

Construire des alternatives à l'élitisation : l'école populaire de langues face à la compréhension
des langues étrangères comme principe de distinction - une analyse du discours des
représentations sociales sur les langues et leur apprentissage

Paula Alexandra Montenegro Gómez

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en enseñanza de lenguas extranjeras análisis y programación de la comunicación
didáctica

Bogotá, Colombia.

2019

Construire des alternatives à l'élitisation : l'école populaire de langues face à la compréhension
des langues étrangères comme principe de distinction - une analyse du discours des
représentations sociales sur les langues et leur apprentissage.

Paula Alexandra Montenegro Gómez

Director de tesis: Vladimir Núñez Camacho

Tesis presentada como un requisito para obtener el título de Magíster en enseñanza de lenguas
extranjeras

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en enseñanza de lenguas extranjeras

Bogotá-Colombia

2019

Nota de aceptación

Director de tesis _____

Nombre: Vladimir Núñez Camacho

Jurado 1: _____

Nombre

Jurado 2: _____

Nombre

*A Jaime Ruiz, cuyo legado se mantendrá siempre vivo
en nuestras prácticas cotidianas como docentes investigadores.*

Agradecimientos

Llevar a buen puerto este ejercicio investigativo me tomó mucho más tiempo del que había planeado. Los eventos inevitables, que a veces fueron gratas sorpresas y a veces retos dolorosos, me dieron perspectiva y voluntad para seguir alimentando mi proyecto. A todas las personas que me acompañaron, gracias infinitas.

A mis estudiantes del preuniversitario popular de San Cristóbal, que sembraron en mí la primera semilla de duda sobre mi propio quehacer el día que me dijeron que aprender francés era “para los ricos”. Muchos trabajaremos para que el francés, el inglés y otras lenguas que parecen lejanas e inalcanzables, estén al alcance de todos lo que quieran aprenderlas. Para todos la luz. Para todos todo.

A Marcela Montenegro, María Paula Galeano, Yenny Rodríguez y Jefferson Chirimusca, por construir conmigo el primer piloto de este sueño. Espero que su camino como docentes siga alimentando sus deseos de transformación a través de la educación.

A los estudiantes de nuestra escuela popular de lenguas, especialmente, a aquellos que hicieron parte del proceso de principio a fin. Juntos construiremos otros mundos posibles, una lengua a la vez.

A Isabel Rincón, por acompañar la pausa que creí definitiva. Estuviste conmigo cuando sentí que ya no tenía fuerza y compartiste la tuya. Gracias por tu lucha diaria por las mujeres.

A la Universidad Pedagógica Nacional y a los profesores que, en un proceso de diálogo permanente, me impulsaron a seguir alimentando mis apuestas de construcción de un mundo más justo desde nuestra profesión. Sindy Moya, Jaime Ruiz, Ricardo Leuro, Harold Castañeda, Ángela Camargo: Llevo en lo profundo de mi ser lo que aprendí con ustedes y procuro que siempre haga parte de mi práctica pedagógica.

A mi familia, por creer en mí. A los amigos y amigas de siempre, que no dejaron de alentarme a pesar de la adversidad. Luisa María López, Luis Aristizábal, Felipe Saiz y Jorge Vélez: los quiero siempre.

A los amigos recientes, que sin planearlo acompañaron este proceso en Francia. A La Rochelle, belle et rebelle, la casa que permitió que este trabajo viera la luz. Gracias por abrirme los brazos desde el primer día.

A Juliana Toro, Félix Moncada, Jhonatan Zárate y Juan Ignacio González, por servir de lectores y críticos directos de este trabajo. Gracias por su ayuda invaluable. Espero que podamos seguir construyendo juntos en nuestro camino en la academia.

A mis amores, por su apoyo incondicional:

Sebastián Sabogal, nadie conoce este proyecto como tú. Me has visto pasar noches en vela sacándolo adelante. Te has sentado conmigo a trabajar en él y me has llevado el café al escritorio. Nunca podré agradecerte por tanto amor. Me acompañaste al aeropuerto y luego me encontraste en la estación del tren. Me llenas de esperanza cada día y no sé cómo decirte cuánto te amo, cielo cruza océanos.

Laurent Fouetillou, eres la gran sorpresa que me trajo este viaje. Me invitaste a la biblioteca en nuestra primera cita y me animaste a seguir trabajando. Gracias a ti terminé de escribir aquí, en tu ciudad. Gracias por tu dulzura, por hacerme reír cada día y por permitirme descubrir las formas que el amor tiene en otras lenguas. Je t'aime.

