IDENTITÉ ET DISCOURS DES ENSEIGNANT·ES COLOMBIEN·NES DE FLE : DE LA CONTRAINTE À L'AGENTIVITÉ

COBOS ARÉVALO Luis Ricardo

SOUS LA DIRECTION DE

Mme. Lizeth DONOSO (Universidad Pedagógica Nacional)

Mme. Nathalie GARRIC (Nantes Université)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - NANTES UNIVERSITÉ

BOGOTÁ D.C., 2026



IDENTITÉ ET DISCOURS DES ENSEIGNANT·ES COLOMBIEN·NES DE FLE : DE LA CONTRAINTE À L'AGENTIVITÉ

COBOS ARÉVALO Luis Ricardo

Mémoire présenté à la Facultad de Humanidades et au Département Sciences du Langage pour l'obtention du titre de Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras et Master 2 Sciences du Langage Parcours FLE respectivement, dans le cadre de la convention de double diplôme

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - NANTES UNIVERSITÉ

BOGOTÁ, D.C., 2026





Résumé

Dans le contexte colombien, l'enseignement du français langue étrangère (*FLE*) est historiquement idéalisé par le discours de la *vocation*, ce qui masque souvent les réalités socio-économiques complexes et les trajectoires utilitaires des enseignant·es face à un marché dominé par l'anglais. Cette recherche a pour objectif principal de comprendre comment l'identité professionnelle et le sens du métier des enseignant·es colombien·nes de *FLE* se co-construisent et se transforment dans et par leurs discours, au travers de leurs trajectoires, de leur formation universitaire et de leurs motivations. L'étude adopte une approche qualitative ancrée dans une perspective poststructuraliste. Elle s'appuie sur des conversations guidées menées en espagnol avec huit enseignant·es expérimentées. Les données sont analysées à travers le prisme de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (*SPA*) permettant de modéliser la reconstruction du sens des mots pivots : *choix*, *opportunité*, *formation*, *compétence*, *vocation*, *motivation* et *enseignement*. L'analyse déconstruit le mythe du choix vocationnel inné. Elle révèle que l'entrée dans la profession est souvent une contrainte ou une alternative de repli, réécrite rétroactivement par les discours comme une *opportunité* stratégique. L'identité enseignant apparaît comme une dynamique mouvante et inachevée, oscillant en permanence entre l'aliénation aux dispositifs institutionnels et la reconquête de l'agentivité souveraine.

Mots-clés : identité professionnelle, Français Langue Étrangère (*FLE*), Sémantique des Possibles Argumentatifs (*SPA*), discours, agentivité.

Resumen

En el contexto colombiano, la enseñanza del francés como lengua extranjera (*FLE*) está históricamente idealizada por el discurso de la *vocación*, lo cual suele ocultar las complejas realidades socioeconómicas y las trayectorias utilitarias de los/las docentes frente a un mercado dominado por el inglés. El estudio adopta un enfoque cualitativo anclado en una perspectiva postestructuralista. Se basa en conversaciones guiadas realizadas en español con ocho profesores experimentados/das. Los datos se analizan bajo el prisma de la Semántica de los Posibles Argumentativos (*SPA*), lo que permite remodelar la reconstrucción del sentido de nociones pívot: *elección*, *oportunidad*, *formación*, *competencia*, *vocación*, *motivación* y *enseñanza*. El análisis deconstruye el mito de la elección vocacional innata. Revela que el ingreso a la profesión suele ser una coerción o una alternativa de repliegue, reescrita retroactivamente por el discurso como una *oportunidad* estratégica. La identidad docente se presenta como una dinámica cambiante e inacabada, que oscila permanente entre la alienación a los dispositivos institucionales y la reconquista de una agentividad soberana.

Palabras clavé: identidad profesional, Francés Lengua Extranjera (*FLE*), Semántica de los Posibles Argumentativos (*SPA*), discurso, agentividad.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I 7

Discours, identité professionnelle et enseignement de FLE 7

L'identité professionnelle des enseignant·es 7

Représentations et discours sur le métier d'enseignant·e 11

Portrait de l'éducation universitaire en Colombie 20

Analyse discursive et la Sémantique des Possibles Argumentatifs 24

CHAPITRE II 35

Choisir la formation 35

Possibles argumentatifs du lexème « choix » issus du corpus traduits en français 35

Liberté de pouvoir choisir la formation en FLE ? 37

Possibles argumentatifs du lexème « opportunité » issus du corpus traduits en français ... 40

Se former en FLE : un coup du destin ? 42

Le passage du choix forcé et à une opportunité renégociée 49

CHAPITRE III 51

La formation universitaire 51

Possibles argumentatifs du lexème « formation » issus du corpus traduits en français 51

La formation : de l'imposition à la libération 54

Possibles argumentatifs du lexème « compétence » issus du corpus traduits en français ... 64

Le germe vivant de la compétence 67

Ergon et Energeia 72

CHAPITRE IV 74

L'expérience professionnelle 74

Possibles argumentatifs du lexème « vocation » issus du corpus traduits en français 74

La force vitale et héritée de la vocation 76

Possibles argumentatifs du lexème « motivation » issus du corpus traduits en français 83

Le labyrinthe de la motivation 86

La vérité stratégique de la vocation et de la motivation 93

CHAPITRE V 96

Le métier d'enseignant·e 96

Possibles argumentatifs du lexème « enseignement » issus du corpus traduits en français 96

La performance de l'enseignant·e 100

Le sujet supposé savoir 108

CONCLUSIONS 110

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 127

LISTE DES TABLEAUX 133

ANNEXES 134

Annexe A : Guide de conversations guidées en espagnol traduit en français 134

Annexe B : Transcription des conversations guidées en espagnol 136

Participant·e 1 136

Participant·e 2 149

Participant·e 3 162

Participant·e 4 176

Participant·e 5 188

Participant·e 6 200

Participant·e 7 210

Participant·e 8 224

Annexe C : Construction des noyaux sémantiques des mots pivots 236

Extraits du lexème « choix » dans les conversations 236

Extraits du lexème « opportunité » dans les conversations 238

Extraits du lexème « formation » dans les conversations 240

Extraits du lexème « compétence » dans les conversations 243

Extraits du lexème « vocation » dans les conversations 245

Extrait du lexème « motivation » dans les conversations 247

Extrait du lexème « enseignement » dans les conversations 249

INTRODUCTION

« On ne naît pas enseignant, on le devient. » ; « Être enseignant, ce n'est pas un choix de carrière, c'est un choix de vie. » ; « On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. » Bien que ces maximes transmettent un discours stéréotypé sur l'enseignement, elles soulèvent des questions essentielles au métier qui résonnent avec la réalité de plusieurs enseignant·es colombien·nes de *FLE* : que signifie devenir enseignant·e (d'une langue différente de sa langue maternelle, d'ailleurs) ? S'agit-il vraiment d'un choix de vie (avons-nous réellement le choix ?) ? Et qu'implique enseigner ce que l'on est (qui sommes-nous, au fait ?) ? Ces interrogations suscitent souvent des représentations idéalisées de la profession qui peuvent entrer en tension avec les trajectoires réelles des enseignant·es et les conditions concrètes du métier en Colombie.

Dans cette voie, deux problématiques ont émergé dans le cadre de ce mémoire. Premièrement, la signification lexicale de ce métier a toujours été associée à une vocation claire, où les individus ressentent un fort engagement envers l'éducation ainsi que le développement personnel et intellectuel de leurs élèves. Toutefois, dans le contexte actuel colombien, le sens discursif du devenir enseignant·e de *FLE* pourrait ne pas reposer sur cet idéal de passion et de vocation pour l'éducation, la langue et la culture françaises. En effet, la Colombie ne possédant d'ailleurs pas de liens culturels forts avec la Francophonie, et l'enseignement du français s'y développant dans un cadre linguistique largement dominé par l'anglais, les futur·es enseignant·es pourraient s'engager dans cette voie sous l'influence de

facteurs utilitaires. Des éléments tels que les opportunités de carrière, la stabilité financière ou le statut social de la profession seraient alors privilégiés, favorisant avant tout leur propre développement personnel, professionnel et linguistique.

Deuxièmement, l'identité professionnelle des enseignant·es non natif·ves a traditionnellement été étudiée à partir de la dichotomie natif/non natif. Cette opposition, historiquement diffusée dans les discours académiques et institutionnels, tend largement à associer la figure de la·e locuteur·rice natif·ve aux imaginaires de légitimité pédagogique et linguistique, aux hiérarchies, aux motivations, aux compétences, et à la relation avec la langue. En ce sens, les enseignant·es non natif·ives se trouvent systématiquement défini·es par rapport à leurs collègues natif·ves (français·es notamment). Toutefois, cette distinction simplificatrice et implicite réduit la complexité de l'identité professionnelle à une seule variable linguistique ; elle ne rend pas compte des processus individuels de construction identitaire liés aux expériences, à la formation et à la pratique discursive. Cette asymétrie se trouve d'ailleurs redoublée sur le plan sémantique par la perception d'une hégémonie des outils lexicographiques hispanophones de référence. En demeurant indexés sur la norme de l'espagnol d'Espagne, ces dictionnaires peuvent véhiculer une charge sémantique externe qui s'avère incapable de restituer la spécificité de l'espagnol colombien, privant ainsi les sujets d'un ancrage conceptuel partiellement fidèle à leur propre réalité située.

Dans ce contexte, plusieurs questions directrices guident ce mémoire. Il s'agit premièrement de déterminer si les discours traditionnels sur la vocation correspondent aux expériences vécues par ces enseignant·es, et d'analyser comment le métier est perçu entre nécessité économique et quête de reconnaissance académique. Deuxièmement, cette

recherche explore les trajectoires individuelles afin de comprendre quelles expériences ont influencé le choix d'enseigner le français plutôt que d'autres langues ou professions, et de voir comment l'identité et la relation au métier se transforment au fil du temps. Enfin, ce travail examine les motivations et les représentations qui émergent de leurs récits, en évaluant leur impact potentiel sur la qualité de l'enseignement, le bien-être des acteur·rices et les processus de construction identitaire.

Ce mémoire s'appuie sur des conversations guidées menées en espagnol avec huit enseignant·es colombien·nes possédant une solide formation en *FLE*, un niveau de langue avancé et une expérience significative dans la profession, s'étendant de sept à quinze ans. Au moment des échanges, l'ensemble des participant·es exerçait au sein de la même institution éducative. Sur le plan de leur trajectoire académique, tous·tes ont obtenu leur licence en Colombie, cinq au sein d'universités privées et trois au sein d'institutions publiques, et cinq d'entre eux·elles ont poursuivi leur formation par un master en France. L'ensemble des participant·es a formellement consenti à prendre part de cette étude et a autorisé l'utilisation de ses données à des fins de recherche.

La *Sémantique des Possibles Argumentatifs* (*SPA*), envisagée à travers l'analyse linguistique du discours, s'est affirmée comme l'approche la plus féconde pour ce travail. En effet, elle ne se limite pas à une simple collecte ou à une description de données brutes ; elle nous engage dans un dialogue vivant et réflexif avec les participant·es et leurs récits, permettant d'analyser la manière dont se construit le sens de leur activité. La *SPA* offre, d'une part, la possibilité de rassembler une variété de voix, ouvrant la voie à une pluralité d'interprétations et de significations qui s'inscrivent en faux contre les stéréotypes

conventionnels ou les données purement quantitatives et structurelles sur l'enseignement. D'autre part, elle donne la parole aux enseignant·es, permettant ainsi de saisir la complexité de leurs motivations, de leurs luttes identitaires, de leurs expériences humaines, de leur relation avec la langue française et de leurs représentations sémantico-discursives de la profession.

La *SPA* enrichit également la recherche en éducation. En partageant leurs histoires, les enseignant·es peuvent inspirer d'autres professionnels de l'éducation, d'une part, à encourager un climat de soutien et d'échange au sein des communautés éducatives et, d'autre part, à créer une dynamique sincère et partagée de co-construction et de co-compréhension des connaissances et des expériences. En tant que chercheur·se, se servir de ce que les discours déploient dans et par les actes de langage, à travers le sens discursif, permet de mener une réflexion profonde sur notre positionnalité et notre influence dans l'interprétation de données. Cette démarche vise à promouvoir une relation égalitaire au sein de la recherche, émancipant notre voix dans un contexte académique hiérarchisé où certaines connaissances et expériences sont traditionnellement survalorisées au détriment d'autres.

En ce sens, le choix épistémologique d'une perspective poststructuraliste s'impose pour interpréter les noyaux sémantiques issus du corpus. En effet, cette approche ne considère pas le discours comme un simple reflet transparent de la réalité, mais comme le lieu d'une construction sociale. Elle permet d'ailleurs de dépasser une vision essentialiste de l'identité pour la concevoir comme une dynamique instable, mouvante et en constante transformation. Les apports poststructuralistes offrent également les outils conceptuels nécessaires pour comprendre le poids de l'héritage institutionnel, tout en révélant comment

ces enseignant·es négocient leur agentivité et construisent le sens de leur métier à l'intérieur même des cadres de pouvoir qui les ont constitué·es.

Cette perspective implique également une réflexion sur les conditions discursives de production de cette recherche. En effet, elle met en relief le poids de l'héritage et de la tradition, postulant qu'aucune proposition ne peut être énoncée sans être déjà prise dans le lexique et la syntaxe des normes institutionnelles, même lorsque l'on aspire à un discours transformateur. Ainsi, d'une part, toute proposition critique, dans le cadre de ce mémoire, est forcée de « se glisser dans la forme, dans la logique et dans les postulations implicites » (Derrida, 1966) de cela même que l'on cherche à interpréter. D'autre part, analyser le sens du métier des enseignant·es nécessite de mobiliser des concepts institutionnalisés, ce qui réactive implicitement le système que l'on tente de déconstruire.

Ce mémoire s'ouvrira par un chapitre théorique portant sur l'identité professionnelle des enseignant·es, les représentations et les discours sur le métier, l'éducation universitaire en Colombie, l'analyse du discours selon le modèle de la *SPA* et les cultures discursives. Ensuite, il déploiera des chapitres thématiques, chacun structuré autour d'une question spécifique correspondant à une étape distincte de la reconstruction de l'identité et du sens du métier. Chaque chapitre mettra au jour des noyaux sémantiques issus de la *SPA*, des notions centrales des discours des enseignant·es, qui seront analysés sous le prisme des théories poststructuralistes. Cette organisation permettra de lire chaque chapitre de manière autonome afin que l'on puisse, à l'image de l'identité et du discours, reconstruire, déconstruire, transformer, enrichir ou contaminer les savoirs, les opinions et les connaissances émergeant des dialogues. Ce travail vise ainsi une co-construction collaborative plutôt qu'une simple

exposition d'informations, afin de répondre à la question centrale de ce mémoire : *comment le sens du métier et l'identité professionnelle des enseignant·es colombien·nes de FLE se construisent-ils dans et par les discours, au travers de leurs trajectoires, de leur formation et de leurs motivations ?*

Il convient de souligner qu'à travers notre analyse personnelle des discours des enseignant·es, que je remercie chaleureusement pour leur participation à ce travail, mon intention n'est nullement de mettre en doute leur professionnalisme, leur motivation, leur détermination, leur engagement et leur dévouement envers l'enseignement du *FLE* en Colombie. Au contraire, ce mémoire vise à comprendre la construction du sens et de la relation au métier, sans porter de jugement de valeur sur les pratiques ou sur l'implication professionnelle des acteur·rices. Cette précision s'avère d'autant plus cruciale dans un contexte où la profession enseignante reste dévalorisée sur les plans social et économique en Colombie, ce qui renforce la nécessité d'analyser ces discours avec autant de prudence que de sens critique.

CHAPITRE I

Discours, identité professionnelle et enseignement de FLE

L'identité professionnelle des enseignant·es

L'identité professionnelle

D'après Cattonar (2001), l'identité professionnelle des enseignant·es se réfère à la manière dont il·elles se perçoivent dans leur rôle, se repèrent par rapport aux autres et construisent un sens au sein de leur métier. Cette identité se façonne à partir de plusieurs dimensions, notamment les expériences personnelles et professionnelles, les relations entretenues avec les apprenant·es, les collègues et les institutions éducatives, ainsi que l'engagement avec l'éducation. L'identité professionnelle ne doit pas être perçue comme fixe ou rigide ; elle est, selon Liu & Xu (2011, cités par Ubaque-Casallas, 2023), « une catégorie en reconstruction constante ». Autrement dit, l'enseignant·e n'est jamais un sujet achevé.

Ce constat trouve un écho, d'une part, chez Derrida (1966), pour qui la recherche d'un centre identitaire fixe est illusoire, les enseignant·es étant des individus en reconfiguration permanente face aux pratiques nouvelles ou aux transformations du contexte. D'autre part, il s'accorde avec la pensée de Spinoza (analysé par Renz, 2013), qui met en avant que la connaissance de soi est structurée par l'expérience vécue. L'identité professionnelle se construit ainsi dans l'action : à chaque vécu pédagogique, les enseignant·es enrichissent la compréhension d'elles·eux-mêmes et de leur environnement, s'affirmant comme des sujets en perpétuelle évolution.

Cette construction identitaire, envisagée non plus comme une essence fixe mais comme une reconfiguration constante, trouve un prolongement direct dans la manière dont Castro-Gomez, dans son ouvrage *Crítica de la razón latinoamericana* (1996), définit l'identité latinoaméricaine. Cette perspective s'entrelace d'ailleurs étroitement avec l'identité des enseignant·es colombien·nes de *FLE* participant à ce mémoire. D'après cet auteur, l'identité latinoaméricaine doit être appréhendée comme un « processus constant de négociation » entre le global et le local, le national et le postnational. Elle doit ainsi s'articuler autour de plusieurs axes fondamentaux : la déconstruction du récit qui postule des identités homogènes ; le refus de définir l'identité par l'appartenance exclusive à une nation au profit d'une participation à des communautés de savoirs partagés ; la conception de l'identité en tant que produit de métamorphoses continues ; et, enfin, sa redéfinition en termes de différence et de pluralité.

La construction de l'identité enseignante

Les définitions précédentes de l'identité rendent possible une lecture dans laquelle la construction de l'identité enseignante repose sur un croisement entre plusieurs dimensions qui s'inscrivent dans le temps et dans l'expérience : la formation initiale, l'expérience pédagogique et les interactions personnelles et professionnelles dans l'interdiscours (Pêcheux, 1975, cité par Adam, 2006). Alors que la formation constitue souvent le premier espace de réflexion professionnelle, l'expérience transforme et reconfigure les représentations du métier à travers la pratique, tandis que les interactions discursives influencent la redéfinition de l'individu en tant qu'enseignant·e. Ainsi, la formation initiale pose les bases

de la légitimation institutionnelle et fournit à l'individu certains repères pour se définir en tant que professionnel·le.

Une lecture inspirée du poststructuralisme permet d'ailleurs de révéler que pour les enseignant·es de *FLE*, les cours, les institutions, les diplômes ou les attestations officielles de langue confèrent une autorité intellectuelle, un statut social ainsi que des caractéristiques et des savoirs partagés par l'ensemble des membres du métier (Schwimmer, 2017). Ces observations se voient complétées par l'affirmation selon laquelle l'identité continue de se transformer à travers les vécus pédagogiques, les connaissances étant ancrées dans l'expérience vécue, façonnant de ce fait la perception de la réalité (Spinoza, étudié par Renz, 2013). Dans cette perspective, chaque enseignant·e intègre la profession avec son propre bagage, influencé·e par son histoire, ses valeurs, son parcours académique et sa propre définition du métier ; toutefois, chaque nouvelle expérience oriente progressivement sa manière de penser et de raisonner, reconfigurant ainsi continuellement son identité.

Les lectures précédentes offrent un cadre pour comprendre que la construction de l'identité est un processus social, au sein duquel les interactions, les relations et les échanges jouent un rôle indéniable. Cette dynamique résonne avec les analyses de Calderón (2011), selon lesquelles l'interaction avec autrui constitue la dimension fondamentale permettant à l'individu de réfléchir à ses expériences, d'exprimer ses sentiments et d'évaluer ses savoirs et ses croyances à partir du terrain. Dès lors, la construction de l'identité professionnelle ne peut pas être réduite à un processus homogène et linéaire, puisqu'elle se trouve continuellement transformée et reconstruite au fil des interactions.

Les trajectoires professionnelles des enseignant·es

Les trajectoires professionnelles ne suivent jamais un chemin linéaire, et celles des enseignant·es colombien·nes de *FLE* ne font pas exception. Leurs parcours sont souvent atypiques, marqués par des changements d'orientation ou des reconversions qui n'étaient pas envisagés au départ. Ces trajectoires peuvent inclure des expériences locales et migratoires complexes, le départ à l'étranger étant souvent perçu comme une suite logique pour consolider la reconstruction de la carrière, ainsi que des vécus diversifiés allant de l'enseignement dans des institutions académiques à des emplois non qualifiés, avant de trouver une stabilité dans la profession (Torres-Cassierra, 2021). Les parcours sont également rythmés par des transitions extérieures, telles que des restructurations institutionnelles, le passage d'un modèle pédagogique à un autre ou la redéfinition de priorités professionnelles au fil du temps, autant d'éléments qui influencent les représentations de l'identité chez les enseignant·es.

Cette reconfiguration identitaire peut être mise en perspective avec les approches de Moerman (2011) et de Moreno (2023). Si Moerman signale que, lorsque l'identité se trouve à la fois menacée et redéfinie dans un contexte de restructuration, il s'agit plutôt d'un processus dynamique de régulation et de reconstruction, Moreno, de son côté, souligne que la professionnalité, qui se co-construit avec l'identité, évolue en fonction des discours sociaux et politiques. Dès lors, les enseignant·es réguleraient continuellement leur identité pour trouver un équilibre entre leurs valeurs personnelles et collectives, et les contraintes de l'environnement éducatif.

Représentations et discours sur le métier d'enseignant·e

L'enseignement comme « la nef Argo »

L'allégorie de la *nef Argo*[1], proposée par Roland Barthes dans son célèbre essai *La mort de l'auteur* (1967), offre une autre perspective féconde pour comprendre la reconstruction constante de l'identité professionnelle des enseignant·es. Elle permet de passer d'une vision essentialiste, où la vocation est perçue comme une origine immuable, à une vision structurale et dynamique du parcours professionnel. Barthes utilise l'image des *Argonautes* qui, au cours de leur voyage, remplaçaient peu à peu toutes les pièces de leur navire ; à la fin, le bateau était entièrement neuf, bien qu'il ait conservé le même nom et la même forme. Cette construction identitaire ne repose pas sur « le génie, l'inspiration ou une détermination interne, mais sur un simple acte : la substitution ».

Dans une perspective barthésienne, le métier d'enseignant·e n'est pas le déploiement d'une vocation innée, mais une succession de remplacements. L'enseignant·e substitue une méthode à une autre, une théorie pédagogique à une pratique de terrain, ou un cadre institutionnel à un nouveau. Ainsi, chaque pièce (savoir, outil, posture) en déplace une autre dans un système de combinaisons permanent. Pour Barthes, le paradoxe de la *nef Argo* réside dans le fait que, malgré le changement total des pièces, le nom reste identique : l'objet *Argo* n'a pas d'autre identité que sa forme, le nom n'étant pas lié à la stabilité physique ou psychologique des composants. En ce sens, l'identité de l'enseignant·e s'apparente à une nomination que l'on appose sur son parcours professionnel ; ce que l'on qualifie

[1] « Dans la mythologie et la littérature gréco-latine, la nef Argô est considérée comme le premier navire et l'archétype de la navigation, symbolisant la domination de la mer par l'homme [...] ce navire mythique se distingue par sa qualité magique, étant décrit comme un navire parlant » (Valverde Sánchez, 2015).

d’enseignement ou de vocation n’est que la marque discursive qui maintient l’unité apparente d’un sujet dont les composantes réelles (connaissances, motivations, trajectoires) sont en mutation constante.

Le discours traditionnel de la vocation

Historiquement, la profession enseignante est enracinée dans la rhétorique de la vocation, de la mission et du dévouement. D’après Bacca-Rozo (2016), ce discours présente l’enseignant·e comme un individu qui, même si le métier n’est pas très attractif financièrement, choisit cette voie dans le but premier de servir la société. Cependant, cette vision idéaliste s’accompagne de profondes contradictions, car elle tend à occulter les défis quotidiens et la complexité réelle de l’exercice de la profession en Colombie. Ce constat peut être mis en relation avec le travail de Moreno (2023), qui souligne que les recherches académiques et les politiques éducatives actuelles privilégient les aspects mesurables et quantifiables de l’éducation. Cette focalisation sur les résultats tangibles alimente une vision utilitariste de la profession. Ainsi, malgré les discours formateurs célébrant la vocation, les enseignant·es se trouvent principalement relégué·es au rang de technicien·nes. Leur professionnalité est alors réduite à un instrument de « production voire de (re)production effective et technique de savoirs, compétences et capacités », ce qui réduit ainsi leur identité à un ensemble de compétences à acquérir, tout en négligeant les dimensions qualitatives et humaines de l’enseignement.

Ces analyses invitent à considérer que les enseignant·es construisent leur vision de l’enseignement à partir des discours issus principalement de celles·eux qui les ont formé·es.

C’est ici que la lecture de Pêcheux (1975, cité par Lamprea Abril, 2017) devient particulièrement pertinente. Elle souligne qu’en devenant les vecteurs de ces discours préconstruits, les enseignant·es tendent à faire de leur propre parole « la répétition d’un dire imposé de l’extérieur ». Chaque discours éducatif se trouve ainsi ancré dans des représentations hégémoniques qui façonnent la compréhension de ce que signifie enseigner. Au sein des universités, les discours des enseignant·es formateur·rices sont investis d’une autorité structurelle en raison de leur statut académique et de leur pouvoir de définir les savoirs légitimes, véhiculant ainsi des représentations stéréotypées ou romancées de la profession. Cela engendre souvent une vision idéalisée du métier (Moreno, 2023), amenant les futur·es enseignant·es à intégrer la profession avec des attentes utopiques, déconnectées des réalités du terrain, telles que les rencontres dans leurs pratiques éducatives et langagières dans l’exercice de leur métier, ou à être influencé·es par des concepts métaphysiques tels que la vérité, l’autorité ou la vocation elle-même (Derrida, 1966).

La diversité des motivations professionnelles

Abad-Gervacio (2022), dans son exploration des parcours individuels visant à comprendre le choix du français par les enseignant·es de *FLE*, déclare que « chaque histoire de langue est une trajectoire singulière et située ». Cette affirmation soutient que les motivations ne sont pas uniformes, mais dépendent des expériences personnelles, de la diversité des contextes et des cultures discursives, des idéologies et du rapport à la langue propre à chaque sujet. De ce point de vue, trois motivations clés participent à la reconstruction du sens du métier et de l’identité professionnelle : premièrement, la passion pour la langue et la culture, qui repose sur un lien affectif avec l’espace francophone (la

France notamment) ; deuxièmement, les opportunités économiques, où la maîtrise du français est perçue comme un capital de carrière ; et, troisièmement, la stabilité et le statut social, envisagés comme une légitimité symbolique découlant de l'appartenance à une institution académique.

Schoell (1973, cité dans Roux et Soler Millán, 2023) met en évidence qu'en Colombie, le français est traditionnellement perçu comme une « langue de culture, de littérature », tandis que l'anglais est associé à « l'idéal matériel et mécanique ». Le français se trouve ainsi considéré comme une langue intellectuelle par excellence, une représentation qui, plus de cinquante ans après, reste inchangée dans l'imaginaire linguistique. De nombreux·ses enseignant·es de *FLE* manifestent un intérêt profond pour le français et les cultures francophones (pour ne pas dire la culture française) ; cet enthousiasme pour la langue, la littérature ou la musique enrichit l'expérience d'apprentissage des apprenant·es. Ces éléments laissent penser que la perception du français comme langue de culture influence la façon dont les enseignant·es colombien·nes de *FLE* se perçoivent elles·eux-mêmes. En retirant un certain prestige de leur statut d'enseignant·es de français, il·elles renforcent leur motivation à privilégier cette langue par rapport à d'autres, perçues comme plus utilitaires ou techniques à l'instar de l'anglais.

Si un·e enseignant·e peut être passionné·e, motivé·e et guidé·e par les dimensions intellectuelles et culturelles de la langue française, ce constat invite néanmoins à problématiser l'articulation entre cet idéal et des motivations plus pragmatiques, telles que l'accès à de meilleures opportunités économiques et professionnelles au sein du contexte colombien. Ce point s'éclaire à la lumière de l'étude menée par Bacca Rozo (2016), qui met

en relief le fait que de nombreux·ses étudiant·es colombien·nes en langues étrangères n'envisageaient pas initialement de faire carrière dans l'enseignement, préférant s'orienter vers les secteurs de l'entreprise et du tourisme. Pour ces publics, la licence en langues est fréquemment perçue comme un levier pour voyager et quitter le pays.

Dans un contexte colombien marqué par l'instabilité économique et la précarité salariale, l'enseignement du français s'impose alors comme une option viable offrant l'accès à un revenu stable ; les enseignant·es se trouvent ainsi motivé·es par cette valeur ajoutée que représente la profession. Il convient de préciser que cette analyse ne vise pas à contester l'engagement profond des enseignant·es envers l'éducation, mais à démontrer que le métier peut être appréhendé comme une étape stratégique et utilitaire au sein de leur trajectoire, s'intégrant pleinement aux processus de reconstruction du sens et de l'identité professionnelle.

L'articulation de ces motivations ne pourrait pas être correctement appréhendée sans considérer l'inscription des enseignant·es au sein de cercles sociaux et professionnels institutionnalisés. En d'autres termes, l'insertion dans un réseau permet de renforcer leur positionnement au sein de la communauté éducative et de leur ouvrir l'accès à des opportunités académiques majeures, telles que des bourses, des collaborations ou des publications, grâce aux interactions avec des pair·es, des chercheur·ses et des figures influentes du champ éducatif. Ce réseautage entre en résonance avec l'article de Lamprea Abril (2017), qui affirme que les enseignant·es de *FLE* appartiennent à une « communauté discursive restreinte ». Le processus d'institutionnalisation propre à cette communauté tisse

un lien étroit entre leur statut social et leur pratique, influençant de manière déterminante la façon dont le sens du métier et l'identité professionnelle se reconstruisent.

La production rétroactive du sens

Le choix d'interroger des enseignant·es possédant une solide expérience en FLE repose sur le concept de *productivité rétroactive du sens*. Ce concept pilier développé par Žižek (1989) décrit comment la vérité et la cohérence d'une expérience ne préexistent pas à leur énonciation, mais sont produites rétroactivement par l'intervention du langage. Žižek explique que, dans une chaîne de signifiants, le sens ne progresse pas de manière linéaire ; l'effet de signification se produit toujours vers l'arrière. Tant que la chaîne du langage se déroule, les signifiants demeurent en état de flottaison. Ce n'est qu'à un certain point précis qu'un signifiant vient fixer, après-coup, le sens de tout ce qui a précédé. Ainsi, la vérité d'un événement (la formation en *FLE*, la trajectoire ou les expériences professionnelles) n'est pas découverte en creusant dans le passé, mais elle est créée par le déploiement symbolique futur ; l'événement devient ce qu'il est une fois inscrit dans le réseau symbolique de significations.

La production rétroactive du sens engendre une illusion nécessaire que Žižek nomme l'*effet de rétroversion* : une fois le sens fixé après-coup, le sujet acquiert la perception que cette signification était présente dès l'origine, sous la forme d'une essence immanente. L'individu a ainsi l'impression de devenir ce qu'il a toujours été, occultant le fait que cette identité demeure le produit d'une construction symbolique ultérieure. Žižek rapproche cette productivité rétroactive de la pensée de Walter Benjamin (1955, cité par Žižek, 1989), pour qui l'être humain passe son temps à réécrire l'histoire. En effet, le passé se reconfigure

continuellement en fonction des transformations présentes du réseau des signifiants ; ces mutations laissent des traces dont le sens ne se sédimente et ne se construit rétroactivement que depuis le futur.

Sous cet angle, les enseignant·es ne perçoivent pas immédiatement le fruit de leur travail : c'est l'effet de rétroversion qui projette le sens dans le futur, réécrivant la formation, les cours, les stages et les expériences de terrain comme autant d'étapes nécessaires pour devenir les professionnel·les qu'il·elles sont aujourd'hui. Les enseignant·es acquièrent ainsi la perception que le sens final, leur vocation accomplie, était présent dès l'origine sous la forme d'une essence immanente. Ce n'est qu'une fois la légitimité institutionnelle et symbolique atteinte que l'enseignant·e peut déclarer : « tout cela aura été fait pour en arriver là ». Cette analyse trouve un prolongement direct chez Žižek à travers sa *perspective du jugement final,* où chaque acte ne reçoit sa signification que de façon différée. La pratique pédagogique se déroule, pour ainsi dire, à crédit ; c'est la postérité qui décidera si les efforts actuels étaient vains ou s'ils constituaient le fondement d'une œuvre pérenne.

La résonance émotionnelle de l'espagnol

Le choix de mener les conversations en espagnol avec les enseignant·es colombien·nes de *FLE* participant à ce mémoire repose sur le postulat que la langue constitue l'un des vecteurs privilégiés par l'individu pour affirmer son identité. Bien qu'il·elles possèdent un niveau avancé en français, l'espagnol demeure leur « langue de la tradition, de l'identité culturelle, de la famille, de l'enfance » (Alkhatib, 2011) ; c'est dans cette langue que le sujet s'investit le plus affectivement. Dès lors, pour une recherche axée sur le sens du

métier, l'usage de la langue maternelle permet d'accéder à la dimension émotionnelle et profonde de l'identité, que la langue étrangère (le français) pourrait involontairement filtrer ou masquer. Dans cette perspective, Alkhatib souligne qu'en s'exprimant en français, les participant·es risqueraient d'adopter, même inconsciemment, une posture dictée par la culture francophone. En revanche, le recours à l'espagnol leur permet de rester ancré·es dans leur identité sociale et individuelle. Cette approche garantit que les discours recueillis sur leurs trajectoires et leurs formations reflètent leur moi authentique plutôt qu'une version francisée d'elles·eux-mêmes.

Cet auteur ajoute que la langue maternelle fait office de guide et de repère, s'affirmant comme la voie principale menant à l'identité. En ce sens, lorsqu'il s'agit de traiter des questions complexes touchant à la construction du sens professionnel, l'espagnol offre une plus grande précision conceptuelle car il s'appuie sur le répertoire des signifiés le plus ancien et le plus stable des participant·es. Alkhatib achève sa réflexion en insistant sur la distance qui s'instaure vis-à-vis de l'identité originelle face à l'interférence d'une langue étrangère. Même chez des locuteur·rices avancé·es, cette résistance peut se manifester par une hésitation à employer certaines expressions déconnectées de leur vécu. Ainsi, en choisissant l'espagnol, il devient possible de lever cet obstacle psycholinguistique, favorisant une certaine liberté d'expression (car nous sommes tous·tes en partie prisonnier·ères des discours antérieurs et contemporains) sans le conflit interne que pourrait générer l'usage du français pour parler de soi.

Cette décision peut également être mise en relation avec les travaux de Dewaele (2004) portant sur la résonance émotionnelle supérieure de la langue maternelle. D'après cet

auteur, les langues acquises tôt dans la vie possèdent une charge affective plus intense que celles apprises tardivement. Dès lors, même chez des locuteur·rices avancé·es, les mots de la L1 sont perçus comme ayant un poids émotionnel plus significatif et une calibration exacte, propice à l'expression de nuances subtiles. En utilisant l'espagnol, les participant·es peuvent ainsi formuler leurs motivations et les facettes de leur identité avec toute la charge émotionnelle de leur récit, sans le filtre de la L2. Dewaele cite d'ailleurs l'écrivaine Nancy Huston (1999) pour illustrer cette asymétrie lexicale : si cette dernière se sent parfaitement à l'aise en français (sa L2) pour mener des conversations intellectuelles, elle privilégie sa L1 (l'anglais) pour « se laisser aller au pur plaisir de la parole » ou pour exprimer des émotions spontanées.

De la même manière, les participant·es, en tant qu'enseignant·es de *FLE*, s'avèrent hautement compétent·es pour tenir un discours professionnel et intellectuel en français ; cependant, pour explorer la construction de leur identité et de leur trajectoires personnelles, l'espagnol leur offre la liberté de se laisser aller et de lever le contrôle linguistique (le *monitoring*). Il·elles peuvent ainsi accéder à une parole plus profonde et focaliser toute leur attention sur le contenu sémantique et émotionnel de leur récit plutôt que sur la forme. En définitive, cette attention recentrée sur le vécu est précisément ce qui permet de recueillir un témoignage investi subjectivement mais qui correspond à son propre vécu.

Portrait de l'éducation universitaire en Colombie

Inégalités d'accès à l'éducation

L'accès à l'enseignement supérieur en Colombie est profondément inéquitable et demeure fortement corrélé à la classe sociale, le pays se positionnant comme le troisième le plus inégalitaire d'Amérique Latine. Barbosa-Camargo et al. (2022) mettent en avant que seulement 9% des étudiant·es issu·es des familles les plus pauvres parviennent à s'inscrire dans l'enseignement supérieur, contre 53% pour les familles les plus aisées ; les revenus familiaux constituent ainsi un déterminant majeur dans l'accès aux études universitaires de cycle long. Les auteur·es soulignent également que le capital culturel familial joue un rôle crucial : le fait que les parents détiennent un diplôme universitaire augmente considérablement les chances de leurs enfants d'accéder à ce même niveau d'études. À l'inverse, un nombre élevé de frères et sœurs pénalise l'accès à l'université, dans la mesure où l'effort financier de la famille se trouve divisé.

Cette fracture sociale se double d'une disparité géographique, l'offre éducative étant fortement centralisée. Ainsi, résider dans la capitale favorise grandement l'intégration universitaire, alors qu'être issu·e du reste du pays diminue cette probabilité. Ces observations se voient complétées par les travaux de Melo-Becerra et al. (2016) qui démontrent que les résultats académiques et l'efficacité des institutions sont eux aussi fortement influencés par les revenus du foyer. Dès lors, un·e étudiant·e dont les parents financent le parcours, ou qui bénéficie d'une bourse, obtient de meilleurs résultats. À l'inverse, devoir recourir à un crédit éducatif exerce un impact négatif sur la réussite.

Cette problématique entre en résonance avec les travaux de Rosero Ordóñez (2025), qui met en exergue la nature fondamentalement duale du système éducatif colombien. D'après l'auteure, l'éducation publique constitue le principal canal d'accès pour les étudiant·es à faibles revenus. À l'inverse, les universités privées s'adressent majoritairement aux classes moyennes et aisées, les coûts de scolarité élevés y représentant une barrière infranchissable pour les secteurs vulnérables. En ce sens, la forte compétitivité pour obtenir l'une des rares places au sein du système public exclut de nombreux·se étudiant·es, les forçant soit à se tourner vers des alternatives privées, s'il·elles en ont les ressources, soit à abandonner leur parcours (Hernández, 2020 ; Paredes et Vargas, 2022, cités par Rosero Ordóñez, 2025). À cette analyse, s'articulent les conclusions de Gómez Campo et Celis Giraldo (2009), pour qui les étudiant·es de classes populaires font face à un triple obstacle : le manque de places dans le secteur public, l'impossibilité financière d'accéder au secteur privé et, enfin, les lacunes d'une éducation secondaire de moindre qualité, qui les désavantage structurellement lors des examens d'admission aux universités publiques.

Université publique vs université privée

Selon Rosero Ordónez (2025), les universités privées se distinguent par une infrastructure moderne, des laboratoires équipés et des technologies de pointe, mais imposent des coûts de scolarité prohibitifs. À l'inverse, les universités publiques offrent des frais réduits, voire la gratuité, mais souffrent de graves déficits budgétaires qui impactent leurs ressources matérielles. Le secteur privé se caractérise par une grande flexibilité, favorisant les doubles diplômes et la mobilité internationale, ainsi que par un calendrier académique d'une grande stabilité. Toutefois, les étudiant·es de ce secteur soulignent que, malgré la compétence

des enseignant·es, certains cours fondamentaux manquent parfois de profondeur. À l'inverse, et en dépit d'un manque de moyens, les grandes universités publiques jouissent d'un prestige considérable, porté par la haute qualité académique des enseignant·es et une forte orientation vers la recherche. Néanmoins, leur communauté estudiantine fait face à une récurrente instabilité calendaire due aux mouvements sociaux ou aux grèves, tandis que l'accès à la mobilité internationale s'y avère nettement plus compétitif et restreint.

Ce constat trouve un prolongement chez Gómez Campo et Celis Giraldo (2009), qui révèlent que si les universités publiques incarnent un idéal en raison de leur gratuité ou de leur faible coût pour les étudiant·es à faibles revenus, elles s'avèrent extrêmement sélectives et offrent un nombre de places dérisoire face à la demande. Dès lors, les universités privées, en dépit de leurs tarifs élevés, deviennent paradoxalement le refuge des étudiant·es issu·es de milieux modestes n'ayant pas réussi à intégrer le secteur public. Ces derniers se trouvent ainsi contraint·es de recourir à l'endettement, notamment par le biais de crédits éducatifs auprès d'institutions comme l'*ICETEX*[2], ou de dépendre de programmes d'aide de l'État pour assumer le coût d'une scolarité privée. L'étude de Martínez-Garrido et Márquez-Ortiz (2024) vient renforcer cette problématique en soulignant la forte décentralisation du système colombien : chaque établissement (public ou privé) gère ses propres frais de scolarité, ce qui restreint considérablement les options des candidat·es, contraint·es de payer pour chaque postulation.

[2] Instituto colombiano de crédito educativo y estudios técnicos en el exterior (Institut colombien de crédit éducatif et d'études techniques à l'étranger).

Impacts de l'éducation sur le choix de carrière, les trajectoires et l'identité professionnelle

Barbosa-Camargo et al. (2022) soulignent qu'en Colombie, le choix de carrière est rarement un acte pleinement libre ; il s'agit plutôt d'une décision sous contrainte, dictée par la prudence face au risque économique et par les capacités financières du foyer. Les étudiant·es issu·es des familles favorisées optent pour des parcours éducatifs plus ambitieux afin d'éviter une mobilité sociale descendante. À l'inverse, les jeunes issu·es de milieux socio-économiques défavorisés s'orientent prioritairement vers des filières techniques courtes, non par vocation, mais parce qu'il·elles ne peuvent pas assumer le risque financier d'un cycle long.

En ce sens, la nécessité de mener parallèlement études et activité professionnelle, une réalité normalisée pour ces publics, réduit considérablement leurs chances d'accéder aux études universitaires. Ce constat est étayé par Gómez Campo et Celis Giraldo (2009), qui mettent en exergue l'impact de l'âge lors de l'orientation de carrière. Selon ces auteurs, « l'immaturité socio-affective et intellectuelle » au moment de l'entrée à l'université (généralement vers seize ou dix-sept ans) combinée à une carence d'orientation socio-occupationnelle au lycée, conduit souvent à des choix de carrière par défaut, ce qui accroît structurellement les taux de redoublement et d'abandon.

Ces dynamiques structurelles permettent de considérer, dans une lecture inspirée de Mora et Múnera (2018), que l'on assiste à une reconfiguration sémantique profonde : l'éducation n'est plus appréhendée comme un droit universel ou un bien public, mais comme un bien privé ou un service marchand. Ce constat se trouve renforcé par Gómez Campo et Celis Giraldo (2009), qui soutiennent que les trajectoires individuelles se heurtent à une

contrainte économique majeure : l'incapacité de l'État colombien à développer l'offre de l'enseignement public. Limité par une dette publique élevée, ce dernier délègue sa responsabilité régulatrice au marché et aux individus par le biais de l'endettement privé.

Les carrières liées à l'éducation sont historiquement classées parmi les moins prestigieuses en Colombie, attirant parfois des profils d'étudiant·es plus âgé·es ou issu·es de trajectoires moins linéaires (Martínez-Garrido et Márquez-Ortiz, 2024). Par ailleurs, les jeunes diplômé·es, notamment dans le champ des humanités, se heurtent à un marché du travail déconnecté de leur formation, caractérisé par la précarité, de faibles revenus et de longues journées de travail (Rosero Ordoñez, 2025). Sous cet angle, l'ensemble de ces problématiques et le milieu universitaire d'origine influencent la manière dont l'enseignant·e de *FLE* perçoit sa propre valeur sociale et professionnelle dès sa formation initiale, marquant ainsi profondément son discours identitaire. Dans un tel contexte, la persévérance, le contrôle de soi et la détermination, appréhendées comme des compétences non-cognitives, sont devenues des facteurs cruciaux de réussite, souvent forgés et mis à l'épreuve par les conditions socio-économiques elles-mêmes (Melo-Becerra et al.,2016).

Analyse discursive et la Sémantique des Possibles Argumentatifs

Le rôle du discours dans la construction du sens

Pour les enseignant·es, le métier ne se définit pas uniquement par des actes, mais par la manière dont ces actions sont mises en mots. Ce constat fait écho aux travaux de Galatanu (2005), pour qui le discours constitue une « pratique de construction de soi et du monde », la

parole s'affirmant comme une « voie d'accès privilégiée aux identités des acteurs sociaux ». C'est à travers ce que l'individu énonce et la manière dont il le formule qu'il manifeste son identité. Le langage n'est donc pas passif : il devient une force agissante qui façonne les pratiques sociales en construisant des représentations du monde et des systèmes de valeur. En verbalisant leur quotidien, les individus produisent leur propre univers sémantique et orientent leurs actions en fonction de leurs croyances.

Galatanu complète son analyse en affirmant que le discours est l'outil privilégié pour transformer une intention en un projet professionnel. Grâce à la parole, ce qui n'était au départ qu'un désir devient une « volonté organisée et institutionnalisée » qui « organise et justifie » les représentations des pratiques. Les enseignant·es mobilisent le langage pour expliciter leurs objectifs car, en formalisant le pourquoi de leur engagement, il·elles donnent un sens moteur à leur activité. Cette observation trouve un prolongement dans le rapport Bancel (1989, cité par Moreno, 2023), qui souligne que l'entrée dans le métier devrait résulter d'un « choix réfléchi et motivé ». Cette réflexion implique une mise en discours de l'intention du sujet, ce que la linguistique nomme la « *modalisation d'énonciation* », permettant à l'individu d'inscrire son attitude et son engagement vis-à-vis de son message et de sa mission.

Le langage sert également à légitimer les actions et les décisions prises dans l'exercice du métier, conférant aux actes une dimension déontologique (Galatanu, 2005) qui prescrit ce qu'il convient de faire dans une situation donnée, à l'instar de l'obligation de transmettre un savoir par les enseignant·es. Le discours s'inscrit ainsi dans une action professionnelle régie par un système de valeurs qui associe au terme *enseignant·e* des

obligations intrinsèques telles que la vocation, le dévouement, le souci du bien-être des apprenant·es ou la formation. Dès lors, en s'appropriant ce lexique, l'individu intègre les croyances et les motivations inhérentes à la définition même de la profession, visant ainsi la cohésion autour d'une « identité collective d'appartenance » (les enseignant·es) (Galatanu, 2018). À travers le discours, l'enseignant·e évalue par ailleurs son propre vécu en mobilisant des critères pour apprécier ses actions selon des logiques d'utilité ou de satisfaction (Moreno, 2023). Enfin, le langage, par le biais de *l'implicite argumentatif,* permet de structurer un plaidoyer (Galatanu, 2018) destiné à justifier une prise de position ou un acte. En d'autres termes, lorsque le locuteur·rice sélectionne certains mots, il·elles orientent le sens de manière à rendre leurs actions intelligibles, légitimes ou nécessaires.

C'est en parlant de son métier que l'enseignant·e manifeste son identité : celle-ci se reconstruit au même moment où le sujet se reconnaît dans son propre discours. La métaphore proposée par Galatanu (2005) offre un cadre éclairant pour comprendre ce phénomène. Dans son article *L'analyse du discours*, l'auteure recourt à la métaphore du vêtement pour illustrer la manière dont l'identité « évolue, emprunte et réinterprète » au fil de la communication. Le sens discursif de chaque occurrence de parole permet ainsi de déconstruire et de remodeler les significations lexicales associées aux identités. En d'autres termes, le discours retisse avec du temps et une pratique partagée les significations associées au fait d'être enseignant·e.

La Sémantique des Possibles Argumentatifs

La *Sémantique des Possibles Argumentatifs* (*SPA*) est une approche théorique et méthodologique en sémantique linguistique développée par Olga Galatanu. L'idée centrale de

cette théorie repose sur le postulat que les mots ne sont pas neutres : ils portent intrinsèquement en eux un potentiel argumentatif, ainsi que des fonctions, des valeurs et des formes modales qui déterminent les mouvements d'objectivation et de subjectivation du discours.

Fonction modale	**Modalisation d'énoncé =** inscription dans le discours de l'attitude du sujet communiquant à l'égard du contenu de l'énoncé	**Modalisation « d'énonciation » =** inscription dans le discours de l'intention illocutionnaire du sujet communiquant
Valeurs modales	**Valeurs ontologiques** - aléthiques (<nécessaire>, <impossible>, <possible>, <aléatoire>) - déontique (<obligatoire>, <interdit>, <permis>, <facultatif>) **Jugement de vérité** - épistémiques (<certain>, <incertain>, <exclu>, <probable>) (<SAVOIR>) - doxologiques (<certain>, <incertain>, <exclu>, <probable>) (<CROIRE>) **Axiologiques** - éthiques-morales (<positif>/<négatif>) (<BON>/<MAUVAIS>) - esthétiques (<positif>/<négatif>) (<BEAU>/<LAID>) - pragmatiques (<positif>/<négatif>) (<UTILE>/<INUTILE>) - intellectuelles (<positif>/<négatif>) (<INTÉRESSANT>/<ININTÉRESSANT>) - hédoniques (<positif>/<négatif>) (<PLAISIR>/<SOUFFRANCE>) - affectives (<positif>/<négatif>) (<AMOUR>/<HAINE>) **Finalisantes** - volitives (<positif>, <négatif>) (<VOULOIR>, <VOLONTÉ>) - désidératives (<positif>, <négatif>) (<DÉSIR>, <PULSION>)	Configurations de valeurs modales spécifiques des classes d'actes illocutionnaires

Tableau adapté de Moreno (2023, p. 7) repris de Galatanu (2003, p. 94)

La *SPA* trouve ses fondements à la confluence de deux courants majeurs. D'une part, la *sémantique argumentative*, héritière des travaux d'Anscombre et Ducrot sur

l'argumentation dans la langue, selon laquelle les mots orientent intrinsèquement le discours vers certains types d'enchaînements plutôt que d'autres. D'autre part, la *sémantique du stéréotype*, qui s'appuie sur les travaux de Putnam (1975, citée par Galatanu, 2018), relative à la signification lexicale et au *principe d'obligation sémantique*, lequel stipule qu'une communauté linguistique doit partager un socle minimal de connaissances pour rendre la communication possible. En articulant ces deux héritages, la *SPA* s'inscrit dans l'*Analyse Linguistique du Discours* (*ALD*).

Selon Moreno (2023), la *SPA* repose sur trois piliers théoriques majeurs qui déterminent l'interprétation du langage. Le premier stipule que le sens est intrinsèquement argumentatif : chaque occurrence d'un mot dans le discours déploie une orientation et un potentiel axiologique. Le deuxième concerne l'ancrage culturel : ce potentiel axiologique se structure sous formes d'associations au sein de « *blocs sémantiques d'argumentation* » marqués par une *culture discursive* partagée. Le troisième pilier a trait aux représentations du monde : le langage fait office de modélisation de la réalité à travers les significations linguistiques. Dès lors, le sens n'est pas une entité figée ; il s'avère éminemment dynamique et se reconstruit sans cesse au fil du discours. Ce déploiement est régi par trois règles fondamentales : l'*obligation sémantique*, qui renvoie aux significations stabilisées et apprises au sein de la communauté ; le *principe de coopération de Grice*, matérialisé par ses maximes de quantité et de qualité[3] ; et, enfin, le *principe de charité*, qui enjoint la·e récepteur·rice à

[3] Le principe de coopération défini et décrit par H. P. Grice (1957) permet de rendre compte de l'interprétation des déploiement discursifs et de l'implicite à travers le respect ou le contournement des règles implicites appelées maximes. Par exemple la maxime de quantité (donner les informations nécessaires sur un aspect précis d'un événement) et la maxime de qualité (ne pas mentir sur son propre point de vue) (Galatanu, 2018).

admettre un sens nouveau d'un terme, même si ce celui-ci s'écarte du *protocole sémantique* habituel du lexème (Galatanu, 2005 ; Galatanu, 2018).

Galatanu utilise une analogie quantique pour éclairer la dynamique du sens, en comparant la signification lexicale à un atome : le noyau du mot correspond au noyau de l'atome, tandis que les probabilités discursives s'apparentent à des états d'électrons superposés. C'est la rencontre avec l'occurrence discursive qui provoque une forme de décohérence, le discours venant stabiliser un sens précis et une orientation argumentative définie. Dans cette perspective, pour décrire la signification d'un mot, l'auteure propose un modèle structuré en trois strates indépendantes (2005, 2018) :

1. Le *Noyau* (*N*) et ses *Traits Nécessaires de Catégorisation* (*TNC*) : cette strate contient les éléments stables, sémantiquement obligatoires et fondamentaux de la signification. Elle est composée de prédicats qui assurent l'intercompréhension au sein de la communauté linguistique. Par exemple, pour le lexème *enseignant·e*, le noyau inclut nécessairement le trait *transmettre un savoir* ;
2. les *Stéréotypes* (*STS*) : ils constituent des ensembles ouverts d'associations stables qui relient le noyau à d'autres représentations sémantiques. Formant des blocs d'argumentation ancrés dans la culture, ils reflètent l'imaginaire social. Pour le mot *enseignant·e* un stéréotype majeur, par ailleurs fortement institutionnalisé, réside dans le fait de *détenir des diplômes*, le titre universitaire étant ce qui confère le statut officiel ;
3. les *Possibles Argumentatifs* (*PA*) : ils représentent le déploiement discursif du mot, c'est-à-dire les associations virtuelles ou potentielles du mot avec ses stéréotypes (par exemple, *enseignant·e DONC titulaire de diplômes*).

N	STS	Probabilités discursives PA
Prédicat nominal	Stéréotype 1 Stéréotype 2 Stéréotype 3 Stéréotype n	Mot de St1 = PA1 Mot de St2 = PA2 Mot de St3 = PA3 Mot de Stn = PAn

Travail repris de Galatanu (2009, p. 58)

Selon Galatanu, la *SPA* étudie la tension entre la signification lexicale (stable) et le sens discursif (produit en contexte). Ce sens, co-construit dans et par le discours puis mobilisé au sein de contextes socioculturels et linguistiques spécifiques, se manifeste à travers des *Déploiements Argumentatifs* (*DA*). Ces derniers peuvent soit confirmer la signification conventionnelle du mot, soit, à l'inverse, « la contaminer, l'enrichir ou la reconstruire ». À cette fin, l'*ALD* inspirée de la *SPA* suit une démarche rigoureuse en quatre étapes successives :

1. L'*analyse lexicographique* : elle consiste en l'étude des définitions de dictionnaires afin d'identifier les éléments stables du *Noyau* et les premiers *Stéréotypes* partagés ;
2. la *constitution d'un corpus de discours* : elle repose sur la sélection de productions langagières issues de pratiques sociales spécifiques, à l'instar des conversations menées dans le cadre de cette recherche ;
3. le *repérage d'enchaînements argumentatifs* : il vise l'identification des liens logiques et des marques linguistiques (connecteurs, modalisateurs) qui reflètent l'attitude et le positionnement du sujet selon différentes valeurs modales ;
4. la *modélisation de la reconstruction du sens* : elle permet de formaliser la manière dont le discours réinterprète les *Stéréotypes*, voire reconfigure le *Noyau*, en générant

de nouvelles associations argumentatives dictées par le contexte socioculturel et institutionnel de la·e locuteur·rice.

En définitive, cette approche met en évidence le processus par lequel un sujet s'évalue et évalue le monde par ses pratiques langagières, illustrant la puissance performative du discours dans sa capacité à transformer et à négocier la valeur même des mots. Afin d'analyser la manière dont l'identité, le sens et le rapport au métier des enseignant·es colombien·nes de *FLE* se construisent dans et par les discours, la présente recherche s'appuie sur le modèle de la *SPA* pour explorer sept notions pivots issues du corpus : *choix*, *opportunité*, *formation, compétence, vocation*, *motivation* et *enseignement*.

Dès lors, il convient de préciser que, bien que cette recherche s'appuie sur les principes de la *SPA*, elle n'en mobilise pas l'ensemble des outils analytiques. La présente étude privilégie principalement l'identification des *Stéréotypes* et des *Possibles Argumentatifs* issus du corpus, tandis que l'identification des *STS* et des *PA* issus des discours lexicographiques et leur analyse détaillée n'ont pas constitué l'objectif central de ce travail ; ce choix ; de même, le choix d'exclure l'examen des *Déploiements Argumentatifs* s'inscrit dans cette même posture critique. En effet, la description des *DA* repose traditionnellement sur une confrontation avec les outils lexicographiques hispanophones de référence ; or, non seulement ces derniers ne reflètent pas la spécificité de l'espagnol colombien, mais demeurent historiquement indexés sur la norme de l'espagnol d'Espagne. Certes, comme le signale Giménez Folqués (2019), les dictionnaires de référence (*RAE*/*SALE*) sont aujourd'hui conscients de cette asymétrie et tentent de la corriger en analysant la fréquence d'usage à travers des corpus réels pour inclure et valider des adaptations propres à l'Amérique Latine.

Néanmoins, face à la lenteur inhérente à ces grands projets éditoriaux, nous avons préféré la souveraineté des productions langagières de notre corpus ; nous considérons en effet que la parole des enseignant·es participant·es constitue un discours d'experts, dont la légitimité et la pertinence sémantique sont validées par la singularité de leur propre trajectoire professionnelle. La sélection de ces termes répond à une logique méthodologique. Ces mots se distinguent par leur récurrence et leur saillance dans le discours des enseignant·es, intégrant les différentes étapes de leur parcours professionnel. Ils permettent ainsi de structurer l'analyse selon une progression chronologique et thématique : l'entrée dans la carrière (*choix* et *opportunité*), la socialisation professionnelle (*formation* et *compétence*), les dynamiques d'engagement (*vocation* et *motivation*), et enfin, l'exercice du métier (*enseignement*).

Les cultures discursives

Von Münchow (2011) propose une distinction stricte entre la langue, entendue comme le code linguistique, et la *culture discursive*. Selon l'auteure, les discours sont intrinsèquement situés car ils s'incarnent dans des *genres*[4] et des *cultures discursives*, eux-mêmes déterminés par des champs d'activité, des situations de communication spécifiques, des communautés ethnolinguistiques particulières, ainsi que par des « causalités institutionnelles, historiques et matérielles ». Von Münchow souligne d'ailleurs que les

[4] Von Münchow (2010) définit le genre discursif comme « une catégorie (prototypique) de pratiques discursives déterminées par les critères suivants : Qui doit, peut et/ou ne peut pas dire QUOI et COMMENT ».

normes pragmatiques et les conventions discursives s'enracinent dans des valeurs culturelles profondes susceptibles d'affecter l'identité des sujets.

Dès lors, l'appartenance à une *culture discursive* se co-construit et se donne à voir à travers le déploiement même du discours. Galisson (1991, cité par Von Münchow, 2011) complète ces observations en mettant en lumière que certains mots possèdent une « charge culturelle partagée ». Cette charge sémantique spécifique fonctionne comme un signe de complicité et de reconnaissance, incluant l'interlocuteur·rice dans le groupe social de la·e locuteur·rice. En ce sens, la maîtrise d'une *culture discursive* dépasse la simple compétence linguistique : elle constitue un vecteur d'intégration, de négociation ou de différenciation identitaire.

L'auteure propose ainsi une analyse des *cultures discursives* à partir de deux dimensions indissociables et complémentaires :

1. Les *représentations sociales des objets* (au sens large) : celles-ci sont inférées à partir des représentations discursives générées au sein d'une communauté ethnolinguistique donnée et dans un *genre discursif* précis. Dans le cadre de cette recherche, ces *objets* renvoient à la manière dont les participant·es conceptualisent l'apprenant·e colombien·ne, la vocation ou encore le rôle même de l'enseignant·e.
2. Les *représentations sociales concernant les formes discursives elles-mêmes* : elles englobent les normes, les rituels et les conventions pragmatiques qui encadrent spécifiquement un *genre discursif*, matérialisé ici par les conversations menées avec les enseignant·es.

Dès lors, l'analyse des *cultures discursives* se déploie selon une démarche de bas en haut (*bottom-up*[5]) : c'est par l'articulation des caractéristiques locales, observées dans différents *genres discursifs*, que l'on parvient à modéliser les régularités d'une communauté.

De ce point de vue, bien que ce mémoire ne s'inscrive pas à proprement parler dans une démarche d'analyse comparative des *cultures discursives*, certains apports de cette perspective sont néanmoins mobilisés afin de situer rigoureusement les discours dans leurs contextes d'énonciation. Dans cette optique, les enseignant·es participant à cette recherche et le chercheur partagent et co-construisent une *culture discursive* propre au contexte colombien et à leur identité professionnelle commune. Dès lors, l'analyse de leurs discours possède une validité locale et située, propre à la singularité de leurs trajectoires, sans prétention à une représentation stable de la communauté ethnolinguistique des enseignant·es colombien·nes de *FLE*. Conformément à l'approche prônée par Von Münchow, la recherche conservera une visée microscopique et de bas en haut s'attachant à formuler des conclusions explicatives à partir de toutes petites choses précises et localisées, plutôt qu'à établir « la carte d'un *continent de sens* abstrait et désincarné ». En somme, l'analyse des productions discursives du corpus impose une prudence méthodologique stricte, indispensable pour éviter la surgénéralisation et le culturalisme.

[5] Dans l'approche de Patricia von Münchow, qui s'inspire de l'anthropologue Clifford Geertz, la démarche *bottom-up* (de bas en haut) consiste à construire l'analyse à partir d'une « connaissance intime de toutes petites choses » (les marques observables à l'échelle des genres discursifs) pour ensuite cumuler et mettre en réseau ces savoirs. Cette méthode inductive permet de déduire la culture discursive à partir des productions situées, évitant ainsi d'imposer d'emblée des généralisations abstraites ou des modèles désincarnés.

CHAPITRE II

Choisir la formation

Les logiques de choix et d'entrée dans la formation en *FLE* constituent une dimension fondamentale pour appréhender la manière dont se reconstruit le sens du métier. Pour les enseignant·es de ce corpus, l'orientation initiale s'avère être le résultat de processus non linéaires, articulés par des réorientations professionnelles et des opportunités pragmatiques. Dès lors, la réflexion qui guide ce deuxième chapitre s'articule autour de la question suivante : *comment les discours des enseignant·es rendent-ils compte de leur entrée dans la formation en FLE ?* L'examen des *Possibles Argumentatifs* de deux lexèmes transversaux *choix* et *opportunité,* permet d'interpréter ces logiques d'accès à la formation. Deux dynamiques majeures se démarquent alors dans le discours des participant·es : l'origine du choix initial d'une part, et les opportunités stratégiques dictées par le marché professionnel d'autre part.

Possibles argumentatifs du lexème « choix » issus du corpus traduits en français

L'analyse des représentations sémantiques associées au mot *choix* s'est appuyée sur l'examen des occurrences et des cooccurrences discursives présentes au sein du corpus d'intéractions. Les participant·es mobilisent majoritairement ce lexème lorsqu'il·elles évoquent leur entrée dans la formation en *FLE* et leur accès au métier. Dans cette perspective, la recherche vise à édifier une représentation de la signification lexicale du mot *choix* à partir des *Stéréotypes* activés dans les productions discursives ainsi que ceux interprétatifs élaborés à partir de l'analyse poststructuraliste de ces mêmes discours. Cette modélisation discursive

rend compte des dynamiques de sens propres à ce groupe de locuteur·rices sans prétendre à une généralisation ou à une remodélisation lexicographique.

Discours sollicités des enseignant·es expert·es

Tableau 1. Possibles Argumentatifs du lexème « choix » issus du corpus traduits en français

TNC de *choix* en espagnol	
Zone modale	**Orientation axiologique**
Aléthique <possible> <nécessaire> <impossible> Déontique <permis> <obligatoire> Épistémique <SAVOIR><incertain> <probable> Doxologique <CROIRE> <certain> Éthique-Morale +/- Pragmatique +/- Intellectuelle +/- Hédonique +/- Affective +/- Volitive <VOULOIR> <VOLONTÉ> Désidérative <DÉSIR>	Ontologique - Bivalente Jugement de vérité - Bivalente Axiologique - Bivalente Finalisante - Monovalente

Les stéréotypes marqués d'un astérisque correspondent à des stéréotypes interprétatifs reconstruits à partir de la lecture poststructuraliste du corpus.

Entités sémantiques			**Entités discursives**
Noyau		**Stéréotypes**	**Possibles argumentatifs**
1.	S [+humain] choisir	DONC intérêt académique/culturel/intellectuel) DONC influences personnelles DONC nécessité personnelle DONC se décider DONC arriver à une situation DONC stratégie DONC affinité DONC facilité DONC douter DONC opportunité DONC contraintes économiques/familiales*	Choix DONC choisir Choix DONC intérêt académique/culturel/intellectuel Choix DONC influences personnelles Choix DONC nécessité personnelle Choix DONC se décider Choix DONC arriver à une situation Choix DONC stratégie Choix DONC affinité Choix DONC facilité Choix DONC douter Choix DONC opportunité Choix DONC contraintes économiques/familiales*
2.	DONC S prendre une décision	DONC rompre avec des choix antérieurs DONC faire face à l'échec	Choix DONC prendre une décision propre Choix DONC rompre avec des choix antérieurs

	propre	DONC moteur principal DONC persévérance DONC stabilité DONC être reconnu DONC direction de vie DONC illusion d'autonomie/d'agentivité* DONC relations de pouvoir* DONC attentes de l'Autre*	Choix DONC faire face à l'échec Choix DONC moteur principal Choix DONC persévérance Choix DONC stabilité Choix DONC être reconnu Choix DONC direction de vie Choix DONC illusion d'autonomie/d'agentivité* Choix DONC relations de pouvoir* Choix DONC attentes de l'Autre*
3.	ET acte volontaire de S	DONC être obligé·e de choisir* DONC être limité·e dans le choix* DONC reconfiguration identitaire* DONC conditionnement*	Choix DONC acte volontaire Choix DONC être obligé·e de choisir* Choix DONC être limité·e dans le choix* Choix DONC reconfiguration identitaire* Choix DONC conditionnement*

Liberté de pouvoir choisir la formation en FLE ?

Sur le plan linguistique, l'examen des *PA* déployés au sein du corpus de conversations met en évidence que le choix n'est pas configuré par les sujets comme un acte initial stable ou planifié, mais plutôt comme une construction progressive et transitionnelle. L'accès au métier d'enseignant·e apparaît comme une orientation contingente, au cours de laquelle les individus explorent différentes trajectoires avant de se diriger vers le *FLE*. Le choix de cette filière se présente ainsi comme une décision située au cœur d'un processus marqué par l'incertitude, voire par l'échec d'une orientation antérieure. Par ailleurs, les *PA* révèlent que les enseignant·es explicitent leur entrée en formation à partir d'un intérêt, d'une affinité et d'une facilité relative envers les langues, plutôt qu'en réponse à une vocation initiale. En définitive, le choix traduit une manière différente de construction du rapport au métier : il s'érige en une réponse adaptative à une situation de recherche et de transition, bien plus qu'en l'expression d'un projet de vie prédéfini. Le sens du métier se co-construit ainsi de manière émergente, dans l'incertitude et l'ouverture aux opportunités.

Dans la *culture discursive* des participant·es, les occurrences relatives à *la décision propre* et à l'*acte volontaire* rattachées au mot *choix* interrogent les mécanismes sous-jacents qui régissent le pouvoir de choisir. Ce cadre analytique fait écho aux travaux de Joldersma (2007, cité par Schwimmer, 2017), selon lequel la pensée éducative moderne repose traditionnellement sur le projet de « produire des agents rationnels et libres » qui seraient « les sujets de leur propre histoire ». Cette approche postule l'existence d'un sujet centré, présent, conscient et pleinement maître de soi (Ruitenberg, 2015, citée par Schwimmer). Or, c'est précisément cette conception d'un sujet souverain que la perspective poststructuraliste remet en question, lui substituant la notion de sujet décentré. Dans cette optique, l'individu ne peut pas être considéré comme un agent entièrement autonome, linéaire et unique responsable de ses choix, car il se trouve d'emblée constitué par son interaction permanente avec l'histoire, la culture et le langage. Ses décisions s'avèrent alors être le produit de relations de pouvoir en constante reconfiguration.

C'est précisément à l'intersection de ces tensions que s'éclaire la logique sous-jacente au choix de formation des enseignant·es du corpus. Au regard des repères théoriques posés en amont, les sujets apparaissent en réalité inscrits dans des configurations qui restreignent leur *agentivité* à leur insu. Il s'agit, par bien des aspects, d'un choix forcé, ou du moins fortement canalisé, où l'individu finit par élire l'option qui lui est proposée. Les discours ouvrent ainsi un espace d'interprétation révélant une limitation du pouvoir choisir, bien que les acteur·rices aient agi avec le sentiment de suivre leurs propres aspirations. Les données textuelles illustrent ce phénomène. Ainsi, P3 et P8 ont été contraint·es d'orienter le choix de leur université en raison de variables financières. P3 souligne cette absence d'alternative : « Je n'avais pas les moyens d'étudier dans une université privée [...] », tandis que P8 explicite sa

dépendance vis-à-vis des *dispositifs*, rappelant qu'« à ce moment-là, l'*ICETEX* avait un crédit-bourse spécifiquement pour les licences [d'enseignement] ». Enfin, le parcours de P6 éclaire la dimension de rapports de force ayant initialement entamé des études universitaires en musique, ce sujet a dû renoncer à cette voie sous la pression de l'institution familiale pour se réorienter vers une licence d'enseignement en langues : « Mes parents à l'époque n'étaient pas d'accord avec le fait que je termine ces études parce qu'ils pensaient que je n'allais pas en vivre [de la musique] ».

Cette configuration invite également une lecture au prisme de la distinction établie par Fanon (1952) entre les actes volontaires et les comportements réactifs. Dans cette perspective critique, nombre d'actions qui semblent volontaires, à l'instar du choix d'entrer à la formation en *FLE*, ne s'originent pas dans les désirs ou les besoins internes, mais s'avèrent être des réponses conditionnées par les structures de pouvoir. Dans cette logique, le sujet n'agit pas pleinement : ses choix se constituent comme des tentatives permanentes de s'ajuster aux attentes projetées par un *Autre* dominant (les cadres institutionnels ou familiaux). Fanon précise que ces actes adoptent un caractère compulsif dans la mesure où ils ne libèrent jamais le sujet, le laissant enfermé dans un cercle infernal où l'action doit constamment performer pour obtenir une reconnaissance.

Cette distinction théorique permet de jeter une lumière sur la nature de l'entrée en formation de P6 et P7, dont les choix ont été formulés en réponse directe aux exigences et aux attentes familiales. P6 explicite ainsi ce lien de subordination matérielle et psychologique : « Je dépendais d'eux [de ses parents] et j'ai pris cette décision en pensant à leurs conseils pour l'avenir, économiquement parlant aussi ». P7 étaye cette logique réactive en soulignant

la force de la suggestion parentale : « Mon père m'a dit : Tu es bon en anglais, pourquoi tu n'essaies pas quelque chose avec les langues, et donc j'ai fini à l'université ». Ce renoncement à l'autonomie biographique trouve une formulation d'une grande lucidité rétrospective chez P2, qui conscientise l'aliénation de sa démarche : « Je sens que [...] je vivais le projet de vie ma mère [...] d'obtenir mon diplôme universitaire, d'être un professionnel ». Dès lors, l'analyse linguistique de ces discours invite à problématiser le statut de ces trajectoires : loin de révéler de l'acte volontaire, rattaché à l'idéal moderne d'un sujet souverain, ces positionnements s'apparentent de fait à des comportements réactifs, où le discours du sujet intériorise le désir de l'*Autre.*

Possibles argumentatifs du lexème « opportunité » issus du corpus traduits en français

L'analyse des représentations sémantiques associées au terme *opportunité* s'est également appuyée sur l'examen des productions discursives au sein desquelles les participant·es retracent leurs trajectoires biographiques et leur orientation vers la formation en *FLE*. La démarche a consisté à repérer les cooccurrences et les associations lexicales les plus récurrentes, afin de mettre au jour la manière dont ce lexème est investi et reconfiguré dans le discours situé des enseignant·es. Dans cette perspective, la recherche vise à édifier une représentation de la signification lexicale du mot *opportunité* à partir des *Stéréotypes* activés dans les productions discursives ainsi que ceux interprétatifs élaborés à partir de l'analyse poststructuraliste de ces mêmes discours. Cette modélisation discursive, bien qu'ancrée dans la spécificité des données textuelles de notre corpus rend compte des dynamiques de sens propres à ce groupe de locuteur·rices sans prétendre à une généralisation ou à une remodélisation lexicographique.

Discours sollicités des enseignant·es expert·es

Tableau 2. Possibles Argumentatifs du lexème « opportunité » issus du corpus traduits en français

TNC d'*opportunité* en espagnol	
Zone modale	**Orientation axiologique**
Aléthique <possible> <nécessaire> <aléatoire> Déontique <permis> <obligatoire> Épistémique <SAVOIR> <incertain> <probable> Doxologique <CROIRE> <certain> Éthique-Morale +/- Pragmatique +/- Intellectuelle +/- Hédonique +/- Affective +/- Volitive <VOULOIR> Désidérative <DÉSIR>	Ontologique - Bivalente Jugement de vérité - Bivalente Axiologique - Bivalente Finalisante - Monovalente

Les stéréotypes marqués d'un astérisque correspondent à des stéréotypes interprétatifs reconstruits à partir de la lecture poststructuraliste du corpus.

Entités sémantiques			**Entités discursives**
Noyau		**Stéréotypes**	**Possibles argumentatifs**
1.	Possibilité saisie par S [+humain]	DONC décision DONC aide face à l'échec DONC sortie DONC apprentissage DONC gratitude DONC expérience DONC révélation DONC coup du destin DONC tremplin DONC normalisation rétroactive d'une contrainte* DONC illusion de volonté propre* DONC entrée en formation* DONC tactique*	Opportunité DONC possibilité saisie Opportunité DONC décision Opportunité DONC aide face à l'échec Opportunité DONC sortie Opportunité DONC apprentissage Opportunité DONC gratitude Opportunité DONC révélation Opportunité DONC coup du destin Opportunité DONC tremplin Opportunité DONC normalisation rétroactive d'une contrainte* Opportunité DONC illusion d'une volonté propre* Opportunité DONC entrée en formation* Opportunité DONC tactique*
2.	DONC portes ouvertes pour S	DONC formation DONC avantage compétitif DONC enseigner DONC valeur ajoutée DONC travailler DONC bien vivre DONC carrière à l'étranger DONC accès à des ressources/institutions	Opportunité DONC portes ouvertes Opportunité DONC formation Opportunité DONC avantage compétitif Opportunité DONC enseigner Opportunité DONC valeur ajoutée Opportunité DONC travailler Opportunité DONC bien vivre Opportunité DONC carrière à l'étranger Opportunité DONC accès à des

		privilégiées/capital culturel DONC rencontres académiques DONC apprentissage des langues DONC intériorisation de la subordination* DONC investissement* DONC profit futur* DONC arbitrage de marché* DONC sécurisation identitaire* DONC agentivité située* DONC subversion de la contrainte*	ressources/institutions privilégiées/capital culturel Opportunité DONC rencontres académiques Opportunité DONC apprentissage des langues Opportunité DONC intériorisation de la subordination* Opportunité DONC investissement* Opportunité DONC profit futur* Opportunité DONC arbitrage de marché* Opportunité DONC sécurisation identitaire* Opportunité DONC agentivité située* Opportunité DONC subversion de la contrainte*

Se former en FLE : un coup du destin ?

Sur le plan linguistique, l'examen des *PA* liés au terme *opportunité* révèle que le sens du métier se construit, chez les sujets, comme une réponse ou une issue stratégique face à une situation socio-économique donnée. Les productions discursives associent l'opportunité aux notions d*'avantage* et de *formation*, configurant ainsi le métier d'enseignant·e comme une contingence positive à saisir pour accéder à des ressources professionnelles valorisées telles que des rencontres académiques ou des perspectives de carrière à l'étranger. L'opportunité s'oriente dès lors vers l'exploitation des circonstances, l'adaptation au contexte économique et l'obtention d'un bénéfice concret. Par ailleurs, les associations récurrentes entre l'opportunité et les métaphores des *portes ouvertes* ou du *tremplin* viennent consolider cette représentation d'un accès à de nouvelles perspectives. La formation en français est ainsi sémantiquement investie comme un médiateur, capable d'élargir les horizons professionnels en termes de mobilités et d'insertion sur un marché du travail. En définitive, les enseignant·es de ce corpus ne définissent pas leur identité professionnelle au prisme d'une vocation ou d'une passion ; leur discours témoigne d'un rapport au métier qui intègre les possibilités concrètes offertes par leur environnement.

Dans la *culture discursive* spécifique aux enseignant·es du corpus, les occurrences relatives à la *possibilité saisie* associées au mot *opportunité* ouvrent une voie d'analyse où la notion de *destin* vient s'articuler à la trajectoire des sujets. Selon Žižek (1989), le recours au destin[6] s'avère nécessaire pour conférer une cohérence rétrospective à notre réalité. Le sujet choisit et normalise ainsi rétroactivement ce qui lui a été initialement imposé, convertissant la contrainte du choix forcé d'entrée en formation en un récit acceptable, ajustant par la suite ses aspirations aux opportunités contingentes tout en postulant que cette orientation résulte de sa propre volonté. Cette dimension du *destin* se déploie également à travers les sédimentations historiques, institutionnelles et rituelles imposées à l'individu par un pouvoir extérieur, au sein desquelles le sujet finit par accomplir des actes sans y investir initialement un intérêt direct (Foucault et Hyppolite, cités par Agamben, s.d.). L'articulation de ces cadres théoriques permet aussi de concevoir les productions discursives du corpus comme le moment précis où les enseignant·es résolvent la tension de leur orientation. En déplaçant sémantiquement le choix forcé vers le lexème *opportunité,* les locuteur·rices neutralisent la contrainte extérieure pour la redéfinir en une réorientation favorable, indispensable à leur identité professionnelle en reconfiguration.

Cette dimension s'articule de manière limpide dans le parcours des sujets. D'une part, P1 envisage la licence en langues comme une opportunité de repli à la suite de l'échec répété de son projet initial à l'*Université Nationale* : « Je me suis présenté cinq fois pour étudier la philologie, je n'ai jamais réussi [à passer le concours d'entrée] [...] J'ai toujours été très dans

[6] Selon Slavoj Žižek, le destin n'est pas une fatalité objective et préétablie, mais une nécessité symbolique construite rétroactivement. Un événement contingent ou arbitraire ne prend le statut de destin qu'une fois que le sujet l'inscrit dans un récit cohérent (Žižek, 1989).

l'immédiateté, alors j'avais besoin d'étudier tout de suite [...] c'est donc pour cela que j'ai choisi l'université qui me soutenait financièrement ». D'autre part, P3, P5 et P8 intègrent la formation sans accorder d'importance identitaire à la dimension enseignante du cursus, ajustant leurs aspirations à la contingence possible (l'entrée en licence de langues). P3 explicite cette dissociation : « Ce que je désirais, c'était d'étudier les langues [...] Le fait de la licence [d'enseignement] n'était qu'un ajout ». P5 confirme ce positionnement : « Je l'envisageais vraiment plus dans la perspective d'apprendre une langue plutôt que de l'enseigner », tandis que P8 consolide cette orientation utilitariste initiale : « Et alors je disais : je veux étudier, j'aime les langues [...] Je vais être traductrice ».

Dès lors, les productions discursives des enseignant·es mettent au jour le processus par lequel les règles, les rites et les structures institutionnelles, en tant que vecteurs d'un pouvoir externe, finissent par être intériorisés au sein des systèmes de croyances des participant·es. La contrainte devient alors en destin biographique. Cette acceptation passive s'énonce d'abord chez P5 comme une résignation immédiate face à l'ordre des choses : « Alors, bien voilà, on l'assume ». Dès lors, ce qui n'est qu'une concession pragmatique se fige dans le temps ; P8 formalise ce passage idéologique en affirmant : « Ce qui se passe, c'est que je suis arrivée à l'enseignement parce que c'est ainsi que se sont présentées les possibilités ». Ce que le sujet colore sous la forme d'un coup du destin, n'est autre que le point d'aboutissement de la normalisation rétroactive : le moment où la parole de la·e locuteur·rice réécrit la contingence d'un choix forcé pour en faire le fil conducteur de son identité professionnelle.

Parallèlement, ces configurations discursives ouvrent la voie à une déconstruction de cette perception destinale. La rhétorique de la *révélation* insinue en réalité une illusion d'opportunité*,* produite par des mécanismes de pouvoir, ou *dispositifs*[7], au sens de Foucault (1966), qui retirent les choses de l'usage commun pour les déplacer vers une sphère sacrée et inaccessible. En Colombie, ce processus de sacralisation s'observe sur deux fronts : d'une part, l'accès à l'éducation universitaire, pourtant indispensable pour s'insérer durablement sur le marché du travail, et d'autre part, la mobilité internationale, convertie en un privilège exclusif réservé aux classes socio-économiques les plus favorisées.

Ce constat trouve un écho puissant chez Butler (1997), qui souligne que cette illusion d'opportunité génère chez le sujet des sentiments de gratitude, de bonheur et de reconnaissance subjective. Ces affects masquent le fait que l'opportunité s'érige en un *dispositif* d'*assujettissement*, lequel renforce la subordination du sujet aux structures qui lui ont accordé cette chance d'exister socialement. Le discours de P1 illustre de manière exemplaire ce secours économique apporté par l'enseignement du français à la suite de l'échec de son insertion comme traducteur. Le sujet esthétise la profession sous les traits d'une instance salvatrice : « C'est comme si le fait d'être *prof*[8] de français a été un salut au niveau économique ». Cette langue est immédiatement configurée comme l'intermédiaire exclusif de son émancipation géographique et professionnelle : « Cette langue est celle qui, aujourd'hui, m'a permis de voyager, de travailler, elle m'a ouvert un tas de portes ».

[7] Selon Michel Foucault, un dispositif (souvent associé aux termes de mécanismes, tactiques ou appareils) désigne l'ensemble en réseau des pratiques, des institutions, des normes et des « appareils de savoir » par lesquels le pouvoir s'exerce concrètement. Le dispositif agit comme une technologie matérielle et locale de pouvoir qui vise à « fabriquer des sujets », à discipliner les corps individuels et à régulariser les populations globales (Foucault, 1966).

[8] En Colombie, l'abréviation familière *profe* (équivalent de *prof*) est très couramment employée, non seulement pour parler du métier, mais aussi comme un terme d'adresse direct, à la fois respectueux et affectueux, de la part des apprenant·es.

L'analyse sémantique relève ici l'ambivalence du terme *opportunité* dans le corpus : l'ouverture des portes est indissociable d'un *assujettissemen*t consenti, où la·e locuteur·rice se montre d'autant plus obligé·e à l'institution que celle-ci à l'extrait d'une condition vulnérable.

Quant aux occurrences relatives aux *portes ouvertes*, la perspective de Masschelein et Simons (cités par Schwimmer, 2017) sur « l'apprentissage tout au long de la vie », envisagé comme l'un des moteurs de l'économie néolibérale, éclaire les usages du mot *opportunité*. Sous ce prisme, le marché professionnel et l'institution éducative, sous prétexte de promouvoir les valeurs de liberté et d'autonomie du sujet, se révèlent producteurs d'une double dynamique : d'une part, d'une *valeur d'échange*, c'est-à-dire une marchandisation de la compétence linguistique permettant à l'activité d'être intégrée dans le circuit économique (à l'instar de l'enseignement du français dans un contexte non francophone comme la Colombie) ; d'autre part, une *valeur d'usage*, qui renvoie à la richesse culturelle, symbolique ou intellectuelle générée par le bi-plurilinguisme, indépendamment de toute richesse au sens économique. Or, au sein de la rationalité néolibérale, la valeur d'une langue se trouve structurellement subordonnée à sa capacité à générer du profit, subissant une reconfiguration sémantique qui la transforme en un véritable capital humain ou un actif économique individuel.

Cette logique de l'investissement rentable est sous-tendue de manière limpide par le discours de P3, pour qui le choix de la langue s'est opéré sur des critères de maximisation institutionnelle : « Ma spécialisation a été en français, pas parce que je voulais faire un mémoire en français et tout faire en français, mais parce que ce n'était qu'en français que

j'avais la possibilité de faire un double diplôme [avec une université française] ». De leur côté, P4, P6 et P7 s'alignent explicitement sur cette rentabilité de marché. P4 avance ainsi « Je me suis rendu compte qu'il y avait certains avantages avec le français par rapport à l'anglais ». P6 déploie une analyse de positionnement face à la saturation du secteur, planifiant sa carrière en fonction de l'offre et de la demande : « Dans le futur, il y aura peut-être beaucoup de concurrence dans ce domaine [l'enseignement d'anglais]. Donc je vais me concentrer sur le français ». Enfin, P7 résume cette opportunité économique par une exclamation pragmatique : « Il y a beaucoup de *profs* d'anglais, il y a beaucoup d'institutions d'anglais [...] Quelle chance d'avoir choisi le français ! ».

