sentir représenté, l'abstraction du concept, la méconnaissance et l'appel aux discours préexistants mettent en évidence que la francophonie est une notion construite « en dehors ». Ainsi, bien qu'il y ait une reconnaissance de son importance en termes d'axe de rassemblement et de partage linguistique et culturel et aussi, une acceptation de sa participation dans la construction de leur identité (notamment, du rôle de médiateur interculturel), les productions discursives des enseignants démontrent que cette importance est accordée comme résultat de la mise en œuvre de préconstruits.

À ce propos, deux points méritent d'être soulignés. D'un côté, la reproduction et/ou citation de ces préconstruits ou discours ambiants dévoilent justement un manque d'appropriation et de mise en scène au moment de parler de la francophonie. D'un autre côté, ces discours préexistants ont un tel impact sur les discours des enseignants colombiens interrogés que la francophonie est souvent assumée en termes d'obligation et de contrainte provenant de l'extérieur. À cet égard, la francophonie est censée être apprise, enseignée et vécue par les enseignants/locuteurs de FLE, cependant cela ne représente qu'un discours emprunté appartenant à l'enseignement et l'apprentissage de FLE.

La deuxième hypothèse posait comme postulat que le caractère abstrait de la francophonie générerait un positionnement ambigu et par conséquent, le rapport entre une telle notion et l'identité professionnelle de l'enseignant colombien de FLE restait imprécis. À ce propos, nous avons trouvé qu'effectivement les enseignants colombiens de FLE ont certaines connaissances concernant la francophonie : des écrivains, des pays francophones ainsi qu'une image de celle-ci en tant qu'ensemble de la diversité culturelle rassemblée par la langue française. Néanmoins, la francophonie reste une notion abstraite et éloignée qui n'est pas complètement saisie et/ou comprise. Ce facteur révèle un positionnement disjonctif qui confronte la possibilité de mettre en relief la francophonie lors de la conception du métier et du rôle de médiateur culturel avec l'option d'adhérer à la *doxa* en tant que ses « bénéficiaires ». Cela met en évidence que la francophonie ainsi que le rôle de médiateur interculturel sont certainement des aspects extérieurs dont le rôle dans la construction identitaire n'est pas forcément développé. En revanche, le rôle de didacticien et de professionnel de l'enseignement en général est particulièrement privilégié, fait qui sert de base à notre troisième hypothèse.

La troisième et dernière hypothèse de notre étude mettait en avant l'idée que la construction de l'identité professionnelle des enseignants colombiens de FLE s'étayait davantage sur des éléments liés à l'enseignement, à savoir les compétences didactiques, les stratégies et les concepts pédagogiques. Les analyses quantitative et qualitative des réponses ont démontré qu'effectivement l'identité des enseignants est vécue principalement sur des connaissances méthodologiques, connaissances qui garantiraient l'exercice effectif du rôle de guide et d'organisateur des processus d'apprentissage. Ce

fait relègue au second plan les représentations de la francophonie et par conséquent, le rôle de médiateur interculturel. Il est à noter qu'il y a un investissement clair et plutôt concret lorsqu'ils font référence aux outils de l'enseignement et aux interlocuteurs dans la salle de classe : les apprenants.

Les méthodes employées ont donc permis de mener à bien une démarche plurale assise sur les différents points de vue, les conceptions et les connaissances des enseignants interrogés. Nonobstant, il nous semble important de revenir sur trois points qui pourraient nourrir la réflexion :

Premièrement, il est évident que les enseignants colombiens de FLE se trouvent dans un contexte socioculturel comportant un ensemble de valeurs et de croyances qui influencent certainement la façon dont ils conçoivent et se positionnent face à notre objet de recherche : la francophonie. Ce contexte est aussi fortement influencé par l'anglais et la culture anglo-saxonne, particulièrement celle américaine et il s'ajoute à cela, le double métier exercé par certains des enseignants : celui de professeur d'anglais et de français comme des langues étrangères. De ce fait, la francophonie se montre donc comme un élément et/ou réalité éloignée qui n'a pas les moyens d'être suffisamment diffusée ni vécue de manière que leur faible rapport avec celle-ci serait justifié.

Ensuite, les enseignants sont souvent sous des conditions qui les obligent à appliquer un programme d'enseignement et à obtenir des résultats satisfaisants concernant davantage la maîtrise de la langue étrangère enseignée. En ce sens, le fait de s'interroger sur des notions comme les représentations de la francophonie et l'interculturalité semble être un aspect abstrait et pas très significatif. C'est pourquoi, la capacité d'être un bon enseignant et l'habileté de développer des compétences didactiques sont mises en avant.

Enfin, il faut tenir compte du fait que le questionnaire portait sur des concepts qui ne sont pas souvent abordés dans leur quotidienneté enseignante (les représentations, la francophonie, l'identité professionnelle) de façon que les réponses obtenues ont pu être biaisées. Nous pourrions trouver les causes possibles à ce phénomène dans les modalités du questionnaire, les questions posées et/ou le type d'échange (à l'écrit). En ce sens, il serait souhaitable d'employer d'autres instruments

complémentaires de collecte de données comme l'enquête avec des questions plutôt ouvertes, afin de réduire l'effet de biais du questionnaire.

Somme toute, cette étude nous a permis de connaître les représentations de la francophonie, leur positionnement écarté ainsi que le faible rapport avec leur identité professionnelle et leur rôle de médiateurs interculturels. Parfois, il est possible d'entrevoir une distorsion entre le discours appris de la francophonie en termes de projet interculturel et d'apport de la diversité linguistique et culturelle dans le cours de FLE et la réalité à laquelle les enseignants font face dans les pratiques enseignantes, à savoir les apprenants, les besoins, les contraintes, etc. Il serait donc intéressant de confronter leur discours qui révèle un manque d'appropriation avec la façon dont ils abordent et exploitent concrètement la francophonie et l'interculturalité à l'intérieur de la salle de classe de FLE.

Nous avons donc mis certains éléments en évidence, cependant des recherches sont encore nécessaires pour élargir et approfondir l'étude sur la francophonie, les représentations et l'identité de l'enseignant de FLE. À cet égard, quelques possibles pistes « d'extension » pourraient être mises en place. D'une part, avec la participation d'un nombre plus élevé d'enseignants colombiens de FLE, il serait pertinent d'observer comment se bâtissent les représentations non seulement de la francophonie, mais aussi de la langue et de la culture françaises. Dans notre recherche, nous avons mis l'accent davantage sur la francophonie comme discours portant de l'interculturalité, mais il serait intéressant de voir comment ils construisent et se positionnent vis-à-vis de trois éléments qui constituent leur objet d'apprentissage, d'enseignement et notamment de travail dans un contexte non francophone. D'autre part, il nous semblerait particulièrement intéressant de confronter les représentations de la francophonie inscrites dans le discours des enseignants avec celles dans les supports didactiques employés. De cette manière, on aurait un aperçu plus élargi de la manière dont le discours de l'enseignement de FLE s'articule avec différentes sources pour créer une image solide et concrète d'une telle notion. Une troisième voie « d'extension » serait une étude comparative des représentations de la francophonie entre deux communautés d'enseignants d'origines différentes : l'une francophone et l'autre non francophone. Il

s'agirait d'observer si le contexte *sociodiscursif* a des impacts profonds sur la manière dont ces enseignants construisent et projettent la notion dans leur agir enseignant.

Ces perspectives d'étude pourraient être enrichies par des réflexions autour des questions suivantes : Est-ce que les discours dits abstraits sont censés être répétés et reproduits sans impliquer un exercice d'intériorisation? Comment se détacher d'un discours imposé comme celui de la francophonie ? De quelle manière les enseignants non francophones pourraient mieux s'approprier de la francophonie ? Comment bien mettre en place le rôle de médiateur interculturel dans un contexte *exolingue*? Comment rendre plus tangible la francophonie lors de la construction d'identité de l'enseignant de FLE ?

BIBLIOGRAPHIE

CHAPITRE I. CADRE THEORIQUE

La francophonie et l'approche interculturelle

Articles et chapitres

GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER, D., PENZ, H. et ZARATE, G. (2003) La médiation culturelle en didactique des langues, in ZARATE, G., *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

PROVENZANO, F. (2006a), « Francophonie et études francophones: considérations historiques et métacritiques sur quelques concepts majeurs ». In *Portal Journal of Multidisciplinary International Studies*, Vol. 3, n°2. Liège: Université de Liège, p. 1-18.

PROVENZANO, F. (2006b), « La "francophonie" : définitions et usages ». *Quaderni*. N°. 62, Hiver 2006-2007, p. 93-102.

SANCHEZ, J. (2007), « Le français, la Francophonie et l'interculturel » in *Letras*, vol.2 n° 42, p. 101-122.

SENGHOR, L. (1962), « Le français, langue de culture ». In *Le Français, langue vivante*, *Esprit* N°311, p. 837-844.

ZARATE, G. (2003) « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles ». In BYRAM, M. (dir) *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 89-123.

Ouvrages

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999), *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

DENIAU, X. (2001) *La francophonie*. Paris : PUF

TETU, M (1997), *Qu'est-ce que la francophonie ?* Paris :Hachette

Forums et Thèses

MARIE, V. (2009), « Conception de la Francophonie/Francophilie en Moldavie : représentations discursives et stéréotypes ». Thèse : Université de Nantes.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (2012) *Synthèse du Forum Mondial de la Langue Française OIF*. Québec : OIF

Sites

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, URL : <http://www.francophonie.org>. Consulté du 10 février au 30 mars 2014.