Finalmente, gracias a toda la gente que lucha por transformar la realidad. A quienes ponen sus manos, sus corazones, su cabeza y sus pies en marcha para construir un mundo desde la justicia. Luchamos por nuestro derecho a la alegría y al amor, y lo conquistaremos.

Declaración anti-plagio

Certifico que soy el autor de este trabajo y que todo lo que ha sido presentado se atribuye a su fuente y se hace referencia adecuada. Me reconozco responsable de todas sus partes.

Firma: _____

Nombre: _____

Fecha: _____

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de la conciencia</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 13	

1. Información General	
Tipo de document	Tesis de grado, maestría en investigación
Acceso al document	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del document	Construire des alternatives à l'élitisation : l'école populaire de langues face à la compréhension des langues étrangères comme principe de distinction - une analyse du discours des représentations sociales sur les langues et leur apprentissage. (Construir alternativas a la elitización : la escuela popular de lenguas frente a la comprensión de las lenguas extranjeras como un principio de distinción – un análisis del discurso de las representaciones sobre las lenguas y su aprendizaje)
Autor(es)	Montenegro Gómez, Paula Alexandra
Director	Vladimir Núñez Camacho
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 281 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LENGUAS EXTRANJERAS, ELITIZACIÓN, EDUCACIÓN POPULAR, PEDAGOGÍA CRÍTICA, HABITUS LINGÜÍSTICO, HABITUS EDUCATIVO, CAPITAL CULTURAL, CAPITAL

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de la conciencia</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 13	

	ECONÓMICO, CAPITAL SIMBÓLICO, DISTINCIÓN, CAPITAL LINGÜÍSTICO, ACCESO, BILINGÜE, PRIVADO, PÚBLICO, LENGUA, ASCENSO SOCIAL, IDENTIDAD, COLEGIOS PÚBLICOS, COLEGIOS BILINGÜES, COLEGIOS PRIVADOS, ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO.
--	--

2. Descripción
A partir de la caracterización de las lenguas extranjeras como un conocimiento restringido en Colombia, esta tesis de grado busca analizar las representaciones sociales en el discurso de los habitantes de San Cristóbal, al suroriente de Bogotá, antes y después de la implementación de una intervención pedagógica que implicó la creación de una Escuela popular de lenguas en la localidad, con el fin de ver cómo realizaban la incorporación subjetiva de esta realidad objetiva, constituyendo así un habitus lingüístico-educativo.

3. Fuentes
Abric, J.-C. (2001). <i>Prácticas sociales y representaciones sociales</i> . México: Ediciones Coyoacán.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Educadores</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 13	

Alcaldía mayor de Bogotá - Secretaría de hacienda. (2004, junio). *Recorriendo San Cristóbal - Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá*. Recuperado de http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/recorriendo_san_cristobal.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Planeación, Peñalosa Londoño, E., & Hernández Rodríguez, I. (2015). *Estratificación en Bogotá impacto social y alternativas para asignar subsidios*. Bogotá (Colombia: Multi - Impresos SAS.

Alcaldía mayor de Bogotá ,Secretaría de planeación . (2018). *Monografía Localidad de San Cristóbal 2017 - Diagnóstico de los principales aspectos territoriales, de infraestructura, demográficos y socioeconómicos*. Recuperado de <http://sdp.gov.co/gestion-estudios-estrategicos/informacion-cartografia-y-estadistica/repositorio-estadistico-16>

Andrew Zurlinden, P. (2010). La identidad y el aprendizaje: una perspectiva social. *Revista Multidisciplina*, 6, 5-13.

Arismendi, F. A., Ramirez, D., & Arias, S. (2016). Representaciones sobre las Lenguas de un Grupo de Estudiantes Indígenas en un Programa de Formación de Docentes de Idiomas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 84. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.8598>

Ayala Zárate, J., & Álvarez V, J. A. (2005). A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-cultural Context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7-26.

Baribeau, C. (2004). Le journal de bord : un instrument de collecte de données indispensable. *Recherches qualitatives – Hors Série - Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de docentes</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 13	

des données, 2. Recuperado de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/RQ-HS-2-Numero-complet-v2.pdf

Bassi Follari, J. E. (2015). Gail Jefferson's transcription code: adaptation for its use in social sciences research. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39.