Cette intensité du marché pousse les sujets à subordonner, du moins temporairement, l'idéal de la vocation à l'impératif de la subsistance, comme le confie P1, dont le projet se trouve reconfiguré par cette exigence matérielle : « Ce n'est pas que j'aie abandonné ce rêve [d'être traducteur] mais plutôt que ce rêve est en construction parce que la stabilité économique que me donne le fait d'être professeur de français est bien plus grande ». Cette réduction instrumentale de la langue à sa seule fonction de subsistance est explicitée par P3, qui élimine toute considération idéale : « [Le français] je le vois comme la langue qui m'apporte mon revenu économique ». Cet arbitrage pragmatique s'adosse à une observation de la saturation des marchés, comme le souligne P7 en comparant sa trajectoire à celle de ses pair·es : « Les autres collègues qui se sont consacré·es à l'anglais ne s'en sortent pas si bien ». Dès lors, l'examen des occurrences discursives de *bien vivre*, *carrière à l'étranger* ou *valeur ajoutée* met en évidence une réalité sémantique incontestable : l'opportunité d'intégrer la formation en FLE est configurée par les sujets comme la constitution d'un actif économique futur. La maîtrise du français se désarme de sa seule valeur d'usage pour s'ériger

en un instrument de sécurisation financière et de mobilité ascendante au sein d'un espace professionnel hautement concurrentiel.

Dans cette perspective, il devient pertinent d'analyser dans quelle mesure l'opportunité d'accéder à une carrière dans l'enseignement constitue le mécanisme sous-jacent par lequel les sujets s'insèrent dans des dispositifs visant, à leur tour, la rentabilisation de leur force de travail et l'assurance de leur sécurité économique. Ce processus, qui transforme la trajectoire biographique en un actif économique et social, renvoie directement au concept de *biopouvoir*[9] au sens de Foucault (1976). Sous ce prisme, l'activité de l'enseignant·e est démunie de sa valeur d'usage pour être indexée exclusivement sur sa valeur d'échange. Les professionnel·les du *FLE* s'inscrivent dès lors dans un destin de production limitée par soi-même, lequel occulte la coercition des structures du pouvoir pour mieux inciter les individus à s'envisager comme une véritable entreprise pour soi-même, uniques responsables de leur propre capital humain et de leur employabilité future. Cette injonction néolibérale à l'auto optimisation permanente s'énonce chez P6 comme une contrainte intériorisée face aux exigences du marché : « Tu te vois obligé de continuer à étudier, et de développer tout un tas de compétences ». Loin d'être neutre, cet *assujettissement* continu se heurte aux réalités d'un contexte national précarisant, devenant, selon les mots de P4, une charge majeure : « C'est très difficile en Colombie de continuer à étudier [...] ça t'implique du temps, ça t'implique de l'argent, et si par hasard tu travailles aussi, c'est une charge encore plus lourde, et si tu as déjà une famille, c'est encore pire ».

[9] Chez Michel Foucault, le biopouvoir désigne une technologie de pouvoir qui s'exerce sur la vie de l'homme sur la vie de l'homme en tant qu'espèce (la population), et non plus seulement sur le corps individuel. Le biopouvoir vise à « faire vivre et laisser mourir ». Il instaure ainsi des mécanismes de régulation à l'échelle des masses afin d'optimiser et d'équilibrer la vie du corps social (Foucault, 1976).

Le passage du choix forcé et à une opportunité renégociée

En somme, l'examen des positionnements discursifs révèle une articulation complexe entre la contrainte subie et l'*agentivité* renégociée. D'une part, les *PA* associés au lexème *choix* démontrent que l'incertitude biographique et l'absence d'un projet professionnel initialement défini marquent l'entrée des sujets dans la formation. Le choix se configure ainsi comme une réponse réactive à une situation conditionnée par des variables économiques, sociales et institutionnelles, qu'il s'agisse du manque de moyens financiers pour intégrer une université privée ou de l'inscription par défaut dans une licence d'enseignement sans intérêt initial pour le métier. D'autre part, les *PA* liés au terme *opportunité* mettent au jour une logique complémentaire et compensatoire, au sein de laquelle la profession est progressivement requalifiée en ressource, en chance et en tremplin. Les enseignant·es confèrent du sens rétroactivement à leur trajectoire en valorisant les bénéfices concrets de leur cursus, notamment en termes de mobilité internationale, d'accès à des sphères académiques privilégiées et d'insertion stratégique sur le marché de l'emploi. L'articulation entre ces deux mouvements, le choix contraint et l'opportunité saisie, permet ainsi de comprendre que le sens du métier se co-construit de manière émergente dans et par les discours. En déplaçant les orientations de sens, les enseignant·es reconfigurent les contraintes initiales en leviers de réussite, transformant un comportement réactif en un projet d'entreprise de soi pleinement assumé.

Toutefois, cette articulation met au jour une tension propre au contexte socio-économique colombien, au sein de laquelle les apports théoriques du poststructuralisme permettent de remettre en cause l'illusion d'un sujet pleinement autonome dans ses choix. Les productions discursives révèlent que les enseignant·es s'inscrivent dans des rapports de

force de dispositifs institutionnels qui orientent leurs décisions tout en leur préservant l'impression d'agir librement. En ce sens, la parole des professionnel·les du *FLE* en Colombie ouvre la voie à une interprétation poststructuraliste située : l'entrée dans la formation ne saurait être appréhendée comme le résultat d'un choix libre et rationnel. Elle se donne plutôt à voir comme le début d'une construction du sens du métier gouvernée par les mécanismes de pouvoir et par l'impérialisme de la valeur d'échange.

Il convient de souligner que cette détermination externe du choix ne révèle pas d'un défaut individuel, mais constitue un effet structurel de la *gouvernementalité*[10] et des médiations du pouvoir qui nous constituent subjectivement. Nos choix et nos identités ne sont pas figés : ils s'érigent en produits de formations discursives en perpétuelle configuration. Cette grille de lecture trouve son achèvement dans la pensée foucaldienne, selon laquelle les choix stratégiques des enseignant·es peuvent être interprétés rétroactivement comme des tactiques déployées au sein même du pouvoir. Dès lors, les opportunités ne se réduisent plus à des chaînes d'*assujettissement* ; elles se reconfigurent en points de résistance permettant aux sujets de transiter d'une opportunité subie (le destin) à une opportunité agie (affirmation de la volonté).

[10] Chez Michel Foucault, la gouvernementalité ne désigne pas un affrontement direct ou une domination par la force entre adversaires, mais plutôt l'art de « conduire des conduites ». Ce concept, étroitement lié au biopouvoir, renvoie à l'ensemble des rationalités et techniques par lesquelles le pouvoir s'exerce sous la forme du gouvernement pour diriger, orienter et régir les comportements des individus ainsi que des populations (Foucault, 1976).

CHAPITRE III

La formation universitaire

Ce chapitre s'intéresse au rôle de la formation universitaire dans la reconstruction du sens et de la relation au métier d'enseignant·e. En nous'appuyant sur l'examen des *Possibles Argumentatifs*, cette étude se propose d'identifier les configurations discursives liées aux notions de *formation* et de *compétence,* afin d'analyser comment elles participent à la reconfiguration des représentations professionnelles des sujets. En ce sens, la réflexion s'articule autour de la question suivante : *comment la formation universitaire transforme-t-elle la représentation du métier ?* La formation, envisagée comme un espace de socialisation professionnelle, un lieu de tension entre théorie et pratique, et un ancrage pragmatique à travers les expériences de stage, constitue l'étape au sein de laquelle les représentations initiales, issues des logiques d'entrée dans la carrière, se trouvent progressivement reconfigurées par les locuteur·rices.

Possibles argumentatifs du lexème « formation » issus du corpus traduits en français

L'analyse des sémantismes associés au terme *formation* repose sur l'examen des productions discursives au sein desquelles les participant·es décrivent leur cheminement universitaire, leurs cours, leurs expériences de stages, ainsi que les relations entretenues avec leurs enseignant·es formateur·rices. La démarche a consisté à repérer les cooccurrences et les associations lexicales les plus récurrentes afin de mettre au jour la manière dont ce lexème est sémantiquement investi dans le discours situé des enseignant·es. Dans cette perspective, la

recherche vise à édifier une représentation de la signification lexicale du mot *formation* à partir des *Stéréotypes* activés dans les productions discursives ainsi que ceux interprétatifs élaborés à partir de l'analyse poststructuraliste de ces mêmes discours. Cette modélisation discursive rend compte des dynamiques de sens propres à ce groupe de locuteur·rices sans prétendre à une généralisation ou à une remodélisation lexicographique.

Discours sollicités des enseignant·es expert·es

Tableau 3. Possibles Argumentatifs du lexème « formation » issus du corpus traduits en français

TNC de *formation* en espagnol	
Zone modale	**Orientation axiologique**
Aléthique <nécessaire> <possible> <impossible> Déontique <obligatoire> <permis> Épistémique <SAVOIR> <certain> <incertain> Doxologique <CROIRE> <certain> Éthique-Morale +/- Pragmatique +/- Intellectuelle +/- Hédonique +/- Affective +/- Volitive + <VOULOIR> Désidérative + <DÉSIR>	Ontologique - Bivalente Jugement de vérité - Monovalente Axiologique - Bivalente Finalisante - Monovalente

Les stéréotypes marqués d'un astérisque correspondent à des stéréotypes interprétatifs reconstruits à partir de la lecture poststructuraliste du corpus.

Entités sémantiques			**Entités discursives**
Noyau		**Stéréotypes**	**Possibles argumentatifs**
1.	Cheminement de S [+humain]	DONC diplôme DONC cohérence DONC temps nécessaire DONC parcours académique DONC titres officiels DONC temps investi DONC structure des études DONC master DONC stages DONC licence DONC dispositif*	Formation DONC cheminement Formation DONC diplôme Formation DONC cohérence Formation DONC temps nécessaire Formation DONC parcours académique Formation DONC titres officiels Formation DONC temps investi Formation DONC structure des études Formation DONC master Formation DONC stages Formation DONC licence

		DONC normes administratives* DONC titres sacralisés*	Formation DONC dispositif* Formation DONC normes administratives* Formation DONC titres sacralisés*
2.	DONC éducation de S	DONC acquisition des bases théoriques DONC fondements DONC pédagogie DONC espaces de développement professionnel DONC outil de changement social DONC influence des mentors/modèles pédagogiques DONC accompagnement par des experts DONC imprégnation DONC discours transformateur DONC besoin de connaissances politiques/administratives/éthiques DONC responsabilité sociale DONC découverte des francophones DONC qualité DONC indications DONC responsabilité DONC taxonomie explicite* DONC input/output* DONC enseignant·e technicien·ne* DONC savoirs symboliques* DONC modèles didactiques*	Formation DONC éducation Formation DONC acquisition des bases théoriques Formation DONC fondements Formation DONC pédagogie Formation DONC espaces de développement professionnel Formation DONC outil de changement social Formation DONC influence des mentors/modèles pédagogiques Formation DONC accompagnement par des experts Formation DONC imprégnation Formation DONC discours transformateur Formation DONC besoin de connaissances politiques/administratives/éthiques Formation DONC responsabilité sociale Formation DONC découverte des francophones Formation DONC qualité Formation DONC indications Formation DONC responsabilité Formation DONC taxonomie implicite* Formation DONC input/output* Formation DONC enseignant·e technicien·ne* Formation DONC savoirs symboliques* Formation DONC modèles didactiques*
3.	DONC apprentissage de S	DONC anecdote DONC réflexion DONC héritage DONC équilibre pratique/théorie DONC équilibre rentabilité/didactique DONC pratique DONC observation DONC autonomie DONC expérience DONC intérêts DONC savoir être DONC action DONC désir de profanation* DONC libre usage du savoir* DONC confiance professionnelle* DONC négociation du sujet* DONC volonté d'action* DONC configuration du savoir* DONC quête d'équilibre* DONC destitution du sujet supposé savoir*	Formation DONC apprentissage Formation DONC anecdote Formation DONC réflexion Formation DONC héritage Formation DONC équilibre pratique/théorie Formation DONC équilibre rentabilité/didactique Formation DONC pratique Formation DONC observation Formation DONC autonomie Formation DONC expérience Formation DONC intérêts Formation DONC savoir être Formation DONC action Formation DONC désir de profanation* Formation DONC libre usage du savoir* Formation DONC confiance professionnelle* Formation DONC négociation du sujet* Formation DONC volonté d'action* Formation DONC configuration du savoir* Formation DONC quête d'équilibre*

			Formation DONC destitution du sujet supposé savoir*
4.	POURTANT mauvaise formation pour S	DONC erreur DONC ne pas être réflexif DONC limites DONC absence DONC obsolescence DONC lacunes DONC inefficacité de la théorie DONC théorie excessive DONC manque de préparation DONC durée excessive DONC impact nul DONC aliénation au sujet supposé savoir* DONC fissure de la théorie* DONC incomplétude face au terrain*	Mauvaise formation DONC erreur Mauvaise formation DONC ne pas être réflexif Mauvaise formation DONC limites Mauvaise formation DONC absence Mauvaise formation DONC obsolescence Mauvaise formation DONC lacunes Mauvaise formation DONC inefficacité de la théorie Mauvaise formation DONC théorie excessive Mauvaise formation DONC manque de préparation Mauvaise formation DONC durée excessive Mauvaise formation DONC impact nul Mauvaise formation DONC aliénation au sujet supposé savoir* Mauvaise formation DONC fissure de la théorie* Mauvaise formation DONC incomplétude face au terrain*

La formation : de l'imposition à la libération

Sur le plan linguistique, l'examen des *PA* liés au terme *formation* fait ressortir une structuration discursive ambivalente au cœur de la trajectoire des sujets. D'une part, la formation se trouve associée à un cheminement académique, à l'appropriation de savoirs disciplinaires et à l'accès à une légitimité professionnelle validée par l'institution (matérialisée par la réussite aux certifications officielles et l'obtention du diplôme). D'autre part, ce positionnement initial est mis en tension par l'émergence d'un contre-discours critique des enseignant·es qui en expose les limites structurelles. La formation universitaire y est décrite comme insuffisante pour préparer à la réalité de la classe, en raison d'un déséquilibre persistant entre les apports théoriques et les impératifs de la pratique. Cette rupture sémantique conduit les enseignant·es à reconfigurer leur rapport au métier en déplaçant le centre de leur formation vers l'expérience située. Dès lors, l'identité

professionnelle des enseignant·es de *FLE* se co-construit dans l'articulation entre un cadre institutionnel qui les forme et une pratique de terrain qui les transforme. La formation universitaire apparaît ainsi non pas comme l'aboutissement d'un parcours, mais comme une étape transitionnelle d'un processus continu de reconstruction du sens du métier.

Dans la *culture discursive* des participant·es, les configurations sémantiques associées au terme *formation* invitent à une lecture poststructuraliste de l'institution universitaire, appréhendée ici comme un *dispositif* au sens foucaldien. En tant que structure stratégique, ce *dispositif* vise à répondre à une urgence concrète : le besoin d'insertion des sujets au sein du marché professionnel. Dès lors, les représentations sémantico-discursives des enseignant·es colombien·nes de *FLE* éclairent une double dynamique. D'une part, la formation s'impose comme un appareil de pouvoir normatif, oscillant entre l'injonction administrative et la standardisation des titres, où l'obtention du diplôme s'érige en condition obligatoire pour acquérir une légitimité officielle. D'autre part, elle s'exprime à travers les discours sous les traits d'un désir de transformation sociale qui fait écho au concept de la *profanation*[11] développé par Agamben (s.d.). Cette dynamique s'analyse comme une tentative de restituer le savoir académique au « libre usage des hommes », en le libérant de ses cadres purement administratifs pour le réinvestir dans une praxis vivante.

Concernant l'appréhension de la formation en tant que nécessité administrative, les occurrences liées au concept de *cheminement* valident l'hypothèse d'une perception de la

[11] Selon Giorgio Agamben, qui s'appuie sur le droit et la religion romaine, profaner signifie « restituer au libre usage des hommes » ce qui a été capturé, séparé et rendu indisponible dans la sphère du sacré. C'est l'acte par lequel une chose, un lieu ou un savoir est libéré de son enfermement institutionnel ou religieux pour être rendu à l'usage commun (Agamben, s.d.).

scolarité comme un parcours linéaire, excessivement long et artificiellement étiré. Ce sentiment est formulé de manière incisive par P4, qui juge le temps investi dans son cursus est disproportionné au regard de l'apprentissage réel et de la valeur intrinsèque du titre : « Étudier cinq ans en Colombie, c'est étudier en France une licence et un master. En termes de temps et si nous le regardons en termes d'argent aussi et d'investissement, c'est trop ». Le sujet élargit cette critique en pointant l'impact précarisant et exclusif de cette barrière temporelle sur l'ensemble de la population étudiante : « Ce sont des années supplémentaires de formation que nous payons, du temps en plus qui se perd, c'est pourquoi aujourd'hui beaucoup de personnes n'étudient pas pendant cinq ans, d'une part, à cause des prix, d'autre part à cause du temps ».

Cette critique de la rigidité temporelle trouve un écho direct chez P2 qui plaide pour une reconfiguration structurelle des diplômes : « Je crois qu'il faut en finir avec les cursus de cinq ans [...] Cette structure de cinq ans [...] elle doit être plus flexible [...] un programme qui te permette de te former en deux ans et si tu veux le continuer et le compléter ». Cette absence d'étapes intermédiaires transforme le parcours en une prise de risque, où toute réorientation est synonyme d'inexistence institutionnelle ; le même sujet explique cette vulnérabilité : « Si tu regrettes à la moitié de ce cursus ou que tu abandonnes ce cursus [...] tu as perdu. Tu n'as aucun diplôme, tu as perdu deux, trois ans de ta vie ».

Cette privation temporelle et financière s'incarne dans la trajectoire de P4 ; le sujet relate comment l'appareil universitaire a bloqué sa tentative de réorientation en lui imposant une pénalité économique : « Moi, j'allais changer de filière. Au sixième semestre j'étais en train de faire toutes les démarches pour passer au sein de la même université en relations

internationales [...] Mais au dernier moment, l'université a dit non, ils allaient me faire payer toute la filière depuis zéro ». Cette singularité de la maquette curriculaire des langues est problématisée de surcroît par P1 par le biais d'une comparaison avec d'autres disciplines universitaires : « La plupart des programmes d'histoire sont de quatre ans, par exemple [...] pourquoi un programme d'histoire est de quatre ans et une licence [d'enseignement] en langues non ? »

Dès lors, la temporalité académique n'est plus perçue comme un vecteur de maturation intellectuelle, mais comme un impératif d'optimisation financière. P4 ajoute à cet égard : « Ce n'est pas cinq ans pour que tu apprennes plus, mais cinq ans parce que c'est plus rentable », une logique de marchandisation validée de surcroît par P6 : « Je le vois aussi plutôt du côté de la rentabilité des universités privées, évidemment plus l'étudiant reste longtemps, plus ce sera rentables pour l'institution ». En définitive, la convergence de ces témoignages met en évidence une dénonciation partagée de la rigidité des structures temporelles, appréhendées non plus comme le garant d'une maturation pédagogique, mais comme un artifice de captation économique destiné à maximiser la rentabilité des institutions au détriment de l'efficience du parcours de l'étudiant·e

Cette situation s'éclaire à la lumière des analyses de Schwimmer (2017), qui signale que le système éducatif contemporain conçoit l'éducation sous le prisme du « progrès et du développement linéaire ». Inspirée d'une vision téléologique[12] où l'on injecte des *inputs*

[12] Une vision téléologique désigne une approche orientée vers l'atteinte d'une finalité prédéfinie. Dans le contexte éducatif, cette perspective moderne et normative conçoit l'éducation comme un processus linéaire visant à former un certain type de sujet dans l'espoir de réaliser un modèle de société idéalisée. Elle présuppose qu'il est possible de programmer l'émancipation humaine en optimisant le système pour garantir l'atteinte de résultats prévisibles (Schwimmer, 2017).

(cours ou stages) pour extraire des *outputs* (notes ou diplômes), cette approche réduit la co-construction du sens du métier à une simple technologie de l'apprentissage. Elle engendre, par conséquent, la figure de l'*enseignant·e technicien·ne* dont l'identité professionnelle se trouve déterminée à un catalogue de compétences standardisé à acquérir. Une première tendance se dessine au sein du corpus : la formation universitaire ne s'érige plus comme l'institutionnalisation de la capacité des sujets à produire de la valeur d'usage. Dès lors, le diplôme devient un instrument de revendication salariale, un titre de propriété garantissant que l'enseignant·e a intériorisé les codes fondamentaux et les énoncés formatifs de sa culture professionnelle pour se conformer au statut du sujet compétent (Foucault, 1966).

En ce qui concerne les associations sémantiques entre *éducation* et *apprentissage*, l'appropriation des cadres théoriques ouvre un espace d'interprétation que Bourdieu (1979) conceptualise sous le descripteur d'*apprentissage institutionnalisé*[13]. Dans cette perspective, les institutions d'enseignement supérieur se donnent pour mission d'inculquer des taxonomies explicites, rationalisées et standardisées. Ces schémas de pensée, conservés en mémoire par les agents, sont investis comme des indicateurs de scientificité visant à supprimer l'action instinctive, scellant par la même une dépendance épistémologique des sujets envers la théorie. Pour les enseignant·es de *FLE*, ces cadres se matérialisent sous la forme de méthodes et d'approches didactiques rigides qui organisent et structurent le déroulement de la classe. Dès lors, agir de manière intuitive, sans le recours à ces modèles, se trouve disqualifié et assimilé à une absence de fondements professionnels susceptible de

[13] Dans la théorie de Pierre Bourdieu, l'apprentissage institutionnalisé se définit par un effort de rationalisation imposé par les nécessités de la transmission scolaire. Ce mode d'inculcation vise à transmettre des connaissances de manière uniforme afin qu'elles puissent être mémorisées et reproduites de façon identique par tous les agents soumis à cette action pédagogique (Bourdieu, 1979).

compromettre l'apprentissage des apprenant·es. P2 explicite ainsi ce besoin de sécurisation par le concept : « Lorsque tes actions et tes décisions en tant que professeur ont un support théorique. En plus de te donner de la confiance, cela diminue le risque de faire des *conneries* ». De son côté, P5 confirme cette intériorisation des normes prescriptives de l'institution : « Cela [la formation] a inspiré ce que je pouvais faire ou je ne pouvais pas faire dans le domaine de l'enseignement ».

Cet *apprentissage institutionnalisé* rend son caractère d'autant plus impératif qu'il fournit aux sujets des « substituts à l'expérience directe » ainsi que des raccourcis cognitifs permettant de compenser l'absence d'une socialisation précoce dans l'enseignement. Les trajectoires de P4 et P7 illustrent parfaitement cette fonction compensatoire de l'université. P4 confie ainsi son manque d'immersion professionnelle intérieure, liée à un faible intérêt initial pour la fonction : « Avant d'obtenir mon diplôme, je n'ai jamais donné de cours, la seule chose c'était bien les stages qui sont obligatoires [...] parce que ça ne m'intéressait pas ». Quant à P7, dont l'expérience préalable se limitait à enseignement informel auprès de ses proches, il verbalise la rupture introduite par la conceptualisation universitaire face à sa pratique originale : « Mais c'était très empirique, tu dois faire ça et c'est tout ».

Toutefois, le corpus révèle que ces substituts et raccourcis cognitifs interviennent trop tardivement pour être opérants, confinant la pratique aux marges de la fin du parcours. P3 déplore ainsi cette déconnexion initiale : « Une chose qui pourrait être améliorée est que nous ayons plus de pratique dès le début [...] Je suis venu faire des stages à l'université quand j'étais au huitième semestre », une dyschronie validée par P4 : « Les stages se font à partir du septième semestre [...] les derniers semestres ». Cette absence de contact s'analyse dès lors

comme une faille du cursus, ainsi que le résume P5 : « Le cursus [...] il n'offrait pas vraiment un tel premier contact direct avec les salles de classes [...] malheureusement ».

Or, cette configuration de la formation universitaire recèle une profonde ambiguïté lorsqu'on la soumet à une lecture inspirée de Foucault (1966). Dans cette optique, la formation ne se réduit pas à un vecteur neutre de transfert de connaissances : elle s'érige en un processus au sein duquel les relations de pouvoir fabriquent les sujets professionnels ; en d'autres termes, le *dispositif* fabrique l'enseignant. Foucault souligne à cet égard que l'institution ne cherche pas tant à évaluer si le discours de l'enseignant·e est vrai, mais à vérifier si le sujet est institutionnellement qualifié pour le tenir et si sa parole s'insère de manière conforme dans un ensemble reconnu (le discours académique légitime). Ce point invite dès lors à déplacer le regard vers les instances de pouvoir qui décident quels savoirs sont légitimes.

Au sein du corpus, les occurrences discursives pointent de manière convergente vers l'influence modélisante et normative des mentors. P2 explique ce phénomène de reproduction mimétique des pratiques : « On commence à reproduire la façon dont on a appris. Alors, on a comme référence les professeurs que l'on a eus, qu'ils soient bons ou mauvais ». Pour sa part, P5 adopte une posture critique vis-à-vis de ces figures d'autorité : « Chez eux que j'ai observés [les professeurs], il manque beaucoup plus de travail dans la formation didactique en langue étrangère ». Ce déficit de scientificité se double d'un paradoxe relevé avec force par P2, qui souligne l'incohérence de ses formateur·rices. Il·elles font de grands discours sur des approches pédagogiques, mais ne les mettent absolument pas en pratique dans leur propre manière d'enseigner : « Les professeurs qui te donnent des cours de pédagogie, ils ne le sont

pas. C'est-à-dire qu'au niveau méthodologique [...] comme *le curé, il prêche mais n'applique pas*[14] ». Cette posture engendre, selon le même sujet, une adhésion aveugle et acritique aux discours d'autorité : « On croit parce que *X* ou *Y* écrivain, ou un didacticien, ou le professeur lui-même te dit des choses ». De son côté, P3 admet avoir intériorisé, à son insu, des modèles pourtant jugés obsolètes : « L'approche [de mon université] était très grammaticale de mon point de vue. En analysant maintenant les cours de langues, ils étaient si grammaticaux que j'ai commencé à reproduire les mêmes styles. Enfin, P4 ironise sur les carences de la formation : « On suppose que si l'on forme un professeur, la première chose qu'il doit savoir c'est comment faire un cours [...] ce que l'on considérerait comme le minimum ».

Les occurrences textuelles liées à l'*éducation* et à l'*apprentissage* ne se laissent pas réduire à une seule logique linéaire ; elles ouvrent la voie à une interprétation où la quête d'équilibre exprimée par les sujets trahit une tension profonde pour réconcilier leur identité professionnelle en reconfiguration avec leur agir pragmatique. Sans cet équilibre, la pratique deviendrait une pure exécution technique, et la théorie se figerait en un savoir mort. Cette dynamique actualise le concept d'*agentivité* conceptualisé par Judith Butler (1997). L'auteure définit cette instance comme une capacité d'agir, qui loin d'émerger en dehors des structures, s'origine paradoxalement depuis l'intérieur même des *dispositifs* de pouvoir, offrant au sujet la possibilité de subvertir sa condition pour devenir l'acteur de sa propre pratique plutôt que le simple objet de théories abstraites.

[14] « *El cura predica pero no aplica* » (littéralement : *le curé prêche mais n'applique pas* ») est une expression populaire équivalente au proverbe français « *Faites ce que je dis, pas ce que je fais* ».

Cette tension mérite d'être examinée au prisme des réalités institutionnelles du terrain colombien. Chez les enseignant·es de *FLE* du corpus, l'*agentivité* se heurte aux politiques de formation universitaires programmées, lesquelles restreignent les diplômes à l'enseignement primaire et secondaire, privant ainsi les futur·es professionnel·les de la légitimité intellectuelle requise pour investir l'enseignement supérieur. Les données matérialisent ce confinement structurel. P2 insiste sur cette téléologie restrictive de son cursus : « Cette licence était pensée pour l'éducation de base. C'est-à-dire, elle était pensée pour que l'on soit professeur toute l'année à l'école ». P3 verbalise l'impact psychologique de cette attribution : « Je me suis senti limité », tandis que P4 corrobore cette privation professionnelle imposée par le titre : « La formation était très limitante [...] On me disait qu'avec le diplôme, vous allez être professeur d'enseignement secondaire, rien de plus ». Cette assignation mécanique déclenche un rejet du terrain imposé, comme le confie P5 : « Tout est très lié au collège public [...] le contexte des collèges ne m'a jamais plu ». Ainsi, les productions discursives révèlent que l'*agentivité* des enseignant·es subit l'*assujettissement* des structures qui assignent la formation à un rôle prédéterminé. Les sujets se trouvent exclus de tout agir en dehors des territoires que l'institution a préalablement tracés, ce qui limite leur légitimité intellectuelle au seul espace que le pouvoir symbolique leur concède.

Quant aux occurrences discursives associées à la *mauvaise formation*, les travaux de Žižek (1989) fournissent une grille d'analyse pour élucider les configurations sémantiques selon lesquelles les savoirs scientifiques et académiques ne parviennent pas à recouvrir la totalité de la praxis enseignante. Žižek postule que tout système symbolique, à l'instar du programme de la formation universitaire, s'institue comme une tentative de « suturer une fissure originale ». L'appareil universitaire s'efforce ainsi de projeter l'image de

l'enseignant·e idéal·e ; une telle entreprise est pourtant, selon le philosophe, « par définition condamnée à l'échec ». Il n'existe en effet aucun système de sens capable de remplir l'intégralité de l'expérience : aucune méthode d'enseignement ne saurait neutraliser l'imprévisible inhérente à la réalité du terrain.

Les données textuelles illustrent de manière saisissante ce sentiment de carence originale. P7 mobilise une analogie routière pour formuler sa critique de l'appareil de formation : « On vous apprend les choses basiques, mais quand on sort conduire, on sent qu'il nous manque beaucoup ». Par cette métaphore de l'apprentissage de la conduite, le sujet dénonce un ancrage universitaire très attaché à la théorie, un constat de rupture corroboré par P2, qui pointe l'inefficacité des contenus académiques : « En licence [d'enseignement], une déconnexion totale, car on voit *mille* matières de didactique et de pédagogique complètement théorique qui ont un impact nul ». De son côté, P4 adopte une posture ironique et sarcastique pour déconstruire l'accompagnement pédagogique lors de son immersion pratique : « Le cours de pratique [le stage] c'est : regarde, voici ton groupe, fais ta fiche pédagogique et je t'observe ». Cette mise en scène discursive révèle le point de rupture de la rationalité technologique de l'apprentissage : le stage, loin de constituer le lieu d'un rapport fécond entre la théorie et la pratique, se réduit ici à un protocole de surveillance où l'étudiant·e est abandonné·e à la contingence du terrain, confirmant la faillite de la sature symbolique promise par l'institution. Cette expérience marque subitement l'entrée dans l'activité, ainsi que le résume P6 : « Ils [la formation] te lancent dans ce monde professionnel qui, finalement, n'est pas aussi idéal que ce qu'ils te font peut-être voir à l'université ».

Ces configurations discursives valident l'hypothèse selon laquelle l'émergence des *STS* tels que le *manque*, l'*absence*, la *limite* ou l'*inefficacité* matérialise les points de rupture de cette *fissure originale,* là où la réalité du terrain vient littéralement trouer la théorie. Les futur·es professionnel·les recherchent initialement au sein de l'appareil universitaire des réponses définitives pour guider leur agir ; or, se heurter à ces trous sémantiques revient à découvrir que le *dispositif* institutionnel ou l'*Autre* (incarné par la·e formateur·rice ou l'université) ne possède pas la *réponse finale* de la praxis. Le témoignage de P1 objective de manière flagrante cette indétermination identitaire qui surgit au terme du parcours académique : « C'est le premier jour où l'on arrive en classe, on vous dit : Vous êtes ici pour être professeurs [...] Mais quand on a obtenu le diplôme, on ne sait pas ce qu'est le professeur ». Cette tension statutaire se double d'une impuissance actionnelle sur le terrain, comme l'illustre P8 à travers la question de l'inclusion scolaire : « C'est comme si on avait étudié la pédagogie pendant cinq ans, mais comment faire face réellement à ces cas dans la salle de classe ? [...] Je sens vraiment qu'il manque de la préparation pour cela ». La tension exprimée par le sujet entre l'accumulation temporelle du cursus et l'impuissance actionnelle face au réel réaffirme que la mauvaise formation n'est pas un simple déficit technique, mais l'effet discursif de l'impossible réduction de l'acte d'enseigner à une pure technologie de l'apprentissage.

Possibles argumentatifs du lexème « compétence » issus du corpus traduits en français

L'analyse des sémantismes associés au terme *compétence* repose sur l'examen des productions discursives au sein desquelles les participant·es thématisent leurs capacités professionnelles. La démarche a consisté à repérer les cooccurrences et les associations

lexicales les plus récurrentes afin de mettre au jour la manière dont ce lexème est investi et articulé aux expériences de formation universitaire, de stage et de pratique professionnelle. Dans cette perspective, la recherche vise à édifier une représentation de la signification lexicale du mot *compétence* à partir des *Stéréotypes* activés dans les productions discursives ainsi que ceux interprétatifs élaborés à partir de l'analyse poststructuraliste de ces mêmes discours. Cette modélisation discursive rend compte des dynamiques de sens propres à ce groupe de locuteur·rices sans prétendre à une généralisation ou à une remodélisation lexicographique.

Discours sollicités des enseignant·es expert·es

Tableau 4. Possibles Argumentatifs du lexème « compétence » issus du corpus traduits en français

TNC de *compétence* en espagnol	
Zone modale	**Orientation axiologique**
Aléthique <possible> <nécessaire> <impossible> Déontique <obligatoire> <permis> Épistémique <SAVOIR> <certain> <incertain> Doxologique <CROIRE> <certain> Éthique-Morale +/- Pragmatique +/- Intellectuelle +/- Hédonique +/- Affective +/- Volitive + <VOULOIR> Désidérative + <DÉSIR>	Ontologique - Bivalente Jugement de vérité - Monovalente Axiologique - Bivalente Finalisante - Monovalente

Les stéréotypes marqués d'un astérisque correspondent à des stéréotypes interprétatifs reconstruits à partir de la lecture poststructuraliste du corpus.

Entités sémantiques			**Entités discursives**
Noyau		**Stéréotypes**	**Possibles argumentatifs**
1.	Capacité de S [+humain]	DONC atouts DONC outils pédagogiques DONC aptitude innée DONC habileté	Compétence DONC capacité Compétence DONC atouts Compétence DONC outils pédagogiques Compétence DONC aptitude innée

		DONC innovation DONC autonomie DONC adaptation DONC savoirs culturels DONC polyvalence DONC facilité DONC action DONC évolution DONC perfectionnement DONC résolution de problèmes DONC objectif DONC formation continue DONC germe vivant* DONC subversion du cadre théorique* DONC energeia* DONC supplémentarité* DONC contre-savoir*	Compétence DONC habileté Compétence DONC innovation Compétence DONC autonomie Compétence DONC adaptation Compétence DONC savoirs culturels Compétence DONC polyvalence Compétence DONC facilité Compétence DONC action Compétence DONC évolution Compétence DONC perfectionnement Compétence DONC résolution de problèmes Compétence DONC objectif Compétence DONC formation continue Compétence DONC germe vivant* Compétence DONC subversion du cadre théorique* Compétence DONC energeia* Compétence DONC supplémentarité* Compétence DONC contre-savoir*
2.	ET légitimité de S	DONC maîtrise linguistique DONC expérience de terrain DONC niveau de langue certifié DONC assurance intellectuelle DONC technique DONC méthodologie DONC théorie DONC fondements DONC cohérence DONC DALF C1/C2 DONC reconnaissance DONC autorité pédagogique DONC maîtrise des approches didactiques DONC savoir parler/savoir enseigner DONC savoir faire DONC savoir être DONC expertise culturelle DONC valeur ajoutée culturelle DONC conscience DONC auto-évaluation DONC légitimité située* DONC renégociation continue* DONC capture du dispositif* DONC subjectivation institutionnelle* DONC modelage psychique*	Compétence DONC légitimité Compétence DONC maîtrise linguistique Compétence DONC expérience de terrain Compétence DONC niveau de langue certifié Compétence DONC assurance intellectuelle Compétence DONC technique Compétence DONC méthodologie Compétence DONC théorie Compétence DONC fondements Compétence DONC cohérence Compétence DONC DALF C1/C2 Compétence DONC reconnaissance Compétence DONC autorité pédagogique Compétence DONC maîtrise des approches didactiques Compétence DONC savoir parler/savoir enseigner Compétence DONC savoir faire Compétence DONC savoir être Compétence DONC expertise culturelle Compétence DONC valeur ajoutée culturelle Compétence DONC conscience Compétence DONC auto-évaluation Compétence DONC légitimité située* Compétence DONC renégociation continue* Compétence DONC capture du dispositif* Compétence DONC subjectivation institutionnelle* Compétence DONC modelage psychique*
3.	POURTANT non compétence pour S	DONC limites DONC absence d'outils DONC manque d'atouts DONC non légitimité DONC insuffisance face au réel*	Non compétence DONC limites Non compétence DONC absence d'outils Non compétence DONC manque d'atouts Non compétence DONC non légitimité Non compétence DONC insuffisance face au

			réel*

Le germe vivant de la compétence

Sur le plan linguistique, les analyses de conversations révèlent une dynamique complexe de reconstruction professionnelle à travers les configurations sémantiques associées au terme *compétence*. Les sujets se décrivent rétroactivement comme des acteur·rices doté·es de savoirs didactiques, d'outils pédagogiques, d'aptitudes réflexives, de capacité d'adaptation et d'une légitimité à la fois institutionnelle et linguistique, indexée sur leurs certifications officielles. Dans cette perspective, loin de se réduire à un acquis statique ou à un état définitif, la compétence s'érige en un processus en constante reconfiguration. Ce glissement sémantique amène les locuteur·rices à réarticuler le sens de leur métier et à se repositionner comme des sujets en développement continu, dont le perfectionnement des aptitudes dépend de l'immersion dans l'expérience de terrain et de la formation tout au long de la vie.

Au sein de la *culture discursive* des participant·es, les configurations sémantiques liées à la notion de *capacité* trouvent un écho saisissant dans l'analogie du *germe vivant*[15] discutée par Foucault dans *Les mots et les choses* (1966). Foucault y convoque la pensée de Schlegel, pour qui « chaque racine [des arbres] est en vérité une espèce de *germe vivant* qui se modifie par des modifications internes » ; la racine contenant en elle-même une puissance de développement illimitée. La compétence linguistique et pédagogique cesse dès lors d'être

[15] L'expression germe vivant est empruntée par Michel Foucault au philologue Friedrich Schlegel. Dans son analyse de la philologie moderne, elle désigne la racine des mots (notamment dans les langue flexionnelles) qui, contrairement à un simple atome mécanique, constitue un noyau organique capable de se modifier de l'intérieur et de se développer de manière illimitée (Foucault, 1966).

perçue comme un assemblage inerte de savoirs-faire standardisés. Au prisme de cette vision vitaliste, elle se configure dans le discours comme un organisme vivant, ou un germe dynamique, qui se ramifie au contact de la réalité professionnelle, permettant aux sujets de s'adapter et d'agir au sein de leur écosystème de classe. Ce déploiement organique s'inscrit en faux contre les *dispositifs* de pouvoir institutionnels, lesquels tendent à aliéner l'agir enseignant en le réduisant à une simple exécution technique et conforme. Cette modélisation sémantique rejoint le cadre de la *SPA*, où le potentiel argumentatif des lexèmes recèle précisément cette puissance d'expansion et de reconfiguration continue à l'aune de la parole située.

À leur tour, les occurrences textuelles indexées sur l'*innovation*, l'*adaptation* et la *formation continue* invitent à penser que pour les sujets, ces configurations discursives ne consistent pas à s'approprier de nouvelles théories pour les empiler sur des sédiments académiques anciens. Elles visent plutôt à restructurer leur propre *habitus* professionnel, à l'instar des racines schlegéliennes qui changent par modification interne, afin de répondre aux défis contingents du terrain. Le témoignage de P2 illustre de manière explicite cette transition vers l'autonomie actionnelle, à la faveur d'une expérience de travail libre des prescriptions : « Alors, j'ai pu laisser le livre de côté et dire *ok* [Je construis mon propre cours] ».

Cette problématisation de la *compétence* se trouve enrichie par la distinction philosophique de Humboldt (cité par Foucault, 1966) postulant que le langage ne saurait se réduire à un produit fini (*ergon*), mais s'appréhende comme une activité incessante, une

création continue (*energeia*)[16]. Dès lors, si la compétence s'alignait sur le statut d'un *ergon*, elle se figerait dans la possession d'un diplôme que l'on possède une fois pour toutes. Envisagée au contraire comme une *energeia*, elle s'érige en une force fondamentale et une force agissante qui s'adapte et se déploie continuellement à partir des connaissances tant théoriques que pratiques. En ce sens, les productions discursives du corpus permettent de reconfigurer la compétence sous le signe de l'*energeia*. Les enseignant·es verbalisent rétroactivement leur refus d'être réduit·es au statut de réceptacle passif de l'ingénierie méthodologie. La compétence se donne ainsi à voir comme le médiateur sémantique qui leur permet de ne pas s'aliéner dans une exécution mécanique des approches d'apprentissage imposées par le système institutionnel.

Les productions discursives de P4 et P5 objectivent de manière flagrante cette disjonction entre l'intériorisation académique et les compétences jugées indispensables pour l'exercice du métier. P4 énumère ainsi une série d'aptitudes relationnelles et de gestion de classe dont l'université n'a pas fourni les éléments : « [Des compétences comme] comment s'adresser à une personne, comment organiser ton cours, comment parler à un groupe difficile, comment parler à un groupe qui n'est pas motivé [...] ce n'est qu'avec l'expérience que je les ai acquises ». Pour sa part, P5 thématise l'émergence des compétences technologiques nées de l'urgence sanitaire et des transformations contemporaines du marché éducatif : « Comment enseigner le français de manière bimodale, par exemple, c'est quelque chose que j'ai appris dans ma pratique, mais grâce à mon expérience de travail ». Cette

[16] Concepts élaborés par le philologue Wilhelm von Humboldt et mobilisés par Michel Foucault, opposant l'ergon, qui désigne une œuvre achevée, un produit fini ou un état statique, à l'energeia, qui définit au contraire une activité incessante, un processus dynamique et une force créatrice en perpétuel accomplissement (Foucault, 1966).

primauté du terrain comme unique espace de formation de compétences se trouve parachevée par P7, pour qui le changement identitaire s'opère lors de la rencontre avec les apprenant·es : « Je suis devenu professeur au moment où j'ai été capable de pouvoir comprendre chaque personne dans sa façon d'apprendre ». Cette impuissance des savoirs encyclopédiques est problématisée par P2 par le biais d'une analogie sportive : « C'est comme jouer au football. On peut lire dix tomes de règlement d'histoire du football et cela ne va pas garantir que l'on sera un bon footballeur. En tant que professeur, c'est pareil ». P8 synthétise cet enchaînement en affirmant la priorité de la praxis sur le dogme académique : « La pratique est finalement ce qui vous forme ».

Toutefois, il s'ensuit que les occurrences textuelles liées à la *légitimité* ne se déploient pas sans contradictions sémantiques. Articulées à celles de la *non-légitimité,* elles mettent au jour la manière dont la reconstruction de l'identité professionnelle est modélisée et orientée par les institutions elles-mêmes. Afin d'éclairer ce processus, la pensée d'Agamben (s.d.) offre une grille d'analyse à travers sa partition conceptuelle entre les êtres vivants d'une part, et les *dispositifs* d'autre part, définissant le sujet comme le produit résultant de leur *corps-à-corps*[17]. Dans cette perspective, *l'enseignant·e compétent·e* s'analyse précisément comme le sujet produit par cette capture *biopolitique* : la·e professionnel·le n'existe en tant que tel·le que parce qu'il·elle est entré·e en résonance avec le dispositif (la théorie, le diplôme, la certification du DALF). Dès lors, ces configurations discursives s'interprètent comme les marques d'une subjectivation réussie au sein de l'appareil : les enseignant·es ne parviennent à

[17] Selon Giorgio Agamben, le *corps-à-corps* désigne l'interaction constante et la lutte quotidienne entre les êtres vivants et les dispositifs. C'est précisément de cette relation, où le dispositif tente de capturer, modeler et orienter le vivant, que résulte la production du *sujet* (la subjectivation) (Agamben, s.d.).

se reconnaître comme compétent·es que dans la mesure exacte où l'institution universitaire les valide comme tel·les.

Les données illustrent de manière saisissante cette intériorisation de la norme. C'est le cas de P1, qui refuse de s'accorder le statut d'enseignant compétent au motif d'un décrochage vis-à-vis de la formation universitaire ; le sujet perçoit ses dispositions innées et sa créativité non comme une légitimité souveraine, mais comme une tentative de réparation face au système de référence : « Je compense toutes ces failles et carences méthodologiques auxquelles je n'ai jamais prêté attention à l'université par toute cette envie et toute cette habileté [compétence] que j'avais déjà ». Cette blessure statuaire s'exprime de manière plus aiguë dans le discours de P3, qui verbalise un sentiment d'infériorité socio-institutionnelle dicté par le jeu des comparaisons interactionnelles : « Je ne me sens pas vu, je ne me sens pas écouté, je ne me sens pas mis en valeur par le français à cause de mon niveau de langue qui n'est pas aussi élevé que celui de mes collègues ». Ce phénomène de dépendance symbolique se trouve renforcé chez P8, qui se refuse à intervenir pédagogiquement sans validation officielle de ses compétences linguistiques : « Je me suis diplômée avec un niveau C1 parce que je me suis dit : Je ne peux pas arriver dans une salle de classe pour enseigner si je n'ai pas ce niveau ». L'analyse de ces énoncés révèle l'efficacité du *dispositif* universitaire colombien : la compétence y est si fortement corrélée à la détention de titres que l'*agentivité* des sujets se trouve soumise au regard institutionnel, transformant la quête de légitimité en un processus d'*assujettissement* volontaire.

Ergon et Energeia

En somme, l'examen des positionnements discursifs met au jour une articulation dynamique entre formation et compétence, laquelle constitue le pivot de la transformation des représentations professionnelles chez les sujets. D'une part, si la formation est initialement appréhendée sous un prisme structurant, intégré au cheminement académique, à l'apprentissage des savoirs scientifiques et à la quête d'une légitimité professionnelle par le biais des titres et des certifications, sous forme de titres et de certifications, ses limites se manifestent progressivement au contact de la réalité actionnelle de la classe. Toutefois, cette insuffisance ne débouche pas sur un rejet de l'institution universitaire ; elle engage plutôt une reconfiguration de son rôle. Sous cette optique, les enseignant·es cessent de concevoir la formation comme un appareil de production directe et mécanique de la compétence. Elle est requalifiée en une étape transitionnelle et nécessaire au sein du processus de reconstruction de leur identité. D'autre part, au cœur de cette dynamique, la compétence se co-construit dans l'action située, dans l'adaptation aux contextes et dans la confrontation aux structures des dispositifs. En intégrant ces manques, les enseignant·es opèrent un repositionnement subjectif crucial : il·elles s'identifient désormais comme des acteur·trices en apprentissage continu, dont l'identité professionnelle se transforme au fil d'une pratique en perpétuelle évolution.

Toutefois, cette première lecture s'affine dès lors qu'on la confronte aux spécificités contextuelles des discours. Cette articulation sémantique révèle en réalité une double tension interne au sein du processus de reconstruction identitaire, oscillant entre la dépendance à la théorie et l'émergence d'une pensée critique des discours dominants. En premier lieu, la formation oscille entre le *modelage psychique* théorisé par Butler (1997), où l'incultation des savoirs scientifiques s'apparentent aux traces par lesquelles le pouvoir institutionnel s'assure

de l’alignement identitaire des futur·es enseignant·es, et une formation transformatrice inspirée par la pensée de Fanon (1952). Cette perspective fanonienne arrache le sujet à la passivité en le rendant pleinement actionnel, le convoquant à transformer sa pratique plutôt que de l'interpréter avec les codes de l’autorité. En second lieu, la compétence se donne à lire sous l’angle de la *supplémentarité* au sens de Derrida (1966), où les enseignant·es accumulent des *rations supplémentaires* de signification (titres, diplômes, certifications) pour combler une légitimité statutaire toujours vacillante, comme un *germe vivant* en transformation organique permanente. Envisagée sous cette vision vitaliste et fanonienne, la compétence s’affranchit du savoir statique pour s'ériger en une force souveraine d’action, d’expression et d’invention dans l’existence : elle s’institue comme un contre-savoir capable de s’opposer aux discours dominants.

CHAPITRE IV

L'expérience professionnelle

Ce quatrième chapitre s'intéresse aux dynamiques qui orientent les expériences professionnelles des enseignant·es colombien·nes de *FLE*, en se centrant sur la manière dont les sujets configurent le sens de leur engagement au sein du métier. L'objectif est d'analyser les logiques sémantico-discursives à travers lesquelles les locuteur·rices interprètent, justifient et stabilisent leur rapport à la profession. Dans cette perspective, les *Possibles Argumentatifs* des notions de *vocation* et de *motivation* permettent d'identifier les configurations discursives qui révèlent leur repositionnement subjectif face à l'enseignement. Dès lors, la réflexion qui guide ce chapitre s'articule autour de la question suivante : *quelles dynamiques orientent les expériences professionnelles des enseignant·es colombien·nes de FLE ?* Deux mouvements se manifestent au sein du corpus : d'une part, la vocation, appréhendée comme évidence identitaire, une disposition innée et une forme prédestination subjective ; d'autre part, la motivation, liée aux conditions matérielles d'exercice, à la contingence des expériences et à l'évolution du parcours professionnel.

Possibles argumentatifs du lexème « vocation » issus du corpus traduits en français

L'analyse des représentations sémantiques associées au terme *vocation* repose sur l'examen des productions discursives au sein desquelles les participant·es thématisent leur rapport personnel et professionnel à l'enseignement. La démarche a consisté à repérer les cooccurrences et les associations lexicales les plus récurrentes afin de mettre au jour la

manière dont ce lexème est sémantiquement investi et dont le métier se trouve naturalisé dans le discours des sujets. Dans cette perspective, la recherche vise à édifier une représentation de la signification lexicale du mot *vocation* à partir des *Stéréotypes* activés dans les productions discursives ainsi que ceux interprétatifs élaborés à partir de l'analyse poststructuraliste de ces mêmes discours. Cette modélisation discursive rend compte des dynamiques de sens propres à ce groupe de locuteur·rices sans prétendre à une généralisation ou à une remodélisation lexicographique.

Discours sollicités des enseignant·es des expert·es

Tableau 5. Possibles Argumentatifs du lexème « vocation » issus du corpus traduits en français

TNC de *vocation* en espagnol	
Zone modale	**Orientation axiologique**
Aléthique <nécessaire> <possible> <aléatoire> Déontique <obligatoire> <permis> Épistémique <SAVOIR> <certain> <incertain> Doxologique <CROIRE> Éthique-Morale +/- Pragmatique +/- Intellectuelle +/- Hédonique +/- Affective +/- Volitive + <VOULOIR> Désidérative + <DÉSIR>	Ontologique - Bivalente Jugement de vérité - Monovalente Axiologique - Bivalente Finalisante - Monovalente

Les stéréotypes marqués d'un astérisque correspondent à des stéréotypes interprétatifs reconstruits à partir de la lecture poststructuraliste du corpus.

Entités sémantiques			**Entités discursives**
Noyau		**Stéréotypes**	**Possibles argumentatifs**
1.	Prédispositions naturelles de S [+humain]	DONC prédispositions naturelles DONC ancrage DONC ressenti DONC inné DONC viscéral DONC puce biologique	Vocation DONC prédispositions naturelles Vocation DONC ancrage Vocation DONC ressenti Vocation DONC inné Vocation DONC viscéral Vocation DONC puce biologique

		DONC identité intemporelle DONC légitimité DONC facilité naturelle DONC instinct pédagogique DONC essence de soi DONC naturalisation biologique* DONC maîtrise inconsciente* DONC illusion de l'essence de soi*	Vocation DONC identité intemporelle Vocation DONC légitimité Vocation DONC facilité naturelle Vocation DONC instinct pédagogique Vocation DONC essence de soi Vocation DONC naturalisation biologique* Vocation DONC maîtrise inconsciente* Vocation DONC illusion de l'essence de soi*
2.	DONC prédestination pour S	DONC prédestination DONC résultat DONC influence familiale DONC mimétisme parental DONC histoire DONC trajectoire de vie tracée dès l'enfance DONC concrétisation d'un désir DONC sentiment d'être à sa place DONC révélation DONC inspiration DONC héritage familial DONC naturalisation du parcours* DONC récit linéaire* DONC contingence du choix* DONC immersion précoce* DONC habitus* DONC répétition du passé*	Vocation DONC prédestination Vocation DONC résultat Vocation DONC influence familiale Vocation DONC mimétisme parental Vocation DONC histoire Vocation DONC trajectoire de vie tracée dès l'enfance Vocation DONC concrétisation d'un désir Vocation DONC sentiment d'être à sa place Vocation DONC révélation Vocation DONC inspiration Vocation DONC héritage familial Vocation DONC naturalisation du parcours* Vocation DONC récit linéaire* Vocation DONC contingence du choix* Vocation DONC immersion précoce* Vocation DONC habitus* Vocation DONC répétition du passé*
3.	ET engagement de vie de S	DONC engagement de vie DONC non coïncidence DONC conviction DONC certitude DONC évidence DONC non millionnaire DONC enthousiasme DONC amour DONC engagement de cœur DONC coup de foudre DONC enseignement DONC idéalisation du métier* DONC refus de profit matériel* DONC accumulation symbolique* DONC capture biopolitique*	Vocation DONC engagement de vie Vocation DONC non coïncidence Vocation DONC conviction Vocation DONC certitude Vocation DONC évidence Vocation DONC non millionnaire Vocation DONC enthousiasme Vocation DONC amour Vocation DONC engagement de cœur Vocation DONC coup de foudre Vocation DONC enseignement Vocation DONC idéalisation du métier* Vocation DONC refus de profit matériel* Vocation DONC accumulation symbolique* Vocation DONC capture biopolitique*

La force vitale et héritée de la vocation

Sur le plan linguistique, l'analyse du corpus fait apparaître que la vocation se configure comme une représentation fortement sédimentée et stabilisée du rapport à la profession. Elle se trouve associée à des dimensions affectives, identitaires et aléthiques qui

la posent d'emblée sous le signe de l'évidence et de l'expression de soi. Dans cette perspective, cette construction discursive repose sur un processus de naturalisation du métier, au sein duquel les trajectoires individuelles et le choix de l'entrée en formation sont réécrits rétroactivement comme des destins prédestinés, relevant d'une libre autonomie du sujet face à ses choix. La vocation opère ainsi comme un dispositif de rationalisation narrative : elle transforme les parcours réels, pourtant marqués par des contraintes économiques ou des opportunités contingentes, en des récits biographiques cohérents, continus et téléologiques. Or, cette stabilisation discursive dissimule une tension persistante au regard des dimensions matérielles, économiques et institutionnelles de la profession. En naturalisant l'exercice du métier, le stéréotype de la vocation tend à occulter les conditions concrètes de production, renforçant par la même une représentation idéalisée de la fonction enseignante.

Au sein de la *culture discursive* des participant·es, les apports de Foucault, Derrida et Deleuze (cités par Schwimmer, 2017), permettent de proposer une lecture critique des cooccurrences indexées sur les *prédispositions naturelles*. En postulant que l'humain n'est pas un agent souverain, immuable et autonome, mais un sujet en devenir et en constante transformation, ces perspectives invitent à abandonner définitivement le mythe d'une identité enseignante figée. Celle-ci ne s'appréhende plus comme un socle inaltérable, mais comme un processus fluide, sédimenté par le langage et la rencontre avec l'altérité. Dans cette optique, le poststructuralisme subvertit la représentation de la vocation en tant que *présence pleine*[18]

[18] Dans la pensée de Jacques Derrida, la présence pleine désigne l'illusion métaphysique d'une origine absolue ou d'un fondement rassurant qui échapperait totalement à l'incertitude. Historiquement, la métaphysique occidentale a toujours tenté de réduire les structures en les pensant depuis cette présence idéalisée souvent incarnée par des concepts tels que l'essence, l'origine et le but. Il s'agit en somme du rêve nostalgique des individus d'atteindre une signification immédiate et totale (Derrida, 1966).

(Derrida, 1966). Sous le prisme essentialiste, les enseignant·es se conçoivent non comme le produit d'un apprentissage situé, mais comme la manifestation et le perfectionnement d'une essence innée.

La déconstruction de ce stéréotype permet de lui substituer la figure d'un sujet pluriel, transitoire, inachevé, façonné par les discours institutionnels qui le précèdent, et dont l'identité professionnelle demeure en renégociation perpétuelle. Cette problématisation se trouve renforcée par les thèses de Butler (1997) sur la vie psychique du pouvoir, pour qui le sujet est traversé par des forces normatives qui le dépassent. Ce qui est vécu par les locuteur·rices comme viscéral, naturel ou ancré, à l'instar de P1 qui verbalise son élan « comme si j'avais déjà cette *puce* dans mon sang » ou de P7 pour qui « l'enseignement était comme intrinsèque », s'analyse en réalité comme le résultat d'un processus d'*assujettissement* aux normes sociales si performant qu'il devient invisible.

Ce sentiment d'évidence s'avère profondément paradoxal lorsqu'on le confronte à la contingence socio-économique des trajectoires initiales. Pour P1, l'inscription au sein de la licence [d'enseignement] répondait d'abord à une nécessité financière, un ancrage pragmatique qui s'est imposé contre ses aspirations premières : « J'ai dû retourner à l'enseignement que je fuyais un peu, peut-être [...] parce que je voulais poursuivre ce rêve d'être traducteur et interprète ». Quant à P7, l'accès à cette filière n'a été qu'un choix par défaut, suggéré par son père à la suite de ses échecs successifs au concours d'entrée de l'*Université Nationale* : « Alors, je me suis dit : ingénierie, mécanique, mécatronique, je me suis même présenté plusieurs fois à la *National* ». C'est précisément parce que la norme institutionnelle et sociale a été parfaitement incorporée et psychiquement investie que

l'alignement au métier d'enseignant·e ne se vit plus sur le mode de la contrainte ou de la nécessité matérielle, mais s'énonce comme une évidence personnelle, intime et biologique.

Quant aux occurrences discursives indexées sur la *prédestination*, elles gagnent à être mises en relation avec le concept de *sédimentation du pouvoir*[19] développé par Butler (1997). Cette grille de lecture permet de s'écarter de la naturalisation immédiate opérée par les enseignant·es pour en révéler les bases structurelles. Butler postule que le pouvoir agit sur le sujet bien avant que ce dernier ne dispose pas de la capacité réflexive de choisir ; l'individu dépend intrinsèquement d'institutions primaires, telles que la famille ou l'appareil scolaire, pour assurer sa survie physique et psychique. En cohérence avec ce raisonnement, les données textuelles révèlent que le sentiment de prédestination résulte en réalité d'une immersion totale, précoce et continue au sein d'un écosystème pédagogique, et non d'une illumination intérieure. L*'héritage familial* direct exposé par P5 en constitue une première illustration : « Dans ma famille, ma mère est enseignante ».

Ce déterminisme se double d'un mimétisme environnemental profond chez P1 et P2, dont les trajectoires ont été précocement comblées par l'institution éducative. P1 explique cette indifférenciation originelle entre son lieu de naissance et l'espace professionnel : « Je suis né dans une communauté éducative et dans cette communauté éducative toutes les personnes qui m'ont formé sont des professeurs ». De son côté, P2 matérialise l'efficacité

[19] Chez Judith Butler, la sédimentation fait référence au processus par lequel la répétition constante des normes sociales et institutionnelles s'ancre profondément dans le psychisme. Par cette réitération continue, l'assujettissement devient invisible et les effets du pouvoir finissent par être perçus par le sujet non plus comme des contraintes extérieures, mais comme une essence naturelle ou une disposition innée (Butler, 1997).

institutionnelle des *Écoles Normales Supérieures*[20], qui scolarisent l'*habitus* pédagogique dès l'enfance : « Nous avons commencé à voir la pédagogie, des matières de pédagogie en tant que telles dès la sixième [...] nous avons fait des stages dans le collège ». L'analyse de ces occurrences démontrent que le sentiment de prédestination est l'effet de discours par lequel le sujet rationalise une trajectoire fortement tracée par les structures de pouvoir primaires. L'intériorisation est si achevée que le sujet réécrit l'histoire d'une subordination institutionnelle sous les traits d'une autonomie et d'un choix évident.

Cette dimension environnementale trouve un ancrage théorique majeur chez Bourdieu (1979), pour qui l'apprentissage familial se distingue radicalement de l'apprentissage scolaire par son caractère insensible, préréflexif et non discursif. Dans cette perspective, l'enfant incorpore les codes de l'acte d'enseigner par simple contact prolongé et réguliers avec des figures parentales ou communautaires inscrites dans la profession. Ces dispositions, acquises dès l'enfance au cœur de la socialisation première, s 'intériorisent si profondément qu'elles finissent par s'énoncer sur le mode de l'instinct et de la nature. Bourdieu consolide cette conceptualisation en soulignant que l'immersion au sein d'un milieu familial produit une maîtrise totalement inconsciente des savoir-faire et des savoir-être. Pour les enseignant·es du corpus, cela implique que la posture corporelle, le rapport au langage ou l'éthique de la profession, cet héritage présent dans les discours, projettent l'illusion d'une identité intemporelle et d'une essence de soi antérieure à la formation universitaire. Or, l'analyse critique révèle qu'il s'agit en réalité d'un patrimoine incorporé, de la répétition d'un passé

[20] En Colombie, une École Normale Supérieure (Escuela Normal Superior) est un établissement scolaire qui intègre la formation professionnelle des futur·es enseignant·es (les *normalistes*) dès le niveau secondaire. Dans ce système, les élèves commencent à suivre des matières dédiées à la pédagogie et à effectuer des stages pratiques dès leur sixième années d'études.

familial et social qui a configuré les sujets bien avant qu'il·elles ne puissent en prendre conscience.

Les productions discursives du corpus objectivent de manière flagrante ce phénomène d'imprégnation. P6 valide immédiatement le rôle sédimentaire de sa filiation « Ça a beaucoup aidé [le fait que ma mère était enseignante] ». De son côté, P2 décrit la trajectoire tracée de ses études secondaires de l'*École Normale* comme un discours programmé, un lieu « où ça vous préparait à être *normalien*, à être professeur ». Enfin le témoignage de P1 éclaire ce processus d'apprentissage par imprégnation visuelle et contact prolongé, où le regard de l'enfant incorpore la praxis des parents : « J'ai toujours accompagné mes parents à donner des cours et c'était quelque chose que j'aimais parce que je voyais comment ils faisaient ». Cet apprentissage mimétique et silencieux confirme l'efficacité de l'*habitus*[21] bourdieusien : c'est en s'appropriant les gestes professionnels des parents dans l'enfance que le sujet s'autorise rétroactivement à revendiquer une vocation innée, transformant un héritage culturel en une évidence biologique.

Les occurrences discursives associées à *l'engagement de vie* s'éclairent au prisme de la notion *désintéressement* développé par Bourdieu (1979). Les données textuelles de P4 et P5 révèlent que l'appareil de formation universitaire intègre, dès l'amont, des énoncés prescriptifs enjoignant les futur·es professionnel·les à renoncer à la richesse matérielle au nom d'un abandon sacrificiel au métier. Ce conditionnement idéologique s'active dès les

[21] Dans la théorie de Pierre Bourdieu, l'habitus se définit comme un système de dispositions durables et transposables. Produit de l'incorporation des conditionnements sociaux et des expériences passées, il agit comme une matrice fondamentale qui engénère et organise les perceptions, les appréciations et les pratiques des agents sociaux face à une situation donnée (Bourdieu, 1979).

procédures de sélection, comme en témoigne P3 pour qui l'alerte prend la forme d'un questionnement dissuasif : « Dès le premier moment où je suis arrivé à l'entretien, les professeurs m'ont dit : Et pourquoi voulez-vous être professeur ? Si les salaires sont terribles, les conditions sont terribles ». Cet avertissement inaugural trouve un écho direct chez P1, qui rappelle le cadrage imposé dès l'entrée en formation « Dès le premier jour, on nous a dit si vous voulez vivre comme des riches [...] ce n'est pas l'endroit ». P4 met en lumière la perpétuation de cette préparation au renoncement économique : « Les mêmes professeurs qui nous enseignaient nous disaient : ici vous n'allez pas devenir millionnaires, ici on ne vous donnera pas de reconnaissance en tant que telle pour votre travail ». Pour sa part, P5 corrobore cette intériorisation du don de soi absolu : « Il y avait des professeurs qui disaient : être professeur est une vocation, et s'il faut se donner entièrement à la vocation, il faut le faire ». Cet éloge du désintéressement trouve un écho direct dans le positionnement de P8, qui oppose le gain financier à celui de l'investissement affectif : « J'ai toujours été *prof* de français parce que c'est ce qui me plaît [...] Je n'ai pas choisi celui [le métier] qui me donne le plus d'argent. Au contraire, j'ai toujours choisi celui qui me plaît le plus ».

Bourdieu explique que certaines professions, notamment intellectuelles ou enseignantes, se définissent par le *désintéressement* où le refus du profit matériel immédiat devient la condition d'accumulation d'un capital symbolique (prestige, autorité intellectuelle, reconnaissance). Ce capital s'apparente à une forme alternative d'investissement et du pouvoir symbolique sur les apprenant·es. Or, cette logique sacrificielle recèle une contradiction. En valorisant le cœur, l'amour, l'enthousiasme et le sacrifice au détriment de la rétribution financière, le *dispositif* pédagogique assure en réalité une gestion optimale, docile et hautement rentable de la force de travail enseignante. Dès lors, la vocation fonctionne

comme un opérateur articulant deux modalités complémentaires de pouvoir (Foucault, 1976). Au niveau individuel, elle dicte au corps de l'enseignant·e un dévouement inconditionnel et permanent. Au niveau *biorégulateur*[22] (populationnel), elle permet à l'institution de maximiser, d'homogénéiser et d'instrumentaliser les forces de la population enseignante pour les rendre politiquement dociles et économiquement utiles. Une reconstruction matérialisée par la plainte subjective de P8 : « Qui pense aux *profs* ? [...] c'est comme si nous, nous étions des machines ».

Possibles argumentatifs du lexème « motivation » issus du corpus traduits en français

L'analyse des représentations sémantiques associées au terme *motivation* repose sur l'examen des productions discursives au sein desquelles les participant·es thématisent leur engagement personnel et professionnel, ainsi que les raisons présidant à leur choix d'enseigner. La démarche a consisté à repérer les cooccurrences et les associations lexicales les plus récurrentes afin de mettre au jour la diversité des significations attribuées à ce lexème à travers les discours des sujets. Dans cette perspective, la recherche vise à édifier une représentation de la signification lexicale du mot *motivation* à partir des *Stéréotypes* activés dans les productions discursives ainsi que ceux interprétatifs élaborés à partir de l'analyse poststructuraliste de ces mêmes discours. Cette modélisation discursive rend compte des dynamiques de sens propres à ce groupe de locuteur·rices sans prétendre à une généralisation ou à une remodélisation lexicographique.

[22] Chez Michel Foucault, la biorégulation désigne la mécanique du biopouvoir qui s'applique à la population globale, par opposition à la discipline qui cible le corps individuel. Son but n'est pas le dressage, mais l'optimisation de la vie à travers l'instauration de compensations, d'un équilibre global et d'une autorégulation au sein du corps social (Foucault, 1976).

Discours sollicités des enseignant·es des expert·es

Tableau 6. Possibles Argumentatifs du lexème « motivation » issus du corpus traduits en français

TNC de *motivation* en espagnol	
Zone modale	**Orientation axiologique**
Aléthique <possible> <nécessaire> <aléatoire> Déontique <permis> <obligatoire> Épistémique <SAVOIR> <certain> <incertain> Doxologique <CROIRE> Éthique-Morale +/- Pragmatique +/- Intellectuelle +/- Hédonique +/- Affective +/- Volitive + <VOULOIR> Désidérative + <DÉSIR>	Ontologique - Bivalente Jugement de vérité - Monovalente Axiologique - Bivalente Finalisante - Monovalente

Les stéréotypes marqués d'un astérisque correspondent à des stéréotypes interprétatifs reconstruits à partir de la lecture poststructuraliste du corpus.

Entités sémantiques			**Entités discursives**
Noyau		**Stéréotypes**	**Possibles argumentatifs**
1.	Moteur de S [+humain]	DONC fierté du travail bien fait DONC recherche pédagogique DONC gratitude des élèves DONC équilibre désir/talent DONC satisfaction du devoir accompli DONC ambition d'excellence DONC exigence envers soi-même DONC autonomie DONC soif d'apprendre DONC stabilité financière DONC curiosité DONC qualité DONC énergie des étudiants DONC non conformisme DONC non zone de confort DONC contact humain DONC bonnes conditions de travail DONC relever des défis DONC attrait financier du français DONC foi en l'éducation DONC auto-exigence professionnelle DONC jeu pédagogique* DONC navigation* DONC performance de l'entreprise	Motivation DONC moteur Motivation DONC fierté du travail bien fait Motivation DONC recherche pédagogique Motivation DONC gratitude des élèves Motivation DONC équilibre désir/talent Motivation DONC satisfaction du devoir accompli Motivation DONC ambition d'excellence Motivation DONC exigence envers soi-même Motivation DONC autonomie Motivation DONC soif d'apprendre Motivation DONC stabilité financière Motivation DONC curiosité Motivation DONC qualité Motivation DONC énergie des étudiants Motivation DONC non-conformisme Motivation DONC sortir de la zone de confort Motivation DONC contact humain Motivation DONC bonnes conditions de travail Motivation DONC relever des défis Motivation DONC attrait financier du français

		privée* DONC réitération du pouvoir* DONC identité en mouvement*	Motivation DONC foi en l'éducation Motivation DONC auto-exigence professionnelle Motivation DONC jeu pédagogique* Motivation DONC navigation* Motivation DONC performance de l'entreprise privée* Motivation DONC réitération du pouvoir* Motivation DONC identité en mouvement*
2.	Et passion de S	DONC amour du français DONC enthousiasme quotidien DONC intérêt intellectuel DONC envie DONC plaisir pur de l'enseignement DONC coup de foudre intellectuel DONC engagement éthique et émotionnel DONC refus de l'utilité technique* DONC plus-de-goce* DONC investissement émotionnel*	Motivation DONC passion Motivation DONC amour du français Motivation DONC enthousiasme quotidien Motivation DONC intérêt intellectuel Motivation DONC envie Motivation DONC plaisir pur de l'enseignement Motivation DONC coup de foudre intellectuel Motivation DONC engagement éthique et émotionnel Motivation DONC refus de l'utilité technique* Motivation DONC plus-de-goce* Motivation DONC investissement émotionnel*
3.	ET but de S	DONC épanouissement personnel DONC inspirer les autres DONC projection de son propre succès DONC être un guide DONC impact depuis la recherche DONC changement des pratiques DONC transformation institutionnelle DONC obtention d'un statut DONC innovation pédagogique DONC apporter du bonheur DONC sécurité financière DONC bien-être DONC quête de bonheur DONC réussite des élèves DONC redonner le goût du français DONC donner de l'amour DONC quête de sens et de postérité DONC profanation* DONC négligence libératrice* DONC déterritorialisation* DONC relocalisation culturelle* DONC praxis située*	Motivation DONC but Motivation DONC épanouissement personnel Motivation DONC inspirer les autres Motivation DONC projeter son propre succès Motivation DONC être un guide Motivation DONC impact depuis la recherche Motivation DONC changement des pratiques Motivation DONC transformation institutionnelle Motivation DONC obtention d'un statut Motivation DONC innovation pédagogique Motivation DONC apporter du bonheur Motivation DONC sécurité financière Motivation DONC bien-être Motivation DONC quête de bonheur Motivation DONC réussite des élèves Motivation DONC redonner le goût du français Motivation DONC donner de l'amour Motivation DONC quête de sens et de postérité Motivation DONC profanation* Motivation DONC négligence libératrice* Motivation DONC déterritorialisation* Motivation DONC relocalisation culturelle*

			Motivation DONC praxis située*

Le labyrinthe de la motivation

Sur le plan linguistique, l'analyse des productions discursives fait ressortir que la motivation se reconfigure comme une dynamique centrale dans l'orientation et la sédimentation des expériences professionnelles. Elle se trouve corrélée à des notions de modalité affectives, pragmatiques et volitives qui la définissent comme le moteur immanent de la praxis éducative et du développement professionnel tout au long de la vie. S'inscrivant dans la modalité du possible, la motivation offre aux enseignant·es la capacité de se projeter, d'agir et de transfigurer leurs pratiques, articulant des aspirations personnelles et objectifs professionnels. Cette construction sémantique fait émerger la figure d'une identité professionnelle en mouvement, au sein de laquelle les sujets ne se définissent pas à travers une essence figée, mais par le prisme de leur propre devenir. Sous cet angle, la motivation surgit comme un principe directeur du parcours, permettant de maintenir l'engagement au sein du métier en dépit des contraintes structurelles ou des transformations imprévisibles du contexte de travail. Enfin, la motivation concourt à une représentation de la profession où l'enseignant·e se repositionne comme l'acteur·rice souverain·e de son propre développement, tout en demeurant capté·e par les cadres institutionnels qui surdéterminent et orientent son agir.

Au sein de la *culture discursive* des participant·es à, les configurations sémantiques liées au *moteur*, telles que l'*innovation*, la *curiosité*, le *non-conformisme* ou la volonté de *sortir de la zone de confort,* matérialisent un désir de dépassement des cadres institutionnels

préétablis. Les travaux de Foucault (1966) offrent une grille de lecture pour comprendre comment la motivation, lorsqu'elle se réoriente vers l'innovation, s'apparente à un véritable geste de *profanation*. Envisagées sous cet angle, l'autonomie et la créativité s'efforcent de soustraire le savoir pédagogique aux contraintes administratives pour le restituer à une pratique vivante et partagée. Animés par cette curiosité, les enseignant·es refusent de réduire la langue française à un simple objet de consommation ou un marqueur de capital compétitif ; il·elles investissent leurs forces à la rendre au libre usage des apprenant·es, transformant une distinction statutaire en un espace de vie partagée.

Les données textuelles objectivent de manière saisissante ce positionnement. P1 met en relief une démarche didactique émergente, indexée sur la contingence de la rencontre plutôt que sur la planification normative : « Je suis plutôt du genre à entrer dans la classe, à observer comment les étudiants se comportent et, à partir de là, commencer à construire avec eux ». De son côté, P4 thématise ce refus de la routine linéaire à travers une propension pour l'expérimentation constante : « La partie de pouvoir varier, de pouvoir tester de nouvelles choses [...] c'est la partie qui me plaît [...] tester, essayer, voir ce qu'il y a d'autre, voir un peu au-delà du livre et du tableau ». Cette posture s'articule de manière féconde avec la conceptualisation du *jouet* développée par Agamben (s.d.). Le philosophe y explique que l'enfant détient le pouvoir de transformer en *jouets* des objets initialement sérieux ou violents. De la même manière, l'enseignant·e non conformiste s'approprie les composantes rigides du dispositif universitaire (les maquettes des cours, les manuels standardisés, la préparation au DELF) pour les réinvestir par le jeu pédagogique. Ce *jeu* avec la norme permet d'accéder à « nouvelle dimension de l'usage » que l'analyse agambenienne nomme la

négligence[23]. Loin de renvoyer à un déficit ou à un désengagement professionnel, la *négligence* s'énonce ici comme une manière de se détacher activement des impératifs oppressifs de l'institution. Elle s'institue comme l'opérateur discursif et pratique permettant de restaurer le bonheur au sein de l'acte d'enseigner, tout en réaffirmant la souveraineté du sujet face aux déterminations extérieures du système éducatif.

Plus significatif encore, les configurations sémantiques liées au *moteur*, gagnent à être confrontées aux analyses de Castro-Gómez et de Brunner (1996) décrivant la modernité latinoaméricaine sous les traits d'une *cité-labyrinthe*[24]. Selon ces auteurs, la *cité-labyrinthe* s'ordonne comme un espace postcolonial au sein duquel les identités ne s'ancrent plus dans des traditions locales pures ou immuables, mais se trouvent profondément déterritorialisées par les flux médiatiques et la consommation des biens symboliques transnationaux. Ce paradigme ouvre la voie à une lecture hautement contextualisée, où l'innovation pour un·e enseignant·e colombien·ne de *FLE* réside dans sa faculté à transiter entre les codes et les *cultures discursives*. Naviguer dans le *labyrinthe* implique d'assumer l'identité professionnelle non comme un héritage figé, mais comme un processus permanent de négociation. L'enseignant·e innovant·e renonce à la posture de simple transmetteur·rice d'un savoir universel et décontextualisé ; il·elle réhabilite sa pratique, son expérience de terrain et son intuition pédagogique, instances fréquemment disqualifiées par l'hégémonie de la théorie pure, pour construire des récits d'action fidèles à l'hétérogénéité du contexte colombien. Sa

[23] Chez Giorgio Agamben, la négligence ne désigne pas l'inattention ou le manque de soin. Liée au jeu et à la profanation, elle représente au contraire une « nouvelle dimension de l'usage » qui consiste à désactiver une norme ou un dispositif ressenti comme oppressif pour le restituer à un usage créatif, libre et commun (Agamben, s.d.).

[24] Ce concept de cité-labyrinthe ou Tamaramérica est développé par José Joaquín Brunner dans América Latina: cultura y modernidad (1992). Comme le souligne Santiago Castro-Gómez, ce terme s'inspire de Tamara, la ville imaginaire décrite par Italo Calvino dans les Villes invisibles (1988) pour symboliser l'hyperréalité et le flux de signes de la vie urbaine moderne (Castro-Gómez, 1996).

motivation s'origine précisément dans cette capacité à élaborer des stratégies de déplacement transversal entre les cultures, convertissant la classe de langue en un espace de relocalisation culturelle destiné à débloquer, pour les apprenant·es, des horizons autrement inaccessibles.

Les productions discursives du corpus donnent à voir de manière remarquable à cette réappropriation de l'espace de la classe. P2 objective la répercussion immédiate de ce déplacement intellectuel sur sa propre ingénierie didactique : « Si par la langue j'entends un espace social de co-construction culturelle, cela va avoir une répercussion sur mes pratiques ». De son côté, P5 renforce cette dimension substantielle en replaçant l'altérité et l'interaction au centre du moteur professionnel : « Nous sommes des êtres humains qui interagissent ». Enfin, le témoignage de P8 parachève cette dynamique en investissant la classe de *FLE* d'une dimension éthique à l'acte d'enseigner, opposant la relocalisation culturelle à la rudesse du contexte environnant : « Mon travail s'est avéré être de faire de la classe de français un espace pour apprendre à vivre ensemble [...] parce qu'il y avait beaucoup de violence dans la salle de classe ». Cette mise en discours révèle l'ambition ultime de la motivation en contexte colombien : loin d'être un simple facteur d'efficacité technique, elle s'érige en un acte de résistance capable de recréer du lien social là où le *labyrinthe* postcolonial produit de la fragmentation et de la violence.

Or, les constats précédents ne se déploient pas sans contradictions sémantiques et idéologiques majeures, car ils contraignent à examiner les implications de l'exercice professionnel au sein d'institutions privées de référence. Ce contexte singulier engage une réflexion approfondie sur la volonté d'innovation, de transformation et d'impact, appréhendée non plus comme une subversion, mais comme une tentative inconsciente de

rendre l'institution plus conforme à ses propres idéaux marchands. Le témoignage de P2 matérialise le surgissement de ce conflit moral, où la rationalité économique vient heurter l'éthique de l'enseignant·e : « Si tu es dans un endroit qui est une entreprise privée et qui traite les étudiants comme des clients, parfois tu peux entrer en contradiction avec certaines pratiques ».

Cet énoncé invite à interroger la portée réelle de l'*agentivité* enseignante. Sous ce prisme critique, l'activité créatrice des sujets ne cherche pas à démanteler le pouvoir néolibéral, mais contribue à le réitérer de manière plus performante. En agissant comme des acteur·rices dynamiques, proactif·ves et investi·es, les enseignant·es garantissent la pérennité, la modernisation et l'optimisation du système même qui les fait exister en tant que sujets. La motivation se trouve ainsi captée et instrumentalisée au service exclusif de la compétitivité économique et du rendement, masquant l'aliénation sous le voile du progrès méthodologique. Cette situation de capture fait un écho direct aux analyses de Fanon (1952), pour qui une recherche ou une innovation pédagogique qui néglige de questionner les fondements coloniaux, matériels et économiques du savoir demeure irrémédiablement condamnée à la reproduction des archétypes de la domination. L'injonction à l'innovation obligatoire, loin d'émanciper le sujet colombien, aliène sa force de travail en la mettant en conformité avec les standards de la culture managériale.

Quant aux occurrences discursives associées à la *passion*, elles s'articulent de manière féconde à la notion d'accumulation du *plus-de-goce* (plus-de-jouir en français) développée par Lacan et réinvesti par Žižek (1989). Lorsque la motivation s'énonce sous le signe de la passion et de l'amour, les locuteur·rices affirment un refus de réduire la langue française à un

simple outil de travail ou à une utilité technique. Parallèlement, les motifs discursifs du *plaisir pur de l'enseignement*, du *coup de foudre intellectuel* et de l'*enthousiasme quotidien* renvoient à une dimension de la pratique linguistique qui excède la simple rationalité instrumentale. Žižek s'approprie le concept lacanien de *plus-de-goce*[25] pour décrire ce reste, cet excédent de jouissance qui résiste et ne saurait se réduire à la satisfaction pragmatique d'un besoin ou d'un contrat. Au prisme de cette économie du désir, les discours des enseignant·es révèlent que la motivation ne se déploie pas comme un simple moyen d'atteindre une fin matérielle (le salaire). Elle s'institue comme un surplus de plaisir trouvé dans la chair même de l'acte d'enseigner. Ce plaisir pur fait office du support mental, soutenant le sujet bien au-delà de ses obligations contractuelles et des frontières institutionnelles. En renonçant à la posture du salarié utilitariste, l'enseignant·e accède à une forme de gratification symbolique et spirituelle, convertissant la force de travail en un investissement émotionnel absolu.

Les productions discursives du corpus objectivent de manière flagrante cette quête de surplus symbolique à travers la réussite de l'altérité. C'est le cas de P1, dont le désire se configure sur le mode de la transmission et de la répétition de sa propre trajectoire heureuse : « Ma motivation en enseignant une langue [...] c'est que les gens puissent vivre la même chose que ce que j'ai vécu avec la langue ». De son côté, P2 matérialise cette jouissance à travers le devoir accompli et la validation de sa fonction normative : « Mon travail est de garantir que ces personnes vont apprendre le français [...] Et c'est la satisfaction que l'on a en

[25] Concept lacanien, le plus-de-goce désigne un excédent ou un reste constitutif de la jouissance. Il n'est pas un simple supplément ajouté à un plaisir normal, car la jouissance n'émerge que dans cet excès même ; si l'on retire ce plus on perd la jouissance tout entière. Produit paradoxalement par la renonciation ou le sacrifice d'un plaisir immédiat, ce surplus s'incarne dans l'objet-cause du désir qui sert de moteur et de soutien au sujet (Zizek, 1989).

tant que professeurs ». Enfin, le témoignage de P7 parachève cette capture affective en indexant sa propre économie du plaisir sur les manifestations émotionnelles de l'épanouissement de ses apprenant·es : « Observer leurs émotions, leurs gestes et faire en sorte que grâce à moi ils apprennent le français et qu'avec le français, ils puissent accomplir leur objectifs ».

Les occurrences discursives associées au *but* mettent en lumière une interaction complexe entre la quête de sécurité financière et l'exigence de *désintéressement*, faisant directement écho à la critique du capitalisme développée par Agamben (s.d.). Selon la perspective agambienne, le capitalisme s'apparente à un culte permanent, permanent et « sans trêve et sans merci », au sein duquel la vie entière se trouve mobilisée et captée par les impératifs de la production. Cette captation de la subjectivité se manifeste par un déplacement sémantique où les préoccupations ordinaires relèguent les objets de savoir au second plan ; P3 déplore ainsi : « J'aimerais avoir de meilleures conditions de travail. Du coup, c'est dommage que je pense plus aux conditions de travail qu'au terme pédagogie, qu'au terme langue ». Loin de témoigner d'une naïveté, l'analyse du corpus révèle que les enseignant·es colombien·nes de *FLE* négocient lucidement les conditions matérielles de leur profession. Le témoignage de P8 matérialise ce refus de la dépréciation de sa force de travail : « Je ne vais pas me *brader* pour trois millions de pesos parce que c'est très peu. C'est ce que veut mon travail ». Un refus du sacrifice matériel corroboré par P1, qui désacralise sans détour le choix de sa carrière : « Si le français n'était pas bien payé, est-ce que je continuerais à être professeur de français ? Très certainement pas ».