Les représentations sociales

Articles et chapitres

ABRIC, J-C. (1994), « Les représentations sociales : aspects théoriques », in ABRIC, J-C. (dir) *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

DOISE, W., (1989), « Attitudes et représentations sociales », in JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

JODELET, D. (1984), « Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie », in MOSCOVICI, S. (dir), *Psychologie sociale*, Paris : PUF, p. 363-384.

JODELET, D. (1989), « Représentations sociales : un domaine en expansion », in JODELET, D. (dir), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, p. 47-78

MAMONTOFF, A-M. (2008), « Dynamique de la fonction identitaire des représentations sociales dans le cas d'une rencontre entre deux cultures ». In *Anuario de Psicología*, vol. 39, n°2. Barcelona : Universitat de Barcelona, p. 249-268.

MOSCOVICI, S. (1989), « Des représentations collectives aux représentations sociales : Éléments pour une histoire », in JODELET, D. (dir), *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Ouvrages

ABRIC, J-C. (1987), *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Del Val.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue étude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe Division des politiques linguistiques.

DESCHAMPS, J-C. et MOLINER, P. (2008) *L'identité en psychologie sociale : des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

DURKHEIM, E. (1960) *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : PUF

ERIKSON, E. (1972), *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

MOSCOVICI, S. (1961) *Le psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

MOLINER, P. (1996), Images et représentations sociales, de la théorie des représentations à l'étude des images sociales. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

MOLINER, P. (2001), *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

WINDISCH, U. (1982), *Pensée sociale, langage en usage et logiques autres*. Lausanne : Editions L'Age d'homme.

Mémoires

TORRES, O. (2012) « La construction de la représentation identitaire de l'apprenant et de l'enseignant chez trois communautés linguistico-culturelles diverses ». Mémoire non publiée. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.

L'identité et l'identité professionnelle

Articles et chapitres

ANADON, M., GOHIER, C., et CHEVRIER, J. (2001), « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n°1. p. 3-32, URL : <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000304ar.html?vue=resume>. Consulté le 2 mars 2014.

BARBIER, J-M. (1996), « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles ». In BLANCHARD-LAVILLE, C. et FABLET, D. (eds), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'harmattan, p. 27-49.

DORAIS, L. (2004), « La construction de l'identité », in DESHAIES, D. et VINCENT, D. (eds.), *Discours et constructions identitaires*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 1-11.

TAP, P. (1980), « L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? ». In TAP, P. (dir), *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat, p. 237-250.

WITTORSKI, R. (2008), « La notion d'identité collective ». In KADDOURI, M., LESPESSAILLES, C., MAILLEBOUIS, M. et Vasconcellos, M. (eds), *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Paris : L'Harmattan, p. 195-213.

Ouvrages

BARBIER, J-M et al. (2006), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formations*. Paris : Harmattan.

BECKERS, J. (2007), Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles : De Boeck.

BLIN, J-F. (1997), Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris : L'Harmattan.

DUBAR, C. (2000), La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin.

DUBAR, C. (2001), La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. Paris : PUF.

GOHIER, C. (2007), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université de Québec.

ION J. (1996), Le travail social à l'épreuve du territoire. Paris : Dunod.

KAUFMANN, J-C. (1988), *L'invention de soi : Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

CHAPITRE II CADRE MÉTHODOLOGIQUE

- **L'analyse quantitative et l'analyse du contenu**

Articles et chapitres

BARDIN, L. (2003), « L'analyse de contenu », in MOSCOVICI, S., et BUSCHINI, F. (dir), *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF

Ouvrages

AMYOTTE, L. (2002) *Méthodes quantitatives*. Québec : ERPI.

BARDIN, L. (1997), *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

GIROUX, S et TREMBLAY, G. (2002) *Méthodologie en sciences humaines*. Québec : Erpi.

SINGLY, D. (2012), *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.

- **L'analyse du discours**

Articles et chapitres

BOUTET, J., GARDIN, B. et LACOSTE, M. (1995), « Discours en situation de travail », in *Langages*, 29 année, N°117, p. 12-31.

BRUGIDOU, M. (2005), « Vers une représentation discursive de l'opinion publique », *Corpus* 4, URL : <http://corpus.revues.org/311>. Consulté le 15 mai 2014.

GARRIC, N., CAPDEVIELE, V. et BESSES, M-O. (2006) « Intérêts et limites de l'analyse du discours pour la recherche interdisciplinaire et la coproduction de connaissances scientifiques. Le cas d'une analyse lexicométrie d'entretiens avec Lexico3 » In DAUMAS, J-C. (dir), *JADT : Journées Internationales d'Analyse statistique des données textuelles*, Besançon : Presses Universitaires de Franche Comté.

GARRIC, N. (2011), Du discours à la discursivité. Mémoire d'habilitation à diriger les recherches. Vol. 1. Orléans : Université d'Orléans (non publié).

MAINGUENEAU, D. (2009b) « L'analyse du discours et ses frontières », *Marges linguistiques*, n°9, (en ligne), URL : <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/conclusion2.html>. Consulté le 30 avril 2014.

Ouvrages

BERRENDONER, A. (1982), *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris: Les éditions de Minuit.

CHARAUDEAU, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.

CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.

GARRIC, N. et CALAS, F. (2007), *Introduction à la pragmatique*, Paris, Hachette.

LATRAVERSE, F. (1987) *La Pragmatique : histoire et critique*. Bruxelles : P. Mardage.

MAINGUENEAU, D. (2005) *Analyser les textes de communication*. Paris: Armand Colin.

MAINGUENEAU, D. (2009a) *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

CHAPITRE III. ANALYSE DES DONNÉES

- **L'analyse du discours**

Articles et chapitres

HAROCHE, C., HENRY, P. et PÊCHEUX, M. (1971), « La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours » In *Langages* 6e année, n°24, p. 93-106.

MAINGUENEAU, D. (2009b) « L'analyse du discours et ses frontières », *Marges linguistiques*, n°9, (en ligne), URL : <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/conclusion2.html>. Consulté le 30 avril 2014.

PÊCHEUX, M. (1975), « Les vérités de la Palice. Linguistique, sémantique, philosophie », in MALDIDIER, D. (prés), (1990), *L'inquiétude du discours. Textes de Michel Pêcheux*. Paris : Éditions des Cendres, p. 175-244.

Ouvrages

CHARAUDEAU, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.

GARRIC, N. et CALAS, F. (2007), *Introduction à la pragmatique*, Paris, Hachette.

VERTRAND, B., SIBLOT, P. et DÉTRIE, C. (2001), *Termes et concepts pour l'analyse du discours une approche praxématique*. Paris: Champion.

Supports encyclopédiques utilisés pour l'ensemble du travail

CUQ, J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Dictionnaire *Le Trésor de la langue française*, URL: <http://atilf.atilf.fr/>. Consulté du 10 février au 31 mai 2014.

DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARSCELLES, C., MARSCELLES, J-B. et MEVEL, J-P. (2012), *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage*. Paris : Larousse.

ROBERT, P. (2014), *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.

Sites officiels

« Faits et chiffres 2012, Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires », Gouvernement du Canada, URL : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2012/permanents/10.asp>, consulté le 15 mai 2014.

« Caractéristiques de l'immigration au Québec », Ministère de l'Immigration et de Communautés Culturelles, URL : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/caracteristiques-immigration-20122015.pdf>. Consulté le 15 mai 2014.

ANNEXES

Annexe 1 : Format du questionnaire en ligne

Représentations de la francophonie

Ce questionnaire s'adresse aux enseignants colombiens de FLE (Français Langue Étrangère). Il a pour objectifs de connaître et d'analyser les représentations de la francophonie en fonction de vos connaissances et vos expériences et de voir aussi, l'influence de ces représentations dans la construction de votre identité professionnelle.

Veuillez compléter rubriques ci-dessous en réservant, si nécessaire, vos commentaires ou remarques aux catégories « Autre(s) », et « Observations éventuelles » si vous jugez nécessaire.

Merci de votre collaboration.

[Continue »](#)



Informations générales

Nom et prénom : *

Pseudonyme* : *

*Aucun nom ne sera mentionné dans l'analyse de vos réponses.

Âge :

Occupation : *

Études: *

Établissement : *

Établissement(s) où vous travaillez/avez travaillé : *

Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? *

I. Représentations de la France et la francophonie

1. Êtes-vous déjà allé(e) dans un pays francophone? Cochez votre réponse. *

- ☐ Jamais
- ☐ 1 fois
- ☐ 2 fois
- ☐ Plus de 3 fois

Quel(s) pays?

2. Si vous avez voyagé, quel(s) a/ont été le(s) motif(s) de votre séjour ?

Cochez votre/vos réponse(s).