C’est précisément à l’intérieur de cette tension entre la nécessité économique et le refus de la matérialisation que s’articulent les aspirations éthiques des sujets. Ainsi, le désir de P5 d’injecter du bonheur dans le quotidien de la classe (« cette motivation d’apporter quelque chose de différent, d’apporter quelque chose de nouveau, de rendre les enfants heureux au moins quelques minutes ») ou l’ambition de P7 de redonner le goût du français (« quand se terminent les cours [...] ils me disent : *prof*, merci parce que j’ai repris à nouveau l’amour du français ») s’analysent comme des tactiques de résistance. Cette dynamique se trouve renforcée par P8 qui réinvestit la fonction enseignante d’une charge éthique et téléologique majeure, fondée sur la foi en l’éducation et sur une transmission de l’amour : « Je pense qu’en tant que professeur, on doit aussi croire en l’utopie. C’est-à-dire que si l’on ne croit pas en cela, on peut vraiment se consacrer à autre chose », postulant que le but ultime est « que cette personne [l’enseignant et l’élève] transmet alors cela [l’amour] à d’autres [...] c’est ma motivation pour continuer à être professeure ». Loin de révéler d’un idéalisme conciliant, ces productions discursives s’interprètent comme une tentative visant à protéger l’activité enseignante de l’emprise de la pure consommation. En érigeant la classe de *FLE* en un espace où tout n’est pas transformable en simple marchandise, les enseignant·es accomplissent un geste de *profanation* : il·elles arrachent les dispositifs sérieux de l’appareil productif pour restituer la parole et le lien social au libre usage de la communauté éducative.

La vérité stratégique de la vocation et de la motivation

En somme, l’examen des configurations sémantico-discursives met au jour une articulation dynamique entre vocation et motivation, laquelle constitue le pivot de la reconstruction identitaire et de l’orientation des expériences professionnelles chez les sujets.

D’une part, la vocation opère comme un vecteur de sédimentation et de naturalisation du rapport à la profession. Elle inscrit la trajectoire enseignante dans une continuité narrative, qu’elle soit ancrée dans l’*habitus* d’un héritage familial ou réécrite rétroactivement sous les traits d’une révélation biologique intime. Bien que les parcours réels soient traversés par des contraintes ou des choix par défaut, cette rationalisation discursive produit une identité stabilisée au sein de laquelle les enseignant·es se perçoivent comme essentiellement étant fait·es pour l’exercice du métier.

D’autre part, la motivation s’extrait de cette logique de fixation pour introduire une dynamique de mise en mouvement et d’adaptation. Elle arrache le sujet à l’essentialisme en le définissant à travers ses objectifs, ses désirs projectifs et son *agentivité* face au terrain. Loin de figer la profession, elle offre aux enseignant·es la capacité d’agir sur leur environnement et de transformer leur praxis en négociant en permanence entre les matérialités des conditions de travail et l’idéal des transformations pédagogiques. Les enseignant·es colombien·nes de *FLE* se révèlent ainsi comme des sujets pris dans un double mouvement, oscillant entre l’obligation de coïncider avec ce qu’il·elles sont supposé·es être (l’essence de la vocation) et la liberté de construire ce qu’il·elles doivent encore accomplir (le devenir de la motivation).

Par ailleurs, l’articulation des configurations discursives de la vocation et de la motivation rend possible une lecture selon laquelle les enseignant·es s’efforcent de soustraire la praxis pédagogique à l’emprise du capitalisme cognitif. Il·elles revendiquent, dans et par les discours, un usage du savoir qui excède la logique de la consommation marchande pour s’affirmer dans la sphère du « libre usage des hommes », s’opposant ainsi à la transformation

de l'éducation en un pur produit financier. L'examen des *PA* activés dans le corpus met en lumière que les enseignant·es refusent d'être réduits au statut de simples rouages passifs d'un appareil standardisé. Il·elles s'affirment au contraire comme le point de rupture, d'orientation et de recommencement de leur propre pratique. Dès lors, la motivation et la vocation se conjuguent pour s'ériger en une volonté immanente de devenir les sujets souverains de leur propre histoire professionnelle. Ce positionnement leur permet de subvertir et de réorienter depuis l'intérieur le cadre institutionnel, qui, autrement, les déterminerait de l'extérieur.

CHAPITRE V

Le métier d'enseignant·e

Ce cinquième chapitre s'intéresse aux logiques sémantico-discursives qui président à la construction de l'enseignement en tant que profession, en appréhendant l'activité pédagogique à travers les motifs de sa nature, de sa pratique située, de ses fonctions sociales et de ses conditions matérielles d'exercice. L'objectif est de se centrer sur l'enseignement lui-même, envisagé comme une praxis et une activité concrète. Dans cette perspective, la réflexion qui guide cette section s'organise autour de la question suivante : *comment l'enseignement est-il construit discursivement comme un métier au sein duquel une évidence intérieure se trouve articulée à des rôles statutaires et à des cadres professionnels ?* L'analyse des sémantismes associés au lexème *enseignement* au sein du corpus laisse apparaître une tension persistante entre ces deux différentes dimensions. Ce décalage met en opposition l'idéal d'une évidence intérieure, d'une part, et les contraintes pragmatiques du champ d'action dans lequel il s'exerce, d'autre part. Cette configuration invite à examiner la manière dont ces éléments contradictoires sont sémantiquement articulés par les locuteur·rices, sans présupposer qu'ils s'inscrivent dans une logique homogène.

Possibles argumentatifs du lexème « enseignement » issus du corpus traduits en français

L'analyse des représentations sémantico-discursives associées au terme *enseignement* repose sur l'examen des productions discursives au sein desquelles les participant·es thématisent leur pratique concrète, leur rôle statutaire et leur rapport subjectif à la profession.

La démarche a consisté à repérer les cooccurrences et les associations lexicales les plus récurrentes afin de mettre au jour la manière dont ce lexème est sémantiquement investi à travers les discours des sujets. Dans cette perspective, la recherche vise à édifier une représentation de la signification lexicale du mot *enseignement* à partir des *Stéréotypes* activés dans les productions discursives ainsi que ceux interprétatifs élaborés à partir de l'analyse poststructuraliste de ces mêmes discours. Cette modélisation discursive rend compte des dynamiques de sens propres à ce groupe de locuteur·rices sans prétendre à une généralisation ou à une remodélisation lexicographique.

Discours sollicités des enseignant·es expert·es

Tableau 7. Possibles Argumentatifs du lexème « enseignement » issus du corpus traduits en français

TNC d'*enseignement* en espagnol	
Zone modale	**Orientation axiologique**
Aléthique <nécessaire> <possible> <impossible> Déontique <obligatoire> <permis> Épistémique <SAVOIR> <certain> <incertain> Doxologique <CROIRE> Éthique-Morale +/- Pragmatique +/- Intellectuelle +/- Hédonique +/- Affective +/- Volitive + <VOULOIR> Désidérative + <DÉSIR>	Ontologique - Bivalente Jugement de vérité - Monovalente Axiologique - Bivalente Finalisante - Monovalente

Les stéréotypes marqués d'un astérisque correspondent à des stéréotypes interprétatifs reconstruits à partir de la lecture poststructuraliste du corpus.

Entités sémantiques			**Entités discursives**
Noyau		**Stéréotypes**	**Possibles argumentatifs**
1.	Évidence intérieure de S [+humain]	DONC identité propre DONC vocation DONC passion DONC plaisir personnel	Enseignement DONC évidence intérieure Enseignement DONC identité propre Enseignement DONC vocation Enseignement DONC passion

		DONC amour DONC coup de foudre DONC engagement émotionnel DONC aptitude innée DONC héritage familial DONC choix par défaut* DONC illusion du destin* DONC légitimité intemporelle*	Enseignement DONC plaisir personnel Enseignement DONC amour Enseignement DONC coup de foudre Enseignement DONC engagement émotionnel Enseignement DONC aptitude innée Enseignement DONC héritage familial Enseignement DONC choix par défaut* Enseignement DONC illusion du destin* Enseignement DONC légitimité intemporelle*
2.	ET S être guide	DONC modèle DONC responsable DONC inspirateur DONC mentorat DONC levier de transformation DONC éducateur DONC maître DONC accompagnateur DONC transmetteur DONC leader DONC mission DONC facilitateur DONC non détenteur absolu du savoir DONC père DONC créateur culturel DONC quête de postérité DONC unlocking* DONC transformation du sujet* DONC être officiel·le* DONC mandat symbolique*	Enseignement DONC être guide Enseignement DONC être modèle Enseignement DONC être responsable Enseignement DONC être inspirateur Enseignement DONC mentorat Enseignement DONC levier de transformation Enseignement DONC être éducateur Enseignement DONC être maître Enseignement DONC être accompagnateur Enseignement DONC transmetteur Enseignement DONC être leader Enseignement DONC mission Enseignement DONC être facilitateur Enseignement DONC non détenteur absolu du savoir Enseignement DONC être père Enseignement DONC être créateur culturel Enseignement DONC quête de postérité Enseignement DONC unlocking* Enseignement DONC transformation du sujet* Enseignement DONC être officiel·le* Enseignement DONC mandat symbolique*
3.	ET S être acteur	DONC observateur DONC posture psychique DONC posture symbolique DONC rôle social DONC créateur d'une microsociété DONC flexibilité DONC clown DONC détachement DONC incarner un personnage DONC incarner une autorité DONC performance scénique* DONC théâtralisation de l'autorité* DONC sujet supposé savoir* DONC tactique de souveraineté*	Enseignement DONC être acteur Enseignement DONC être observateur Enseignement DONC posture psychique Enseignement DONC posture symbolique Enseignement DONC rôle social Enseignement DONC être créateur d'une microsociété Enseignement DONC flexibilité Enseignement DONC clown Enseignement DONC détachement Enseignement DONC incarner un personnage Enseignement DONC incarner une autorité Enseignement DONC performance scénique* Enseignement DONC théâtralisation de l'autorité* Enseignement DONC sujet supposé savoir* Enseignement DONC tactique de

			souveraineté*
4.	DONC champ d'action de S	DONC co-construction avec les élèves DONC application de la théorie DONC gestion de la classe DONC statut professionnel DONC chercheur DONC légitimité DONC passage de la théorie à la pratique DONC responsabilité envers les étudiants DONC expertise DONC passage de l'apprentissage à l'enseignement DONC territoire DONC maîtrise technique de la classe DONC adaptation pédagogique DONC choix d'une approche pédagogique DONC cadre institutionnel DONC ambition de carrière DONC activité continue DONC expérience acquise sur le terrain DONC créateur de son propre parcours DONC pérennité pédagogique DONC energeia* DONC mise en vie de la classe*	Enseignement DONC champ d'action Enseignement DONC co-construction avec les élèves Enseignement DONC application de la théorie Enseignement DONC gestion de la classe Enseignement DONC statut professionnel Enseignement DONC être chercheur Enseignement DONC légitimité Enseignement DONC passage de la théorie à la pratique Enseignement DONC responsabilité envers les étudiants Enseignement DONC expertise Enseignement DONC passage de l'apprentissage à l'enseignement Enseignement DONC territoire Enseignement DONC maîtrise technique de la classe Enseignement DONC adaptation pédagogique Enseignement DONC choix d'une approche pédagogique Enseignement DONC cadre institutionnel Enseignement DONC ambition de carrière Enseignement DONC activité continue Enseignement DONC expérience acquise sur le terrain Enseignement DONC créateur de son propre parcours Enseignement DONC pérennité pédagogique Enseignement DONC energeia* Enseignement DONC mise en vie de la classe*
5.	POURTANT réalité du champ d'action pour S	DONC faire converger rentabilité et éthique DONC fatigue professionnelle DONC laborieux DONC ingrat DONC charge de travail DONC épuisement vocationnel DONC sentiment de sacrifice DONC manque d'envie DONC distance entre travail et vie personnelle DONC doutes sur l'avenir DONC usure biopolitique* DONC déficit de reconnaissance* DONC survivance du statut*	Enseignement DONC réalité du métier Enseignement DONC faire converger rentabilité et éthique Enseignement DONC fatigue professionnelle Enseignement DONC laborieux Enseignement DONC ingrat Enseignement DONC charge de travail Enseignement DONC épuisement vocationnel Enseignement DONC sentiment de sacrifice Enseignement DONC manque d'envie Enseignement DONC distance entre travail et vie personnelle Enseignement DONC doutes sur l'avenir Enseignement DONC usure biopolitique* Enseignement DONC déficit de reconnaissance*

			Enseignement DONC survivance du statut*

La performance de l'enseignant·e

Sur le plan linguistique, l'analyse des occurrences discursives associées au lexème *enseignement* met en lumière une configuration sémantique complexe, au sein de laquelle s'articulent de manière conflictuelle des dimensions identitaires, professionnelles et institutionnelles. Les productions discursives construisent l'enseignement à la fois comme une évidence intérieure, indexée sur l'identité et sur l'engagement éthique des sujets, et comme un ensemble sédimenté de rôles statutaires, de pratiques prescrites et de contraintes matérielles qui composent la réalité du métier. Cette articulation sémantique ne produit pas une représentation homogène de la profession. Elle donne lieu à une tension permanente entre une idéalisation subjective de l'enseignement, investie sur les plans affectif et éthique, et la matérialité du champ d'action au sein duquel il s'exerce. Les cooccurrences discursives indexées sur la *fatigue*, la *surcharge de travail* ou les *doutes quant à l'avenir* professionnel indiquent que cette tension produit des effets physiques et psychologiques sur la manière dont le métier est subjectivement vécu par les locuteur·rices. L'enseignement apparaît dès lors comme un espace d'interaction où se combinent l'engagement intime, les contraintes systémiques et l'ajustement des pratiques. Il s'institue comme une construction discursive située, traversée par des logiques institutionnelles et personnelles divergentes.

Au sein de la *culture discursive* des participant·es, les configurations sémantiques liées à l'*évidence intérieure* tendent à accréditer le récit selon lequel le destin professionnel des sujets était scellé dès l'origine. Les travaux de Castro-Gómez (1996) offrent un ancrage

théorique critique qui subvertit cette quête d'une finalité immanente inscrite dans la nature des locuteur·rices. Le philosophe colombien permet de comprendre que ce que les enseignant·es nomment vocation relève en réalité d'une construction narrative compensatoire. Transformer un choix de carrière pragmatique, et fréquemment subordonné, en une évidence intérieure intime permet de masquer le caractère aléatoire, contingent et historique de la trajectoire biographique. Cette opération discursive offre au sujet une illusion d'une légitimité professionnelle, intemporelle, essentielle et indiscutable.

Il convient, à cet égard, de confronter cette rhétorique de l'évidence à la matérialité des parcours. Pour la majeure partie du corpus, l'inscription au sein de la formation en *FLE* s'est sédimentée comme une solution de repli ou une alternative face à l'interruption des projets initiaux hautement divergents (aspirations vers la traduction, la musique, l'ingénierie ou le simple apprentissage instrumental des langues). Les données textuelles révèlent de surcroît que presque aucun des sujets, à peine un seul, ne thématisaient de disposition vocationnelle avant l'entrée dans l'institution universitaire. Cette tension rend nécessaire une interrogation critique sur les effets performatifs du *dispositif* universitaire : dans quelle mesure la formation a-t-elle agi comme l'instance d'inculcation idéologique de cette construction narrative ? L'analyse invite à concevoir l'université non comme le lieu de révélation d'une vocation préexistante, mais comme l'espace discursif où le sujet apprend à réécrire l'histoire d'une nécessité subie sous les traits d'une liberté élue.

Quant aux associations discursives indexées sur la figure du *guide*, elles engagent une analogie profonde entre le rôle de l'enseignant·e à celui·elle d'un·e médiateur·rice culturel·le, investi·e de la responsabilité d'introduire les apprenant·es dans un univers symbolique qui

leur préexiste. Ce positionnement fait un écho direct aux thèses de Ruitenberg (citée par Schwimmer, 2017) autour du concept d'*unlocking*[26] (le déverrouillage du monde). L'auteure y souligne que l'adulte a pour mission d'ouvrir aux sujets de nouvelles réalités culturelles qui leur demeureraient, sans son intervention, inaccessibles. Les productions textuelles du corpus objectivent de manière saisissante ce désir d'initiation substantielle. P2 verbalise cette ambition d'émergence d'une nouvelle subjectivité par le prisme de l'altérité linguistique : « Créer une identité de groupe et que les gens commencent à exister dans l'autre langue [le français] ». De son côté, P7 thématise l'incorporation et la naturalisation de cette médiation à travers la métaphore de la transmission parentale : « C'est ce français que je vis parce que je l'enseigne aussi à mes proches. C'est comme un père qui enseigne à ses enfants ».

En ce sens, l'enseignant·e agit sous l'impulsion d'un désir d'initier l'autre au monde ; il·elle ne cherche pas simplement à répondre à des besoins utilitaires et immédiats, mais à susciter un intérêt pour des objets de connaissance (art, histoire, littératures) constitutifs de notre patrimoine commun. Ce qui se transmet s'analyse comme un héritage complexe, mobile et vivant, reçu par l'étudiant·e comme une révélation dotée d'une puissance transformatrice. C'est la rencontre avec un inconnu qui se dévoile progressivement au sujet, sans que ce dernier en soit initialement et pleinement conscient. Néanmoins, cette modélisation idéalisée se heurte à une contradiction dès lors qu'on la confronte aux asymétries de classe du contexte colombien. Il devient impératif d'interroger le statut de ce guide auprès de publics étudiants disposant déjà d'un capital économique et culturel élevé, hérité de leur milieu d'origine, leur

[26] Le terme unlocking « donner accès » est mobilisé par Claudia Ruitenberg. Il désigne la responsabilité de l'enseignant·e et de l'école d'« ouvrir le monde aux élèves », c'est-à-dire de leur rendre accessible des réalités et un héritage culturel qui, sans intervention de l'adulte, leur resteraient autrement inaccessibles (Schwimmer, 2017).

permettant d'accéder de manière autonome à cette réalité internationale (voyages, séjours à l'étranger, connexions internationales). Au sein de ces *dispositifs* d'élite, l'enseignant·e se trouve exposé·e au risque d'une disqualification symbolique par ses propres élèves en un simple exécutant ou prestataire technique, privé·e de son autorité d'initiateur·rice.

Les occurrences discursives associées à la figure du *guide* convergent de manière significative avec celles indexées sur le motif de l'*acteur*, révélant la dimension symbolique et performative inhérente au statut social des enseignant·es (Bourdieu, 1979). Selon la logique bourdieusienne, l'enseignement ne s'épuise pas dans une pure transmission de savoirs universels ; il s'institue comme une performance sociale et ritualisée au sein de laquelle le corps, les postures et les manières sont mis en scène afin de légitimer l'autorité statutaire. Une fois le titre académique ou le mandat institutionnel attribué, l'individu se trouve investi d'une autorité officielle : le système exige alors de lui qu'il conforme son être réel à son être officiel. Pour l'enseignant·e, cette injonction implique incarner en permanence les valeurs de modèle et de guide consubstantielles à sa fonction publique.

Les productions textuelles objectivent de manière saisissante cette conscience de la théâtralisation de la praxis. P5 explique cette transformation subjective et l'utilisation des masques sociaux pour codifier la distance pédagogique : « Dans la salle de classe, je me transforme de nombreuses fois [...] Je sens que suis comme un acteur [...] un clown, dans le sens où, pour maintenir cette distance d'une certaine manière, je joue aussi un rôle ». Pour sa part, P2 renforce cette esthétique en convoquant la métaphore du commandement souverain au sein du cours : « Je suis sûr que si tu es dans la salle de classe [...] pendant les deux heures, tu es le capitaine de ce navire ». Les enseignant·es, à l'instar de comédien·nes en scène,

déploient ainsi des stratégies de prestance, d'aplomb et de figuration (ajustement du ton de la voix, codification de la gestuelle, simulation de l'aisance) pour matérialiser leur autorité symbolique. Au sein de cette *culture discursive*, le savoir-dire et la mise en spectacle de la compétence s'énoncent comme des conditions de légitimité tout aussi cruciales que la possession objective du savoir lui-même.

Les configurations discursives associées aux figures du *guide* et de l'*acteur* trouvent un prolongement théorique crucial au sein de la pensée de Žižek (1989). Pour le philosophe slovène, le transfert pédagogique repose sur la fonction du *sujet supposé savoir*[27], mettant en exergue la discordance entre le sujet réel et son mandat symbolique d'enseignant. Au prisme de cette approche, l'économie de la classe exige que l'enseignant·e occupe cette place fictionnelle de dépositaire exclusif de la connaissance. Bien que les *PA* activés par les locuteur·rices pointent vers la reconnaissance d'une non-détention absolue du savoir, la structure de l'institution impose d'agir comme si le savoir était plein, afin de préserver l'autorité pédagogique. Il s'agit d'une illusion nécessaire indispensable au progrès de l'apprenant·e.

Žižek renforce cette perspective en soulignant que le sujet est fondamentalement divisé, condamné à ne jamais coïncider pleinement avec son rôle social. Lorsque les enseignant·es se décrivent comme des acteur·rices, il·elles manifestent la conscience qu'être enseignant·e ne relève pas d'une essence immanente, mais d'un mandat symbolique

[27] Concept lacanien mobilisé par Žižek, le sujet supposé savoir désigne l'illusion selon laquelle l'Autre (l'enseignant, l'institution) détiendrait par avance le savoir absolu ou le sens caché que l'on recherche. Bien que ce savoir n'existe pas réellement chez l'Autre, cette présupposition est une illusion structurellement indispensable pour déclencher, chez le sujet, la production d'un véritable savoir (Žižek, 1989).

qu'il·elles habitent. Néanmoins, que l'enseignant·e s'énonce sur le mode du clown, ou qu'il·elle se projette en capitaine d'un navire, cette performance scénique produit des effets réels d'apprentissage. Loin d'être un mensonge qui masquerait l'identité personnelle des participant·es, la théâtralisation s'institue comme le dispositif même à travers lequel le lien pédagogique et le transfert peuvent se manifester et s'incarner. Cette dynamique invite toutefois à examiner la dérive potentielle de cette mise en scène de la compétence au sein du système éducatif contemporain. Le risque surgit lorsque les enseignant·es incarnent ce rôle uniquement pour sauvegarder leur légitimité professionnelle et se conformer aux attentes institutionnelles. P6 synthétise ce glissement vers la valorisation marchande :« Finalement les étudiants dans le privé sont des clients. Donc, bien comprendre ce sujet est aussi essentiel ».

Quant aux occurrences discursives associées au *champ d'action,* elles mettent en lumière que les enseignant·es refusent de réduire leur fonction à une simple représentation statique du savoir, à l'instar d'un dictionnaire vivant. Il·elles perçoivent au contraire l'enseignement comme une activité incessante, une *energeia* au sens foucaldien, qui s'ajuste continuellement aux contingences immédiates de la classe. Cette adaptabilité se déploie en réponse aux variables du terrain, telles que la diversité du niveau des apprenant·es ou l'énergie du groupe. Pour les enseignant·es colombien·nes de *FLE*, la maîtrise technique, l'activité continue ou le passage de la théorie à la pratique ne consistent plus à exposer des structures grammaticales décontextualisées, mais à viser exclusivement un effet fonctionnel : la communication située et l'apprentissage réel. Dès lors, les outils méthodologiques ou le choix d'une approche didactique cessent d'être envisagés comme une fin en soi ; ils se trouvent subordonnés à la fonction vitale de l'enseignement, qui est de maintenir l'écosystème de la classe en vie.

Les productions textuelles objectivent de manière saisissante ce glissement d'une approche structuraliste vers une approche pragmatique et existentielle de la langue. P1 manifeste cette orientation en pensant la classe comme un lieu d'émancipation par l'outil : « Montrer aux étudiants qu'ils peuvent arriver à ce point où en est le professeur grâce aux outils que l'on se donne les uns aux autres ». Pour sa part, P2 décrit l'appropriation linguistique comme une expérience libérée du formalisme syntaxique : « Que les gens commencent à dire le monde dans une autre langue, et que les gens commencent à rire dans une autre langue, sans avoir besoin de passer par la grammaire ». Enfin, P7 corrobore cette primauté de l'efficacité communicative au détriment de la correction normative : « L'important est de nous comprendre [...] peu importe si c'est bien ou mal grammaticalement, mais que nous nous comprenions [...] dans la langue cible ».

Les occurrences discursives associées à la *réalité du métier* s'éclairent de manière saisissante au prisme des thèses de Bourdieu (1979), qui suggère que le sentiment d'épuisement ou de désillusion émerge d'une tension structurale : le moment où l'image sociale et statutaire d'une profession ne concorde plus avec sa réalité économique objective ou son prestige affectif. Dans cette configuration, l'individu continue d'activer des catégories de perception, d'appréciation et d'attentes éthiques qui correspondent à un état antérieur et idéalisé du marché. Le discours de P1 objective de manière saisissante cette rupture entre capital symbolique et capital économique : « Le fait d'être professeur est très bien vu dans la société [...] [mais] c'est très peu valorisé [...] La rémunération n'est pas parfois très en accord avec que l'on représente pour la société ». Ce déséquilibre structural fournit des mécanismes d'autodépréciation que le sujet tente de subvertir : « Ce sont les préjugés que nous avons

nous-mêmes sur nous-mêmes, selon lesquels nous devons avoir un salaire bas parce que nous ne le valons pas ». Le témoignage de P8 illustre une résistance discursive similaire face à ce déclassement : « Je ne trouve pas ça bien qu'on dise toujours : les professeurs n'ont pas d'argent [...] Pourquoi non ? ». Si la *culture discursive* colombienne tend à naturaliser le fait que les enseignant·es ne possèdent pas un capital économique élevé, la tension énoncée par le sujet invite à interroger le décalage entre cette intériorisation résignée et les exigences concrètes du marché économique contemporain.

Ces configurations discursives invitent par ailleurs à réinvestir la lecture de Foucault (1966), pour qui le travail représente fondamentalement la fatigue, l'usure et le repli de la vie de celui·elle qui produit. L'enseignant·e consume sa propre vie au sens propre au sein de son activité pédagogique. Les associations sémantiques liées à la *fatigue professionnelle* et à l'*épuisement vocationnel* repérées dans le corpus révèlent que le travail ne s'énonce pas uniquement comme un principe créateur de valeur symbolique ou économique ; il se configure comme un *dispositif*, consommateur de temps et de forces vitales. Le témoignage de P3 objective de manière flagrante cette faillite de l'économie de la reconnaissance, où le don de soi se heurte à une absence totale de retour de la part des institutions et des publics : « J'ai fait énormément de choses pour toutes les institutions, pour les étudiants qui ensuite ne remercient pas, on se sent récompensé ni économiquement, ni moralement, ni socialement, ni psychologiquement ». Cette absence de réciprocité matérielle et symbolique produit une rupture affective profonde verbalisée par le sujet sous la forme d'un désamour progressif du métier : « Malheureusement, j'ai cessé d'aimer la pédagogie [...] en découvrant ses vraies réalités [...] en découvrant les conditions de travail [...] en découvrant le salaire ».

Ce développement trouve son dénouement dans l'examen des stratégies de retrait déployées par les sujets pour sauvegarder leur intégrité psychique. Lorsque les enseignant·es s'efforcent d'introduire une distance vis-à-vis de leur activité, à l'instar de P5, il s'agit d'une tentative de préserver l'idéal éthique en le soustrayant à l'aliénation du quotidien : « Pour préserver cette idée de vocation avec mon travail, il faut garder une certaine distance [...] Au moment où je commence à sentir que ça va m'ennuyer [...] ce n'est plus une vocation, mais c'est une charge, c'est une imposition ». Cette volonté de préservation se renforce chez P2 lorsque la contrainte institutionnelle détruirait l'essence même de sa mission : « Au moment où je dois obliger une personne à apprendre, à ce moment-là je change de travail ». Cette mise à distance discursive s'analyse comme une tactique de résistance par laquelle les enseignant·es s'affirment comme un sujet souverain, refusant d'être réduit·es à la seule fonction de production au sein de la machine institutionnelle.

Le sujet supposé savoir

L'examen conclusif des configurations sémantico-discursives associées au lexème *enseignement* met au jour une structure conceptuelle complexe, articulée autour de trois axes interdépendants. Premièrement, le rôle d'autorité classique, structuré comme une performance scénique où le sujet doit habiter le mandat symbolique du *sujet-supposé-savoir* pour rendre possible le transfert pédagogique. Deuxièmement, la gestion technique de la classe, envisagée sous le signe d'*energeia* foucaldienne. Une pragmatique de la contingence qui subvertit le formalisme grammatical pour viser la communication et le déverrouillage du monde. Enfin, la réalité laborieuse et parfois ingrate du travail, marquée par l'épuisement vocationnel et la faillite des circuits de reconnaissance matérielle et symbolique, qui sont le

fruit d'une longue construction narrative et historique dans lesquels l'enseignant·e est devenu·e l'acteur·rice social·e d'un système conçu pour guider et organiser la société, tout en étant lui·elle-même soumis aux contraintes de légitimation et d'épuisement propres aux structures académiques modernes ; il·elles sont à la fois les objets de leur propre pratique et le sujet de leur propre épuisement.

Les enseignant·es colombien·nes de *FLE* se révèlent ainsi comme des sujets divisés : il·elles s'instituent à la fois comme les objets normatifs de leur propre pratique, appelé·es d'incarner les figures de guides et de modèles pour reproduire le corps social, et comme les sujets souverains de leur propre épuisement, contraints de déployer des tactiques de distanciation critique pour ne pas être réduits à la fonction de production des structures académiques modernes.

CONCLUSIONS

La présente recherche s'est donnée pour objectif de comprendre *comment le sens du métier et de l'identité professionnelles des enseignant·es colombien·nes de FLE se construisent dans et par le discours, au travers de leurs trajectoires, de leur formation et de leurs motivations.* En rupture avec les approches essentialistes de la condition enseignante, l'examen des productions discursives, éclairé par la *Sémantique des Possibles Argumentatifs* et la pensée, la méthodologie et le cadre théorique de l'*Analyse du Discours*, a permis d'envisager l'identité professionnelle non comme une entité figée ou une essence innée, mais comme une praxis discursive située, fluide, dynamique ainsi qu'en constante reconfiguration et produite rétroactivement. Loin d'être des sujets souverains et pleinement maîtres de leur histoire, les enseignant·es colombien·nes participant·es se dévoilent comme des sujets divisés, pris dans des rapports de pouvoir, des contraintes socio-économiques et des cadres institutionnels qu'il·elles négocient et subvertissent en permanence à travers le langage.

Dès lors, ce travail conduit à envisager la possibilité d'édifier une représentation plus large de la signification lexicale de l'*enseignement du FLE* à travers une reconfiguration synthétique qui articule l'ensemble des *Possibles Argumentatifs* dégagés au cours de l'analyse de nos différents lexèmes pivots. En appréhendant les données textuelles sous le prisme d'une application partielle et ciblée de la *Sémantique des Possibles Argumentatifs*, la démarche consiste à dessiner la manière dont les motifs du *choix*, de l'*opportunité*, de la *formation*, de la *compétence*, de la *vocation*, de la *motivation* et de l'*enseignement* convergent pour sédimenter la signification située de l'activité pédagogique. Dans cette perspective, la

reconstruction de ce potentiel discursif ne vise pas à postuler une signification lexicale figée, mais à rendre compte du réseau d'associations sémantiques et de *Stéréotypes* activés par les locuteur·rices.

Discours sollicités des enseignant·es expert·es

Tableau 8. Possibles argumentatifs du lexème « enseignement du FLE » issus du corpus traduits en français

TNC d'*enseignement du FLE* en espagnol	
Zone modale	**Orientation axiologique**
Aléthique <possible> <nécessaire> <impossible> <aléatoire> Déontique <obligatoire> <permis> Épistémique <SAVOIR> <certain> <incertain> Doxologique <CROIRE> Éthique-Morale +/- Pragmatique +/- Intellectuelle +/- Hédonique +/- Affective +/- Volitive + <VOULOIR> Désidérative + <DÉSIR>	Ontologique - Bivalente Jugement de vérité - Monovalente Axiologique - Bivalente Finalisante - Monovalente

Entités sémantiques			**Entités discursives**
Noyau		**Stéréotypes**	**Possibles argumentatifs**
1.	S [+humain] choisir	DONC intérêt (académique, culturel, intellectuel) DONC influences personnelles DONC nécessité personnelle DONC se décider DONC arriver à une situation DONC stratégie DONC affinité DONC facilité DONC douter DONC opportunité DONC contraintes économiques/familiales	Choix DONC choisir Choix DONC intérêt (académique, culturel, intellectuel) Choix DONC influences personnelles Choix DONC nécessité personnelle Choix DONC se décider Choix DONC arriver à une situation Choix DONC stratégie Choix DONC affinité Choix DONC facilité Choix DONC douter Choix DONC opportunité Choix DONC contraintes économiques/familiales
2.	DONC S prendre une	DONC rompre avec des choix antérieurs	Choix DONC prendre une décision propre Choix DONC rompre avec des choix

	décision propre	DONC faire face à l'échec DONC moteur principal DONC persévérance DONC stabilité DONC être reconnu DONC direction de vie DONC illusion d'autonomie/d'agentivité DONC relations de pouvoir DONC attentes de l'Autre	antérieurs Choix DONC faire face à l'échec Choix DONC moteur principal Choix DONC persévérance Choix DONC stabilité Choix DONC être reconnu Choix DONC direction de vie Choix DONC illusion d'autonomie/d'agentivité Choix DONC relations de pouvoir Choix DONC attentes de l'Autre
3.	ET acte volontaire de S	DONC être obligé·e de choisir DONC être limité·e dans le choix DONC reconfiguration identitaire DONC conditionnement	Choix DONC acte volontaire Choix DONC être obligé·e de choisir Choix DONC être limité·e dans le choix Choix DONC reconfiguration identitaire Choix DONC conditionnement
4.	DONC Possibilité saisie par S [+humain]	DONC décision DONC aide face à l'échec DONC sortie DONC apprentissage DONC gratitude DONC expérience DONC révélation DONC coup du destin DONC tremplin DONC normalisation rétroactive d'une contrainte DONC illusion de volonté propre DONC entrée en formation DONC tactique	Opportunité DONC possibilité saisie Opportunité DONC décision Opportunité DONC aide face à l'échec Opportunité DONC sortie Opportunité DONC apprentissage Opportunité DONC gratitude Opportunité DONC révélation Opportunité DONC coup du destin Opportunité DONC tremplin Opportunité DONC normalisation rétroactive d'une contrainte Opportunité DONC illusion d'une volonté propre Opportunité DONC entrée en formation Opportunité DONC tactique
5.	DONC portes ouvertes pour S	DONC formation DONC avantage compétitif DONC enseigner DONC valeur ajoutée DONC travailler DONC bien vivre DONC carrière à l'étranger DONC accès à des ressources/institutions privilégiées/capital culturel DONC rencontres académiques DONC apprentissage des langues DONC intériorisation de la subordination DONC investissement DONC profit futur DONC arbitrage de marché DONC sécurisation identitaire DONC agentivité située DONC subversion de la contrainte	Opportunité DONC portes ouvertes Opportunité DONC formation Opportunité DONC avantage compétitif Opportunité DONC enseigner Opportunité DONC valeur ajoutée Opportunité DONC travailler Opportunité DONC bien vivre Opportunité DONC carrière à l'étranger Opportunité DONC accès à des ressources/institutions privilégiées/capital culturel Opportunité DONC rencontres académiques Opportunité DONC apprentissage des langues Opportunité DONC intériorisation de la subordination Opportunité DONC investissement Opportunité DONC profit futur Opportunité DONC arbitrage de marché Opportunité DONC sécurisation identitaire Opportunité DONC agentivité située Opportunité DONC subversion de la

			contrainte
6.	DONC Cheminement de S [+humain]	DONC diplôme DONC cohérence DONC temps nécessaire DONC parcours académique DONC titres officiels DONC temps investi DONC structure des études DONC master DONC stages DONC licence DONC dispositif DONC normes administratives DONC titres sacralisés	Formation DONC cheminement Formation DONC diplôme Formation DONC cohérence Formation DONC temps nécessaire Formation DONC parcours académique Formation DONC titres officiels Formation DONC temps investi Formation DONC structure des études Formation DONC master Formation DONC stages Formation DONC licence Formation DONC dispositif Formation DONC normes administratives Formation DONC titres sacralisés
7.	DONC éducation de S	DONC acquisition des bases théoriques DONC fondements DONC pédagogie DONC espaces de développement professionnel DONC outil de changement social DONC influence des mentors/modèles pédagogiques DONC accompagnement par des experts DONC imprégnation DONC discours transformateur DONC besoin de connaissances politiques/administratives/éthiques DONC responsabilité sociale DONC découverte des francophones DONC qualité DONC indications DONC responsabilité DONC taxonomie explicite DONC input/output DONC enseignant·e technicien·ne DONC savoirs symboliques DONC modèles didactiques	Formation DONC éducation Formation DONC acquisition des bases théoriques Formation DONC fondements Formation DONC pédagogie Formation DONC espaces de développement professionnel Formation DONC outil de changement social Formation DONC influence des mentors/modèles pédagogiques Formation DONC accompagnement par des experts Formation DONC imprégnation Formation DONC discours transformateur Formation DONC besoin de connaissances politiques/administratives/éthiques Formation DONC responsabilité sociale Formation DONC découverte des francophones Formation DONC qualité Formation DONC indications Formation DONC responsabilité Formation DONC taxonomie implicite Formation DONC input/output Formation DONC enseignant·e technicien·ne Formation DONC savoirs symboliques Formation DONC modèles didactiques
8.	DONC apprentissage de S	DONC anecdote DONC réflexion DONC héritage DONC équilibre pratique/théorie DONC équilibre rentabilité/didactique DONC pratique DONC observation DONC autonomie DONC expérience	Formation DONC apprentissage Formation DONC anecdote Formation DONC réflexion Formation DONC héritage Formation DONC équilibre pratique/théorie Formation DONC équilibre rentabilité/didactique Formation DONC pratique Formation DONC observation

		DONC intérêts DONC savoir être DONC action DONC désir de profanation DONC libre usage du savoir DONC confiance professionnelle DONC négociation du sujet DONC volonté d'action DONC configuration du savoir DONC quête d'équilibre DONC destitution du sujet supposé savoir	Formation DONC autonomie Formation DONC expérience Formation DONC intérêts Formation DONC savoir être Formation DONC action Formation DONC désir de profanation Formation DONC libre usage du savoir Formation DONC confiance professionnelle Formation DONC négociation du sujet Formation DONC volonté d'action Formation DONC configuration du savoir Formation DONC quête d'équilibre Formation DONC destitution du sujet supposé savoir
9.	POURTANT mauvaise formation pour S	DONC erreur DONC ne pas être réflexif DONC limites DONC absence DONC obsolescence DONC lacunes DONC inefficacité de la théorie DONC théorie excessive DONC manque de préparation DONC durée excessive DONC impact nul DONC aliénation au sujet supposé savoir DONC fissure de la théorie DONC incomplétude face au terrain	Mauvaise formation DONC erreur Mauvaise formation DONC ne pas être réflexif Mauvaise formation DONC limites Mauvaise formation DONC absence Mauvaise formation DONC obsolescence Mauvaise formation DONC lacunes Mauvaise formation DONC inefficacité de la théorie Mauvaise formation DONC théorie excessive Mauvaise formation DONC manque de préparation Mauvaise formation DONC durée excessive Mauvaise formation DONC impact nul Mauvaise formation DONC aliénation au sujet supposé savoir Mauvaise formation DONC fissure de la théorie Mauvaise formation DONC incomplétude face au terrain
10.	POURTANT Capacité de S [+humain]	DONC atouts DONC outils pédagogiques DONC aptitude innée DONC habileté DONC innovation DONC autonomie DONC adaptation DONC savoirs culturels DONC polyvalence DONC facilité DONC action DONC évolution DONC perfectionnement DONC résolution de problèmes DONC objectif DONC formation continue DONC germe vivant DONC subversion du cadre théorique DONC energeia	Compétence DONC capacité Compétence DONC atouts Compétence DONC outils pédagogiques Compétence DONC aptitude innée Compétence DONC habileté Compétence DONC innovation Compétence DONC autonomie Compétence DONC adaptation Compétence DONC savoirs culturels Compétence DONC polyvalence Compétence DONC facilité Compétence DONC action Compétence DONC évolution Compétence DONC perfectionnement Compétence DONC résolution de problèmes Compétence DONC objectif Compétence DONC formation continue Compétence DONC germe vivant Compétence DONC subversion du cadre

		DONC supplémentarité DONC contre-savoir	théorique Compétence DONC energeia Compétence DONC supplémentarité Compétence DONC contre-savoir
11.	ET légitimité de S	DONC maîtrise linguistique DONC expérience de terrain DONC niveau de langue certifié DONC assurance intellectuelle DONC technique DONC méthodologie DONC théorie DONC fondements DONC cohérence DONC DALF C1/C2 DONC reconnaissance DONC autorité pédagogique DONC maîtrise des approches didactiques DONC savoir parler/savoir enseigner DONC savoir faire DONC savoir être DONC expertise culturelle DONC valeur ajoutée culturelle DONC conscience DONC auto-évaluation DONC légitimité située DONC renégociation continue DONC capture du dispositif DONC subjectivation institutionnelle DONC modelage psychique	Compétence DONC légitimité Compétence DONC maîtrise linguistique Compétence DONC expérience de terrain Compétence DONC niveau de langue certifié Compétence DONC assurance intellectuelle Compétence DONC technique Compétence DONC méthodologie Compétence DONC théorie Compétence DONC fondements Compétence DONC cohérence Compétence DONC DALF C1/C2 Compétence DONC reconnaissance Compétence DONC autorité pédagogique Compétence DONC maîtrise des approches didactiques Compétence DONC savoir parler/savoir enseigner Compétence DONC savoir faire Compétence DONC savoir être Compétence DONC expertise culturelle Compétence DONC valeur ajoutée culturelle Compétence DONC conscience Compétence DONC auto-évaluation Compétence DONC légitimité située Compétence DONC renégociation continue Compétence DONC capture du dispositif Compétence DONC subjectivation institutionnelle Compétence DONC modelage psychique
12.	POURTANT non compétence pour S	DONC limites DONC absence d'outils DONC manque d'atouts DONC non légitimité DONC insuffisance face au réel	Non compétence DONC limites Non compétence DONC absence d'outils Non compétence DONC manque d'atouts Non compétence DONC non légitimité Non compétence DONC insuffisance face au réel
13.	POURTANT Prédispositions naturelles de S [+humain]	DONC prédispositions naturelles DONC ancrage DONC ressenti DONC inné DONC viscéral DONC puce biologique DONC identité intemporelle DONC légitimité DONC facilité naturelle DONC instinct pédagogique DONC essence de soi DONC naturalisation biologique DONC maîtrise inconsciente	Vocation DONC prédispositions naturelles Vocation DONC ancrage Vocation DONC ressenti Vocation DONC inné Vocation DONC viscéral Vocation DONC puce biologique Vocation DONC identité intemporelle Vocation DONC légitimité Vocation DONC facilité naturelle Vocation DONC instinct pédagogique Vocation DONC essence de soi Vocation DONC naturalisation biologique Vocation DONC maîtrise inconsciente

		DONC illusion de l'essence de soi	Vocation DONC illusion de l'essence de soi
14.	DONC prédestination pour S	DONC prédestination DONC résultat DONC influence familiale DONC mimétisme parental DONC histoire DONC trajectoire de vie tracée dès l'enfance DONC concrétisation d'un désir DONC sentiment d'être à sa place DONC révélation DONC inspiration DONC héritage familial DONC naturalisation du parcours DONC récit linéaire DONC contingence du choix DONC immersion précoce DONC habitus DONC répétition du passé	Vocation DONC prédestination Vocation DONC résultat Vocation DONC influence familiale Vocation DONC mimétisme parental Vocation DONC histoire Vocation DONC trajectoire de vie tracée dès l'enfance Vocation DONC concrétisation d'un désir Vocation DONC sentiment d'être à sa place Vocation DONC révélation Vocation DONC inspiration Vocation DONC héritage familial Vocation DONC naturalisation du parcours Vocation DONC récit linéaire Vocation DONC contingence du choix Vocation DONC immersion précoce Vocation DONC habitus Vocation DONC répétition du passé
15.	ET engagement de vie de S	DONC engagement de vie DONC non coïncidence DONC conviction DONC certitude DONC évidence DONC non millionnaire DONC enthousiasme DONC amour DONC engagement de cœur DONC coup de foudre DONC enseignement DONC idéalisation du métier DONC refus de profit matériel DONC accumulation symbolique DONC capture biopolitique	Vocation DONC engagement de vie Vocation DONC non coïncidence Vocation DONC conviction Vocation DONC certitude Vocation DONC évidence Vocation DONC non millionnaire Vocation DONC enthousiasme Vocation DONC amour Vocation DONC engagement de cœur Vocation DONC coup de foudre Vocation DONC enseignement Vocation DONC idéalisation du métier Vocation DONC refus de profit matériel Vocation DONC accumulation symbolique Vocation DONC capture biopolitique
16.	DONC Moteur de S [+humain]	DONC fierté du travail bien fait DONC recherche pédagogique DONC gratitude des élèves DONC équilibre désir/talent DONC satisfaction du devoir accompli DONC ambition d'excellence DONC exigence envers soi-même DONC autonomie DONC soif d'apprendre DONC stabilité financière DONC curiosité DONC qualité DONC énergie des étudiants DONC non conformisme DONC non zone de confort DONC contact humain DONC bonnes conditions de travail DONC relever des défis	Motivation DONC moteur Motivation DONC fierté du travail bien fait Motivation DONC recherche pédagogique Motivation DONC gratitude des élèves Motivation DONC équilibre désir/talent Motivation DONC satisfaction du devoir accompli Motivation DONC ambition d'excellence Motivation DONC exigence envers soi-même Motivation DONC autonomie Motivation DONC soif d'apprendre Motivation DONC stabilité financière Motivation DONC curiosité Motivation DONC qualité Motivation DONC énergie des étudiants Motivation DONC non-conformisme Motivation DONC sortir de la zone de confort

		DONC attrait financier du français DONC foi en l'éducation DONC auto-exigence professionnelle DONC jeu pédagogique DONC navigation DONC performance de l'entreprise privée DONC réitération du pouvoir DONC identité en mouvement	Motivation DONC contact humain Motivation DONC bonnes conditions de travail Motivation DONC relever des défis Motivation DONC attrait financier du français Motivation DONC foi en l'éducation Motivation DONC auto-exigence professionnelle Motivation DONC jeu pédagogique Motivation DONC navigation Motivation DONC performance de l'entreprise privée Motivation DONC réitération du pouvoir Motivation DONC identité en mouvement
17.	Et passion de S	DONC amour du français DONC enthousiasme quotidien DONC intérêt intellectuel DONC envie DONC plaisir pur de l'enseignement DONC coup de foudre intellectuel DONC engagement éthique et émotionnel DONC refus de l'utilité technique DONC plus-de-goce DONC investissement émotionnel	Motivation DONC passion Motivation DONC amour du français Motivation DONC enthousiasme quotidien Motivation DONC intérêt intellectuel Motivation DONC envie Motivation DONC plaisir pur de l'enseignement Motivation DONC coup de foudre intellectuel Motivation DONC engagement éthique et émotionnel Motivation DONC refus de l'utilité technique Motivation DONC plus-de-goce Motivation DONC investissement émotionnel
18.	ET but de S	DONC épanouissement personnel DONC inspirer les autres DONC projection de son propre succès DONC être un guide DONC impact depuis la recherche DONC changement des pratiques DONC transformation institutionnelle DONC obtention d'un statut DONC innovation pédagogique DONC apporter du bonheur DONC sécurité financière DONC bien-être DONC quête de bonheur DONC réussite des élèves DONC redonner le goût du français DONC donner de l'amour DONC quête de sens et de postérité DONC profanation DONC négligence libératrice DONC déterritorialisation DONC relocalisation culturelle DONC praxis située	Motivation DONC but Motivation DONC épanouissement personnel Motivation DONC inspirer les autres Motivation DONC projeter son propre succès Motivation DONC être un guide Motivation DONC impact depuis la recherche Motivation DONC changement des pratiques Motivation DONC transformation institutionnelle Motivation DONC obtention d'un statut Motivation DONC innovation pédagogique Motivation DONC apporter du bonheur Motivation DONC sécurité financière Motivation DONC bien-être Motivation DONC quête de bonheur Motivation DONC réussite des élèves Motivation DONC redonner le goût du français Motivation DONC donner de l'amour Motivation DONC quête de sens et de

			postérité Motivation DONC profanation Motivation DONC négligence libératrice Motivation DONC déterritorialisation Motivation DONC relocalisation culturelle Motivation DONC praxis située
19.	DONC S être guide	DONC modèle DONC responsable DONC inspirateur DONC mentorat DONC levier de transformation DONC éducateur DONC maître DONC accompagnateur DONC transmetteur DONC leader DONC mission DONC facilitateur DONC non détenteur absolu du savoir DONC père DONC créateur culturel DONC quête de postérité DONC unlocking DONC transformation du sujet DONC être officiel·le DONC mandat symbolique	Enseignement DONC être guide Enseignement DONC être modèle Enseignement DONC être responsable Enseignement DONC être inspirateur Enseignement DONC mentorat Enseignement DONC levier de transformation Enseignement DONC être éducateur Enseignement DONC être maître Enseignement DONC être accompagnateur Enseignement DONC transmetteur Enseignement DONC être leader Enseignement DONC mission Enseignement DONC être facilitateur Enseignement DONC non détenteur absolu du savoir Enseignement DONC être père Enseignement DONC être créateur culturel Enseignement DONC quête de postérité Enseignement DONC unlocking Enseignement DONC transformation du sujet Enseignement DONC être officiel·le Enseignement DONC mandat symbolique
20.	ET S être acteur	DONC observateur DONC posture psychique DONC posture symbolique DONC rôle social DONC créateur d'une microsociété DONC flexibilité DONC clown DONC détachement DONC incarner un personnage DONC incarner une autorité DONC performance scénique DONC théâtralisation de l'autorité DONC sujet supposé savoir DONC tactique de souveraineté	Enseignement DONC être acteur Enseignement DONC être observateur Enseignement DONC posture psychique Enseignement DONC posture symbolique Enseignement DONC rôle social Enseignement DONC être créateur d'une microsociété Enseignement DONC flexibilité Enseignement DONC clown Enseignement DONC détachement Enseignement DONC incarner un personnage Enseignement DONC incarner une autorité Enseignement DONC performance scénique Enseignement DONC théâtralisation de l'autorité Enseignement DONC sujet supposé savoir Enseignement DONC tactique de souveraineté
21.	DONC champ d'action de S	DONC co-construction avec les élèves DONC application de la théorie DONC gestion de la classe	Enseignement DONC champ d'action Enseignement DONC co-construction avec les élèves Enseignement DONC application de la

		DONC statut professionnel DONC chercheur DONC légitimité DONC passage de la théorie à la pratique DONC responsabilité envers les étudiants DONC expertise DONC passage de l'apprentissage à l'enseignement DONC territoire DONC maîtrise technique de la classe DONC adaptation pédagogique DONC choix d'une approche pédagogique DONC cadre institutionnel DONC ambition de carrière DONC activité continue DONC expérience acquise sur le terrain DONC créateur de son propre parcours DONC pérennité pédagogique DONC energeia DONC mise en vie de la classe	théorie Enseignement DONC gestion de la classe Enseignement DONC statut professionnel Enseignement DONC être chercheur Enseignement DONC légitimité Enseignement DONC passage de la théorie à la pratique Enseignement DONC responsabilité envers les étudiants Enseignement DONC expertise Enseignement DONC passage de l'apprentissage à l'enseignement Enseignement DONC territoire Enseignement DONC maîtrise technique de la classe Enseignement DONC adaptation pédagogique Enseignement DONC choix d'une approche pédagogique Enseignement DONC cadre institutionnel Enseignement DONC ambition de carrière Enseignement DONC activité continue Enseignement DONC expérience acquise sur le terrain Enseignement DONC créateur de son propre parcours Enseignement DONC pérennité pédagogique Enseignement DONC energeia Enseignement DONC mise en vie de la classe
22.	POURTANT réalité du champ d'action pour S	DONC faire converger rentabilité et éthique DONC fatigue professionnelle DONC laborieux DONC ingrat DONC charge de travail DONC épuisement vocationnel DONC sentiment de sacrifice DONC manque d'envie DONC distance entre travail et vie personnelle DONC doutes sur l'avenir DONC usure biopolitique DONC déficit de reconnaissance DONC survivance du statut	Enseignement DONC réalité du métier Enseignement DONC faire converger rentabilité et éthique Enseignement DONC fatigue professionnelle Enseignement DONC laborieux Enseignement DONC ingrat Enseignement DONC charge de travail Enseignement DONC épuisement vocationnel Enseignement DONC sentiment de sacrifice Enseignement DONC manque d'envie Enseignement DONC distance entre travail et vie personnelle Enseignement DONC doutes sur l'avenir Enseignement DONC usure biopolitique Enseignement DONC déficit de reconnaissance Enseignement DONC survivance du statut

Dès lors, l'analyse des configurations sémantico-discursives qui sédimentent le corpus de conversations a permis de dégager cinq voies fondamentales d'interprétation qui répondent de manière systémique à notre question centrale :

1. La réécriture narrative des trajectoires.

Le premier apport de ce travail réside dans la déconstruction du motif du *choix* de devenir enseignant·e de *FLE* comme un acte initial libre, rationnel ou d'une vocation originale. Les données textuelles révèlent en effet que pour la quasi-totalité des sujets, l'inscription au sein de la filière universitaire du *FLE* s'est sédimentée comme une alternative de repli face à l'échec ou à l'inaccessibilité de projets initiaux hautement diversifiés (traduction, ingénierie, musique, apprentissage purement instrumentale des langues). Toutefois, c'est ici qu'intervient la puissance performative du discours : à travers le concept de *production rétroactive du sens*, les enseignant·es réécrivent leur histoire. Ce qui a été initialement un choix forcé ou un comportement réactif se trouve sémantiquement déplacé vers le lexème d'*opportunité*. L'opportunité d'enseigner le français devient alors un capital stratégique et économique au sein du marché linguistique colombien, réécrivant une trajectoire subie sous les traits d'un véritable projet d'*agentivité*.

L'interprétation de cette tension au prisme de la pensée critique de Santiago Castro-Gómez (1996) a mis au jour le caractère compensatoire de cette construction discursive : transformer un choix par défaut, souvent dicté par des contraintes économiques ou une subordination sociale, en une prédestination spirituelle et un destin écrit d'avance, permet aux locuteur·rices d'effacer la contingence, l'incertitude et la marque historique. Cette

configuration discursive offre au sujet l'illusion d'une légitimité intemporelle, essentielle et indiscutable.

2. Le dispositif universitaire comme instance de subjectivation.

Le deuxième apport met en relief le rôle performatif des institutions universitaires, envisagées non comme de simples lieux de transmission technique, mais comme des *dispositifs* de subjectivation au sens foucaldien. Les données textuelles révèlent que la formation agit comme l'instance d'inculcation idéologique qui enseigne aux sujets à conformer leur être réel à l'être officiel du titre attribué (Bourdieu, 1979). Le diplôme y agit comme un instrument de légitimation indispensable. La formation dote les étudiant·es des masques scéniques et des postures de prestance nécessaires pour affirmer leur future autorité symbolique, transformant l'apprentissage académique en un rite de passage où s'élabore leur nouvelle identité de locuteur·rice et d'enseignant·e légitime.

Par ailleurs, la confrontation avec la réalité du terrain, à l'instar des stages et de l'exercice du métier, et l'incapacité de la théorie à tout recouvrir sous les traits d'une *fissure originale* (Žižek, 1989), amènent les enseignant·es à reconfigurer leur vision de la compétence. Sous le prisme des travaux de Foucault (1966), celle-ci cesse d'être appréhendée comme un produit fini ou une accumulation statique des savoirs (*ergon*) pour s'ériger en une force vitale et créatrice (*energeia*). La compétence devient ainsi un *germe vivant* qui se développe dans la pratique située, libérant l'enseignant·e de l'aliénation d'une simple exécution technique.

3. Les opérateurs de la profession enseignante.

Dans le discours des enseignant·es, la vocation opère souvent comme un *dispositif* de naturalisation : elle essentialise l'enseignant·e en transformant un *habitus* hérité de la famille (Bourdieu, 1979) en une puce biologique ou une identité intemporelle. Plus indirectement, cette rhétorique sert d'opérateur *biopolitique* (Foucault, 1966) qui justifie le sacrifice de soi et le renoncement au profit matériel, garantissant ainsi la docilité et la force de travail. À l'inverse, la motivation s'extrait de cette logique sacrificielle pour être portée par un *plus-de-goce* (Žižek, 1989), un investissement émotionnel qui refuse de réduire la classe de langue à une utilité technique pour en faire un espace éthique de relocalisation culturelle et de vivre ensemble (Castro-Gómez, 1996).

Dès lors, le troisième apport de notre recherche révèle la portée éminemment institutionnelle du binôme vocation et motivation. Loin de se réduire à des catégories individuelles ou à des outils de gestion des ressources humaines, ces notions fonctionnent dans le discours des enseignant·es comme des actes d'émancipation et de résistance épistémique face à l'hégémonie du capitalisme cognitif en Colombie. En revendiquant un usage du savoir qui s'inscrit dans le « libre usage des hommes » (Agamben, s.d.), les sujets s'opposent à la réduction de l'éducation à un pur produit de consommation financière. La vocation et la motivation s'érigent alors en opérateurs d'une subjectivation souveraine : les acteur·rices refusent le statut de rouages passifs d'un dispositif managérial ou centralisé pour s'affirmer comme le point de rupture, de réorientation et de recommencement de leur propre pratique. Il·elles retournent le cadre institutionnel, qui tendait à les déterminer de l'extérieur, pour redevenir les sujets de leur propre histoire professionnelle.

4. La praxis comme energeia face à l'usure biopolitique

Enfin, le quatrième apport s'articule autour du lexème d'*enseignement*, envisagé comme une activité complexe et fragmentée, suspendue entre idéalisation et aliénation. Sur le plan didactique, le sémantisme associé à l'enseignement témoigne d'un rejet de la figure statique du dictionnaire vivant au profit d'une *energeia* foucaldienne : une force vivante en acte, adaptative et subordonnée à l'effet fonctionnel de l'intercompréhension et de la réussite de la communication située. Pourtant, cette force se heurte à la matérialité de l'usure professionnelle. L'enseignant·e consume ses forces vitales dans un écosystème caractérisé par un déficit chronique de reconnaissance et, au sein des établissements privés d'élite, par le risque d'une disqualification symbolique face à un étudiant client. Pour que le transfert pédagogique s'opère, l'enseignant·e doit habiter la fiction du *sujet supposé savoir* (Žižek, 1989), agissant comme si le savoir était plein pour préserver son autorité. Face à cette tension défavorable, les tactiques de mise à distance et de retrait réflexif verbalisées par les sujets s'analysent comme l'ultime rempart pour préserver la souveraineté de leur subjectivité.

5. La modélisation d'une signification lexicale située face à l'hégémonie lexicographique.

Ce dernier axe concrétise le positionnement méthodologique adopté tout au long de notre travail. En choisissant de détacher l'analyse des *Stéréotypes* et des *Possibles Argumentatifs* du contrôle des dictionnaires hispanophones de référence, dont nous avons souligné en amont l'indexation historique sur la norme de l'espagnol d'Espagne, nous avons libéré la recherche d'un biais sémantique extérieur inapproprié pour le contexte colombien. À cette normativité lexicographique traditionnelle, nous avons substitué la souveraineté des productions langagières de notre corpus. C'est précisément l'exploitation de ces discours d'expert·es qui a rendu possible la modélisation d'une signification lexicale de

l'enseignement du *FLE* pleinement contextualisé. En s'affranchissant des prismes eurocentrés, cette modélisation met au jour la légitimité sémantique et la vérité pratique d'un agir enseignant situé, dont la pertinence se trouve validée par la singularité des trajectoires professionnelles de nos participant·es.

En définitive, l'identité professionnelle des enseignant·es colombien·nes de *FLE* s'énonce comme une construction discursive à quatre dimensions, suspendue entre une idéalisation narrative compensatoire et une aliénation *biopolitique* concrète. Les sujets sont à la fois les objets normatifs de leur propre pratique, chargés de reproduire les cadres officiels, et les sujets souverains de leur propre épuisement, luttant dans et par le discours pour reconquérir leur *agentivité*. C'est en déplaçant continuellement les orientations de sens par leur parole située qu'il·elles parviennent à maintenir vivante leur pratique, réécrivant au quotidien les conditions mêmes de leur existence professionnelle.

Cette recherche ouvre des perspectives épistémologiques et critiques majeures pour le champ de la didactique des langues et de la sociolinguistique en contexte postcolonial. D'une part, elle invite les concepteurs de programmes universitaires à opérer une rupture structurelle avec les formations curriculaires rigides, dont la longueur, souvent dictée par des impératifs de rentabilité marchande, s'avère déconnectée des temporalités réelles d'apprentissage. L'analyse met en lumière la nécessité impérative d'introduire des *dispositifs* d'immersion pratique dès les premiers semestres du cursus. Différer le contact direct avec l'écosystème de la classe aux septième et huitième semestres engendre une *fissure originale* nuisible, transformant le raccourci théorique promis par l'institution en une expérience d'abandon et un constat d'impuissance actionnelle face au réel. Il s'agit dès lors de déplacer la simple

technicisation des compétences, souvent réduite à l'assimilation d'ingénieries didactiques déconnectées de la réalité, pour intégrer, au cœur même des curriculums, des espaces de réflexivité critique. Une telle configuration permettrait aux futur·es enseignant·es d'élucider les conditions politiques, sociologiques et sémantiques de leur propre subjectivation pour que le devenir enseignant·e ne soit plus une nécessité subie et mythifiée, mais un véritable espace d'émancipation et de liberté conquise.

Cette émancipation subjective implique également de déconstruire la dichotomie aliénante entre locuteur·rices natif·ives/non natif·ives, historiquement ancrée dans les discours institutionnels. En réduisant la complexité de l'identité professionnelle à une seule variable linguistique, cette frontière simplificatrice reconduit des imaginaires de légitimité asymétrique. Dépasser cette opposition hégémonique constitue une piste cruciale pour appréhender le statut des enseignant·es non natif·ives à travers la profondeur de leurs expériences singulières, de leur formation et de leur propre pratique discursive.

D'autre part, il serait particulièrement fécond de prolonger cette recherche par une application totale de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (*SPA*), afin d'ancrer plus profondément cette démarche critique dans le champ des *Sciences du Langage*. Il s'agirait notamment d'analyser ces discours d'experts en lien étroit avec les programmes académiques des universités, tant publiques que privées, pour ensuite les confronter avec les *Déploiements Argumentatifs* (*DA*) des discours situés des futur·es enseignant·es colombien·nes de *FLE* issu·es de ces mêmes institutions. De plus, une comparaison avec les discours d'experts d'enseignant·es d'autres langues étrangères ou d'autres contextes nationaux permettrait d'observer quelles dimensions relèvent du contexte colombien et lesquelles s'inscrivent dans

des représentations sémantico-discursives plus larges de la profession enseignante. Enfin, il serait fécond de poursuivre l'analyse de tensions entre les discours institutionnels et les expériences vécues afin de mieux comprendre comment les enseignant·es renégocient leur identité au sein des structures qui les façonnent.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABAD GERVACIO, M. (2022). Une action glottopolitique peut-elle en cacher une autre ? Le choix professionnel des enseignants mexicains de FLE. *Glottopol*, (36), 132-150. https://doi.org/10.4000/glottopol.1049

ADAM, J.-M. (2006). Intertextualité et interdiscours : filiations et contextualisation de concepts hétérogènes. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 44, 3-26.

AGAMBEN, G. (s. d.). *¿Qué es un dispositivo?*

ALKHATIB, M. (s.d.). *Qui domine ... La langue ou l'identité ? Aspect psycholinguistique*.

BACCA ROZO, J. E. (2014). *Le sens de l'autre : la construction de la signification de l'altérité dans la formation des enseignants avec pour objectif la compétence en communication interculturelle : étude de cas en Colombie* [Thèse de doctorat, Université Nice Sophia Antipolis]. HAL Open Science. https://theses.hal.science/tel-01407345

BARBOSA-CAMARGO, M.-I., **GARCIA-SÁNCHEZ**, A., & **RIDAO-CARLINI**, M.-L. (2022). Acceso y elección de educación superior en Colombia: factores socioeconómicos y ayudas públicas de financiamiento. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, *13*(38), 42-62. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.38.1511

BARTHES, R. (1987). La mort de l'auteur. Dans *Le bruissement de la langue* (pp. 65-71). Paidós. (Œuvre originale publiée en 1968).

BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.

BOURDIEU, P. (1998). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto* (M. d. C. Ruiz de Elvira, Trad.). Taurus. (Ouvrage original publié en 1979).

BUTLER, J. (2015). *Mecanismos psíquicos del poder: Teorías sobre la sujeción* (J. Cruz, Trad.; 5e éd.). Ediciones Cátedra / Universitat de València. (Ouvrage original publié en 1997)

CALDERÓN JARAMILLO, A. M. (2011). Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos. *Tesis Psicológica*, (6), 204-217.

CASTRO-GÓMEZ, S. (1996). *Crítica de la razón latinoamericana*. Puvill Libros.

CATTONAR, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse* (Cahier de Recherche du GIRSEF n° 10). HAL Open Science. https://shs.hal.science/halshs-00603566v1

COSTA, A., **FOUCART**, A., **HAYAKAWA**, S., **APARICI**, M., **APESTEGUIA**, J., **HEAFNER**, J., & **KEYSAR**, B. (2014). Your morals depend on language. *PLoS ONE*, *9*(4), Article e94842. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094842

DERRIDA, J. (1966, 21 octobre). *La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines* [Communication]. Colloque international de l'Université Johns Hopkins sur Les langages critiques et les sciences de l'homme, Baltimore, États-Unis.

DEWAELE, J.-M. (2004). The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *25*(2-3), 204–222.

FANON, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas* (A. Useros Martín, Trad.). Ediciones Akal. (Travail original publié en 1952).

FOUCAULT, M. (1968). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas* (E. C. Frost, Trad.). Siglo XXI Editores. (Ouvrage original publié en 1966).

FOUCAULT, M. (2000). *Defender la sociedad: Curso en el Collège de France (1975-1976)* (M. Bertani & A. Fontana, Eds.; H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Œuvre originale publiée en 1997).

FOUCAULT, M. (2005). *El orden del discurso* (A. González Troyano, Trad.). Tusquets Editores. (Ouvrage original publié en 1970).

GALATANU, O. (s.d.). La sémantique des possibles argumentatifs et ses enjeux pour l'analyse de discours. 213-225.

GALATANU, O. (2003) : « La construction discursive des valeurs ». Dans J-M, Barbier (coord.) (2003) : *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, L'Harmattan, p. 87-114.

GALATANU, O. (2005). Analyse du discours. *Diversité*, (140), 55-62. https://doi.org/10.3406/diver.2005.2370

GALATANU, O. (2009) : « L'Analyse du Discours dans la perspective de la Sémantique des Possibles argumentatifs : les mécanismes sémantico-discursifs de construction du sens et de reconstruction de la signification lexicale ». *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, p.49-68.

GALATANU, O. (2018). Les fondements sémantiques de l'implicite argumentatif. *Corela*, (HS-25). https://doi.org/10.4000/corela.6577

GIMÉNEZ FOLQUÉS, D. (2019). Adaptación y uso de los extranjerismos en la 23.ª edición del Diccionario de la lengua española. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *77*, 201-216. http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.63284

GÓMEZ CAMPO, V. M., & **CELIS GIRALDO**, J. E.. (2009, agosto). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (33), 106-117.

KUMARAVADIVELU, B. (2016). The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, *50*(1), 66-85. https://doi.org/10.1002/tesq.202

LAMPREA ABRIL, N. (2017). Le stéréotype comme préconstruit : construction discursive de la notion de francophonie chez des enseignants non francophones. *DIRE*, (9), 61-75. http://epublications.unilim.fr/revues/dire

MAINGUENEAU, D. (2011). Pertinence de la notion de formation discursive en analyse de discours. Langage et société, 135(1), 87-99. https://doi.org/10.3917/ls.135.0087

MARTÍNEZ-GARRIDO, C., & **MÁRQUEZ-ORTIZ**, J. A. (2024). Desigualdades en el acceso a la educación superior pública. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *17*, 1-22. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.daes

MELO-BECERRA, L. A., **RAMOS-FORERO**, J. E., & **HERNÁNDEZ-SANTAMARÍA**, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (78), 59-111. https://doi.org/10.13043/DYS.78.2

MOERMAN, C. (2011). Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine : entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. *Synergies Mexique*, (*1*), 71-80.

MORA, A. y **MÚNERA**, L. (2019). "Ser pilo no paga": privatización, desigualdad y desfinanciamiento de la universidad pública en Colombia. *Ciencia Política*, *14* (27), 115-142.

MORENO, J. (2023). La professionnalité du métier enseignant à l'interface des valeurs et de constructions sémantico-discursives mouvantes. Dans *Les discours politiques, Regards croisés*. Éditions L'Harmattan. https://hal.science/hal-04037251v1

PAVEAU, M.-A. (2008, octobre). Interdiscours et intertexte [Communication]. Colloque Linguistique et littérature : Cluny, 40 ans après, Besançon, France. https://hal.science/hal-00473985v1

RANCIÈRE, J. (2007). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (C. E. Fagaburu, Trad.; 1a ed.). Libros del Zorzal. (Travail original publié en 1987).

RENZ, U. (2013). Connaître le corps humain. Sur la continuité entre la philosophie de l'esprit et l'épistémologie chez Spinoza. *Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie (FZPhTh)*, *60*(1), 87-103.

ROUX, G., & **SOLER MILLÁN**, G. C. (2019, septembre). *L'interculturalité, source de la dynamique du FLE en Colombie ?* [Communication]. 3e Congrès Européen des professeurs de français, FIPF, Athènes, Grèce. pp. 767-779. https://hal.science/hal-04078700v1

ROSERO ORDÓÑEZ, S. L. (2025). Educación Universitaria en Colombia: Explorando las Diferencias y Ventajas entre lo Privado y lo Público. *Revista de Educación*, *XVI* (36), 269-289.

SCHWIMMER, M. (2017). Poststructuralisme et éducation : l'apport de Foucault et Derrida. *Philosophical Inquiry in Education*, *24*(2), 159-170. https://doi.org/10.7202/1070603ar

TORRES-CASIERRA, L. M.. (2021). Colombian language teachers abroad: An overview of their professional experience. *HOW Journal*, *28*(1), 121-140. https://doi.org/10.19183/how.28.1.579

UBAQUE-CASALLAS, D. (2023). Teacher Identity in Language Pedagogy. A Narrative Perspective from Two Colombian Teacher Educators' Experience. *Folios*, (58), 140-154. https://doi.org/10.17227/folios.58-

VALVERDE SÁNCHEZ, M. (2015). El mito de la nave Argo y la primera navegación. *Revue des Études Anciennes (REA)*, *117*(1), 27-54.

VON MÜNCHOW, P. (2011). Langue, discours, culture : quelle articulation ? *Signes, discours et sociétés*, (4).

ŽIŽEK, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología* (I. Vericat Núñez, trad.). Siglo XXI Editores Argentina. (Ouvrage original publié en 1989)

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Possibles Argumentatifs du lexème « choix » issus du corpus traduits en français 36

Tableau 2. Possibles Argumentatifs du lexème « opportunité » issus du corpus traduits en français 41

Tableau 3. Possibles Argumentatifs du lexème « formation » issus du corpus traduits en français 52

Tableau 4. Possibles Argumentatifs du lexème « compétence » issus du corpus traduits en français 65

Tableau 5. Possibles Argumentatifs du lexème « vocation » issus du corpus traduits en français 75

Tableau 6. Possibles Argumentatifs du lexème « motivation » issus du corpus traduits en français 84

Tableau 7. Possibles Argumentatifs du lexème « enseignement » issus du corpus traduits en français 97

Tableau 8. Possibles argumentatifs du lexème « enseignement du FLE » issus du corpus traduits en français 111

ANNEXES

Annexe A : Guide de conversations guidées en espagnol traduit en français

Axe 1 : Parcours professionnel

Peux-tu me raconter comment tu en es venu·e à enseigner le *FLE* ? Avais-tu une autre ambition auparavant ?

Comment as-tu vécu la décision de te former au *FLE* ? Quelles émotions ou pressions as-tu ressenties à ce moment-là ?

Ton image de l'enseignement a-t-elle évolué depuis ta formation ? Et à quel moment as-tu commencé à te sentir *enseignant·e* ?

Axe 2 : Identité professionnelle

Comment définirais-tu aujourd'hui ton identité professionnelle en tant qu'enseignant·e ?

Y a-t-il des moments où tu as douté de ta place ? Qu'est-ce qui t'a aidé à te sentir légitime dans ton rôle ?

Selon toi, enseigner est-il devenu une part de toi ou cela reste-t-il un rôle que tu joues ?

Axe 3 : Formation universitaire

Comment as-tu vécu ta formation universitaire en *FLE* ? A-t-elle répondu à tes besoins ?

Ressens-tu un écart entre la théorie apprise et la réalité de la classe ? Qu'aurais-tu aimé mieux apprendre ?

Y a-t-il eu des espaces ou des expériences pendant la formation qui t'ont aidé à construire ton identité professionnelle ?

Axe 4 : Motivations

Quelles sont aujourd'hui tes principales sources de motivation pour enseigner ?

Quels aspects de ton travail te procurent du plaisir ? Y a-t-il des moments où tu as envisagé d'arrêter ?

Comment vois-tu ton avenir professionnel, et dans quelle mesure la stabilité économique ou la reconnaissance sociale influencent-elles ton engagement ?

Axe 5 : Rapport à la langue

Quel est ton lien personnel avec la langue française, et comment a-t-il évolué au fil de ta formation ?

Ressens-tu une forme de *propriété* ou d'*étrangeté* envers le français ? En quoi cela influence-t-il ta manière d'enseigner ?

Comment aides-tu tes étudiant·es à se connecter à la langue et à la culture francophones ?

Annexe B : Transcription des conversations guidées en espagnol

Afin de garantir la lisibilité du corpus en annexe et de nous concentrer sur le potentiel sémantico-argumentatif des énoncés, les tics de langage non significatifs, les hésitations phonétiques et les répétitions automatiques ont été légèrement lissés, sans altérer la substance sémantique ni l'authenticité des discours des participant·es : Co

Participant·e 1

Enseignant·e colombien·ne de 28 ans, spécialisé·e dans l'enseignement du français langue étrangère (*FLE*). Issu·e d'un environnement familial et social fortement ancré à l'éducation, il·elle a grandi dans une commuanuté où toutes les personnes qui l'ont formé·e étaient des professeur·es, il a développé une facilité précoce pour la pédagogie dès l'enfance. Il·elle est diplômé·e depuis 2019 d'une licence en langues (espagnol, anglais et français) d'une université privée en Colombie, un cursus qu'il·elle a choisi d'accélérer pour le terminer en quatre ans au lieu de cinq. Il·elle est également titulaire d'un master en traduction obtenu en 2023. Il·elle possède un niveau C2 en français et maîtrise plusieurs autres langues (anglais et allemand), une passion née dès son enfance au contact de ressortissant·es allemand·es fréquentant sa communauté.

Fort·e de onze années d'expérience globale dans l'enseignement, dont six ans dédiés spécifiquement au *FLE*, il·elle travaille en Colombie. Son parcours a été marqué par de longs séjours à l'étranger où il a enseigné l'anglais et les mathématiques, et surtout cinq années passées en France. Ce séjour en France a été déterminant ; il·elle a transformé un apprentissage initialement perçu comme un défi personnel en une véritable appropriation

culturelle et identitaire de la langue française. Bien que la traduction ait été son rêve initial, un projet mis en pause suit à l'émergence de l'intelligence artificielle qui l'a poussé·e à se recentrer sur l'enseignement pour des raisons économiques, il·elle trouve un profond épanouissement dans son métier d'enseignant. Il·elle porte un regard critique sur la formation universitaire initiale, estimant qu'elle manquait d'espaces de réflexion critique pratique et de fondements méthodologiques approfondis. Cependant, il compense ces lacunes par une habileté empirique forte et une approche très humaine de la salle de classe.

Aujourd'hui, il·élle ne se définit pas par une méthodologie ou une théorie stricte, mais conçoit le rôle de l'enseignant·e comme celui d'un·e guide et d'un·e inspirateur·rice. Sa principale motivation pédagogique est de fournir à ses étudiant·es les outils nécessaires pour réaliser leurs rêves et de leur permettre de vivre des expériences transformatrices semblables à celles qu'il·elle a vécues grâce aux langues.

Chercheur : Buenas tardes y gracias por participar a este encuentro que está en el marco de mi investigación de trabajo de grado entre de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Nantes. El día de hoy quisiera que habláramos de tu recorrido, de tu trayectoria, de tu relación con la enseñanza del francés lengua extranjera, en este caso, de tu construcción identitaria como profesor y de tus experiencias personales en este campo, ¿vale? Y el objetivo no es juzgar, no es de evaluar, sino de comprender tu historia, tus sentimientos, tus vivencias y de darte una voz. Entonces, por eso no hay buena ni mala respuesta. Tu testimonio es muy preciado para mi investigación y va a ser completamente anónimo en el marco del proyecto investigativo. Eres libre de no responder a ciertas preguntas si lo prefieres, avanzaremos siguiendo un hilo de discusión, pero no dudes en agregar todo lo que te parezca importante, ¿vale? La entrevista está dividida en cinco ejes principales. Los cinco ejes son trayectoria profesional, identidad profesional, formación universitaria, motivaciones y relación a la lengua. Entonces iremos andando en función de las intervenciones, iremos cambiando de ejes como tal, si es necesario, si no, pues igual seguimos el hilo de la conversación. Quisiera que comenzaras primero presentándote y diciendo el nivel de lengua, el año en que te graduaste, la universidad en la que te graduaste y los años de experiencia que tengas. ¿Listo? Perfecto.

P1 : Muchas gracias por invitarme. Yo soy de la […] con una licenciatura en lengua castellana, inglés y francés. Soy graduado del 2019, el segundo semestre de 2019. Actualmente como nivel de francés tengo nivel C2 y llevo aproximadamente unos 6-7 años enseñando francés.

Chercheur : Y de no enseñando francés, ¿de enseñando alguna otra?

P1 : Enseñando, como ha sido algo de mucha vocación desde que tengo 17 años.

Chercheur : Entonces digamos que actualmente tienes 28. Entonces ya serían 11 años de experiencia enseñando y 6 años ya puntualmente enseñando francés. Francés como lengua extranjera.

P1 : Exactamente.

Chercheur : Entonces, vamos a comenzar con la primera parte, que es tu trayectoria profesional, ¿listo? Entonces, quisiera que me contaras cómo terminaste enseñando francés como lengua extranjera, cómo fue esa decisión de entrar a la universidad a estudiar licenciatura.

P1 : Pues como venía diciendo, es algo de mucha vocación, pero también fue algo que terminó resultado de muchos accidentes. Entonces, yo al principio quería ser profesor, lo tenía muy claro, pero también quería hacer muchas otras cosas, ingeniero, bueno, y otras cosas. Al final me decanté por estudiar la licenciatura y eso me permitió viajar a Francia. Antes de eso, ya había tenido una experiencia en el extranjero en Alemania 1 año, donde tuve la oportunidad de enseñar inglés y matemáticas en esa época. Y entonces eso me dio como el impulso para enseñar y como decir "esto es lo mío." ¿Por qué el francés? En sexto semestre en la universidad nos daban la opción de escoger una de las de las lenguas que veíamos de profundización, estaba español, inglés y francés. La verdad el francés no era como mi lengua preferida, entonces lo tomé más como un reto personal, no era que fuera, digamos, mi lengua de predilección y además porque también era la cuarta lengua que yo aprendía, era mucho esfuerzo. Al final me di cuenta que efectivamente me gustó mucho y esa lengua es la que hoy en día me ha permitido viajar, trabajar, me ha abierto un montón de puertas. Entonces eso por ese lado.

Chercheur : Tú dices que tenías muchas opciones para estudiar, pero te decantaste por la licenciatura, ¿no? Pero, ¿por qué? ¿Qué emociones? ¿Qué te hizo escoger esa carrera puntualmente?

P1 : Hay muchas cosas a nivel, digamos, como decirlo. A nivel de fondo y a nivel de forma. Yo nací en una comunidad educativa y en esa comunidad educativa todas las personas que me formaron son profesores. Entonces, como que tenía ya ese chip digamos en mi sangre pues. Y a pesar de que muchos de los de mi generación que vivieron en esa comunidad no se decantaron por la pedagogía, yo sí sentía que tenía muchas fortalezas para transmitirle conocimiento a las otras personas. Entonces eso me hizo entrar a esa carrera, probar y al probar dije, "definitivamente esto puede ser algo que sea muy conveniente para mi vida". Y con respecto a la forma, a lo práctico, ser profe es chévere, en general ser profe tiene sus ventajas. Tenemos más vacaciones, tenemos mucho contacto físico con la gente. A nivel de lo virtual, pues también seguimos teniendo contacto, digamos, verbal con la gente es lo que a mí me llena como persona tener contacto con el otro, con los otros seres humanos y no solo trabajar en algo mecánico y de este tipo, que también lo hago. He intentado equilibrar mi vida en los dos ámbitos y me ha funcionado muy bien hasta ahora.

Chercheur : Yo quisiera saber un poquito más es por qué la licenciatura en lenguas como tal. ¿Por qué no escogiste tal vez licenciatura, no sé, en matemáticas? ¿Qué te hizo llevar a este campo de las lenguas?

P1 : Vale, desde que era muy niño en esa comunidad en la que yo vivía, venían muchas personas de Alemania, por eso mi vínculo con Alemania. Entonces yo tenía nuevamente la necesidad de comunicarme con esas personas y al ver que no podía comunicarme con esas personas en su lengua o en su código era muy frustrante. Entonces ahí fue cuando tomé la decisión de empezar a aprender solo inglés y me di cuenta pues que tenía ciertas fortalezas en ello. Cuando uno es niño, si uno empieza a interesarse por algo, pues empieza a avanzar. No es en todos los casos, pero en mi caso lo fue así. Entonces, cuando yo tuve la oportunidad de decidir qué estudiar, dije que primero la enseñanza era algo que me interesaba porque conocía el aula, porque cuando estuve en el colegio pasaba más de 10 horas en el colegio, porque siempre acompañé a mis padres a dar clases y era algo que me gustaba porque veía cómo lo hacían ellos. Entonces fue como algo muy muy innato y algo que me

gustaba y algo que, es decir, el hecho de pararme al frente de un grupo de personas y ver que esas personas pueden cumplir los sueños de la misma manera que yo lo hice, eso me da mucha motivación. Entonces esa es como una de las razones de por qué entré a la licenciatura. A nivel de conocimiento, pues también conocer las diferentes estrategias me parecía muy importante saberlo antes de entrar a un aula de clase porque ya lo había hecho de manera empírica, pero ya tener digamos, ciertos fundamentos ya da más herramientas, más coherencia en la práctica pedagógica que uno tiene. Entonces, creo que eso fue como un factor determinante para escoger las lenguas, por mi amor por las lenguas y por mi conciencia de querer enseñar bien las lenguas.

Chercheur : Es decir que desde muy pequeño enseñar fue parte de ti. Y no fue, ya después en la universidad, no fue un rol como impuesto o un papel que tenías que cumplir.

P1 : No. De hecho, pues cuando yo tenía mis prácticas pedagógicas veía que mis, y todavía lo veo, que mis pares estaban como muy asustados de cómo asumir el reto, de cómo crear una ficha pedagógica. Digamos, yo no me considero muy bueno creando fichas pedagógicas y haciendo escenarios virtuales de aprendizaje que yo no he tocado, digamos per se, sino que soy más de entrar al aula, observar cómo se comportan los estudiantes y ahí empezar a construir con ellos. Entonces sí, definitivamente es algo que ya venía pues en mí.

Chercheur : ¿Y por qué la […]? ¿Qué te llevó?

P1 : La […] en términos prácticos era porque yo tenía una beca de la misma comunidad en la que nací, en la que viví toda mi vida y ahí había una de dos personas de ellos de mi generación, con un poco más de edad, que ya habían estudiado en […] también licenciatura en lenguas y que hasta ahora les estaba yendo muy bien. Ellos, uno hoy trabaja en el […] como supervisor y otro trabaja en Estados Unidos como profe. Entonces, creo que eran muy buenos ejemplos de que realmente con una licenciatura se pueden hacer muchas cosas, se puede vivir bien en términos prácticos, pero también se puede ser feliz, ¿sí? Que a final de cuentas eso es lo que uno busca intentar, estar tranquilo con lo que hace. Y yo definitivamente me siento muy tranquilo con el hecho de ser profesor. Entonces, escogí la […] porque ya habían dos personas que conocían la universidad, me habían explicado el currículo, pero digamos más allá de eso no lo había pensado de otra manera. Intenté, me presenté cinco veces a la […] para estudiar filología, nunca pasé. Nunca me presenté a la […], nunca me presenté a la […] porque también tenía a nivel personal, yo siempre he sido de mucha inmediatez, entonces necesitaba estudiar ya y no quedarme sin hacer nada, entonces por eso escogí la universidad en la que me apoyaban económicamente hablando.

Chercheur : Y justamente hablando de la universidad, ¿Cómo viviste tu formación universitaria? Hoy viéndote ya como docente con experiencia. ¿Tú piensas que esa formación respondió a tus necesidades? Porque también como hacer la precisión de que tú, digamos por el lugar donde creciste, todo ese acercamiento, ya tener profesores al lado, tener esos primeros guías, digamos que ya tenías mucho más acercamiento que el estudiante promedio de las universidades, que en muchos casos llegan no con esta vocación de ser docentes, sino por estudiar idiomas. Entonces, digamos, ¿Cómo viviste tú justamente eso? ¿Responde ahora en tu punto de vista la formación? ¿Responde a las necesidades?

P1 : Juepucha. Pues voy a hablar mucho desde lo personal. Yo creo que, yo intenté sacar la universidad lo más rápido posible por cosas que habían en la universidad, por logros míos que quería cumplir, entonces yo la saqué en 4 años como super corriendo. Entonces, creo que ese fue el primer error para no tener una muy buena formación, digamos, sentada a nivel pedagógicamente hablando, no tuve una formación tan sentada ni tan reflexiva, vamos a decir. Entonces, yo siento que tengo todavía muchos baches a nivel, digamos, metodológico en cuanto a cómo es mi práctica docente. Sin embargo, sopeso todas esas falencias y carencias metodológicas a las que nunca les puse atención en la universidad por todo ese querer y toda esa habilidad empírica que ya tenía con la que ya venía y que ha ido, digamos alimentando con los años y con mi práctica pedagógica. Entonces, es ahí una mezcla de sí, me sirvió mucho la universidad en algunos temas, digamos, como a nivel formativo, como

conocer la historia del profesor, de dónde viene, por qué el profesor tiene un rol tan importante, saber que, digamos, el hecho de que se creen sindicatos y el hecho de tener la conciencia del profesor como un ente importante para la sociedad, eso me ayudó en la universidad. Ya a nivel de metodología y de enseñanza, creo que ahí no le puse mucha atención y fue mi culpa, fue como ya muy algo a lo que nunca le puse atención por querer explorar ese espacio como empírico que siempre quise desarrollar en mi práctica pedagógica y que lo sigo haciendo. Cada vez intento equilibrarlo más, pero definitivamente todavía hay un componente, digamos, que sí considero que sea de vocación que me ayuda mucho en mis clases.

Chercheur : Porque ahí está justamente esta parte teórico-práctica que siempre se menciona que una cosa es la teoría que se muestra, en las clases, y otra cosa también está ese lado de práctica y esta parte de vocación que mencionas. Entonces, ¿piensas tú que esta parte metodológica a la que no le pusiste mucha atención en clase es realmente necesaria? ¿Te es realmente necesaria hoy en día para mejorar o pueden ser simplemente cosas que también tú puedes ir aprendiendo a lo largo de la experiencia?

P1 : Yo creo que sí es algo necesario. Sí es algo necesario y es algo que entrando a trabajar aquí en la […] y bueno, desde que empecé a enseñar francés como tal, empecé a decir, "sí debía haberle puesto atención a, digamos, a cómo funciona, cómo son los procesos cognitivos o los procesos, digamos, ya de clase que uno debe seguir, el hecho de que haya una conceptualización, una sistematización, una evaluación". Todo eso es importante porque a final de cuentas todo eso tiene un nivel teórico, tiene como mucho fundamento. Entonces, yo empecé a aplicarlo desde hace como unos cuatro o cinco años con justamente mi expareja que sí creo que era todo lo contrario, era muy metódica y era como muy poco dada a querer estar con el público con el que estaba. Pero entonces ella me ayudó mucho a entender que esos procesos eran importantes y hoy en día muchas de esas estrategias que ella me recordó de la universidad porque estudiábamos juntos acá en Colombia me han ayudado un montón para mejorar aún más lo que yo ya consideraba que estaba bien. Entonces sí, definitivamente lo teórico es clave.

Chercheur : Tú mencionas que la terminaste en 4 años por decisiones propias, ¿no? Decías porque en la universidad habían cosas. ¿A qué te refieres con esto?

P1 : Había como ayudas. La […] actualmente todavía tiene una ayuda por promedio y es que cuando uno saca un promedio mayor a 4,2, te regalan seis créditos. Entonces, esa ley para ellos empezó, tan pronto yo empecé la universidad. Entonces, yo me puse a hacer matemáticas y dije, "la carrera la puedo sacar en 4 años si me gano esos créditos de ahora en adelante." Es decir, de segundo semestre en adelante y así fue. De segundo a décimo me gané esos seis créditos que sería el equivalente de 6-8, más o menos entre 40 y 48 créditos que me permitió saltarme un año prácticamente pero nunca más.

Chercheur : Pero es decir que no perdiste tampoco, viste los mismos créditos que un estudiante que la hizo en cinco años.

P1 : Sí, de hecho, esas horas no las utilicé para ver las materias fundamentales de la clase, sino que las tomaba los sábados para materias que yo no consideraba tan importantes como las cátedras electivas que ya tenían que ver, digamos, con aprendizaje de otras habilidades y esto, pero las materias de núcleo, sí las veía yo con mis compañeros de manera regular, no me las salté ninguna. Y las de inglés, no me las salté.

Chercheur : La única diferencia fue que pues acabaste un año antes como tal. Y como tal, como espacio tú hablas ahora de justamente esa reflexión, ¿no? Sí. Y esa reflexión también que uno la logra pues teniendo mucha más experiencia, ¿no? Y reconociendo pues sus falencias, sus fortalezas como tal. ¿La universidad proporcionaba en general como esos espacios de reflexión con los estudiantes, espacios de reflexión, de discusión?

P1 : Hablando de la práctica pedagógica como tal in situ ya con los estudiantes, sí habían espacios, me parecía que eran como el problema con la formalidad es que a veces la formalidad se queda en formalidad. Entonces, teníamos unos espacios de 3 horas de práctica y luego teníamos una hora de reflexión. El problema que esa hora de reflexión nunca se cumplía casi completa y eran espacios que los profesores debían dividir para todos los estudiantes que estábamos en la clase. Entonces, al no haber, por ejemplo, un círculo de discusión o más tiempo para poder discutir con el profesor que en mi caso fueron profesores con mucha experiencia, muy buenos, que aportaban muchas cosas, no fueron suficientes porque el tiempo no lo dio, porque las estrategias metodológicas de ese espacio en concreto tampoco lo permitían, es decir, lo que digo, siempre pensamos, mi generación es la generación de los pilo paga. Entonces, todos eran pelados que tenían como esa garra de estudiar a comparación de ahora, siento. Entonces como que todos sí pensábamos en cómo somos mejores profes. Y siempre nos sentábamos a pensar, pero nunca teníamos ese espacio para pensarlo con el profe como tal, porque el profe tenía más materias. Entonces, creo que en ese espacio sí hubo como mucha falta de explorar cómo se siente el profe, cómo hizo la clase, por ejemplo, la evaluación por pares también es muy importante, tampoco en mis clases de práctica no se hicieron y es muy importante ver al otro compañero cómo la embarra o cómo hace esto muy bien y anotar. Sí, eso me parece aún todavía importante cuando uno ya es profe contratado en algún sitio. La evaluación por pares es muy importante. También siento y no, la verdad es que hubo mucha carencia de eso en mi formación.

Chercheur : Y esta parte de espacios de discusión y reflexión en las prácticas son a partir de séptimo semestre.

P1 : De sexto semestre. Ahora cambió, pero en esa época era de sexto.

Chercheur : ¿Y no piensas que tal vez esos espacios de discusión, esos acercamientos al aula, espacios de discusión, reflexión entre pares con el profesor de guía serían beneficiosos desde el inicio de la carrera?

P1 : Totalmente, totalmente, sí. No necesariamente desde la práctica como tal, sino simplemente como desde el profesor contándole a uno cuáles han sido sus experiencias. Finalmente, lo anecdótico y todas las experiencias que la gente le aporta a uno son muy valiosas también. Es decir, no sé, una vez estuve en el colegio X dándole clase a sexto que eran los más terribles y lo manejé de esta manera o me falló porque no lo manejé de esta manera, creo que son cosas muy chéveres de verlo y en mi práctica yo lo vi. Por ejemplo, a mí me salían muy bien las clases, a mis otras compañeras algunas veces como que los mismos estudiantes armaban motines, eran colegios públicos. Entonces, es la pregunta de por qué si yo estoy trabajando con el mismo grupo pasan estas cosas ¿sabes? Entonces creo que lo anecdótico, digamos, para empezar a convidar a los estudiantes, digamos, que están aprendiendo y que están en formación es muy valioso. Espacios más tranquilos, más relajados, más simplemente de discusión, de decirle, "profe y bueno, ¿usted qué utilizó?, ¿utilizó unas tijeras? o profe, ¿usted cómo se sintió? Profe, ¿alguna vez ha llorado dando clase? o profe, ¿alguna vez por alguna situación personal usted se ha tenido que salir de una clase? Son cosas que uno va aprendiendo con la experiencia, sí, pero que también puede prever y que uno a veces en la academia no tiene el tiempo de explorar.

Chercheur : Porque también justamente es como la estructura lineal de las de las carreras, ¿no? Entonces, de las licenciaturas en este caso. ¿no? Que viene la parte teórica y de la nada, práctica. Entonces, ¿tú estás de acuerdo con esa parte lineal? porque también viene ¿qué significa enseñar o ser profesor para ti? No sé si enseñar y ser profesor para ti es un proceso lineal como las universidades lo presentan.

P1 : No, es que sigo todavía muy desde lo empírico y desde lo, no me gustaría llamarlo vocacional, pero sí desde el sentir de uno. Entonces, creo que para ser profesor no necesariamente hay que estudiar en una universidad, ¿sí? Para transmitir un conocimiento no necesariamente hay que estudiar en una universidad. Si yo sé hacer manillas y quiero trabajar en cómo hacer manillas de chaquiras con niños que lo hice algún tiempo, pues lo hago y mis metodologías tendré, ¿sí? Sin pasar por una universidad. La vaina es cómo yo hago que ese proceso sea un poco más reflexivo y más coherente, ¿sí? Entonces, si yo quiero que el estudiante de verdad, si es

en un contexto, por ejemplo, de un colegio público y yo quiero transmitirle todo, o sea, si yo quiero proyectar a ese estudiante de cómo yo mismo me proyecté a mí en el futuro, creo que hay unos procesos, digamos, que pasan por la teoría que son importantes. No considero que sea lineal, o sea, no es como primero teórico y luego práctico, sino que sí definitivamente tiene que ser algo de ir teniendo ciertas experiencias, no necesariamente ir a dar clase y ver la teoría al tiempo, pero sí, no sé, un día visitar otra clase, una clase de ingeniería en la universidad o que se haga una jornada en que cada estudiante escoja un colegio, contacte al colegio y le diga, "oiga, yo quiero ir a ver la clase de inglés." ¿Por qué no? Creo que eso da muchos elementos y eso también le permite a los estudiantes a ver si realmente eso es lo suyo o no. Cuando yo estaba en la universidad, repito lo de los pilo paga porque ellos estaban un poquito obligados a terminar, pero los anteriores a nosotros pasaba que llegaban a sexto, les tocaban las prácticas y se retiraban. Porque decían, "no, esto definitivamente no es para mí." ¿sí? O se condenaban a continuar la carrera y hoy en día pues son profes que por su formación y por el empeño que le metieron no tienen muy buenos puestos, están muy tristes con sus cargas, entonces creo que sí, creo que sí es importante.

Chercheur : ¿Y a qué se debe?, ya que tomas el ejemplo de tus compañeros que no se encuentran en buena situación profesional en este momento. ¿A qué piensas qué se debe? Es más el programa de la universidad que puede estar desconectado de los estudiantes, los profesores de pronto también que están desconectados de las realidades de sus estudiantes. Ahora que ya eres profesor.

P1 : Es difícil saber porque entran muchos factores que entran en juego. Digamos de mi promoción somos miti miti que nos va muy bien. La otra mitad les va no tan bien o no son profes o entraron a call centers porque se dieron cuenta, por ejemplo, que la enseñanza no era lo suyo y, sino que simplemente querían aprender inglés y francés y ya está. Yo no creo que sea por la parte de la formación docente como tal, por ejemplo, porque, por ejemplo, el énfasis que había de nosotros en lengua castellana española era muy bueno, el de francés también, el de inglés también. Simplemente era la manera en que estaba configurada la malla. Entonces, que no nos daba tanto tiempo de tener contacto con los estudiantes, a pesar de que fueron 2 años que estuvimos yendo semanalmente con estudiantes, a veces no es suficiente. Y definitivamente también pasa por un gusto que tenga la gente. Mis compañeros que hoy les va muy bien y que la mayoría son de francés porque son con los que yo estuve. No es porque estuvieron conmigo que les va bien, sino porque estuvieron conmigo. Nosotros éramos como un grupo muy unido y queríamos salir adelante y tal. Nos va muy bien a todos. Nosotros éramos 16 de francés, 13 viajamos a Francia. Era mucho el querer, el querer y también se le nota a alguien cuando quiere ser profesor que es así. O que tiene o que ha adquirido muy buenas herramientas. Entonces, sí creo que hay muchas cosas, muchos factores que entran en juego a la hora de saber, de evaluar el éxito o no de un profesor.

Chercheur : Me dices que entonces en la universidad, después en sexto semestre cada uno escoge su profundización. Es decir que ya empiezan los de francés, ven unas materias, los de inglés ven otra materia y los de español ven una materia. Piensas tal vez que el programa, la licenciatura en lenguas, en castellano, inglés y francés, el escoger una profundización, ¿no es un limitante para ustedes? O sea, dejar de lado automáticamente, bueno, en tu caso francés, entonces dejar un lado el inglés, dejar un lado el español.

P1 : Sí, totalmente. Y creo que es algo que en mi caso es muy triste, porque como lo hablamos desde el principio, las lenguas es algo que me gusta mucho, estar en contacto con ellas constantemente. Y el hecho de haber pasado 2 años sin entrar en contacto, por ejemplo, con el inglés u hoy en día no sentirme yo capaz de dar una clase en español porque no siento que no tengo las herramientas, es un poquito triste, es un poquito raro de ver, porque sí, efectivamente yo quisiera que en mi formación las tres lenguas hubieran trabajado de una manera, a lo mejor no tan intensiva como lo vi en francés, pero sí de manera más, ir un poquito más allá de ¿sí? No sabría cómo explicarlo, pero si yo veo las clases, yo me acuerdo muy bien de las clases de español y de inglés de mis compañeros que estaban en profundización y eran clases muy muy interesantes que yo creo que se pudieron haber abordado desde el principio de la carrera eliminando otras materias que a lo mejor no eran tan indispensables o que yo siento no son tan indispensables hoy en día.

Chercheur : ¿Cómo cuáles?

P1 : Como las de cátedra indudablemente, pero esas no se pueden quitar. Y habían algunas otras electivas que como que a veces no eran como tan interesantes, como que tocaban aspectos de la lengua y de hecho hubo una de ellas a la que yo le agradezco mucho, una de esas materias que era la preparación para al C1. Pero había otras como que tenían que ver con lingüística, digamos, avanzada, que ya era lingüística ya tan avanzada que eran cosas incomprensibles para el nivel que un estudiante tenía de licenciatura, sobre todo teniendo en cuenta que uno ve epistemología, historia de la pedagogía, etcétera, etcétera. Siento que ver cosas avanzadas de lingüística como que lo hacen perder a uno un poco, como no sé, teoría generativa, etcétera, etcétera, que yo lo hice y la verdad es que hoy no me acuerdo absolutamente nada de esas materias, ¿sí? Había otras que sí eran muy muy interesantes como todo el componente lingüístico de morfo-sintaxis, semántica, semiótica, que creo que es necesario, ¿sí? Independientemente de que uno a veces esa parte no la tenga tan en cuenta como profe.

Chercheur : ¿Sientes que la universidad, tu formación universitaria y con los profesores y las clases te ayudó a formar una identidad profesional como profesor?

P1 : ¿Como pertenecer a cierta corriente?

Chercheur : Sí, exacto, como esa es mi identidad como profesor. Yo soy profesor, pero soy este profesor con tales influencias.

P1 : No, definitivamente no. Pero un momento en el que tuve un profesor que nos enseñó, no me acuerdo el nombre de la materia, pero que sí nos mostraba como diferentes modelos pedagógicos, entre comillas, alternativos, que eran muy interesantes. Por ejemplo, hay uno del que me acuerdo mucho y que a veces intento mirarlo cómo es que funcionaba, pero tiene mucho estudio detrás y hay que saberlo estudiar, que se llama, me acuerdo el apellido, no me acuerdo el nombre, se llama Feuerstein. Y es un tipo que se craneó una manera de trabajar con personas que tenían dificultades de aprendizaje a través de razonamiento lógico y matemático. Se podía enseñar cualquier cosa a través del razonamiento lógico y matemático y eso tenía como unas cajas de herramientas y todo esto. Siempre sentí que dentro de mi práctica eso se ajustaba mucho a lo que yo quiero hacer como profesor. El problema es que, como solo lo vi en una clase, no tuve el tiempo de explorarlo, ¿sí? A lo mejor también por mi culpa porque no busqué al profesor y no le pregunté más. El profesor conocía a este tipo que es de Israel que se craneó el método, la comunidad donde yo vivo resultó que se había inspirado en ese método y entonces yo ahí empecé a conectar puntos y dije, "claro, no es coincidencia que a mí me esté gustando esto porque es lo que he vivido toda mi vida", ¿sí? Entonces creo que no me ayudó a formar una identidad como tal, de decir, "este es el profesor de la […]." O yo soy profesor de la […] por esta manera porque tal la otra. No. Tal vez sí hizo falta trabajar un poco más del lado de las corrientes pedagógicas y todo esto. También a lo mejor supongo que no es así porque cada profesor escoge como su manera y su metodología de enseñanza, pero yo creo que en la era moderna cada vez es menos claro cómo enseñar, o sea, es muy contextual, lo que me parece bien.

Chercheur : ¿Qué es ser profesor para ti? ¿Y en qué momento te sentiste legítimo como profesor?

P1 : ¿Qué es ser profesor? Nunca me he hecho la pregunta, la verdad. Creo que es inspirar personas a través de lo que uno hace. Definitivamente la práctica de uno, no tiene que ser como algo inspirador ni contar lo que uno ha hecho, pero sí como mostrarle a los estudiantes que pueden llegar a este punto en el que está el profesor a través de unas herramientas que le está dando uno al otro. Entonces, ser profesor es inspirar gente definitivamente. ¿Y en te qué momento me sentí legítimo? En ningún momento, sigo teniendo el mismo miedo de entrar a clase y, por ejemplo, de no tener la aprobación gestual de los estudiantes. Creo que no me siento

legítimamente un profesor. Tengo mucha confianza en mí mismo, sí, pero decir, yo soy profesor y soy de tal corriente y lo hago de tal manera, no. Creo que soy más de enseñar y hacerlo lo mejor que pueda.

Chercheur : ¿Y piensas que te habría ayudado de pronto en la universidad haber tenido más espacios de reflexión y discusión que mencionabas anteriormente? ¿Piensas que te habría podido ayudar a desarrollar una identidad como profesor, haber tenido estos espacios de discusión y reflexión que digamos que proponías en la universidad?

P1 : Sí, claramente, sí. Y hay un error muy grande y eso sí como que siempre se lo reprocho mucho a la academia y a lo mejor también funciona con las otras carreras, pero con la de profesores es muy puntual y es muy que pasa en todas las licenciaturas. Es el primer día que uno llega a clase le dicen, "ustedes están acá para ser profesores", de lo contrario, ustedes no están para esto. Y uno, listo, quiero ser profesor. Pero cuando uno se graduó, uno no sabe qué es el profesor. O sea, no lo tiene tan claro y también desabstraer una palabra tan grande como profesor, desglosarla tampoco es tan fácil. Pero sí como que no hay espacios de reflexión como para decir, "un profesor es esto." En la universidad había algo muy interesante, eso sí, que había como dos o tres semilleros de investigación, uno de ellos trataba como toda la práctica pedagógica desde el sentir del profesor, desde los imaginarios y tal y tal. Y creo que en esos espacios sí se permitía mucho más hablar sobre qué es el profesor, sobre cómo se siente, esos semilleros de investigación como que arreglaban todos esos esos problemas de los que he hablado, pero pues eran semilleros de investigación, era muy reducido, eran solo como 15 estudiantes.

Chercheur : ¿Y era fácil acceder a esos semilleros teniendo en cuenta todas las materias que tenían al lado en las universidades?

P1 : No, no era fácil. No era fácil. Ese del que yo hablo se llama […], hoy en día cambió el nombre. Es un semillero de investigación con mucho éxito del que nunca puede hacer parte porque no había como cuadrar horarios con el profesor, como que había que tener mucha disponibilidad. Entonces, no se podía estar de manera parcial en el semillero aportando, sino que tenía que sí o sí estar entregado completamente al semillero y pues eso en mi práctica diaria nunca ha funcionado. Yo siempre he sido de hacer muchas cosas al tiempo, entonces, como que no. Y habían otros dos que también era igual.

Chercheur : ¿Y qué recomendaciones harías tú hoy como profesor? Y pues de lo que hemos hablado un poco para mejorar el programa actual de la licenciatura.

P1 : Esta pregunta sí ya me la habían hecho y lo que respondí era un poco por lo que hemos hablado ahorita de tener espacios de práctica pedagógica desde el principio de la carrera. Sin importar que uno al principio no tenga las herramientas como tal teóricas a nivel de metodología, epistemología, etcétera, etcétera. Creo que sí es importante tener pequeñitos fragmentos de qué es ser un profesor para cuando uno llega a graduarse y decir, "listo, me siento preparado, preparada". Y eso cuando me lo preguntaron en su momento en la malla de la […] lo corrigieron. Tengo entendido que hoy en día es desde segundo o desde primero y me parece como una muy buena manera de haberlo trabajado. También dejaron de existir los énfasis, entonces como que ahora se trabajan todas las lenguas. Y hay unas cosas que se mejoren y otras cosas que se empeoran definitivamente. Entonces, por ejemplo, el nivel de la lengua empeora mucho ¿sí? Porque digamos cuando tú sales de una licenciatura, pues no dejan de ser 5 años. La idea es que, en mi forma de ver, es que aparte de que tengas las herramientas para ser profe, también que tengas un nivel mínimo suficiente para poder enseñar lo que estás enseñando, ¿sí? No dejas de ser responsable de lo que está aprendiendo otra persona. Entonces, tienes que ser consecuente con tu propio nivel, con lo que estás enseñando, con que hasta cierto punto tengas cierta seguridad para responder a ciertas preguntas, ¿sí? En las lenguas nos pasa mucho que se nos olvidan a veces algunas obligaciones de gramática o de léxico, eso es normal, ¿sí? Pero hay ciertos mínimos. Entonces, siento yo y porque me ha gustado hacerle seguimiento a la carrera que pues ha dejado de ser así un poco. Cuando yo me gradué de los 16 monachos que estoy hablando todos salimos con C1. Y eso me parece que fue muy importante y es la razón por la cual los 16

tenemos muy buenos puestos. Y la calidad de ese año en concreto pues se vio muy reflejada en lo que somos hoy en día.

Chercheur : Tú mencionas antes que no se necesita una formación universitaria para ser profesor. ¿Tú piensas que se necesitan 5 años de carrera? ¿Qué necesita un profesor de francés? Un profesor de lenguas, ¿no? Universidad como didáctica, pedagogía, lingüística, y 5 años. Tú también mencionabas, ¿no? Que muchos estudiantes llegaban y en sexto antes de hacer las prácticas se iban, abandonaban u otros que ya pues como mencionabas ya aceptaban el recorrido que habían hecho por no perder, supongo. Entonces piensas, ¿5 años se necesita para ser profesor? Con este nuevo público actual, con ese nuevo tipo de estudiantes, ¿no? Porque también las generaciones van cambiando al mercado.

P1 : Sí, claro. Cuando me hacías la pregunta estaba pensando más por el lado generacional y la primera respuesta que se me viene a la cabeza es no. No, no es que no sea necesario, pero la demanda no acepta en este momento que los programas sean tan largos, sobre todo cuando se trate de humanidades. Porque se infravaloran primero y segundo porque también considero que 5 años de estudios para un pregrado tiende a ser bastante. La verdad no sabría cómo responder la pregunta, pero sí definitivamente veo que lo solicitan más que lo que lo necesitan, porque no estoy seguro si lo necesitan los estudiantes hoy en día, es periodos de estudio mucho más cortos. Entonces, por la inmediatez que nos ha impuesto la sociedad poco a poco, después de la pandemia, todo el mundo quiere sacar sus carreras técnicas, tecnológicas de pregrado muy rápido. Entonces, como que sí es complicado saber si sí es necesario o no. Yo la saqué en 4 años, por ejemplo, y siento que fue suficiente, fue suficiente. Cuando hice mi maestría, las maestrías que hice, pues siento que pude completar cosas que no había visto en el pregrado, sin ningún problema. Entonces, sí creo que sí puede ser suficiente para lo que requiere un nivel de pregrado, hacerlo en 4 años. Sí a nivel, digamos, de teórico y también del nivel que se puede hacer práctico en el aula con los estudiantes aprendiendo. Sí, me parece que es un tiempo prudente 4 años. Sí, nuevamente como que la reflexión es difícil de hacerla entre cuál es la diferencia entre un programa de 4 años y 5 años. Sé que hay muchos programas hoy en día que son de 4 años o programas que existen hace más de 10 años que son de 4 años. Los programas de historia la mayoría son de 4 años, por ejemplo, ¿por qué un programa de historia es de 4 años y un programa de licenciatura en lenguas, ¿no? Por ejemplo.

Chercheur : Mira que hasta ahora nos hemos enfocado más en la identidad profesional, formación docente. Pero entonces también está la identidad personal, ¿no? También justamente desde este grado de nuestra formación y en humanidad es nosotros, nuestra persona pone al profesor, ¿no? Porque también pues en la teoría se tiende a poner como la imagen de un profesor ideal, ¿sí? Pero también estamos nosotros. En las universidades normalmente cuando entran los estudiantes, pues entran 17, 18 años, 16 incluso. Entonces están muy jóvenes, ¿no? ¿Tú piensas que en tu universidad les ayudó también a este desarrollo de esa identidad personal?

P1 : Sí, completamente. De hecho, yo hago parte de esa generación que arrancó la universidad muy pronto. Yo no, bueno, yo ahora la arranqué a las 18, pero sí tuve compañeras que la arrancaron a los 15, 16 y que no necesariamente por el hecho de ser jóvenes no tengan cierto rigor en el aula que se requiere digamos para controlar un grupo que es difícil o para enseñar un tema que es complicado, que son dos opuestos completamente distantes. Entonces, yo creo que la universidad en ese sentido de digamos de lo que de hacerle saber al estudiante lo que implica ser profesor, sí lo logró.

Chercheur : Pero mira que ahí implica ser profesor, vamos otra vez a la identidad profesional. Es la pregunta sobre tu identidad.

P1 : Sobre mi identidad.

Chercheur : Tu ser, exactamente, identidad personal. Tú me lo mencionabas también, habían muchas cosas que hubieras querido hacer. Yo puedo entro, quiero ser profesor, pero también me gusta el cine. También me gusta

la literatura, la pintura ¿sí ves? Entonces ¿también habían espacios en tu universidad para conocerte a ti mismo? Quítale el lado profesional, docente para conocerte a ti. Y pues no hablo como de espacios ya afuera de clases, como el campus, con los compañeros hablando, sino como tal que la universidad lo pusiera de espacios oficiales para eso, para ayudarlos, a un estudiante joven a saber quién es.

P1 : Sí, sí, existían, aparte del de la malla, digamos lineal, de los créditos que uno tenía que ver. Creo que la universidad sí se esforzaba mucho por tener muchas materias distintas que exploraran diferentes campos, sobre todo que tenía que ver con las artes distintos. Entonces, digamos, o con artes o con deportes o con otras cosas que sí lo permitían y, de hecho, la mayoría de mis compañeros como que decían, "no sé, hoy tengo una clase de cine, de cine en francés." O, por ejemplo, en mi caso, hoy quiero ver algo sobre derechos humanos. Creo que sí había cierto número reducido de materias que le permitían a uno, por lo menos, explorar una de esas cosas que a uno le gustaban aparte de las clases

Chercheur : ¿Pero eran fáciles por los horarios de inscribirse a esas materias?

P1 : No, no, era complicado. Eran horarios muy difíciles, muy poco accesibles, por ejemplo, yo tenía que verlas en las noches normalmente. Entonces, digamos, eran horarios de 8 a 10 de la noche, ya cuando uno está mamado y no quiere saber más.

Chercheur : O sea, la oferta está ahí.

P1 : La oferta está ahí, pero exactamente, sí, por ejemplo, la materia esta que digo de preparación para el DALF también, bueno, eso ya es más con respecto a la lengua, pero también era en la noche, entonces había que hacer un esfuerzo bastante grande para. Sí, es verdad que no eran tan accesibles.

Chercheur : ¿Y piensas que tal vez hubiera sido bueno quitar esas materias que mencionas no son indispensables y agregar estas materias que te ayudan a formarte como persona?

P1 : Sí, totalmente, totalmente. Por lo menos como dar una o dos o tres alternativas que permitan que uno desarrolle también como a veces sus habilidades blandas o habilidades que tiene aparte, digamos, así como el cine, el teatro, el arte, porque había muchos de nosotros que estábamos interesados en eso y creo que no tuvimos el espacio de explorarlo como parte de la malla oficial, porque evidentemente había deporte, pero eso está para todos los estudiantes. Entonces, sí, para construir esa identidad creo que era un poco más complicado. Creo ahí también que es muy importante el rol del profe. Es muy importante cómo es el profe. Entonces, yo afortunadamente tuve profes que tenían una forma de enseñar, la mayoría eran de la […] y como que siempre enseñaban la lengua o lo que enseñaban a partir de lo que a ellos les gustaba. Entonces, por ejemplo, tenía una profe que nos enseñaba francés a través de la literatura. Para algunos era súper chévere, para otros, era hartísimo, pero creo que había esa posibilidad de explorar a través de ese profesor como otras formas de ver el aprendizaje de las lenguas, por ejemplo.

Chercheur : Pasemos a tu relación con la lengua, ¿vale? Entonces, hoy, ¿cuál es tu relación personal con el francés?

P1 : Mi relación personal con el francés como lengua. Creo que no puedo disociar la lengua del aspecto cultural, habiendo pasado 5 años en Francia. Creo que hay muchas cosas que amo de la lengua y hay otras cosas que detesto de la lengua por comportamientos de por cómo viví la lengua. Entonces, por ejemplo, el hecho de, no sé, pensar en francés, a veces como que no me molesta, hace parte de mí y creo que ha creado una identidad personal mía distinta. También me pasó con el alemán, entonces tengo muchas cosas a nivel cultural que se impregnaron en mí por ser tan joven como la rigurosidad, la puntualidad y del francés también como ese inconformismo que a veces es molesto, pero que a veces es bueno. Entonces es como una dicotomía ahí rara.

Pero en como yo veo y respiro la lengua, creo que es algo que es positivo, o sea, la música que escucho hoy en día es en francés, la música que me gusta es en francés, mis amigos muchos son franceses. Una gran parte de mi vida la pasé en Francia, entonces mis estudios de nivel superior también son hechos en Francia, tengo cierto rigor a nivel, digamos, investigativo que tiene un corte más francés, mi manera de escribir es en francés. Y hay muchas cosas de eso que me gustan. Y hay muchas cosas como, por ejemplo, que ya tienen que ver con aspectos culturales como quejarse que hace parte de la identidad francesa que no me gusta.

Chercheur : ¿Piensas que esa relación que tienes con el idioma se logró gracias a tu estancia allá en Francia? Cuando saliste de la universidad ¿sentías la misma relación con el francés?

P1 : Uf. Difícil.

Chercheur : ¿Era algo ajeno, lo sentías como propio?

P1 : Creo que era algo ajeno, era algo muy ajeno. Era algo que por el empeño que le puse lo hacía muy bien, digamos, al nivel de lengua, pero no había una apropiación cultural. Porque veía la lengua como de lejos. Entonces como que había muchos aspectos de la lengua que no entendía. Entonces sí creo que no tener, por ejemplo, un profesor francés, qué sé yo, a quién escucharle su voz en presencial también como que tal vez pudo haber afectado, ¿sí? Obviamente un profesor francés no va a ser mejor que un profesor no nativo en el caso del francés como lengua extranjera, eso sí lo tengo muy claro. Pero sí, digamos, a nivel del aporte cultural que le trae a uno, siento que tal vez pudo haber habido algo ahí distinto. Entonces, sí, siento que mi estancia en Francia cambió mucho mi relación con la lengua, igual con el alemán, igual con el inglés. Por ejemplo, el inglés es muy ajeno a mí porque nunca he tenido contacto ni con personas anglófonas ni con contextos anglófonos. Entonces, yo lo veo más como una lengua.

Chercheur : Entonces, ¿piensas que la universidad tampoco permite esa adquisición del idioma tampoco? Por los tipos de clases que pues son clases gramáticas donde se ve toda la teoría y no permite desarrollar una competencia comunicativa cultural.

P1 : No, no. Desde el aspecto pedagógico, didáctico, metodológico, super bien, no tengo nada que reprochar así yo no haya aprendido nada. Por decisión propia, porque lo sé que mis compañeros sí lo hicieron. Pero sí, creo que hizo más falta lo cultural a pesar de que había algunos eventos que eran culturales como la semana de la Francofonía y esto, pero era un evento al año, entonces, como que eso no lo tiene uno tan conectado a la realidad. Mi conexión con el francés fue más algo propio y no algo que vino de la universidad. Yo me obligaba a mí mismo a escuchar radio en francés, escuchar música en francés, pero era una decisión propia y no como una invitación de la universidad.

Chercheur : Ya como para acabar como las últimas preguntas, es sobre pues tus motivaciones ahora ¿vale? Entonces, ahora, ¿qué te motiva a ser profesor? ¿Y en qué medida la estabilidad económica y el reconocimiento social, te influencia en este compromiso o esta motivación? ¿Cuáles son tus motivaciones en este momento para ser profesor de francés como lengua extranjera?

P1 : Lo tengo muy claro. Lo tengo muy claro y siempre lo he tenido muy claro. Mi motivación al enseñar una lengua X, llámese inglés, francés, español, alemán, lo que sea, es que la gente pueda vivir lo mismo que yo he vivido con la lengua. Es decir, estos cinco años que yo viví en Francia, siempre los proyecto a mis estudiantes. Es como yo quiero que ustedes lleguen a este punto porque hay muchos aspectos positivos que me hacen pensar que sus vidas van a cambiar un montón si ustedes pueden tener la misma experiencia que yo tuve o al menos una experiencia en la que ustedes puedan estar en un ambiente de aprendizaje distinto al no nativo, por ejemplo. No es que uno tenga que aprender en un aprendizaje nativo, simplemente me parece que es una experiencia chévere, una experiencia que lo enriquece mucho a uno, entonces yo proyecto mucho eso en mis estudiantes.

Entonces me preocupo mucho por saber si ellos quieren pasar los exámenes, porque sí, por saber si ellos están interesados. ¿Cuál es el objetivo de ellos con el francés? Entonces, sí, quiero hacerle sentir como que tengan la misma buena experiencia que yo tuve y que de una u otra manera yo nunca tuve guía. Yo siempre fui mi propio norte, tanto para mí como para mis amigos como para mis estudiantes ahora. Entonces como que haya alguien externo a uno y que no tenga que ver nada con la vida de uno que le diga, "vea, usted puede hacer esto de esta manera, usted puede hacer esto de esta manera." Me parece que afecta mucho en la vida de las personas de manera positiva. Entonces, esa es mi motivación al enseñar.

Chercheur : ¿Y en qué medida la estabilidad económica influencia esta motivación?

P1 : ¿La estabilidad económica con el hecho de ser profe de francés?

Chercheur : Exacto.

P1 : Creo que en Colombia es bien remunerado el hecho de ser profe francés con respecto a otros trabajos y con respecto a ser profe de otras lenguas. Considero como siempre que podría ser mejor.

Chercheur : Si fuese un caso contrario, si el francés no estuviera bien pago, ¿seguirías siendo profesor de francés?

P1 : Muy seguramente no. Muy seguramente no. Pues uno siempre busca como cierta estabilidad económica. Entonces, de hecho, lo mencioné al principio y lo vuelvo a mencionar, ser profe siempre ha sido un accidente. Porque a pesar de que yo tengo esta vocación de ser profe, yo siempre he tenido el sueño de ser traductor. El problema es que cuando me gradué de mi maestría en traducción, que fue en 2023, salió el chat GPT y cambió mucho las condiciones. Las condiciones, las mecánicas, la manera del pago al traductor y yo dije, "juepucha, ¿y ahora?" Entonces, me tocó volver a la enseñanza que le estaba huyendo un poco, tal vez.

Chercheur : ¿Por qué le estabas huyendo?

P1 : Porque quería perseguir ese sueño de ser traductor e intérprete. Entonces, claro, siempre cuento el chiste de que recibí mi cartón de maestría y lo boté a la basura de una vez porque la traducción hoy en día se ha modificado mucho, la interpretación no, pero la interpretación no es mi fuerte. Entonces, como que sí, el hecho de ser profe de francés fue una salvación, digamos, a nivel económico. Porque viviendo de la traducción estoy seguro que tendría que ser un esfuerzo muy grande para poder llegar hasta donde estoy ahorita. No es que haya abandonado ese sueño, sino que ese sueño está en construcción porque la estabilidad económica que me da a ser profesor de francés, es mucho mayor. Y en cuanto al estatus del que hablabas en la misma pregunta, creo que ser profesor de francés, al menos en Colombia o en el extranjero, sí es muy bien visto. Es como que el hecho de ser profesor en general es muy bien visto en la sociedad. Siento que es muy bien visto, es muy poco valorado, ¿sí? Entonces, cuando uno va a una reunión familiar, mi familia no es muy numerosa, pero cuando voy a la familia de otra gente y digo que soy profesor, me dicen, "ah, qué chévere." Pero cuando uno va a trabajar a su colegio o a su instituto o lo que sea, la remuneración a veces no está muy acorde con lo que uno representa para la sociedad, siento.

Chercheur : ¿Y piensas que la universidad ayudó en el pregrado a los estudiantes a reconocer esta realidad o más bien tuvo la tendencia a romantizar la pedagogía?

P1 : No, no, nunca la romantizó. Desde el día 1 nos dijeron como si ustedes quieren vivir como, tal cual, si ustedes quieren vivir como ricos, creo que este no es el espacio. Esa fue la primera clase que yo tuve y me acuerdo mucho. Entonces sí, nunca se romantizó la pedagogía y siempre se asumió la pedagogía como un reto y algo que no necesariamente iba a traer mucho beneficio monetario, digamos, enorme. Pero con mi práctica yo sí

soy de desmentir muchos mitos, en general en mi círculo, ¿sí? Entonces, el hecho de trabajar en la […] sin tener una maestría, bueno, yo sí tenía maestría, pero mis colegas ahora que han entrado a la […] no tienen maestría, yo desmentí que se puede presentar una prueba sin tener el nivel del que uno se está presentando a la prueba porque uno quiere perseguir sus sueños. Yo tenía un B2 cuando presenté el C1 y pasé el C1. Desmentí el hecho de que podía sacar la carrera en 4 años. Entonces, como que eso siempre me ha ayudado a desmentirme a mí también todos esos prejuicios que a veces tiene la gente con respecto a los profes. Y lo que es los prejuicios que tenemos nosotros de nosotros mismos, de que tenemos que tener un salario bajo, porque no valemos suficiente y yo digo, no, sí lo valemos y si uno hace un trabajo bueno y si lo hace muy consciente y muy de manera, ¿cómo decirlo? Si uno hace lo mejor de sí para poder dar un buen resultado, creo que uno puede vivir muy bien de lo que sea. Sí. Ser profesor de francés es una de esas cosas.

Chercheur : Y la universidad les ayudó a eso, a decirles, "¿ustedes lo valen?"

P1 : No. No, eso sí ya es algo más de nuevamente te repito de la convicción que tiene uno mismo como persona.

Chercheur : La universidad les dijo, "esto va a ser difícil ya."

P1 : Exacto. Sí.

Chercheur : ¿No hubo esa motivación de que miren, ustedes lo valen?

P1 : Ni el acompañamiento profesional tampoco, he de decir, "no, vea, usted puede más o menos trabajar por este ámbito." Fue muy limitado, o sea, va a ser profesor de lengua, ¿dónde? Jum. Por ejemplo, hoy hay muchas opciones de mis compañeros que se graduaron un año después que yo, hubo un chico también que fue así como yo que inspiró a los otros a ser profesor freelance y hoy en día esos cinco o seis estudiantes se dedican a viajar por el mundo enseñando francés, inglés, español. Entonces sí, no, la universidad definitivamente no ayuda mucho en ese ámbito.

Chercheur : Muchas gracias por participar en la entrevista y ya, ahí quedamos. Muchas gracias.

Participant·e 2

La·e participant·e est un·e enseignant·e colombien·ne de français langue étrangère (*FLE*) justifiant d'un niveau C2 et d'une quinzaine d'années d'expérience dans l'enseignement. Sa vocation d'enseignant·e est profondément ancrée en lui·elle depuis l'enfance. Soutenu·e par sa mère, il·elle a suivi sa scolarité dans une École Normale Supérieure (un établissement formant les futur·es éducateur·rices dès le secondaire), s'imprégnant très tôt du discours de la pédagogie et de la transformation sociale. Il·elle a ensuite poursuivi ses études supérieures en Colombie où il a obtenu sa licence et son master.

Bien qu'il·elle se destinait à l'enseignement de l'anglais, il·elle est tombé·e amoureux·euse du français dès son premier semestre à l'université, trouvant dans cette langue une meilleure résonance avec ses affinités culturelles. Son parcours est également marqué par un séjour de six ans en France, où il·elle a exercé comme professeur·e d'espagnol en collège.

Cette immersion prolongée, qu'il·elle considère aujourd'hui comme sa plus grande valeur ajoutée, a profondément nourri sa compétence communicative interculturelle et sa capacité à transmettre la culture francophone à ses étudiant·es Refusant le système scolaire classique qu'il·elle juge inefficace et structurellement défaillant, il·elle a fait le choix catégorique de travailler exclusivement avec un public adulte. Aujourd'hui en poste en Colombie, il·elle se distingue par une identité professionnelle forte et engagée. Il·elle critique ouvertement la marchandisation de l'éducation, le nivellement par le bas des exigences académiques et la standardisation de l'enseignement à travers des manuels commerciaux.

Pour lui·elle, l'enseignant·e est souverain dans sa classe, il·elle est le capitaine de ce navire. Il·elle rejette les méthodes purement grammaticales ou structuralistes au profit d'une approche socioculturelle. Il conçoit la classe de langue comme une microsociété vivante et l'apprentissage du français comme un processus de co-construction identitaire et interculturelle où l'étudiant·e apprend à exister et à dire le monde dans une nouvelle langue. Son ambition actuelle est d'utiliser la recherche didactique pour avoir un impact concret et transformer les pratiques institutionnelles de l'enseignement du français en Colombie.

Chercheur : Buenas tardes. Muchas gracias por aceptar participar a esta entrevista que se hace en el marco de mi investigación del proyecto de grado de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad de Nantes. Entonces, el día de hoy quisiera que habláramos de tu trayectoria, ¿vale? De tu relación con la enseñanza de francés, en este caso francés lengua extranjera, de tu construcción identitaria como profesor y tus experiencias personales en esta área. El objetivo no es de juzgar o de evaluar, más bien de comprender tu historia, tus

sentimientos, tus vivencias. Entonces por eso no hay buena ni mala respuesta, ¿listo? Entonces tu testimonio es muy preciado para la investigación y será anónimo en el marco de justamente de este trabajo. Eres libre de no responder a ciertas preguntas si lo prefieres, avanzaremos siguiendo un hilo de discusión, pero no dudes en agregar información que encuentres importante. Entonces lo primero es que nos cuentes el nivel de lengua que tienes, la universidad en la que hiciste el pregrado y después maestría, y los años en que te graduaste y los años de experiencia que tengas.

P2 : Listo. Bueno, pues me llamo […]. Soy profe de francés. Tengo nivel C2. Soy de la […]. Pregrado y maestría.

Chercheur : ¿Y cuántos años tienes de experiencia? ¿O el año que te graduaste?

P2 : Me gradué en el 2011. Uno empieza a dudar. No, en el 2012. Bien, y yo empecé como profe de francés cuando estaba en la universidad. Antes de las prácticas inicié trabajando en […]. Fue mi primer trabajo como profesor de francés. Tenía 20 años, 21 años, quizás. 21 años tenía. O sea, trabajé un año en […] y luego empecé a trabajar en […] y un mes después empecé las prácticas los sábados en el centro de idiomas de la […]. Entonces, puedo decir que tengo 15 años enseñando. ¿Francés enseñando?, porque enseñando francés, el tiempo que estuve en Francia, que fueron 6 años, estuve como profesor de español. Entonces, si le restamos 15-6, 9 años como tal pues de francés.

Chercheur : Entonces, la entrevista está dividida en cinco ejes, ¿vale? Entonces, los ejes son trayectoria profesional, identidad profesional, formación universitaria, motivaciones y la relación con la lengua, ¿vale? Entonces, pues igual vamos avanzando por cada uno de los ejes, entonces el primero es justamente eso. Entonces, cuéntame cómo terminaste enseñando francés como lengua extranjera, ¿Cómo tomaste esa decisión de pues de entrar a la universidad a hacer una licenciatura y pues si tenías alguna otra idea de profesión antes? Entonces, ¿cómo fue esa decisión?

P2 : Bueno, yo siempre fui profesor desde chiquito. Entonces, mi mamá se tomó muy en serio mis deseos de niño y me metió a un colegio, una normal superior. Yo estudié en un colegio una escuela normal superior donde digamos que lo preparaba uno para ser, para ser normalista, para ser profesor. Entonces uno terminaba 11 y seguía con 12 y 13. Entonces desde pequeño siempre supe que quería ser profesor. Inicialmente matemáticas. Ya en bachillerato me empezó a gustar el inglés. Entonces decidí ya ser profesor de inglés. Y cuando me gradué viendo las opciones que había para ser profesor de inglés, pues llegué a la […] y habían los programas, español, inglés y español y lenguas extranjeras. Entonces dije, "bueno, ¿por qué no francés?" Inicié la universidad y me enamoré del francés desde el primer semestre. Me di cuenta que no era tan bueno en inglés como pensaba en el colegio. Y ya tenía claro en la universidad que iba a ser profesor de francés, se volvió mi sueño y sí, digamos, ya me visualizaba ya como profesor de francés desde la universidad.

Chercheur : Y en la universidad, cuando dices que te enamoraste de francés, ¿Qué influyó?

P2 : Bueno, cuando estaba en 11, yo hice un pre-ICFES en la […]. Se acabó el pre-ICFES y recibimos unos volantes de lenguas. Entonces empecé a hacer francés en 11. Y me empezó a gustar mucho. Yo estaba en 11 y los sábados yo estudiaba francés en […]. Y cuando entré a la universidad casi nadie sabía francés. Yo ya tenía bases. Entonces como que el hecho de digamos entender, yo creo que eso tuvo un impacto en mí. Sentí que era bueno en francés y de ahí nada adelante ya siempre me fue bien en la clase de francés y por eso mismo como que logré combinar lo que quería hacer con lo que era bueno haciendo. Me di cuenta que era bueno en francés, entonces dije, pues por este lado es.

Chercheur : Por este lado es, por el de los idiomas.

P2 : Sí, el inglés siempre estuvo como cojeando porque el inglés siempre fue mi reto cada mes. Porque la gente era muy buena en inglés y yo era muy malo en inglés. Entonces me tocaba estudiar mucho en inglés, en cambio francés, no. O sea, ya de entrada ya dije, "yo no voy a ser profesor de inglés." Voy a ser profesor de francés.

Chercheur : Y ya desde el punto de vista del profesor, cuando tú dices que eras malo en inglés, ¿por qué decías que eras malo en inglés? ¿también era algo por las clases, por el profesor, ya era algo enteramente tuyo?

P2 : Yo creo que no tenía una conexión con la industria cultural en inglés. Yo no tenía mucho interés como por la cultura anglófona. No sé, series, música, no consumía nada de eso. Cuando empecé a estudiar francés empecé a conectar mucho como con lo que significa la cultura francófona. También yo creo que a nivel metodológico los idiomas tienen como su diferencia, ¿no? Entonces, la metodología del francés siempre partió mucho como de lo cultural. O sea, de la literatura, de no sé, los textos que se leían, la metodología del francés siempre traía la cultura a la clase. Entonces, como que eso también yo creo que la […] tuvo ahí como como un efecto y es que, no sé, la universidad nos traía a la mediática acá de la […], entonces como que tener ese capital cultural tan cercano, los libros yo creo que sí repercutió mucho en mi interés, empezar a consumir cine en francés, empezar a leer en francés y todo eso.

Chercheur : Entonces, digamos que ese gusto por el francés empezó en el colegio en 11 y en la universidad por casualidad ya como que tomó rumbo.

P2 : Porque me di cuenta que era bueno y me empezó a gustar culturalmente lo que ofrecía el francés.

Chercheur : Y es interesante saber justamente que desde pequeño decías que querías ser profesor, ¿no? Entonces, quisiera como, pues bueno, ¿qué imagen tenías de ser profesor en esa época durante tu formación universitaria y ahorita? O sea, tú haces como esa reflexión como ¿cambió mucho? Como esa imagen que tenía el docente de enseñanza en esa época no estaba tan errada como imaginaba o no, era completamente diferente

P2 : De niño, yo la verdad no sé por qué quería ser profesor. Tengo una idea y es que cuando estaba en primaria la directora de grupo, era la profesora de matemáticas. Era muy buena. Y yo siempre he sido muy buen estudiante. Entonces, yo creo que de niño para mí la figura de la profesora de matemáticas fue como wow. Yo quiero ser como ella. Yo quiero ser profesor. Y bueno, digamos que ya sobre un proyecto de vida en el colegio, cuando mi mamá decide meterme a la escuela normal, porque está el discurso constante todos los días en un colegio religioso de ustedes van a ser los futuros profesores del país y en este tiempo en los 90 el colegio había sido creado como en el 49 y el colegio había sido creado justamente con la intención de contribuir a la paz del país. Entonces no sé el eslogan del colegio era, cuando yo entré al colegio ya tenía como 50 años, 50 años construyendo maestros para la paz. Entonces, el discurso era somos maestros para transformar el país. Entonces, como que viene de la teología de la liberación. Entonces, sí, son curas que deciden cambiar el país a partir de la educación, a partir de la formación inicial de chicos y chicas. Ese discurso religioso también estaba presente. Entonces, era eso. Entonces, yo crecí con eso, nosotros empezamos a ver pedagogía, materias de pedagogía como tal desde sexto, hicimos prácticas en el colegio. Siempre enfocaba a eso, entonces digamos que la cuestión de la vocación y la aparición de la palabra vocación como en lo que yo quería hacer tanto religioso como profesional estaba ahí. Desde el colegio. Y en la universidad pues requiere más, porque pues la […] desde los primeros semestres siempre está ese discurso transformador formador de la educación, es como, sí, vamos a ser maestros, vamos a ser educadores, vamos a transformar el país. O sea, más allá de lo que sea, es transformar el país.

Chercheur : Ya había esa construcción de identidad profesional desde muy joven, O sea, en cierto punto tuviste como pues esa ventaja con respecto a otros estudiantes.

P2 : Sí, yo sabía que iba a estudiar. Yo sabía, yo sabía que iba a ser profesor. Y hasta el momento pues yo digo es lo que mejor que se hacer y lo que más me apasiona hacer.

Chercheur : Y cuando tú dices que es lo que más te gusta hacer, lo que más me apasiona ¿Por qué?

P2 : Por un lado porque siento que fue algo que decidí, ¿sí? O sea, yo decidí ser profesor. Cerrar la puerta y lo que pasa en esas 2 horas es. no sé. Yo creo que, o sea, por un lado, obviamente, la transformación social y cambiar el mundo no es algo que esté muy presente en el día a día porque depende del lugar donde tú trabajes, ¿no? Depende del trabajo que estás haciendo y si estás en un lugar que es una empresa privada y que, no sé, trata a los estudiantes como clientes, a veces puedes entrar en contradicción con ciertas prácticas. Pero yo sí estoy seguro que tú si cierras el salón de clase y de ahí para dentro las 2 horas o la hora tú eres el capitán de ese barco. Entonces, tú puedes transformar la sociedad de una manera indirecta. O sea, no necesariamente desde un discurso de vamos a cambiar todo, pero tomándose con seriedad y con ética el trabajo, yo siento que sí. Entonces, digamos, la gente que paga por aprender francés. Mi trabajo es garantizar que esas personas van a aprender francés porque esas personas tienen sueños, porque esas personas tienen proyectos. Y mi trabajo es ese, o sea, mi trabajo es enamorar la gente del francés, movilizar mis conocimientos en enseñanza al francés para que esta gente aprenda francés. Y esa es la satisfacción que uno tiene como profesor, ¿sí? Entonces, cada día tomarse uno el trabajo con seriedad y estar ahí con esas personas porque un profesor puede cambiar la vida de una persona en el sentido de mi trabajo es este, mi trabajo es el francés, entonces siento que me lo tomo con mucha seriedad y con mucha pasión. Hoy en día es más fácil porque no sé, hace 14 años, listo, tú tenías esa pasión de tengo 23, 24 años, enseño francés, pero como yo creo que mi experiencia en Francia sí hoy en día es como mi plus diferenciador. Y el haber vivido allá tanto tiempo y haber, no sé, me impregnado tanto culturalmente allá, yo siento que es el valor agregado que yo tengo aquí con los estudiantes de poder hablar de no sé, aspectos de la cultura, todo eso discutir. No sé, series, películas, trabajar un cuadro. Yo siento que el haber vivido allá rodeado de esos elementos culturales diferentes traerlos al salón de clases y discutirlos y como que transmitir esa pasión por. Yo creo que eso es muy importante.

Chercheur : Supongo que con lo que me cuentas fue desde muy temprana edad, por decirlo así. ¿En qué momento comenzaste a sentirte legítimo como profesor?

P2 : Desde siempre, por mi ego. Pues legítimo, yo creo que desde siempre porque en la universidad siempre me fue muy bien en francés. Entonces, no sé, yo tenía un C1 antes de graduarme, por ejemplo, y la universidad no lo pedía. Entonces, como siempre fui bueno, no sé, los lugares donde yo llegaba a pesar de que, no sé, no tuviera mucho tiempo de experiencia, tenía muy buen nivel. Entonces, yo creo que nunca tuve como problemas de legitimidad.

Chercheur : Y como docente francés, que te sentiste legítimo como profesor, que ya podías decir que escuchabas esas frases, soy profesor y lo sentías realmente. ¿En qué momento fue?

P2 : No, yo creo que desde siempre. O sea, inclusive no necesité el título como para eso, porque no sé, lo que te digo, empecé a trabajar en […] y empecé a hacer las prácticas en la universidad en noveno semestre. Y como tenía muy buen nivel de francés y además no sé, estábamos haciendo la tesis de pregrado, tenía una excelente directora de tesis de pregrado. Lo que nosotros hacíamos cuando íbamos los sábados en la […] era vaina salida de los cabellos, porque mientras los otros profesores estaban enseñando gramática, nosotros estábamos con proyectos de portafolio, autonomía, canciones. Entonces, todo este discurso de lo cultural ya venía construyéndose desde la universidad, porque en la universidad habían profesores de didáctica pues muy duros que se estaban pensando la enseñanza de francés desde enfoques muy post, ¿sí? No eran enfoques estructuralistas que eran pues la norma en todos los lugares. Entonces, llegar a lugares así había un impacto en lo que uno estaba haciendo. Entonces, eso creo que reforzaba un poco la legitimidad. Y pues estaba el ego, sí, estaba el ego universitario, intelectual de estamos haciendo lo último en guaracha en la enseñanza del francés y

los profesores están enseñando gramática, entonces había un posicionamiento frente a eso de ver a los otros como están haciendo el trabajo mal o están ancrés en el tiempo, están enseñando como años 90. También yo creo que hace parte como de esa juventud, ¿no? De uno tener 20 años y de uno estar listo para comerse el mundo de decir cómo, "marica mi sueño siempre fue trabajar acá, por ejemplo." O sea, yo creo que mi sueño en la universidad, mi sueño era yo quiero ser el mejor profesor de francés de Colombia. Ya cuando hice la maestría era como, "marica, quiero ser el investigador más teso en FLE del país. Entonces, yo creo que eso te motiva a ti a tomarte cada día una clase como un momento de observación e investigación, de ver la gente cómo está aprendiendo, qué impacto tiene lo que estoy haciendo y a tus prácticas, así como listo. Un poco los sueños también de los profesores que uno tuvo. No sé, digamos, mi director de tesis de la maestría falleció. Y era una referencia en la universidad de investigación de FLE. Entonces, uno ve materializadas cosas que vienen de allá, lo llenan uno de mucha pasión y mucha nostalgia, es como juepucha, las teorías que este man trabajó y las discusiones que teníamos todos los viernes en la universidad, hoy en días están, sí fue posible todo lo que este man soñaba. Entonces, eso como que romantiza mucho la vaina que uno está haciendo. O sea, a mí me pasa un poco eso. O sea, yo nunca pensé, por ejemplo, poder llegar a proponer proyectos que vienen con un ADN de la […] Sí, porque pues la verdad nunca pensé que pudiera llegar a puestos así, yo me vi como profesor toda la vida y creo que me hace falta también, pero poder en este momento pensar en la educación de Francia de Colombia de aquí a 10 años. Eso es nostálgico.

Chercheur : Y tú en ese caso cuando hablas de que otros profesores están con ese lado gramático ¿era como una mayoría de profesores? ¿Piensas que tuviste suerte con los profesores que tuviste que te guiaron?

P2 : Yo creo que es donde la […] se distingue un poco de los otros programas. Porque no sé en la […], son muy buenos en la lengua. No sé si la vocación de todos sea la docencia y eso se ve. Pero digamos que la visión de lengua sí es diferente. O sea, la […] todavía son muy estructuralistas, muy pegados a la gramática y por lo mucho llegaron a un foco comunicativo. Metodologías postestructurales, decoloniales desde los estudios culturales a nivel, digamos, de pregrado. Yo creo que no sé, la […] y la […] manejan ese discurso, pero el resto no. Y pues como tal no existe una maestría en didáctica del francés en Bogotá. O sea, la única maestría en enseñanza de lenguas extranjeras como tal es la […]. Y esa maestría también es un resultado de un trabajo de investigación en enfoques post. Entonces, por eso es que es difícil encontrar profesores que se salgan de la gramática y pues el resto están como formateados con el enfoque accional de las maestrías de FLE de Francia, que también no es que tengan una lectura latinoamericana del asunto. Entonces, creo que eso cambia mucho. El discurso y la investigación que uno ha leído, porque no sé. Yo creo que para mí influyó mucho como los artículos de investigación, los estudios de caso, de apuestas post y decoloniales de la […].

Chercheur : Entonces, supongo que enseñar, siempre ha sido parte de ti. Nunca ha sido un rol que tuviste que cumplir como tal.

P2 : No, en este caso.

Chercheur : ¿Y no había momentos donde has dudado de seguir siendo profesor?

P2 : Mira que no. O sea, yo me devolví de Francia porque era profesor de español y trabajaba en un colegio y me di cuenta que enseñar español, obligar a aprender español para mí sentía que estaba como contra mis principios, o sea, para mí es obligar a una persona a aprender es, o sea, en el momento en que yo tengo que obligar a aprender a una persona, en ese momento cambio de trabajo. Porque otra cosa es, digamos, yo en la universidad tuve claro siempre que quería trabajar con adultos. Yo dije, "colegio", nunca. Porque desde la universidad entendí el panorama educativo y es que los niños, los adolescentes, el sistema es un sistema que en el que tú pasas 12 años de tu vida y no queda nada en tu cabeza. Entonces, es una cuestión estructural. O sea, para mí yo no iba a ser parte de una estructura que no sirvió para nada, que yo sentía que no sería para nada. Y como inicié mi experiencia con adultos, me di cuenta que la gente que quiere estudiar idiomas normalmente es

gente que quiere. Y eso cambia absolutamente las cosas. Obviamente hoy en día el escenario es diferente, pero digamos, no sé, hace 10 años los estudiantes no se sentían clientes, a pesar de que estudiaran en una universidad cara, un estudiante era un estudiante. Y no más, teniendo yo estudiantes que quieren aprender, así se les dificulte, o sea, para mí eso ya es ganancia, eso me da felicidad en mi trabajo. Entonces, el único momento que dudé de fallar, pero no era el problema era porque estaba trabajando en un colegio y el problema porque se está enseñando español. Porque para mí enseñar español yo solo lo hice allá. O sea, para mí enseñar español yo no tengo la misma pasión y las mismas ganas y la misma motivación y el mismo interés. Enseñar francés para mí es como volver a vivir ese proceso en el que aprendí francés. Entonces, como que vivir ese proceso con los estudiantes y ver cómo poco a poco van aprendiendo, se van interesando, se van motivando. Lo que uno hace en el salón de clase, claro, eso es algo que a mí me motiva siempre. Y como nosotros conocemos a estudiantes constantemente, pues, o sea, son mundos diferentes que uno está leyendo generaciones que uno está viendo pasar. Y no, yo creo que nunca he perdido la motivación por, no sé, pongamos estructurales, enseñar el passé composé o la primera clase de francés. O sea, sale uno para la primera clase de francés, el primer día que la gente no sabe nada y empieza a trabajar la fonética y empezar a hacer chistes y el je m'appelle y el je suis. O sea, para mí la primera clase de francés es como lo más bacano que uno puede hacer. Porque es como el inicio en que todo el mundo empieza a aprender a decir como je m'appelle, je suis y a entender el mundo en francés.

Chercheur : Me parece interesante justamente lo que dices del aprendizaje ya como lado de estudiante y de profesor. Porque justamente se ve el idioma de otra manera diferente, se ve en todos los procesos de una manera diferente. ¿Cómo has sentido tú dentro de tu formación universitaria en la […] una gran diferencia con la teoría que aprendieron en las clases o lo que tú dices, de romantizarlo, de cambiar al mundo a cuando ya saliste al mundo laboral? o sea, ¿sientes que esta formación que recibiste respondió a lo que exige el mercado laboral actual a tus necesidades?

P2 : En pregrado una desconexión total, porque en pregrado uno ve 1000 materias de didáctica y de pedagogía completamente teóricas que tienen cero impacto aparentemente, uno entiende después en el día a día. Porque la gestión de la disciplina, de la clase, el tablero son cosas que uno aprende solo en la práctica. Es como jugar fútbol. Uno se puede leer 10 tomos de reglamento de historia del fútbol y eso no va a garantizar que uno va a ser un buen futbolista. Como profesor es igual. Obviamente uno entiende ya después la incidencia del discurso en las prácticas. Es decir, cuando tus acciones y decisiones como profesor tienen un soporte teórico, además de darte confianza te disminuye el riesgo de cagarla ¿sí? Es decir, como tú entiendes la lengua, como entiendes aprender, como entiendes ser profesor, como entiendes ser estudiante, como entiendes comunicar las nociones, ¿sí? Ese discurso tiene un efecto en la práctica. Sí, porque si yo por la lengua entiendo únicamente un sistema de signos pues en el salón de clases le voy a dar importancia a que los estudiantes manejen la gramática. Pero si como lengua yo entiendo un espacio social de co-construcción cultural, eso va a tener una repercusión en mis prácticas porque quizás me va a interesar más. Crear una identidad grupal y que la gente empiece a existir en la otra lengua y que la gente empiece a decir el mundo en otra lengua y que la gente empiece a reír en otra lengua sin necesidad de pasar por la gramática. Entonces, en el pregrado yo siento que no fue tan evidente, porque fue toda la teoría de pedagogías. La maestría sí cambió completamente mi vida como profesor. O sea, porque bueno, también fue un momento en que habían unos profesores en particular y pues ya, o sea, fue como sepultar a la gramática completamente y empezar a decir, como, bueno, en el pregrado, o sea, toda la teoría del pregrado no tuvo impacto.

Chercheur : O sea, en este momento después de 15 años de experiencia ¿sigues pensando que en el pregrado habrá muchas materias y mucha información que no era necesaria?

P2 : Yo creo que también hace parte, bueno, tiene que ver la madurez que uno tiene en el momento. Entonces, yo como no sé cómo a los 17 años, 18 años.

Chercheur : Y pues que termina siendo la edad en general de los estudiantes que están en ese pregrado, ¿no?

P2 : Era más eso, porque digamos no sé. Pues yo creo que es el problema de todos los pregrados, ¿no? O sea, pasas 5 años o 4 años y empiezas a trabajar, empiezas a descubrir y a partir de ahí es que tú ya puedes luego reflexionar. Cuando yo ya hice la maestría, pues ya llevaba como 3 años trabajando. Entonces, claro, ya uno entendía de lo que se estaba hablando y lo que se estaba discutiendo, uno podía contrastarlo cada día. Eso fue digamos un plus de la maestría. Que cada viernes y cada sábado están discutiendo cosas. Uno las veía día a día, o sea, uno empezó a hacer esos cambios desde el lunes que venía y uno empezaba a experimentar. Bueno, también era porque trabajaba en un lugar, donde yo tenía completa autonomía docente. Entonces, pude dejar el libro de lado y decir como listo. Si tengo que trabajar en la unidad uno y la unidad dos, voy a hacer dos proyectos. Este proyecto lo voy a ver desde una mirada voy a problematizar el asunto y no sé, en vez del objetivo si es se présenter, en vez de hacer diálogos de je me présente y todo esto, trabajamos a partir de un cuadro que nos muestra un inmigrante, no sé qué y empecemos a darle identidad a esa gente. ¿Cómo se llama esta gente? ¿Para dónde van? ¿De qué nacionalidad son? Entonces, la aplicación de ese discurso de las discusiones de la universidad sí las pude ver diariamente en el lugar donde está trabajando. Y ahí es donde me di cuenta de decir como esta vaina así funciona. Como que esta vaina es lo que es más significativo. Es lo que me queda

Chercheur : También tuviste la ventaja que incluso en el pregrado, pudiste comenzar a trabajar también ya como tal, entonces tuviste este acceso al mundo, al terreno y pudiste empezar a comparar justamente esa teoría que veías en clase ya con lo que veías como tal en una clase ya con los estudiantes, ¿no? En el pregrado, ¿no? Porque ¿Tú trabajaste en […] también? Entonces, porque digamos que en el pregrado también pasa eso, ¿no? Que hay muchos estudiantes que no tienen ese acercamiento a un contexto real sino hasta el momento de hacer la práctica ¿no es cierto? Y tienen observaciones de clase, pero pues no es lo mismo. También algo que me queda es como lo que dices de los espacios de reflexión y discusión que tenías en la maestría. Entonces, no sé qué piensas de que, si sería bueno que en el pregrado desde primeros semestres haya ya esos acercamientos a clases como tal y muchos más espacios de reflexión y discusión con los estudiantes a pesar de que tengan 17, 18 años, ¿qué pensarías de eso?

P2 : Pues eso sería ideal y yo creo que la universidad los propone. Lo que pasa es que como es una licenciatura en lenguas, hay gente que no le interesa el francés, sino el inglés o la literatura. Entonces, a nosotros nos ponen a hacer observaciones desde tercer o cuarto semestre. Nosotros decidíamos que íbamos a observar, pero yo sigo jugando como con la madurez del asunto. Yo creo que a pesar de que uno observe, a pesar de que existan esos espacios de discusión, yo creo que uno todavía no entiende el asunto. Yo creo que uno entra a la universidad y uno no sabe qué es enseñar francés. O sea, primero uno dice, bueno, tengo que tener el nivel. Y ya después uno empieza a replicar como uno aprendió. Entonces uno tiene de referencia los profesores que uno tuvo, que sean buenos o que sean malos. Porque ya yo creo que el problema en lo teórico en el pregrado es que, o sea, realmente verlo reflejado en la realidad es a no ser que no sé, pero eso depende de cada programa, que idealmente tú en los dos primeros años de la universidad pudieras ya sacar un buen nivel de francés y a partir ya de tercer de quinto semestre ya realmente pudieras.

Chercheur : También de pronto incluso al revés, ¿no? O sea, de pronto los primeros años como un acercamiento porque el nombre del programa es licenciatura. Un acercamiento a esta vida docente. Para justamente que el estudiante, tú mencionabas la palabra vocación, pueda alcanzar a desarrollar, bueno, desarrollar no porque bueno, se va logrando, para aproximarse a esa noción un poco de vocación y lo que es realmente.

P2 : Aunque yo creo que en la […] no existe ese problema o pues obviamente las generaciones cambian, pero yo con toda la gente que estudié desde el primer semestre tenía claro que iban a ser profesores y hoy en día lo son. Todos.

Chercheur : Entonces, ¿cuál sería como una recomendación para mejorar un programa?

P2 : Es una pregunta muy difícil. Porque no sé, el problema de la […] es que vemos de todo y ser buenos en una sola cosa es difícil.

Chercheur : ¿En cuánto a qué te refieres?

P2 : Pues que tú tienes cada semestre como seis materias, entonces tienes siempre toda la línea de inglés, la línea de francés, la línea de pedagogía, la línea de lingüística, literatura e investigación. Entonces es como que, si eres muy buen estudiante que es jodidisimo, o sea, ser bueno en todo es muy complicado. Y lo que aprendas en unas cosas no tienen como tal una repercusión en las otras, porque digamos que esta licenciatura estaba pensada para educación básica. O sea, estaba pensada para que uno fuera profesor todo el año de colegio de primero a noveno. Que uno pudiera ser profesor de español, que uno pudiera ser profesor de inglés, que uno pudiera ser profesor de literatura, que uno pudiera ser, entonces como el programa respondía a eso, a darle las herramientas como un profesor de primaria, que tiene que dictar todas las materias, entonces su programa tiene como, bueno, matemáticas, sociales y todos. El programa de la lengua y la pedagogía en ese tiempo en el que yo me gradué estaba pensando, es decir, mi título de pregrado me dejaba dar clase hasta noveno. O sea, yo no podía dar clase décimo y once. Pero yo no siento que la […] tiene un problema de vocación. O sea, la recomendación, yo creo que el programa está muy bien, o sea, a nivel teórico. Yo creo que si tiene que mutar es más como hacia especializarse en una cosa. Pero bueno, eso también responde a las necesidades, no ofrecer un programa en lenguas, sino un programa en francés, un programa en inglés y un programa en español. Con eso vas a tener docentes con una vocación específica y disciplinariamente muy buenos, porque es el problema de la […]. Es que no podemos ser muy buenos en una sola disciplina, porque no sé, yo solo vi seis niveles de francés en la universidad. O sea, son seis niveles de francés para un docente, no sé qué tal.

Chercheur : Y es que, pues justamente lo que me dices, ¿no? Que, si es pensado para estudiantes de primero a noveno, pues esos seis semestres es lo que exige el público ¿no? Pero entonces, eso que tú mencionas es una limitante entonces para los estudiantes.

P2 : Es un arma de doble filo. O sea, porque el argumento que soporta del por qué es así es la necesidad de formar integralmente a un docente de lengua. Así como un docente de lengua debe tener herramientas de literatura, debe tener herramientas lingüísticas, debe tener justamente para un profesor de francés tiene que saber inglés. Es como el argumento que se da. Debe saber de investigación, debe saber todo eso. La realidad es que muchos estudiantes pues terminan la carrera en la […] y con falencias en todos los idiomas.

Chercheur : También lo veo como aparte de falencias, vuelvo con eso, como limitado. Mira que me estás diciendo como un profesor de idiomas debe tener esto, esto, esto, esto. Y tú lo mencionabas al principio de la entrevista también y asociabas la lengua y la cultura, ¿no? O sea, le diste como lado de cultura. Entonces, también la cultura viene en aspectos como cine, ¿no? Como televisión, series, música. Mira que toda esa formación no está. O sea, elementos que no están metidos ahí. Con otro participante hablábamos justamente de eso. Entonces, él me contaba que habían materias ambulatorias, utilizaba ese término, que podían escoger, por ejemplo, podían escoger cine. Había una materia que se llamaba felicidad. Pero entonces que eso también les impedía a ustedes por los horarios o por mucho trabajo tomar las clases obligatorias que ya tenían ustedes dentro de su facultad. Entonces, ¿Qué piensas de, por ejemplo, integrar como esas materias como cine, por ejemplo, pintura, ya dentro del programa, pero entonces mezclando, entonces, no cine como tal, sino cómo enseñar el cine en francés, por ejemplo, francés a través del cine, francés a través de la pintura?

P2 : Es chistoso porque, dentro del esnobismo intelectual, de los cacaos del pregrado de la […] de los años 2000 nosotros no veníamos francés uno. Era lengua y cultura francófona uno, lengua y cultura francófona dos. Entonces, desde el título, desde el nombre de las materias había como esa necesidad de resemantizar el asunto. Para que lo que se hiciera en el salón de clases fuera algo diferente.

Chercheur : ¿Y sí pasaba? Porque pues está el nombre de la materia, pero ya clase como tal.

P2 : Yo creo que son procesos de largo aliento. O sea, tú resemantizas la cosa y se demora tiempo como para que eso madure y para que se entienda y para que tenga un impacto.

Chercheur : Cuando hablas de resemantizar, que se madure, como profundizar un poquito ¿a qué te refieres?

P2 : Por ejemplo, ahorita. En la […]. Entender aprender francés o enseñar francés como no enseñar gramática. Enseñar francés, ¿qué es enseñar francés? Aprender, acompañar, el proceso mediante el que nuestros estudiantes empiezan a existir en francés en la lengua. Entonces, como mi trabajo es posibilitar las condiciones para que nuestros estudiantes construyan una identidad lingüística, empezar a tener una voz. Ya el tiempo que se demore yo entender eso a partir de quizás probar cosas, como le dices, voy a bajar la gramática, entonces no sé, voy a partir de explotación de documentos auténticos para empezar a hablar y escribir una realidad. Cualquier cosa donde las cosas sea de hablar. Y en ese espacio de interacción si tú insultaste al otro, bueno, ¿cómo se dice en francés? Empiezas a insultar al otro en francés y empiezas a crear una micro sociedad. Cambiar ese tipo de prácticas es todo un proceso. Entonces, lo que te digo, o sea, como que listo. Ya para quizás desde espacios de cafés pédagogiques, desde espacios de formación o una sensibilización sobre lo que significa aprender un idioma hoy en día, o enseñar un idioma hoy en día, quizás ya no es del todo claro para mí, pero quizás ya sé que hay enfoques diferentes a la gramática, entonces empiezo a testear esos dos enfoques.

Chercheur : ¿Pero entonces en la clase del pregrado pasó como ese mismo proceso?

P2 : En el pregrado no. Es que hablar del pregrado es complicado. ¿Y por qué? Pues porque el pregrado es el mundo ideal, o sea, a nivel teórico. O sea, tú en la universidad estás viendo materias y estás en el mundo ideal. Estás leyendo la historia y la mitología de lenguas extranjeras, estás leyendo a Freire, como que es un pajazo mental. O sea, porque uno en el pregrado se cree intelectual. Entonces uno cree que uno se la sabe todas. Entonces uno cree que, por leer libros, uno le cree a los libros. Entonces uno cree que porque X o Y escritor o didacticien o el profesor mismo te dice cosas. Porque justamente es la contradicción de las materias de pedagogía. Y es que los profesores que te dan pedagogía, pues no son, a nivel metodológico, pues no, o sea, como el cura predica, pero no aplica. O sea, hablar de pedagogía nos vamos a acá a sentar, a hablar de enfoques post y todo esto. Llévelo a la realidad. Y eso ya es también otro fenómeno y es que normalmente las personas que están teorizando sobre la pedagogía y sobre la didáctica del francés son personas que ya hace mucho tiempo no enseñan.

Chercheur : Es como una transmisión del discurso estereotipado de la enseñanza que se repite y se repite

P2 : Es un ejercicio intelectual, entonces tienes unos intelectuales que están lejos de la realidad y tienes investigadores, bueno, o profesores investigadores. Pero la investigación también está a veces muy lejana de la realidad, porque pues la investigación se vuelve un ejercicio también completamente intelectual en el que tú escribes lo que quieres escribir y llegas al punto que quieres llegar, pero como tal no hay un ejercicio de reflexión interesante. Pero como tal no hay impacto, o sea, como tantas tesis que uno lee, por ejemplo, de doctorado y todo eso, son ejercicios intelectuales. O sea, son ejercicios completamente intelectuales, porque para poder investigar necesitas tiempo, para poder hacer una investigación de calidad, cuánto tiempo uno se demora construyendo una problemática de investigación, cuánto tiempo uno se demora ya definiendo unos objetivos de investigación, construyendo unos referentes teóricos, luego recolecta, luego piensa con los instrumentos de reflexión, O sea, entonces se demora mucho tiempo. Entonces, ¿en cuánto tiempo está una investigación seria? O sea, en 2 años por un lado está eso y es que todo ese conocimiento intelectual de investigación y de libros muchas veces está completamente alejado de la realidad y yo no sé si hay gente que haga investigación por pasión. Porque ahí sí los resultados de la investigación, serían más honestos y no

importaría si fueron buenos resultados o malos resultados. Pero como todo está en un marco institucional en el que tengo que graduarme, tengo que mostrar los resultados, tengo que decir que eso sí funcionó o que trabajo para una universidad y que me financió mi investigación, eso le quita un poco de legitimidad a los resultados de una investigación. Yo creo más en una investigación, en los grupos de investigación dentro de las instituciones como necesidad de cambiar las prácticas. O sea, si cada institución tuviera su pequeño grupo de investigación para cambiar prácticas, yo creo que ahí el rol de la investigación sería completamente diferente y es que, es decir, es que para eso debe servir la investigación. Leamos nuestro entorno. ¿Qué problemáticas tenemos acá? Esto, listo. ¿Cómo se hace al respecto? Pues intentemos esto, esto, esto. Y finalmente se cambia el modelo de evaluación, o se cambia la progresión, o se cambia la manera como estamos haciendo o mutualizamos la manera como percibimos las cosas. Organizar como tal ese trabajo que todos hacemos y reflexionar sobre la práctica a nivel didáctico siento que ahí sí hay impacto. Es como, oiga, veamos cómo estamos enseñando francés. Veamos cómo están enseñando francés los otros. Veamos qué problemas tenemos, veamos cómo lo podemos hacer de una manera diferente. Que es un poco más un enfoque de investigación, acción participativa. Nosotros somos los participantes del asunto como que pensémoslo nosotros y ahí sí vemos que hacemos. Ahí yo siento que eso se me hace difícil. Es como cuestión de traer la investigación como, o sea, quitarla de ese pedestal de intelectuales, super rígido, super positivista y super con el libro a ¿qué queremos hacer? Empezamos a leer sobre eso, listo. Una investigación más popular.

Chercheur : Mira que hasta ahora hemos trabajado más que todo como esa formación de identidad profesional que has tenido. Nos hemos enfocado más como en esa parte de profesión, de ser docente. Pero entonces también está tu identidad personal, ¿no? O sea, tú, ya como persona. Porque también eso suele pasar mucho, por ejemplo, en la teoría, ¿no? que se deja de hablar del profesor como persona. Uno entra 17, 18 años, hasta ahora pues se está desarrollando la identidad. ¿La universidad también te ayudó a desarrollar esa identidad personal, a descubrir quién eres y saber tú qué le podías también aportar a tu ser profesor?

P2 : Yo creo que no. O sea, yo creo que no porque yo creo que en la universidad yo vivía en el mundo de las ideas, o sea, yo vivía como jugando a ser intelectual, andar leyendo libros y a creerme intelectual. Pero estaba completamente desconectado de la realidad. Yo siento que yo empecé a ser persona, empecé a conocerme a mí mismo y a descubrir quién era yo, cuando dejé de lado esa aventura quijotesca de ser intelectual. Porque pues fue confrontarme a no sé yo, en la universidad no salía de fiesta, me la pasaba en la biblioteca, estaba en una burbuja intelectual ahí. Yo siento que el vivir en el extranjero sí me puso a mí en la selva. de día a día, pero pues ya es una cuestión más, sé si familiar o lo que sea, y es que yo siento que yo cuando estaba acá en Colombia yo estaba viviendo el proyecto de vida de mi mamá, de ser un buen hijo, de graduarme en la universidad, de ser un profesional, un niño juicioso y pues el estar lejos fue como bueno.

Chercheur : ¿Y piensas que la universidad en el pregrado debería dar esos espacios de discusión, reflexión para que los estudiantes entren y desarrollen esa identidad personal?

P2 : Pues yo creo que los espacios están ahí, porque lo hacen. O sea, siempre hay como esos espacios de ocio, de extensión, de todo eso.

Chercheur : Pero es como el ambiente de la universidad, o sea, ¿no hay como ya espacios obligatorios donde ustedes tengan que ir?

P2 : ¿Pero obligatorios por qué? Que te obliguen a ser persona.

Chercheur : No, que pues es que mira, eso también viene como de que se deja de lado, nos obligan a ser docente. Y con esa teoría lo obligan a uno a ser docente de tal forma y viene la teoría, los intelectuales, el discurso. Pero dejan de lado el ser persona.

P2 : Sí, no. Pero yo creo que eso está cambiando porque las generaciones de hoy en día y uno lo ve como en los nuevos profesionales, ¿no? O sea, como que menos exigencia. Exigencia académica. Porque, o sea, si tú ves como cada generación de profesores. Yo siempre hago el chiste. Es que los profesores de uno decían como, "esta gente no sabe escribir un ensayo de 10 páginas." O sea, yo creo que los profesores decían como, "es un ensayo de 10 páginas." O sea, ¿qué ciencia debe ser escribirse 10 páginas? Pues claro, no, serán profesores que escribían libros, artículos y que realmente el diario vivir de esa gente sí era la intelectualidad y la escritura. Hoy en día nosotros quizás en la universidad escribimos 10 páginas, pero yo veo poco ejercicio intelectual investigativo en nuestra generación y eso me preocupa. ¿Quién se está pensando la enseñanza del francés en Colombia? ¿Quién escribe artículos mensualmente? No lo sé. Y uno con los estudiantes de hoy en día que ve, no saben escribir un párrafo. Entonces, hay un laxismo porque las necesidades sociales y la sociedad es diferente. Entonces, uno no le va a fregar la vida a un estudiante. Yo creo que en las universidades uno ve también que hay más laxismo. Ya no les van a molestar la vida porque finalmente, bueno, que hay contrastes, ¿no? O sea, hay universidades que hoy en día te exigen B2 en inglés y B2 en francés o C2 en inglés y C2 en francés, no sé la […], ¿no? que me parece, bueno, fuerte. Y tú también lo ves en el grado de exigencia de las pruebas internacionales. Un DELF, un DALF, hace 10 años, siento que la exigencia era como hoy en día, o sea, hoy en día uno ve las personas que tienen un DALF. O sea, ahí el nivel de lengua a veces es bajito. Entonces, yo siento que hay menos exigencia académica para darle más espacio al ser.

Chercheur : Tal vez que piensas más bien pues que haya más desconexión entre el docente con el estudiante. O sea, que el docente le sigue enseñando a estudiantes de los 90, de los 2000, inicios del 2000 y el acercamiento a esos estudiantes era completamente diferente. ¿Qué tal si esa falta de interés por la investigación se debe justamente a eso? A la repetición de discurso que no ha cambiado.

P2 : Quizás es eso, porque somos generaciones diferentes, entonces, claro, la aventura intelectual de los profesores que uno tuvo son propias de su generación. Nosotros como profesores no tenemos esa aventura intelectual con nuestros estudiantes y quizás, no sé, el trato es diferente, la relación es diferente. En ese tiempo se permitían cosas que hoy en día no se permiten, no sé, profesores groseros, los profesores que te cerraban la puerta, que no te dejan entrar. Hoy en día la humanidad en la docencia creo que está por encima, bueno, en la sociedad. Está por encima de saber pronunciar, no sabe pronunciar, conjuga bien, escribe, no escribe bien. Decir, listo, como lo más importante es lo humano, yo sí sentiría. Y pues que eso tiene un impacto en el nivel académico. Sí, pero es porque como sociedad necesitamos otras cosas, de que nos sirve tener esto lleno de intelectuales y humanamente no sé, si nos matamos.

Chercheur : ¿Y qué pensarías que se podría ayudar en el programa para cambiar?

P2 : Yo creo que es complicado, yo creo que es complicadísimo. Un programa yo creo que hay que acabar las carreras de cinco años.

Chercheur : Mira que justamente esa iba a ser mi próxima pregunta, o sea, ahorita que ya hay muchos diplomados, por ejemplo, que duran 1 año, 2 años y la pregunta era eso, si pensabas que para ser un buen profesor era necesario hacer un estudio de 5 años.

P2 : No, eso tenemos que repensárnoslo nosotros. O sea, esa estructura de 5 años, 7 años, 8 años, debe ser más flexible. Es decir, un programa que te permita en 2 años formarte en algo y si tú quieres continuarlo y complementarlo debe ser más aditivo. O sea, los dos primeros años estudiaste, empezaste con un tronco de lenguas o de literatura y luego ya quisiste a partir del tercer año especializarte en la docencia, entonces ves 2 años o 1 año, que tú dices, de formación pedagógica y haces una práctica porque ya estás segura que tienes el idioma. En una estructura rígida porque es insufrible, o sea, hoy en día los chinos, o sea, uno se la mamaba, pero, o sea, uno a mitad de carrera, ya está cansado y en ese tiempo, o sea, si tú te arrepientes de esa mitad de carrera o y dejas la carrera, dejas la carrera y perdiste, no tienes ningún título, perdiste dos, tres años de tu vida.