- ☐ Tourisme
- ☐ Études
- ☐ Séjour linguistique
- ☐ Other:

Précisez la durée de votre/vos séjours :

3. D'où vient l'image que vous avez de la langue et la culture française ? *

Cochez la/les cases correspondante(s)

- ☐ Des voyages
- ☐ Des documents authentiques
- ☐ Des manuels d'enseignement
- ☐ Des cours de langue française
- ☐ Other:

4. Pour vous, qu'est-ce que la francophonie ? *

Cochez la/les cases correspondante(s)

- ☐ L'ensemble des pays où la langue française est parlée
- ☐ L'ensemble de locuteurs de la langue française
- ☐ Un dispositif institutionnel promouvant les relations entre pays francophones
- ☐ Une institution française qui rassemble les ex-colonies françaises
- ☐ Other:

5. Parmi les affirmations suivantes, choisissez celle(s) qui représent(ent) mieux votre image de la francophonie. *

Cochez la/les cases correspondante(s)

- ☐ C'est une organisation culturelle.
- ☐ C'est l'ensemble de locuteurs qui parlent le français
- ☐ C'est une institution inter-gouvernementale
- ☐ C'est une représentation de la diversité culturelle
- ☐ C'est une notion qui n'est pas claire

Observations éventuelles:

6. Si vous entendez parler de la francophonie, vous : *

Indiquez si vous êtes d'accord, plus ou moins ou pas d'accord

	D'accord	Plus ou moins d'accord	Pas d'accord
vous sentez représenté(e)	☐	☐	☐
ne pensez à rien	☐	☐	☐
pensez à l'ensemble des pays francophones	☐	☐	☐
n'avez pas une idée assez claire de ce qu'est la francophonie	☐	☐	☐

Autre:

7. Dans votre pratique enseignante, la francophonie représente : *

Cochez la/les cases correspondante(s)

- ☐ Un des contenus de vos cours de FLE
- ☐ Une notion transversale de vos cours
- ☐ Le regard culturel véhiculé par les manuels d'enseignement
- ☐ Une question dont vous ne parlez pas lors de vos cours
- ☐ Other:

8. Quels mots associez-vous à la francophonie ? *

Inscrivez ci-dessous au moins 5 mots.

9. Est-ce que vous connaissez des écrivains francophones ? *

Si oui, quels écrivains connaissez vous ?

10. Connaissez-vous l'ensemble de pays où la langue française est parlée ? *

Quels sont les principaux pays que vous connaissez ?

11. Mettez-vous en place des activités culturelles liées à la francophonie, lors de vos cours ? *

Si oui, précisez :

12. Dans vos cours, parlez-vous des stéréotypes du monde francophone ? *

Si oui, mentionnez, au moins, trois exemples :

13. En Colombie, c'est bien connu qu'il y a un grand nombre de personnes qui apprennent le français dans le cadre du programme d'immigration au Québec, Canada. Dans ce cas là, quel(s) type(s) d'informations fournissez/fourniriez-vous aux personnes voulant immigrer à cette province francophone ? *

II. L'enseignant de FLE (Français langue étrangère)

14. Pour quoi avez-vous décidé d'enseigner la langue française ? *

Cochez la/les cases qui vous convient/conviennent

- ☐ J'ai une passion pour la langue et la culture française
- ☐ J'ai une motivation personnelle pour les langues en général
- ☐ J'ai appris le français depuis mon enfance
- ☐ J'ai une passion pour l'enseignement des langues et cultures étrangères
- ☐ Other:

15. Pour vous, quels sont les éléments qui vous définissent comme professionnel de l'enseignement ? *

Indiquez le degré d'importance en cochant la réponse appropriée.

	Très important	Plus ou moins important	Pas très important
Les concepts pédagogiques	☐	☐	☐
La méthodologie et la didactique	☐	☐	☐
Les compétences linguistiques	☐	☐	☐
Les motivations personnelles	☐	☐	☐
Les stratégies d'enseignement	☐	☐	☐
L'image que vous avez de votre objet d'enseignement	☐	☐	☐

Autre:

16. Pour vous, un enseignant est : *

Numérotez du plus (1) au moins important (5) étant 1 le plus important.

	1	2	3	4	5
Un guide	☐	☐	☐	☐	☐
Un médiateur interculturel	☐	☐	☐	☐	☐
Un transmetteur de connaissances	☐	☐	☐	☐	☐
Un organisateur	☐	☐	☐	☐	☐
Un animateur	☐	☐	☐	☐	☐

Autre:

17. Quelles sont les qualités nécessaires pour devenir un enseignant de FLE ? *

Numérotez du plus (1) au moins important (7) étant 1 le plus important.

	1	2	3	4	5	6	7
Maîtriser la langue parfaitement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Avoir une bonne méthode d'enseignement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Savoir attirer l'attention et l'intérêt des apprenants vers la culture cible	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Savoir attirer l'attention et l'intérêt des apprenants vers la langue cible	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Etre créatif et innovateur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Avoir de bonnes connaissances linguistiques de la langue cible	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Avoir de bonnes connaissances culturelles de la langue cible	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Autre:

18. A votre avis, l'enseignant de FLE devrait : *

Numérotez du plus (1) au moins important (6) étant 1 le plus important.

	1	2	3	4	5	6
être diffuseur de la langue cible	☐	☐	☐	☐	☐	☐
être diffuseur de la culture cible	☐	☐	☐	☐	☐	☐
développer les compétences de communication des apprenants	☐	☐	☐	☐	☐	☐
développer les compétences interculturelles des apprenants	☐	☐	☐	☐	☐	☐
développer un esprit ouvert face à la diversité culturelle	☐	☐	☐	☐	☐	☐
aider les apprenants à réussir les certifications langue	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Autre:

19. Pour vous, l'enseignant de FLE : *

Indiquez si vous êtes d'accord, plus ou moins d'accord ou pas d'accord

	D'accord	Plus ou moins d'accord	Pas d'accord
est représentant légitime de la France	☐	☐	☐
est représentant légitime de la francophonie	☐	☐	☐
ne représente ni la France ni la francophonie	☐	☐	☐

transmet des connaissances de la France et de la francophonie mais n'en fait pas forcément partie	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Autre:

20. Quels sont les éléments qui font partie du métier d'enseignant de FLE ? *

Indiquez le degré d'importance en cochant la réponse correspondant(e).

	Très important	Plus ou moins important	Pas très important
Les connaissances de la langue française	☐	☐	☐
Les connaissances de la culture française	☐	☐	☐
La méthodologie et la didactique de la langue	☐	☐	☐
L'intérêt personnel pour le français	☐	☐	☐
Le statut de la langue française	☐	☐	☐
La notion de la francophonie	☐	☐	☐
L'image que vous avez de la langue française	☐	☐	☐
L'image que vous avez de la culture française/francophone	☐	☐	☐

Autre:

21. Pour vous, quelle est l'importance de la francophonie en tant qu'enseignant de FLE ? *

Cochez votre réponse.

- ☐ Très importante
- ☐ Importante
- ☐ Plutôt pas importante
- ☐ Pas du tout importante
- ☐ La notion n'est pas claire
- ☐ Sans opinion

Justifiez votre réponse : *

22. Pour vous, qu'est-ce que la francophonie?

Justifiez à partir de votre point de vue en tant qu'enseignant(e) de FLE.

Site web :

<https://docs.google.com/forms/d/1N9xxeXwhpfJAvfbEYKGphO3lORqhCgkzH0FaHjpTRGA/viewform>

Annexe 2 : Réponses ouvertes au questionnaire.

Question 8. Quels mots associez-vous à la francophonie ? *Inscrivez ci-dessous au moins 5 mots.*

· Langue française · Culture française · Pays qui partagent la langue française · Identité culturel · Véhicule de la promotion de la langue française · Promotion des pays francophones au niveau touristique	Langue Culture Échange Connaissance Diversité Réunion	Culture Identité Communauté Organisation Langage Diversité	France, Canada, Afrique
· France · Afrique · Interculturalité · Diversité · Accents	Diversité Interculturalité Monde Connaissances culturalisations	· France · langue française · Culture · Diversité · Echange	pays culture religions paix union
· Français · Assemblément · Fierté · Festivité · Minoritaire · Culture	langue échange culture français littérature partage	Coutumes Français_ (langue) Gens Culture Ensemble Événements	Politique Economie Français Pouvoir Inégalité Méconnaissance
La France Le français (comme langue) Un patrimoine Culture Intellectualité Un lien	Langue Française Léopold Sédar Communauté Organisation Échange	ensemble langue pays français communication parler	· L'hédonisme. · La gastronomie. · La littérature. · La philosophie. · L'art.
politique aide argent langue afrique	Culture Pays Héritage Colonisation Négritude Échange	Communication Partager Histoire Interagir Coutumes	le français, la multiculturalité, les changements linguistiques, la richesse culturelle
Culture Langue Politique	Culture Société Langue Monde Arts	Culture français en tant que langue officielle langue interculturel socioculturel Cadre européen de référence pour les langues état	Culture Langue Communauté Diversité Accents

Un bombardement culturel qui assassine la pluralité des langues et des cultures, exemple « alphabétisation africaine »	Langue Française Une grande diversité de cultures Littérature Des expressions idiomatiques Des paysages Des personnes de différentes nationalités		
--	--	--	--

Question 9. Est-ce que vous connaissez des écrivains francophones ?

Oui	23	Non	3
-----	----	-----	---

Si oui, quels écrivains connaissez-vous?