Entonces, si ese sistema de 5 años, yo creo que sí tiene que flexibilizarse, y aprovechar esa flexibilización para que sea más especializada por ciclos. Entonces, en vez de ver todo durante 2, 5 años es como esto, primer año, primeros 2 años ves con fuerza eso y luego pasas a lo siguiente.

Chercheur : Entonces, volviendo un poquito a ti, ahorita, ¿cuáles son tus motivaciones? ¿Cuáles son tus principales fuentes de motivación para enseñar?

P2 : Ay, pues. Pues ahorita es difícil porque ahorita me coges como en pleno burn-out que estoy haciendo a nivel profesional.

Chercheur : ¿Qué aspectos de trabajo te gustan? ¿Te motiva más? Y solo para acabar por el tiempo ¿en qué medida la estabilidad económica y el reconocimiento social te motivan para seguir siendo profesor de francés?

P2 : Yo creo que la investigación en francés es un campo que hay que fortalecer y en estos momentos en la […] hay presupuesto para empezar a cambiar y para pensar en hacer la enseñanza de francés de aquí a unos 10 años. Lo que a mí me motiva es eso. O sea, es poder tener un impacto desde la investigación, desde el cambio de prácticas en la manera como la gente aprende francés. Lo que podemos hacer a nivel de reestructurar los programas, proponer espacios de otro tipo y dejar como esta realidad de coma libro, coma libro, coma libro, coma libro porque pues me parece muy triste. Cinco años de universidad, siete años de universidad, experiencia en Francia de la mayoría de los profesores de acá y que todo eso se vea reducido al Cosmopolite 1, 2, 3, 4, 5. O sea, me parece también, un problema de ética. Sí, es como no lograr hacer converger la rentabilidad

Chercheur : Viene también como un ciclo, ¿no? Viene también desde por la misma formación universitaria que no hay esa conexión.

P2 : Yo siento que hace falta gente con conocimiento en didáctica del francés contemporáneo, en los espacios de poder. Porque como la gente acá no sabe, sabe cero de enseñanza del francés, siguen tomando decisiones, siguen con un libro, no sé llega a lo accional, con Kahoots completamente gramaticales, con Words, entonces disfrazan de modernidad, entretener a los estudiantes, pero a nivel de procesos cognitivos de cómo se desarrolla una lengua dentro de un espacio de clases, creo que no hay conocimiento ni hay voluntad. Entonces, eso es lo que nos tiene ahorita estancados y es esa falta de investigadores en didáctica del francés en las instituciones que puedan leer la realidad y puedan cambiar las cosas.

Chercheur : Y ya simplemente para acabar, es con tu relación con el francés. Entonces, ¿cuál es tu relación personal con el francés? ¿Ya está en ti, ya es algo propio o si sigue siendo algo ajeno o es simplemente una lengua de trabajo?

P2 : Yo creo que uno no es el mismo cuando empieza a aprender un idioma. Y cuando uno quiere esa voz en el otro idioma, hay una co-construcción identitaria, consciente o inconscientemente, entonces uno no se afranciza inconsciente o conscientemente, también es una decisión, ¿no? Yo no creo que la identidad de una persona se divida en dos. O sea, evidentemente no somos los mismos cuando hablamos español, cuando pasamos al inglés, cuando pasamos al francés. Porque hay una limitante de idioma y ahí filosóficamente cada idioma es una manera diferente de haber abstraído del mundo y de habérselo metido en la cabeza. Y ahí yo creo que sí cobra mucha legitimidad la noción de competencia comunicativa intercultural. Porque yo creo que la identidad se vuelve algo intercultural. Algo camaleónico un poco, en el que tú dependiendo la persona con la que se está hablando, no se comporta igual con un francés en un contexto francés, que en un contexto hispanófono porque hay códigos, o sea, hay un aprendizaje, hay unos saberes culturales que uno desarrolla sociolingüísticamente que se activan en el momento.

Chercheur : Y en la universidad, tu formación de pregrado antes de haber tenido tus estancias en Francia, ¿puedes hablar de haber desarrollado una competencia comunicativa intercultural?

P2 : Ese era uno de esos debates que uno tenía, yo creo que yo era francófilo en ese tiempo y ya. Ya después de haber estado en Francia ya yo siento que el contacto diario con este otro universo, un momento yo dije como, "no, yo no puedo colombianizar a Francia." Porque ese era mi lucha, mi pelea. Yo pensaba que, porque joden tanto, que esa gente por qué se tiene que gritar y esa gente por qué es así de cagar. Porque para mí era como lo humano. Pues yo entendí que es otro continente, otra sociedad con otros procesos históricos culturales, pues no les puedo pedir peras al olmo. Entonces es como la cuestión de alteridad, o sea, reconocer que el otro tiene otra historia y que sé que es más susceptible con determinadas cosas y en función de eso pues ser más flexible con el relacionamiento.

Chercheur : ¿Piensas que un francófilo puede ser igual de buen profesor que un francófono?

P2 : Yo creo que va a cambiar mucho todo. Cuando tú haces las cosas con más pasión y cuando tienes amor por lo que estás haciendo o más allá por esa cultura, eso va a tener un impacto. Sí, eso ha tenido un impacto.

Chercheur : Bueno, muchas gracias por participar.

Participant·e 3

Originaire de Pereira, il·elle arrive à Bogotá à l'âge de 19 ans. Après une première formation technique en production audiovisuelle numérique au sein d'une institution publique, il·elle s'oriente vers les langues par intérêt personnel, sans avoir de vocation initiale pour l'enseignement. Pour des raisons de contraintes financières, il intègre une université publique, où il·elle obtient en 2020 une licence en espagnol, anglais et français, un cursus qui lui aura pris 14 semestres puisqu'il·elle devait travailler en parallèle pour subvenir à ses besoins. Son parcours académique se poursuit par un master en enseignement des langues étrangères, couplé à un double diplôme en Sciences du langage (parcours *FLE*), obtenu en 2023. Il possède un niveau certifié C2 en anglais et C1 en français (*DALF* obtenu de justesse en 2021).

Il·elle cumule aujourd'hui 11 années d'expérience en tant qu'enseignant. Sa pratique pédagogique a débuté très tôt, dès son deuxième semestre de licence. Cette insertion

professionnelle précoce lui a permis de découvrir son goût pour la transmission et d'y développer une véritable intelligence sociale, transformant un simple choix d'études en une identité professionnelle forte. Au fil des années, il·elle a enseigné l'espagnol (notamment lors d'un échange à Trinité-et-Tobago), l'anglais et le français. Bien qu'il·elle ressente une plus grande aisance et légitimité avec l'anglais, dans lequel il·elle se sent davantage valorisé·e, il·elle a stratégiquement orienté son master vers le français pour obtenir son double diplôme, un choix assumé pour le statut et les opportunités que cela lui apportait. Le français est aujourd'hui assumé comme une langue de travail et un atout économique plus qu'un attrait purement affectif.

Aujourd'hui, il·elle mène une double activité : il est professeur de français et coordinateur d'anglais au sein de deux institutions privées en Colombie. S'il·elle a d'abord fait preuve d'un investissement personnel immense, il se décrit aujourd'hui comme désamoureux·euse » de la pédagogie au sens strict, épuisé par la charge de travail et le manque de reconnaissance propres à la réalité du métier d'enseignant. Pragmatiste et ambitieux·euse, il·elle souhaite s'éloigner des salles de classe pour se concentrer sur des rôles de direction, d'administration ou de coordination académique, des postes qui répondent à son goût pour le leadership et lui offrent de meilleures conditions de vie.

Chercheur : Buenas tardes y gracias por aceptar participar en este encuentro, esta entrevista está en el marco de investigación del proyecto de grado de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad de Nantes. Entonces, pues el día de hoy quisiera que habláramos de tu recorrido como docente, de tu relación con el francés y la enseñanza del francés, francés lengua extranjera, de tu construcción identitaria como profesor y de tus experiencias personales en esta área, ¿vale? Entonces el objetivo no es juzgar, evaluar, sino de comprender tu historia, darte una voz, y de conocer lo que sientes, tus vivencias, entonces por eso no hay buena o mala respuesta. Tu testimonio pues es muy precioso para mi investigación y va a ser anónima, ¿vale? Entonces, también eres libre de no responder a ciertas preguntas si lo prefieres y avanzaremos siguiendo un hilo de discusión, pero no dudes en agregar información que te parezca importante, ¿vale? Entonces, la entrevista está dividida en cinco ejes. Entonces, los ejes son la trayectoria profesional. Segundo, tu identidad profesional,

¿vale? Entonces, ahí también vamos a mirar como tu identidad personal, ¿listo? Tercero, la formación universitaria, cuatro, las motivaciones y cinco, tu relación con la lengua, ¿vale? Que, en este caso, entonces es el francés, ¿listo? Entonces, bueno, para empezar a conocerte un poquito, primero pues tu nivel de lengua, la universidad en que te graduaste, el año. Si no recuerdas el año puntual, pues más o menos en qué año y los años que tengas de experiencia siendo profesor.

P3 : Listo. Yo soy licenciado en español, inglés y francés de la […]. Inicié en el 2013 y me gradué en el 2020. Es decir, hice 14 semestres. No por malo, no digamos no por vago, sino por mucho trabajo que tenía. Empecé a trabajar como profesor desde el segundo semestre, es decir, desde 2014, Es decir que tengo 11 años de experiencia como profesor de lenguas, pero no de francés. Eso hay que aclararlo.

Chercheur : ¿Y tú nivel de lengua?

P3 : Ah, sí, tengo el C1 que realicé el DALF en el 2021. Como requisito para ingresar a la maestría. Ese fue el motivo por el que lo hice y el resultado fue el C1, 55 puntos, o sea, raspando. Pero ahí está. En la primera hoja dice que pasé.

Chercheur : Y la maestría la hiciste en la […]

P3 : Sí, maestría en enseñanza de lenguas extranjeras con énfasis en francés en la […], doble titulación, es decir que en el 2023 me gradué de la maestría, hace ya 2 años. Tengo ese título y tengo el título como ciencias de lenguaje parcours FLE de la […]. Esos dos títulos de maestría.

Chercheur : Bueno, entonces ahora sí vamos a comenzar con tu trayectoria. Entonces, cuéntanos ya ahora así cómo terminaste enseñando francés, enseñando francés lengua extranjera. Porque en la presentación hiciste la precisión que enseñando lengua, ¿enseñando inglés? Y ya después entonces, cuéntanos un poquito cómo fue eso, cómo fue para empezar también a estudiar en tu pregrado, ¿por qué entraste? ¿Qué querías?

P3 : Bueno, empecemos por el inicio. La razón inicial para ingresar a la universidad. Primero porque era una universidad pública, no tenía los medios para estudiar en una universidad privada. Entonces hice una investigación de las tres universidades públicas de Bogotá, ya que recién llegaba a esta ciudad y bueno, de la […] no, de la […] y de la […]. Cuando vi la […] tenía inglés, aparte, español aparte, pero en cambio vi la […] y tenía español y lenguas extranjeras. Debo confesar que yo no revisé muy bien el currículo, la malla, las materias. No, solamente vi español, el español siempre me ha gustado. Las lenguas siempre me han gustado. Todos los temas de lingüística desde que estaba en el colegio español me gustaba muchísimo, la literatura, todo eso. Entonces, ingresé pensando erróneamente que yo podía elegir qué lenguas quería estudiar. Siempre digamos que había estado como motivado por el alemán, me gustaba mucho. Entonces, en mi cabeza, si hubiese podido elegir, hubiera elegido el inglés y alemán. Sin embargo, pues cuando entré, me dieron la inducción, ya empecé, por supuesto, a investigar más y a conocer cómo funcionaba. Entonces cuando hice ya la investigación, pues me di cuenta que era inglés y francés. Ingresé a mi primer clase de francés con unas expectativas muy altas porque quería darla toda, quería aprender, quería estudiar, quería volverme un profesional y estar orgulloso de mí mismo. Entré a la universidad teniendo 22 años. Estudié algo antes en el […] pero sentía que me faltaba como ese recorrido

Chercheur : ¿Y qué estudiaste en el […]?

P3 : Estudié producción audiovisual digital. Ese título también lo tengo.

Chercheur : Porque sí es bien diferente, ¿no? O sea, tú entraste en la […] sabiendo que era licenciatura. O sea, tenías como ya esa motivación de querer ser profesor.

P3 : No. Lo que deseaba era estudiar idiomas. El hecho de la licenciatura pues era una añadidura. Entonces, yo dije, "bueno, cuando voy a aprender idiomas ahí empiezo a comprender qué carreras por dónde me puedo ir, por qué medio, qué puedo hacer yo en el medio." Sin embargo, se me surgió una oportunidad increíble en un colegio que se llama […], en el que ingresé cuando estaba en segundo semestre, apenas. Resulta que un amigo mío, que también era licenciado de la […], él enseñaba allá inglés, sí, en ese momento enseñaba inglés. Y él tuvo que irse porque le salió como un intercambio o algo así de la nada. Entonces ya había empezado el año, le dijeron, "no, pero no nos deje así, recomiéndenos a alguien." Ingresé a ese colegio por él sin nada, sin filtro, sin ni siquiera entrevista con el rector, con mi equipo, ni siquiera saber el nivel de lengua. Estamos hablando de segundo semestre. So, tendría un A1, A2 de ambos idiomas. Pero pues agradezco un montón la oportunidad conocí un equipo de trabajo impresionante. En ese colegio estuve 2 años y me sirvió muchísimo para también empezar a aumentar. Me moví entre inglés y español. Desde ahí ya supe que la licenciatura, que el tema pedagógico me gustaba muchísimo. Siempre he sido una persona encaminada a lo social. Siempre me ha gustado hablar con personas, conocer gente. Yo soy de los que estoy en un salón nuevo y empiezo a hablarle a todo el mundo. Estoy en una fila y le hablo a la gente. Y siento que ese medio social, esa inteligencia social como inter e intra es tan importante para los pedagogos.

Chercheur : Porque cuando entraste pues no sentías esa vocación de ser profesor.

P3 : Para nada

Chercheur : Fue más por los idiomas, ¿no?

P3 : Total.

Chercheur : Entonces, pues serían dos preguntas. La primera en el momento de decidir tomar las clases como lo que me contabas, empezaste a buscar las carreras, pues la licenciatura. ¿Sentías alguna presión en ese momento por hacer una formación en una universidad por lo que también ya habías estudiado en el […]?

P3 : A mí siempre me ha gustado muchísimo estudiar. Yo soy de los que busca cursos y hace cosas en línea y siempre que estoy en una institución como empleado intento también buscar cursos. De hecho, aquí cuando entré pedí el diplomado en la primera semana, me dijeron que no, pero lo pedí. Y así es, siempre, siempre me ha gustado estudiar. Yo intenté estudiar, yo soy de Pereira, intenté estudiar allá, solamente había una universidad pública, pero mi ICFES fue terrible, no entré. O sea, no me dieron el cupo. Por eso pues no me quedé, no me quedé de brazos cruzados. Realicé la carrera que te conté el […], vine a Bogotá, hice las prácticas. Fue muy difícil moverme, yo recién llegado con 19 años en una ciudad tan gigante que me devoraba, o sea, la pasé no tan bien en ese inicio y pasé hojas de vida por canales de televisión, radios, todos los medios de comunicación que te puedas imaginar. Me moví por todos lados, pero claro, muy inocente, sin experiencia, en ningún lado me llamaron. Empecé a trabajar en la universidad […] en audiovisuales. Entonces ahí estuve 1 año. Cuando estaba en la universidad empecé a buscar la manera. Obviamente miré allá, imposible, los precios, becas y demás, pero entonces busqué lo de las universidades públicas. Lo que hice fue asesorarme con los mismos docentes, así de hablón soy y que yo mismo iba y sabía porque tenía contacto con los docentes. Los docentes me pedían a mí, por ejemplo, si necesitaban un compu o un micrófono, un video beam. Claro, estamos hablando del 2012. Entonces, como ya tenía contacto con profes, yo empecé a hablarles a ellos. Yo, "profe, me inscribí para esta carrera" ¿qué libro me recomiendas? ¿Qué me recomiendas? Entonces, ellos me empezaron a recomendar libros, cánones de la literatura, cositas y empecé a estudiar mucho y a prepararme yo personalmente, individualmente con el fin de pasar a la universidad. Entonces, esa presión de entrar a la universidad la sentí yo personalmente. Lastimosamente

Chercheur : Pero dentro de tus ganas de estudiar, de formarte, salir adelante.

P3 : Siempre me ha gustado estudiar.

Chercheur : O sea, no tenías de entrada eso, quiero volverme docente.

P3 : Para nada. Como te digo, ingresé, quería estudiar idiomas, siempre me ha gustado las lenguas, me parecía fascinante, más el hecho de que estaba errado, pensé que me iba a salir gratuita la educación, pensé que me iba a salir por 50 000 pesos. Como mi hermana, por ejemplo, que estudió en la […] y ella pagaba 50 000 el semestre. Entonces, yo tenía mi cabeza que la Universidad Pública valía 50 000 pesos. No, claro, es por el nivel socioeconómico que le valía a 50.000. Cuando estaba acá, pues Bogotá tiene un nivel de vida muy diferente, entonces primer semestre 300 000 pesos. Casi me muero ganando el mínimo que en ese momento eran 600 000, o sea, medio mínimo solo la matrícula, pero bueno, ingresé.

Chercheur : También por eso mismo te tuviste que buscar trabajo al lado para poder pagar lo de la universidad.

P3 : De hecho, primer semestre, fui monitor en el centro de lenguas de la Universidad de la […] Segundo semestre empecé en el colegio que te conté. Entonces, segundo, tercero, cuarto y quinto estuve en ese colegio. Quinto también entré a […], centro de idiomas […], allá estuve un año en […] en inglés. Hasta el 2016 que busqué un intercambio y me fui para Trinidad y Tobago y en Trinidad y Tobago estuve un año enseñando español. Y ellos pues eran de habla inglesa, entonces allá mejoré muchísimo mi inglés. Pero, cuando estaba iniciando no sentía ese amor por la licenciatura, pero desde que entré a ese colegio fue otro contacto

Chercheur : Fue como una experiencia reveladora.

P3 : Uf

Chercheur : Por ejemplo, si no hubieses entrado a ese colegio todo tu proceso hubiera sido diferente.

P3 : Quizás

Chercheur : O sea, fue como esa aproximación a las clases desde inicios de la universidad que te ayudó a reconocer como ese gusto por enseñar ¿sí?

P3 : Sí, y de hecho toda mi experiencia en el colegio, los 2 años fue una experiencia muy linda en la que tuve unos compañeros espectaculares, profes muy experimentados que yo podía acercarme a ellos, me sentía libre de decirles, "tú llevas 20 años de profe, yo apenas estoy en segundo semestre, pero quiero hacer esta actividad, ¿qué opinas?" Me sentía muy libre de acercarme a todos los profes, al coordinador, al rector, a los estudiantes. En ningún momento tuve un comentario negativo como, "ay, ¿este por qué entró?" O este tan inexperimentado o algún estudiante que me faltara el respeto por ser de pronto inexperto sin manejo de grupo. No. Entonces, todo eso fue tan bueno que yo dije, "esto es muy lindo, me gusta mucho." Ahí, digamos, que me enfoqué más en el sentido social. Entonces, yo dije, "esto es muy lindo. A mí me gusta hablar con la gente." O sea, el hecho de enseñarles algo que quizás para mí puede ser normal que lo vi en una clase y lo agarré rápido, que al final ellos muchas gracias, entendí, ahora me gusta mucho más las lenguas, gracias a ti, hice la tarea y la hice, la hice feliz. Todo eso me empezó a llenar a mí de motivación y empecé desde segundo semestre como profe y en este medio de pedagogía y de ahí no he salido.

Chercheur : O sea, fue en ese momento que empezaste a sentirte legítimo como profesor.

P3 : Sí, exacto. Y fue iniciando la carrera. En ningún momento, por ejemplo, recuerdo yo estar en el cole y decir, "bueno, estaba en bachillerato y quería ser profe." No. Obviamente siempre tuve profes que admiré

siempre. Así como tuve profes que detesté. Que yo decía, "este profesor no debería estar ahí." O sea, tengo unos vacíos inmensos en unas materias y siento que la culpa en parte, obviamente es mía, pero en parte también es del profe. Entonces, en ningún momento sentí yo que quería ser profe. No, en ningún momento. Pero cuando empecé a experimentarlo en ese cole

Chercheur : Ahí fue como ese descubrimiento.

P3 : Sí, total.

Chercheur : Quisiera pasar a la formación universitaria como tal. Tú me cuentas que en el colegio donde trabajabas tenías como esos profesores guías, ¿no?, que te ayudaban también, pero ¿pudiste o viviste lo mismo con los profes que tenías en la universidad? O sea, digamos, imaginemos que no tú hubieses tenido la oportunidad en el colegio, ¿sientes que con tu formación universitaria hubieses podido alcanzar esa motivación y esa entre comillas vocación de ser profesor desde los primeros semestres?

P3 : Yo pienso que sí, porque la mayoría de los profes que tuve en el pregrado me parecieron espectaculares. Recuerdo muchísimo la profesora de francés […], francés dos. Las clases de ella eran espectaculares, o sea, te hacía aplicar las cuatro habilidades, te hacía 1000 tareas, te evaluaba y tú no te dabas ni cuenta y todo en una hora. Entonces yo salía impresionado de verla a ella y yo decía, "yo quiero ser como ella." La profesora […] de francés dos fue ese ese acercamiento de hecho al francés porque en francés uno la profe era muy agradable y todo, pero pues me sentí más atraído por el inglés, debo confesarlo, aunque no tenía ninguno de los dos, experiencia cero en ambos idiomas, pero desde que vi a la profe y siento que el hecho de escuchar muchísimo la mayoría de profes, obviamente no todos me inspiraban lo mismo. O sea, tuve una experiencia horrible con algunos profesores como […] de segundo semestre que me dio semiótica y que era un tipo viejo verde que le echaba los perros a las niñas, a mis compañeras que tenían 18, 20 años y o sea, todos callados porque no sabíamos si alzar la voz o decir algo y el profesor era el que tenía, llevaba 30 años en la universidad, el que tenía el poder. Entonces, alguien como ese, yo decía, "no quiero llegar a ese punto." Pero alguien como […] me inspiraba, me decía, "yo quiero ser algún día como ella." Que ella me vea y diga, "estoy orgullosa de ver lo que creé."

Chercheur : Hasta ese momento ella como profe, como profe independientemente del idioma, ¿no? Inglés o francés. Como esa visión de profesor

P3 : Sí, como ella y muchísimos profes que me motivaban. La universidad, no sé si sucede lo mismo en las universidades privadas o en las otras públicas, solamente puedo hablar de la perspectiva que conozco, que tiene la […]. Pero siento que fue impresionante el hecho de, por ejemplo, yo decirle a una profe, “profe es que me salió un trabajo y es, o sea, es indispensable porque si hoy tengo que hacer tal cosa y si no llego a esta reunión me van a echar y si no trabajo tal cosa, entonces mira, justo hoy tienes un parcial, me permites, porfa, en otro espacio antes, antes de que lo hagas con todos, no sé qué”. El hecho de escuchar a la profe que me diga, "tranquilo, no pasa nada, ¿estás bien?, ¿puedes ir a mi casa tal día, a tal hora y de una”. El hecho que los mismos profes me ayudaban, me brindaban respuestas. No solamente es, no, “es que ese es el día del parcial y usted verá qué hace”, sino, bueno, “no te lo puedo hacer después porque ya vas a conocer el parcial por tus compañeros, te lo hago antes, no dices una sola palabra, te movilizas hasta mi casa y yo te brindo el espacio y ahí lo haces yo, perfecto, de una”. Entonces, el hecho de eso, recuerdo esa profe, otra profe que yo que terminaba clase a la 1 y yo entraba a trabajar a la 1:30. Yo, “profe, no alcanzo, tengo que irme hasta […], porfa, déjame salir 15 minuticos antes, yo me desatraso”. Eso, el hecho de conocer profes tan humanos, tan entregados a lo que hacen, tan llenos de pasión, tan llenos de ganas, de motivación, de ganas de darnos de nosotros como de entregarnos todo.

Chercheur : Fueron guías, ¿no? Que te mostraron como ser un profesor, ¿no? Y te motivaba dentro del cotidiano de la universidad.

P3 : Siento yo que si no hubiese tenido esa primera experiencia hubiese estado motivado a ser profe gracias a la mayoría de docentes con los que tuve contacto.

Chercheur : O sea, ¿podrías decir que la formación que tuviste en la […] respondió a tus necesidades?

P3 : Sí, respondió a eso, llenó mis expectativas y llenó mi vida de una manera increíble, jamás pensé que podía lograr tantas cosas en esa universidad.

Chercheur : Porque pues ahí dentro de los programas también está esa búsqueda, ¿no? De ese desarrollo de la identidad profesional, ¿no? Digamos que por eso en el marco de esta investigación las entrevistas son a profes de licenciatura, que justamente todo el programa académico está enfocado a la creación de esa identidad de profesional. Entonces, siempre obviamente está al lado la teoría, ¿no? Está la parte de la teoría. Entonces con lo que encontraste, la teoría aprendida en clase durante toda tu formación académica ¿eso te ayudó también después a la realidad de la enseñanza?

P3 : Uf, esa pregunta está muy buena porque la teoría no me motivaba. Recuerdo en primer semestre vi una materia que se llamaba epistemología de la pedagogía. Solamente con ver ese nombre ya me daba hartera. Entonces la profesora hablando de Piaget, Vygotsky y este montón de pedagogos y Skinner y este montón de metodologías y tanta información teórica no me gustaba. Y fue una materia que no disfruté. Fue una materia que no le saqué el provecho que debí. Cuando ya después pasé y vi identidad del estudiante, que ya era algo más práctico, vi pedagogo de lenguas, que ya era algo mucho más práctico. Ahí sí me motivé muchísimo más. Pero las clases tan teóricas nunca me han gustado. Y aunque obviamente es necesaria la teoría para poder realizar una buena práctica, pensaría. Siento que la teoría no fue tan motivante como lo fue la práctica de la profesión que tuve.

Chercheur : Cuando dices la práctica ya es cuando hiciste prácticas en la universidad

P3 : No, no. Me refiero cuando tuve la posibilidad de trabajar

Chercheur : Ya trabajar como tal en los colegios. O sea, ya estuviste verdaderamente en el campo, ¿no? En el campo..

P3 : Y también ejercicios prácticos en clase. Entonces, la profe, por ejemplo, de identidad del estudiante. No sé, vamos, tenemos este perfil y vamos a analizar este perfil, piensen en uno de esos estudiantes, analizamos ejercicios como esos. Me hacían reflexionar, realmente pensar en el papel del estudiante con la guía de la profe para poder realizar una reflexión profunda y bonita.

Chercheur : Esta imagen de la enseñanza que pues viene con el discurso de la universidad y que tú también tuviste en la práctica ¿ha evolucionado a lo largo de toda tu experiencia? ¿Qué consideras tú por enseñanza? ¿Cuál es tu concepción de ser profesor? ¿Qué es un profesor?

P3 : Sí ha evolucionado, sí ha evolucionado mi práctica, ha evolucionado mis conceptos, he evolucionado mis maneras de enseñar también. Enseñar para mí es simplemente estar en un espacio compartido y compartir conocimiento con el estudiante. No es que yo le esté implementando a él, que yo le esté brindando el conocimiento a él. Estamos construyendo conocimiento juntos. Así lo podría pensar. ¿Ha evolucionado? Claro que sí. De hecho, hablando de lenguas, como el enfoque era tan gramático, podríamos pensar en las carreras, aunque obviamente pues había temas culturales y demás, el enfoque era muy gramático desde mi punto de vista.

En este momento analizando las clases de lenguas eran tan gramaticales que yo empecé a reproducir los mismos estilos. Entonces yo podría pensar que quizá en el colegio, que fue mi primera experiencia como profe hace 11 años, era muy gramático. En este momento siento que no lo soy tanto, que no le doy tanta importancia a los errores que cometen los estudiantes, me importa más que se comuniquen, ha evolucionado mis prácticas educativas desde quizá este punto inicial en donde me centraba más en gramática en una clase de lengua a en este momento en el que me centro más en un enfoque comunicativo. Me importa más el hecho de mostrarles la cultura, el hecho de analizar la cultura. El hecho de tener la cultura tan importante en mis clases, también fue importante gracias a las tesis que realicé, porque las dos fueron enfocadas en cultura y gracias a los tres intercambios que he hecho, gracias a la universidad he despertado esa parte cultural que no conocía antes porque nunca había viajado, nunca había salido del país, a duras penas y conocía Bogotá. Entonces Ok empecé a moverme más hacia un approach, un enfoque más comunicativo y más cultural y dejé de lado la gramática al inicio, entonces sí ha evolucionado completamente.

Chercheur : Vale, sí, porque pues justamente como dentro de esa evolución pues que tienes, como que voy a lo mismo, pues tuviste la experiencia de ser profesor desde muy iniciada la carrera, ¿no? Que también tú en ese lado la ventaja, que, pues de pronto otro profe la tiene hasta el final, ¿no?

P3 : Eso me dio una ventaja increíble en niveles de lengua y en niveles de experiencia frente a mis compañeros, porque estamos hablando de una universidad pública donde el 99% trabaja y estudia al mismo tiempo, pero lastimosamente pues no todos mis compañeros tuvieron la oportunidad de trabajar en lo que estaban estudiando. Eso me dio una ventaja increíble.

Chercheur : Porque justamente ¿en algún momento sentiste que enseñar ya era algo tuyo o era simplemente un rol que tenías que cumplir? ¿O no? ¿O nunca lo has sentido así o durante un tiempo lo sentiste así, en este momento ya no?

P3 : Que venía como de manera natural. Lo sentí sobre todo al inicio. Puedo confesar que en este momento estoy un poco agotado de la pedagogía, por eso también realizo otras cositas. Tengo otro trabajo adicional que después te cuento. Pero digamos que al principio todo lo sentía tan natural. Yo pienso, por ejemplo, en los sueldos de antes y en el sueldo ahora y todo lo que me quejo ahora y todo con lo que no estoy de acuerdo ahora, pero todo lo que hacía cuando me pagaban una quinta parte de lo que me pagan ahora y brindaba cinco clases diarias y corra por la universidad y al otro día repita. Siento que estaba en mí, siento que al inicio brindaba muchísimo de mí hasta el momento en el que yo dije, o sea, me estoy matando, estoy haciendo un montón de cosas, he trabajado en muchísimas instituciones, y he hecho muchísimas cosas por todas las instituciones, por los estudiantes que después no agradecen, no se siente retribuido ni económicamente, ni moralmente, ni socialmente, ni psicológicamente. Entonces, lo sentí natural al principio. Podemos decirlo así.

Chercheur : Vale. Ahí está chévere esa parte como esa reflexión de identidad, ¿no? Vuelvo a lo que comentaba que en las licenciaturas pues está esa formación de identidad profesional, pero también el profe en la clase también pone mucho de su identidad, ¿no? De su personalidad para hacer las clases. Pero lo que me decías que tú eras muy social y tú llegabas a eso. ¿Sentiste algún acompañamiento en tu formación universitaria con respecto a tu formación identitaria y cómo la podías mezclar con la profesión de docente?

P3 : Yo pensaría que sí, porque los docentes que tuve eran muy muy cercanos. Muy cercanos. Ellos brindaban la cercanía sin ningún inconveniente. Entonces, tú podías contarles tus cosas personales, profesionales, íntimas Ellos no te juzgaban, te escuchaban y te motivaban, te impulsaban. Te cuento, por ejemplo, el caso de en la universidad tenía un intercambio, viajar un año a una isla del Caribe, enseñar español. Pero, por supuesto, el apoyo económico pues era muy bajito. Para empezar los tiquetes, el primer mes había que cubrirlo 100% el estudiante. Ya empezamos por un punto negativo. Una profe de inglés, que en este momento es una amiga muy muy cercana, pero fue mi profe de inglés uno, […]. En inglés uno, pues era mi profe. La veía como profe, la

veía como estricta, dura y sus clases no me generaban comodidad porque el nivel mío era muy bajo comparado al nivel de mis compañeros que ya conocían cositas de inglés. Pero empecé a crear una relación con esta profe cercana a interesarme por ella. Ella, nos podemos tomar unos vinitos, ella conoce a mi pareja, yo conozco a su pareja, ella ha ido a mi casa, yo he ido a la suya. Hemos sido muy cercanos. Recuerdo mucho que yo me interesé por este primer intercambio, pero mi primer punto negativo fue, pues no tengo el dinero. Tengo que dejar, digamos, el apartamento arrendado que tengo acá, la cama que conseguí con tanto esfuerzo ¿qué voy a hacer con eso para irme un año y volver? Muchas cosas. Y esta profe se me acercó y me dijo, "yo te presto el dinero para que te compres el tiquete y te doy tiempo de que regreses y me lo regreses." Sin yo decirle a ella, sin yo acercarme, o sea, ella dijo, "no te vas a perder esa oportunidad. Quizá no la vas a volver a tener en tu vida. Es tu primer viaje internacional, o sea, no importa que te quedes atrás en la universidad, no importa". Y ella fue conmigo, me prestó el dinero y sí, cuando llegué me dio meses para empezar a recoger y devolver el dinero sin un peso de interés. Entonces esta cercanía con esos profes fue tan impresionante.

Chercheur : Esas relaciones se dieron como algo espontáneo, ¿no? de los profes. ¿No porque en la formación hubiera esos espacios o clases o para, digamos, como el grupo en general para trabajar justamente como ese desarrollo identitario de los estudiantes?

P3 : Había un par de clases enfocadas en identidad, en identidad del pedagogo de lenguas e identidad del estudiante y habían espacios, sí, como lo dices, de tutorías, espacios personales con el profe que uno aprovechaba para eso. Quizás sí, se impregnaron esos espacios de mi capacidad social.

Chercheur : Pero era más que todo enfocado a la identidad como docente. No como a colocar como tus aspectos de tu identidad, de tus gustos, digamos, por ejemplo, la música, ¿cómo lo podrías mezclar con la licenciatura? ¿Ese tipo de intercambios como de clase, no había?

P3 : No, ese tipo de intercambios no había.

Chercheur : ¿Y piensas que ese tipo de como de espacios abiertos, como el estudiante general donde ya no se trabaje como tal identidad del pedagogo, sino también como persona, serían buenos durante la formación? ¿Piensas que ayudarían?

P3 : Serían unos espacios que se podrían aprovechar. Pensaría en este momento cuando pues yo ya pasé por eso. Pensaría que sí que yo lo hubiese podido aprovechar en su momento. Sin embargo, siento que también se puede aprovechar otros espacios y esos aprendizajes que no se dieron ahí, pues yo los puedo agarrar de mi experiencia y del contacto con estudiantes o de una charla con un profe. Entonces, sí serían interesantes. Pero decir fundamentales, fundamentales, primordiales, esenciales desde mi perspectiva, pensaría que no.

Chercheur : Y ¿cuál sería tu recomendación para mejorar los programas actuales? ¿O cómo imaginas una formación ideal para un futuro profesor?

P3 : Bueno, esta pregunta es teniendo en cuenta el programa que yo realicé, como te conté, inicié en el 2013. Y en este momento ya debe tener muchísimos cambios, ¿cierto? Pensaría que quizá algo que se podría mejorar es que tengamos más práctica desde el principio. Porque en mi caso vine a hacer prácticas en la universidad cuando estaba en octavo semestre, a la par con tesis, octavo, noveno y décimo. Claro, cuando llegué yo ya tenía mucha experiencia. Porque ya había, yo ya lo había hecho, yo personalmente. Pero estos espacios, pensaría que hacen más falta más espacios de práctica desde semestres iniciales. Quizás no vas a ir a un colegio y vas a tener un colegio a cargo, pero quizás no sé, vas a ir a observar la profe cinco veces en el semestre. Eso obviamente le enseña muchísimo a uno. Sí tuvimos espacios de observación, debo aclararlo. En espacios que uno mismo buscaba, que la materia nos decía, "tiene que observar a un profe y tiene que hacer ese trabajo, usted verá qué hace." Entonces ya era uno mismo que tenía que buscar un profe, un amigo, que le brindara un espacio en su

clase, sea colegio, sea universidad, sea lo que sea para uno poder hacer el trabajo. Entonces sí faltó eso, faltó apoyo con esas observaciones y faltó que nos ayudaran más con práctica docente desde el inicio, desde un semestre tres.

Chercheur : Para empezar como a obtener esas experiencias reveladoras.

P3 : Y conocer los contextos reales. Total.

Chercheur : Entonces, como un poquito con todo este trayecto, ¿cómo definirías tu hoy tu identidad profesional, y personal como profesor?

P3 : Y estás preguntas están muy difíciles. Yo mi identidad profesional está enfocada en dos ámbitos, está enfocada en la pedagogía que me gusta muchísimo y está enfocada en la lingüística que me gusta muchísimo. Lastimosamente me he desenamorado de la pedagogía, así como me sucedió con la ciudad de Bogotá, me he desenamorado de la ciudad conociendo las verdaderas realidades de la ciudad y de la profesión, conociendo las condiciones laborales, conociendo el sueldo, entonces pues me he desenamorado. Sin embargo, siento que eso es algo que quiero hacer toda la vida, irme por la parte pedagógica y por la parte lingüística. Esas dos ramas que creo que son fundamentales para definir mi identidad profesional. Sin embargo, cuando digo pedagogía no me refiero solo a profe, me refiero a cualquier ámbito académico como roles directivos, porque me gusta muchísimo liderar. Me gusta muchísimo estar a cargo de grupos, de personas. Entonces, las posibilidades que he tenido de coordinar, me parece fenomenal. En ese momento trabajo como coordinador con inglés, en otra institución, en el […] y es una experiencia, es un trabajo al que le dedico muchísimo más tiempo que al trabajo que tengo actual en la […] como profesor. Y es precisamente porque me gusta más, porque tengo más opciones de hablar y de aprender de mi equipo que más que profes son consultores pedagógicos, son advisors, pedagogical advisors. Son consejeros pedagógicos. Entonces, sí, yo creo que definiría mi identidad así, de esa manera, con esas dos ramas y mi identidad personal, bueno, una persona muy abierta a escuchar, a no juzgar. Siempre he sido así, me encanta escuchar diferentes perspectivas. Así no estoy yo de acuerdo, me encanta escuchar personas que me digan otras cosas, personas que me enseñen. Y bueno, ya no me siento tan joven como antes.

Chercheur : Tú hablas de que te desenamoraste de la pedagogía, ¿no? Que conoces como la realidad. ¿Piensas que la formación universitaria en la […] forma a los futuros docentes mostrándoles esa realidad o tal vez pues están en este lado cursi romántico de la pedagogía que una vez el estudiante se haya graduado o cuando ya se enfrenta a situaciones, pues ve que esto no fue lo que había en la universidad?

P3 : Yo pensaría que la universidad ofrece las dos perspectivas. Por supuesto, romantiza la pedagogía y muestra un paraíso y todo, pero mi universidad […] jamás jamás nos descontextualizó. Desde el primer momento que yo llegué a la entrevista los profesores con quien tuve la entrevista me dijeron, "¿y usted por qué quiere ser profesor? Si los pagos son terribles, las condiciones son terribles, te pasas diciembre y enero sin sueldo, para que te vincules en un lado, te piden un montón de cosas desde la entrevista." Entonces, ellos siempre nos muestran la realidad, siempre. Sin embargo, como te dije, mi enfoque era lenguas, entonces pues yo dije, "no, esto quiero hacerlo, quiero enseñar." Aunque pues no era tan real en ese momento, lo que deseaba era ingresar a la universidad. Pero nunca nos hablaron de esta es la clase perfecta. Como lo que pasa en instituciones como la institución en la que trabajo actualmente o centros de idiomas en los que he trabajado que muestran un paraíso. Y este es el enfoque perfecto y esta es tu clase perfecta y te pedimos que hagas esto y te vamos a observar estas etapas y así tiene que ser. No, la universidad no fue así. La universidad nos mostraba ejemplos reales. Nos mostraba ejemplos de colegios, de universidades, del sector público, sobre todo el sector público. Hay también cierta restricción con el sector privado, no sé por qué. Y pues el sector privado también es donde yo siempre me he movido. Y me gusta, me agrada. Obviamente pues no descarto la posibilidad de pertenecer al sector público. No sé si suceda. Pensando en que me desenamoré viendo, por ejemplo, también compañeros que trabajan en

colegios, ver todo lo que hacen, todo lo que luchan y 40 estudiantes en un salón que no paran bolas, que no aprovechan, que no quieren estar allá, que no hacen las tareas. Es muy harto también tener que pelear con ese tipo

Chercheur : Y tú que has hablado con ellos, así como un paréntesis, ¿ellos por qué quieren ser profesores?

P3 : Mis compañeros de los colegios públicos, muchísimos, de hecho, hice la maestría, fue una grandiosa oportunidad porque hice la maestría con seis compañeros de colegios públicos. Éramos 15 personas, 16 de los cuales seis eran de colegios públicos. Entonces, fue espectacular. O sea, a mí me encantaba escucharlos porque eran espacios de la maestría brindados por nosotros mismos, los estudiantes, en los que ellos nos contaban sus experiencias y a mí me encantaba escucharlos, porque como te digo, no es un sector en el que tenga experiencia. O sea, mi experiencia en el sector público fueron las prácticas, que fue en el […]. Entonces, me gustaba mucho escucharlos y también recuerdo, por ejemplo, dos de esos seis, tres que hablaban con mucha pasión. Yo lo sentía, no debían mentir porque era un espacio libre, era un espacio seguro en el que ni el profe ni nosotros estábamos juzgando. Yo hablé de mis experiencias y conté las cosas negativas, positivas y así cada uno, pero escuchando a tres de ellos, los más mayores, sentía mucha pasión, sentía mucha motivación, que realmente querían trabajar con niños con adolescentes, que realmente le metían ganas, se notaba, se notaba.

Chercheur : Cuando dices que eran mayores, ¿eran muy mayores?

P3 : En edad. Pero es curioso que los tres más mayores, los tres ya eran un padre y dos madres, dos mujeres y un hombre, los tres ya eran padres de familia. Quizá también está esa perspectiva está influenciada por su rol de papás. También puede ser esa. Porque ya eran padres, es decir, los tres ya tenían más de 40, 50 años.

Chercheur : Entonces también vienen de otra formación universitaria, ¿no?

P3 : Total. En cambio, los tres más jóvenes se quejaban más, hablaban más de la parte negativa, compartían más sus experiencias y lo que uno escuchaba pues no era tan alentador.

Chercheur : Se sentía nomás escuchándolos como el cambio, ¿no? El cambio de condiciones de trabajo ¿no?

P3 : Y generacional

Chercheur : Y estas otras personas, los que decían la parte negativa ¿eran contemporáneos tuyos?

P3 : Eran contemporáneos míos. Eran tres muchachos y una chica y dos chicos de mi edad, promedio unos casi 30 años, 30, 32. Y que me contaban las experiencias.

Chercheur : Se sentía el malestar en general. Entonces, vamos a seguir con algo que nombraste desde el principio y que hiciste la precisión y es ya con la lengua, ¿no? como tal, que comentaste justamente al principio que, pues eras profe de inglés, ¿no? Entonces, pues ahí quisiera ya empezar a hablar como cuál es tu relación personal con el francés. O sea, ¿Cómo fue ya tu proceso? comenzaste con inglés y todas tus experiencias las que me cuentas hasta ahora durante la universidad eran en inglés, ¿no? Y ¿Cómo fue? Y todavía estás con el inglés entonces ¿Cómo fue? ¿Cómo fue ya llegar puntual al francés? O sea, decidirte voy a enseñar francés ya teniendo toda una carrera en inglés y pues ¿cuál es tu relación con el idioma?

P3 : Lo que yo siento es que en inglés me valoran más. Yo no me siento visto, no me siento escuchado, no me siento resaltado en francés por mi nivel de lengua que no es tan alto como el de mis compañeros, por mi nivel de experiencia en esta lengua que no es tan alto como el de mis compañeros, es eso. Entonces, yo siento que el inglés me brinda más confort y es el hecho, por ejemplo, que estoy coordinando y que ya he coordinado tres

proyectos en inglés, siento que puedo hacer más con inglés que con francés. ¿Cómo fue? Muy sencillo. El primer acercamiento que tuve, el primer trabajo fue inglés. Entonces la vida me obligó a irme por inglés. Porque estaba viendo al mismo tiempo francés uno, inglés uno, francés dos, inglés dos, francés tres, inglés tres, al mismo tiempo. Pero desde el segundo semestre que tuve la profe […] que te conté, yo dije, "esta lengua es divina, esta profe pronuncia divino, la profe nos enseña divino, la profesora es espectacular, quiero irme por francés." Intenté buscar posibilidades, pero no habían posibilidades de trabajo, o para un primíparo. En francés, la mayoría y los lugares que nos recibían era en inglés. Entonces, el mercado laboral me cerró un poquito las expectativas a mí. Yo quería francés. Con esta profe volví a tener en cuarto y volví a tener en sexto. La misma profe, me la encontré casual, que me llegó a la materia, o sea, cuando inscribí llegó, no porque pues ella me hubiese brindado, "okay, este es mi horario." No. Ni yo le hubiese preguntado, por supuesto que no. ¿Qué pasó también? Cuando me fui para Trinidad y Tobago, terminé quinto semestre, me fui para Trinidad y Tobago, tuve una inmersión de 1 año con inglés en el que me olvidé del francés por completo. Un año en el que no estudié nada de francés cuando llegué hice el examen de inglés y me saqué un C2. Fue una motivación impresionante para seguir con inglés. Me olvidé por completo del francés. Me enfoqué en inglés. Cuando busqué el énfasis de la carrera quería inglés. No elegí inglés porque era inglés para niños. Entonces yo dije, "no, niños no. Nada que ver." Entonces me fui por pedagogía que como te dije, "es una rama que me gusta muchísimo." Pero me enfoqué en inglés. Hice mi tesis en inglés. Hice mis prácticas en inglés. Me gradué con inglés. Esa fue mi énfasis, mi rama más impresionante. No fue porque yo quisiera solo inglés, sino porque el mercado laboral me cerró las posibilidades. Resulta que, en el 2020, justo antes de pandemia, bueno, antes de eso, siempre me ha gustado tanto el francés, tanto que siempre he buscado la manera de seguir estudiándolo a mi manera. De hecho, yo trabajé en […] como profe de inglés y ahí pedí la beca para estudiar francés. Entonces, esto que te acabo de contar muestra mi interés por la lengua que siempre ha estado presente, siempre me ha parecido divina, siempre he querido lograr un nivel muy alto y siempre he buscado la manera. Luego trabajé en el 2019 en un centro de idiomas que se llamaba […] y ahí también pedí la beca para francés. Entonces, en […] hice el A1 y A2, en […] hice el B1. Cuando ya estaba en la parte casi final de mi carrera, que me gradué en 2020, como te conté, pero al inicio del 2020 cambié de trabajo. Terminé en […], me ofrecieron pues continuar ahí, pero el sueldo era tan bajo y yo quería hacer un cambio. Ya me iba a graduar, sentía que me merecía algo mejor ya en el momento. Entonces volví a […]. En […] me dieron la posibilidad desde el primer día yo dije que podía con las dos, me dieron la posibilidad de tener inglés y francés. Obviamente, inglés 90% y francés 10% por los estudiantes, porque de 10 estudiantes, nueve eran de inglés y uno de francés. Pero ahí empecé otra vez a encaminarme por el francés. Es decir, desde el 2020 podría decir que puedo enfocarme en la enseñanza del francés sin dejar el inglés, jamás lo he dejado y ahí me enfoqué y estuve presente en esa institución y en francés. Luego en el 2023 que terminé la carrera, que terminé la maestría, tuve la oportunidad de ingresar al […], entonces volví otra vez a inglés. Ese contrato se me terminó porque era un contrato. Es decir, el contrato se acabó, duró el año pasado 2024 a mitad de año. Se me terminó el contrato. Entonces yo dije, "¿y ahora qué hago?" Y ahora que seguía con […], con algunas clases de […], es decir, desde 2020 no he abandonado el francés. Pero no ha sido tampoco, tengo una clase diaria de francés, no. Puede ser una semanal, puede ser una mensual, puede ser pocas. En ese momento cuando yo terminé, yo dije, "bueno, es mi oportunidad para intentarlo con francés." Además, que mi énfasis de la maestría fue francés. Pero mi énfasis fue francés, no porque quisiera hacer tesis en francés y quisiera hacer todo en francés, sino porque solo en francés tenía la posibilidad de hacer doble diploma. Y yo quería doble diploma.

Chercheur : ¿Tu decisión de tomar francés estaba influenciado por eso? Y la importancia de tener el doble diploma allá en Francia, el estatus que da.

P3 : Así hubiese sido un doble diploma con otra universidad de Colombia. El hecho de tener un doble diploma. Y está esa opción, yo la quiero, listo. Si ellos hubiesen tenido el doble diploma con inglés, me hubiese quedado con inglés. Esa es. Si ellos no me hubiesen dado la posibilidad de ir a […] a hacer el doble diploma por cupos o algo, me hubiese cambiado inglés. Esa decisión la tengo clarísima.

Chercheur : También con el francés, bueno, como haciendo pues también este acercamiento continuo con el francés fue una decisión personal, ¿no? ¿En qué medida pues estaba como la estabilidad económica y reconocimiento? ¿Fue en una gran medida, pequeña como para ya no hacer el cambio, sino ya meterle mucho más tiempo en francés?

P3 : En francés. De hecho, en la maestría a veces hacía presentaciones en inglés, más que en francés. O no sé, teníamos que leer un artículo, entonces elijan un artículo de estas opciones, yo me elegía el inglés. Me sentía mucho más cómodo con inglés que con francés.

Chercheur : El francés fue más decisión laboral que se presentaba, ¿no? Ahí es donde me llega una pregunta que es, pues justamente ¿qué te motiva a ser profesor de francés? No estoy hablando de ser profesor, sino ¿por qué pues sigues siendo profesor de francés como tal?

P3 : Me gusta mucho la práctica continua que tengo del idioma. Y el hecho de la inexperticia también hace que deba seguir estudiando autónomamente. Yo he sido muy autónomo toda la vida. Entonces, me gusta mucho que, con las clases de francés, con mi rol como profesor de francés, puedo seguir estudiando el idioma y puedo seguir aprendiendo de pedagogía. Lo veo como una manera de seguir aumentando mi nivel, de seguir obteniendo experiencia en la lengua y de obtener reconocimientos y actividades varias, como el hecho de poder ser jurado de un examen internacional, como el hecho de poder tener formaciones en una institución tan prestigiosa como la que estoy actualmente, el hecho de poder aprender de todos mis compañeros que tienen un nivel de lengua impresionante, de mi coordinador y de las personas que hacen parte de mi equipo, que brindan capacitaciones, que brindan entrenamientos y que brindan un montón de cosas que me parecen fascinantes. Entonces, todo eso hace que siga motivado a enseñar francés.

Chercheur : ¿Cómo sientes tú el francés? ¿Cuál es tu relación? ¿Lo ves más como ya algo que está dentro de ti o simplemente, sientes tú con el francés ya algo propio? ¿O sigues sintiendo como ese lado ajeno del francés o el francés es simplemente la lengua de trabajo?

P3 : No, lastimosamente no es como me sucedió al inicio cuando era estudiante de la licenciatura, no me siento tan conectado con el francés. De hecho, me frustra, me frustra mucho, lo siento más como un reto personal, por eso pues me gusta mucho sacar muchos libros, leer, aprovechar las formaciones, aprovechar un montón de espacios en los que aprendo de mis compañeros, pero no, y no lo veo tan natural, lo veo como la lengua que me brinda el ingreso económico, no es tan personal como me pasa con el inglés lastimosamente. Ayer brindé, por ejemplo, unas conferencias, un trabajo impresionante que venimos haciendo y fui yo el líder de esas conferencias para profesores del distrito de colegios públicos y todo fue en inglés y el hecho de poder pararme y hablarle a 100 personas y sin la preparación que requiere en inglés me viene mucho más natural, me siento mucho más cómodo que no me sucede con francés. Con francés me siento mucho más retraído por el hecho de cometer errores, por el hecho de ir a hablar una bobada que no viene acorde a la situación.

Chercheur : Y simplemente como para volver atrás la universidad ¿piensas tú que la universidad permite ese aprendizaje de los idiomas de una manera más natural? O sea, no sé si ustedes llegan a un punto que solo ven materias en inglés o solo ven materias en francés. ¿Qué pasa con el estudiante, por ejemplo? Pues tiene el nombre de licenciatura en español y lengua extranjera.

P3 : Y lengua extranjera con énfasis en inglés y francés.

Chercheur : Entonces, ¿qué pasa con el estudiante que, pues porque están ahí, se va para una y deja la otra? O sea, ¿es como simplemente como abandonar una lengua?

P3 : Sí, y enfocarse en una. Sí, es triste. Es triste, pero es la realidad. La universidad funciona así. Vemos cinco niveles de lengua al mismo tiempo, inglés y francés al mismo tiempo. Pasamos a competencias inglés, competencias francés. Pasamos a literatura inglés, 1, 2, literatura francés, 1, 2. Hasta ahí, es decir, 5, 6, 7, hasta ahí llegan siete materias en inglés, siete materias en francés, lengua. Llega énfasis. La universidad te obliga a elegir un énfasis. Entonces ahí, ¿qué pasa? Es un énfasis en el que tú ves 3 horas, una clase de 3 horas, entonces tú te enfocas. Si tu énfasis es francés, te empiezas a olvidar del inglés. Y después ves, no sé, tienes la posibilidad de inscribir otra materia que la brindan en inglés o en francés, pues tú la vas a meter en francés porque tu énfasis es francés. Entonces, la universidad te obliga a elegir un énfasis.

Chercheur : ¿Y cómo pensarías con qué eso se puede mejorar? O sea, ¿qué recomendaciones darías ahí? ¿dejar que los estudiantes vean los tres idiomas durante toda la carrera?

P3 : Sería de esa manera que el énfasis, en vez de que exista el énfasis, podamos continuar el aprendizaje de ambas idiomas. O el hecho de que, en el colegio, cuando vamos a hacer prácticas, no solamente tengamos que enfocarnos en un idioma. Porque, por ejemplo, yo estuve en el […], […], inglés, 1 año y medio, octavo, noveno y décimo inglés, pero sería muy bueno, por ejemplo, si tú puedes, hoy das no sé esta semana inglés, la semana siguiente francés, sería una práctica constante. Eso sería agradable. Sin embargo, ahí viene entonces, no, es que el colegio no tiene francés, o el colegio solo inglés o entonces en un cole inglés y en el otro francés y moverte y hacer dos trabajos diferentes ya es muy atrevido y no va a suceder así.

Chercheur : Sí, ahí es donde eso trae lo que mencionabas también como el lado privado, público, también las condiciones de los colegios, también todo eso. Pero con el recorrido que me has mostrado hasta ahora. ¿cómo ves tu futuro profesional?

P3 : Me gustaría tener unas condiciones laborales mejores. Entonces, es una lástima que piense más en condiciones laborales que el término pedagogía, que el término lengua. Porque sí siento que puedo tener la posibilidad de ser coordinador en la institución donde estoy, siento que el sueldo es agradable, que el horario funciona, que las funciones funcionan. Algo así me gustaría. Me sentiría acorde. No me veo enseñando para esta institución muchos años. No. Corra para aquí, corra para allá haciendo las 1000 cosas que hacemos diarias. No, no me veo. Sin embargo, pues no puedo hablar muy muy duro porque después en 10 años me vas a ver acá. Pero me veo que me encantaría hacer un doctorado, quiero seguir estudiando, pero espero hacer el doctorado cuando pueda aprovecharlo, cuando me sirva para algo. En este momento si hago un doctorado las condiciones van a seguir iguales, entonces no me sirve, va a ser un desgaste emocional, económico de tiempo increíble que no me va a traer frutos, que no me sirve. Entonces veo mi futuro con muy buenas condiciones laborales, con un salario mucho más alto, mucho más alto y en vez de tener dos trabajos, tres trabajos y así llevo mucho tiempo poder tener uno que me brinde unas condiciones en las que yo me sienta acorde, en las que yo me sienta cómodo y sienta que puedo darla toda en ese lugar.

Chercheur : Porque sí, uno va efectivamente en los lugares donde va trabajando, adquiriendo más experiencias, ¿no? Y va aprendiendo muchas cosas. ¿Pero piensas que tal vez la formación en la universidad que recibiste limitó también tus oportunidades a abrirte a otros los campos?

P3 : Sí. La respuesta es sí. Esta discusión la hemos tenido en la maestría y es como el enfoque de las universidades públicas, es un enfoque más a la pedagogía y al sector público en el que tú lo haces de corazón y tú lo haces por la labor social. En cambio, según lo que, pues tomé de las discusiones de clase de la maestría, el enfoque de las universidades privadas, es un enfoque más administrativo, es un enfoque en el que tú no sales a ser profe, sino sales a ser coordinador. Entonces, sí me sentí muy limitado y esta parte administrativa me parece fascinante.

Chercheur : Y también de pronto limitaciones aparte de la parte administrativa pedagógica, pero también ir de pronto a otras áreas, ¿no? Como música, arte, pintura, por ejemplo. No sé, como alguna limitación de pronto tú al ya haberte graduado tienes la experiencia, pero poder también tener esa libertad que ah, no, en la universidad vi tal cosa también y que podría trabajar en tal dominio.

P3 : De pronto no, porque la universidad sí ofrece muchos espacios que uno puede aprovechar. Espacios de arte, espacios de deporte, espacios de lenguas de señas, unas materias, la felicidad, unas materias que uno ve los títulos y se ven impresionantes. Pero pues en mi caso era o ver las obligatorias de la carrera y vaya a trabajar el resto porque no me puedo quedar en la universidad todo el día, viendo aquí inscribo baloncesto, inscribo dibujo

Chercheur : O sea, ¿las materias estaban, pero ustedes tampoco tenían el tiempo, se cruzaban las materias para tomarlas? ¿Y piensas que de pronto sería bueno dentro como el plan de materias obligatorias meter esas materias? ¿Ayudarían a la construcción de esa identidad personal y profesional?

P3 : Yo pensaría que no, pensaría que eso lo puede buscar el profe o la persona autónomamente. En mi caso, nosotros debíamos obligatoriamente ver unos créditos de electivas. ¿Qué metí yo de electiva? Cine. Dos materias de cine. Porque estaba relacionado con lo que estudié antes, producción audiovisual digital. Entonces, ahí depende. Algunos de mis compañeros metían danzas o algunos metían fútbol, dependiendo. Entonces había un pequeño espacio, siento que, si se abre demasiado, tendríamos mucho alcance.

Chercheur : ¿Y qué pensarías dentro del mismo programa de licenciatura pues ver cine, pero enfocado a la enseñanza, o sea, no como tipo pues que el profe hace una actividad con una película, pero que a veces electiva de cine, pero enfocada a cómo enseñar un idioma a través del cine? ¿O, por ejemplo, pintura, entonces, digamos como que, pues están estas materias electivas, pero entonces puedes meter como esa transdisciplinariedad y mostrar como diferentes formas de ser profesor?

P3 : Sí, así como lo mencionas tú, suena fascinante porque ya hay una relación, una relación de nuestra carrera con esa materia, ese tema diferente. Así suena muy bonito. Sería muy interesante.

Chercheur : ¿Y eso piensas ayudaría la construcción?

P3 : Total, total. Sería una muy buena opción, sí.

Chercheur : Bueno, vale, muchísimas gracias. Hemos terminado. Muchas gracias.

Participant·e 4

Il·elle est un·e enseignant·e de français langue étrangère (*FLE*) bénéficiant d'environ six à huit années d'expérience professionnelle. Avant de se consacrer aux langues, il·elle a d'abord obtenu un diplôme de technologue en administration de la santé, un domaine dans lequel il·elle a travaillé pendant cinq ans. Initialement attiré·e par le goût des voyages et l'envie d'échanges culturels, il·elle s'est réorienté·e vers une licence en langue espagnole,

anglaise et française au sein d'une université privée, achevée en 2010. Son parcours académique s'est ensuite poursuivi en France où il·elle est devenu·e diplômé·e de deux masters : le premier en stratégie et ingénierie de la formation d'adultes, et le second, plus récent, en didactique du français langue étrangère et langue seconde. Il·elle possède aujourd'hui un niveau de langue C2 en français.

Bien qu'il·elle ait suivi une formation universitaire orientée vers le professorat, l'enseignement n'était absolument pas sa vocation première. Durant ses études, il·elle n'envisageait pas d'en faire son métier, influencé·e notamment par les discours décourageants de ses propres professeur·es. C'est seulement après l'obtention de sa licence, en commençant à donner des cours sur la recommandation d'un·e ami·e, qu'il·elle a découvert sur le terrain son goût et sa facilité pour l'enseignement.

Aujourd'hui, il·elle est un·e professionnel·le particulièrement engagé·e et critique. Il·elle remet souvent en question le système de formation universitaire initial, pointant du doigt son manque d'accompagnement sur les réalités de la gestion de classe. Passionné·e par l'innovation pédagogique, il·elle cherche constamment à renouveler ses pratiques pour éviter la monotonie et le conformisme. Sa relation avec la langue française est profonde : il·elle refuse de la réduire à un simple outil de travail ou à une obligation économique, et se l'est pleinement approprié·e sur le plan culturel et personnel, trouvant le sens de sa profession dans l'accompagnement et le contact humain.

Chercheur : Vale, entonces como para comenzar, quisiera preguntarte cuántos años tienes de experiencia de profesora de francés lengua extranjera y profesora en general, solamente como los años. ¿Qué nivel tienes de francés y de qué universidad te graduaste del pregrado? Y bueno, si hiciste maestría también como el año, y las universidades, el nivel de lengua que tienes, ¿vale? Entonces es como para hacer un poquito un contexto.

P4 : Yo estuve en la licenciatura en lengua castellana, inglés y francés en la […]. La terminé en 2010. Y luego hice una maestría en la Universidad de […] y la terminé en 2021. Y recientemente terminé otra maestría este año en la Universidad de […]. La que hice en […] era una maestría en estrategia e ingeniería en formación de adultos y la que hice ahorita recientemente es una maestría en didáctica de francés como lengua extranjera y segunda lengua. Años de experiencia aproximadamente creo que está entre 6 y 8 años de experiencia porque pues no lo tengo muy muy claro porque pues he parado para poder seguir estudiando, pero más o menos serían 7, 8 años. Y nivel de lengua actual C2.

Chercheur : Vale, entonces la entrevista está dividida en cinco ejes principales. Igual ahí vamos avanzando las preguntas pues en función de lo que vamos respondiendo, ahí vamos como yendo poquito a poco. Entonces, los ejes son desarrollo profesional, identidad profesional, formación universitaria, motivaciones y tu relación con la lengua, ¿vale? En este caso pues francés, ¿listo? Entonces, la primera pregunta es pues que me contaras cómo terminaste enseñando francés lengua extranjera, ¿cómo terminaste tú tomando la decisión de entrar a la licenciatura? ¿Querías estudiar otra cosa antes? ¿Estudiaste otra cosa antes?

P4 : Sí, yo antes de estudiar en la Licenciatura hice un tecnólogo en administración en salud y trabajé en el área de la salud durante 5 años. Y luego a raíz de un gusto por los viajes y por los idiomas, pues empecé a estudiar la licenciatura. No por un gusto por la enseñanza, porque en realidad esa no fue mi primera motivación, fue más el gusto por el tema de los viajes y de los intercambios culturales, de poder hablar y poder conocer un poco más de la cultura de los países a los que visitamos. Ya después el tema de la enseñanza lo descubrí más sobre el terreno, en realidad. Yo me había graduado y todavía no había hecho, o sea, además de mis prácticas yo no había trabajado nunca en algo relacionado con educación. Pero pues un amigo que sí, que estudió conmigo me propuso hacer unas clases como pues no dejar mi trabajo de tiempo completo, sino empezar como con unas clases aparte. Como para ver si me gustaba o no me gustaba. Entonces, yo empecé como con esas clases, empecé a ver que sí me gustaba enseñar, que sí tenía como cierta facilidad para hacerlo y pues ya después de como 6 meses decidí dejar mi trabajo principal y ya empecé como a trabajar de lleno en la parte de enseñanza de francés. Desde el principio siempre fue enseñanza de francés porque durante la carrera yo me di cuenta que personalmente se me hacía más fácil que enseñar inglés o español. Entonces fue como básicamente por esa facilidad y empecé como a dar algunas clases.

Chercheur : Eso ya fue cuando ya te habías graduado, ¿sí?

P4 : Sí, antes de graduarme yo nunca di clases, lo único era pues las prácticas que son obligatorias. Pero dar clases particulares o en un instituto, en una escuela, en un colegio, nada. Nada de eso, porque pues no me interesaba. No, no lo veía como mi campo de acción no me interesaba. Y ya pues fue después cuando empecé a dar clases que me di cuenta que me gustaba. Pues miremos a ver qué pasa, pero pues nunca fue mi primera opción

Chercheur : ¿Y cómo viviste, qué emociones tenías tú pues haciendo una carrera? 5 años viendo justamente materias de formación que te decían desde el principio, listo, esto es para ser profesor? ¿Cómo viviste tú esa formación universitaria?

P4 : Pues es que yo creo que ese fue uno de los temas que más me predispuso porque los profesores siempre o muchos de los profesores decían como, "si ustedes estudian esto, se van a morir de hambre." El como que siempre como esa resistencia porque los mismos profesores que nos estaban enseñando eran quienes nos decían, "no, tienen que tener mucho cuidado con esto, ahorita con las leyes de acoso y no sé qué, tienen que tener cuidado con los estudiantes, aquí no se van a volver millonarios, aquí no les van a dar como reconocimiento como tal a su labor." Entonces, desde ese discurso, pues si antes yo nunca lo había visto como primera opción, pues después de tener como esos discursos de personas que llevaban muchos años trabajando en eso, que decían

como, "si lo hacen que sea por vocación, porque esto no lo va a volver millonario, esto no les va a dar como satisfacción o reconocimiento en la sociedad", por ejemplo. Entonces como que todo eso hace que yo pues dijera, pues si es así, pues no me interesa mucho y pues si hay otros campos, que la ventaja de la licenciatura en lenguas es que no es solo licenciatura, entonces está el campo del idioma, se puede explotar de otras formas, entonces yo lo veía más como por esa parte. Y pues no, en ese tiempo pues yo no lo veía como una prioridad incluso yo me iba a cambiar de carrera. Yo en sexto semestre estaba haciendo como todo el trámite para cambiarme en la misma universidad para pasarme a relaciones internacionales. Pero pues no lo hice, fue porque, o sea, ya supuestamente ya estaba todo aprobado al interior de la universidad y lo que yo ya había hecho me lo iban a homologar. Pero a la última hora la universidad dijo que no y pues me iban a hacer pagar desde cero toda la carrera y entonces dije, "pues no." Pues ya termino esto y veo si sí o si no y ahí sí veo si estudio otra cosa. Pero siempre estuve como que durante toda la parte de formación siempre hubo como esas dudas de será que sí, será que sí me gusta, será que no me gusta, será que sí puedo hacerlo bien. Porque pues no era el tema del idioma ni el tema de la literatura ni el tema todo eso. Esa parte académica me gustaba. Era el tema ya como tal de ejercer la profesión lo que yo decía como si las personas que llevan ejerciéndola mucho tiempo dicen esto, ¿qué va a hacer que cambie o qué va a hacer que esto de verdad pues me llene y me guste y elegirlo como proyecto de vida?

Chercheur : ¿Y eso era en general con todos los profes que tuviste o, tú viste tal vez algún profesor como guía, como que te ayudaba de pronto como algún indicio de ese gusto, de esa vocación o alguna clase tal vez?

P4 : Sí, de pronto eran más que todo los profesores de francés, el tema era que como ya había mucha confianza porque éramos muy pocos estudiantes ya los profesores ya se sentían como en la confianza de decirnos, de contarnos cómo se sentían, lo que les gustaba, lo que no les gustaba. Pero pues si hubo al principio en los primeros semestres hubo profes que de verdad se notaba que les gustaba y sí hacían las cosas por vocación. Entonces, eso era como la parte que podía inspirar, ¿no? De una persona que le gusta, de ver una persona que hace las cosas con pasión y que no está todo el tiempo quejándose de esa parte económica o de esa parte de reconocimiento social y todo eso. Entonces, sí hubo algunos, pero pues en su mayoría eran como muy críticos, sobre todo los que daban esas materias de pedagogía. Eran los que más estaban como centrados en ese tema y esto no les va a cambiar la vida, esto no, si lo hacen es por gusto, no por otra cosa. De pronto no lo hacían de malos, de pronto querían era como que no nos estrelláramos con la realidad, sino que ya supiéramos a qué estábamos enfrentados. Pues yo lo quiero ver como de esa forma. Pero pues sí, eso sí hace que uno se predisponga mucho. Y pues también cuando ves experiencias de otros compañeros que ya trabajaban en ese sector o incluso en las mismas prácticas que pasaban cosas que uno hacía como esto no me puede pasar, si yo empiezo a trabajar no puedo, yo no sé cómo voy a gestionar, cómo voy a hacerle frente a ciertas cosas.

Chercheur : Ahorita que ya tienes más experiencia, que has trabajado, pues llevas ya bastante años, ¿tú cuál piensas que hayan sido las principales falencias de tu formación? ¿O cómo la universidad, la formación te hubiera podido ayudar a prepararte mejor, a lo que aparte de pues de ese mensaje que me dices que te predispone, cómo la formación te hubiera preparado mejor a la realidad de pues de ser profesor? Partiendo del hecho de que en ningún momento en la universidad sentiste que desarrollaste esa vocación, ¿no? Según lo que me dices.

P4 : No, yo pienso que hay una parte clave y es desde el inicio estar relacionando la teoría con la práctica. O sea, que desde los primeros semestres tú tengas contacto con la realidad académica, la realidad de los colegios, de los institutos para que tú te hagas una idea de lo que vas a enfrentar y ¿cómo te vas a preparar? Con la práctica, con la experiencia. Porque la teoría dice cosas muy bonitas, pero pues en un contexto como el contexto social colombiano, hay tantas diferencias de un colegio a otro, de un estrato a otro, lo único que te prepara es conocer esa realidad. Digamos que en la universidad las prácticas se hacen a partir del séptimo semestre, octavo, algo así, ya los últimos semestres. Entonces, si de pronto no estuviste convencido durante siete, ocho semestres y al final te encuentras con una realidad que pasó con muchos de mis compañeros, muchos de mis compañeros

ni siquiera alcanzaron a terminar a llegar a esas prácticas porque se dieron cuenta que ya no era lo que querían y aún sin estar en contacto con el contexto se retiraron muchos. La mayoría se dieron cuenta que eso no era lo que les gustaba. Entonces, de pronto una parte que sea realmente pedagógica, porque en muchos casos la universidad se enfocó mucho en tres idiomas diferentes donde el eje central eran los idiomas y no la pedagogía, por ejemplo. Aunque sí teníamos clases de pedagogía, digamos que el hecho de que tú si te estás preparando para profesor, la prioridad debería dársele a la pedagogía y a comprender un poco el contexto y a saber cómo podrías reaccionar en ciertas realidades y darte cuenta si de verdad eso es lo que tú quieres hacer o no. Cosa que no pasa porque es como los primeros semestres estudio los tres idiomas y por un ladito le van metiendo como la parte de pedagogía y la parte de investigación, aparte de esas materias que no sirven para nada como las cátedras, las religiones, cosas que sí están en el pensum, pero en realidad no van a cambiar y no van a influir como en tu parte profesional. Pues lo digo personalmente, el tema de ver cuatro o cinco semestres religión cuando ya vemos en el colegio durante 12 años religión, cuando ya una persona ya tiene sus creencias, para qué sentido tiene en una universidad seguir viendo lo mismo en vez de meter materias que sean más críticas, más analíticas, que te muestren la realidad social, que te expliquen y que te hagan ver si tú de verdad estás como enfocado o si cuentas con las competencias, puedes desarrollar esas competencias para ser un buen profesor y para sentirte bien con lo que haces. Entonces, creo que esa parte pues es muy difícil porque pues uno no sé, realmente no está preparado para muchas cosas. Para preparar realmente una clase teniendo en cuenta como el contexto, para preparar material o cosas así que uno lo hacía en prácticas, pero pues no era como, o sea, no fue realmente algo que yo diga, no, si es que, si no hubiera sido por esas fichas pedagógicas que yo hice en la universidad, yo no sabría hacer una ficha pedagógica. Porque no fue así, porque al momento de tener que hacerlo en la vida real, yo tuve que volver a formarme, estudiar por mi cuenta, ver cómo lo hacía y ver y entender un poco en el contexto en el que estaba. Y esas herramientas pues nunca me las dio la universidad, que se supone que si estás educando a un profesor, lo primero que tienes que saber es cómo hacer una clase, cómo presentarse y cómo tener dominio de grupo digamos que uno consideraría como mínimas, cómo dirigirte a una persona, cómo distribuir, cómo organizar tu clase, cómo organizar el tablero, cómo hablarle a un grupo difícil, cómo hablarle a un grupo que no está motivado, ese tipo de cosas, solo es con la experiencia que yo las adquirí porque por la universidad no fue.

Chercheur : Y hablando con otros participantes también de la investigación, siempre se ha mencionado de que pues que hay muchas materias que tú vienes justamente a mencionarlo, pues que no sirven para nada. Ellos mencionan que uno debería más bien especializarse solo en un idioma como tal desde el principio y que eso ayudaría. Entonces, no sé qué piensas, ¿piensas que uno, primero, que los 5 años de formación universitaria son necesarios? Sabiendo ahorita, justamente con nuevas generaciones que están más en lo inmediatez y en el contexto laboral de nuestros días que es conseguir trabajo mucho más rápido. ¿Piensas entonces que deberíamos más bien como especializarnos como separar o francés, o inglés o español toda la formación?

P4 : Pues yo pienso. o sea que, lo de separarlo sí, pero es necesario que uno al menos tenga un contacto mínimo con los tres idiomas. Porque al inicio, por ejemplo, yo me inclinaba más por el inglés. Y luego fue durante el transcurso de los primeros años de formación que yo me di cuenta que no era ni inglés ni español. Entonces, yo creo que sí debe haber como cursos en las tres lenguas, pero no seis semestres. Como pasa en la […]. En la […] ves seis semestres con los tres idiomas y pues ya es demasiado. Es demasiado y a la vez muy poco, porque solo vas a tener otros seis semestres para especializarte realmente en un idioma. y no es que tú lo hagas realmente. Digamos con francés, la formación también en francés que nos dieron fue mínima. Nosotros, yo no sé si tú conociste a Tout va bien.

Chercheur : El libro.

P4 : O sea, como 2 años con Tout va bien 1 y Tout va bien 2. Y de ahí ya no hubo más libros. De ahí ya no hubo nada de eso. Ya fue directo a literatura, a análisis de discurso y a temas más de argumentación. Si lo vemos como en el esquema de un libro, eso en Tout va bien 2 es un A2. Y de A2 ya estamos saltando a un B2, C1,

porque ya estamos pidiéndote que argumentes, que leas, que interpretes. Y ese vacío se ve en muchas personas de la carrera. En muchas personas egresadas de la universidad se ve que no tienen porque eso ya fue autoformación. Entonces, si tú no te tomaste el trabajo de autoformarte, pues ahí ya saltaste de un A2 a un supuesto C1 que en realidad pues no, muchas personas no tuvieron en ese momento. Precisamente como por las ganas de abordar todo. Entonces, ya van seis semestres de todos los idiomas, en todos los idiomas tienen mínimo un B1 y luego pasen de una vez a una especialización, porque supuestamente en seis semestres eran B1 y ya saltabas al C1 o al C2 con temas ya de solo clases en ese idioma. Entonces, ya también me parece excesivo. Yo diría dos semestres viendo los tres idiomas, tú te decides, tú escoges y ya de ahí en adelante toda la formación, pero que sea una formación rigurosa, que en realidad veas el tema que se centre en esos dos ejes, en la lengua y en la parte pedagógica, porque pues es una licenciatura y es en lengua, los dos deberían ir de la mano y los dos deberían ser igual, tener la misma importancia. Y todas esas materias de relleno, yo lo veo, por ejemplo, por mi experiencia en Francia, en Francia una licenciatura dura 3 años. Porque no te meten 20 000 electivas. Porque no ves religión, ética y valores, porque no ves cátedras de la universidad, porque ya la visión está en la universidad francesa, la visión es ya sabes que tú ya tienes tus creencias, tus roles, tú ya sabes, tú ya te construiste como persona, ya aquí no nos interesa decirte, "mira, esta religión o esta otra." Cosa que si pasa en la […] porque es una universidad católica, entonces ellos no se pueden alejar totalmente de eso, pero pues sí impactan un programa al hacerte ver cuatro semestres de religión, por ejemplo, que en realidad en la parte profesional no te va a ayudar a nada. Al menos no como lo están pintando que es presentándote cada religión como ya lo hiciste durante años del colegio o cátedras donde te dicen que tienes que ser solidario, que tienes que ser así, o sea, eso en realidad no lo está aportando y si te está cargando. Son más años que estamos pagando de formación, más tiempo que se está perdiendo, por eso hoy en día hay muchas personas que no estudian 5 años, uno por los precios, dos por el tiempo. O sea, estudiar 5 años en Colombia es estudiar, en Francia una licenciatura y una maestría. En términos de tiempo y si lo vemos en términos de dinero también y de inversión es demasiado. Entonces, pues por eso yo lo veo como, hoy en día muchas personas no lo quieren hacer porque pues incluso en Colombia ya pasa. Si tú tienes un buen nivel de lengua, puedes hacer un curso de enseñanza y ya con eso tú puedes enseñar. Con un curso que te habilite como que conoces la enseñanza del idioma y con un buen nivel de idioma ya puedes enseñar sin pasar por 5 años de universidad. Y es lo que está pasando. Incluso en la […] hay profes que no son profes. Entonces pues tú también dices como bueno yo estuve, invertí tiempo, dinero, energía en esto y veo que otra persona que invirtió la mitad o menos está haciendo la misma labor que yo estoy haciendo. Entonces como que tú también te cuestionas, dices en realidad en estos momentos es necesario seguir tantos años de formación, si vas a tener el mismo resultado de una persona que hace el camino corto, que no está mal, porque pues si una persona no quiere pasar 5 años en una universidad, no tiene por qué hacerlo, pero pues si está haciendo la misma labor que tú, que hiciste todo el proceso largo. Entonces, como que es un poco, o sea, lo entiendo, pero pues también es como el tema de las universidades de repensar un poco esa organización, de no pensar solo en ganar porque son dos semestres más, cuatro semestres más que están ganando más, sino debe de darle realmente herramientas útiles y prácticas y que la gente diga, "bueno, yo estudio porque vale la pena" y no por el estatus que antes daba te daba haber estudiado. Que ya hoy en día pues está ese estatus.

Chercheur : ¿Y tú por qué por qué escogiste la […] para estudiar?

P4 : Eso fue, digamos que fue como un estudio de mercado, precios, por ejemplo.

Chercheur : O sea, no hubo un trasfondo, fue más por razones económicas.

P4 : Por precios y también un poco de comparación, comparé un poco los programas, los precios también. Y el hecho de que al inicio pues para mí era muy interesante el tema de poder ver los tres idiomas y el tema de que tenía como relación como con los intercambios, como con esa parte, esa oferta que ellos tenían. Y pues también el estatus de la universidad cuenta, porque es una universidad que es reconocida por la parte de enseñanza. Que,

aunque pues no era como mi fuerte bueno, pues yo iba a estudiar una licenciatura, al menos que sea en una universidad que sea reconocida por eso.

Chercheur : O sea, no había como el trasfondo religioso que mencionabas tú, fue más como análisis, de la oferta y el programa. ¿Cuál era tu relación con el francés cuando te graduaste? ¿Cómo veías el francés? ¿Era un idioma externo, ajeno a ti? ¿Cuándo te graduaste cómo era eso? ¿Y durante la formación también cómo lo veías?

P4 : Digamos que durante esa parte no había como esa reflexión de verlo como algo más. Siempre fue como algo aparte. O sea, mi relación con el francés cambió y evolucionó cuando yo me fui para Francia. Y cuando empecé a preparar mi proyecto de irme a estudiar, ahí cambió mucho porque ahí ya no lo vi como algo externo, sino que yo tenía que vivir 24 horas en francés. Y pues mientras empecé a planear el viaje y mientras empecé hacer como toda esa organización fue que yo empecé a darme cuenta que ya era como algo que estaba adaptando a mi vida, porque yo decidí hacer una maestría que no tenía ninguna persona que hablara español, por ejemplo. Decidí buscar un sitio de prácticas donde nadie hablara español. Vivir en un sitio donde no hubiera el contacto con el español, porque en ese momento ya tenía el interés de realmente integrar el francés a mi vida. Cosa que no pasaba con muchas personas que yo conocía que vivían entre latinos, que trabajaban entre latinos y que siempre hablaban en español. Entonces, digamos que, en ese tiempo, en ese momento, pues mi objetivo fue, "pues ya quiero de verdad integrarlo a mi vida, pues tengo que hacerlo totalmente." Pero pues antes de eso, en la universidad era como hobby como que yo lo veía que se me facilitaba. Entonces, como que me parecía chévere. Pero pues no tenía como ese nivel de conciencia de pensar que la parte cultural es importante, el hecho de conocer lo que tú estás enseñando es muy importante, porque si yo lo comparo con mis clases antes de irme a Francia, a después de haber ido a Francia es totalmente diferente. Ya tú tienes una, no porque yo diga, "ay, no, yo ya estuve en la Torre Eiffel, sino porque yo ya les puedo dar un punto de referencia de cosas que, por ejemplo, creo que muchas personas pensamos es que idealizamos algunas cosas de un país de primer mundo. Entonces, como que ya relacionarlo como con esa parte crítica que antes pues no tenía porque yo no había conocido o no he estado como tan en contacto con el contexto, me parece que fue algo que ayudó a que yo de verdad viera el idioma como algo más, no como algo siempre como al lado. Pero pues esa esa reflexión nunca estuvo durante la licenciatura. Entonces, lo veía como algo chévere, me gusta, pero ya.

Chercheur : Igual tampoco la en la universidad tuvieron espacios para hablar justamente eso. ¿En la universidad en las clases había espacios, espacios no que sean espontáneos con los profesores, con los compañeros, no sé, sino espacios obligatorios donde se abordara ese tema de la reflexión uno con el idioma y dos con el ser profesor? ¿Te hubiera gustado, en caso de no tenerlos, te hubiera gustado tenerlo?

P4 : Eso hubiera sido muy bueno y digamos que eso también lo comparo con algo que hay en Francia. Por eso yo vivo como muy enfocada en el tema de que siempre debe estar integrada tanto la parte teórica como la parte práctica. Porque en la primera maestría que yo hice nosotros teníamos los dos componentes y teníamos tiempos en los que íbamos a nuestro sitio de prácticas y en cada encuentro, cada vez que teníamos clases teníamos una clase que se llamaba intercambio échanges de pratiques. Y en ese intercambio que hacíamos cada uno iba y contaba algo que le pasó en el trabajo, entretiens explicites. Una persona te cuenta algo y tú empiezas a hacerle preguntas para identificar el contexto, ¿qué pasó? y para empezar a hacer el análisis de toda esa situación. Pero ese análisis no era como el análisis de que, "ay, yo pienso que tú podrías hacer esto o esto." Sino era análisis basado en teoría. Entonces, mira, según la teoría de tal, esta es según las teorías o según la organización de una empresa, en el nivel macro, tú deberías tener en cuenta esto, esto, esto. La parte humana deberías ver esto, esto, esto. Entonces, como que ese tipo de intercambios yo lo encontraba muy interesante porque era aterrizar la teoría a una realidad y ver cómo se aplica. Cosa que aquí nunca pues teníamos la clase de prácticas, pero la clase de prácticas es, mira, este es este es tu grupo, haz tu ficha pedagógica y yo te observo. Esa es la parte de práctica. Pero esa parte de reflexión no está y sí es muy necesario.

Chercheur : ¿Y piensas que esa parte de reflexión es necesaria solo desde el momento que hace prácticas o desde el inicio de una licenciatura?

P4 : Incluso debería ser desde el inicio, digamos de que de pronto en la parte práctica es porque tú hablas desde tu experiencia. Entonces, eso hace que pues te sientas un poco más como conectado. Al inicio podría ser con estudios de caso, por ejemplo. Con estudios de caso donde tú puedes empezar a comprender esa realidad, pues no en primera persona, pero ya tienes referentes. Entonces, sí también debería estar en todo momento, porque pues un profesor independiente del área en la que esté tiene que ser una persona crítica. Y tiene que desarrollar esa parte crítica en sus estudiantes. Es algo que yo aprendí después de irme para Francia y entender que no es solo enseñar un idioma, sino es enseñar a la persona a pensar en ese idioma. Enseñarla a que pueda también criticarlo y o compararlo con su contexto, o sea, que desarrolle no solo que sepa hablar, sino que sepa argumentar, que es algo que entendí mucho tiempo después.

Chercheur : Entonces, cuando tú te graduaste fue después que ya empezaste a trabajar, ¿no? Fue porque la recomendación de un amigo ¿no?

P4 : Como que la insistencia porque yo decía, "pues no me interesa. No".

Chercheur : ¿También hubo un lado monetario el decidir ir por el francés?

P4 : No. No. Porque antes de ser profe yo ganaba más.

Chercheur : Entonces ahí estaba más por el gusto que tenías por el idioma y eso.

P4 : En ese momento sí fue por gusto. Sí, porque digamos que, si yo lo veo de la parte monetaria, si yo hubiera tomado esa decisión, o sea, donde yo trabajaba, ganaba casi tres veces más de lo que yo ganaba como profesora. Pero pues como ya entender, como hacer esa reflexión de trabajar en algo que te guste para que te sientas bien. Obviamente la parte económica es importante, pero pues el hecho de que te guste ya influye mucho en cómo haces tu trabajo. Pues yo lo veía con profesores que llevaban toda la vida y que tú decías, "esta persona no le gusta y lo hace porque le toca." Entonces como que también esa parte fue como que la que me hizo cambiar. Obviamente sí ya cuando empecé a trabajar me di cuenta que sí había ciertas ventajas con francés que no había con inglés. De pronto en los institutos en que yo trabajaba habían menos personas interesadas por francés, entonces eso hacía que fueran clases más personalizadas que tuviera que correr menos de lo que corría un profesor de inglés haciendo una clase para seis personas. Yo tenía una, dos. Entonces como que esa parte pues fue muy práctica. La cantidad de grupos que es otra cosa y es que la mayoría de personas que estudiaban francés en ese momento eran personas que lo hacían por gusto. Entonces el tema de la motivación siento que influye mucho. Inglés en muchos casos es porque les toca por la universidad, por el trabajo, por cualquier cosa, es su obligación. Entonces, no sé, como es la misma, no hay el mismo grado de interés y como de interés hacia el idioma y de ganas, que yo siento que influye mucho que con el tema de francés. Entonces, si lo vemos, por ejemplo, la […], tú te das cuenta en los cursos internos la mayoría de gente está interesada, si vas a una universidad es completamente diferente. Y es el mismo idioma. Entonces, como que eso también me ayudaba como a decir, bueno, o sea, al menos la gente quiere estar acá, eso hace que mi labor sea más más fácil y eso me motiva a que lo haga mejor, como que de pronto así sería. Pero la parte monetaria no. O al menos no al inicio eso no fue.

Chercheur : Y después cuando empezaste a trabajar, ¿en qué momento te sentiste ya legítima como profesora? ¿Hubo una experiencia reveladora, algo que te marcó para decir, "sí, ya soy profesora?"

P4 : Yo creo que después de que yo me fui a hacer la maestría, porque igual, aunque yo ya había dado clases acá y me gustaba, yo todavía como que no estaba segura. Entonces, yo escogí una maestría que iba más a la parte

organizacional y creación de proyectos y creación de la parte educativa, más que a la parte de dar clases. Fue la primera maestría que yo hice. Entonces, yo me fui con la idea de yo voy a hacer esto porque pues todavía no estoy muy segura de querer estar en un salón de clases. ¿Y qué pasó cuando volví? Cuando volví, pues yo hice mi sustentación desde acá porque estábamos en pandemia y dije, "bueno, ¿y ahora qué me pongo a hacer?" Entonces, dije, "cómo pues veamos qué ofertas hay y veamos en las instituciones grandes." Entonces, la única que yo revisé en ese momento fue en la […] y había una oferta. Entonces, pues yo postulé y a los 15 días ya estaba trabajando. Entonces, como que los primeros cursos y el primer contacto con algunos estudiantes me hizo ver y me hizo entender que muchas personas lo ven como, o sea, su proyecto de vida. O sea, estudian porque se quieren ir a hacer una maestría, estudian porque se quieren ir a vivir a otro país, estudian porque, o sea, lo ven como un sentido muy grande, muy importante. Entonces, como que en ese momento yo ya lo entendía porque yo ya lo había hecho. Entonces, eso como que me hizo entender que el idioma era importante, pero también como es el hecho de ayudarle a una persona a hacer algo que quiere, pues me pareció como muy muy interesante y pues eso creo que fue lo que hizo que yo dijera como, "mira, y también los comentarios de los estudiantes, que te digan qué les gusta, cómo que se sienten. Por ejemplo, que no tienen miedo de hablar, que no tienen miedo de preguntar que sienten que han aprendido o que sienten que eso que están haciendo ahí les va a servir para su futuro. Yo creo que son como esa motivación y eso que te hace que tú sientas que sí te gusta y que sí de verdad pues estás influyendo y estás haciendo algo para formar a una persona. O sea, que, de verdad, tu labor, eres un profesor, estás ayudando a una persona y estás enseñándole o mostrando. No enseñándole porque pues es como más dándole las herramientas para que esa persona aprenda y guiándolo o acompañándolo de cierto modo.

Chercheur : Ahorita que ya pues tienes bastante más experiencia como profesora y mencionabas los profes que tuviste en la universidad que los notabas justamente cansados con el trabajo. ¿A qué piensas que eso se debía? ¿Cuáles piensas que pudieran ser las razones de eso? ¿Y cómo tal vez se les habría podido ayudar? O sea, ya como conociendo más el contexto profesional, universitario, académico.

P4 : Yo pienso que ahí hay algo clave y es variar las actividades. Variar las actividades. Si tú haces siempre lo mismo, todo el tiempo, después de 5 años ya dar una clase va a ser lo peor que te va a poder pasar en la vida. Porque estás haciendo lo mismo todo el tiempo. O incluso, así sea la misma clase, estar todo el tiempo pensando, ¿cómo lo puedo cambiar? ¿Cómo lo puedo hacer más interesante? Como que ya en la parte de autoformación del profesor. Porque pues si haces la misma clase 10 veces, ya la onceava, tú ya no quieres, ya lo haces en automático, ya no lo haces con ganas. Entonces, yo creo que una parte es esa. La autoformación, yo creo que es indispensable y más en estos momentos donde los perfiles de los estudiantes cambian tanto donde las nuevas tecnologías están todo el tiempo ahí, yo creo que eso también influye como ese interés de no quedarte atrás, sino como tratar de estar siempre buscando mejorar lo que haces y otra cosa es buscar cosas nuevas, buscar, participar en cosas nuevas, estar buscando siempre o sea no como que no casarte con un público, no ser siempre con los adultos o con los niños sino tratar de variar. Yo creo que eso influye mucho y en la universidad, por ejemplo, no se puede, porque en la universidad todos son adultos. Entonces, es mucho más difícil tener esa variedad de público, pero sí se pueden variar las actividades, se puede repensar un pensum, se puede ver la realidad en la que estás enseñando, que no es la misma en la que tú aprendiste, por ejemplo. Entonces, como que siento que esa podría ser. Y pues que la universidad también se interese por esos temas, digamos que la mayoría de universidades ahorita, las que están acreditadas siempre tienen que estar como en investigaciones. Entonces, motivarles al profesor a que investigue, pero que investigue en su rama y cómo puede mejorar y cómo puede variar esas actividades y no que sean las mismas investigaciones que siempre hacen de los mismos temas, sino que sea algo más acorde a la realidad y que pues que también les ayuda a ellos a ver cómo evitar esa monotonía, evitar aburrirse de lo que están haciendo, porque si ya llegan a ese punto, yo creo que es muy difícil que cambien esa perspectiva y la forma de como hacen sus actividades.

Chercheur : Justamente algo que me comentaban otros participantes en la investigación y es que la formación era muy limitante también. Entonces, por ejemplo, en varios casos me decían que es como que usted va a ser

profesor de educación media, no más. De primero a noveno. Eso es lo que usted va a hacer no más. En otros casos también me comentaban que eran clases, como no había ningún lado, como formación para también en el lado administrativo, por ejemplo, ni que les enseñaran como ese lado de cuánto cobrar por una clase particular. Entonces, digamos, ¿en qué grado justamente si hay un profesor que de pronto está repitiendo y repitiendo clases, no se debe a que no trabajan su autoformación también porque su misma formación fue limitante y su misma formación no le enseñó? No tuvo como más salidas, pues no, solamente a ser tan profesor, usted solamente va a hacer clases, sino también está al lado un poco más administrativo, ¿no? Que también viene en la educación, también lado ya de no ser profesor, sino estar en la parte de dirección, por ejemplo.

P4 : Pues es que yo creo que eso también va ligado a cómo se organizan las licenciaturas. Se supone que el ideal de esas licenciaturas sería como lo más básico, ¿no? Y es en una especialización o una maestría donde tú aprendes todo eso. Digamos, toda la parte de gestión de proyectos, de creación de presupuestos de propuestas y demás, yo lo aprendí fue en la maestría. Tipos de modelos de evaluación de un proyecto, modelos de evaluación de una formación, cómo crear un currículum, cómo crear un programa, todo yo lo aprendí fue en la maestría. ¿Por qué creo que lo hacen así? Porque ya algo tan específico ya debe ir muy ligado a los gustos de las personas. Hay personas que no van a querer aprender a hacer un presupuesto, que no van a querer aprender a liderar un grupo, liderar un proyecto, porque pues no es lo que les gusta, y van a preferir una maestría donde les enseñen más a cómo didactizar sus clases, a cómo integrar la música u otras cosas en sus clases. Entonces, creo que es más eso, que de pronto en una carrera donde hasta ahora estás aprendiendo como las bases de la formación, pero las bases de la profesión, no sería tan buena idea de pronto el mismo tiempo, como ya son programas tan cargados, que los programas en Colombia son demasiado cargados y tú los comparas con otros países, pues no da el tiempo a que se vean esas cosas. De pronto si se limitara un poco el tema de electivas y demás, se podría ver como, no sé, las bases para gestión de proyectos, bases para esa parte financiera de que también es importante, pero pues que acá en Colombia se ve es en las maestrías. Una maestría en educación te enseña gerenciar, gerencia de proyectos y te enseña cómo gerenciar un establecimiento educativo. Pero porque ya es algo muy específico. Entonces, de pronto yo lo veo como así, de pronto va también en el interés de la persona en qué quiere especializarse.

Chercheur : Y también va un poquito lo que mencionabas que acá pues en Francia pues 3 años de licenciatura, 2 años de maestría. En cambio, en Colombia 5 años solo para tener una licenciatura. Y ya son 7 años de estudio para tener una maestría y que ya de entrada por los años, aparte pues donde los diplomas de Francia tienen mucho más renombre, por los años también ya vamos en pérdida, ¿no?

P4 : Claro.

Chercheur : Y que se supone que somos profesores de francés como lengua extranjera, ¿no? O sea, también entramos de pérdida con los otros, ¿no? ¿Qué piensas?

P4 : Sí, y es que eso se ve mucho incluso ya ahí en los estereotipos. En los estereotipos que tú ves donde los estudiantes prefieren aprender con un nativo a con un profesor de lengua, cuando muchas veces el nativo no tiene las bases teóricas. Cómo pasa en español. Muchas personas no saben cómo explicar temas de español, aunque su lengua materna es el español. Pasa lo mismo con los idiomas, pero pues estamos con ese estereotipo de que no, si es nativo, me va a enseñar mejor porque pues conoce su lengua y demás. En cambio, nosotros que ya llevamos, no sé, mínimo 7 años estudiando, no tenemos ese reconocimiento, a menos que el estudiante ya haya estudiado, ya haya llegado, ya lleve un cierto proceso de aprendizaje y ya pueda comparar y diga, "sí, no, mire, definitivamente el nativo me ayuda, me explica temas culturales, me explica pronunciación, pero hay temas gramaticales que yo no puedo entenderle porque él no sabe explicarlos. O porque no tiene la paciencia porque no entiende el proceso de aprendizaje, por ejemplo, que pasa mucho. Que hay nativos que de verdad pues ellos lo que quieren es clases conversacionales. ¿Por qué? Porque no tiene la base para hacer un curso.

Hacer, pues planear, como que no tiene sus conocimientos teóricos que un profesor sí tiene y que incluso dicho por mismos nativos hay profesores colombianos mejor preparados que muchos profesores franceses.

Chercheur : Pero entonces, digamos que ahí podemos volver a lo de los 5 años, ¿esos 5 años de formación son necesarios?

P4 : No.

Chercheur : ¿Tú piensas que se puede lograr la misma formación pedagógica con mucho menos tiempo?

P4 : Con mucho menos tiempo, claro, porque si tú eliminas, digamos, pues no sé cómo está el programa actual en la […], pero habían al menos 10 electivas y si tu las quitas ya es mínimo un año menos. A menos de que ese programa fuera en realidad muy especializado y que te diera 3 años las bases y los otros 2 años que fueran como algo donde tú te especializas en didáctica, en gestión, en evaluación, en algo así, me parecería ideal, pero no es el caso. Entonces, si lo vemos 5 años y 3 años, en realidad viene siendo lo mismo en términos de aprendizaje, no sé, pues personalmente no noto la diferencia por lo mismo, por cómo están concebidos los programas en Colombia que no son 5 años porque aprendas más, sino 5 años porque es más rentable. Digamos, en la […] yo tuve clases como cata de vinos, por ejemplo, clases de veterinaria, clases que tú dices son electivas, pero pues tú sin eso puedes ser un buen profesor. Pero en cambio si es una clase de gestión, en una clase donde, no sé, gestión de grupos, que tú sepas cómo dirigir.

Chercheur : Electivas mucho más profesionales.

P4 : Enfocadas, ajá, enfocadas en lo que tienes que aprender, que sí pasa en las electivas de muchas universidades francesas donde todas las electivas te van a aportar algo a tu formación. Entonces, electivas profesionales. No acá porque donde uno, habían electivas hasta de baile. Que uno dice, "bueno, sí, eso como que es para distraerte, pero pues si voy a pagar 5 años, pues, sería mejor que se enfocaran y me especializaran y me dieran ese plus para que yo diga, "mire, sí realmente estudiar 5 años vale más que estudiar tres.

Chercheur : Y hoy, ¿cuáles son tus principales motivaciones para seguir enseñando? ¿Y en qué medida el aspecto financiero está ahí? Seguir enseñando francés como lengua extranjera, ¿no? En este caso.

P4 : Digamos que ahí una de las cosas que a mí me gusta mucho de esto es que tú puedes variar mucho y puedes aprender mucho todo el tiempo. Entonces, ese tema, digamos que yo no lo veo en otras carreras, digamos si tú estudias leyes, pues siempre van a hacer las mismas leyes y tienes que seguir siempre en la misma línea. En este caso, yo siento que se pueden hacer muchas cosas con todo el tema de innovación pedagógica, que es algo que pues a mí me gusta mucho. Entonces, siento que la profesión puede ir evolucionando, pero uno también puede ir evolucionando. Entonces, eso es algo que a mí me gusta mucho. El tema financiero, obviamente, también es importante y pues si ya en estos momentos yo puedo decir que sí es mejor, es más rentable ser profesor de francés, profesor de inglés, por ejemplo, porque pues se ve, pero no en todos lados. Digamos, en Francia ser profesor es normal porque ganan lo mismo. O sea, no hay una diferencia que incluso, por ejemplo, yo por eso me devolví, porque ganaba prácticamente lo mismo allá que acá. Entonces, como que sí, la parte financiera también influye, pero pues la parte de poder variar, de poder probar cosas nuevas, de poder participar en proyectos, de poder repensar todo el tiempo lo que estoy haciendo, esa es la parte que a mí me gusta, de no quedarme solo con una cosa, sino poder ir probar, intentar, ver qué hay más un poco más allá de del libro y el tablero. Eso para mí es lo que me gusta más. Y el contacto con las personas, yo pienso que eso es otra cosa, eso es una ventaja de esta profesión y sobre todo si uno es una persona que le gusta socializar, que le gusta estar en contacto con las demás personas, creo que eso pues personalmente me gusta mucho, porque siempre vas a tener contacto con la gente. Sea virtual, sea presencial, siempre va a estar ese contacto humano que pues para mí también es algo que le da sentido a lo que hago.

Chercheur : ¿Y hoy cuál es tu relación personal con el francés? ¿Ya lo sientes como algo propio? ¿Es algo propio, algo externo, es una lengua de trabajo? ¿Cómo lo es?

P4 : Yo creo que es más algo propio, porque si bien yo lo puedo hacer, o sea, el uso principal es el uso de trabajo, pero ya hay una parte de gusto por la parte cultural, por la parte literaria, por la parte de cine que también hace parte, o sea, yo no sé, yo no termino la clase y ya me olvido del francés, no, porque ya hace parte, pues de mi vida y me imagino que también de mi personalidad. Que ya está integrado en lo que hago, aunque no hable 24 horas en francés, pues sí hago muchas actividades que tienen relación y que son extra de mi trabajo.

Chercheur : ¿Y piensas que alguien que tenga esa relación distante con el francés que lo vea como algo externo, como simplemente una lengua de trabajo y que solamente lo hablo cuando me estén pagando, por ejemplo, pueda enseñar igual de bien que alguien que ya lo sienta como algo propio?

P4 : Pues yo creo que no, porque ahí volvemos al tema de la motivación. Y pues la motivación financiera existe, ¿sí? Pero pues si tú haces algo solo porque te paguen, pues yo siento que pierde sentido. Si de pronto tú no puedes, no sé, digamos que a mí esa parte, por ejemplo, de conocer gente y poderle hablar en su idioma y poder entenderlos y poder aprender de ellos, me parece algo muy interesante y en esos momentos, por ejemplo, pues es mi tiempo libre. Y verlo como solo lengua de trabajo, yo siento que es verlo como una obligación. Y personalmente cuando hay algo que es obligación, pues ya yo le pierdo el gusto. Y pues ya no lo hago de la misma manera.

Chercheur : ¿Y en la universidad piensas que se lograría ver el francés de esa manera con las formaciones que se vieron o no?

P4 : No. No porque siempre se va a ver como algo externo. Siempre se presenta como algo externo, entonces no siento que haya ese nivel de apropiación. Yo lo diría, así como es la apropiación del idioma. Es la apropiación y es entender que un idioma no es solo gramática, sino hay una parte cultural, hay una parte histórica. Yo pienso que también va ligado a eso, porque si yo lo veo como una lengua de trabajo y lo veo solo como algo gramatical, pues no le veo el sentido y pienso que muchas personas sí lo ven así. Muchas personas te dicen, "no, mira, yo doy mi clase y ya de aquí en adelante yo ya pienso en otras cosas o yo hoy siempre me gusta ver esta clase porque yo la tengo preparada hace 10 años.

Chercheur : ¿Y esto a qué se debe?

P4 : Yo pienso que hay de todo, hay una parte de pronto de conformismo de estar como en una zona de confort donde yo doy mi clase, me vale 50 000, me pagan esos 50 000, ya la preparé, entonces yo voy, doy mi hora y ya, me olvido de lo que tengo que hacer. De pronto haya también una parte de falta de motivación, de pronto no me gusta lo que hago, pero pues lo hago por el pago, por ejemplo. De pronto es también ese tema como de hacerlo porque me toca y no hacerlo porque me gusta. O también de pronto es muy difícil en Colombia seguir estudiando, por ejemplo. Entonces seguirte preparando porque eso te implica tiempo, te implica plata y si de pronto estás trabajando también es una carga más pesada y si ya tienes familia es peor aún. Entonces también hay una parte y es que no hay como ese acceso o pues no se le facilita a las personas que quieran seguir estudiando. Entonces, pues es más fácil, pues bueno, yo hago lo que ya sé hacer, hablo cuando me pagan, tengo unos cursitos aparte y ya. Y me quedo como en esa zona de confort.

Chercheur : Bueno […] muchísimas gracias por haber aceptado participar en esta entrevista en el marco de mi investigación. y bueno muchísimas gracias.

Participant·e 5

Il·elle est un·e professionnel·le de l'enseignement du français langue étrangère (*FLE*), diplômé·e en 2019 du programme d'espagnol et langues étrangères au sein d'une université publique. Initialement inscrit·e dans un cursus d'ingénierie des systèmes, il·elle s'est rapidement réorienté·e vers les langues, mû·e par une curiosité intellectuelle et par le désir de lire la littérature classique et philosophique dans sa langue originale, plutôt que par un véritable projet de carrière.

Doté·e d'un niveau C2 (*DALF*), il·elle a fait ses premiers pas dans l'enseignement pendant ses études, d'abord lors de tutorats à l'université, puis grâce au bouche-à-oreille et aux recommandations de ses ami·es pour donner des cours particuliers. Depuis 2021, il·elle travaille en Colombie, initialement comme enseignant·e, puis en tant que coordinateur·rice des cours pour enfants et adolescents. En parallèle, il·elle poursuit actuellement un master en littérature au sein d'une université publique en Colombie, un domaine qui le·la passionne profondément et qu'il·elle ambitionne d'enseigner en français à l'avenir. Dans sa pratique pédagogique, il·elle se montre très critique et réfléchi·e. Il·elle considère l'enseignement non pas comme une simple transmission de règles, mais comme une interaction humaine complexe visant à former des acteur·rices sociaux·ales doué·es d'esprit critique et d'éthique.

Étant de nature réservé·e dans sa vie privée, il·elle confie se transformer dans la salle de classe, incarnant une sorte de personnage, semblable à un·e acteur·rice ou à un·e clown. Ce rôle lui permet de s'adapter aux différents publics, mais surtout de maintenir une distance protectrice entre son métier et sa sphère intime. En effet, il·elle refuse fermement de sacrifier

son bien-être personnel ou sa santé mentale au nom d'une prétendue vocation exigeant un don de soi absolu.

Enfin, son parcours est jalonné par un regard lucide sur sa propre formation universitaire. S'il·elle reconnaît l'inspiration apportée par certain·es de ses professeur·es, il·elle critique vivement plusieurs lacunes institutionnelles de son cursus : le manque de pratique précoce sur le terrain, l'absence de préparation aux modalités virtuelles et bimodales, une limitation excessive au seul contexte des écoles publiques, ainsi qu'un manque de formation en politique éducative pour appréhender le cadre administratif et légal des institutions non formelles.

Chercheur : Buenas tardes. Entonces gracias por aceptar participar en esta entrevista que se realiza en el marco de mi proyecto de grado de la Universidad Pedagógica y de la Universidad de Nantes. Entonces quisiera primero comenzar preguntándote si autorizas que grabe esta entrevista en mi computadora y también con mi celular. Voy a utilizar solamente el audio pues para fines justamente en el análisis de datos.

P5 : Sí, no hay problema. Listo.

Chercheur : Vale. Entonces, te voy a explicar un poquito, bueno, primero pues agradecerte de nuevo. Entonces, el día de hoy vamos a hablar de tu recorrido como profesor de francés como lengua extranjera. En este caso de tu relación con la enseñanza de francés lengua extranjera y de tu construcción identitaria como profesor, ¿vale? Tus experiencias personales en esta área. El objetivo no es de juzgar ni de evaluar, pero es comprender tu historia, tus vivencias, lo que has sentido a lo largo de tu trayectoria, no hay entonces mala ni buena respuesta, es simplemente analizar, ni siquiera analizar, sino simplemente escucharte, ¿listo? Entonces, tu testimonio es muy preciado para mi investigación y va a ser anónimo en el marco de este trabajo, ¿vale? Entonces, también eres libre de no responder a ciertas preguntas si lo prefieres, avanzaremos siguiendo un hilo conductor, pero no dudes en agregar cualquier información que te parezca importante, ¿listo? Entonces la entrevista se divide en cinco ejes fundamentales, pues que son trayectoria profesional, identidad profesional, motivaciones, tu relación con la lengua, en este caso el francés y tu formación universitaria, ¿vale? Igual en función de las respuestas, en función del hilo de la conversación, pues igual vamos ahí mezclando como preguntas de cada uno de nuestros temas, ¿vale? Entonces, quisiera como un poquito de contextualización, una primera información es de qué universidad te graduaste en el pregrado y si has hecho maestría de qué universidad. ¿En qué año, cuánto tiempo llevas siendo profesor y profesor de francés, lengua extranjera y tu nivel de lengua? Solamente es una primera pregunta como para caracterizarte un poquito.

P5 : Okay, bueno, perfecto. Entonces, yo me gradué de la […], mi pregrado, en el año 2019, mi pregrado es de español y lenguas extranjeras. A partir de ese mismo año, incluso antes de graduarme, pero siempre en el 2019, ya estaba ejerciendo como profesor de francés y lo llevo haciendo pues hasta ahorita. Actualmente estoy en la

[…] como coordinador de cursos de niños y adolescentes, es decir, que este año no estoy dando clases como tal, pero pues en general esa ha sido como mi perfil, siempre como profesor de francés. Actualmente estoy haciendo una maestría en la […] que tiene que ver más con literatura. No es en francés ni nada, es en literatura en general, que es también otra de las ramas que me interesan en mi formación. Y bueno, llevo trabajando en la […] primero como profesor ahorita como coordinador y llevo trabajando como profesor desde el 2021 y como coordinador desde el año pasado, desde el 2024. Hasta ahorita.

Chercheur : ¿Y qué nivel tienes de lengua?

P5 : Ah, sí, mi nivel es C2 hice el DALF.

Chercheur : Entonces, quisiera que comenzáramos justamente con eso, con tu recorrido académico. ¿Cómo fue que entraste a […] a estudiar? O sea, ¿ya tenías en ese momento de antemano la idea de ser profesor de francés o profesor de idiomas, querías hacer otra cosa antes? ¿Cómo fue esa decisión de entrar a ese pregrado?

P5 : De hecho, no, yo me gradué del colegio en el 2012 y antes de graduarme del colegio yo estaba haciendo como una formación técnica que propone el colegio, pero una formación en sistemas y cosas así como en bases de datos y demás. Y apenas me gradué en el 2013 empecé a estudiar una ingeniería, era una ingeniería de sistemas en la […]. pero pues no me gustó mucho, entonces duré nomás como un semestre en esa carrera y quise hacer como el cambio a la carrera de lenguas. En principio pues solo quería hacerlo en inglés porque yo ya hablaba inglés, pues digamos desde pequeño había aprendido y demás, entonces pues me pareció como más interesante. Estaba entre inglés o español como lengua materna, pero pues en ese tiempo pensé que el inglés tenía como más campo, tengo que ser honesto. Y pues me gustaba más como el aprendizaje de lenguas extranjeras. Entonces, estaba en las dos opciones, en la […] se ofrecía el programa solo de inglés, español e inglés y también está el español y francés, pero entonces yo postulé a la […] para hacer solo inglés y al mismo tiempo postulé a la […] para hacer francés también porque dije, "bueno, ¿qué tal? Sería chévere aprender una nueva lengua, ya sé inglés, pues entonces podría ser interesante." Pero entonces sí lo pensaba más desde la perspectiva de aprender otro idioma más que de enseñarlo, ¿sí? O sea, estaba más enfocado en mi aprendizaje más que en la enseñanza. Entonces, después del proceso de postulación a ambas universidades, pues pasé en ambas, pero pues decidí irme por el francés por como para aprender otra lengua sin el deseo, digamos, de enseñarlo en el futuro, simplemente por aprenderlo. Tampoco tenía el deseo, digamos, de hacer traducción ni nada de eso, pero era más como por aprender la lengua. Pero pues digamos que uno apenas empieza en la universidad está como ese choque de sobre todo en la […] de que desde el primer día literal le dicen a uno como, "esto no es una carrera de filología, esto no es una carrera de traducción." Tampoco es de literatura, porque pues como el pregrado también tenía español, sino es una carrera basada pues en la pedagogía, en la didáctica, ¿sí? Entonces, es pues nada, uno lo asume. Pues digamos que en ese momento pues yo que tenía como 16 años, entonces no me interesaba mucho. No veía la profundidad de esas palabras, pero es cierto que el foco de la carrera, al menos el programa en el que yo estuve, porque ese programa ya lo modificaron, sí era como centrado en eso, en la didáctica, en la pedagogía. Y fue algo de lo que me fui como enamorando poco a poco, como más que todo de la línea de francés. En principio lo que más me interesaba es la línea de literatura, que me sigue interesando y pues el inglés ya lo daba por sentado, pero lo que más me interesó después como a medida que iba haciendo mi formación era el francés, de hecho hacia el final de la carrera uno tiene que escoger como un énfasis, si uno quiere hacer un énfasis en español, que pues está la literatura, en inglés o en francés o había otras, bueno, había como diferentes énfasis y yo opté por hacer el énfasis en francés, porque pues me gustó, pues por mis experiencias en la carrera me gustó la enseñanza.

Chercheur : Y cuéntame un poquito esas experiencias, justamente que te hicieron enamorarte de un lado de pues de la profesión.

P5 : Yo creo que fue la manera de enseñar de los profes. Que yo contrastaba mucho con la experiencia del aprendizaje del inglés. Pues digamos que yo ya hablaba inglés, para mí digamos que el inglés estaba, yo no necesitaba aprenderlo, pero digamos que muchas de las personas que empiezan en la carrera sí. Entonces, eso implica un aprendizaje muy basado en la gramática, muy basado en trabajo con libro, con manual, etcétera. Mientras que, en francés, al menos en la […], de hecho, nunca usamos un manual, por ejemplo, para aprender francés. Entonces, cada profesor tenía un programa, que obviamente supongo que estaba alineado con el programa de la carrera, pero digamos que el foco del aprendizaje de francés estaba más hacia el descubrimiento de lo francófono, hacia la cultura, en el caso de la literatura más hacia la literatura clásica francesa o la literatura francófona también. Y eso fue algo que me gustó, ¿sí? Como que no teníamos que, o sea, todos empezamos, ¿sí? Como casi todos los que empezamos la carrera no sabíamos francés, o sea, no muy muy poco o no teníamos mucha experiencia, pues obviamente teníamos que estar muy fuerte en ese aprendizaje, digamos de gramática y demás, pero no era el foco de esa parte del aprendizaje de francés. De hecho yo tuve la oportunidad de hablar con el profesor que como que fundamentó un poco ese programa de francés y que él dio el énfasis en francés, con él yo vi las clases del énfasis y él nos dio también clases de didáctica en francés y él hablaba mucho de la importancia del approche communicative, ahorita también era un poco crítico con el approche actionnelle, pero eso era como la línea en la que se inspiraba el aprendizaje en francés de la universidad, cosa que no vi en el aprendizaje de inglés, por ejemplo. Y ya por el lado de la literatura, pues siento que, pues la literatura siempre ha sido como una pasión más personal, nunca he tenido la oportunidad de enseñarla formalmente. Entonces, digamos que no me sentía como por mí, no, por mí mismo, no tanto por la formación de la universidad, sino como en la capacidad de enseñar literatura, ¿sí? Como a ese nivel, a un nivel universitario y demás. Además de que yo creía que en ese tiempo que valía más la pena enseñar literatura al nivel universitario que en un colegio, porque nunca me ha gustado esa institucionalidad del colegio, sobre todo en literatura. Entonces, pues por eso me fui por la línea del francés, por esa experiencia.

Chercheur : Y en lo que respecta a desarrollar ese amor por la enseñanza. ¿Qué experiencias reveladoras tuviste, no sé, durante tu formación que hicieron que te gustara ser profesor?

P5 : Digamos que en mi caso fue mucho la inspiración por otros profesores de la carrera, por ejemplo. Varios profesores como que yo me acuerdo de la profesora […], que era muy dada a esa exploración cultural francófona sobre todo, del mundo africano incluso, pero también siempre poniéndolo como en esa perspectiva crítica del francés. Entonces, yo me decía como bueno, entonces, una lengua extranjera se puede aprender no solo desde un montón de reglas que hay que enseñar o de textos que hay que aprender a escribir o a leer o lo que sea o en función de que un estudiante pase o no pase un examen oficial, sino de que se puede incluir esta perspectiva crítica también en el mismo aprendizaje, pues estamos aprendiendo lenguas que son lenguas que colonizaron de cierta manera. Entonces, hay una historia detrás y digamos que la labor de esta profesora, la labor del profesor […] del que te hablé ahorita, que él fue como una de las cabezas de este programa en francés en la universidad, digamos como esa rigurosidad investigativa, ese interés por la didáctica que vimos en varias clases de él, me pareció como llamativo, la verdad. Entonces, digamos que lo que me inspiró en mi práctica fue primero esos modelos de profesor con los que me encontré. No voy a decir que todos los profesores con los que me encontré en la línea francesa, hayan sido pues antes de mi devoción, pero sí, pero muchos de ellos sí me inspiraron, sobre todo también está el profesor […] que, en la parte de literatura, me pareció excelente como profesor. Eso, por un lado. Luego, digamos que la carrera lamentablemente, en mi programa no ofrecía como tanto primer contacto con las aulas así de primera mano como haciendo prácticas, observaciones, lamentablemente no. Y otra de las cosas que, digamos, que sí vi muy limitada en la carrera fue como el acceso a otras instituciones de aprendizaje. O sea, todo está muy ligado al colegio público, a la escuela pública y a mí, digamos, el contexto de colegios nunca me ha gustado. Nunca me ha gustado, pero digamos que tuve que hacer mis prácticas en un colegio público, de los pocos que dan francés en Colombia en Bogotá y digamos que la observación de clases no fue tan enriquecedora porque los profesores de colegio público, siento que a veces no todos, ¿no? No voy a generalizar, pero al menos los que observé falta mucho más trabajo en la formación didáctica en lengua extranjera, ¿sí? No tanto más allá del nivel o no que tengan los profesores, es más en la

formación didáctica, desde luego, atender una población de 35 estudiantes, 40 estudiantes en un aula diferente a lo que digamos vivimos, lo que yo vivo en la […], que son grupos más pequeños, ¿sí? Entonces, de todas maneras, siento que a pesar de que no hubo muchas oportunidades de hacer prácticas desde muy temprano o hacer observaciones de clases muy temprano, sí en la parte de pedagogía, no tanto en la parte didáctica del francés, sino en la parte de pedagogía en general, sí se estaba problematizando, al menos teóricamente, desde el principio del semestre o con observaciones que se hacían, en general, no solo en francés, sino en general, desde los primeros semestres, como cuarto o quinto semestre, sí hay como ese primer acercamiento pero no tanto a la práctica. A pesar de que no hubo eso, siento que de todas formas eso inspiró como qué se podría o qué podría yo hacer o qué podría yo no hacer en el ámbito de la enseñanza, ¿sí? Y también pues me inspiró a ver esos contextos, contextos en los que no he trabajado, por ejemplo, contextos del colegio, pero también me inspiró a decirme a no trabajar en esos contextos por X o Y motivo que ya percibí en ese momento.

Chercheur : ¿Y piensas ahorita viéndolo de lejos, lo que mencionas como el público o la oportunidad, digamos en ese caso de hacer prácticas en los colegios solamente en un colegio público como tal, pues que la formación pudo haber sido limitante tal vez en lo que viviste? Como forman solamente un tipo de profesor puntual para un tipo de público. En tu momento.

P5 : A veces lo sentí, digamos que también había la oportunidad de hacer prácticas, observaciones en el instituto de lenguas de la universidad. que es otro contexto, pero son muy limitadas, ¿sí? Y se limitan más que todo a las prácticas en inglés. Digamos que en mi caso a mí se me ofreció la oportunidad, porque digamos esas prácticas en ese instituto se reserva para los mejores promedios, para los primeros que pueden inscribirse, algo que me pareció siempre ridículo, pero digamos que en mi caso se me dio la oportunidad, me lo ofrecieron, pero pues como era solo en inglés y a mí pues en inglés no me interesa. O sea, yo fui profesor de inglés y he enseñado inglés, pero a mí la enseñanza del inglés no me gusta. Entonces, pues digamos que, si tenías que hacerlo en francés estabas limitado a cuatro colegios, literal, todos públicos. Que eso está ligado a una limitación de la carrera, no sé cómo será ahorita, pero la carrera fue muy limitante respecto a qué tipo de producción intelectual se podría crear para graduarse, ¿no? Entonces estábamos todos amarrados a hacer una tesis de grado basado en una perspectiva de investigación acción. Incluso profesores que eran muy así, como muy dados a ese discurso de están formándose en la universidad pública es para servir en lo público. Si están formándose en este contexto es para servir al país a cierto contexto, ¿sí? Como un discurso un poco cerrado a otras formas en las que se está dando el privilegio hoy en día, ¿no? Sobre todo, digamos, nunca una formación sobre un aprendizaje virtual, cómo enseñar francés desde lo bimodal, por ejemplo, que es algo que yo he aprendido en mis prácticas, pero gracias a mi experiencia en el trabajo, no en la universidad, porque obviamente la universidad no daba todas esas herramientas para eso.

Chercheur : Y ahorita que pues ya tienes como ese lado de coordinación y pues durante tu experiencia también has tenido la oportunidad de trabajar con profesores de otras instituciones. ¿Piensas, comparando tal vez, fue un limitante? O sea, ¿te sentiste como en desventaja con respecto a otras formaciones conversando con otros profes de universidades privadas, por ejemplo?

P5 : Digamos, más que con otros profes, más que en el marco de mi trabajo, es como ahorita estoy haciendo una maestría en otra universidad y veo estudiantes de los pregrados de esa maestría que tienen más opciones para el grado, por ejemplo, no están amarrados a hacer una tesis o hacer una investigación acción, por ejemplo. Claramente pues las carreras son diferentes, pero ellos tienen muchas más opciones, pueden incluso hacer una formación, adelantar una formación de posgrado, incluso estando en el pregrado y que esas materias le cuenten como una opción de grado y poder, digamos, cuando se gradúen tomar la decisión de seguir en la maestría, o sea, ya como que son aceptados a la maestría y ya han avanzado créditos mientras están terminando otra cosa. Siento yo que es una buena manera de anclar, ¿sí? Ahora bien, ya pues el otro lado es de que ganan menos experiencia profesional, tal vez, menos experiencia fuera de la academia, eso es otro punto negativo tal vez, pero en general digamos que ancla un poco al estudio, a la maestría, por ejemplo, porque eso fue algo que me

desanimó un poco. Hice mi investigación, me fue muy bien en la tesis y en la sustentación, tuve incluso la oportunidad de esa misma investigación como luego exponerla pues en coloquios y demás, como mostrando el trabajo que se que se hizo. Y cuando terminé la universidad, pues cuando uno termina la universidad y tiene cierto promedio, ellos le dan la opción a uno pues de tomar una maestría gratis, sí, en la universidad. Entonces, pues yo tenía el ánimo de hacerla, pero digamos que pasó un tiempo entre el graduarme y empezar esa maestría que digamos lo desconectan un poco del mundo de la academia. Uno tiene otras prioridades, aparte fue la pandemia y ya como que no, como que le perdí ese gusto a hacer una maestría en didáctica, sí, porque yo iba a hacer la maestría que tú estás haciendo en ese momento precisamente. Y digamos que habría sido interesante que desde el principio desde que uno está terminando su carrera se vinculara a ese mundo académico, ese mundo investigativo para que uno pudiera seguir, ¿sí? Y no como tener ese lapsus en el proceso y luego volver a empezar otra vez una materia, ¿sí? Entonces, digamos que fue de cierta manera una oportunidad perdida, pero pues digamos que fue una decisión mía también. Fue mi decisión de no hacer esa maestría a pesar de la beca que me habían dado.

Chercheur : Porque también ya que mencionas como ese lado de estudiantes de pregrado que pueden ir avanzando en su maestría, también eso les ahorraría tiempo de estudio justamente, ¿no? O sea, ya pasar de pues digamos 7 años en total, podrían pasar ya a 6 años más o menos. ¿Piensas que actualmente en el pregrado se necesitarían 5 años para ese diploma de profesor? ¿Piensas que 5 años con todas esas materias que se ven son necesarias para para ello?

P5 : Yo creo que es necesario. Sí. O sea, yo creo que la formación de pregrado en cierta medida es una formación todavía inicial. Sí, a pesar de que uno pues tenga un bachillerato y demás. Una formación de pregrado sería una formación inicial hacia el mundo profesional. lo que hace una maestría, lo que hace un doctorado después es profundizar mucho más en esos conocimientos, ¿sí? Pero creo que, para desarrollar una labor docente, bueno, todo depende también del tipo de disciplina que se esté dando, pero sí es necesario una formación sólida, de base, desde el principio. Pero lo que se necesita también es si se está alimentando desde el pregrado ese espíritu investigativo, esa ambición de que los estudiantes pasen luego a ser investigadores más que solo profesores, porque es algo que se insistía mucho en la carrera, es necesario anclar ese paso del final del pregrado a un posgrado que permita adquirir esas competencias en una investigación más profunda, ¿sí? Como que los 5 años de la carrera se me hacen necesarios para adquirir todas estas bases y sobre todo porque mi carrera era muy ambiciosa en muchos ejes, de hecho, tenía cinco ejes diferentes. Se veían muchas materias de todos los ejes. Fue una información muy integral, sí, pero pues sin ese apoyo para que pudiera uno terminar ese pregrado, y seguir de una vez, enrolarse de una vez a un posgrado, pues digamos que sí se siente como un proceso que podría ser como cortado, ¿sí? Yo habría podido seguir en mi proceso de didáctica de francés directamente en ese momento que tenía ese entusiasmo para hacerlo, pero luego pues como lo corté, pues hubo otros intereses de mi parte y me enrolé en una maestría, pero que no tiene nada que ver con la didáctica del francés, ¿sí? Entonces sí que es una oportunidad que podría darse. Sí ahorita hoy en día se hace esa discusión de si se tiene que hacer una carrera de 3 años, de 4 años. Y de hecho cuando se estaba modificando el programa de la carrera, se estaba pensando en eso, recortarla 4 años y demás. Yo creo que más que el tiempo, aunque para mí sí es necesario que haya un buen tiempo de formación, es como la calidad de los contenidos que se da y las oportunidades de experiencia en el aula, en observaciones, en el día a día, la innovación de la parte de los profesores y del programa respecto a nuevas formas de enseñanza también, por ejemplo, la virtualidad, lo bimodal, el uso de las tecnologías, no solo de cómo aprender a utilizar un computador, un tablero inteligente, sino de cómo integrar modelos de aprendizaje como, digamos, conversacionales como chat GPT, por ejemplo, o asistentes de inteligencia artificial en las clases, ¿sí? Eso es importante. Y otra cosa ahorita que mencionabas, lo de la coordinación, siento que a veces a esa formación de profesor le faltaba también una formación más grande en política educativa porque digamos que uno sí conoce lo básico de cómo funciona el sistema educativo colombiano, de cómo se conforma un PEI, además en una institución, en un colegio, por ejemplo, pero digamos en el marco de instituciones no formales o de instituciones para el trabajo, no. Como es caso de la […], no hay formaciones respecto a eso, siempre está centrado en el mundo del colegio, mundo escolar, incluso ni siquiera

hay una formación en política educativa a nivel universitario que permita que uno como que se proyecte también hacia eso, ¿no? Tengo una amiga que está haciendo una maestría precisamente en política, una amiga del pregrado, en política educativa y siempre discutimos sobre eso, sobre cómo en la formación inicial falta un poco más de abrir ese panorama de que no solo estamos en el aula, haciendo investigación acción o actuando día a día con los estudiantes, sino que todas nuestras prácticas están metidas dentro de un montón de leyes, dentro de un montón de reglamentos que regulan la institucionalidad y que terminan teniendo como repercusiones fuertes en las prácticas, ¿no? De cada persona.

Chercheur : Ya, por ejemplo, mira que, hablando con otros participantes durante este proyecto, muchos mencionaban justamente, pues, como esa idea de disminuir el tiempo, ¿no? Que tú también ya me has mencionado que también cuando se trabajó con el nuevo programa de la universidad y pues de como ser un poco más precisos en los contenidos que se ven para esa profesionalización como tal en Francia, como lengua extranjera. Y es que justamente pues la formación es para ser profesores de francés como lengua extranjera, pero comparando las universidades francesas, por lo menos, estudiantes, a los 5 años ya tienen un nivel de maestría como tal. Y nosotros después de haber estudiado 7 años, si quisiéramos venir a Francia, tendríamos que buscar homologar para poder quedar en el segundo año de maestría. Entonces, al principio lo mencionabas también, por ese lado digamos de lenguas colonizadoras y pues que justamente digamos acá en este país con mucho menos años de estudio pues ya tiene justamente más ventajas profesionales con respecto al estudiante colombiano como tal, que tiene que hacer 7 años para tener lo que un estudiante de una universidad francesa haría en 4 años, por ejemplo. Entonces, ¿qué piensas justamente de eso?

P5 : Como te digo, o sea, sí, o sea, y eso es una realidad como del mercado también y de las formas de aprender hoy en día de las personas. Yo creo que, o sea, ahora es menos probable carreras largas de 5 años. Yo creo que el mercado se está moviendo más hacia digamos, no quiero decir como sectorización, pero sí hace esa profundización de saberes como es, pero a veces puede verse también como algo muy como saber, como si fuera un saber seccionado y nos falta un poco de ese carácter holista de poder aprehender de diferentes dimensiones, como te digo, que están inmersas en nuestra práctica del aprendizaje, ¿sí? Pues interesante que en 3 años podamos acabar una carrera centrados solo en nuestros conocimientos, pero creo yo que un profesional es una persona que tiene que saber más allá de solo su campo, porque todo está como en unión en el universo del saber también todo influye en todo, ¿sí? pero yo creo que es una tendencia del mercado, ¿sí? No estoy en contra, no estoy a favor tampoco, digamos que para mí lo importante es que los contenidos que se den, sea el tiempo que sea, que sean 5 años o 3 años, sean contenidos realmente ligados a las experiencias del mundo real, que es algo difícil porque el mundo avanza a una velocidad diferente a lo que hace una institución como una universidad, todos lo sabemos, las instituciones siempre son un poco más monolíticas, son un poco más lentas, están siempre más que en vanguardia frente al mundo, va como el mundo se va moviendo, ¿sí? Entonces, tampoco uno puede esperar que una universidad ya esté innovando cuando el mundo también no lo ha hecho, ¿sí? es algo extraño, porque de cierta manera la formación, es extraño, es paradójico porque la formación tiene que servir para crear nuevos conocimientos, pero al mismo tiempo está a la expectativa de esos nuevos conocimientos que van ocurriendo en el mundo, ¿sí? Es como un paso extraño. Entonces, más que el tiempo que sí ya se está requiriendo, digamos que ya hoy las personas y eso se ve, digamos, en Colombia muy muy fuerte, es que hay menos estudiantes que quieran a ingresar a las universidades y más que poder, antes era la cuestión de poder, no podían por cuestión de desigualdad y demás. Ahorita tanto que no quieren, porque no se ven 5 años dedicados a una carrera para luego salir a un mundo laboral donde van a tener condiciones paupérrimas, donde no van a poder desarrollar sus competencias y donde pues el mismo mercado laboral le está exigiendo otro tipo de competencias, ¿no? Un desarrollo de competencias blandas, por ejemplo, que eso en la universidad sí se puede ganar, pero no tanto como en el mundo laboral o un desarrollo de competencias más pragmáticas, ¿sí? No tanto esa formación intelectual que se le otorgaba a la universidad. Sin embargo, yo creo, como desde mi perspectiva individual, que la formación intelectual y la formación ética, sobre todo y la formación no solo basada en el saber, sino también el saber hacer, son importantes, ¿sí? Y eso toma tiempo y eso puede tomar y necesita tomar tiempo, sobre todo si la formación es holista y creemos que un profesional tiene que estar

consciente de que hay muchos tipos de conocimientos que lo están como rodeando su saber y su práctica, entonces es complicado.

Chercheur : Bueno viendo un poquito como tu trayectoria, ya empezaste a ahorita cuando recién te presentabas, contabas que antes de graduarte ya estabas trabajando como profe. ¿y cómo fue? ¿Antes de hacer incluso las prácticas o ya cuando ya habías hecho las prácticas? ¿Cómo fue esa decisión de entrar, de empezar a trabajar ya?

P5 : A ver, yo digamos que, en la mitad de mi carrera, en la universidad ofrecen incentivos a los mejores promedios de cada carrera, y esos incentivos, entre esos incentivos está pertenecer a grupos de investigación, hacer monitorías que se llaman. participar en el caso del departamento de lenguas, hay una sala que se llama la […], no sé si todavía existe, hace mucho no he ido a la universidad, pero es una sala de lenguas donde pues hay practicantes nativos que, digamos, programan tutorías, haz de cuenta que son como tutorías con los estudiantes, un programa o espacios de conversación y demás. Y esta sala funciona como una mini biblioteca donde uno puede ir a consultar cosas pues del departamento de lenguas, libros y también hay computadoras y demás y métodos de aprendizaje. Entonces, mi primera experiencia fue como en quinto semestre gracias pues digamos a que ya tenía el promedio y los créditos para hacerlo, pues yo me postulé a ser asistente de esa sala, lo cual implicaba ayudar también a los asistentes nativos a planear, digamos, clubes de conversación o a plantear como ideas para proyectos culturales y demás. Entonces, digamos que eso fue como un primer acercamiento a ese mundo, digamos, del aprendizaje y de la enseñanza de una lengua. conocí a varios asistentes franceses, francesas, sobre todo chicos de Inglaterra, de Trinidad Tobago y demás, pero pues, si te das cuenta, ese primer acercamiento a la enseñanza de lenguas estaba muy metido todavía en el mundo de la universidad, ¿no? Posteriormente a partir como del sexto semestre hasta el final de mi carrera estuve en un semillero de investigación como un monitor, pero ese sí no tenía mucho que ver con la enseñanza de lenguas. Eso era más como investigación, era de la facultad de educación en general y era otro tipo de investigación que no tenía que ver nada con el aprendizaje de lenguas, me acuerdo que el proyecto era sobre patrones de aprendizaje y era más como un estudio cuantitativo/cualitativo y a nivel global de la universidad, ¿sí? Pero entonces mientras estaba haciendo esas prácticas, pues también yo necesitaba pues empezar pues a saber cómo era el mundo laboral, ¿no? Afuera, pues obviamente por las monitorías y más a uno le pagaban semestralmente, pero pues obviamente uno tenía que buscar algo aparte. Yo le hice más que todo por la experiencia, la verdad siempre fueron amigos los que me iban recomendando, empecé con clases particulares, luego pues amigos que ya estaban trabajando en institutos y demás, o sea, nuestro campo siempre tiene muchas oportunidades, por decirlo así. Entonces unos amigos que ya están trabajando y dicen, "no, necesitan un profesor de francés los sábados." Entonces, pues yo trabajaba los sábados, entre semana estaba en el proyecto este de investigación, estaba haciendo mis prácticas también, ya hacia al final de la carrera. Entonces, fue más más o menos así, fue por eso.

Chercheur : ¿Y en qué momento sentiste que ya ser profesor era algo dentro de ti? ¿Ya te sentías legítimo como profesor? ¿Hubo alguna experiencia reveladora, fue a lo largo de los años?

P5 : Pues mira que yo no creo que sea algo fijo y no sé, no creo que sea algo que se revele, así como Dios apareciéndosele al creyente, ¿no? yo creo que es algo fluctuante, porque de hecho incluso ya con todos esos años que llevo de profesor, hay momentos en los que yo me pregunto como si esto es algo que quiero hacer toda mi vida, y esto es algo que, o sea, es algo que me gusta, a mí me encanta enseñar y sobre todo en el contexto de instituciones no de que no son colegios, aún más. pero digamos que uno siempre está como buscando otro, como cambiar, como buscar qué más hay. Entonces, hay momentos en los que uno dice como, sí, esto me encanta, hay momentos en los dice como, esto es muy fatigante, eso es muy agotador, porque pues uno está tratando con personas, ¿sí? A pesar de que uno esté enseñando francés, uno no está enseñándole francés a cualquier cosa, así es. El tratar con otra persona, tratar con otros individuos ya complejiza un poco la ecuación. Entonces, hace que la relación que uno tenga con su trabajo, con su vocación, si se quiere, sea como conflictiva, ¿sí? Entonces, a veces como que uno fluctúa entre sí y no, pero ¿cuándo me di cuenta? No, yo creo que como a la mitad de la carrera cuando ya había visto como materias de didáctica, sobre todo, cuando ya sabía un poco más francés, ¿sí?

Como que es algo que me gustó, o sea, como me sentí cómodo haciéndolo, ¿sí? Incluso después cuando tuve que hacer mis prácticas en colegio con grupos grandes de niños, sobre todo, incluso ahí que es difícil trabajar con niños tan pequeños, en grupos tan grandes y en contextos tan difíciles como en el colegio en el que yo estaba, esa motivación, digamos, de traer algo diferente, traer algo nuevo, como de hacer sentir al menos felices a los niños por unos minutos mientras dura la clase, ya después no podía meterme nada más y prefería tampoco no hacerlo. Al menos como que eso también me ayudó. La idea de saber cómo planear una clase, cómo crear material que eso son cosas que se ven en el pregrado, también como que lo motivan a uno, ¿no? Como a ser más creativo, a presentar contenidos de una manera, pero mi relación así siquiera es como sentimental con mi profesión, yo creo que es fluctuante. O sea, incluso ahorita ¿si tú quisieras hacer eso toda la vida? No sé. La verdad, no sé y ¿cuál es mi relación con esto? Me gusta, es parte de mi vida, pero también es mi trabajo, sí, es como que me distancio también, hay otras cosas que me interesan, por eso, digamos, de ahí que esté haciendo una maestría en literatura, por ejemplo, porque es también otro campo de interés para mí, no siempre estar en el FLE, que es lo que hago hace 20 años.

Chercheur : ¿Y qué es lo que ha podido disparar esos momentos justamente, alejarte de esta profesión o al contrario sentir que sí, que eso es lo que te motiva? ¿Cuáles son esos eventos que impulsan más esa fluctuación en tus sentimientos?

P5 : Muchos, pero digamos que las personas en general, porque la persona en general con la que tú tratas con tu estudiante es ya de por sí es el portador de esa, como dicotomía de esas paradojas si se quiere, porque es, o sea, lo que impulsa mi trabajo me hace sentir muy bien, mi trabajo es cuando mis estudiantes sienten que aprenden, después como que te los encuentras mucho tiempo después y como que te saludan, te agradecen, o sea, así como esa labor de ir más allá de solo aprender, es algo sino de saber que uno está ahí para ayudarlos y que de cierta manera has causado cierto impacto en los demás, es interesante. Pero como puede haber otra persona que a los que uno puede llegarles. Entonces, uno también tiene esa frustración de ah, juemadre, no, no puedo entenderlo o simplemente siento que a veces no. Ah, pues es muy paradójico por mi puesto, pero a veces siento como que esa línea generacional a veces es difícil de como que uno traspase allá o hacer que esa nueva generación traspase el universo de uno. Entonces, como que en ese choque uno se siente como será que de aquí en 20 años cuando ya la línea de generaciones se haya abierto aún más, porque pues uno siempre va a estar en contacto en esas nuevas generaciones y no necesariamente ellos con uno. Eso va como a crear más grietas de comprensión, de cómo yo puedo entrarle a estas personas para sabiendo que ahorita aprenden de otras formas y que hay otros intereses y que tal vez las referencias comunes que pueden facilitar la comunicación entre unos y otros ya no van a estar, ¿sí? Los chistes no los van a entender, el contexto de lo que se están hablando de entender, las problemáticas tal vez son más difíciles. Ahí es lo difícil. Aunque pues soy consciente que es algo que uno como profesional tiene que actualizarse siempre, pero es inevitable, ¿no? Y ya por otro lado, yo creo que es también el agotamiento que encierra en general la profesión, ¿sí? Que es algo que también yo peleaba mucho en la universidad porque habían profesores que decían, "no, es que ser profesor es una vocación y si hay que entregarse a la vocación completa, pues hay que hacerlo." Y yo como, "no, porque ser profesor también es un trabajo. Es un trabajo y yo no puedo matarme por un trabajo." Yo no puedo tampoco sacrificar mi bienestar emocional, mi bienestar personal por un trabajo. Porque yo siempre he tenido esa relación en mi trabajo. En el momento en el que empiezo a sentir que me va a fastidiar o que me está molestando mi vida personal, ya entonces no es algo que quiera hacer, ya no es una vocación, sino que es una carga, es una imposición que me estoy haciendo yo mismo o los demás, ¿sí? Entonces ya mi relación con el trabajo no va a ser. Entonces siempre para preservar esa idea de vocación con mi trabajo, hay que tener cierta distancia y al mismo tiempo volver con toda la energía y con toda la disposición para hacer bien el trabajo, ¿sí? Y es como ese equilibrio, a veces es difícil de mantenerlo y es lo que me hace fluctuar entre sí quiero, no quiero, sí quiero, no quiero, sí me veo o no me veo, sí me proyecto o no me proyecto como profesor durante el resto de mi vida, por decirlo así. Si es que eso es algo que se puede hacer hoy en día, ¿no? Porque no sé. Eso que uno trabaja en lo mismo todo el resto de la vida está como mandado a recoger.

Chercheur : A partir de eso, ¿qué significa ser profesor para ti? ¿Qué es la enseñanza para ti?

P5 : La enseñanza, no, pero redifícil esa pregunta, ¿verdad? ¿Qué es la enseñanza? No, para mí es una experiencia de conocimiento y de reconocimiento, o sea, de conocimiento mío y de autoconocimiento, incluso. De conocimiento mío hacia los demás, hacia las interacciones de los demás, de conocimiento mío hacia mi disciplina, de conocimiento mío hacia una institucionalidad que soporta mi trabajo, de conocimiento mío hacia ese otro mundo que es mi estudiante, ¿sí? De autoconocimiento porque es una experiencia de saber, cómo yo aprendo a enseñar también y de cómo yo aprendo a aprender porque pues yo siento que muchas de las cosas que funcionan y que mis estudiantes me han dicho como que han aprendido muy bien de mí, es porque yo me he puesto como en los zapatos de ellos de cómo yo lo aprendí y es como también una conciencia de cómo yo aprendo y en como yo aprendo podría, tal vez, que cada una persona aprende de maneras diferentes, ayudar a los demás, ¿sí? a aprender, ¿sí? Y es una experiencia de reconocimiento pues de reconocimiento de precisamente de esas interacciones, de esas como negociaciones que se dan en el aula de clase de lo que yo creo que funciona versus lo que los estudiantes perciben, que yo creo que funciona y luego no funciona, ¿sí me entiendes? Como que siempre en una clase hay esas tensiones no en el sentido malo, sino tensiones en el sentido de que somos seres humanos interactuando y estamos enseñando una lengua con el objetivo de comunicarnos también. Entonces, todas esas negociaciones, todas esas interacciones van a estar ahí, ¿sí? Y, por último, la enseñanza para mí es también una responsabilidad, una responsabilidad individual como que tengo yo como profesional hacia mis estudiantes, pero es una responsabilidad social porque a pesar de que yo estoy enseñando solo francés, estoy tratando con personas, sobre todo cuando hablo de niños o de adolescentes que van a ser ciudadanos en el mundo o que lo son, sobre todo pues ya hablo de los niños, sobre todo, ¿no? Pero en general los adultos también que son ciudadanos en el mundo y que de cierta manera nuestra enseñanza impacta positiva o negativamente la experiencia de esas personas de sus lugares en el mundo, ¿no? Siempre hablamos del approche actionnelle y de cómo queremos hacer de la persona un actor social y a veces como que se define eso muy cuadriculadamente como ay, tiene que aprender a decir esto, tiene que aprender a desenvolverse en cierta acción, pero pues ser un actor social requiere también una formación ética, una formación incluso hasta deontológica de nuestra parte como profesionales y eso es lo que para mí se define la enseñanza, sí, es como una experiencia interacción compleja.

Chercheur : ¿Y qué aspectos de tu personalidad agregas también a pues a tus clases como tal? Porque justamente lo mencionabas, ¿no? También es un trabajo, igual toca tomar distancia, pero ¿Cómo definirías tú, tu identidad profesional como profesor?

P5 : Yo siento que soy como un actor y a veces siento que soy como un payaso. Un actor y un payaso en el sentido de que yo para mantener esa distancia de cierta manera estoy también como representando un rol. Eso no quiere decir que sea una persona hipócrita, eso no quiere decir que sea un profesional que no hace su trabajo, por decirlo así, pero es como que a veces siento que el […] con el que estás hablando en este momento podría no ser la misma persona que está dando clase a X o Y estudiantes, ¿sí? Porque como que yo siento que en el salón me transformo muchas veces. ¿Como qué aspectos de mi personalidad? Es inevitable, o sea, por más de que haya esa distancia pues uno está transitando en emociones en formas de tratar a los demás, en experiencias, en percepciones que uno tiene de los demás. Entonces, te lo digo de lo que me han dicho mis estudiantes, ¿no? Como qué aspectos de mi personalidad ellos intuyen en mis clases, por ejemplo, es muy divertido cuando ellos hacen esos procesos de como de adivinar qué cómo es el profesor […] a partir de sus clases. Muchos dicen que tengo un toc, muchos dicen que soy muy riguroso, muchos dicen que soy muy organizado, muchos dicen que soy muy esquemático, algunos lo toman como escuelero, otros lo toman, ¿si me entiendes? Como que una misma acción didáctica o una misma, sí, conlleva percepciones muy diferentes lo que yo soy. ¿Qué me interesa a mí sobre todo? Lo que me interesa a mí sobre todo de mi persona que se refleja en mi personalidad en mis clases es pues una organización, sí, como cierta coherencia en lo que estoy haciendo, en lo que estoy enseñando, a veces yo siento que es muy implícito, pero que es necesario como esa empatía hacia la forma de aprender del

otro, hacia las circunstancias del otro, pero al mismo tiempo ese rigor porque lo que se esté enseñando y lo que se está aprendiendo esté bien, ¿sí?

Chercheur : ¿Ese día pues que sientes esa sensación de ser un actor o un payaso delante de tus estudiantes han afectado tu motivación de seguir siendo profesor?

P5 : No, de hecho, a mí me gusta eso. A mí me gusta eso, ¿sí? Pues a veces sí es como que insisto, no es como que me pongo la mascarilla, sino que uno como profesor tiene que asumir muchos roles y estar muy activo. Sí, en una clase ocurren muchas cosas al mismo tiempo y hay muchos mundos ahí, hay muchas personalidades, hay muchas formas de aprender. Entonces uno tiene que estar siempre moviéndose de un rol a otro, sí, como si uno fuera un actor, moviéndose de personaje a otro, para calar, ¿sí? Como para poder llegarle a todo el mundo, para poder. Eso es agotador, claramente, porque pues uno tiene que estar siempre moviéndose y leyendo mucho la habitación, como dirían, como dice el dicho, leyendo lo que ocurre ahí, pero a mí me gusta, porque eso también me fuerza un poco a salir de mi zona de confort en cuanto a personalidad. Insisto, si tú hablas conmigo fuera del aula, yo soy una persona muy reservada, una persona muy si se quiere, de hecho, las primeras experiencias como profesor me daba miedo, pues eso de hablar en público, sí, de exponerme y demás. Siempre es algo con lo que uno lidia, como con esa ansiedad. Pero el meterme en ese personaje, por decirlo así, de profesor, me parece muy interesante. Me parece que como que me va liando un poco la motivación hacia encontrar nuevas personas, ¿no? Algo que alimenta, digamos, mi trabajo aquí en la […] es que uno pues no siempre está con las mismas personas, está siempre como cambiando de grupos y eso como que ayuda a mover un poco las cosas.

Chercheur : Y quisiera que habláramos ya un poquito de tu relación ya con el francés como tal. ¿Cómo evolucionó esta relación personal con el idioma? Cuando saliste, durante la universidad, ¿cómo era, ¿qué significa el francés para ti? ¿Era algo interno, algo externo todavía? Hoy en día ¿cómo es el francés? Tú mencionabas también y vuelvo a esto como bueno, es tu trabajo el francés. ¿Lo percibes como la lengua de trabajo, algo ajeno, algo externo? ¿Cómo es el francés?

P5 : Sí, algo así, más o menos, es como fluctuante. A ver, yo quise aprender francés, como te dije porque al principio fue como pues no sé, tenía como 16 años yo creo como, bueno, pues por qué no aprender otra lengua, ¿no? Como que se me facilitó aprender inglés cuando era niño, estaba aprendiendo también italiano, entonces como se me facilita, entonces puede ser interesante, pero con muy pocas referencias culturales del francés y como no es que el mundo francófono esté siempre al alcance de uno. Más allá de la literatura, digamos que yo también quise aprender el francés, fue para poder leer en francés, obras literarias clásicas, porque los autores franceses y los filósofos siempre me han parecido muy interesantes. Entonces, yo como que quería leerlo en su lengua materna. Entonces, si te das cuenta, mi primera motivación fue muy egocéntrica, es como yo quiero aprender francés, más que quiero aprender para enseñarlo después, es normal. A medida que iba avanzando la carrera, pues fue precisamente ese despertar lo que te decía, ¿no? Ese mundo cultural, o esos mundos culturales anclados al francés que me hicieron como más rico el aprendizaje y también como la contextualización del francés. Y hoy en día pues para mí el francés es mi lengua de trabajo, es la lengua en la que hablo prácticamente todo el día. Entonces, no voy a decir que es como el español, que es mi lengua materna y es la lengua con la que tengo mis relaciones familiares, mis relaciones de amigos y tiene otro valor para mí el español. Pero el francés sí es mi lengua casi del día a día, ¿sí? No hay día en el que yo no hable francés, no hay día en el que yo no esté como rodeado del francés. Pero no vivo tanto, digamos, no consumo tantos productos en francés, por ejemplo. Música, películas y demás, no, no tanto, ¿sí? Entonces, ahí sí hay como cierta distancia, es como que el francés, lo que me tiene atado al francés es prácticamente mi trabajo. y pues mi círculo con el que hablo en francés, ¿sí? Porque ya mi vida, digamos, de los productos culturales que pueda consumir son en inglés. Eso siempre ha sido así, toda mi vida siempre ha sido así. Y ya la literatura es otra forma con la que me acerco al francés.

Chercheur : ¿Y por qué tomaste la decisión de pasar de profesor a coordinador? ¿Qué hubo ahí?

P5 : Pues es que el año pasado el rol de coordinador era también compartido como con funciones de profesor, ¿sí? Yo pasé, pues principalmente pues fue algo como bonito, fue como muchas personas de mi entorno, los otros profes, los coordinadores, la anterior coordinadora de cursos de niños, pues como que pensaron en mí de primeras, apenas como que se liberó el puesto y yo en ese momento pues no quería aceptarlo porque pues estaba hasta ahora empezando mi maestría, entonces para mí era como la prioridad terminar eso, pero también en un tiempo eso supuso como un reto para mí y yo dije como pues podría ser interesante mirar ya no desde el rol día a día del profesor en su salón de clases con sus estudiantes, sino lo que hay detrás de eso para que digamos esas clases tengan lugar, ¿sí? Me podría parecer como interesante, ¿sí? El trabajo con los niños con los adolescentes en la […] como que siempre fue muy gratificante. La verdad, a mí nunca me interesó mucho ahondar en el trabajo con niños cuando estaba en la universidad haciendo las prácticas, pero fue en la […] como que me gustó un poco más el público. El público me ha gustado, los niños, trabajar con ellos me parece maravilloso, como que es una de esas formas en las que aliento otra vez mi personaje de profesor porque pues primero es una generación nueva, son referencias culturales que a las que yo tal vez no tenga acceso y también son mentes muy activas por lo general, entonces exigen mucha actividad, actividad intelectual y energía también por parte mía. Ahora, no quiere decir que todo el tiempo lo ame, ¿no? Eso es algo que también fluctúa como todos, hay momentos en los que uno necesita como se ressourcer de esas cosas y como mirar otras perspectivas. Entonces, yo creo el aceptar el cargo también fue eso, como que también quería darle un giro, quería como hacer algo diferente también con mi puesto de profesor. Yo creo que en ese punto también estaba como en esas fluctuaciones y en una de esas fluctuaciones hacia con respecto a ser profesor. Y entonces como que eso ayuda a impulsar un poco más y a dar otras perspectivas. Y ahorita es como trabajar con profesores, trabajar con creación de proyectos o de mini proyectos y demás y ya. Eso como las responsabilidades.

Chercheur : ¿Y cuáles serían hoy tus principales motivaciones para seguir trabajando con el francés como lengua extranjera, sea como profesor o como coordinador para seguir en esa área y no querer irte, por ejemplo, como ya completamente por el lado de literatura? ¿Y en qué grado también está la estabilidad económica para hacerlo?

P5 : Sí, por un lado, la estabilidad económica, digamos que, en este momento, mis condiciones me permiten tener esa estabilidad y son un factor importante, no como para decir, "no, pues voy a cambiar de trabajo y voy a hacer otra cosa." digamos ahorita como estoy full en la coordinación, pues digamos que hay momentos también densos, momentos álgidos, momentos en los que dices como, "okay, tal vez no vale la pena matarse por esto, no sé y sí." Pero otros momentos en los que dices como, "no, esto es divertido, esto es esto es interesante" ¿sí? Ah, ¿cuáles son mis motivaciones?, de hecho, es extraño porque digamos, yo quiero seguir enseñando francés, me gustaría volver otra vez a como profe, es algo que a mí de verdad me gusta, o sea, el hecho ahorita de que este año solo esté en las funciones de coordinador, pues es un reto interesante, es maravilloso, pero a mí me gusta mucho estar en contacto con los estudiantes y digamos que la coordinación en contacto con los estudiantes es diferente, porque yo estoy en contacto con niños todo el tiempo, los sábados, pero digamos ya desde el rol de coordinador, pues ellos lo ven a uno de otra manera, es muy diferente. Entonces, sí me gustaría volver otra vez como a enseñar, pero ahorita mi motivación principal es terminar mi carrera, mi maestría en literatura y pues yo siempre he querido, de verdad, enseñar francés, literatura francesa en francés, o sea, más que en el FLE es también utilizar el francés para enseñar otros aspectos del mundo francófono, ¿no? En este caso la literatura, es mi objetivo a más mediano plazo, mediano largo plazo.

Chercheur : Vale […] Bueno, muchísimas gracias. Ya con esta fue la última pregunta. Muchísimas gracias por haber aceptado participar.

Participant·e 6

Il·elle est diplômé·e depuis 2012 d'une licence en éducation avec une spécialisation en humanités et langues au sein d'une université privée en Colombie. Son parcours académique est atypique : il·elle a initialement suivi un cursus en musique (guitare électrique). Cependant, poussé·e par des nécessités économiques et sous l'influence de ses parents qui doutaient de la stabilité financière d'une carrière musicale, il·elle s'est réorienté·e vers l'enseignement des langues. Par souci de compétitivité sur le marché du travail, il·elle a stratégiquement fait le choix de se spécialiser uniquement en français pour éviter la saturation du marché des professeur·es d'anglais.

Au cours de sa formation, il·elle s'est rapidement passionné·e pour la phonétique et la didactique, inspiré·e par l'exigence d'un de ses professeurs, et possède aujourd'hui un niveau C1 (*DALF*). Sur le plan professionnel, son profil est particulièrement polyvalent. Il·elle ne s'est pas limité·e à l'enseignement classique de la langue : il·elle a occupé des postes de coordination de département de français et s'est spécialisé·e, pendant plusieurs années en télétravail, dans la création de contenu pédagogique numérique et le montage audiovisuel pour les réseaux sociaux.

Récemment, il·elle a fait le choix de retourner à l'enseignement en présentiel au sein d'une institution qu'il·elle considère comme une référence. Conscient·e des réalités du marché et de l'aspect commercial de l'enseignement privé, il·elle porte un regard très pragmatique et parfois critique sur la formation universitaire. Il·elle estime que la légitimité professionnelle s'acquiert véritablement sur le terrain, face aux réalités des apprenant·es, et regrette que les études universitaires manquent d'enseignements pratiques, technologiques et

administratifs. À l'avenir, très motivé·e par la gestion de projets, il·elle ambitionne d'évoluer vers des postes de direction pédagogique en combinant ses diverses compétences.

Chercheur : Entonces, bueno, bienvenido a esta entrevista que se realiza en el marco de realización de mi proyecto de grado. Entonces, te agradezco por esa parte. Hoy desearía que habláramos de tu trayectoria, ¿listo? De tu relación con la enseñanza de francés, en este caso francés lengua extranjera. ¿Vale? Y también pues de tus experiencias personales en esta área. El objetivo no es juzgar o evaluar, sino simplemente comprender tu historia, ¿vale? Tus vivencias, todo lo que has sentido, por lo tanto, no hay buena o mala respuesta. Tu testimonio es preciado y va a ser anónimo en el marco de esta investigación. También eres libre de no responder a ciertas preguntas si lo prefieres. Avanzaremos siguiendo un hilo de discusión, pero no dudes en agregar cualquier información que te parezca importante, ¿listo? La entrevista como tal tiene cinco ejes. El primero es tu trayectoria profesional El segundo es tu identidad profesional, el tercero son tus motivaciones, cuarto la relación con la lengua y quinto tu formación universitaria, ¿vale? Entonces simplemente como para comenzar quisiera que me presentaras de qué universidad te graduaste, hace cuánto te graduaste, cuánto tiempo tienes de experiencia y tu nivel de lengua, ¿vale?

P6 : De acuerdo. Bueno, bien, mi nombre […], terminé mis estudios de licenciatura en la […]. Estos estudios los terminé en el 2012. Y bueno, obtuve el título de licenciatura en humanidades con énfasis, bueno, licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas. Allí, pues digamos, cursé el programa de 5 años y bueno, había ahí un énfasis en francés, sobre todo, bueno, en francés y en inglés y pues digamos que profundicé un poco más en el francés. Esto lo terminé en noviembre, si no estoy mal, del 2012.

Chercheur : ¿Y qué nivel de lengua tienes?

P6 : Yo digamos que durante pues mi experiencia profesional presenté varios test de lengua, enfocados precisamente para Canadá en el marco pues de la enseñanza y de la preparación de cursos para estudiantes, entonces tuve la ocasión de presentar el TCFQ, presenté creo que el TEF también, hice una prueba con un nuevo test de la […] que se llama […] y últimamente pues tuve que presentar el DALF para postular al puesto en el que pues estoy actualmente. El nivel, presenté el DALF C1.

Chercheur : Entonces, quisiera que empezáramos con la primera parte que es tu trayectoria profesional, Entonces, cuéntame un poquito cómo terminaste en esto de enseñar francés. ¿Cómo terminaste estudiando la licenciatura? ¿Cómo fue esta experiencia de carrera? ¿Querías hacer otra cosa antes?

P6 : Sí, claro, pues digamos que comencé los estudios universitarios haciendo un programa de música, en su momento digamos que estaba concentrado en esta parte de perfeccionar como los estudios de música hacia la guitarra eléctrica. Entonces, bueno, tuve la oportunidad de hacer cinco o seis semestres en la […]. Y luego, bueno, por cuestiones de la vida tuve que cambiar de programa. en mi familia mi madre es docente. Bueno, fue docente, está pensionada en estos momentos. Y siempre tuve como esa aptitud para enseñar. Entonces, en la época daba clases de música, de guitarra y me ayudaba con esto, pues económicamente hablando. aunque mis padres pues pagaban los semestres. y Luego, pues, como dejé la carrera, decidí comenzar los estudios de pedagogía, de enseñanza, de lenguas y me enfoqué en el francés. En su momento lo pensé por cuestiones de competencia y a futuro me dije, "bueno, tal vez cuando termine la carrera voy a poder conseguir un trabajo más fácil como profesor de francés." Puesto que mis compañeros todos escogieron el énfasis en inglés y entonces yo dije, "bueno, pues en el futuro tal vez haya mucha competencia en este campo y habrá pues muchos profesores de inglés, entonces yo me voy a enfocar en francés, me terminó gustando. Gracias a un profesor que recuerdo

mucho de la Universidad […], pues que él me daba clases de fonética en su momento y bueno, digamos me empecé a apasionar en este tema del francés y sobre todo el tema de la pronunciación, de las reglas gramaticales y demás. Entonces bueno, terminé escogiendo ese énfasis y afortunadamente justo después de terminar mi programa logré pues ya vincularme con una empresa y trabajar como ya directamente como docente de francés.

Chercheur : Porque siempre el cambio es grande, o sea, digamos como de profesor de música a profesor de lenguas, pues a pesar de que sea la enseñanza, la formación es completamente diferente, ¿no? Entonces, ¿cómo viviste eso?

P6 : Claro, sí, es un cambio radical, digamos, son por cuestiones personales y bueno, en su momento también económicas, mis padres pues en su momento no estuvieron de acuerdo con el hecho de que finalizara los estudios porque pues ellos pensaban que, pues no iba a vivir de esto, ¿no? La típica historia de ah, no vas a vivir de la música, tienes que buscar algo real. Bueno, entonces, claro, dependía de ellos y esta decisión pues la tomé justo pensando en sus consejos a futuro económicamente hablando también, pero sí, es un cambio pues es del cielo a la tierra, digamos que tiene que ver un poco, cuando hacía estudios de música no estaba enfocado en la enseñanza, pero como te dije, pues como daba mis clases y estas cosas, pensé, en ese momento, bueno, tengo que buscar algo que tenga que ver con la enseñanza y, bueno, termine en la cuestión de las lenguas.

Chercheur : Y también que tenías la ventaja como me contabas que tu mamá también era docente, ¿no? Y que tú también tenías como ese instinto para enseñar, ¿no? También ayudó.

P6 : Exacto, sí. Claro, eso ayudó un montón.

Chercheur : Ahorita que ya eres profe, ¿Cómo viviste esa formación universitaria? ¿Respondió a tus necesidades? ¿Piensas que la formación que recibiste te ayudó justamente en ese desarrollo de esa identidad profesional como docente de lengua?

P6 : Bueno, yo creería que sí, evidentemente esto pues me ayudó un montón. Comenzando por el hecho de que, en Colombia, bueno y en muchos países tienes que tener un diploma para obtener un trabajo formal, ¿no? Pero aparte de esto creo que, en la parte del programa como tal de francés, pues en su momento estaba muy bien estructurado y digamos que me dio las bases pues para comenzar a ejercer. Claro está que siempre, yo diría, va a suceder y es que, pues esto que aprendes en la universidad es la parte teórica, pero finalmente tienes que pues enfrentarte a ese mundo laboral para empezar a pulir y desarrollar algunas competencias que no tuviste el tiempo de adquirir en la universidad. Entonces, claro, siempre es algo teórico y te dan las bases, te dicen, "bueno, con esto puedes ya comenzar a ejercer, pero sí pues obviamente me sirvió un montón. El hecho de haber profundizado en esa parte, es decir, de haberme concentrado casi que exclusivamente en el francés, dediqué la mayor parte de mi tiempo, mi tesis la hice en relación con esto, las prácticas también, obviamente. Y bueno, esto me ayudó, obviamente, para, como te digo, empezar a ejercer como ya profesional como profesor de francés.

Chercheur : ¿Cómo fue esta elección para el francés? Aparte, pues me cuentas del profesor que tuviste, ¿algunos otros aspectos? Me cuentas que profundizaste en esta lengua. Me contabas que fue con un profesor también que te ayudó, pero entonces, ¿cómo fue todo este proceso?

P6 : Sí, bueno, pues el profesor del que te hablé, […], en su época él creo a partir de, no sé, tercer o cuarto semestre, que nos daba unas clases bien particulares y era que teníamos que, es decir, había otros profesores que enseñaban pues las reglas antes de entrar a la parte didáctica, digamos todavía aún enseñaban el francés como tal, la lengua extranjera, sin hablar de pues de enseñanza, nada que tenga que ver con didáctica del francés. Y este profesor se enfocaba más en la parte, como te digo, de pronunciación. Entonces, su curso consistía en trabajar en una novela en francés, me acuerdo mucho que le gustaba pues darnos allí clases con las novelas de Camus, y la idea era que al final pues aparte de aprender vocabulario, algunas estructuras de manera autónoma,

teníamos que presentar de manera oral, casi que recitando un pasaje de esa novela y teníamos que pronunciarlo perfectamente pues para aprobar la materia con él. Entonces, la particularidad era que o pasabas o tenías cero o tenías cinco en su momento y pues esto obviamente hizo que los estudiantes que vieron clase con él pues tuvieran digamos una especie de ventaja en cuanto a los demás hablando de la producción pronunciación en francés, pues además del vocabulario, ¿no? Pero sí había que trabajar pues de manera autónoma. Entonces, eso hizo también que, digamos, me concentrara un poco más en este tema, me interesara más, bueno y empezar a buscar digamos más herramientas, más elementos que me permitieran pues perfeccionar en esa época pues el francés.

Chercheur : Y esto en general era el caso de este profesor, ¿pero era un caso general con todos los profesores?

P6 : No, la particularidad era con él. Digamos que era alguien pedagógicamente hablando importante porque hace muchos años, si no estoy mal, él como que introdujo la parte de la lingüística en Colombia, estamos hablando de muchos años, y él tuvo, creo que un accidente en el que perdió la memoria y su recuperación fue muy extraña porque, bueno, cuando empezó a recuperarse de este accidente no recordaba muchas cosas del francés. Entonces, digamos que él tenía ciertas ¿cómo decirlo? como restricciones a nivel de enseñanza, pero aún así pues era alguien muy respetado. Entonces, como que se permitía pues que él diera ese tipo de clases, pero era solo con él, los demás pues como que seguían el programa de estudios, trabajaban pues con textos obviamente para aprender francés en su época, pero sí, yo vi varios semestres con él, no recuerdo cuántos, pero sí estuve mucho tiempo con él trabajando en las clases.

Chercheur : O sea que gracias como a este descubrimiento, como esa experiencia reveladora de francés con este profesor empezó como tu gusto y también fue un trabajo como muy autónomo con el perfeccionamiento del francés, ¿sí?

P6 : Exacto, sí, fue gracias a esto, digamos que me empecé a interesar mucho en esa parte de pues de la pronunciación, ¿no? Además, que, pues me parecía complejo el hecho de sí, aprobar un semestre con él y, o sea, suena básico el hecho de decirte como, bueno, no, es que, si lees un pasaje en una novela y lo pronuncias bien, pasas la materia. Pero detrás de eso pues había muchas cosas porque sí, básicamente tenías que hacerlo perfecto pues para continuar. De hecho, hubo pues varias quejas al respecto. Me acuerdo de estudiantes que, pues no estaban de acuerdo con ese tipo de evaluación y pues tuvieron que cambiar de profesor, pero algunos pues decidimos seguir con él y pues es a partir de allí que decido ya finalizar mis estudios y decir, "me voy a enfocar solamente en esta parte del francés."

Chercheur : ¿Y cómo se pasaba la universidad? ¿Hasta cierto punto veías todos los idiomas y a partir de tal semestre empezabas a ver materias de la lengua que escogías? ¿Y empezabas también prácticas?

P6 : Sí, normalmente pues en el programa había pues inglés, obviamente desde el inicio, desde el primer semestre empezabas a aprenderlo. La mayoría de personas pues ya tenían como cierto nivel, de hecho, eso fue algo que también pues fue difícil para mí porque cuando comencé no tenía pues bases de inglés, ¿no? Obviamente venía de hacer música e hice una pausa, pero pues como que nunca le presté atención a esto. Había inglés, había cosas relacionadas con lingüística en español y bueno, a medida que el programa iba avanzando, empezabas a ver didácticas, era obligatorio ver las didácticas de inglés también, tenías que ver programa de literatura hispanoamericana, literatura francesa, bueno, varias. Pero el énfasis como tal se escogía cuando precisamente empezabas a hacer las prácticas. Allí sí ya tenías que escoger pues una lengua, ¿no? Y pues yo obviamente le hice con un amigo en francés.

Chercheur : ¿Y en qué semestre fue? En las prácticas y escoger.

P6 : Las prácticas, si mal no recuerdo, fueron a partir de séptimo semestre, creo, que tuvimos que hacer si no se me olvida, creo que fue un año y medio de prácticas, fueron tres semestres, creo. De prácticas en un colegio público y pues teníamos que enseñar francés a niños, mientras que hacíamos las observaciones y para pues completar la tesis de grado.

Chercheur : Y creo que con lo que me cuentas también está esta elección de meterte a la licenciatura en lenguas por temas personales, ¿no? Temas familiares y también a futuro como este el lado de motivación económica, ¿no? Entonces también durante la formación está esa motivación, ¿no? También a futuro. Pero también pasa en muchos casos que muchos estudiantes pues entran sin una motivación como tal específica a una licenciatura, ¿no? O sea, a ser profesores como tal, no tienen esa motivación, sino simplemente por el aprendizaje de lenguas, por el aprendizaje de idiomas, también con una motivación económica. ¿Piensas tú que la universidad con su formación, con la formación que tú tuviste en esa época, ahorita que eres profesor, responde realmente a esas necesidades a formar esa identidad profesional de profesor al final cuando ustedes se gradúan? Es decir, ¿acaban y salen diciendo, "sí, soy un profe de la […], sí."? Sí, sé lo que es el profesor. ¿Tú crees que con la formación que viste estuvo bien, estuvo completo, faltó algo?

P6 : Sí, ahí claro, en la […], evidentemente el énfasis es la enseñanza. Y por tal razón, pues dentro del programa en su época había pues temas de didácticas e insistían mucho en el hecho de pues conocer la lengua, pero también saber cómo enseñarla. Pues esto ha evolucionado un montón, evidentemente hoy hay digamos formas de profundizar en la parte de enseñanza y pues ya no es tan tradicional como antes, bueno de approches, no recuerdo en español, de tipo comunicativo en el que hay algunas cosas que cambiar, profesores de esa época tal vez pues somos un poco, bueno todavía no podemos olvidar esa parte gramatical, e insistimos mucho, pero claro, en la universidad siempre pues se insistió en ese tema de cómo enseñar la lengua. Por ejemplo, digamos, ahí me adelanto un poco en el tema de la experiencia laboral que tuve, que en los últimos años tiene que ver con coordinación de pues del departamento de francés. Me puedo dar cuenta que estudiantes de la […], por ejemplo, en Colombia, estudian filología y ellos pues tienen obviamente un nivel de lengua, yo diría, superior al de los estudiantes de la […], pero no puedo generalizar, obviamente habrá excepciones, pero creo que a algunos les falta ese tema de la enseñanza, ¿no? Entonces sucede que son unos especialistas que hablan perfecto francés, pero digamos que no tienen como todavía esa forma de transmitir esos conocimientos desde la didáctica. Entonces, claro, la […] siempre hizo énfasis en ese tema en formar evidentemente profesores y pues en mi caso profesores de lengua. Era un perfil pues mucho más completo que yo disminuí a solamente a la enseñanza del francés. Se supone, obviamente, que un egresado de esta licenciatura en humanidades e idiomas, pues es capaz de dar clases de inglés también, cosa que yo en estos momentos pues no podría hacer porque básicamente me enfoqué exclusivamente en el francés, pero sí, siempre hay pues ese tema pedagógico que exige mucho.