Oui, Je connais Charles Baudelaire, Jules Verne, Antoine de Saint-Exupéry, Victor Hugo, Albert Camus et Jean Paul Sartre.	Oui, mais, à ma connaissance ils sont presque tous français, sauf Albert Camus qui était algérien.	Baudelaire, Hugo, Frédéric Beigbeder, Vernon Sullivan.	Jules verne, Jean-Jacques Rousseau, Gustave Flaubert
Le Clézio, Victor Hugo, Balzac.	Jean Paul Sartre Simone de Beauvoir Honoré de Balzac Guy de Maupassant Person du Terrain	Camus, Sartre, Baudelaire, Apollinaire, De Beauvoir, Bataille, Baudrillard, Breton, Sand, Sédar Senghor, Rimbaud...	Baudelaire, Rabelais, Senghor, parmi d'autres.
Albert Camus, Le Clézio, Hector Bianciotti, Marc Slich, Patrick Modiano, Ionesco, Marguerite Yourcenar, Léopold Sedar Senghor, Molière, Corneille, Racine, Dumas, Zola, Victor Hugo,	Kundera, Proust, Victor Hugo, Sartre, Tahar Ben Jelloun, Camus, Maupassant	Albert Camus, Leopold Sengor, Marie-Célie Agnant.	Molière, Victor Hugo, Alexandre –Dumas.
Victor Hugo, Antoine de Saint-Exupéry et Florence Thomas.	Mariama Ba	Césaire Senghor Djebar Yanice Ouologuem	Jules Verne, Balzac, Zola, Pamphile Lemay, Louis Frechette

Aimé Cesar, Franz Fanon, Albert Camus	Marcel pagnol, Saint Exupery, Victor Hugo	Dumas, Diderot, Verne, Camus, Montesquieu, Rousseau, Gautier, Balzac, Sartre, Gide, Le Clézio, Voltaire, Stendhal...	Jean Paul Sartre, je mets l'accent sur ses oeuvres et le concept de liberté. Il a été un grand philosophe, écrivain, romancier et j'ai lu quelques travaux comme Critique de la raison dialectique et Les mots. Je connais aussi Charles Baudelaire, poète français et j'ai lu Fleurs du mal et Petits poèmes en prose.
Daniel Pennac Molière Albert Camus Marquis de Sade Aimé Césaire	Victor Hugo Jules Verne Jean Calvet Albert Camus Alexandre Dumas Rene Descartes Pierre Bourdieu	Jean Paul Sartre Simone de Beauvoir Leopold Sedar Senghor	

Question 10. Connaissez-vous l'ensemble des pays dont la langue française est parlée ?

Oui	9
Non	1
Plus ou moins	16

Quels sont les principaux pays que vous connaissez ?

France, Madagascar, les Seychelles, Belgique, Sénégal, Congo, Dans quelques parts du Canada et Suisse.	France, Suisse, Belgique, Canada, Guadalupe, La Guyana Française.	France, Cote d'Ivoire, Québec, République du Congo, Burkina Faso, Monaco.	Canada, Belgique, Suisse, France, Maroc, Algérie, Sénégal
France, Canada, Sénégal, Madagascar, Belgique, Ghana, Tunisie, Monaco.	France, Canada, Le Tchad, Le Congo, La Polynésie, La Somalie, Le Maroc, Réunion	Surtout la France et le Québec.	Haïti Guyane Française Nord Afrique Belgique France New Orléans

France, Canada (Québec, Nouveau Brunswick, Acadie), Monaco, Sénégal, Belgique, Haïti, Suisse, Tchad, Côte d'Ivoire	France (avec les TOM et les DOM), Québec (Canada), Haïti, Guinée Equatoriale, Belgique, Suisse, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Togo, Seychelles, Madagascar, Maghreb (Tunisie, Maroc, Algérie	L' AOF, Les Antilles, La France, La Belgique, La Suisse, La province du Québec au Canada, Haïti...	Haïti, Benin, Togo, Cameroun, Mali, Burkina Faso, Viêt-Nam, Cambodge, Madagascar, Algérie, Tunisie, Maroc, Canada (Province de Québec)
la France, la Belgique, le Maroc, le Sénégal, la Tunisie, l'Algérie, la Réunion, le Canada (Québec), Pondichéry (en Inde), le Luxembourg, le Congo, la Côte d'Ivoire, la Suisse.	Le Canada, Le Sénégal, La Martinique, La Belgique, La Suisse, Le Luxembourg, La Guyane, Le Congo, etc.	France, Québec, Guyana française, Belgique, Luxembourg, Suisse...	La France, la Guyane Française, le Québec, le Madagascar, le Maroc, la Côte d'Ivoire et la Tunisie.
France Canada Belgique Tunisie Algérie Cameroun Suisse Gambie Madagascar	Algérie, Suisse, Belgique, Haïti, Québec (Canada), Nouvelle-Orléans (USA), Madagascar, Maroc,	la France le Canada, le Haïti, le Vietnam, le Madagascar, l'Algérie, la Suisse, le Maroc, le Tunisie, Burkina Faso, le Sénégal , les Antillaises Françaises, la Belgique	la France, la Belgique, le Maroc, le Sénégal, le Canada, la Suisse
La France, Le Canada (Québec), La Suisse, La Belgique, Haïti, Le Maroc, La Tunisie, Madagascar, La Martinique	France Canada - Québec Belgique Suisse Guyane Française Martinique Haïti Cameroun Gabon Madagascar Sénégal Cambodge Polynésie Française	Belgique Suisse Luxembourg Sénégal Côte d'Ivoire Algérie Tunisie Maroc Canada (Québec)	Le Canada (Québec), la France, la Belgique, La côte d'ivoire, La suisse, Le Vietnam, La Cameroun, Le Mali, le Niger, le Chad, le Congo
La France Le Canada (le Québec) La Belgique La Suisse Les départements d'autre mer (La Martinique, la Guadeloupe, La réunion...) Le Haïti En Afrique: la Tunisie, le Maroc, l'Algérie, Côte d'Ivoire, le Niger, Burkina Faso, le Mali, Le Madagascar... Parmi d'autres Pays en Afrique			

Question 11. Mettez-vous en place des activités culturelles liées à la francophonie ?

Oui	13
Non	13

Si oui, précisez :

Immersion culturelle, activités relatives à la gastronomie et coutumes propres de la francophonie. ☐	En enseignant des chansons et des histoires.	J'avais l'habitude de travailler les dix mots de la francophonie de manière ludique avec les étudiants afin de leur faire connaître la célébration liée à la francophonie.	Quelque fois je fais des conversations chez moi
Exercices de compréhension orale, vidéos, production écrite. Débats et conversations à propos des problématiques des pays francophones et entre eux.	Découverte de nouveaux espaces francophones et de leurs coutumes, façons de vivre.	je ne suis pas sûr si cela compte, des conférences, festivals de cinéma, les 10 mots.	Création de vidéos de la parts des élèves présentant les lieux touristiques des villes dehors la France dont le français est la langue maternelle. Ateliers de littérature africaine. Atelier sur les stéréotypes culturels des pays francophones.
des exposés sur quelques pays francophones	J'essaie de travailler dans mes cours des activités pour montrer aux étudiants aux il y a beaucoup de cultures qui enrichissent la langue. Je travaille avec des lectures, vidéos et documents audio	des vidéos, documentaires, chansons, des articles, textes réelles	Des activités de découverte de la culture du pays francophone, quelquefois on utilise des enregistrements pour identifier l'accent et les manières de parler des personnes francophones.
On crée des représentations culturelles tels que le théâtre ou la danse, on partage de la gastronomie propre des pays francophones, on regarde des films et lit des œuvres littéraires et on écoute beaucoup de la musique francophone de Côte d'Ivoire, la Suisse.			

Question 12. Dans vos cours, parlez-vous des stéréotypes du monde francophone ?

Oui	14	Non	12
-----	----	-----	----

Si oui, mentionnez, au moins, trois exemples :

• Les françaises boivent beaucoup du vin. • Les Français sont romantiques. • Les Français mangent des bizarres types de fromage. • Les francophones gesticulent beaucoup.	• On parle des stéréotypes en ci qui concerne par exemple la politesse des français. • Normalement on fait des blagues en ce qui concerne le stéréotype de penser que les français en général n'ont pas l'habitude de prendre la douche • On clarifie au sein de la classe que les français ne boivent tous du vin tout le temps, ne fument pas des cigarettes et ne portent pas un brevet.	Alain Delon Simone Signoret Maxime le Forestier Brigitte Bardot Jean Paul Belmondo Edit Piaf	Je ne parle pas de stéréotypes du monde francophone car je n'en connais pas beaucoup. Je parle surtout des stéréotypes de la France. Des stéréotypes que les apprenants ont du pays. Exemple : Les français ne se lavent pas ; les français fument beaucoup; le français est la langue de l'amour.
• Que le français est parlé juste en France • La situation des immigrants en France, spécialement arabes et africains • L'inégalité de reconnaissance entre les discours provenant de France Metropolitaine et ceux qui proviennent des pays africains ou arabes	• L'accent africain en français • Que le français n'est pas parlé qu'en France ni au Québec. • Qu'en France, il n'y a pas que Paris à visiter	les clichés français les accents du sud et du nord les accents des pays africains	La France est le pays de la grève L'accent français des canadiens La langue créole de certaines îles francophones La cuisine française est la meilleure du monde
Pas encore, je ne suis pas enseignante.	• Les francophones aiment la bonne cuisine. • La francophonie est un mélange de culture et connaissances littéraires. • La francophonie est synonyme de romanticisme.	Les français ne se lavent pas Les français sont râleurs Les belges sont fêtards	Je parle que des stéréotypes de des français les clichés qu'on associe à la France mais surtout je parle des québécois et ce que j'ai appris là-bas
Ils ne parlent pas anglais (pour ne pas dire qu'ils le rejettent) Ils veulent imposer la langue française comme moyen de communication	Mais je parle surtout des stéréotypes Français tels que: On ne se douche presque jamais, on boit que du café, on ne parle que de l'amour	On apprend sur une culture, notamment de la province du Québec, aussi les différences existantes sur le français de la France et le français du Québec. En plus, on se concentre sur le plurilinguisme qui existe dans cette province là et comment d'autres cultures influencent le processus de transmission et permanence de la langue française en tant que langue officielle de cette province-là.	Quelquefois on regarde des vidéos où on se moque des accents de certaines communautés francophones.