Chercheur : Pero entonces, ¿no sería justamente un poquito contradictorio que la formación está para que ustedes sean profes de los tres idiomas, pero que lleguen a un punto de la universidad dejar de lado las otras lenguas?

P6 : Bueno, yo de hecho nunca ¿cómo decirlo? Nunca he estado de acuerdo. Es decir, no creería que un profesor de lengua, bueno, no sé hasta qué punto, sea capaz de enseñar diferentes lenguas al mismo tiempo, es decir, a veces creo que, bueno, desconfío un poco. Es una opinión de un profe que me diga, "bueno, soy profesor de inglés y a la vez soy profesor de francés." Creo que llega un punto en el que fallas un poco por falta tal vez de profundización. Claro, los estudiantes, bueno, los egresados finalmente si tú haces todo el programa, pasas las materias, por decirlo así, pues vas a obtener el título, obviamente. Pero cuando tú terminas y te enfocas, no sé, consigues X empleo en el que tienes que profundizar en una sola parte, pues el resto lo terminas olvidando como me sucedió a mí. Supongo pues ahora egresados de la […] que tienen la oportunidad en su trabajo de dar clases de inglés y de francés y bueno lo mantienen, ¿no? Y pues el título y el programa que cursaron lo permite. Pero en mi caso particular pues sí me enfoqué en esto y básicamente pues lo demás casi que lo olvidé, ¿no? Podría

decir en estos momentos que recordar, no sé, como lo que vi en inglés para enseñar pues esto me tomaría mucho tiempo. Y pues no es la idea. Obviamente no es mi objetivo.

Chercheur : ¿Y piensas que con la formación que tuviste en francés fuera de tu autonomía y motivación para aprender el idioma con lo que viste en la universidad, la formación permite desarrollar esta competencia comunicativa intercultural? Al final del diploma.

P6 : Sí, yo creo que hizo falta, hubo muchas cosas que, pues que hicieron falta en temas de, a ver, de interculturalidad, o sea, claro, en su época pues se aprendía francés con textos que ya estaban algo desactualizados, no recuerdo de hecho el nombre de los textos con los que se aprendía. Pero como te dije hace un momento, son como las bases creo que siempre va a suceder, bueno, no sé en otras universidades, pero creo que siempre te van a dar como esa teoría básica y te lanzan a ese mundo profesional que pues finalmente no es tan ideal como te lo hacen ver tal vez en la universidad, ¿no? Comenzando porque bueno, hoy en día no creo que no solo en la parte de francés, sino en muchos campos es difícil en Colombia, por ejemplo, conseguir un empleo pues bien remunerado, pero sí, sigo insistiendo, son simplemente las bases. Pero tú lo vas digamos puliendo, tú vas desarrollando esas competencias a medida pues que lo necesitas, ¿no? O sea, te ves obligado a pues a seguir estudiando, ¿no? Y a desarrollar un montón de competencias que no tenías cuando estabas en la universidad.

Chercheur : Hay varios otros participantes con los que he hablado durante estas entrevistas en el marco de la investigación que me dicen que pues sí, es algo común la diferencia entre la teoría y la práctica. Y lo que ellos me dicen es, como una manera de ayudar a disminuir esta distancia entre ambas, es comenzar ese acercamiento a la práctica desde los primeros semestres. O sea, puede ser primero, segundo, o sea, no como tal enseñando ya directamente a cargo de un curso, pero ya yendo a hacer actividades puntuales, trabajando ya en contexto como tal. ¿Qué piensas de esa idea?

P6 : Claro, eso sería el ideal, ¿no? Además, que bueno, una cosa es crear una práctica dentro de la institución, dentro de la universidad con compañeros hacer toda tu, no sé, planeación para una clase y pues digamos que presentarla. Otra muy distinta es ir a un lugar donde pues personas estén tomando pues sus cursos de lengua y tú tengas que enfrentarte con respaldo de la universidad a ese tipo de escenarios. Hacerlo, bueno, no sé, supongo la universidad tiene que encontrar ¿cómo decirlo? como relaciones comerciales con pues con escuelas de lengua, con otras universidades y esto va a permitir pues que los estudiantes antes de que terminen sus programas de estudios, pues puedan entender un poco de lo que se trata en la realidad. Hay otros factores que, pues están en juego también en temas de tiempo y de por ejemplo no sé puntualidad, en temas de saber qué decir digamos estas competencias sociales que hay que tener cuando, por ejemplo, tienes estudiantes con, no sé, problemas cognitivos, cuando tienes estudiantes conflictivos, de repente cuando tienes que enfrentarte a clases con menores de edad, por ejemplo, eso es un tema pues bastante delicado. Y es allí donde pues los estudiantes podrían un poco entender esa realidad, claro, desde los primeros semestres, no simplemente pues haciendo una práctica de dos semestres y pues ya está, ¿no? Porque siempre es como el mismo escenario, sino sería bastante positivo para los estudiantes que pudieran tener diferentes espacios, ¿no? Que los enviaran a X lugares, pues para que vivan, digamos, esa experiencia.

Chercheur : Porque sí, también justamente tú hablas de pues digamos de los jóvenes de ahora, en tu trabajo también que tuviste como coordinación. Y ahorita pasa mucho con la generación actual que hablas de tiempo, ¿no? De inmediatez. Y formaciones o diplomas, incluso el […] que dura solamente, pues que dura 2 años, diplomados que duran solamente 1 año, que ya permiten instalar esta parte teórica de didáctica y que ya permite pues enseñar un idioma. Entonces, ¿piensas que en esta época actual 5 años de formación son necesarios para una carrera en este caso licenciatura? ¿Qué piensas de todos los contenidos, de todas las materias que se ven, todas son necesarias? ¿Podrían quitar unas y agregar más prácticas?

P6 : Sí, yo creería que, pues que esto se puede disminuir, creo que muchos programas han cambiado, esto ya 5 años creo que pues no hay muchos programas que tengan esa duración. He escuchado de otros que duran cuatro, otros que duran tres, pero sí, reestructurar el programa de estudios sería pues algo que permitiría reducir el tiempo de estudio. Yo lo veo más también como desde la parte de la rentabilidad de las universidades privadas, obviamente entre más tiempo el estudiante permanezca, pues más rentable va a ser para la institución. Eso, por un lado, y por el otro, pues los creadores de los programas tendrán que tener pues una justificación allí pedagógica para hacer todos esos contenidos. Tal vez interviene allí, no sé, la parte legal de cada país en donde el Ministerio de Educación pide a las universidades, programas de X tiempo para que los estudiantes puedan obtener un diploma, ¿no? Y ser profesionales como decimos en Colombia. Pero pues sin embargo es importante sí, claro, que esos programas puedan disminuir en tiempo y creo yo que no es necesario, ¿no? 5 años para un programa específicamente en este caso de pedagogía de una lengua extranjera, creo que tal vez comenzar el programa teniendo ya bases lingüísticas sería un requisito para que puedas hacer un programa profesional, no sé, en 3 años y puedas pues completarlo a cabalidad, creería yo, pero sí se puede disminuir.

Chercheur : Vale. ¿Y qué recomendaciones darías tú en general para eso, para mejorar los programas, para mejorar los futuros docentes?

P6 : Yo creo que sí, hacer programas que estén ¿cómo decirlo? Enfocados hacia un solo tema. Creo yo que el que yo hice claro, pues es educación básica, entonces se supone que pues hacer como docente en colegios en donde pues hay digamos un programa de estudios que tiene un montón de temas, de materias, pues que los estudiantes deben ver. Pero creo que se podría un poco mejorar haciéndolo más preciso, es decir, enfocado, digamos, hacia un objetivo preciso, por ejemplo, no sé, licenciatura en enseñanza del francés, y ya está. Es decir, todo lo que tenga que ver con esto, pues digamos todos esos temas se pueden reunir pues para crear el programa pero que no salga de ese marco de enseñanza del francés y que haya, por ejemplo, otra licenciatura para enseñar inglés, o sea, una lengua específica. Y así pues digamos que podría hacerse un programa más corto y pues como más digamos a que tenga más valor para los estudiantes y que las personas que quieran cursarlo, pues tengan claro que se trata de una sola cuestión y se asegura así también pues que las personas que terminen ese programa pues sean competentes, ¿no? En el mercado laboral.

Chercheur : ¿Durante tu formación hubo espacios obligatorios dentro de las clases o también como materias como espacios de reflexión y discusión de los futuros profesores, sabiendo que, pues muchos entraban con motivaciones diferentes, algunos con motivaciones más claras de enseñanza, otros como pues de pronto motivaciones más económicas a futuro? ¿Hubo espacios de reflexión para hablar sobre lo que es profesor, aparte de espacios espontáneos que se pueden tener en las clases como tal?

P6 : No, yo creo pues no recuerdo muy bien, esto fue hace mucho, pero creo yo que dentro de las clases como tal, sobre todo cuando eran temas de didáctica y cuando tenías que presentar pues tus clases a los compañeros y demás pues se creaban de manera espontánea esos espacios en donde se discutía pues ese futuro profesional, pero creo yo que pues ninguna de las personas con las que hice la carrera trabajaba en su momento, entonces pues nadie tenía como ese punto de referencia para decir en la vida real pasa esto y no pasa esto, entonces claro, todos especulábamos un poco, hacíamos hipótesis, pero finalmente pues nadie sabía concretamente lo que iba a suceder. Sí, había estudiantes que preparaban clases pues impecables, ¿no? En la realidad esto pues estaba muy bien hecho. Y yo pues pienso hoy y claro, a esas clases habría que cambiarles hoy en día un montón de cosas para que funcionaran realmente, ¿no? Para el público, digamos, al que iba dirigido, pero sí, los espacios creo que se creaban pues como de manera espontánea. No había uno como tal definido en el que dijéramos, pues bueno, vamos a discutir sobre el futuro de los docentes en Colombia.

Chercheur : ¿Y piensas que eso habría sido útil tener esos espacios desde más temprano, no espontáneos dentro del programa?

P6 : Yo creo sí, habría sido útil, por ejemplo, invitar a un egresado, por ejemplo, del mismo programa que contara su experiencia actual, ¿no? Y dijera, "bueno, pues yo en estos momentos trabajo en tal parte, esto sucede así, yo tengo que hacer tales clases, tengo que dar esas clases a tal público, comienzo a trabajar a tal hora, me pagan más o menos esto sin entrar en detalles, cosas de ese tipo, pues interesan a los futuros egresados obviamente y es un acercamiento pues un poco más preciso a la realidad a la que pues se van a enfrentar muchos egresados, ¿no? Que de hecho esto es un fenómeno, no sé si pase en pedagogía todo el tiempo y es que claro, hay personas que terminan un programa y o tienen mil estudios después del pregrado, pero finalmente no los pueden representar con experiencia laboral. Es decir, experiencia profesional, a lo que voy es que al no encontrar trabajo entonces siguen especializándose. Sí, yo a lo que voy es que, claro, pues hay muchas personas que terminan sus estudios y entonces al no encontrar una oferta pues laboral interesante siguen haciendo pues más estudios, ¿no? Entonces, terminan siendo, bueno, teniendo pregrado, teniendo maestría, especializaciones, etcétera, pero el problema es que todos estos estudios no están representados en experiencia profesional. Entonces, digo yo pues actualmente desde lo que he visto que tener muchos estudios pues creo que no te va a asegurar tener un buen empleo digámoslo así. Encontrarlo tal vez sí, pero bueno, no terminas obteniéndolo. ¿Y por qué? Porque precisamente tal vez creo yo, en la hoja de vida puedes tener como muchos estudios, pero poca experiencia laboral. En consecuencia, creo que es más importante esta experiencia profesional que los mismos estudios que hayas hecho. Esos estudios tú los puedes hacer a medida que vas ejerciendo, a medida que vas desarrollando competencias y ya esto se vuelve un complemento. Entonces, pues eso es también algo que creería yo sucede en otros programas, no solo en enseñanza.

Chercheur : ¿Y cuéntame en qué momento te sentiste legítimo como profesor? ¿Qué es ser profesor para ti?

P6 : Yo creo que, bueno, claro, las primeras experiencias fueron pues duras precisamente porque no tenía como esos elementos que me permitían dar una clase completa, es decir, había ahí unos vacíos lingüísticos, digámoslo así, cosas que no aprendí como que yo pensaba y decía, "bueno, esto no lo vi bien en la universidad, tengo que estudiarlo yo mismo." Sentí que, bueno, fui profesor en el momento que fui capaz de resolver no solo dudas lingüísticas, sino crear como un ambiente de interacción sea en clases presenciales o virtuales y digamos poder comprender a cada persona en su forma de aprender. Creo que eso es importante para un profesor, ser capaz de leer a cada estudiante y tener como ese tacto para comunicar pues todo lo que tengas que comunicar en clase, ¿no? Es decir, ahí también entra en juego cosas personales de los estudiantes, ¿no? Entonces esta persona que trabajó un montón y no tiene tiempo. Esta persona que se esfuerza todos los días y no entiende. Esta persona que tiene problemas personales, en la casa, con la familia y pues no, esto no le permite concentrarse para avanzar. Es un poco cuando los chicos digamos que vienen de familias que no tienen recursos, van al colegio es para que les den de comer. Digamos que este escenario no va a garantizar, o sea, no va a permitir que, por ejemplo, los chicos aprendan. Eso mismo se puede ver en personas, pues en adultos, digamos, que aprenden en este caso francés, no que tengan problemas económicos, pero sí otros tipos de problemas que tal vez retrasan o impiden que ellos pues puedan realmente avanzar pues no rápidamente, pero sí que haya una evolución, digamos, en su aprendizaje. Sí, sentí que obviamente faltan muchas cosas, pues los últimos años me enfoqué más en la creación de contenido y todo lo que tiene que ver con lo digital y demás. Entonces, como que ahora en la […] estoy retomando esa parte de enseñanza como tal y en lo presencial, y eso es un reto porque pues tengo que, de nuevo, como recordar cosas, ¿no? De la interacción con los estudiantes.

Chercheur : Mira que hasta ahora nos hemos enfocado más como en esta parte de identidad profesional, ¿no? El desarrollo de la identidad como docente. Pero como profesores también estamos nosotros como persona, ¿no? O sea, nosotros, nuestras características, nuestra personalidad también la ponemos en la clase. Muchos jóvenes entran a las carreras con 17, 18 años, todavía pues están hasta ahora madurando, están también reconociendo sus personalidades y tú también acabas de mencionar como esos problemas que traen los jóvenes en las universidades, ¿no? ¿Piensas que las universidades trabajan ese desarrollo de esa identidad personal en los estudiantes, no solamente se enfocan en ese lado de usted va a ser profesor? ¿En tu caso en la universidad se trabajó en esa formación de identidad? Tú, por ejemplo, con tu gusto por la música, ¿sentiste que en la

universidad alguien te mostró que podrías mezclar la música y la enseñanza? ¿Podías enseñar a través de la música?

P6 : Creo que no, no recuerdo bien, pero pues no, nunca tuve ese espacio. Creo que sí, fue enfocado básicamente en pues cumplir con el programa de estudios en el que había así algunas cosas relacionadas como con el comportamiento, una especie de electivas en las que trabajábamos esto, pero más hacia lo filosófico, pero como tal digamos a algún espacio en el que digamos nos motivaran a seguir desarrollando esos proyectos personales a parte de la enseñanza, pues creo que no, que esa parte sí no la viví en la universidad.

Chercheur : ¿Y te hubiera gustado tener eso de lado? También, digamos que de pronto lo que dices podría haber sido limitante, es el diploma y usted solamente puede ser profesor. Puf, pasó 5 años y solo es profe. ¿Hubiera sido ayuda tener esas formaciones al lado?

P6 : Sí, sí, yo creo que, bueno, acabo de recordar de pronto espacios en los que sí de repente como que se dio esa oportunidad de hacer uso de esas competencias musicales para hacer algo relacionado con la pedagogía. pero claro, puede ser útil tener como un espacio, una clase en la que cada estudiante como que muestre pues aparte qué otras competencias, qué otras cualidades tiene, ¿no? Y esto tratarlo de integrar, por ejemplo, a pues al programa, la carrera como tal.

Chercheur : Vamos a pasar como a tu relación con el francés. ¿Listo? Entonces, la pregunta es, ¿qué relación personal tienes con el francés hoy? ¿Cómo es esta lengua? ¿Es una lengua que ya sientes propia, la sientes aún extraña o es una lengua de trabajo?

P6 : Bueno, yo creo que sí, principalmente es una lengua de trabajo, pero eso hace que, digamos, cada vez te apropies más de ella porque, claro, sucede que como todo el tiempo la estás utilizando entonces llega el momento en el que de repente, pues, no sé, de manera involuntaria olvidas cosas de tu lengua. Es decir, llega el momento en que no sabes cómo decirlo en tu lengua materna. Porque tienes como ese hábito ya tan interiorizado que no te permite expresarlo, o sea, en estos momentos que te estoy hablando, estoy pensando en francés. Entonces, de manera involuntaria al utilizarlo todo el tiempo, pues esto sucede. Yo creo que eso hace que sí, no solo sea una lengua de trabajo, sino lo sientas como lo que vives en el cotidiano, ¿no? O sea, todo ya no es extraño para ti, bueno, para mí, digamos, en este caso pasa, no sé, estar hablando contigo acá, pues en lengua materna y de repente, no sé, recibir una llamada de alguien o de algún colega, lo que sea en francés y responderlo pues de manera natural. Esto también lo vas puliendo con el tiempo, lo vas perfeccionando, pero sí, esa creo que es mi relación con el francés en estos momentos ya es algo como que lo haces de manera automática.

Chercheur : Y al obtener tu diploma, al graduarte, ¿cómo sentías el francés? ¿Era todavía algo externo para ti? ¿Ya lo sentías propio? ¿Era simplemente una lengua más?

P6 : Claro, no, era una lengua extranjera, es decir, todavía estaba muy lejano, no me sentía pues recién graduado, como te dije, cuando di mis primeras clases hubo un montón de fallas allí que tuve que corregir con el tiempo, ¿no? Llenar esas lagunas lingüísticas y claro, en su momento pues cada vez que avanzas y haces la retrospectiva, pues te das cuenta que dices, "bueno, bien, ese momento estaba como muy crudo para dar las clases." Por ejemplo, pasa en la realidad que tú recién graduado pues eres capaz de dar clases para los niveles básicos y bueno, enseñar a la gente a saludar, a presentarse y demás. Y pues hasta ahí llegas, ¿no? Y en la realidad pasa que por temas logísticos pues te van a asignar clases de todos los niveles, ¿no? Y ahí es cuando te tienes que enfrentar de repente a tu primera clase de estudiantes, no sé, B2 o llegando a C1, ya eso es otra historia y pues en su momento, digo yo, pues no tenía las competencias y aun así tuve que dar esas clases. Estaba muy lejano, hoy ya lo siento un poco más cerca obviamente, todo el tiempo he tenido contacto con personas francófonas durante muchos años, digamos que mi cotidiano era ese. Los colegas todos eran

francófonos, era el único colombiano, así que pues digamos lo viví así. Ahora en la […] pues sabes que todo el tiempo la comunicación es en francés, digamos con los directivos, con los colegas, bueno, con el proyecto como tal. Entonces es algo como que se empieza a hacer de manera natural, digámoslo así.

Chercheur : Tú mencionabas ahorita que volviste a retomar como esos lados pedagógicos de la parte didáctica porque estabas dedicado a la creación de contenido. ¿La creación de contenido de enseñanza, de pedagogía o de otros temas diferentes?

P6 : No, los últimos años en la anterior empresa para la que trabajé estaba pues digamos como encargado de hacer pequeñas cápsulas para las redes sociales explicando un poco temas de francés, ¿no? Pero siempre muy relacionados con la gramática o tal vez con el vocabulario. Y digo estaba enfocado más en el montaje, en la edición de video, en la edición de audio. Claro, ahí estaba la parte de francés, pero digamos que me estaba como preocupando más en la parte visual, en la parte audiovisual, digámoslo así. Entonces ahora que, pues que tuve que dejar eso a un lado tengo que de nuevo enfocarme más a ese escenario de ese ambiente de enseñanza presencial a personas, por ejemplo, mayores que es otro es otro mundo. Sí, en un ambiente, digamos, ya pues de clase presencial y bueno, también virtual, obviamente, en esto pues estoy un poco más acostumbrado porque lo mismo los últimos años pues hacía esas cápsulas para las redes sociales y de vez en cuando pues daba unas clases virtuales. Entonces, estoy retomando de nuevo.

Chercheur : ¿Y a qué viene esa decisión de retomar otra vez?

P6 : Bueno, esto ya es cuestión de digamos en el último trabajo que tuve pues ya hubo un desacuerdo ahí en términos de contratación y bueno, temas económicos con los que no estuve de acuerdo y bueno, nació esa oportunidad gracias a colegas que trabajaron conmigo en esa empresa y que ahora están en la […] de postular para un puesto y bueno, en el puesto había esa opción de comenzar un proyecto en el que tenías que, pues, sí o sí, ir como tal a la […], ¿no? A esas clases. Y yo me lancé y dije, "bueno, hace muchos años no lo hacía" y ahora estoy de nuevo adaptándome, pues, básicamente, al desplazamiento porque duré más de 5 años en casa sin salir.

Chercheur : Y dentro de esa decisión, ¿había también alguna motivación por vocación? ¿Porque te hacía falta enseñar o no?

P6 : Bueno, digamos que más que esto era el hecho de cambiar un poco de ambiente y de no solo hacer home office, de no solo hacer teletrabajo porque eso creo yo tal vez inconscientemente me estaba afectando física y mentalmente. Entonces, bueno, yo más que motivación de decir, "ah, me hace falta dar clases presenciales." Era más bien mi objetivo, de hecho, hace, bueno, algunos años era poder hacer parte de ese equipo de la […] porque pues siempre lo he considerado un referente pues no solo en Colombia, ¿no? Sino en muchas […] en el mundo, pero para no irnos tan lejos pues en Bogotá, obviamente creo yo que el referente es esta escuela, esta institución y bueno, quería ser parte del equipo y digamos que ya logré pues como integrarme y ahora pues me estoy adaptando porque pues no hace mucho que comencé.

Chercheur : Y hoy ¿cuáles son tus motivaciones entonces para enseñar, para seguir enseñando? ¿Cómo ves tu futuro profesional y en qué parte la estabilidad económica también te hace querer seguir estar ahí?

P6 : Sí, bueno, en términos salariales creo yo que al principio digamos que no era la misma ¿cómo decirlo? No, no era la misma oferta que tenía antes, no era la misma facilidad que tenía antes en términos de horarios. Pues ya hoy tengo que cumplir con unos horarios, tengo un sueldo base, pues que va a ir mejorando, porque obviamente pues yo mismo y la misma escuela me va dando esa oportunidad, bueno, a futuro, actualmente apunto siempre hacia la parte de dirección, es decir, como ya tuve esa experiencia, digamos, creo tener pues competencias que ya desarrollé en este tema y pues me interesa mucho, ¿no? Esa parte pues como dirección de

equipos, dirección de proyectos y también quiero integrar esa parte, de hecho, ya pude hacer una especie de pruebas allí para poder integrar esa parte que conozco de edición de audio y de video y aportar esos conocimientos, obviamente pues a la […]. pero sí, a futuro, aquí hay perspectivas profesionales importantes, entonces creo que va a surgir digamos, esa oportunidad de ir como mejorando y subiendo digamos que no de cargo, sino tener o hacer varios proyectos, es decir, ir avanzando en el desarrollo de proyectos pedagógicos y pues obviamente esto me va a permitir evolucionar profesionalmente.

Chercheur : Ya solo tengo una última pregunta para terminar y pues volviendo un tema pasado. Tú hablas harto de administración y dirección. Y también eso es otra discusión que he tenido con otros profes que he entrevistado también es que, pues en la universidad solo quedan ahí en profesor, no les dan como alguna formación para mirar administración, dirección. Una participante contaba que ni siquiera habían clases para saber cuánto debo cobrar por una clase particular. ¿Tú piensas que ese tipo de contenidos en las universidades sería necesario?

P6 : Claro, obviamente esto es esencial. Tú terminas tus estudios y como acabas de decirlo básicamente, pues no tienes ni idea de cuánto puedes pagar por una clase. Esto a nivel particular, ¿no? Y siento yo que, bueno, algunos profes permanecen profesores por vocación, otros porque el tema administrativo no, pues digamos que no les apasiona. Tú sabes que dirigir pues un grupo de personas en un proyecto es complejo. Bueno, pero contrario a esto a mí sí me parece interesante y que claro, creo yo que en la universidad podría haber de nuevo un espacio, una clase, un momento en el que se trabajaran en esos temas, ¿no? administrativos. Hoy en día toda la parte tecnológica influye un montón, o sea, a veces no es tan evidente que un estudiante tenga conocimientos en el manejo de plataformas, en software y demás, uno lo cree muy evidente por la edad, ¿sí? Pero en ocasiones no. Entonces, puede haber profesores o bueno futuros profesores ya algo mayores, digámoslo así, pues que no tengan estos conocimientos, entonces sería también importante ver qué plataformas se están utilizando para, no sé, para la enseñanza virtual, no sé cómo trabajar con documentos colaborativos, bueno, qué software hay que utilizar, cómo envías un correo a un cliente, por ejemplo, siendo profesor o coordinando, digamos, una escuela de lenguas, cómo le cobras a las personas básicamente a nivel escuela, a nivel particular, bueno, este tipo de cosas son importantes, ¿no? La cuestión de, como te decía, atención al cliente porque finalmente pues los estudiantes en lo privado son clientes. Entonces, pues entender este tema también es esencial, digo yo, antes de terminar los estudios sería fabuloso que, claro, los estudiantes pudieran tener esos espacios.

Chercheur : Vale, […] muchísimas gracias, te agradezco por el tiempo.

Participant·e 7

La·e participant·e est un·e enseignant·e de français langue étrangère (*FLE*) dont le parcours illustre une riche évolution identitaire et professionnelle. Initialement intéressé·e par des études d'ingénierie, il·elle a finalement été orienté·e vers les langues par son père, en raison de ses facilités en anglais. Diplômé·e d'une Licence en langues étrangères (espagnol, français, anglais) au sein d’une université privée vers 2013-2014, il·elle se destinait d'abord à l'enseignement de l'anglais. Cependant, l'étude littéraire de *Madame Bovary* avec une

professeure passionnée a provoqué chez lui·elle un véritable déclic pour la langue et la culture françaises.

Cette révélation l'a poussé·e à se spécialiser et à poursuivre ses études en France, où il·elle a suivi un Master à partir de 2015. C'est d'ailleurs sur le terrain, en immersion, qu'il·elle a construit sa légitimité professionnelle : il·elle a notamment enseigné le français à des étudiant·es en art d'origine asiatique et à des publics migrant·es, auprès desquel·les il·elle a expérimenté des approches interdisciplinaires par le biais du dessin et de la peinture. Aujourd'hui, il·elle décrit son rapport à l'enseignement non pas comme un simple rôle, mais comme une disposition naturelle et « intrinsèque » à sa personnalité. Le français est devenu pour lui·elle bien plus qu'un outil de travail ; c'est une langue internalisée, avec laquelle il·elle vit, ressent et transmet de manière organique.

Sur le plan pédagogique, il·elle se définit avant tout comme un·e guide et un·e facilitateur·rice, laissant à l'étudiant·e l'autonomie nécessaire pour construire ses propres savoirs. Très critique à l'égard de sa propre formation universitaire, qu'il·elle juge beaucoup trop théorique et déconnectée de la réalité du terrain (comparant cet apprentissage à des cours de conduite purement théoriques), il·elle plaide activement pour l'observation pratique et l'interdisciplinarité. Profondément motivé·e par le contact humain et la réussite de ses apprenant·es, il·elle rejette aujourd'hui les tâches administratives routinières pour s'épanouir en tant que créateur·rice de projets culturels et pédagogiques dynamiques.

Chercheur : Buenas tardes y muchas gracias por participar a este encuentro, esta entrevista en el marco de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad de Nantes. Entonces el día de hoy quisiera pues que habláramos sobre tu trayectoria, de tu relación con la enseñanza de francés lengua extranjera, de FLE y de tu construcción identitaria como profesor, de tus experiencias personales en ese campo, ¿vale? El

objetivo no es de juzgar ni evaluar, sino simplemente comprender tu historia, tus sentimientos, tus experiencias, tus vivencias. Entonces, por lo tanto, no hay mala, buena respuesta, ¿vale? Simplemente pues es recopilar tu historia, darte una voz, ¿vale? Tu testimonio es muy importante y será anónimo en el marco de esta tesis. Eres libre de no querer responder a ciertas preguntas si lo prefieres, y avanzaremos siguiendo un hilo de discusión, pero no dudes en agregar todo lo que te parezca importante, ¿vale? Y yo también pues voy a agregar algunas preguntas en función de lo que salga en la conversación, ¿vale? Entonces, bueno, la entrevista está dividida en cinco ejes, el primer eje es la trayectoria profesional, el segundo es la identidad profesional, el tercero es la formación universitaria, la cuarta motivaciones para ser profesor, y la última es la relación con la lengua. Entonces para empezar quisiera que me contaras tu nivel de lengua, la universidad en la que te graduaste, el año si te acuerdas o más o menos el aproximado y los años de experiencia que tengas, ¿vale?

P7 : Bueno, el nivel de lengua es el C2, hace poquito lo adquirí. De la universidad de la cual salí, la […]. Y el año, si no estoy mal, 2013-14, quizás, no me acuerdo porque yo me fui a Francia en el 2015. Y trabajé unos meses, puedo decir 13-14, no me acuerdo muy bien.

Chercheur : ¿Y en la […] la carrera se llama?

P7 : Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en español, francés e inglés.

Chercheur : Entonces la carrera como tal el eje es la licenciatura.

P7 : Licenciatura, sí.

Chercheur : Vale, listo, entonces vamos a comenzar con el primer eje que es el de la trayectoria profesional. Entonces quisiera que me contaras cómo terminaste o cómo llegaste a enseñar francés y pues si tenías de pronto otra ambición antes, querías ejercer otra profesión antes.

P7 : Sí, digamos que antes de haber elegido esta carrera creo yo como muchas personas no sabía qué hacer. Entonces yo dije, "bueno, ingeniería, mecánica, mecatrónica, me presenté incluso varias veces a la […] para una pedagogía en la […], quedé con el puntaje más básico, pero entonces digamos que en esa parte la guía de buscar en qué enfocarme mi papá me dijo, "bueno, pero es que usted es bueno en inglés porque no intenta algo con idiomas." Y terminé pues en la […]. ¿Y por qué me decidí por el francés? Bueno, digamos que durante la trayectoria estaba estudiando pues las diferentes lenguas, el inglés me estaba interesando, pero fue una profesora que estaba utilizando literatura, si no estoy mal, Madame Bovary y nos hacía como un análisis de la escena, de una de las primeras escenas y cómo Flaubert hacía una descripción tan detallada. Entonces, digamos que eso fue como que me hizo toucher, por decirlo así, con el francés y fue algo que me inspiró a hacer el máster en francés cuando terminara.

Chercheur : Eso fue durante el pregrado.

P7 : Sí, claro, durante el pregrado, entonces, como de las diferentes ramas que uno puede salir de español, francés, inglés, quería inglés, pero ya fue precisamente en esa clase con una profesora que ella ya estaba haciendo su máster también, nos estaba dando unas clases y fue ahí cuando me di cuenta de que era el francés.

Chercheur : Volviendo un poquito como a ese momento en que entraste ya a estudiar el pregrado en la […]. ¿Cómo viviste esa decisión de entrar en la formación? Ya en estudiar esa licenciatura en lenguas y ¿qué emociones acompañaron esa elección? ¿Sentiste alguna presión exterior no sé, campo profesional, de pronto de la familia, de qué naturaleza, más o menos?

P7 : Digamos que más la presión, yo creo que era más por hacer algo, ¿no? No era la presión. “Usted tiene que ser abogado o ingeniero o algo, tiene que hacer algo”. Entonces, con la ayuda de mi papá que me dijo lo de los idiomas, entré a la carrera y a ver, digamos que mi primera impresión o mi primer objetivo era aprender solo los idiomas, no como tal la enseñanza, pero a través de los diferentes cursos, materias y las lecturas pedagógicas, pues claro, ya uno entra como más en el ritmo de la enseñanza y ahí fue cuando también como todo ese proceso de cambiar el chip, de pasar de simplemente aprender el idioma para enseñarlo y bueno y enseñar en general, ¿no? Y entonces fue precisamente ahí durante ese pregrado como se consolidó todo eso. La enseñanza y la enseñanza del francés.

Chercheur : Y cuando dices como que, mirando las lecturas, mirando las clases que como que se consolidó como pasar ese chip ya, no solamente pues de aprender un idioma, sino ya de enseñarlo. ¿Cómo fue justamente ese cambio? ¿Qué emociones tuviste?

P7 : De pronto un poco del asombro, ¿no? Porque, por ejemplo, las teorías de enseñanza, los diferentes métodos y approches que uno aprende. Claro, uno dice, "bueno, hay diferentes formas de aprender, unas son más aptas a ciertas cosas, otras no, otras son obsoletas”, por decirlo así, aunque técnicamente uno las utiliza siempre todo el tiempo, ¿no? Entonces, digamos como ese asombro y sí, como un poco esa emoción de saber cómo enseñar, cuál es la mejor forma. Ahí fue cuando se presentaron como esas emociones, diría yo, más que sentimientos.

Chercheur : O sea, digamos como que ese descubrimiento de nuevas cosas de conocer sobre la teoría del aprendizaje, fue algo que adaptaste, que te apropiaste con naturalidad. O sea, no fue algo que de pronto lo sintieras como un poco impuesto artificial, sino te fuiste apropiando de ese contenido.

P7 : Sí, exacto, exacto. Y también pues digamos con las clases de psicología también como ese descubrimiento, bueno, del aprendizaje, de cómo los procesos cognitivos y bueno, en fin, dentro de la teoría, ¿no? Primero fue la parte teórica pues claro, es algo que llama mucho la atención, ¿no? Entonces y descubrirlo dentro de esa parte y digamos que eso fue como esa transición.

Chercheur : Y ¿en qué momento comenzaste a sentirte profesor?

P7 : Yo creo que fue como en la parte de las prácticas de la carrera, porque yo lo hice en el colegio de la […], que ellos tienen un colegio, y ahí fue cuando uno dice, "bueno, aquí ya es cuando voy a aplicar todo lo que aprendí." Digamos que durante el pregrado hubo como esas escenarizaciones por decirlo así, en el cual, dentro de las diferentes didácticas de las lenguas francés, español, inglés, se hacían como unos ambulatorios por decirlo así donde, bueno, vamos a simular una clase de francés, de inglés, de español, qué es lo que puede ocurrir y cómo ustedes lo van a solucionar, pero creo que más fue cuando ya es entrar en contacto con los estudiantes de verdad. Y en ese punto yo hice las prácticas en español porque en francés era más complicado, tocaba en un colegio del distrito, super lejos por allá en Ciudad Bolívar, si no estoy mal. Entonces yo las hice en español, pero ahí uno ya pone en práctica como toda esa teórica y no sé cómo decirlo y como un poco de experiencia de los profesores en práctica en el contexto real.

Chercheur : ¿Y con francés fueron más dificultades para ir al lugar de las prácticas?

P7 : Sí, era más difícil, era mucho más reducido, incluso en un punto, si no estoy mal, la universidad estaba ofreciendo como unos cursos de francés, inglés, pero era como bueno, sin hacer como tantas comparaciones con las instituciones que uno lleva un manual, un proceso, un seguimiento y los objetivos, era como muy libre. Entonces, los estudiantes se inscribían por un mínimo precio, o bueno, los clientes, por decirlo así, si queremos decirlo así. Y uno como profesor practicante era libre, mire a ver, explore y usted solo y bótese solo. Y aprenda o más bien enseñe francés enseñé inglés. Y lo valían como prácticas, ¿no? Pero pienso que como institución era

mejor el colegio de la […]. Y uno se enfrenta, creo que más bien con un público un poco más real con los estudiantes de la […], con los estudiantes del colegio de la […].

Chercheur : ¿Y en general las prácticas que tenían en francés en esa época, todas eran de las mismas condiciones con ese mismo tipo de tipo de público?

P7 : Sí, desgraciadamente eran así y como decía en el instituto ese que quedaba como en Ciudad Bolívar, era así y sobre todo eran con niños. Y era como, "láncese y usted mira a ver qué enseña y cómo lo enseña." Entonces era más complicado. Cuando yo hice las prácticas tenía un profesor guía. Y ella me decía, "tienes estos temas, este es el libro guía, puedes enseñarlo así asa y ya yo voy a estar al lado tuyo y tú lo puedes enseñar y tú miras si modificas o no o qué cosas haces." Entonces había como también una guía y un acompañamiento mientras que en los otros era como directo al campo, pienso yo.

Chercheur : Y ¿qué es para ti ser profesor? ¿Cuál es la definición que le podrías dar? Y ¿tu concepción de profesor, de profesor de francés?

P7 : Bueno, digamos que la clásica sería como como formador, ¿no? Porque precisamente, digamos, que uno tiene una cierta experiencia, unos ciertos conocimientos, pero es precisamente lo que se discute siempre, no es como decir que yo soy el que tiene el conocimiento y el estudiante es la tabla rasa, creo que era que se decía, llenarle de conocimientos. No, obviamente yo le voy a indicar unos pasos, unas cosas, pero el estudiante es el que va a ir prácticamente solo de ahí para allá. Yo le voy a dar unas indicaciones y esa es la parte de la formación. Dar unas indicaciones, unos pasos, una guía y de ahí en adelante el estudiante es el que construye y de ahí sí como quien dice, puede sonar muy burdo, pero es mire qué hace con ese conocimiento.

Chercheur : ¿Y esa imagen, esa concepción de lo que tienes de ser profesor de la enseñanza ha ido evolucionando a lo largo de tu experiencia, de tu trayectoria o mantienes como esa misma concepción desde que estuviste, desde el pregrado?

P7 : No, no, no, no, para nada, obviamente yo creo que se construye esa identidad de profesor a través de la experiencia, evidentemente. En un principio cuando estaba en Francia, después de mi master, yo daba unas clases virtuales y era más como si uno le hiciera el método directo, el direct method. Lo estaba haciendo más o menos así, repita, haga, miremos este contexto que está en el libro y hagámoslo usted y yo hablamos. Y de hecho era muy personal, un solo estudiante por clase. Y así era más o menos, obviamente ya después cuando llegué aquí a esta institución claro, cambia la concepción de que uno sabe teóricamente cómo funciona este approche actionnelle. Pero aplicarlo ya es otra cosa. Entonces, llegar a ese punto y esa transformación y ese proceso, pues claro, siempre hay un cambio. Y pues ahorita los otros proyectos culturales de enseñanza del francés a través de la cultura de una forma diferente con esas experiencias culturales, abre otra percepción y otra identidad, diría yo, en cuanto a la enseñanza del francés, no sólo la utilización del manual, sino también como si fuera el aprendizaje natural que decía Chomsky como hablemos y nos entendemos. Lo importante es entendernos. En cierta forma poco importa si está bien o mal gramaticalmente, pero que nos comprendamos y que a través del diálogo en la lengua cible, como decimos, construyamos la lengua y aprendamos.

Chercheur : Sí, porque digamos que en esta primera parte pues nos hemos enfocado más en esa trayectoria profesional, en esa concepción como tal de la enseñanza de ser profesor con lo que mencionabas con esa parte teórica y la experiencia, ¿no? Y también nosotros nos vamos formando con nuestra identidad y damos nuestras clases poniéndole nuestras cositas de identidad, como identidad personal y profesional. Entonces, sí quisiera como, pues, hablar sobre eso. ¿Cómo definirías tú hoy tu identidad profesional como profesor?

P7 : Uy, difícil decir alguna palabra, aunque yo creo que lo puedo definir como algo obviamente, es estricto porque soy estricto, pero también como relajado, como llevar las clases más tranquilo, no como el profesor que

lleva la regla y repitan, digan, hagan y ya, listo, salimos. No, también flexible porque pues entiendo que a través de la experiencia los estudiantes en general tienen dificultades, otros entienden muy rápido, otros entienden al momento, pero al momento de aplicarles es difícil. Entonces como bueno, pasémosla así tranquilos, explico, les queda claro, tienen preguntas, hagamos este ejercicio, tal otra cosa. Esto es como también dinámico, no tan estricto y bueno, les doy a ustedes el conocimiento y miren qué hacen. Si les gustó bien y si no también, evaluación. No. Entonces sí, como algo más tranquilo, más dinámico, pienso yo.

Chercheur : Que sean como esas dimensiones de tu personalidad, ¿no? Que influyen en la práctica pedagógica

P7 : Sí, pero exactamente también iba a decir eso, como cada uno tiene su personalidad y de pronto si alguien es más serio hará su práctica pedagógica más seria. Y de pronto pues sí, yo también soy serio, hago puntos serios, pero también cuando las personas que me conocen, que a veces mamo gallo, y eso también dentro del cuadro de la esfera del curso también a veces molesto y demás con los estudiantes para que precisamente se relajen, estén tranquilos, tengan diferentes emociones y bueno, no solo estar preocupados y el estrés de aprender, sino que haya como un balance de emociones para que, pues el aprendizaje pase más fácil, entre comillas, ¿no?

Chercheur : ¿Desde que estabas estudiando y en el pregrado y todo tu proceso académico profesional, hubo momentos en los que dudaste de tu lugar como profesor?

P7 : Sí, claro, varias veces, varias veces. Cuando estuve en Francia varias veces dudé porque quise quedarme allá enseñando francés, pero ser profesor en Francia es complicado, mucho más difícil. Hay que pasar por diferentes procesos administrativos y gubernamentales y tomaría mucho tiempo. Entonces, decidí pues venirme a Colombia y pues obviamente mi adaptación aquí a esta institución, a la […] fue un poquito complicada, pero supe hacerlo, por decirlo así. Evidentemente, hay públicos, estudiantes que son complicados, evidentemente uno entiende las diferentes formas de ser de las personas y tratarlas también es difícil y pues cuando llegan esos momentos de que hay diferentes reclamos, pues claro, uno se siente como vulnerable, evidentemente, y con ese pensamiento de decir, "no, ya no quiero ser profesor de francés o simplemente no ser profesor más." Pero pues ya después con las recomendaciones, la experiencia, la observación que uno tiene, uno se da cuenta, bueno, tengo que proceder así y de tal forma y de forma general proceder así para que no sucedan los malentendidos, que de pronto que las explicaciones, por ejemplo, ¿cómo decirlo? Sean más simples, más digeribles, por decirlo así. Porque a veces las hacía un poco más complejas o muy superficiales.

Chercheur : O sea, es decir que hasta ahora no has tenido ningún momento en que hayas dicho, "no, ya paro, no es lo mío, cambio de profesión."

P7 : No, digamos que es momentáneo. Ha sido es momentáneo por las diferentes situaciones y dificultades, pero por decir que quiero pararlo, no. No, no, para nada.

Chercheur : Entonces lo que te ayuda a sentirte legítimo en tu rol como profesor es lo que me mencionabas, ¿no? Pues ya con el contacto con colegas, observaciones, recomendaciones. ¿Y para ti enseñar es una parte de ti o simplemente de pronto es un rol que juegas, una función que juegas?

P7 : Digamos que siempre enseñar ha sido como algo muy, sí, como muy natural, digamos, porque a mí me gusta como enseñar nuevas competencias, a veces yo reparo cosas en mi casa o cosas normales y les enseño o me preguntan siempre, "bueno, ¿cómo hago esto en informática o cómo soluciono esto?" Pero era una enseñanza realmente muy empírica, como, tiene que hacer esto, esto y ya. Paso 1, 2, 3, 4 y ya. ¿Sí? Entonces, siempre me pedían ayuda para algo, solucionar algo. O sea, así sea muy pequeño o cositas así, pero sí estaba como intrínseca la enseñanza. El problema era que no estaba bien, ¿cómo decirlo? No, no tengo la palabra en este momento, pero sí, como decirlo, establecerse como tener un objetivo y saberlo enseñar que ese era el punto,

Chercheur : O sea, sí es algo que es parte de ti, que es natural.

P7 : Sí, es natural. Entonces, por ejemplo, incluso hasta en la cocina, vamos a preparar algo, uy, yo sé hacer tal cosa por qué no lo hacemos, mire y preparemos, hagamos, entonces sí, es bastante natural.

Chercheur : Entonces, vamos a pasar a la tercera, que es la de formación universitaria, pues retomamos todo lo que mencionabas al principio con la profesora que te inspiró. Entonces, ¿cómo viviste esa formación universitaria en lenguas y en francés? ¿Respondió a tus necesidades?

P7 : Digamos que uf es como pienso yo en cierta forma es como cuando uno toma un curso de conducción, pienso yo, uno le enseñan las cosas básicas, pero cuando uno sale a conducir uno siente que le hace falta mucho, ¿no? Porque pues digamos un curso de conducción a uno le dicen el freno, el acelerador, los cambios, tome la curva así, vaya por tal lado, pero cuando se presentan ciertas situaciones o cosas, ahí es lo que falta. Pienso yo que eso es lo que, y no solo en la de licenciatura para ser profesor. En general, yo creo que diría, me atrevo a decir que todas las carreras son así. Obviamente el conocimiento es mucho más amplio y demás, pero para casos específicos y demás, ¿qué es lo que hace falta un poco? En cuanto a la lengua, la enseñanza de la lengua, siento que hay o hubo, más bien, mucha más concentración del español y del inglés que del francés. O sea, la enseñanza estaba más centrada en inglés y español y en francés, sí, pienso yo que faltaba en esa época más recursos didácticos. En esa época pues sí, habían videos, canciones y todo este material, pero ahora hay muchísimo, es mucho más amplio. Hay podcast, hay bueno, un montón de cosas que uno puede hacer, juegos, videojuegos, cosas que uno puede hacer. En esa época estaba un poco más reducida, incluso la literatura didactizada, estaba también un poco más reducida, que en el inglés ya había muchísimo.

Chercheur : Nosotros lo que hemos medio mencionado un poquito antes es la teoría de las universidades. Pero entonces también tocamos un poquito esa parte de identidad personal, y lo que tú le colocabas en tu personalidad en las clases y también mencionabas los casos en que, pues podías enseñar a reparar cosas, manejar, digamos, en diferentes áreas diferentes a la lengua. ¿Tú piensas que en tu formación te motivaron a construir una reflexión identitaria?

P7 : No, pienso que no. O sea, si hablamos de lo de que es el pregrado, incluso en el máster pienso que no. Yo creo que es más como la parte teórica de cómo enseñar.

Chercheur : Ser profesor y ya.

P7 : Sí, exacto, pienso que es eso y no como lo que estábamos discutiendo, como si usted tiene una cierta personalidad o usted le gusta estas cosas, utilícelas de tal o tal forma, le doy como un guía, un camino. Simplemente, digamos, a mí me gusta la música y no hubo una persona que me diga, "mira, puedes utilizar tal cosa." Hay muchos temas gramaticales, vocabulario o contextuales, culturales en la música, ¿no? Simplemente le decían a uno como, "existe la música para enseñar." Y ya, como muy básico. Y le mostraban a uno, por ejemplo, canciones y demás, pero no le daban a uno como ese, bueno, hagamos una actividad con música y trate usted de ahí en adelante imaginar algo, no, simplemente hay música, hay videos.

Chercheur : Es que era muy enfocado en esa teoría de ser profesor, pero dejaba de lado la parte de identidad personal y lo que uno le podría aportar personal.

P7 : Pienso yo muy atrás, diríamos. Sí, se enseñaba, se centraba muchísimo sobre esa parte del, bueno, cómo vamos a enseñar la cultura, cómo vamos a enseñar el vocabulario y demás, pero no aportaba de pronto ideas como para que uno tuviera imaginación, recursos o bueno, si a mí me gusta tal cosa, lo puedo dirigir por ese camino.

Chercheur : O sea, es decir que durante tu formación no hubo espacios o experiencias que te ayudaran en esa construcción de esa identidad, o sea, proporcionadas por la universidad, ¿no?

P7 : Exacto, no, realmente no, incluso, por ejemplo, a mí me gusta toda la parte artística manual y eso ahorita precisamente que puedo realizarlo, entonces es la parte teórica. La cultura, el arte se puede enseñar y usted puede enseñar francés con eso, pero bueno, deme una idea como para que yo pueda sacar más ideas o irme por las ramas y decir, "bueno, gracias a esta actividad puedo construir otras." Pero no, simplemente era mencionar que eso existía y que con eso se podía enseñar.

Chercheur : ¿Eso era como en general con todos los profes, venía ya dentro del programa como tal? El programa universitario.

P7 : Ah, sí, pienso yo que eso era como todos los profesores, incluso en el máster, me atrevo a decir que sí, sí, porque era muy lingüístico, muy hacia lo científico, por decirlo así, teórico.

Chercheur : Entonces, ¿cuál sería a partir de esto como tu recomendación para mejorar el programa actual para pues los chicos, por ejemplo, que llegaron como tú igual, pues que tomaron la decisión de entrar ahí porque eran buenos en idiomas, pero se metió en una licenciatura, o sea ¿qué recomendaciones harías? También si quieres recomendaciones colocando también como ese lado también de desarrollo de identidad personal y todo eso.

P7 : Claro, yo he observado de pronto y no creo que sea solo yo obviamente, que durante el proceso de desarrollo o el aprendizaje en general se va enfocando, siempre va haciendo como un cono, ¿no? Uno siempre se va enfocando hasta que se especializa en algo, ¿no? Y creo que ese es el error, yo creo que uno tiene es que precisamente pasar por la interdisciplinariedad, si se dice así. Precisamente explorar las demás áreas con ayuda de lo que uno se especializó, ¿no? Digamos en francés. No es solo llego y enseño gramática y vocabulario, sino a través de las diferentes partes del dominio humano, ¿no? De toda esta parte cultural y demás. Pasar a través de todo esto, me parece muy interesante y que gracias a eso el profesor puede encontrar, me gusta la música, me gusta el diseño, me gusta algo y a través de eso mismo con esa pasión enseñar. Y creo que los estudiantes se van a dar cuenta precisamente que con esa misma pasión que uno enseña, por ejemplo, la música ellos pueden aprender el francés y se van pienso yo a enamorar también, o sea, creo que eso es una relación dual de pasión.

Chercheur : ¿Y este descubrimiento lo lograste ya con la experiencia y los años trabajados? ¿O en tu formación universitaria ya tenías más o menos nociones de eso?

P7 : Sí, durante el máster precisamente la parte cultural artística me interesó mucho más para poder enseñar el francés para desarrollar las competencias lingüísticas. Pero ese era el problema, estaba bloqueado en cuanto a que no sabía cómo hacerlo, no tenía como una guía de decir, "tengo esta experiencia, una persona con experiencia, mire, yo lo hago así, puede hacerlo así, modifíquelo si quiere, pero tener una idea, que eso es lo importante."

Chercheur : El máster lo hiciste en la […] también, ¿no?

P7 : Sí, Sí, exactamente.

Chercheur : También lo hiciste allá. ¿En qué año?

P7 : 16 porque yo tuve un cambio de maqueta, tuve que repetir un año, otro lo aplacé y después otro lo terminé. Entonces fue al largo de tres a cuatro años.

Chercheur : Entonces pues ya hicimos como un recorrido del desarrollo profesional, ese desarrollo y la identidad profesional y personal en la formación universitaria. Pues vamos a pasar a la parte de motivaciones. Entonces la primera es hoy ¿cuáles son tus principales fuentes de motivación para enseñar? ¿Por qué eres profesor y profesor de francés?

P7 : Digo yo que también el contacto humano, es importante en esta profesión, entonces digamos que ese contacto humano me da como esa motivación, en segundo pienso que como observar que mi experiencia y gracias a todo este aprendizaje que he tenido y todo lo que he vivido los estudiantes pueden entender en cierta forma fácil, lo comprenden. Entonces, por ejemplo, observar también sus emociones, sus gestos y hacer que gracias a mí aprendan el francés y que con el francés puedan cumplir pues sus objetivos, ¿no? Y no al contrario, por ejemplo, de un profesor que les impide aprender francés cuando ellos querían ese objetivo aprender y que por esa mala experiencia se vea truncado ese objetivo. Y que muchas veces en varias clases me han dicho, "tuve un profesor hace mucho tiempo o una profesora hace mucho tiempo y no me gustó cómo enseñó y por eso ahora como que se me dificulta aprender el francés." Y ya cuando terminan, por ejemplo, las clases el módulo o el nivel, me dicen, "profe, gracias porque le cogí otra vez el amor al francés."

Chercheur : Hay una información que se me olvidó preguntarte con respecto a lo de la formación universitaria. Simplemente era que desarrollaras un poquito más la experiencia de esta como reveladora del francés con Madame Bovary. O sea, ¿qué fue lo que te gustó tanto de digamos de esa clase, de esa materia de pronto que estaban viendo? O sea, ¿qué fue lo que te llevó como tal? Con el francés. Esto es algo que quiero hacer o este es el idioma que quiero aprender.

P7 : Sí, pues precisamente digamos que, obviamente, seguían siendo como muy tradicionales los cursos en cuanto bueno, veamos este tema, miremos el manual y hagamos esto y estamos en el banco y este es el diálogo, hagámoslo, miremos vocabulario y eso, ¿no? Y ella en un momento llevó precisamente unas copias de ese primer capítulo, si no estoy mal, el primer capítulo de Madame Bovary y el hecho de que ella vamos a leerlo, ¿qué pasa? Toda esa descripción y poder imaginar en mi cabeza cómo no sé, 5 o 10 segundos de una acción normal en el mundo eran casi cinco o seis páginas. Entonces, cómo esa riqueza pienso yo y esa forma de escribir tan precisa pues era impresionante, obviamente. Entonces yo dije, "uf, muy interesante enseñar la literatura de esa forma." Ahí fue cuando yo dije, "quiero hacer el máster en francés."

Chercheur : Imaginemos la situación hipotética que hubiese sido más bien un libro la misma actividad en inglés, ¿Qué tenía más potencia, más poder en esa elección? ¿El idioma, el francés o el libro como tal o la clase que hizo la profesora?

P7 : Realmente, yo creo que fue una combinación de varias cosas porque siendo sinceros en ese momento en la universidad yo era malo para el francés y por eso yo me estaba decidiendo más por el inglés. Pero el problema del inglés es que esos profesores obviamente había mucha literatura didactizada y estábamos leyendo Drácula creo en inglés para el nivel A1 o A2, no me acuerdo bien. Y pues decían, "bueno, lean aquí, ¿qué significa esto? Resolvamos los ejercicios del librito, trabajemos este vocabulario. Pero pienso yo que fue esa combinación del libro y como ella lo explicó, como una cierta pasión, como un asombro de si se dan cuenta de que en seis páginas se pueden describir como 30 a 15 segundos no más de una acción que pasaría en la vida real. Entonces, de pronto, eso también fue lo que me llamó la atención, porque pues digamos la lengua, no me motivaba en ese principio porque era difícil, era difícil para mí, pero ya después cuando a través de los otros profesores que vinieron se hizo más fácil el aprendizaje de la lengua, pero ese momento fue el que me llegó a decir ¿se puede enseñar una lengua así? Qué interesante.

Chercheur : Eso también fue un toque de azar también.

P7 : Exacto, muy muy al azar.

Chercheur : Pudo ser en otro idioma otra en inglés, por ejemplo.

P7 : En inglés pudo haber pasado.

Chercheur : Fue también como esa combinación y la influencia de la profesora, ¿no?

P7 : Exacto, sí, de todas formas, ella también fue estudiante de la […]. Ella fue a hacer un máster en […], si no estoy mal. Y ella para hacer sus prácticas le estaban dejando dar clases a estudiantes en esa época. Entonces, sí, claro, me imagino. Y, de todas formas, por ejemplo, en español digamos que en nuestra lengua ya uno conocía como esa parte del realismo mágico y donde se hacían todas esas descripciones rimbombantes y demás. Entonces, como que el español no me motivaba mucho para ser profe de español, pero creo que sí, que, si hubiese llegado esa misma profesora, pero en inglés, me hubiera ciertamente dedicado al inglés.

Chercheur : Tú dices que eras malo en francés y que era difícil, pero pues ahora ya como profesor pues ¿a qué debe esos resultados en la clase? ¿Por qué en ese momento eras malo entre comillas, en francés? O sea, ¿qué pasaba?

P7 : Yo creo que era también esa dificultad o bueno, esa falta de cierta enseñanza que hubo con algunos profesores, sobre todo al inicio. Digamos que lo clásico que siempre que conocemos es el verbo être el verbo avoir tuve muchas complicaciones con eso. Entonces, fue como esa parte inicial porque era bastante teórico, como así se presenta, así es y no como ahora que hay un contexto e induzca cómo es que se utiliza esos verbos o esa parte gramatical o más bien al contrario de decir, yo como estudiante deduzco, ¿cómo se utiliza? ¿En qué contexto? Ah, es el verbo être ¿Para qué? Para hablar de estados, para hablar de ánimos, para hablar de la presentación personal. No, era muy teórico como este es el verbo, sirve, ser o estar y ya. Era como en ese punto. Entonces, pues digamos que había las complicaciones porque no había como relación cognitiva con otras cosas. Pienso como que no había una continuidad temática para uno decir, "ah, lo puedo utilizar para presentarse o lo puedo utilizar para decir la nacionalidad, ejemplo." No, simplemente es ¿es el verbo ser o estar? Ya. Y ya uno como que en español trataba de hacer la traducción, ah, yo soy tal. Yo soy colombiano, no. No es como esa relación temática.

Chercheur : ¿En qué momento ya te sentías ya legítimo como profesor? ¿Fue el mismo momento en que ya te sentías legítimo como profesor de francés?

P7 : Legítimo como profesor de francés fue diferente, fue en otros momentos. Legítimo como profesor fue en las prácticas del colegio de la […]. Pero como profesor de francés fue más incluso en Francia. Porque yo me acuerdo que en el máster de francés teníamos que hacer unas mini prácticas en el primer año y yo estuve en la […] dándole clase a unos chinos porque ellos estaban postulando para ir a otras academias más reconocidas en París para ser artistas, ¿no? Entonces, ellos llegaban con prácticamente cero francés, muchas cosas en inglés. Entonces, yo le daba clases a ellos. Luego fue con unas prácticas que hice en una asociación para migrantes. Ellos venían de diferentes lados, de Madagascar, sobre todo África por los conflictos bélicos y demás. Yo les enseñaba francés, pero ¿cómo era el punto? Ahí fue cuando intenté tratar ya de forma empírica utilizar el arte. O sea, yo los ponía a pintar. Bueno, ¿sí se acuerdan cuando ustedes venían, por ejemplo, ¿cómo era su vida en sus países? Dibújenla, háganla, explíquenlo cómo fue su trayectoria de exilio por dónde pasaron y que lo pintaran, lo hicieran y pues claro, ellos se sentían un poco más aliviados al sobre todo, bueno, psicológicamente y socialmente, porque es una situación muy complicada con la pintura. Entonces, ¿vamos a pintar hoy? ¿Vamos a hacer tal cosa? ¿Vamos a recortar? ¿Vamos a hacer?

Chercheur : Y justamente, ¿cuál es tu relación personal con el francés? ¿En este momento y también al final de tu formación pedagógica durante también la maestría en Francia? ¿Cómo es esa evolución? ¿Cómo era antes, cómo es ahora?

P7 : Claro, pues una transición, una evolución bastante interesante precisamente, pues de vivir a ser el estudiante que aprendía de la forma, ¿cómo decirlo? Conductista de aprendo, traduzco, está, listo, repito, ¿ah? Porque era más o menos así. También durante la carrera hubo también las partes de los soportes didácticos. Es como una evolución poco a poco y hasta llegar ahora yo soy el que cambio el rol y pasar ahora de ser estudiante a ser el que enseña también hay una transición, evidentemente. Uno, no es que soy estudiante y de una, soy profesor que se la sabe todas, no. También hay una transición para ser profesor. Y pues evidentemente pues el francés ha sido como ese eje para esa transformación, ¿no? Y pues pasar de mis experiencias a otras experiencias de cómo ser, de un rol al otro, ¿no? Cómo yo aprendo a cómo enseñar. Y esa relación es, claro, ha tenido una evolución interesante porque, claro, uno descubre que hay formas de enseñar que el manual, a veces hay manuales buenos, hay otros malos o el manual bueno no es excelente ni perfecto, ¿no? No hay manuales perfectos, pero que uno puede utilizar otras cosas de su repertorio personal, de precisamente de esa identidad personal. Bueno, si a mí me gusta igual retomo la música, vamos a enseñar, voy a utilizar la música para enseñar esta parte gramatical, que ellos lo entiendan y demás. Sí, entonces claro, ha cambiado muchísimo esa perspectiva de aprendizaje y de enseñanza.

Chercheur : Vale, pero quitando de lado la parte del francés dentro de un contexto académico, ¿cuál es tu relación personal con el francés ahora? ¿Y cuándo saliste, durante tu formación?

P7 : Ya en lo personal.

Chercheur : En ese momento, ¿cómo veías el francés? ¿En el pregrado comenzando con eso como una forma ya de propiedad? ¿Qué es algo mío, que el francés está dentro de mí o algo ajeno en tu formación dentro de la universidad, al final de tu formación del pregrado y ahorita ya con toda la experiencia que has tenido, las experiencias, las estancias en Francia?

P7 : Sí, ya como persona desligando la parte del aprendizaje y la enseñanza. Digamos que en un principio uno veía el francés como sí, una lengua que existe. Pero bueno, evidentemente habían unos contactos con la música porque uno sabe que las baladas en español tienen una raíz o una traducción interpretación a las baladas en español, que por lo general muchas son de origen francés y los mismos autores, por ejemplo, las cantan en español. Ahí está, por ejemplo, Charles Aznavour, ¿no? Aunque él es armenio, pero también se habían traducido de esa lengua al español y que uno descubre, "ay, pero yo la he escuchado siempre en español y saber era, uy, es en francés." Pero era como esa relación. Existía el francés. Sabía uno que había música, arte en frases, durante digamos, esa vida en Francia, la relación con el francés fue interesante porque el contacto con la cultura con las personas hacía que el francés se internalizara, creo que se dice, mucho más que pensara uno en francés, que viviera como tal en francés, viviera la cultura como tal, y bueno, luego de esa parte académica que diría que es como una cultura en cierta forma cualquiera, ¿por qué? Porque uno puede encontrar facilidades, dificultades, como cualquier sociedad humana liga a una y en dificultades, dificultades para la parte oral, la parte escrita y demás. Y ahora pues digamos, ya después de todo esto, ¿cómo lo veo como persona? Digamos que es como una forma de vivir finalmente, ¿no? O sea, digamos que en cierta forma terminé como mi formación académica en cierta forma, entre comillas, ¿no? Pero es como pensar en francés, sentir en francés y enseñar esa cultura es eso como que esa relación.

Chercheur : No sé de pronto con esto, de pronto el francés lo ves como vuelvo a la pregunta que te decía sobre ser profesor. ¿Ya viene parte de ti o es un rol que juegas? ¿El francés tiene ese rol ya interno o simplemente es una lengua/rol que utilizas por tu trabajo?

P7 : Bueno, en cuanto a la parte de la enseñanza, sí era natural en mí. Pero digamos en el francés no. Evidentemente no fue algo que iniciara desde que yo dijera en un punto cuando dije, "quiero aprender lenguas." Venía ya y era lo primero que quería hacer. No, no, no, no.

Chercheur : Y en este momento, o sea, como el español como lo tenemos, pues el español es nuestra lengua materna. O alguna persona bilingüe simultánea, ¿no? Que creció con los dos idiomas, que tiene esos dos idiomas. ¿Cómo tú sientes el francés en ese momento? ¿Ya es como esa lengua que hace parte de mí? Y tú hablabas de sentir en francés, vivir en francés, ¿a qué te refieres?

P7 : Ya. Sí, diría yo que está también mucho más internalizada, ¿por qué? Porque gracias a las experiencias ya como ser humano en Francia aprendí a hacer cosas que antes no sabía, por ejemplo, un poco lo de que para muchas personas no es evidente y es cultural en Francia es saber cortar un queso porque no todos se cortan de la misma forma, ya está internalizado y que precisamente de una forma yo diría que como más natural precisamente ese es el francés que vivo porque lo enseño también a mis familiares, ¿sí? Es como un padre enseñándole unos hijos, por decirlo así. Entonces, yo, mire que esto se corta así asa, así esto se prueba de tal forma, primero es tal cosa, luego es tal cosa, precisamente porque lo vi y no es por la parte de la de ser profesor, sino porque ya está como tal en mí el francés, sentir el francés, toda su parte cultural, bueno, no toda, sería muy exagerado, pero todos esos detalles que vienen intrínsecos y ligados a la lengua ya se viven, sí, exactamente, sí, con detallitos pequeños ¿no? Por ejemplo, ciertos respetos o, por ejemplo, a veces yo me acuerdo que mucho antes de haber empezado mi carrera o antes incluso haber empezado cualquier idioma, a veces no saludaba a las personas ni nada, pero es culturalmente propio saludar en francés para la cultura, decir, "buenos días, buenas noches, que esté bien." Todo este tipo de cosas es muy intrínseco a la cultura y que ya lo hago de forma ya natural. Así sea, en español o en francés, ya es natural hacerlo.

Chercheur : Eso se logró gracias a las experiencias en Francia.

P7 : Exacto, exacto. Yo creo que el contacto es muy importante, no solo para el aprendizaje de la lengua como tal de forma teórica, la parte sintáctica, por decirlo así, sino todos esos dominios ligados a la lengua que es precisamente la cultura, las artes, el saber vivir, creo que es lo que lo llaman, le savoir-vivre. Es llegando al país, entrando en directo con un país francófono, por ejemplo, en este caso o anglófono, si quiero aprender inglés, tengo que ir a vivir la cultura y el idioma. Total.

Chercheur : Volviendo un poquito también, bueno, haciendo siempre el paralelo entre ahorita tu en este momento con tu experiencia, las estancias y también durante la universidad, tu formación en el pregrado y pues recién al salir del pregrado, y lo que decías acerca del francés que, pues que hacías la comparación de una canción que siempre se escuchaba en español, te diste cuenta que es en francés, que veías como esa sensación de ajeno, ¿no? ¿En algún momento la estabilidad económica y en qué medida tuvo o tiene importancia en seguir siendo profesor y en ese momento en ser profesor de francés?

P7 : Digamos que en un principio pienso yo era más como esa pasión, como ese descubrimiento y ese asombro que me causó la profesora para ser profesor de francés. En cuanto a la parte económica, lo descubrí fue después. ¿Por qué? Porque pues digamos ya el inglés estaba como una lengua mucho más enseñada, había más competencia. Entonces, digamos que también fue suerte el haberme focalizado como profesor de francés, porque en cierta forma, independientemente y no por desvalorizar los compañeros de inglés, es mejor pago. Tiene una paga no mucha más alta, pero mejor. Entonces, al punto económico, claro, también motiva bastante. es uno de los ejes que también motiva seguir siendo profesor de francés. Sí, exactamente eso, es positivo, evidentemente a nivel económico, porque si yo fuese quizás profesor de inglés estaría en dificultades realmente, pero no fue la razón principal. Sí, claro, no, ya después fue cuando uno mirando el mercado. Yo decía, "bueno, pero es que hay muchos profes, de inglés, hay muchas instituciones de inglés, está tal, tal otra y tal y otra y yo decía, "el mercado está como lleno." Qué suerte haber elegido el francés. Fue también por eso.

Chercheur : Y ya para acabar es simplemente ¿cómo ves tu futuro profesional?

P7 : No sé, es complicado. Digamos que por el momento estoy como viviendo el día a día los proyectos que se presenten, pero también ser parte de los proyectos que me interesan según mi identidad, mi perspectiva y que es el proyecto en el cual estoy trabajando en este momento. De pronto y que lo he como pensado es como poder ser la persona que conciba ese tipo de proyectos culturales artísticos, ligados a la enseñanza del francés o de una forma diferente a enseñarle el francés. De pronto que no yo sea el colaborador, sino que el creador de ese tipo de proyectos. Me gustaría más bien y no diferente como a esa parte administrativa que la verdad lo siento como muy repetitivo, creo que ese es el punto, hacer más ese tipo de proyectos pedagógicos, culturales, le enseña a uno a ser más creativo, más dinámico, moverse aquí, allá, independientemente de cualquier cosa, también es un trabajo, es cansa y estresa, pero pienso que esa parte administrativa, digamos, como, voy a organizar la tabla de cursos en mi institución, voy a ser el jefe, toda esa parte administrativa, no. Es muy rutinaria en cuanto a esto. Esta parte es la que me gusta y pienso que es lo que estamos discutiendo la parte de la identidad es mucho más dinámica y que le abre a uno la perspectiva de muchas cosas, los campos, de crear también y pues de olvidar precisamente esas prácticas que quizás uno no dice, "uy, pero si lo hubiese enseñado antes de esta forma, hubiese sido mejor."

Chercheur : O lo que decías, si hubiese tenido un guía en la formación. O sea, es decir que de pronto en la formación universitaria en el pregrado estaban un poco abandonados en ese sentido.

P7 : Sí, pues, evidentemente, nosotros sabemos que la parte teórica viene como de los 60, 40, 70, todas esas partes de los approches y las técnicas, pero estaban todavía como muy apegados a esa parte teórica, todavía, mucho mucho. Habían estudios y demás y creo que los profesores sabían que habían esos estudios y que se podía enseñar de otras formas, pero de la teoría a la práctica es otra cosa y eso fue lo que se pienso yo que se quedaron en esa teoría.

Chercheur : Solo una última pregunta, ¿de los que se graduaron contigo tienes contacto con ellos y ellos siguen siendo profes de francés o cambiaron de profesión?

P7 : ¿Dentro de mi promoción?

Chercheur : Digamos como los que salieron de francés de pronto.

P7 : Sí, ahm solo tengo contacto con una persona que es mi ex pareja y ella está actualmente trabajando en el […].

Chercheur : ¿Como profe de?

P7 : De, ¿cómo se llama eso? Petite enfance para los chiquitines. Todo en francés, evidentemente. Todas las materias en francés.

Chercheur : Pero no es como nuestro caso de francés lengua extranjera. No, ella es como la educación en francés

P7 : Exactamente, pero entonces digamos que porque ella salió conmigo yo estuve con ella desde la universidad hasta hace poco. Pero entonces el francés la dirigió precisamente a eso, a un […]. Y pues aquí entre otras cosas, los otros compañeros que se dedicaron al inglés no están tan bien. Desgraciadamente, entonces pienso que esta lengua da muchas oportunidades y pues bueno, más allá de lo que discutimos, el mercado, la economía y demás, la parte cultural, pienso que el francés también abre esa curiosidad a las personas a la cultura europea en general,

porque pues hay bases de la cultura francesa que se comparten con la europea, evidentemente. Abre esa perspectiva a, por ejemplo, ahorita que está también en furor el alemán. Es como, ah, veo que puede que sea así, entonces, uy, el alemán. Entonces, sí, es más abierto mientras que ya nosotros sabemos los americanos, ingleses y demás culturas también anglófonas, pues ya como que pienso yo que se está perdiendo ese interés con el inglés, como esa cultura porque ya se ha vivido tanto que la gente quiere explorar demás culturas, incluso también hay furor con las lenguas asiáticas que me parece super interesante y me gustaría en tal caso aprender o enseñar también una lengua asiática.

Chercheur : No sé, si entonces con lo que me cuentas también, en las universidades con tus respuestas da la impresión que los programas siguen siendo los mismos desde hace 40,60 años.

P7 : Sí, pienso que siguen siendo lo mismo, o sea, cuando uno dice, por ejemplo, no sé, didáctica del francés todavía se sigue, "vamos a aprender las teorías de la enseñanza y el aprendizaje." Y pues como que ahí se queda un poquito y como que está en los ambulatorios de "hagamos este contexto en el salón de clase." Sí, usted va a enseñar tal tema y todo el cuento, pero lo mismo, uno siempre coge una guía de los verbos del primer grupo y tomen la guía y que los estudiantes lo hagan. Pero se queda ahí, no como vamos utilizando tal contexto, en tal otra cosa, en tal situación. No, se quedó como ahí en eso, en lo básico. En las guías, por decirlo así.

Chercheur : ¿Piensas que tal vez también como ese desarrollo de esa identidad de profesor pueda cambiar teniendo contacto a situaciones reales, contextos reales de aprendizaje desde los primeros semestres?

P7 : Sí, claro.

Chercheur : ¿Piensas de pronto desde los primeros semestres tener contacto ya con contextos reales de aprendizaje, no con clases como tal, pero con esos acercamientos pueda favorecer en algo?

P7 : Pienso yo que sí, claro. Claro, claro, porque es que ese de pronto fue esa falta de guía que le dijera a uno, sino que uno observa como otro profesor lo hace. Como la observación de clase. Creo que faltó eso, la observación entre compañeros y algún profesor más experimentado. ¿Cómo hace la clase? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? ¿Qué utilizó? ¿Cómo lo utilizó? ¿Cómo estuvieron los estudiantes? ¿El ánimo de los estudiantes del profesor, se movió, no se movió, qué hizo, qué no hizo? Yo creo que sí, o sea, ni siquiera como estás diciendo de dar la clase, sino de observarla estar en el contexto y decir, "hey, así se puede hacer o no así no se puede hacer." Pienso que es muy importante, evidentemente la parte del núcleo común, claro, tiene que verse porque si no, pues, toda la parte teórica hay que verla, lógicamente. Pero sí, de pronto desde los primeros semestres, tercero, cuarto, quizás, vamos a observar una clase o los invito a, no sé, el […], la […], yo qué sé, o nos dieron el permiso de observar una clase y vamos a ir un grupo pequeño. Vamos a ir, mirémoslo, ¿cómo se hace? ¿Qué se hace? ¿Cómo lo hacen? Pienso yo que sí. Cambia mucho la perspectiva de ser profesores. Porque de pronto ahora precisamente lo que dijimos, el que ay, no, yo lo veo esto como tan aburrido, como tan siempre dar lo mismo, hacer lo mismo, mirar lo mismo. Y si lo observaran desde los contextos reales, pienso yo que los nuevos profesores dirían, "se puede hacer así, puedo utilizar esta idea y modificarla" y hacer diferentes cosas. Eso sí, sería muy muy importante.

Chercheur : Permitiría tener más experiencias reveladoras.

P7 : Exactamente sería como la que yo tuve con la profesora que otro profesor inspirara un nuevo profesor.

Chercheur : Y como decíamos también que fue como algo de suerte, fue algo puntual que pues de pronto no a todo el mundo le va a pasar.

P7 : Exactamente, entonces que se observen esas clases o que se entre en contacto con esos contextos, puede haber no solo una, como en mi caso, que fue también suerte, sino muchas reveladoras. Puede que una clase no le guste, pero si observamos otra, ah, bueno, se puede hacer de esta otra forma y le quede gustando. Y pienso yo que esa sería la idea que no es desmotivar, así como la idea es no desmotivar a un estudiante de aprender el francés para que cumpla su objetivo, la idea tampoco sería desmotivar a un futuro profesor de francés para que llegue a cumplir un sueño o sus objetivos profesionales o económicos.

Chercheur : Vale, ya acabamos. Muchísimas gracias. Por participar en esta entrevista.

Participant·e 8

Il·elle Il·elle est un·e enseignant·e de français langue étrangère (*FLE*), diplômé·e d'une licence en éducation de base au sein d'une université privée en Colombie. Ayant terminé ses cours universitaires en 2017, il·elle exerce la profession d'enseignant·e depuis cette même année dans un établissement scolaire exigeant. Bien que son université ne l'exigeât pas pour l'obtention du diplôme, il·elle a tenu, par une forte auto-exigence personnelle, à se présenter aux examens et à valider une certification de niveau C1 en français avant d'enseigner.

Son parcours académique, débuté à l'âge de vingt-cinq ans alors qu'il·elle était déjà parent d'un enfant d'un an, a été en grande partie orienté par les circonstances et les opportunités. Initialement intéressé·e par la traduction ou la psychologie, il·elle a intégré ce programme de licence en éducation grâce à un crédit-bourse de l'*ICETEX*, acceptant la voie de l'enseignement par un désir profond d'étudier. Ce choix pragmatique s'est toutefois transformé en une véritable passion lors de son stage pratique au sixième semestre, moment où il·elle est tombé·e amoureux·euse de l'enseignement en observant la joie et les progrès des enfants.

Sa vision de la pédagogie est particulièrement riche et dépasse largement la simple transmission de structures linguistiques. Lors d'un stage marquant auprès d'un public enfantin confronté à de lourdes difficultés sociales et à la violence, il·elle a réalisé que le français n'était qu'un moyen pour atteindre un objectif plus grand : transformer la salle de classe en un espace pour apprendre à vivre ensemble. Pour lui·elle, la langue est avant tout un outil d'échange humain, d'ouverture culturelle et de compréhension de l'autre.

Aujourd'hui, il·elle se distingue par un investissement continu dans sa pratique et par la conviction que l'étudiant·e est l'acteur·rice principal·e de sa propre formation. Profondément engagé·e humainement, il·elle perçoit son métier comme une vocation permettant de marquer positivement la vie des apprenant·es et de laisser un héritage intemporel, comparable au fait d'écrire un livre. Enfin, bien qu'il·elle soit animé·e par l'amour du métier plutôt que par des considérations financières, il·elle revendique avec fermeté la nécessité de valoriser économiquement et socialement le travail enseignant.

Chercheur : Muchísimas gracias por aceptar participar en este encuentro. El objetivo de esta entrevista está en el marco de mi investigación académica en la Universidad Pedagógica Nacional con la Universidad de Nantes y el día de hoy quisiera que habláramos simplemente de tu recorrido profesional ¿vale? De tus experiencias, de tus vivencias, de tus sentimientos ¿vale? El objetivo no es juzgar, no es evaluar, no hay buena ni mala respuesta, simplemente quiero escuchar tu voz, escuchar tu historia ¿listo? La entrevista está grabada, entonces por lo tanto ¿autorizas que grabe la entrevista?

P8 : Sí

Chercheur : Listo. Muchísimas gracias. Entonces para comenzar, tus datos son muy preciados para la investigación y toda la información será anónima. Eres libre de no responder ciertas preguntas si lo prefieres, la entrevista va a seguir un hilo conductor y no dudes en agregar cualquier información que encuentres pertinente ¿vale? Entonces simplemente para comenzar quisiera preguntarte qué nivel de lengua tienes, la universidad en la que te graduaste, el año en que te graduaste y más o menos los años que tengas de experiencia

P8 : Bueno, mira yo me gradué de la […] en 2018, terminé materias en 2017 y estaba trabajando como profesora de francés desde 2017 en una academia y tengo un nivel C1.

Chercheur : La entrevista está dividida como tal en cinco ejes fundamentales, entonces el primero es tu trayectoria profesional, el segundo es la identidad profesional, tercero, formación universitaria, cuarto, motivaciones y quinto, tu relación con la lengua. ¿Listo? Entonces, vamos a comenzar con la primera, igual vamos avanzando entre los ejes en función de la conversación que vayamos teniendo. La primera, pues es de trayectoria profesional, ¿podrías contar un poquito cómo terminaste enseñando francés lengua extranjera? ¿Tenías otras ambiciones antes, otra profesión que quisieras hacer?

P8 : Pues mira, cuando yo empecé en la universidad, yo pensaba que quería ser de pronto traductora. Entonces, la universidad en ese entonces mi carrera enseñaban para ser profesores de español, francés e inglés. Había tenido un raye con el inglés hace unos años y entonces yo decía, "no quiero aprender inglés, ya no me interesa, no sé qué." Pero me interesaba mucho el francés, de hecho, había estudiado en una academia también francés un año antes de ingresar a la universidad. Cuando empecé en la universidad, yo en la entrevista dije, "no, es que yo quiero ser traductora." En la […] forman profesores, es una licenciatura y entonces de una me dijeron, "como no, o sea, usted acá se viene a formar para ser profesora, para ser licenciada y no sé qué." Y en ese momento yo dije, "ah, sí, pues obviamente no, yo voy a hacer lo que yo quiera." Pero después entonces empecé a amar la enseñanza. Transmitir con conocimientos. Me parece que la enseñanza es una forma de quedar en el tiempo y eso me parece bonito, como escribir un libro. Entonces, como tenía mi raye con el inglés, igual me tocaba estudiarlo porque era obligatorio, pero pues siempre tuve entonces más cariño hacia el francés. Además, cuando estudié francés en esa academia que te digo, pues, digamos que descubrí que enseñar una lengua y aprender una lengua, no era como solamente aprender las estructuras, sino que había un montón de cosas culturales, pero eso lo aprendí aprendiendo francés, no inglés. Entonces, me gustó mucho, me gustó mucho eso y bueno, después me enamoré como de poder enseñar y pues decidí quedarme con el francés porque lo quería más y además me iba muy bien. y pues ya, digamos que así tomé la decisión.

Chercheur : Ahorita que ya eres profe ¿en qué diferencia ves esa formación del inglés y el francés? Por ejemplo, en tu caso que tomaste clases antes de francés y ya llegabas a tu universidad con esta sensación de malestar con el inglés. ¿Qué piensas a qué se debía? ¿Era más como un trabajo del profesor? ¿Fue más como algo tuyo, fue como el entorno donde lo estabas aprendiendo?

P8 : Donde yo estudiaba inglés, porque yo había estudiado inglés y me encantaba, o sea, cuando salí del colegio empecé a estudiar inglés y me encantaba, pero yo estudiaba y trabajaba. Entonces, estudiaba de 7 a 8 de la mañana y luego salía corriendo porque tenía que ir a trabajar a las 8:30. Después como de 6 meses, entonces, en el instituto donde estudiaba me dijeron, "no, es que no se inscribieron la cantidad necesaria de estudiantes." Entonces, pues este horario se cancela y entonces, pues eso para mí fue súper duro porque yo estaba super emocionada. Entonces ahí, como que tuve mi raye con el inglés. Ahora, cuando empecé a estudiar francés, porque yo dije, "me gustan las lenguas", cuando empecé a estudiar francés en otro instituto diferente, yo era la única estudiante y tenía un profesor para mí y entonces como que me pareció un poco muy yanqui también el inglés como que lo veía de esa manera, ¿no? Yo decía, "pues solo les interesa la plata y no la formación" de las personas. En cambio, en este instituto yo soy la única que está tomando francés a esa ahora y tengo mi profesor. Y puedo venir a estudiar y entonces eso me gustó. Como era la única, entonces también le podía hacer todas las preguntas que quisiera a mi profesor. Y, además, yo no recuerdo en esos libros que yo veía de inglés, pero pues estaban muy centrados en la gramática. En cambio, los libros de francés tienen una parte cultural. Ahora no te puedo decir que todos, pero sí tienen una parte cultural, los libros con los que yo empecé tienen una parte cultural que es importante y entonces uno no se enamora solamente de la lengua, sino que uno aprende a descubrir otra cultura. Y entonces también eso me gustó.

Chercheur : Entonces, una vez que entraste a la universidad, pues ya tenías ese gusto por el francés, pero querías ser traductora. Esa fue como tu idea. Entonces, lo que me dices que poquito a poquito te fuiste enamorando de la profesión. Me puedes contar más o menos cómo fue eso. O sea, ¿cómo empezaste a

enamorarte de la profesión? ¿Fueron las clases, el ambiente, los profes que tenías? O sea, ¿cómo fue este proceso?

P8 : Yo creo que fue la práctica docente que en la […] empezábamos como en sexto semestre, si mal no recuerdo. Ay, juepucha, ya no me acuerdo si era en sexto. Bueno, la cosa es que en la práctica docente pues que yo veía esos niños como avanzaban y entonces como que yo veía como eran felices descubriendo cosas. Eso fue lo que lo que más me gustó. Eso fue lo que me llamó la atención de la docencia.

Chercheur : Entonces, antes del sexto semestre ustedes veían, supongo, las clases de pedagogía, didáctica, pero no tenían ningún acercamiento a un contexto del aula. Solamente hasta sexto semestre.

P8 : Sí. Eso cambió, la carrera cambió.

Chercheur : Vale. Tenían antes de sexto semestre, entonces mientras veían todas esas materias, supongo que era más como el contexto teórico, ¿no? Como contexto teórico, toda la formación, la parte de los grandes autores y después llegar a la práctica. ¿Cómo viviste esas dos cosas? O sea, tú dices que te empezaste a enamorar de la profesión, una vez llegada la práctica. Pero entonces, ¿cómo fue tu relación con la pedagogía, con las clases teóricas que veías en los primeros semestres?