Question 13. En Colombie, c'est bien connu qu'il y a un grand nombre de personnes qui apprennent le français dans le cadre du programme d'immigration au Québec, Canada. Dans ce cas là, quel(s) type(s) d'informations fournissez/fourniriez-vous aux personnes voulant immigrer à cette province francophone ?

1. Premièrement, il faut avoir un niveau conversationnel de français, également il faut consulter le site de programme d'immigration au Québec, pour connaître l'information pertinente, les documents nécessaires et les requêtes pour commencer le processus. (David)
2. Je pense que le plus important c'est d'avoir une bonne connaissance par rapport à la langue française, donc je donnerais comme conseils : apprendre correctement la grammaire ainsi comme la prononciation et l'accent, puisque là-bas, l'accent peut devenir plus difficile tenant en compte qu'on apprendre l'accent de la France directement. Aussi, il est nécessaire de se renseigner par rapport à la culture québécoise pour n'avoir pas un choc culturel et pour s'adapter facilement aux différents situations. (Juliana)
3. Je dirai aux personnes qui veulent voyager au Canada, qu'ils doivent beaucoup étudier la langue parce que c'est un accent très différent et difficile de comprendre, et aussi la partie culturel du pays puisqu'il ne va être pas facile d'arriver en un pays nouveau et complètement différent du notre pays. (Victoria)
4. Il s'agit d'un français différent à celui de France. La langue est une contrainte majeure pour s'insérer dans la société québécoise. Les québécois se sentent fières de leur langue et veulent la conserver. (Camilo)
5. Ecoutez Rfi pour améliorer l'habilité d'écoute Intentez de faire des amis avant de voyager (Lina)
6. Il y a beaucoup de pays qui parlent le français. Mais si ils veulent de voyager aux canada c'est bien de s'informer et prendre la meilleure décision. (Yehison)
7. Malheureusement, presque toutes les connaissances concernant la culture francophone font référence à la France, personnellement j'ai du auparavant faire des recherches pour pouvoir informer mes étudiants sur la culture québécoise. (Andrea C.)
8. Economie Connaissance (Gloria)
9. Tout d'abord, avec les niveaux débutant, je me focaliserai sur tout sur l'apprentissage de la langue française, celle que je sais enseigner (français de la Métropole), en leur expliquant que ce français n'est pas le même qu'on parle au Canada. Après j'essayerai de présenter des vidéos canadiennes illustrant la vie au Canada francophone et leur français parlé. J'envisagerai donc de fournir des informations concernant le mode de vie, les systèmes d'éducation, de santé. Et ensuite, je travaillerai les expressions particulières, très différentes du français de la Métropole. C'est un processus dans lequel je me sens aussi obligé d'apprendre car je ne connais pas beaucoup sur ce pays. (Anderson)

10. La culture et quelques habitudes sont très différentes des françaises, il faut chercher information spécifique par rapport à cela, en plus au Québec, il y a des phrases ou expressions communes qui ne sont pas utilisées en France, et vice-versa. Il ne faut pas se conformer avec les connaissances de la langue et la culture françaises, mais aller plus loin pour pouvoir comprendre la richesse culturelle de la langue, et l'appliquer dans le contexte approprié. (Angélica)
11. Ce que je dirais... L'idée principale de ce programme c'est de promouvoir le développement aux différents contextes (social, culturel, économique, etc.) Au Québec l'on fait l'emphasis sur le besoin de maintenir et fortifier l'importance de la langue et la culture francophone, d'où le fait que le niveau au minimum pour y aller c'est B2 selon le CCRL et il y a une entretien où les candidats doivent démontrer de connaissances sur la culture de cette région ainsi que des aspects concernant l'adaptabilité... (Camila)
12. De lire et de se renseigner auprès des gens qui sont déjà partis. Je ne peux pas leur apporter mon expérience personnelle puisque je n'y suis jamais allé. (Miguel)
13. Quand j'ai eu des élèves intéressés dans ce programme, en tenant en compte les aspects linguistiques, je leur ai toujours dit que le français québécois est tellement différent du français standard, c'est-à-dire, celui de la France. Par rapport au niveau de vie, je leur ai toujours conseillé d'essayer car c'est une bonne opportunité pour connaître des autres dynamiques culturelles et offrir une meilleure qualité de vie à leur familles. (Diego)
14. Dans ce contexte, je proposerais des séances autour de la vie au Québec, à savoir, les habitudes, la nourriture, le transport, la monnaie. Après, je peux travailler aussi sur d'autres sujets comme « étudier au Québec : l'école, le lycée, l'Université », comment trouver un logement, quel sont les activités de loisir et de tourisme de la ville ou du pays ; et à travers de ces aspects le but serait de travailler par exemple sur les particularités phonétiques et/ou formelles de la langue. (Jenny)
15. Je ne connais pas le programme, il faudrait me renseigner. (Paola)
16. Toute l'information liée au Québec ; la localisation géographique au Canada, la vie économique et politique, les fêtes les plus importants et l'environnement/climat qu'ils vont sentir (beaucoup de personnes ne savent rien du Québec). (Siloé)
17. Je n'en connais rien. (Dayana)
18. Aucune. Je n'ai pas beaucoup de connaissances à ce sujet. (Alejandra)
19. Je leur donne des informations par rapport au vocabulaire qui est différent et leur donne des recommandations de vidéos pour connaître la prononciation québécoise (Esperanza)
20. L'histoire du Québec, des chansons. (Andrea G.)
21. Ils doivent maîtriser le français, la carrière professionnel doit être en accord avec leur exigences. (Edwin L.)
22. J'essaie de parler à propos de la culture Québécoise et de leurs habitudes, de la manière dont la société fonctionne et des conditions générales pour bien vivre là-bas. (Edwin P.)
23. On apprend sur une culture, notamment de la province du Québec, aussi les différences existantes sur le français de la France et le français du Québec. En plus, on se concentre sur le plurilinguisme qui existe dans cette province là et comment d'autres cultures influencent le processus de transmission et permanence de la langue

française en tant que langue officielle de cette province-là. (Amanda)
24. Quand je parle avec des élèves qui veulent immigrer au Québec je leur dis de s'informer, surtout parce qu'ils pensent qu'on y trouve une sorte de paradis. Cependant, je pense qu'ils doivent se renseigner afin de savoir si le Canada leur convient vraiment et s'ils vont trouver des meilleures opportunités de vie. Je mets l'accent sur la connaissance des actualités de cette province et aussi la reconnaissance de l'accent des québécois. (Didier)
25. C'est un pays développé et comme tous les pays développés a des politiques pour exploiter les richesses naturelles des pays en développement afin de maintenir son niveau de vie. Bien qu'il soit un pays laïque qui promeut la fraternité, l'égalité et la liberté, comme la France, on y voit de la discrimination raciale, et religieuse, linguistique. Cependant, je vous conseille d'y s'établir et profiter du niveau de vie qu'on n'aura jamais en Amérique Latine, c'est une longue histoire politique et économique d'invasion moderne. (Andrés)
26. Le vocabulaire et la prononciation change au Canada, comme ça change dans chaque région en France. Le français qui se parle en France n'est pas mieux ou pire de celui qui se parle au Canada L'anglais reste important au Canada, même dans la province Francophone (au Québec), donc l'influence de cette langue est si remarquable dans la langue française. Au Canada il y a d'immigrants de différentes nationalités, donc on peut y reconnaître d'autres façons d'apercevoir le monde, forcements d'autres accents, d'autres stéréotypes. (Yenny)

Question 21. A votre avis, quelle est l'importance de la francophonie en tant qu'enseignant de FLE ? Cochez votre réponse.

Très importante	5
Importante	15
Plutôt pas importante	2
Pas du tout importante	0
La notion n'est pas claire	2
Sans opinion	2

Justifiez votre réponse :

1. La francophonie est une aspect importante d'identité, cependant, on peut enseigner la langue pour le seul envie de connaître et parler une nouvelle langue. Comme un enseignant des langues étrangères (pas seulement le français) je ne fais pas beaucoup de connexion avec des pays francophones en particulière, parce que je n'ai pas beaucoup d'opportunités de connaître et vivre la culture des pays francophones, au contraire de l'anglais qui montre la culture au moyen de la télévision, les films, et la constante américanisation dans le milieu colombien. Finalement, je dois dire que je n'ai pas une identité vers mon utilisation de la langue française parce que je n'ai pas assez de contact avec la culture des pays francophones. (David)
--

2. Je pense que la francophonie est un concept important qui fait parti forcément de notre rôle comme enseignantes de la langed française autant que le concept s'agit (a mon avis), d'avoir une diversité a propos de la culture et au même temps de la langue. Il s'agit de réunir différents cultures a propos de une langue, la partager et la diffuser aux autres de une manière approprié et signifiant. (Juliana)
3. La francophonie nous aide à avoir une meilleure vision de la diversité dans la culture, de l'éducation, des gens et tout ce que fait partie d'une organisation si pluriculturel comme la francophone. (Victoria)
4. En France, même si je parle le français (mais pas comme un français) on m'appelle "non francophone". Donc, j'hésite s'il est impératif d'avoir le français en tant que langue maternelle pour être appelé "francophone". (Camilo)
5. Je pense que c'est nécessaire de connaître choses propre de la culture pour pouvoir la diffuser ; pas seulement la connaissance de la langue, mais aussi la culture, habitudes des pays a fin de développer l'amour pour la langue. (Lina)
6. Avec l'apprentissage de la langed française, on peut miser en approche des cultures avec la diversité de chaque une, parce que la langue ne seulement emmène la possibilité d'apprendre comment parler une langue, mais de connaître d'autres cultures et ainsi on peut déterminer quelles sont les facteurs qui nous donnent notre identité colombien et quelles sont les autres qui nous reconnaissons de l'autre culture. Comme l'espagnol, le français est parlé dans différents pays. (Yehison)
7. La francophonie fait partie de la langue française, donc il est important d'apprendre aux étudiants le concept pour qu'ils puissent remarquer la variété qui entoure le concept et puissent ouvrir ses portes aux autres représentants de la langue cible. (Andrea C.)
8. Après la ressession économique et l'apparition de L'Union Européenne et le processus qui est en train d'occur aux pays européennes par rapport a la vise légal pour rentres dans ceux pays. M'a fait réfléchir que la Langue et la Culture Française ne serait plus distinguée comme le modèle a suivre. (Gloria)
9. Et la notion n'est pas claire. Cela dépend vraiment du niveau de langue de l'apprenant. Si c'est un niveau débutant, mon préoccupation sera de travailler la structure de la langue, apprendre à communiquer, apprendre à comprendre et à se faire comprendre. S'il s'agit d'un niveau plus avancé où leur niveaux de langue leur permet de communiquer, à ce moment-là on peut mettre en place des activités relevant de la francophonie. Activités d'ordre culturelles où l'on peut dialoguer sans générer le conflit ou la discrimination envers d'autres cultures ou modes de vie et d'agir différents. À vrai dire, le domaine de la francophonie dans mon processus de construction identitaire n'est pas un domaine très développé. D'une parce que je ne connais pas beaucoup sur les autres cultures francophone et j'y m'intéresse pas vraiment. (Anderson)

10. Si l'on veut enseigner une langue, qui automatiquement fait partie de la culture des pays et des citoyens qui s'en servent, il faut bien connaître de quoi on parle. Il n'y a pas que des Français qui parlent la langue française, et en tant que citoyens du monde il faut connaître l'inter culturalité de cette langue, les possibilités culturelles, historiques et même pratiques que son apprentissage peut nous apporter. (Angélica)
11. Je considère qu'en tant qu'enseignant de FLE, nous avons besoin de comprendre les différentes visions du monde des régions qui partagent la même langue, et de cette manière avoir une connaissance vaste des différents manières de s'approcher aux ces communautés ; puisque interagir avec les autres n'est pas seulement le fait de bien maîtriser le code linguistique, mais aussi de tenir compte des aspects pragmatiques qui modifient notre discours et ont une incidence sur l'interaction des êtres humains, nous permettant d'avoir des relations interpersonnelles favorables et d'éviter des inconvénients au niveau social. (Camila)
12. La francophonie est parler français, si ce n'est pas très important pour un enseignant de FLE, alors qu'est-ce qui l'est ? (Miguel)
13. La francophonie peut être importante pour la construction identitaire dans la mesure qu'elle me permet d'avoir un point guide pour configurer l'image que, en tant qu'enseignant, je veux offrir pour les apprenants. Cette image est composée de mon habileté de déployer mes connaissances culturelles et linguistiques dans tous les contextes possibles qu'on peut avoir avec les élèves à travers de mon expression corporelle et façon d'être. Chaque langue est une manière d'organiser le monde et la pensée. (Diego)
14. C'est un sujet qui encourage la création d'une ouverture culturelle chez un public qui ayant pour but l'apprentissage d'une langue, doit connaître les compétences langagières et aussi, tout ce qui nourrit et entoure la culture de la langue cible. (Jenny)
15. La francophonie devienne importante lorsqu'on parle le français, savoir en ce qui consiste et connaître ceux qui parlent aussi la langue est important pour l'identité francophone du franco parleur. (Paola)
16. La francophonie peut être très importante ou pas du tout importante mais ça dépend hautement des étudiants ; quelques veulent apprendre une langue parce qu'ils doivent et pas parce qu'ils veulent. Ce que je fais pour enseigner FLE dans mes classes se développe en raison de ce que l'étudiant veut. J'ai différents stratégies d'enseignement; quand l'étudiant ne veut apprendre plus que la grammaire et la prononciation je développe des activités mis en rapport avec les quatre habilités linguistiques, cependant, quand l'étudiant veut apprendre la langue à travers de la francophonie je développe des activités plus dynamiques qui mélangent tout. (Siloé)
17. Ce sont des connaissances culturelles. (Dayana)
18. C'est importante parce qu'elle fait partie de l'ensemble aie les étudiants doivent savoir sur la langue et la culture. Cependant, la francophonie ne peut pas devenir le point essentiel du cours. (Alejandra)

19. Elle est liée à la langue et la modifie tous les jours alors il faut la connaître. (Esperanza)
20. La francophonie est une réalité où le français s'insère, elle doit nous rapprocher à la connaissance culturelle qui est diverse et qui fait la richesse du français, en tant que langue. (Andrea G.)
21. En tant que diffuseur de cette culture il est nécessaire que l'on s'identifie avec celle-ci et de cette manière guider nos étudiants vers cette identité. (Edwin L.)
22. Cette notion est importante parce que la Francophonie représente la manière dont on véhicule, à l'intérieur du cours de FLE, la liaison entre la langue et la culture francophones, deux composants qui sont complémentaires et bien nécessaires quand on apprend le Français. D'ailleurs, la Francophonie me permet d'enrichir ma pratique professionnelle à travers de l'incorporation d'un regard multiculturel et de la même manière elle contribue à la diffusion de la connaissance du monde francophone comme un contenu plus grand et diverse que seulement celui de la France. Finalement elle est importante aussi car elle représente une manière de promouvoir la diversité et l'égalité donc elle appartient aux cinq continents. (Edwin P.)
23. C'est important de connaître les pays où l'on parle la langue française vu que c'est là où les incidences linguistiques et culturelles sont nées, et lesquelles sont nécessaires au même temps pour comprendre l'origine de la langue et les différents usages à partir de la pluralité de chaque pays où la langue est parlée. (Amanda)
24. En tant qu'enseignant de FLE je pense qu'il faut montrer la diversité culturelle des personnes qui se servent de cette langue pour communiquer, surtout parce qu'on trouve des élèves qui savent qu'ils pourraient rencontrer des personnes à part les français qui parlent la langue qu'ils sont en train d'apprendre, et dans mon expérience, cela constitue une autre source motivation chez l'apprenant. (Didier)
25. Parle-t-on de la francophonie ? ou de la France ? La francophonie existe pour excuser des invasions culturelles, politiques et économiques en Afrique et en Amérique Latine, où est la diversité culturelle ? Quand apprend-t-on de la culture africaine ? Ivoirienne ou arabe ? Quand parle-t-on des problèmes sociaux dans le monde francophone pour développer une pensée critique ? Arrêtez de nous vendre un pays merveilleux et exemplaire qui accepte les immigrants, la laïcité y la pluriculturalité. (Andrés)
26. Sans doute la Francophonie joue un rôle très important dans l'enseignement de FLE, car l'on se rend compte de la diversité de pays qui parlent le français et forcément de la richesse culturelle que cela entraîne. La francophonie nous montre que dans le monde existe plus que le français de Paris, qu'il y a d'autres accents, d'autres manifestations culturelles, d'autres façons de vivre le français. (Yenny)

Question 22. Pour vous, qu'est-ce que la francophonie ? Répondez à partir de votre rôle d'enseignant de FLE.