P8 : No, súper. O sea, de todas formas, a mí me gusta mucho aprender. Entonces, pues, de todas formas, pues no sé, como que cojo las cosas como vienen, ¿sabes? Entonces, pues del momento en que me dijeron como acá no enseñamos para ser traductores, sino profesores, pues yo como que en ese momento le seguí la corriente a la profe, pero no estaba tan convencida, pero no. En realidad, no es como que de verdad solamente me haya enamorado de la carrera hasta que empecé a hacer práctica, sino que es como que me lo reafirmó. Pero yo considero que todo lo que ve uno a lo largo de la carrera que tiene que ver con pedagogía, con didáctica, todo eso le enseña a uno. Además, yo tengo un hijo, cuando empecé mi carrera mi hijo tenía 1 año. Entonces, para mí todo lo que yo aprendía en la teoría lo aplicaba con mi hijo. De pronto no en el francés, pero sí como enseñarle con jueguitos, como a enseñarle de otra manera, como entender cómo funcionaba el aprendizaje. Entonces, no fue solo hasta sexto semestre, eso fue como una confirmación más, pero a mí ya me gustaba en realidad enseñar y lo que te digo, o sea, yo tomo las cosas como vienen. Entonces, me dijeron, "acá se enseñan profesores, no se enseñan traductores." Pues todo bien. Un poquito de molestia, pero pues tampoco como en contra de ¿sabes? Yo lo que quería era estudiar en realidad. Yo lo que quería era estudiar, independientemente de lo que fuera.

Chercheur : Querías entrar como en ese mundo académico.

P8 : Exactamente, exactamente. Y había querido estudiar hace mucho y pues fíjate que empecé a estudiar cuando mi hijo tenía 1 año.

Chercheur : Y ¿en qué momento cuando empezaste a hacer las prácticas sentías o de pronto con las clases en algún momento empezaste a sentir que la enseñanza ya era algo parte de ti? Que ya era propio o que no era simplemente de pronto un rol que tomabas. Como por decir, sí, estoy estudiando licenciatura, pues es como el rol que debo tomar.

P8 : No, no sé, no sabría decirte. Yo creo que eso puede ser más bien como algo de mi hijo, ¿no? Como que yo quería ser también un buen ejemplo para él y que entonces pues como que aprendí a ayudar, a modelar cosas, aprender cosas y creo que mi rol de mamá ha sido el que me ha llevado a querer como entender más cada vez en ese momento a los niños, ahora que mi hijo está adolescente a los adolescentes, ¿sabes? Como que de verdad mi rol de mamá es el que siempre me ha llevado a querer entenderlo un poco más y ayudarle y a estar ahí para él. Y por consiguiente con mis estudiantes, porque como te digo, yo soy profe de colegio. Entonces, a mí me gusta entenderlo, no solamente como qué, como enseñarles algo, pero de verdad saber cómo les llego, de verdad poder

engancharlos, de verdad entender cómo está funcionando su cerebro para que ellos entiendan, no, se motiven también y amen pues en este caso la lengua.

Chercheur : ¿Y piensas que tal vez en el caso de que no hubieses tenido, por ejemplo, tu hijo hubieras tenido como ese mismo interés hacia la enseñanza?

P8 : Yo creo que no, ¿sabes? Yo creo que no porque de hecho yo quería estudiar psicología. Lo que pasa es que también yo llegué a la docencia porque así se dieron las posibilidades. En ese momento el ICETEX tenía un crédito beca para licenciaturas. Y entonces yo decía, "yo quiero estudiar, me gustan las lenguas." Y me meto a la licenciatura, ¿sabes? Por eso también como que yo decía, "pues voy a ser traductora." porque yo nunca pensé en ser profesora. Yo quería estudiar psicología o yo quería aprender idiomas, estaba un poco perdida en el mundo, pero quería estudiar.

Chercheur : Y pues supongo que, como tu caso, también hubo el caso de varios de tus compañeros que pasó igual, ¿no? Que también entrarían como con esa idea de tener otras profesiones y pues, bueno, entraron a la licenciatura, supongo. ¿Sí?

P8 : Sí, sí, sí.

Chercheur : ¿Y en la universidad durante tu formación en el pregrado habían espacios justamente de discusión y reflexión desde primeros semestres, tal vez, o hasta el final donde hablaran de esta situación con ustedes, con los estudiantes? ¿Entonces, como tal en la universidad de pronto con profesores tuvieron como esos espacios de discusión, reflexión para hablar como de ese tema?

P8 : Yo creo que no, ¿sabes? Yo creo que no. No, yo no recuerdo que hubiera esos espacios. Yo no sé, yo nunca pude hacer parte de los semilleros de educación de la investigación precisamente porque pues no tenía el tiempo. Tenía mi hijo y entonces no sé si de pronto en esos espacios de los semilleros se presentaban ese tipo de diálogos. La verdad no lo sabría. Y no recuerdo, yo me imagino, o sea, yo pensaría que de pronto en nuestras clases de didáctica o de alguna cosa de estas tal vez se presentaban, pero pues ya borré casete, ya no me acuerdo.

Chercheur : ¿Sentiste de pronto con profes, los sentiste como guías dentro de tu formación? ¿Hubo alguna experiencia como reveladora durante tu universidad que te marcó y te ayudó también a sentir esta legitimidad como profesora?

P8 : Sí, tuve un profesor maravilloso, pero me voy a poner a llorar porque él murió del COVID. Pero sí, tuve un profesor, maestro de verdad. Maravilloso.

Chercheur : Que estuvo y que te acompañó. Tú sientes que hoy ya que eres profe que tienes bastante experiencia, ¿sientes que la universidad sí formó como tal con toda esa malla curricular esa identidad profesional de profesora? ¿Para ti, es decir que hoy tú puedes decir, “Sí, ¿soy profesora de la […]?"?

P8 : Yo creo que sí, con todo y los vacíos que de todas formas siento que tengo y que veo que tienen mis colegas, no solamente de la […]. creo que a veces a uno le faltan como un montón de cosas. Pero creo que sí. Pero también creo que eso depende de uno. Es decir, la universidad también la hace uno. ¿Sabes? Y entonces yo creo que por más de que la […] no sea la super reconocida como en términos de lengua pues la universidad la hace cada uno. Porque para mí sí, pero seguramente muchos van a decir que no.

Chercheur : Cuando hablas de vacíos y que cosas que te faltan a ti y a muchos de tus colegas ¿a qué te refieres?

P8 : Por ejemplo, en términos de inclusión, como que a veces uno estudió 5 años pedagogía, pero como enfrento de verdad estos casos en el aula de niños que son disléxicos y este niño que tiene síndrome de Down y este niño que tiene TDAH y este que está en el espectro autista, como que de verdad siento que hace falta preparación para eso. Igual hay también como una rama que es educación especial, pero pues digamos que ahorita uno tiene esos casos en el aula y no se dedican a ellos solamente los educadores especiales. Entonces, sí creo que uno debería tener un poco más de contenido y aprendizaje para, pues porque finalmente uno en este momento los tiene en el aula. Sobre todo, en eso

Chercheur : Entonces, ¿sentiste por todo esto mucha diferencia también como la teoría y cuando llegas al momento de práctica?

P8 : Claro, cuando llega a la práctica es una cosa distinta. Igual eso le pasa a uno como con todo, ¿no? La práctica finalmente es la que lo forma a uno.

Chercheur : ¿Y piensas que, si hubieses tenido más aproximación al contexto del aula bueno, puede que no sea a hacer clases desde primeros semestres, pero más contacto, más aproximación al terreno como tal real desde primero o segundo hubiese ayudado más a tu formación?

P8 : Puede ser, puede ser como una práctica acompañada de la teoría, ¿sabes? Que uno pudiera ir así como cuando hace su práctica de grado y entonces habla con su tutor y le dice, "vea es que tengo tales casos y no sé qué." Y que de pronto una persona o varias personas como que tuvieran más conocimiento, especializaciones al respecto. Entonces dijeran, "listo, hable con tal persona para ver cómo tratar este tema con este niño." Creo que eso había podido ser bastante enriquecedor.

Chercheur : Y también cuando tú dices que la universidad la hace uno, ¿a qué te refieres?

P8 : Yo te decía ahorita que mi universidad, por ejemplo, no es muy reconocida en términos de lengua, o sea, como que uno dice que no, pues los de la […] son retesos, los de la […] también, y la […] no. Y finalmente, ahí es donde yo te digo que la Universidad la hace uno. Yo me gradué con un nivel C1 porque yo quise tenerlo, porque yo dije, "yo no puedo llegar a un aula a enseñar, si no tengo ese nivel." Cuando empecé mi práctica docente, presenté el B2 porque yo lo quise hacer, pero la universidad no me exigió nada, ¿sabes? No sé si en este momento lo estén haciendo, me parece que sería importante, por ejemplo, verificar que un profesor tenga un nivel de lengua adecuado para ir a enseñar, pero eso lo hice yo porque quise. Y entonces yo porque quise me formé mucho y estuve siempre en contacto y entonces como que traté yo de dar lo mejor de mí precisamente para mis estudiantes también, porque si yo tengo una buena formación, pues ellos también la van a tener. Entonces ahí es donde yo creo que la universidad la hace uno, o sea, puede ser que mi universidad no sea tan reconocida, pero yo, por ejemplo, hice lo que soy ahorita.

Chercheur : ¿Pero entonces tampoco sentirías que en términos generales la universidad tampoco como que guía todos los estudiantes a ese camino?

P8 : En ese momento no. Yo lo que te digo, como la carrera cambió, no sé si ahorita tengan unas exigencias, pero sí me parece que, por ejemplo, la […] debería ser como más exigente y pedirle, así como lo hacen en la […] o en la […] como no, es que para empezar tal cosa tienes que tener tal nivel. Para empezar tal otra, para graduarte tienes que tener tal nivel. A nosotros no nos exigían eso. Y puede ser que obviamente están los profesores de cada semestre, pero pues es importante desde mi punto de vista una evaluación de un tercero y de un externo que le diga, "no, sí puede o no, tal cosa todavía."

Chercheur : Cuando entramos en la universidad en general, pues tenemos 16, 17, 18 años, ¿no? Somos muy jóvenes. Y también está esa reflexión identitaria, o sea, quién soy hoy, ¿no? Y muchas veces dentro de la

formación siempre se nos pone como el profesor y se olvida la persona, ¿no? Se olvida pues el yo, por ejemplo, en mi caso […]. ¿Cómo viviste? ¿Piensas que de pronto la universidad te ayudó también a esa búsqueda de tu identidad quitando el lado el profesor? ¿O te ayudó a hacer reflexión de quién eres, qué te gusta hacer? Te fuiste enamorando poco a poco de la profesión, pero aparte de eso, ¿te ayudó a descubrir quién es, aparte pues de la vida de campus? ¿Pero ya como tal dentro de clases, como espacios de discusión, tal vez?

P8 : Sí, yo creo que la universidad tenía eso. Y había profesores también que se encargaban de hacer eso. Por ejemplo, había un profesor que amaba el teatro y que hacía teatro con nosotros. Entonces, yo por más de que tenía mi hijo y casi no tenía tiempo, pues entonces hacía teatro, hice teatro en los primeros semestres. Eso me ayudó un montón y me ayudó a descubrir la primera vez que hacía teatro en la vida. Entonces, me ayudó a descubrir también como unos intereses, unos gustos. Yo no entré a la universidad tan joven, por ejemplo, cuando yo entré tenía 25 años, entonces ya había hecho un tipo de cosas, yo entré ya grande a la universidad. No sé cómo sería para mis compañeros jóvenes, si los ayudó para eso, pero yo creo que sí, la universidad se prestaba para muchas cosas.

Chercheur : ¿Y estas clases eran como optativas o venían obligatorias dentro de tu programa?

P8 : No, eran optativas, eran optativas.

Chercheur : Y con tus materias obligatorias y pues tu trabajo, tu carrera, ¿era fácil poder acceder a ellas?

P8 : No, después de clases nos reuníamos los sábados, nos reuníamos los sábados después de clase, siempre era después de clase, no era como en los momentos de clase, sábados después de clase o a veces entre semanas llegábamos más temprano. Pero no eran momentos de clase porque además era un grupo diverso de personas de muchos semestres diferentes que querían. Entonces, sí uno tenía que hacer el esfuerzo de más de llegar porque no era dentro de los horarios académicos.

Chercheur : ¿Y estabas de acuerdo con todas las materias que veías en la universidad, piensas que todo el contenido de materias obligatorias es útil en este momento ya como docente?

P8 : Sí. Seguramente hubo algunas en las que en el momento me dio mamera, pero no, mentiras, es que yo soy buena estudiante. Sí, me encanta estudiar, me encanta aprender. Entonces, pues no, para mí estuvo bien, algo más relacionado con la inclusión, eso sí, como que me parece que hizo falta.

Chercheur : ¿Pero eso de la inclusión lo sientes ahora ya con tu experiencia como tal?

P8 : Exacto, sí, lo siento ahora.

Chercheur : Porque mira que también esa es otra discusión que he tenido con otros participantes y ha habido como algo en común y es que todos me han dicho que ahora 5 años para la formación docente es muchísimo. Es mucho, mucho tiempo y que, con esta generación, nueva generación de profes, pues 5 años, y que lastimosamente la profesión está muy infravalorada y que las universidades no les están mostrando a los futuros profes como, "vea, ustedes valen, lo que ustedes hacen, valen." ¿Qué piensas primero de la duración de esos 5 años de carrera? ¿Piensas como ellos, compartes de pronto el punto de vista de los otros participantes de que es mucho y piensas que en la universidad también les mostraron a ustedes que lo que ustedes hacen es muy importante para la sociedad?

P8 : A mí me enseñaron que lo que hago es muy importante para la sociedad, pero creo que no nos enseñaron a cobrar y a económicamente a hacer valer nuestro trabajo. O sea, creo que de pronto el trabajo de profe, o sea, pienso que mucha gente piensa que es profe porque le tocó y es como un poco lo más bajo, pero no, no se dan

cuenta, a mí me enseñaron que era importante, pero no me enseñaron a cobrarlo, ¿sabes? Como a decir, "no, es que usted no puede salir a ganarse 2 millones de pesos porque pues no, ¿sí? Entonces creo que en ese sentido me hizo falta. Y no sabría decirte, o sea, yo sé que las carreras en Francia duran 3 años, por ejemplo, las licences y yo no sé porque yo me puse a hacer la cuenta que estaba averiguando para entrar en una maestría y entonces me puse a mirar la cantidad de créditos y ellos en 3 años hacen más créditos que los que yo hice en 5 años. Entonces no entiendo cómo los hacen. O sea, sinceramente, ¿me entiendes? Y no entiendo entonces, pues yo eso lo hice en 5 años que juepucha fue duro, fue largo, Y entonces hacerlo en menos tiempo no sé cómo sería. Sí de verdad yo considero que lo que vimos fue importante y que antes me quedaron faltando cosas. Entonces, no sé si en menos tiempo en realidad uno lo logra. De pronto con mucho trabajo también en la casa, de pronto cambiando un poco de cosas o de pronto pues ya se han dado cuenta que había cosas que yo sí considero importantes y que en realidad no eran tan importantes, pero pues seguramente eso lo sabrán los que hacen los currículos universitarios. Entonces pues, en realidad no sé cómo embutirían 5 años en menos porque me parece un poco complicado, sobre todo yo que trabajaba, estudiaba en la noche y los sábados.

Chercheur : Vale, porque también ahí justamente como te preguntaba sobre los contenidos que de pronto pudieron no ser demasiado útiles durante nuestra formación. Muchos me comentaban que esta parte de didácticas de los años 40, 50, 60, se sentía muy desconectado también ya en el momento de práctica, que hubieran preferido más bien más práctica desde el principio. Más acercamiento a la realidad y como lo que mencionabas con esta parte de teoría, pero mucho más contextualizada.

P8 : De pronto podría reducir el tiempo, puede ser, puede ser. Pero también yo creo que eso le puede servir a uno para ver qué le gusta, o sea, ver toda esa teoría de la didáctica y de cómo ha cambiado la enseñanza de las lenguas, pues es más allá de rellenar tiempo, o sea, yo creo que uno no tampoco se tiene que casar con un estilo de enseñanza y entonces uno coge cosas de aquí y acá y miro si funcionan o no funcionan, pero pues al menos tengo un poquito de conocimiento al respecto y puedo mirar a ver de dónde me agarro, por más de que digan que eso ya no se usa, pues finalmente uno usa lo que a uno le funciona y lo que uno ve que está bien.

Chercheur : ¿Hubo momentos en los que dudaste de tu lugar como profe? En que ya dijiste, "No, no quiero ser profesora."

P8 : Yo creo que hay momentos así en el año, sobre todo cuando uno trabaja con adolescentes, que hay momentos así en el año en que uno dice como, "Juepucha, estoy mamada de estos chinos." O siento que estoy haciendo lo mismo, cosas así. Pero yo creo que no, o sea, pero no me ha pasado, así como continuamente, sí, hay momentos en los que juepucha no me los aguanto más. También por lo que son adolescentes y por eso también como mi interés de entenderlos también un poquitico y ponerme en su lugar y pienso cuando yo era adolescente también que era una mamera. Entonces creo que cuando me ha pasado eso es como también fatiga porque además uno tiene resto de cosas que hacer, yo trabajo en un colegio super exigente. Entonces, sí. Creo que esos momentos de fatiga también han sido porque uno como profe piensa un montón en los niños, pero ¿quién piensa en los profes? Me parece que como que uno humaniza todo lo que tiene que ver con los chinos, pero es como si nosotros más bien fuéramos máquinas.

Chercheur : ¿Y en tu formación universitaria? Porque siempre esa tendencia también a romantizar nuestro trabajo, ¿no? A idealizar y que vamos a cambiar el mundo, ¿no? ¿En tu carrera les mostraron la realidad de la profesión? ¿Esta sensación que tienes ahora en algún momento en la universidad te lo dijeron, o lo descubriste?

P8 : Uf sí, yo creo que lo descubrí. Y fíjate que hice después un semestre de una maestría y entonces uno de los profesores nos decía como es que vean, el neoliberalismo le falló a la educación o no sé qué y entonces yo decía, pues si me dicen esto, pues entonces yo ya no voy a querer cambiar el mundo. Y entonces si usted que ya estudió en Europa y si usted que ya hizo doctorado y yo no sé cuántas cosas me viene con ese discurso, pues es un discurso desalentador. O sea, si uno de verdad no cree que puede hacer algo para cambiar, pues apague y

vámonos, porque yo creo que esa no debería ser la mentalidad de un profesor, ¿sabes? Eso fue un discurso desalentador y de esa maestría hice un semestre porque no me aguanté ese discurso. y entonces en ese sentido, creo que eso no hubiera sido de pronto tan chévere para mí si clase tras clase me dicen, "no, pues es que la educación falló" y no sé. Creo que hasta mejor que no. Y realmente descubre las cosas pues solito, pero pues no sé, yo pienso que uno como profesor también tiene que creer en la utopía, ¿sabes? O sea, si uno no cree en eso, pues de verdad puede dedicarse a otra cosa.

Chercheur : Hemos tenido la oportunidad de hablar con profes de distintas universidades y en cada universidad los formaban como para ser un tipo de profesor. En algún caso me decía que en general los formaban para ser profes de colegio, de primero a noveno, por ejemplo, que faltó como tú mencionabas cómo cobrar las clases, por ejemplo, ¿no? que faltaba eso, que en cambio en otras universidades los estudiantes con la formación podían también ir un poquito más allá y ya estar en la parte de coordinación académica, por ejemplo. ¿Cuál era el perfil de los profes que salían de tu universidad? ¿Era también como en ese caso de que era solamente profes de colegio que de pronto era como que tenían que saber de todo, como todero como con los niños o la formación, las materias con las que veían o los dejaban ir un poquito más para allá?

P8 : Sí, sí era solamente como profe de colegio porque mi título es licenciatura en educación básica. Entonces, sí, era solamente como profe de colegio.

Chercheur : Y bueno, ya como última pregunta con respecto a la formación universitaria, ¿Qué se siente cuando tú haces como esa comparación de los de la […] que no son tan conocidos? O sea, y los de la […] de la […]. ¿Cómo haces tú digamos de pronto hablando con tus colegas para reafirmar tu universidad que te formó? ¿O qué piensas de pronto siempre se tiende también a romantizar mucho más la universidad pública?

P8 : Pues no, no lo siento, no es que, es que yo hablo por mí y entonces la gente conoce mi formación. Y me conoce a mí y sobre todo como que yo no necesito que alguien me diga lo que no sé porque yo sé lo que no sé. Entonces no me interesa finalmente la opinión externa. Es decir, yo sé que la […] no es tan reconocida, pero en realidad no me importa porque me importa como soy yo.

Chercheur : Quisiéramos que pasáramos como a tu relación con la lengua, ¿vale? Con este caso con el francés. Entonces, ¿cuál es tu relación personal con el francés?

P8 : Yo la amo profundamente.

Chercheur : ¿Y por qué? ¿Cómo llegaste a eso?

P8 : Pues yo creo que bueno, por un lado, lo que te conté de mi profesor privado, el profesor que tuve casi todo el tiempo, él había estudiado en Francia, era doctor en historia. Pero acá no había podido ubicarse cuando llegó a Colombia nuevamente. Entonces, pues él me enseñaba un poco de cosas también de lo que había vivido por allá y bueno, digamos que para mí fue muy importante como eso de haber tenido al profesor sola y darme cuenta que de pronto estaba mucho más allá que el dinero. O que tener un salón con 15 estudiantes. Entonces pues ahí me enamoré del idioma y luego pues llegué a la universidad, me iba super bien, empecé a hacer teatro, me encantó hacer teatro.

Chercheur : Teatro en francés.

P8 : En francés, sí, hacía teatro francés. Hacía teatro francés y yo creo que eso también me ayudó mucho, tuve profesores muy buenos. Cuando yo supe que iba a tener un profesor que como con el que todo el mundo pasaba cambié, cambié porque yo lo que quería era formarme bien, cambié y empecé a tomar clases en la tarde en ese semestre, porque siempre me interesó como hablar muy bien para poder comunicar bien. Antes de eso yo

trabajaba en un hotel y en ese tiempo ya había estudiado un año francés, entonces me gustaba comunicar con la gente. Entonces, pues como mi conexión con la lengua es eso, el poder intercambiar ideas, el poder conocer otras formas de pensar y transmitir mi forma de pensar, el poder como lograr ese enriquecimiento que uno logra cuando puede hablar otro idioma. Entonces, creo que eso es lo que más amo del francés y en general de las lenguas.

Chercheur : Tuviste gracias también a tu experiencia previa en el hotel, con el profe que tuviste para ti y lo del teatro, tuviste esa oportunidad cómo de desarrollar esa competencia comunicativa intercultural, ¿no? Pero suponiendo que en el caso de algún estudiante que no haya tenido esas mismas oportunidades donde el francés se ha utilizado para comunicar como tal, solo con las clases de la universidad, lo que ofrece la universidad, ¿se puede desarrollar esa misma competencia intercultural? ¿Se puede lograr sentir el francés como algo propio y no simplemente como algo ajeno o una lengua, la lengua que utilizo para las materias y después en el futuro la lengua de trabajo?

P8 : Yo creo que es difícil. Creo que es difícil, sí. No, creo que mi caso es diferente también.

Chercheur : Y cuando dices que es difícil, ¿a qué te refieres?

P8 : Para muchos de mis compañeros era difícil ese clic, precisamente porque el francés era solamente la lengua que veían 2 horas diarias y que para muchos como es tan compleja, entonces significaba no poder seguir avanzando en sus semestres. Entonces, o no poder graduarse o no poder, ¿sabes? Porque sí estudié con muchos que habían estado repitiendo francés como un montón de tiempo y no lo lograban por la dificultad que representaba para ellos y porque precisamente de pronto era solamente una lengua de hablar en la clase y no con la que se habían conectado. Para muchos sí fue complejo.

Chercheur : Y ya para acabar, simplemente quisiera preguntarte sobre tus motivaciones, ¿vale? hoy en día, ¿cuáles son tus principales motivaciones para ser profe? ¿Qué aspectos de tu trabajo te dan más gusto, más amor?

P8 : Yo creo que lo que te decía al principio, para mí ser profe ahora es como quedar en el tiempo. O sea, fíjate que ahorita cuando yo me puse a pensar en […] que me preguntaste si había tenido un maestro que me había marcado. Entonces […] donde quiera que esté yo voy a hablar de él hasta el fin de mis días también. Entonces él me marcó a mí y sé que marcó a muchas personas de muchas universidades, nada más porque él trabajaba en la […] y no sé si en la […]. Entonces, digamos que poder enseñarle a alguien algo que fíjate que no tiene que ver con la lengua, porque en realidad ahorita mis intereses pues tienen que ver más como con la formación, como personas independientemente de la lengua. es como poder perdurar y como poder marcar positivamente la vida de alguien. Que esta persona entonces transmita también eso a otros y a otros y a otros y entonces como todo ese ese cariño se transmite y se transmite y se transmite y entonces esa es mi motivación para seguir siendo profesora. No sé si siga siendo profe de lengua, pero la docencia sí es algo que no, que no creo que cambie, ¿sabes?

Chercheur : Y dentro de tu decisión de no querer seguir siendo profe de lengua, ¿a qué se debe?

P8 : Ah, bueno, no sabría, no, no sabría si seguir siendo profe de lengua. Es que a veces siento como que la lengua está muy muy encasilladita, ¿sabes? Entonces, solamente eres profe de francés, pero pues a mí me gusta como enseñar otras cosas. No sé, inteligencia emocional, como cosas así. Que siento que pueden ser más importantes para una persona. Mi trabajo de grado al cual me ayudó a entender cuando yo empecé mi práctica docente, entonces yo iba, claro, yo hago teatro, amo el teatro y mis chinos, los chinos con los que haga la práctica docente seguramente van a tener unos problemas de producción oral y entonces voy a hacer teatro con ellos para desarrollar su producción oral. Llegué al aula y había un montón de cosas adentro. Yo hice la práctica

docente en un colegio donde llegan niños cuyas madres son prostitutas, tenían a sus papás algunos en la cárcel, expendedores de drogas, un montón de realidades sociales que uno no puede dejar de lado. ¿Qué era lo que yo intenté hacer? Al principio porque yo decía, "voy a desarrollar la competencia comunicativa." Y entonces uno no puede dejar de lado esa realidad y entonces finalmente mi trabajo resultó siendo hacer de la clase de francés un espacio para aprender a vivir juntos porque ellos tenían muchos problemas sociales y no se entendían entre ellos y había mucha violencia dentro del aula y era un aula de primero de primaria. Había mucha violencia dentro del aula, obviamente porque todo lo que uno vive lo permea. Y porque si a mí me dicen como pasó en la clase como es que su mamá es una puta y en realidad lo es, pues eso a uno le duele. Y uno no puede dejar eso de lado, ¿sabes? Y entonces mi trabajo resultó siendo más bien generar un espacio con condiciones para que los niños aprendieran a vivir juntos. Entonces, pues en ese momento me di cuenta que yo podía hacer algo más que la lengua, que no fuese la lengua por la lengua, sino que en ese caso para mí la lengua fue solamente un medio. Un medio, pero pues en realidad el fin era otro, y el fin era que ellos aprendieran a convivir mejor juntos con todo y sus diferencias. Y entonces en ese momento me di cuenta que puede ser que la clase de lengua me parece bonita y me gusta enseñar y me gusta ver sus procesos y me gusta ver lo que pasa al final del trimestre cuando ya han aprendido algo, pero sé que puedo impactar mucho más como enseñando otras cosas. Entonces, por eso te digo que no sé si en un futuro siga siendo profe de lengua porque siento que hay cosas que pueden ser más impactantes para la vida de los jóvenes.

Chercheur : ¿Y en ese sentido piensas que dentro de tu formación universitaria en la […] las materias que veías eran un limitante justamente para el profesor, ya que estaba solo enfocado para ser profesor de lengua? ¿Hubieras querido tener mucho más como ese tipo de materias diferentes que te encaminaran?

P8 : Pero fíjate que tuve a mi tutor. O sea, fíjate que tuve a mi tutor que finalmente me dijo como, "pues es que por ahí como que no es la cosa, o sea, fíjate que hay otras cosas que son más importantes que te están impidiendo dar la clase, porque lo que pasaba es que al principio yo no podía dar clase. Hay cosas más importantes que te están impidiendo dar la clase y no sé qué y entonces yo pienso que bueno, eso lo logró él, mi tutor, que de verdad era un maestro maravilloso, pero pues yo creo que también los otros profesores se dan cuenta de eso, o sea, yo creo que ahí es como la parte humana de cada uno de los profesores que están ahí dentro. Si yo me hubiera encontrado algún otro que me hubiera dicho, "no, pues como que mire a ver porque es que la producción oral es importante", no sé qué habría pasado con ellos y conmigo, pero fue gracias a él.

Chercheur : Por la importancia también de tener como un guía, ¿no? En ese sentido.

P8 : Sí, exacto.

Chercheur : Vale, y ahorita ¿en qué sentido la estabilidad económica influencia también tu deseo de seguir en la profesión?

P8 : No, pues es que es súper importante, porque al final yo soy profesora porque en realidad me gusta eso. Pero pues es importante poder vivir bien. No me parece chévere que uno siempre diga, "no, es que los profesores no tienen plata." O sea, ¿cómo no? ¿Por qué no? ¿Sabes? Parece que son cosas que debería uno ir de la mano y que debe cambiar uno también para no meterse tampoco a cualquier trabajo, ¿sabes? Como no, pues yo no me voy a regalar por 3 millones de pesos porque es muy poquito, ¿sabes? Eso es lo que vale mi trabajo. Pero es difícil.

Chercheur : También hablábamos de eso con otros participantes de que se comparaban como el profe de inglés y el profe de francés. Siempre cuando hablábamos esta situación económica con los otros participantes, hablábamos de que, digamos, en un caso para muchos, hacían comparación entre francés e inglés y estaban en francés porque el francés les daba más retribución económica que el inglés. En otro caso, la persona que escogía inglés, era porque con inglés, lograba conseguir un puesto de coordinador que no lo lograba en francés y por lo tanto eso le daba mucha más estabilidad económica. Pero a la conclusión que llegaban era la misma, que yo

estoy en francés es porque me da cierta cantidad de dinero. Si el francés no me da esta cantidad de dinero, estaría haciendo otra cosa diferente. Entonces, si el inglés daba más dinero, yo creo que normalmente ahorita estaría enseñando inglés y no francés. ¿Sí? Entonces como que la decisión de ser profe de francés o inglés se debía más al final, con la vocación que tenían y todo, pero también como esa estabilidad económica que les daba la profesión. ¿Entonces también sería el caso para ti?

P8 : No, yo siempre he sido profe de francés porque es lo que me gusta a mí y porque es en lo que me siento fuerte en realidad. Yo no tengo ninguna certificación en inglés, en teoría podría poder enseñar inglés, pero pues sé que no, y entonces siempre lo he hecho por gusto. O sea, no he pensado nunca en la plata, si me da más plata. He sido profesora de inglés a veces, siendo igual profesora de francés, pero no he elegido el que me dé más plata, sino siempre he elegido lo que más me gusta.

Chercheur : Vale, […], muchísimas gracias. De verdad, te agradezco. Yo sé que toma mucho tiempo y te agradezco mucho por haber participado acá en esta entrevista, ¿vale?

Annexe C : Construction des noyaux sémantiques des mots pivots

Afin d'assurer la transparence de la démarche analytique, les annexes présentent certains extraits du corpus ayant contribué à la construction des noyaux sémantiques. Un code couleur a été utilisé pour rendre visible le processus d'identification des associations discursives analysées : les éléments apparaissant en bleu correspondent aux composantes stables des noyaux, tandis que les éléments signalés en jaune renvoient aux stéréotypes déployés ou interprétés à partir des discours. Ce dispositif vise à illustrer concrètement le passage des données discursives vers la formalisation sémantique proposée dans cette recherche.

Extraits du lexème « choix » dans les conversations

noyau - stéréotypes

Extraits de *choix* dans les conversations
P1 «[...] nos daban la opción de escoger una de las de las lenguas que veíamos de profundización [...]» «[...] ahí fue cuando tomé la decisión de empezar a aprender solo inglés y me di cuenta pues que tenía ciertas fortalezas en ello [...]» «[...] Entonces, cuando yo tuve la oportunidad de decidir qué estudiar, dije que primero la enseñanza era algo que me interesaba [...]» «[...] Entonces, escogí la [...] porque ya habían dos personas que conocían la universidad [...]» «[...] nunca me presenté a la […], nunca me presenté a la […] porque también tenía a nivel personal, un tema de yo siempre he sido de mucha inmediatez, entonces necesitaba estudiar ya y no quedarme sin hacer nada, entonces por eso escogí la universidad en la que me apoyaban [...]» (Son choix est dicté par un besoin personnel de rapidité) «[...] Por decisión propia, porque sé que mis compañeros sí lo hicieron [...]» «[...] Yo me obligaba a mí mismo a escuchar radio en francés, escuchar música en francés, pero era una decisión propia y no como una invitación de la universidad [...]» «[...] Al final me decanté por estudiar la licenciatura y eso me permitió viajar a Francia [...]» (Le verbe decantarse exprime l'action de choisir après avoir hésité entre plusieurs options) «[...] yo sí sentía que tenía muchas fortalezas para transmitirle conocimiento a las otras personas. Entonces eso me hizo entrar a esa carrera [...]» (Il choisit sa voie en fonction de ses propres capacités ressenties) «[...] Yo siempre tenía el sueño de ser traductor [...]» (Une aspiration qui représentait son premier choix de carrière)
P2 «[...] Entonces decidí ya ser profesor de inglés [...]» «[...] viendo las opciones que había para ser profesor de inglés, pues llegué a la [...]»

«[...] Fue algo que decidí. ¿Sí? O sea, yo o sea, decidí ser ese profesor [...]»
«[...] también es una decisión, ¿no? [...]» (En parlant de la transformation identitaire)
«[...] Entonces dije "bueno, ¿por qué no el francés?" [...]» (Le choix du français plutôt que de l'anglais)
«[...] Yo no voy a ser profesor de inglés, voy a ser profesor de francés [...]» (Changement de direction)
«[...] Y cuando uno quiere esa voz en el otro idioma, hay una co-construcción identitaria [...] también es una decisión, ¿no? [...]» (Il voit l'apprentissage d'une langue comme un acte volontaire)

P3

«[...] Si hubiese podido elegir, hubiera elegido el inglés y alemán [...]» (Choix hypothétique par intérêt académique)
«[...] No elegí inglés porque era inglés para niños [...]» (Choix de langue)
«[...] esa decisión la tengo clarísima [...]» (Son choix de faire un double diplôme en français pour le statut professionnel)
«[...] la universidad te obliga a elegir un énfasis [...]» (La contrainte institutionnelle)
«[...] no tenía los medios para estudiar en una universidad privada [...]» (Le choix restreint par les moyens ; une nécessité)
«[...] ingresé pensando erróneamente que yo podía elegir qué lenguas quería estudiar [...]» (Le choix basé sur une fausse idée : Il pensait avoir une liberté qu'il n'avait pas)
«[...] no me quedé de brazos cruzados, realicé la carrera que te conté en el [...]» (Le choix face à l'échec)
«[...] Si ellos hubiesen tenido el doble diploma con inglés, me hubiese quedado en inglés [...]» (Le choix stratégique pour le diplôme)
«[...] o era ver las obligatorias de la carrera o ir a trabajar [...]» (Le choix forcé par le temps)

P4

«[...] pues si antes yo nunca lo había visto como primera opción [...]»
«[...] si yo hubiera tomado esa decisión, o sea, donde yo trabajaba, ganaba casi tres veces más de lo que yo ganaba como profesora [...]»
«[...] yo antes estuve en la Licenciatura e hice un tecnólogo en administración en salud y trabajé en el área de la salud durante 5 años [...]» (Choix de rupture avec son ancien métier pour s'orienter vers les langues)
«[...] luego a raíz de un gusto por los viajes y por los idiomas, empecé a estudiar la licenciatura, no por un gusto por la enseñanza [...]» (Choix motivé par l'intérêt culturel plutôt que par la profession finale)
«[...] desde el principio siempre fue enseñanza de francés porque durante la carrera sí me di cuenta que personalmente se me hacía más fácil que enseñar inglés o español [...]» (Elle a choisi le français par affinité et facilité perçue)
«[...] Pues ya termino esto y veo si sí o si no y ahí sí si veo si estudio otra cosa [...]» (Choix de terminer son cursus actuel malgré ses doutes, faute de pouvoir faire autrement)
«[...] decidí hacer una maestría que no tenía ninguna persona que hablara español [...] Decidí buscar un sitio de prácticas donde nadie hablara español [...] (Choix d'apprentissage pour s'approprier la langue)

P5

«[...] Entonces, estaban las dos opciones, en la [...] se ofrecía el programa solo de inglés [...]» (Options universitaires initiales)
«[...] pero pues digamos que fue una decisión mía también. Fue mi decisión [...]» (Choix comme acte d'autonomie et de direction de vie)
«[...] pero pues no me gustó mucho [...] y quise hacer como el cambio a la carrera de lenguas [...]» (liberté de rompre avec un parcours qui ne lui convient pas)
«[...] sí lo pensaba más desde la perspectiva de aprender otro idioma más que de enseñarlo [...]» (Il a choisi sa filière par intérêt intellectuel plutôt que par pragmatisme professionnel)

P6

«[...] Puesto que mis compañeros todos escogieron el énfasis en inglés [...]»
«[...] Entonces bueno, terminé escogiendo ese énfasis [...]»

«[...] esta decisión pues la tomé justo pensando pues en sus consejos a futuro económicamente hablando también [...]» «[...] es a partir de allí que, pues decido ya finalizar mis estudios y decir, "me voy a enfocar solamente en esta parte pues del francés [...]» «[...] Allí si ya tenías que escoger pues una lengua, ¿no? y pues yo obviamente le hice con un amigo en francés [...]» «[...] tenía que buscar algo que tenga que ver con la enseñanza y, bueno, terminé en la cuestión de las lenguas [...]» (Choix de la stabilité sur la passion) «[...] Entonces yo me voy a enfocar en francés, me terminó gustando [...]» (Choix comme stratégie)
P7 «[...] Sí, digamos que antes de haber elegido esta carrera creo yo como muchas personas no sabía qué hacer [...]» «[...] Qué suerte haber elegido el francés [...]» «[...] Entonces yo dije, "bueno, ingeniería, mecánica, mecatrónica... mi papá me dijo, “bueno, pero es que usted es bueno en inglés porque no intenta algo con idiomas” Y terminé pues en la [...]» (Hésitation entre plusieurs carrières) «[...] ¿Y por qué me decidí por el francés [...] fue algo que me inspiró a hacer el máster en francés cuando terminara [...]» (Décision de se spécialiser en français) «[...] Quería inglés, pero ya fue precisamente en esa clase con una profesora [...] fue ahí cuando me di cuenta de que era el francés [...]» (Changement de préférence, de l'anglais vers le français) «[...] mi primer objetivo era aprender solo los idiomas, no como tal la enseñanza [...] ahí fue cuando también como todo ese proceso de cambiar el chip, de pasar de simplemente aprender el idioma para enseñarlo [...]» (Le passage de l'apprentissage à la vocation d'enseigner)
P8 «[...] digamos que así empecé, así tomé la decisión [...]» «[...] pero no he elegido lo que me dé más plata [...] Al contrario, siempre he elegido lo que más me gusta [...]» (Refus du critère financier) «[...] Y en ese momento yo dije "ah sí, pues obviamente no, yo voy a hacer lo que yo quiera [...]» (Choix initial) «[...] Y pues decidí quedarme con el francés porque lo quería más y además me iba muy bien [...]» (Préférence pour une langue) «[...] Entonces, me dijeron “acá se enseñan profesores, no se enseñan traductores”, pues todo bien [...]» (Acceptation de sa formation) «[...] Yo lo que quería era estudiar en realidad, independiente de lo que fuera [...]» (Moteur principal du choix) «[...] Yo me gradué con un nivel C1 porque yo quise tenerlo [...] pero eso lo hice porque yo quise [...]» (Exigence personnelle)

Extraits du lexème « opportunité » dans les conversations

noyau - stéréotypes

Extraits d'*opportunité* dans les conversations
P1 «[...] ya había tenido una experiencia en el extranjero en Alemania 1 año, donde tuve la oportunidad de enseñar inglés y matemáticas en esa época [...]» «[...] Entonces, cuando yo tuve la oportunidad de decidir qué estudiar, dije que primero la enseñanza era algo

que me interesaba [...]»
«[...] esa lengua es la que hoy en día me ha permitido viajar, trabajar, me ha abierto un montón de puertas [...]» (L'expression "ouvrir des portes" est la métaphore de l'opportunité)
«[...] Ser profe tiene sus ventajas. Tenemos más vacaciones, tenemos mucho contacto físico con la gente [...]» (Opportunités positives du métier)
«[...] con una licenciatura se pueden hacer muchas cosas, se puede vivir bien en términos prácticos, pero también se puede ser feliz [...]» (Champ des possibles qu'offre ce diplôme)
«[...] nos permitió saltarme un año prácticamente [...]» (Il a transformé un règlement universitaire en une opportunité de gagner du temps)
«[...] Nosotros éramos 16 de francés, 13 viajamos a Francia [...]» (Concrétisation d'une opportunité offerte par le cursus)
«[...] el hecho de ser profe francés fue una salvación, digamos, a nivel económico [...]» (Le métier est vu comme une opportunité de secours face à l'échec d'un autre projet).
«[...] hay muchas opciones de mis compañeros [...] se dedican a viajar por el mundo enseñando francés, inglés, español [...]» (Il évoque les débouchés et les chances de carrière à l'international)

P2

«[...] Mi mamá se tomó muy en serio mis deseos de niño y me metió a una normal superior [...] donde digamos que lo prepara a uno para ser profesor [...]» (L'opportunité d'une formation précoce)
«[...] tener ese capital cultural tan cercano [...] yo creo que sí repercutió mucho en mi interés [...]» (L'accès au capital culturel)
«[...] el haber vivido allá tanto tiempo [...] yo siento que es el valor agregado que yo tengo aquí con los estudiantes [...]» (L'expérience à l'étranger comme avantage compétitif)
«[...] En la universidad habían profesores de didáctica pues muy duros [...] Entonces, creo que reforzaba un poco la legitimidad [...]» (L'opportunité d'apprendre auprès de mentors)

P3

«[...] agradezco un montón la oportunidad, conocí un equipo de trabajo impresionante [...]» (La gratitude professionnelle)
«[...] No te vas a perder esa oportunidad [...]»
«[...] es mi oportunidad para intentarlo con francés [...]» (Le passage vers le français)
«[...] Y él tuvo que irse porque le salió un intercambio así de la nada [...] Ingresé a su colegio por él sin nada [...]» (Coup du destin)
«[...] Eso me ha dado una ventaja increíble en niveles de lengua y en niveles de experiencia frente a mis compañeros [...]» (Avantage compétitif)
«[...] Yo te presto el dinero para que te compres el tiquete y me lo regreses [...] sin un peso de interés [...]» (Soutien financier inattendu)
«[...] solo en francés tenía la posibilidad de hacer doble diploma [...]» (Exclusivité du programme)

P4

«[...] el tema de que tenía como relación como con los intercambios, como con esa parte esa oferta que ellos tenían [...]» (Offre de l'université)
«[...] Obviamente sí ya cuando empecé a trabajar me di cuenta que sí había ciertas ventajas con francés que uno va con inglés [...]» (Avantages du français)
«[...] un amigo que sí que estudió conmigo me propuso hacer unas clases [...] como para ver si me gustaba o no me gustaba [...]» (Opportunité clé)
«[...] está el campo del idioma. Se puede explotar de otras formas [...]» (Elle évoque ici les opportunités professionnelles au-delà de l'enseignement pur)
«[...] tenía como relación como con los intercambios, como con esa parte esa oferta que ellos tenían [...]» (Opportunités de mobilité offertes par l'Université)

P5

«[...] yo tuve la oportunidad de hablar con el profesor que como que fundamentó un poco ese programa de francés [...]» (Rencontres académiques) «[...] la verdad siempre fueron amigos los que me iban recomendando [...]» (Accès facilité au marché du travail par le cercle social)
P6 «[...] tuve la ocasión de presentar el TCFQ [...]» «[...] Entonces, bueno, tuve la oportunidad de hacer cinco o seis semestres en la [...]» «[...] se dio esa oportunidad de hacer uso de esas competencias musicales para hacer algo relacionado con la pedagogía [...]» «[...] nació esa oportunidad gracias a colegas que trabajaron conmigo en esa empresa y que ahora están en la [...]» «[...] porque obviamente pues yo mismo y la misma escuela me va dando esa oportunidad [...]» «[...] Claro, eso ayudó un montón [...]» (Avantage du milieu familial) «[...] aunque mis padres pues pagaban los semestres [...]» (Soutien financier parental) «[...] esto obviamente hizo que los estudiantes que vieron clase con él pues tuvieran digamos una especie de ventaja en cuanto a los demás [...]» (La pédagogie comme tremplin) «[...] esto pues me ayudó un montón. Comenzando por el hecho de que en Colombia [...] tienes que tener un diploma para obtener un trabajo formal [...]» (Le diplôme comme opportunité légale)
P7 «[...] Entonces pienso que esta lengua da muchas oportunidades y pues bueno, más allá de lo que discutimos, el mercado, la economía y demás, la parte cultural [...]» «[...] En cuanto a la parte económica, lo descubrí fue después. ¿Por qué? Porque pues digamos ya el inglés ya estaba como una lengua mucho más enseñada, había más competencia [...]» (Avantage concurrentiel du français) «[...] independientemente y no por desvalorizar los compañeros de inglés, es mejor pago. Tiene una paga no mucho más alta, pero mejor [...]» (Opportunité financière) «[...] mirando el mercado. Yo decía, "bueno, pero es que hay muchos profes, de inglés [...] El mercado está como lleno." [...]» (Analyse du marché de l'emploi)
P8 «[...] lo que pasa es que yo llegué a la docencia porque así se dieron las posibilidades [...] » (Circonstances extérieures) «[...] En ese momento el ICETEX tenía un crédito-beca para las licenciaturas [...]» (Opportunité financière spécifique)

Extraits du lexème « formation » dans les conversations

noyau - stéréotypes

Extraits de *formation* dans les conversations
P1 «[...] creo que ese fue el primer error para no tener una muy buena formación, digamos, sentada a nivel pedagógicamente hablando, no tuve una formación tan sentada ni tan reflexiva [...]» (Processus de réflexion) «[...] También siento y no la verdad es que hubo mucha carencia de eso en mi formación [...]» «[...] Entonces creo que lo anecdótico, digamos, para empezar a convidar a los estudiantes, digamos, que están aprendiendo y que están en formación es muy valioso [...]» (Héritage)

«[...] Yo nací en una comunidad educativa y en esa comunidad educativa todas las personas que me formaron son profesores [...]» (La formation est vue comme une éducation continue dès l'enfance)
«[...] Conocer las diferentes estrategias me parecía muy importante saberlo antes de entrar a un aula de clase [...] pero ya tener digamos, ciertos fundamentos ya da más herramientas, más coherencia en la práctica pedagógica que uno tiene [...]» (La formation est ici synonyme de cohérence et de fondements)
«[...] es muy importante ver al otro al otro compañero cómo la embarra o cómo hace esto muy bien y anotar [...]» (La formation est comme un apprentissage par les pairs)
« [...] tener espacios de práctica pedagógica desde el principio de la carrera. Sin importar que uno al principio no tenga las herramientas como tal teóricas a nivel de metodología, epistemología, etcétera, etcétera [...]» (La formation est vue comme un équilibre entre pratique et théorie)

P2

«[...] son curas que deciden cambiar el país a partir de la educación a partir de la formación inicial de chicos y chicas [...]» (l'éducation comme outil de changement social)
«[...] quizás para desde espacios de cafés pédagogiques, desde espacios de formación [...] sobre lo que significa aprender un idioma hoy en día [...]» (Espaces de réflexion pédagogique)
«[...] Viene también desde por la misma formación universitaria que no hay esa conexión [...]» (Rentabilité et didactique)
«[...] me metí a un colegio, una normal superior. Yo estudié en un colegio una escuela normal superior donde digamos que lo prepara uno para ser, para ser normalista, para ser profesor [...]» (La formation précoce par imprégnation)
«[...] Nosotros empezamos a ver pedagogía, materias de pedagogía como tal desde sexto, hicimos prácticas en el colegio [...]» L'apprentissage par la pratique dès le jeune âge
«[...] uno tiene de referencia los profesores que uno tuvo, que sean buenos o que sean malos [...]» (L'influence des modèles pédagogiques)
«[...] la [...] desde los primeros semestres siempre está ese discurso transformador formador de la educación [...]» (La formation comme discours transformateur)
«[...] La gestión de la disciplina, de la clase, el trabajo son cosas que uno aprende solo en la práctica. Es como jugar fútbol [...]» (L'apprentissage par l'expérience de terrain)
«[...] tenía una excelente directora de tesis de pregrado [...]» (L'accompagnement par des experts)

P3

«[...] hice 14 semestres [...] por mucho trabajo que tenía [...]» (Le parcours académique long)
«[...] vas a ir a observar la profe cinco veces en el semestre. Eso obviamente le enseña muchísimo a uno [...]» L'apprentissage par l'observation
«[...] soy de los que busca cursos y hace cosas en línea [...]» (La formation continue et autodidacte)

P4

«[...] En muchas personas egresadas de la universidad se ve que no tienen porque eso ya fue autoformación [...]» (Sur l'apprentissage par soi-même)
«[...] la formación era muy limitante también [...]» (Limites de son diplôme initial)
«[...] Ya después el tema de la enseñanza fue como más, lo descubrimos sobre el terreno, en realidad [...]». (L'apprentissage par l'expérience plutôt que par les livres)
«[...] Son más años que estamos pagando de formación, más tiempo que se está perdiendo [...] estudiar 5 años en Colombia es estudiar, en Francia una licenciatura y una maestría [...]» (Le temps investi par rapport à la valeur du diplôme)
«[...] en vez de meter materias que sean más críticas, más analíticas [...] para qué sentido tiene en una universidad seguir viendo lo mismo [...]» (Les contenus qu'elle juge inutiles pour un professionnel)
«[...] La autoformación, yo creo que es indispensable y más en estos momentos donde los perfiles de los estudiantes cambian tanto [...]» (Elle insiste sur l'idée que la préparation d'un enseignant ne s'arrête jamais)

P5

«[...] que es también otro de las ramas que me interesan en mi formación [...]» (Intérêts académiques)
«[...] al menos los que observé falta mucho más trabajo en la formación didáctica en lengua extranjera [...] más en la formación didáctica, desde luego, atender una población de 35 estudiantes [...]» (Lacunes des professeurs observés)
«[...] nunca una formación sobre un aprendizaje virtual, cómo enseñar francés desde luego bimodal [...]» (Manques de son propre programme)
«[...] pueden incluso hacer una forma formación, adelantar una formación de posgrado [...]» (Cheminement académique)
«[...] pero sí es necesario una formación sólida, de base desde el principio [...]» (La nécessité de bases solides)
«[...] Ah, yo creo que más que el tiempo [...] es como la calidad de los contenidos que se da y las oportunidades de experiencia en el aula [...]» (il parle de la qualité du contenu de la formation)
«[...] siento que a veces a esa formación de profesor le faltaba también una formación más grande en política educativa [...]» (Besoin de connaissances politiques)
«[...] porque de cierta manera la formación [...] tiene que servir para crear nuevos conocimientos [...]» (Rôle de l'université)
«[...] en francés, al menos en la [...], de hecho, nunca usamos un manual [...] el foco del aprendizaje de francés estaba más hacia el descubrimiento de los francófonos, hacia la cultura [...]» (La méthodologie d'apprentissage)
«[...] habría sido interesante que desde el principio desde que uno está terminando su carrera se vinculara a ese mundo académico, ese mismo investigativo para que uno pudiera seguir [...]» (Continuité académique)

P6

«[...] mi tesis la hice en relación con esto, las prácticas también [...]» (L'expérience des stages)
«[...] a medida que el programa iba avanzando, empezabas a ver didácticas [...]» (L'apprentissage de la didactique)
«[...] vi varios meses con él, no recuerdo cuántos, pero sí estuve mucho tiempo con él trabajando en las clases [...]» (Le temps passé avec un mentor)
«[...] te dan las bases, te dicen, "bueno, con esto puedes ya comenzar a ejercer" [...]» (Les bases théoriques)
«[...] me enfoqué exclusivamente en el francés [...]» (La spécialisation)

P7

«[...] Yo le voy a dar unas indicaciones y esa es la parte de la de la formación [...]» (Sa vision du rôle de la formation)
«[...] O lo que decía, si hubiese tenido un guía en la formación [...]» (Lacunes de sa formation)
«[...] pienso yo en cierta forma es como cuando uno toma un curso de conducción, pienso yo, uno le enseñan las cosas básicas, pero cuando uno sale a conducir uno siente que le hace falta mucho [...]» (La métaphore de l'apprentissage de la conduite pour critiquer la formation académique)
«[...] estaban todavía como muy apegados a esa parte teórica, todavía, mucho mucho. [...] de la teoría a la práctica es otra cosa [...]» (La critique d'une formation trop théorique)
«[...] ni siquiera como estás diciendo de dar la clase, sino de observarla estar en el contexto y decir, "ey, así se puede hacer o no así no se puede hacer [...]» (L'observation comme outil de formation)

P8

«[...] porque si yo tengo una buena formación, pues ellos también la van a la van a tener [...]» (Responsabilité envers les élèves)
«[...] en realidad ahorita mis intereses pues tienen que ver más como con la formación, como personas independientemente de la lengua [...]» (Évolution de ses intérêts pédagogiques)
«[...] La práctica finalmente es la que lo forma a uno [...]» (La formation par l'action ; le terrain)
«[...] Es decir, la universidad también la hace uno. ¿sabes? [...] Entonces ahí es donde yo creo que la universidad la hace uno [...]» (L'idée que la formation est une responsabilité individuelle)
«[...] Por ejemplo, en términos de de inclusión, como que a veces uno estudió 5 años pedagogía, pero cómo enfrento de verdad estos casos en el aula [...] como que de verdad siento que hace falta preparación para eso [...]» (Les lacunes de la formation académique)

Extraits du lexème « compétence » dans les conversations

noyau - stéréotypes

Extraits de *compétence* dans les conversations
P1 «[...] yo sí sentía que tenía muchas fortalezas para transmitirle conocimiento a las otras personas [...]» (L'aptitude innée ou précoce) «[...] me di cuenta pues que tenía ciertas fortalezas en ello [...]» (Il utilise forces pour désigner sa compétence en langue) «[...] yo no me considero muy bueno creando fichas pedagógicas y haciendo escenarios virtuales de aprendizaje [...]» (Il admet ici un manque de compétence) «[...] Sin embargo, sopeso todas esas falencias y carencias metodológicas [...] por todo ese querer y toda esa habilidad empírica que ya tenía [...]» (L'habileté empirique est une forme de compétence) «[...] hoy en día no sentirme yo capaz de dar una clase en español porque siento que no tengo las herramientas [...]» (Le manque de compétence est décrit comme une absence d'outils) «[...] aparte de que tengas las herramientas [...] para ser profe, también que tengas un nivel mínimo suficiente para poder enseñar lo que estás enseñando [...]» (La compétence est ici la combinaison d'outils pédagogiques et d'un niveau de langue certifié). «[...] con que hasta si cierto punto tenga cierta seguridad para responder a ciertas preguntas [...]» (La compétence se manifeste par l'assurance intellectuelle face à l'apprenant). Les « forces » (fortalezas) «[...] pero ya tener digamos, ciertos fundamentos ya da más herramientas, más coherencia en la práctica pedagógica que uno tiene [...]» «[...] O que tiene o que ha adquirido muy buenas herramientas [...]» «[...] mostrarle a los estudiantes que pueden llegar a este punto en el que está el profesor a través de unas herramientas que le está dando uno al otro [...]»
P2 «[...] Me di cuenta que era bueno en francés [...]» «[...] legítimo, yo creo que desde siempre porque en la universidad siempre me fue muy bien en Francia. [...] tenía muy buen nivel [...]» (La légitimité avant le diplôme) «[...] el haber vivido allá tanto tiempo [...] yo siento que es el valor agregado que yo tengo aquí con los estudiantes [...]» (La compétence comme « valeur ajoutée » culturelle) «[...] pude dejar el libro de lado y decir como listo... voy a hacer dos proyectos [...]» (La capacité d'innovation et d'autonomie) «[...] tú eres el capitán de ese barco [...]» (L'autorité pédagogique) «[...] Estamos haciendo lo último en guaracha en la enseñanza del francés y los profesores están enseñando gramática [...]» (Le positionnement intellectuel) «[...] Porque la gestión de la disciplina, de la clase, el trabajo son cosas que uno aprende solo en la práctica. Es como jugar fútbol [...]» (La primauté de la pratique sur la théorie)
P3 «[...] Eso me ha dado una ventaja increíble en niveles de lengua y en niveles de experiencia frente a mis compañeros [...]» (L'avantage professionnel) «[...] En ningún momento tuve un comentario negativo como [...] algún estudiante que me faltara el respeto por ser de pronto inexperto sin manejo de grupo [...]» (Le savoir-faire pédagogique ; gestion de classe) «[...] me gusta muchísimo liderar. Me gusta muchísimo estar a cargo de grupos, de personas [...]» (Les capacités de leadership) «[...] Ese título también lo tengo [...]» (La polyvalence technique)
P4

«[...] empecé a ver que sí me gustaba enseñar, que sí tenía como cierta facilidad para hacerlo [...]» (L'aptitude naturelle)
«[...] personalmente se me hacía más fácil que enseñar inglés o español [...]» (La compétence spécifique au français)
«[...] cómo hacer una clase, cómo presentarse y cómo tener dominio de grupo [...] cómo hablarle a un grupo difícil, cómo hablarle a un grupo que no está motivado [...]» (Les compétences de gestion de classe)
«[...] el nativo no tiene las bases teóricas [...] no sabe explicarlos [...] no tiene la paciencia porque no entiende el proceso de aprendizaje [...]» (La différence entre savoir parler et savoir enseigner)
«[...] un profesor independiente del área en la que esté tiene que ser una persona crítica [...]» (La compétence analytique du professeur)
«[...] dándole las herramientas para que esa persona aprenda y guiándolo o acompañándolo de cierto modo [...]» (Elle définit ici la compétence de transmission)

P5

«[...] donde van a poder desarrollar sus competencias y donde pues el mismo mercado laboral le está exigiendo otro tipo de competencias, ¿no? [...]» (Les exigences du marché du travail)
«[...] sino como en la capacidad de enseñar literatura, ¿sí? Como a ese nivel, a un nivel universitario [...]» (La capacité d'enseigner)
«[...] La idea de saber cómo planear una clase, cómo crear material [...]» (Les savoir-faire pratiques)
«[...] la formación no solo basada en el saber, sino también el saber hacer, son importantes [...]» (Sur le savoir-être professionnel)
«[...] el uso de las tecnologías [...] de cómo integrar modelos de aprendizaje como, digamos, conversacionales como chat GPT [...] o asistentes de inteligencia artificial [...] » (L'adaptation aux nouvelles technologies)
«[...] es necesario como esa empatía hacia la forma de aprender del otro [...] pero al mismo tiempo ese rigor [...]» (La compétence sociale et empathique)
«[...] soy consciente que es algo que uno como profesional tiene que actualizarse siempre [...]» (La mise à jour professionnelle)
«[...] uno tiene que asumir muchos roles y estar muy activo [...] moviéndose de un rol a otro, sí, como si uno fuera un actor [...]» (La flexibilité est une compétence adaptative)

P6

«[...] siempre tuve como esa esa aptitud para enseñar [...]» (L'aptitude innée)
«[...] empezar a buscar digamos más herramientas, más elementos que me permitieran pues perfeccionar en esa época pues el francés [...] tú vas puliendo [...] a medida que pues lo necesitas [...]» (Le perfectionnement continu)
«[...] había que trabajar pues de manera autónoma [...]» (L'autonomie)
«[...] fui profesor en el momento que fui capaz de resolver no solo dudas lingüísticas, sino crear como un ambiente de interacción [...]» (La capacité de résolution et d'interaction)
«[...] ser capaz de leer a cada estudiante y tener como ese tacto para comunicar [...]» (L'empathie pédagogique ; savoir-être)
«[...] tienes como ese hábito ya tan tan interiorizado [...]» (L'internalisation de la langue)
«[...] manejo de plataformas, en software y demás [...]» (La maîtrise des outils modernes)

P7

«[...] Digamos que siempre enseñar ha sido como algo muy, sí, como muy natural, digamos, porque a mí me gusta como enseñar nuevas competencias, a veces yo reparo cosas en mi casa o cosas normales y les enseño [...]» (Penchant naturel pour l'enseignement)
«[...] Y ahí fue cuando uno dice, "bueno, aquí ya es cuando voy a aplicar todo lo que aprendí [...]» (L'application des connaissances acquises)
«[...] pero ahí uno ya pone en práctica [...] en práctica en el contexto real [...]» (La légitimité du terrain)
«[...] uno se da cuenta, bueno, tengo que proceder así y de tal forma y de forma general proceder así para que no sucedan los malentendidos [...]» (L'évolution de la maîtrise pédagogique avec l'expérience)

«[...] voy a utilizar la música para enseñar esta parte gramatical [...]» (La capacité à adapter ses propres ressources à l'enseignement)
P8 «[...] Yo decía, "voy a desarrollar la competencia comunicativa" [...]» (Objectif pédagogique initial) «[...] Yo no puedo llegar a un aula a enseñar, si no tengo ese nivel [...] porque si yo tengo una buena formación, pues ellos también la van a tener [...]» (L'exigence de maîtrise linguistique) «[...] el poder intercambiar ideas, el poder conocer otras formas de pensar y transmitir mi forma de pensar [...]» (La compétence comme moyen de communication réelle) «[...] descubrí que enseñar una lengua y aprender una lengua, no era como solamente aprender las estructuras, sino que había un montón de cosas culturales [...]» (La compétence socioculturelle et humaine) «[...] hacer de la clase de francés un espacio para aprender a vivir juntos [...] en ese caso para mí la lengua fue solamente un medio [...]» (L'évolution de la compétence pédagogique vers le social) «[...] la gente conoce mi formación. Y me conoce a mí y sobre todo como que yo no necesito que alguien me diga lo que no sé porque yo sé lo que no sé [...]» (La connaissance de ses limites)

Extraits du lexème « vocation » dans les conversations

noyau - stéréotypes

Extraits de *vocation* dans les conversations
P1 «[...] Enseñando, como ha sido algo de mucha vocación desde que tengo 17 [...]» «[...] Pues como venía diciendo, es algo de mucha vocación, pero también fue algo que terminó resultado de muchas accidentes [...]» «[...] pero definitivamente todavía hay un componente, digamos, que sí considero que sea de vocación que me ayuda mucho en mis clases [...]» «[...] No, es que sigo todavía muy desde lo empírico y desde, no me gustaría llamarlo vocacional, pero sí desde el sentir de uno [...]» «[...] Yo nací en una comunidad educativa y en esa comunidad educativa todas las personas que me formaron son profesores [...]» (L'influence de son environnement de naissance) «[...] como que tenía ya ese chip digamos en mi sangre pues [...]» (La métaphore du « chip » biologique) «[...] yo sí sentía que tenía muchas fortalezas para transmitirle conocimiento a las otras personas [...]» (Les predispositions naturelles) «[...] siempre acompañé a mis padres a dar clases y era algo que me gustaba porque veía cómo lo hacían ellos [...]» (Le mimétisme parental) «[...] Entonces sí, definitivamente es algo que ya venía pues en mí [...]» (Le caractère instinctif de son parcours) «[...] no es coincidencia que a mí me esté gustando esto porque es lo que he vivido toda mi vida [...]» (L'évidence liée à son histoire) «[...] no me gustaría llamarlo vocacional, pero sí desde el sentir de uno [...]» (La définition par le ressenti)
P2 «[...] Bueno, yo siempre fui profesor desde chiquito [...]» (Une identité perçue comme intemporelle) «[...] Entonces, mi mamá se tomó muy en serio mis deseos de niño y me metió a un colegio, una normal superior [...]» (La concrétisation d'un désir d'enfant) «[...] Entonces desde pequeño siempre supe que quería ser profesor [...]» (Une predestination assumée) «[...] Yo sabía, yo sabía que iba a ser profesor [...]» (Une conviction durant ses études) «[...] Y hasta el momento pues yo digo es lo que mejor que sé hacer [...]» (Le sentiment d'être à sa juste place)

«[...] yo me vi como profesor toda la vida [...]» (Un engagement de vie total)
P3 «[...] Desde ahí ya supe que la licenciatura, que el tema pedagógico me gustaba muchísimo [...]» (Le passage de l'étudiant à l'enseignant) «[...] Siempre he sido una persona encaminada a lo social. [...] Y siento que ese medio social, esa inteligencia social como inter e intra es tan importante para los pedagogos [...]» (Les predispositions sociales) «[...] Todo eso me empezó a llenar a mí de motivación y desde segundo semestre como profe y en este medio de pedagogía y de ahí no he salido [...]» (La naissance du sentiment de légitimité) «[...] Siento que estaba en mí, siento que al inicio brindaba muchísimo muchísimo de mí [...] Sin embargo, siento que eso es algo que quiero hacer toda la vida [...]» (Un sentiment d'évidence interne)
P4 «[...] decían como, "si lo hacen que sea por vocación, porque esto no lo va a volver millonario" [...]» (En rapportant le discours des professeurs à l'université) «[...] hubo profes que de verdad se notaba que les gustaba y hacían las cosas por vocación [...]» (En observant les professeurs qui l'ont marquée positivement)
P5 «[...] habían profesores que decían, "no, es que ser profesor es una vocación y si hay que entregarse a la vocación completa, pues hay que hacerlo" [...]» (Sur les discours des professeurs d'université) «[...] Entonces siempre mi relación con mi trabajo y para preservar esa idea de vocación con mi trabajo, hay que tener cierta distancia [...]» (Le maintien de son enthousiasme) «[...] como que me sentí cómodo haciéndolo [...]» (Le sentiment d'adéquation) «[...] fue algo de lo que me fui como enamorando poco a poco [...] mi relación es como sentimental con mi profesión [...]» (La relation affective avec la carrière) «[...] saber que uno está ahí para ayudarlos y que de cierta manera ha causado cierto impacto en los demás [...]» (La vocation est ici comme le désir d'être utile à l'autre) «[...] la enseñanza para mí es también una responsabilidad, una responsabilidad social [...]» (La responsabilité éthique) «[...] yo no puedo sacrificar mi bienestar emocional, mi bienestar personal por un trabajo [...]» (La vocation ne doit pas devenir un sacrifice total, s'opposant à certains discours universitaires) «[...] me gusta eso [...] uno tiene que estar siempre moviéndose de un rol a otro, sí, como si uno fuera un actor [...]» (Engagement identitaire profond dans sa pratique)
P6 «[...] En mi familia mi madre es docente [...] Y siempre tuve como esa aptitud para enseñar [...]» (L'aptitude innée et l'influence familiale)
P7 «[...] pero sí estaba como intrínseca la enseñanza [...]» «[...] Digamos que siempre enseñar ha sido como algo muy, como muy natural [...]» (Le caractère inné de la transmission) «[...] Y ahí fue cuando también como todo ese proceso de cambiar el chip, de pasar de simplemente aprender el idioma para enseñarlo y bueno y enseñar en general [...]» (La transformation identitaire)
P8 «[...] Pero después empecé a amar la enseñanza. Transmitir con conocimientos [...]» (La transformation de son ambition initiale) «[...] después me enamoré como de poder enseñar [...]» (Le coup de foudre professionnel)

«[...] a mí ya me gustaba en realidad enseñar [...]» (L'affirmation de son identité)

Extrait du lexème « motivation » dans les conversations

noyau - stéréotypes

Extraits de *motivation* dans les conversations
P1 «[...] Entonces fue como algo muy muy innato y algo que me gustaba y algo que, es decir, el hecho de pararme al frente de un grupo de personas y ver que esas personas pueden cumplir los sueños de la misma manera que yo lo hice, eso me da mucha motivación [...]» (La réussite des élèves comme moteur) «[...] Mi motivación al enseñar una lengua X, llámese inglés, francés, español, alemán, lo que sea, es que la gente pueda vivir lo mismo que yo he vivido con la lengua [...]» «[...] por mi amor por las lenguas y por mi conciencia de querer enseñar bien las lenguas [...]» (L'amour du sujet enseigné) «[...] pero también se puede ser feliz, ¿sí? [...] Y yo definitivamente me siento muy tranquilo con el hecho de ser profesor [...]» (Épanouissement personnel) «[...] Creo que es inspirar personas a través de lo que uno hace. [...] Entonces ser profesor es inspirar gente definitivamente [...]» (Le but d'inspirer les autres) «[...] siempre los proyecto a mis estudiantes. Es como yo quiero que ustedes lleguen a este punto porque hay muchos aspectos positivos [...]» (La projection de son propre succès) «[...] Vea, usted puede hacer esto de esta manera [...]» (Le désir d'être un guide) «[...] el hecho de ser profe francés fue una salvación, digamos, a nivel económico [...]» (La motivation financière) «[...] si uno hace lo mejor de sí para poder dar un buen resultado, creo que uno puede vivir muy bien de lo que sea [...]» (La fierté du travail bien fait)
P2 «[...] entonces, yo creo que eso te motiva a ti a tomarte cada día una clase como un momento de observación e investigación [...]» (La recherche comme moteur en classe) «[...] No, o sea, para mí enseñar español yo no tengo la misma pasión y las mismas ganas y la misma motivación y el mismo interés [...]» (La différence d'intérêt entre l'enseignement de l'espagnol et du français) «[...] vivir ese proceso con los estudiantes y ver cómo poco a poco van aprendiendo, se van interesando, se van motivando [...]» (L'observation de l'intérêt de ses étudiants) «[...] Lo que a mí me motiva es eso [...]» (Ses ambitions actuelles) «[...] Inicié la universidad y me enamoré del francés desde el primer semestre [...]» (Le coup de foudre intellectuel) «[...] logré combinar lo que quería hacer con lo que era bueno haciendo [...]» (L'alignement entre désir et talent) «[...] y lo que más me apasiona hacer [...]» (La passion comme moteur principal) «[...] Y esa es la satisfacción que uno tiene como profesor [...]» (La satisfaction du devoir accompli) «[...] siento que me lo tomo con mucha seriedad y con mucha pasión [...]» (L'engagement éthique et émotionnel) «[...] Mi sueño era yo quiero ser el mejor profesor de francés de Colombia [...]» (L'ambition d'excellence comme moteur) «[...] Así se les dificulte, o sea, para mí eso ya es ganancia, eso me da felicidad en mi trabajo [...]» (La réussite de l'autre comme récompense) «[...] O sea, para mí la primera clase de francés es como lo más bacano que uno puede hacer [...]» (Le plaisir pur de l'enseignement) «[...] Lo que a mí me motiva es eso. O sea, es poder tener un impacto desde la investigación, desde el cambio

de prácticas [...]» (Le désir de transformation institutionnelle)
P3 «[...] Todo eso me empezó a llenar a mí de motivación y empecé desde segundo semestre como profe y en este medio de pedagogía y de ahí no he salido [...]» (La gratitude de ses premiers élèves) «[...] escuchando a tres de ellos, los más mayores, sentía mucha pasión, sentía mucha motivación, que realmente querían trabajar con niños, con adolescentes [...]» (L'engagement de ses collègues) «[...] quería darla toda, quería aprender, quería estudiar, quería volverme un profesional y estar orgulloso de mí mismo [...]» (L'exigence envers soi-même) «[...] siempre he buscado la manera de seguir estudiándolo a mi manera [...]» (L'intérêt pour la langue comme moteur) «[...] Y yo quería doble diploma [...] Esa decisión la tengo clarísima [...]» (Le calcul stratégique)
P4 «[...] no fue como esa no fue mi primera motivación, fue más el gusto por el tema de los viajes [...]» (Sa raison initiale d'entrer en licence) «[...] Entonces el tema de la motivación siento que influye mucho [...]» (L'importance de l'intérêt des élèves pour la langue) «[...] Yo creo que son como esa motivación y hace que tú sientas que sí te gusta [...]» (La satisfaction professionnelle ressentie grâce aux retours des étudiants) «[...] Y pues la motivación financiera existe [...]» (La différence entre passion et salaire)
P5 «[...] Esa motivación, digamos, de traer algo diferente, traer algo nuevo, como de hacer sentir al menos felices a los niños por unos minutos mientras dura la clase [...]» (Son expérience de stage avec les enfants) «[...] la idea de saber cómo planear una clase, cómo crear material [...] también como que lo motivan a uno, ¿no? [...]» (Sur la création de matériel pédagogique) «[...] Me parece que como que me va liando un poco la motivación hacia encontrar nuevas personas, ¿no? [...]» (L'interaction avec de nouvelles personnes) «[...] Entonces, sí, te das cuenta, mi primera motivación fue muy egocéntrica, como yo quiero aprender francés, más que para enseñarlo después, es normal [...]» (Ses débuts dans l'apprentissage du français) «[...] ¿Cuáles son mis motivaciones? De hecho, es extraño porque digamos, yo quiero seguir enseñando francés [...]» (Ses raisons actuelles de rester dans l'enseignement) «[...] Sería aprender una nueva lengua, ya sé inglés, pues entonces pues podría ser interesante [...]» (La curiosité intellectuelle qui sert de moteur initial) «[...] yo siempre he querido, de verdad, enseñar francés, literatura francesa en francés [...]» (L'aspiration professionnelle future)
P6 «[...] Bueno, yo más que motivación de decir, "ah, me hace falta dar clases presenciales." Era más bien mi objetivo [...]» (Son retour à l'enseignement en présentiel) «[...] esta decisión pues la tomé justo pensando pues en sus consejos a futuro económicamente hablando también [...] tal vez haya mucha competencia en este campo y habrá pues muchos profesores de inglés. Entonces yo me voy a enfocar en francés [...]» (La motivation économique et stratégique) «[...] me empecé a apasionar en este tema del francés y sobre todo el tema de la pronunciación [...]» (La passion pour la langue comme moteur d'apprentissage) «[...] mi objetivo, de hecho hace, bueno, algunos años era poder hacer parte de ese equipo de la [...] porque pues siempre lo he considerado un referente [...]» (L'ambition professionnelle) «[...] era el hecho de cambiar un poco de ambiente [...] porque eso creo yo tal vez inconscientemente también me está afectando física y mentalmente [...]» (Le besoin d'équilibre personnel)
P7

«[...] entonces digamos que ese contacto humano me da como esa motivación [...]» (Le contact humain comme source d'intérêt) «[...] Entonces, al punto económico, claro, también motiva bastante [...]» (L'attrait financier du français) «[...] Entonces, por ejemplo, observar también sus emociones, sus gestos y hacer que gracias a mí aprendan el francés y que con el francés puedan cumplir pues sus objetivos [...]» (Le succès et l'épanouissement des élèves) «[...] Profe, gracias porque le cogí otra vez el amor al francés [...]» (Redonner le goût de la langue) «[...] Entonces, al punto económico, claro, también motiva bastante [...]» (L'aspect stratégique et économique)
P8 «[...] como todo ese ese cariño se transmite y se transmite y se transmite y entonces y entonces esa es mi motivación para seguir siendo profesora [...]» (L'effet qu'elle souhaite avoir sur ses élèves) «[...] de verdad entender cómo está funcionando su cerebro para que para que ellos entiendan [...] y amen pues en este caso la lengua [...]» (Son objectif pédagogique) «[...] Me parece que la enseñanza es una forma de quedar en el tiempo y eso me parece bonito, como escribir un libro [...]» (L'enseignement comme quête de sens et de postérité) «[...] Yo quería ser también un buen ejemplo para él [...] mi rol de mamá es el que siempre me ha llevado a querer entenderlo un poco más [...]» (L'influence de son fils sur son engagement) «[...] O sea, si uno de verdad no cree que puede hacer algo para cambiar, pues apague y vámonos [...] yo pienso que uno como profesor también tiene que creer en la utopía, ¿sabes? [...]» (La foi en l'éducation) La motivation par l'exigence et le goût personnel «[...] Yo me gradué con un nivel C1 porque yo quise tenerlo, porque yo dije, "yo no puedo llegar a un aula a enseñar, si no tengo ese nivel" [...]» (L'auto-exigence professionnelle) «[...] Y entonces yo porque quise, me formé mucho y estuve siempre en contacto [...]» (L'investissement personnel) «[...] O sea, no he pensado nunca en la plata [...] Sino siempre he elegido lo que más me gusta [...]» (Le choix du cœur contre l'argent) «[...] el poder intercambiar ideas, el poder conocer otras formas de pensar, creo que eso es lo que más amo en francés y en general de las lenguas [...]» (La passion pour la communication)

Extrait du lexème « enseignement » dans les conversations

noyau - stéréotypes

Extraits *d'enseignement* dans les conversations
P1 «[...] yo sí sentía que tenía muchas fortalezas para transmitirle conocimiento a las otras personas [...]» (L'acte de transmission) «[...] el hecho de pararme al frente de un grupo de personas y ver que esas personas pueden cumplir los sueños de la misma manera que yo lo hice [...]» (La posture physique et symbolique) «[...] yo soy más de entrar al aula, observar cómo se comportan los estudiantes y ahí empezar a construir con ellos [...]» (La co-construction avec l'élève) «[...] como que tenía ya ese chip, digamos en mi sangre pues [...]» (La reconnaissance d'une vocation) «[...] eso me dio como el impulso para enseñar y como decir, "esto es lo mío [...]» (Une évidence intérieure) «[...] tener la conciencia del profesor como un ente importante para la sociedad [...]» (Le rôle social) «[...] que haya alguien externo a uno [...] que le diga, "vea, usted puede hacer esto de esta manera [...]» (Le mentorat et le guidage) «[...] No dejas de ser responsable de lo que está aprendiendo otra persona [...]» (La responsabilité éthique) «[...] mostrarle a los estudiantes que pueden llegar a este punto en el que está el profesor a través de unas

herramientas que le está dando uno al otro [...]» (L'image de réussite)
«[...] con que hasta cierto punto tenga cierta seguridad para responder a ciertas preguntas [...]» (L'assurance intellectuelle)
«[...] con una licenciatura se pueden hacer muchas cosas, se puede vivir bien en términos prácticos, pero también se puede ser feliz, ¿sí? [...]» (Le statut professionnel)

P2

«[...] Lo preparan a uno para ser normalista, para ser profesor [...]» (L'enseignant comme « normalista »)
«[...] Tú eres el capitán de ese barco [...]» (La métaphore du « capitaine »)
«[...] tomarte cada día una clase como un momento de observación e investigación [...]» (L'enseignant comme « chercheur »)
«[...] Mi trabajo es posibilitar las condiciones para que nuestros estudiantes construyan una identidad lingüística [...]» (L'enseignant comme « accompagnateur »)
«[...] un profesor puede cambiar la vida de una persona [...]» (Changer des vies)
«[...] traerlos al salón de clases y como que transmitir esa pasión [...]» (Transmettre une passion)
«[...] acompañar el proceso en el que nuestros estudiantes empiezan a existir en francés en la lengua [...]» (Processus de naissance identitaire)
«[...] Y en ese espacio de interacción [...] empiezas a crear una micro sociedad [...]» (Créer une microsociété)

P3

«[...] eran tan gramáticas que yo empecé a reproducir los mismos estilos [...]» (La reproduction de modèles)
«[...] tengo unos vacíos inmensos en unas materias y siento que la culpa en parte, obviamente es mía, pero en parte también es del profe [...]» (La responsabilité envers l'étudiant)
«[...] y brindaba cinco clases diarias y corra por la universidad y al otro día repita [...]» (La charge de travail)
«[...] O sea, me estoy matando, estoy haciendo un montón de cosas por todas las instituciones [...] Y he hecho muchísimas cosas por todas las instituciones, por los estudiantes que después no agradecen [...]» (Le sentiment de sacrifice)
«[...] Lastimosamente me he desenamorado de la pedagogía [...]» (L'épuisement vocationnel)
«[...] Me gusta muchísimo estar a cargo de grupos, de personas [...] aprender de mi equipo que más que profes son consultores pedagógicos [...]» (Le leadership éducatif)

P4

«[...] No enseñándole porque pues es como más dándole las herramientas para que esa persona aprenda y guiándolo o acompañándolo [...]» (Son rôle auprès de l'élève)
«[...] no lo veía como mi campo de acción no me interesaba [...]» (Champ d'action ; territoire)
«[...] me propuso hacer unas clases [...] como para ver si me gustaba o no me gustaba [...]» (Le passage à l'acte par les cours)
«[...] cómo dirigirte a una persona, cómo organizar tu clase, cómo organizar el tablero [...]» (La maîtrise technique de la classe)
«[...] cómo hablarle a un grupo difícil, cómo hablarle a un grupo que no está motivado [...]» (La gestion de l'humain)
«[...] estás influyendo y estás haciendo algo para formar a una persona [...]» (La transformation de l'individu)
«[...] siempre va a estar ese contacto humano que pues para mí también es algo que le da sentido a lo que hago [...]» (Le sens du contact humain)

P5

«[...] a mí me encanta enseñar [...]» (Son plaisir personnel)
«[...] formándose en la universidad pública es para servir en lo público. Si están formándose en este contexto es para servir al país [...]» (Acteur de la société)
«[...] Yo siento que soy como un actor y siento que soy como un payaso [...] porque como que yo siento que en el salón me transformo muchas veces [...] Insisto, si tú hablas conmigo fuera del aula, yo soy una persona muy reservada [...]» (La métaphore du spectacle)

«[...] sino de saber que uno está ahí para ayudarlos y que de cierta manera uno ha causado cierto impacto en los demás, es interesante [...]» (La posture de guide)
«[...] porque es una experiencia de saber cómo yo aprendo a enseñar también y de cómo yo aprendo a aprender porque pues yo siento que [...] me he puesto como en los zapatos de ellos de cómo yo lo aprendí [...]» (L'adaptation pédagogique)
«[...] requiere también una formación ética, una formación incluso hasta deontológica de nuestra parte como profesionales y eso es lo que para mí se define la enseñanza, sí, es como un una experiencia interacción compleja [...]» (La responsabilité éthique)
«[...] Para preservar esa idea de vocación con mi trabajo, hay que tener cierta distancia [...] En el momento en el que empiezo a sentir que me va a fastidiar o que me está molestando mi vida personal [...] ya no es una vocación, sino que es una carga [...]» (La distance nécessaire)

P6

«[...] Y siempre tuve como esa aptitud para enseñar [...]». (Son aptitude innée)
«[...] En mi familia mi madre es docente [...]» (Son héritage familial)
«[...] Sentí que, bueno, fui profesor en el momento que fui capaz de resolver no solo dudas lingüísticas, sino crear como un ambiente de interacción [...]» (Guide et résolveur de problèmes)
«[...] ser capaz de leer a cada estudiante y tener como ese tacto para comunicar pues todo lo que tengas que comunicar en clase [...]» (L'enseignant comme observateur)

P7

«[...] no es que soy estudiante y de una soy profesor que se la sabe todas, no. También hay una transición para ser profesor [...]» (Le passage d'étudiant à enseignant)
«[...] sí estaba como intrínseca la enseñanza [...] saberlo enseñar que ese era el punto [...]» (Vocation intrinsèque)
«[...] yo le voy a indicar unos pasos, unas cosas, pero el estudiante es el que va a ir prácticamente solo de ahí para allá [...]» (Rôle comme facilitateur)
«[...] poder ser la persona que [...] cree ese tipo de proyectos culturales [...] que yo no sea el colaborador, sino que el creador de ese tipo de proyectos [...]» (L'enseignant comme créateur)
«[...] todo ese proceso de cambiar el chip, de pasar de simplemente aprender el idioma para enseñarlo [...]» (Le changement de perspective mentale)
«[...] saber cómo enseñar, cuál es la mejor forma [...]» (La recherche de la méthode idéale)
«[...] hacer que gracias a mí aprendan el francés y que con el francés puedan cumplir pues sus objetivos [...]» (L'impact sur l'autre)
«[...] Es como un padre enseñándole unos hijos, por decirlo así [...]» (La métaphore paternelle)

P8

«[...] Pero después empecé a amar la enseñanza. Transmitir con conocimientos [...]» (Son amour pour la profession)
«[...] Me parece que la enseñanza es una forma de quedar en el tiempo y eso me parece bonito, como escribir un libro [...]» (Sa vision philosophique)
«[...] después me enamoré como de poder enseñar [...]». (Son coup de foudre)
«[...] a mí me enseñaron que era importante, pero no me enseñaron a cobrarlo [...]» (La reconnaissance de la valeur du métier)
«[...] No sé si siga siendo profe de lengua [...]» (Ses doutes sur l'avenir)
«[...] Yo soy profesora porque en realidad me gusta eso [...] No me parece chévere que uno siempre diga, "no, es que los profesores no tienen plata" [...]» (Sa passion et la réalité économique)
«[...] como poder marcar positivamente la vida de de alguien [...]» (L'impact durable sur l'individu)
«[...] Yo quería ser también un buen ejemplo para él [...]» (Le rôle de modèle)
«[...] aprendí a ayudar, a modelar cosas, aprender cosas [...]» (L'influence par l'exemple)
«[...] porque si yo tengo una buena formación, pues ellos también la van a tener [...]» (La corrélation entre maître et élève)
«[...] la universidad también la hace uno [...]» (L'enseignant comme créateur de son propre parcours)

«[...] hacer de la clase de francés un espacio para aprender a vivir juntos [...]» (La transformation sociale de la classe)
«[...] la lengua fue solamente un medio, pero pues en realidad el fin era otro [...]» (La finalité éducative au-delà de la matière)