1. Pour moi, la francophonie est la réunion de diverses cultures, pays et personnes qui partagent et parlent la langue française, soit qu'on est une langue native ou une langue étrangère. (David)
2. Pour moi, la francophonie c'est la réunion de tous les pays que parlent la langue française et par conséquence, c'est au même temps tout c'est que a relation avec la culture, les traditions et relations entre les personnes qui ont une approximation avec la langue française. (Juliana)
3. Pour moi la francophonie, en dehors d'être un des plus grands zones linguistiques du monde, c'est une manière de concevoir une langue et une culture. C'est pluralité, apprentissage, multilinguisme et éducation. (Victoria)
4. La Francophonie est l'ensemble des Etats ou le français est parle, ensemble pluriel et divers. Il nous aide comme professeurs a répandre l'enseignement de la langue française, et au même temps pour connaitre la culture de ces pays. (Lina)
5. La francophonie pour moi c'est une institution qui cherche à représenter l'ensemble des pays et cultures qui parlent la langue française, afin de faire connaître la langue autour du monde, elle cherche aussi à l'enrichir, la promouvoir, l'épanouir. Malgré les mauvaises interprétations de la plupart des personnes, la francophonie n'est pas seulement un concept qui fait référence à la culture et langue françaises, par contre elle représente tout individu parlant cette langue dans les pays où dite langue est officielle. (Andrea G.)
6. La francophonie est formée par l'ensemble de pays qui parlent français, en tant que langue maternelle ou officielle. Elle est, donc, l'ensemble de cultures, d'habitudes, d'histoire et des changements linguistiques qui se produisent à travers le temps dans les pays qui la conforment.
Souvent, chez les étudiants de FLE, le concept de francophonie est réduit à la culture et la langue française, en France et parfois au Québec, mais rien de plus. La plupart des étudiants ne savent pas que le français est langue officielle et parlée dans plusieurs pays africains, arabes, américains et dans quelques îles en Océanie. Il y a aussi une question de "status", car ils associent le français à l'histoire et la langue de France, un pays renommée culturellement ainsi qu'économiquement, ce qui ne se passe pas avec les pays africains ou arabes. Pour eux, l'intérêt d'apprendre le français réside dans l'opportunité d'acquérir le status de parler une langue "européenne". Il est important d'étudier la francophonie dans les cours de FLE, afin de changer cette image "naïve" associée à la langue française. Quand on élargie le concept de francophonie, en parlant des autres pays, on élargie aussi la culture des étudiants, qui peuvent arriver à mieux comprendre les interactions historiques, économiques et culturelles existants entre les pays qui en font partie. Cela peut aussi leur aider à se construire une image un peu plus réaliste de la France et des avantages de parler français, qui peut finalement, leur ouvrir beaucoup plus d'opportunités dans beaucoup plus de pays de ce qu'ils pensaient. (Angélica)

7. La définition de francophonie peut devenir un débat. D'aucuns s'en servent de l'étymologie pour dire que c'est l'ensemble de personnes qui parlent le français. Cependant, cette réponse paraît floue car elle ne prend pas en compte la dimension sociolinguistique de la langue. En tant qu'enseignant de FLE, je considère que la francophonie regroupe certes les francophones mais nous ne pouvons prendre que cette définition car il est important de reconnaître les usages de ces échanges produits en français. C'est une notion qui aborde la sphère politique, sociale, culturelle et linguistique des communautés concernées. (Miguel)
8. la Francophonie est le terme qui rejoint les états où le français est la langue officielle pour leur faire devenir une communauté interculturelle et d'échange. (Jenny)
9. C'est l'ensemble de langues, pays, culture et échange. (Paola)
10. Il s'agit d'une institution qui cherche à diffuser la langue et la culture française dans le monde. (Edwin L.)
11. La Francophonie est l'ensemble de langue et cultures qui se représentent et construisent autour du Français. Pour moi, elle est une approche multiculturelle de la langue Française qui permet d'incorporer un regard diverse et égalitaire autour du monde. C'est une manière effective de promouvoir l'apprentissage de la langue à la fois qu'on a l'opportunité de réfléchir et de connaître de nouvelles regards existants dans notre planète. (Edwin P.)
12. La francophonie est le conjoint des éléments sociolinguistiques et culturelles qui permet l'enseignement d'une langue étrangère. A mon avis je suis partisan que la langue et la diversité culturelle doivent s'acheminer ensemble pour réussir un bon résultat au final d'aucun processus. (Camilo)
13. La francophonie est l'ensemble de communautés qui ont en commun la langue française. Celle-ci leur sert aussi d'outil et motif d'échange entre eux. À partir de notre pratique professionnelle en tant que professeurs de français, notre mission est de promouvoir et de faciliter l'échange culturel qui vient avec le partage linguistique. Ceci tout en valorisant les apports et les réflexions que chaque intégrant de l'interaction peut apporter. (Diego)
14. C'est un ensemble culturel qui réunit toutes les manifestations des pays où la langue française est utilisée pour communiquer. (Andrea G.)
15. La francophonie est l'ensemble de différents groupes sociaux qui se trouvent en différents territoires du monde mais qu'ils partagent la même langue qui détermine dans une certaine mesure leurs visions du monde, en mettant en évidence une multiculturalité qui entoure la langue française. (Camila)
16. Je pense que la francophonie est non seulement l'ensemble des pays et communautés où on parle le français, mais aussi les personnes qui se servent de cette langue pour communiquer et interagir dans leur quotidien. (Didier)
17. La francophonie c'est une communauté des pays ayant comme langue officielle le français. C'est une institution politique qui promeut la culture francophone, notamment de la France. La langue française et la culture française sont passionnantes, attirantes, intéressantes... Cependant, il faut aussi développer une pensée critique, une réflexion de pourquoi le français était une langue franca et continue à être une langue enseignée. On conclut que le français et sa culture n'est pas « romantique » et « belle » ; par contre, c'est une langue qui a eu de la chance politique et économique, une langue qui a alphabétisé l'Afrique en tuant la diversité

des peuples, une langue qui a gagné le prestige pour ses invasions, une langue d'envahisseurs. Une langue qui continue à garder son prestige à cause du bombardement culturel des alliances françaises au moyen d'un discours qui soutien les intérêts de la France et le Canada. On n'entend jamais parler de la côte d'ivoire, du Congo, d'Haïti et d'autres peuples qui se trouve au milieu d'un linguicide. (Andrés)

18. La francophonie c'est la façon de faire entrer à la salle de classe la langue, la culture, la littérature, etc. pas seulement de la france mais de l'ensemble de pays qui parlent le français. (Yenny)

Annexe 3 : Tableau 1. Les mots de la francophonie

La francophonie				
	Sujets	Actions	Acquis	Cadre de référence
Positif	Littérature (3) Politique (3) Art (2) Gastronomie (1) Philosophie (1) Économie (1) Histoire (1) Religions (1)	Echange (5) Communication (2) Ensemble (2) Organisation (2) Partager (2) Promotion (2) Aide (1) Culturalisation (1) Evènements (1) Lien (1) Partage (1) Rassemblement (1) Réunion (1) Union (1) Interagir (1) Parler (1) Véhiculer (1)	Culture (16) Langue(s) (13) Français (8) Langue française (6) Communauté (3) Accents (2) Connaissances (2) Coutumes (2) Identité (2) Héritage (1) Intellectualité (1) Langage (1) Négritude (1) Patrimoine (1)	France (4) Pays (4) Afrique (3) Monde (2) Différentes nationalités (1) Pays francophones (1) Canada (1) Gens (1) État (1) Léopold Sédar (1) Personnes (1) Société (1)
Neutre	Expressions idiomatiques (1)	Changements linguistiques (1)		
Négatif	Argent (1)	Alphabétisation africaine (1) Assassiner (1) Bombardement culturel (1) Colonisation (1) Pouvoir (1)	Méconnaissance (1) Minoritaire (1)	Inégalité (1)

Annexe 4 : Tableau 2. Auteurs de la Francophonie

Écrivains francophones		
Origine	Période	Auteurs
France	XVIème et XVIIème siècle	Molière (3) Montesquieu (1) Pierre Corneille (1) Rabelais (1) Racine (1) René Descartes (1)* Voltaire (1)
	XVIIIe siècle	Denis Diderot (1) Marquis de Sade (1)
	XIXe siècle	Victor Hugo (9) Charles Baudelaire (5) Jules Verne (5) Honoré de Balzac (4) Alexandre Dumas (4) Émile Zola (2) Guy de Maupassant (2) Arthur Rimbaud (1) Georges Sand (1) Gustave Flaubert (1) Stendhal (1) Théophile Gautier (1)
	XX siècle	Albert Camus (10) Jean-Paul Sartre (7) Antoine de Saint-Exupéry (3) Jean-Marie Le Clézio (3)** Simone de Beauvoir (3) André Breton (1) André Gide (1) Boris Vian- Vernon Sullivan (1)*** Daniel Pennac (1) Eugène Ionesco (1) Florence Thomas* (1) Frédéric Beigbeder (1) Georges Bataille (1) Guillaume Apollinaire (1) Hector Bianciotti (1) Jean Baudrillard (1) Louis-Jean Calvet* (1) Marc Slich (1) Marcel Pagnol (1) Marcel Proust (1) Marguerite Yourcenar (1) Milan Kundera (1) Patrick Modiano (1) Pierre Bourdieu* (1)

Europe	XVIIIe siècle	Jean-Jacques Rousseau* (2)
Maghreb	XXe siècle	Assia Djebar (1) Tahar Ben Jelloun (1)
Afrique Subsaharienne	XXe siècle	Léopold Sédar Senghor (6) Jean-Marie Le Clézio (3) Mariama Ba (1) Yambo Ouologuem (1)
Canada	XIXe siècle XXe siècle	Louis-Honoré Frechette (1) Pamphile Le May (1) Marie-Cécile Agnant (1)
Antilles-Caraïbes	XXe siècle	Aimé Césaire (3) Frantz Fanon (1)

* Ces noms ne correspondent pas à des écrivains.

**Cet auteur a la double nationalité: française et mauricienne.

*** La réponse était Vernon Sullivan, un personnage créé par Boris Vian.

Annexe 5 : Tableau 3. Pays de la Francophonie

Pays francophones		
Continent	Pays/Nº d'occurrences	Status dans l'OIF
<i>Europe</i>	La France (21) La Belgique (20) La Suisse (18) Le Luxembourg (4) Monaco (3) La France avec les Dom-Tom (1)	Membre Membre Membre Membre Membre Membre
<i>Afrique et Océan Indien</i>	Le Maroc (12) Madagascar (11) Le Sénégal (10) La Tunisie (10) L'Algérie (9) La Côte d'Ivoire (8) Le Congo (6) Le Burkina Faso (5) Le Cameroun (5) Le Mali (3) La Réunion (3) Le Tchad (3) Cambodge (2) Le Niger (2) Les Seychelles (2) Le Togo (2) Le Bénin (1) Guinée Équatoriale (1) Le Gabon (1) Le Ghana (1)	Membre Membre Membre Membre Non membre Membre Membre Membre Membre Membre DROM-COM Membre Membre Membre Membre Membre Membre Membre Membre Associé
<i>Amérique</i>	Le Canada (20) Le Québec* (15) Haïti (10) La Guyane Française (6) La Martinique (4) Les Antilles françaises (2) La Guadeloupe (2) Nouveau Brunswick* (1)	Membre Participant Membre DROM-COM DROM-COM DROM-COM DROM-COM Participant
<i>Asie</i>	Le Vietnam (3)	Membre
<i>Océanie</i>	La Polynésie Française (2)	DROM-COM
<i>Réponses fausses</i>	La Gambie La Nouvelle-Orléans (2) Pondichérie (Inde) francophone La Somalie	

* Le Québec et Nouveau Brunswick sont des provinces francophones du Canada.

Annexe 6 : Tableau 4. Activités de la francophonie

Activités				
Ateliers/ Festivals	Sujets	Supports didactiques		
		Sonore	Audiovisuel	Écrit
10 mots de la francophonie (2) Littérature africaine (1) Théâtre (1) Danse (1) Festivals de cinéma (1) Conférences (1)	Coutumes (2) Gastronomie (2) Façons de vivre (<i>Modes de vie</i>) (1) Problématiques de la francophonie (1) Découverte des espaces francophones (1) Lieux touristiques en dehors de la France (1)	Chansons (2) Musique francophone (1) Documents audio (1) Exercices de compréhension orale (1)	Conférences (1) Documentaires (1) Films (1) Vidéos (3)	Articles (1) Histoires (1) Lectures (1) Textes réels (1) Œuvres littéraires (1)

Annexe 7 : Tableaux 5. Les stéréotypes du monde francophone

Tableau 5.1 Stéréotypes des gens francophones

LES GENS	Traits Nationalité	Habitudes	Traits psychologiques
	Français	ne se lavent pas (4) boivent du vin (2) boivent du café (1) fument (1) mangent du fromage (1) ne parlent pas l'anglais (1) portent des bérets (1) imposent leur langue (1) parlent que de l'amour (1)	Romantiques (1) Râleurs (1) Politesse (1)
	Francophones	<u>Québécois</u> : mangent du sirop portent des chemises à carreaux (1) <u>Francophones</u> : aiment la bonne cuisine (1)	<u>Belges</u> : fêtards (1)

Tableau 5.2 Stéréotypes des pays francophones

		Traits qualificatifs	Sujets traités	Personnalités de référence
PAYS	France	Pays de la grève (1)	Cuisine française (1) Situation des immigrants (1) Plus que Paris à voir (1)	Alain Delon (1) Simone Signoret (1) Maxime le Forestier (1) Brigitte Bardot (1) Jean Paul Belmondo (1) Edith Piaf (1)
	Francophonie	Mélange culture/connaissances littéraires (1) Romantisme (1)	Plurilinguisme (1) Inégalité des discours français vs africains/arabes (1)	

Tableau 5.3 Stéréotypes de la langue française

	Traits linguistiques	Traits qualificatifs
LANGUE FRANÇAISE	Accents africains (2) Accents sud/nord (1) Accents canadiens (1) Accent du Québec (1) Accents francophones (1) Langues créoles (1)	Langue de l'amour (1) Langue parlée qu'en France (2) et au Québec (1)

Annexe 8 : Tableau 6. Les informations sur le Québec

Le Québec				
Langue française		Informations générales		
Particularités	Activités/ Supports didactiques	Démarches	Mode de vie	Sujets
Français différent (8) Accent (4) Prononciation (4) Expressions québécoises (2) Grammaire (2) Vocabulaire (2) Influence de l'anglais (1)	Vidéos (2) Actualités (1) Chansons (1) Écouter RFI (1) Faire des amis canadiens (1)	Aller au site officiel (1) Carrière professionnelle requise (1) Documents (1) Entretien (1) Niveau B2 français (1) Se renseigner (1) Trouver un logement (1)	Système d'éducation (2) Climat (1) Fêtes (1) Habitudes (1) Loisirs (1) Monnaie (1) Nourriture (1) Santé (1) Tourisme (1) Transport (1)	Culture québécoise (4) Économie (2) Environnement (1) Histoire (1) Location (1) géographique (1) Politique (1) Plurilinguisme (1) Stéréotypes (1)



Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes

Approuvée par le Conseil d'administration de l'Université de Nantes en date du 21 octobre 2011

Préambule

L'Université de Nantes est engagée contre le plagiat, afin de garantir la qualité de ses diplômes et l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs. Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, compte-rendu, mémoire, cours, articles, thèses), réalisés aussi bien par les étudiants que par les personnels universitaires, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. La présente charte définit les règles à respecter en la matière, par l'ensemble des étudiants et universitaires.

Article 1

Les étudiants et les personnels sont informés que le plagiat constitue la violation la plus grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou des idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité, par des guillemets appropriés et par une indication bibliographique convenable.

Article 2

Les étudiants et les personnels s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux, quels qu'ils soient : devoirs et compte-rendu remis par les étudiants à un enseignant, mémoire, cours, articles de recherche, thèse. Le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante. Le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié, mémoire de master ou de thèse, article à paraître dans une revue, est aussi une circonstance aggravante. La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3

Les étudiants et les personnels s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art,

les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. Les reproductions de courts extraits en vue d'illustration, ou à des fins pédagogiques sont en effet autorisées sans nécessité de demander le consentement de l'auteur. Néanmoins, la méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés. Les travaux universitaires ne consistent pas en la reproduction d'une ou de plusieurs sources, mais doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle du sujet.

Article 4

L'Université de Nantes se réserve le droit de rechercher systématiquement les tentatives de plagiat par l'utilisation d'un logiciel de détection de plagiat. Les étudiants et les personnels s'engagent à communiquer, sur simple demande de l'Université, une version numérique de leur document avant publication, afin de permettre cette détection.

Article 5

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires : avertissement, blâme, annulation du diplôme préparé, exclusion de l'Université pour une durée limitée, exclusion définitive de l'Université, exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée limitée, exclusion définitive de tout établissement d'enseignement supérieur. Les auteurs présumés de plagiat seront systématiquement traduits devant la section disciplinaire compétente. La procédure disciplinaire ne présage pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Toute information complémentaire sur les textes législatifs et réglementaires en vigueur et les règles de l'art pour la citation, peut être consultée dans le dossier plagiat sur le site de l'Université de Nantes : <http://www.univ-nantes.fr/charte-antiplagiat>.

Résumé

La présente recherche porte sur les représentations de la francophonie et l'identité professionnelle des enseignants colombiens de Français Langue Étrangère (FLE). L'intérêt a été double : examiner comment ces enseignants construisent et se construisent face à la francophonie dans un espace non francophone ainsi que rendre compte du rôle de cette notion dans la définition de soi en tant que professionnels de l'enseignement de FLE. Cette étude s'est réalisée à partir des données et du corpus recueillis auprès de 26 enseignants recouvrant la période entre février et avril 2014. En reposant sur l'interaction des démarches méthodologiques, nous avons convoqué trois types d'analyse, à savoir l'analyse quantitative, l'analyse de contenu et l'analyse linguistique du discours afin de déterminer la façon dont la francophonie est aperçue et saisie. À partir des résultats obtenus, nous avons pu établir que la francophonie est une notion abstraite édiflée depuis l'extériorité des enseignants et marquée par son caractère ambigu, fait qui démontre que sa participation dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant colombien de FLE est peu développée. En revanche, les connaissances d'ordre didactique, relevant le comment faire dans un processus d'enseignement et d'apprentissage de langue, se montrent comme les plus saillantes pour les enseignants en question.

Mots clés : francophonie, représentations, identité professionnelle, enseignants.

Summary

The present research bears upon the representations of the concept “Francophonie” (as a French-speaking identity) and the professional identity of Colombian teachers of French as a Foreign Language (FFL). This study had two aims: First to examine how those teachers build and position themselves towards that “Francophonie” in a non French-speaking country; second to demonstrate in what way that concept participates in the definition of them as professional of FFL teaching. This research was carried out from a collection of data and a corpus coming from a group of 26 FFL teachers between February and April 2014. Based on the interaction of different methodological frameworks, i.e quantitative analysis, content analysis and linguistic discourse analysis, were combined in order to determine how the core concept of this study is interpreted and understood. According to the results which were obtained, we could establish that the concept “Francophonie” is an abstract notion, marked by its ambiguity and built from the outside of the participants. As a result, the participation of the concept in the professional identity of FFL Colombian teachers is still immature. On the contrary, knowledge concerning language teaching methods and strategies are declared as the core of their teaching practices.

Key words: “francophonie”, French-speaking identity, representations, professional identity, teachers.