Bedoya, J., Castro Aristizábal, G., & Rosero, M. (2016). *Documentos de Trabajo, Pontificia Universidad and Castro Aristizábal, Geovanny and Rosero, Marcela and Bedoya, Jairo, Causas De Las Diferencias En Desempeño Escolar Entre Los Colegios Públicos Y Privados: Colombia En Las Pruebas Saber11 2014 - Causes of School Performance Differences between Public and Private Schools: Colombia in Tests Saber11 2014*. 52.

Boughnim, A. (2015). Les attitudes et les représentations des enseignants dans les écoles élémentaires envers les enseignements des langues et cultures d'origine (ELCO). En *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après* (pp. 251-260). Paris: Éditions des archives contemporaines.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (2007). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires : Siglo XXI Argentina Editores.

Bourdieu, P. (2008). *Le sens pratique* (Repr). Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación al servicio de la sociedad</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 13	

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires:

Siglo Veintiuno.

Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: «Con Bourdieu y contra Bourdieu». *Anduli - Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31-45.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.

Cendales, L., & Muñoz, J. (2013). Antecedentes de y presencia del CEAAL en Colombia: Elementos para la reconstrucción de la historia de la educación popular en Colombia. En CEAAL, *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (págs. 27-50). Bogotá: Desde abajo.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012a). MONDE : Définition de MONDE. Recuperado el 5 de abril de 2019, de Centre national de ressources textuelles et lexicales website: <http://www.cnrtl.fr/definition/monde>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012b). PUBLIC : Antonymie de PUBLIC. Recuperado 5 de abril de 2019, de Centre national de ressources textuelles et lexicales website: <http://www.cnrtl.fr/antonymie/public>

Colombia. (1997). Constitución Política. Legis.

Cortés Cárdenas, L., Cárdenas Beltrán, M. L., & Nieto Cruz, M. C. (2013). *Competencias del profesor de lenguas extranjeras: creencias de la comunidad educativa* (1. ed). Bogotá: Editorial UN.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de la conciencia</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 13	

- De Mejía, A.-M. (2004). Bilingual education in Colombia: Towards an integrative perspective. *Bilingual education and bilingualism* , 7 (5).
- Dureau, F. (2002). Las nuevas escalas de la segregación en Bogotá. En E. Lelièvre & Dupont, Véronique (Eds.), *Metrópolis en movimiento: una comparación internacional ; [Taller Internacional «Metrópolis en movimiento» ... realizado en París, en la sede del IRD, del 2 al 4 de diciembre de 1998]*. Bogotá D.C: Alfaomega Colombiana.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Franco García, M. J. (2017). Los grupos focales en investigación educativa: Posibilidades y posicionamiento. *Diversidad y encuentro. Revista de Estudios e Investigación educativa*, 4(1). Recuperado de <http://www.upn211.mx/rev/docs/1.pdf>
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Paz e Tierra.
- Freire, P. (2005). *Educación y Mudanza*. México: La mano.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y Pensamiento* , 496-504.
- Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE* , 27-45.
- Haraway, D. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan©_Meets_OncoMouse*. New York: Routledge.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Jaramillo Garcés, C., & Cortés, M. (2015). *Representaciones sociales del docente en lenguas extranjeras: Investigaciones de aula – 2015*. Grow Foundation For Human Development.
- Lancheros, H. (2013, abril 2). *Deixis y cohesión*. Universidad Nacional de Colombia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación al servicio de la sociedad</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 13	

Lebreton, M., Jaconelli, M., & Jacqueline Feuillet. (2015). Représentations des langues et motivations pour leur apprentissage : quelle prise de conscience plurilingue à l'école primaire ? En *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après* (pp. 175-184). Paris: Éditions des archives contemporaines.

Lecompte, G., Santamaría, F. A., Tapiero Celis, O., Bothert, K., & Barreto, M. (2010). *Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Marcos, A. (2018, abril 22). Los estratos en Colombia: eres el lugar en el que vives. *El País*.

Recuperado de:

https://elpais.com/internacional/2018/04/20/colombia/1524176587_818282.html

Mejía Jiménez, M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI: una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6(12), 97-128.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Listado Colegios Bilingües - Colombia Aprende.

Recuperado de: <http://colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228186.html>

Ministerio de Educación Nacional. (30 de Noviembre de 2014). *Estadísticas de educación superior*.

Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior_.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018, enero 9). Lengua Extranjera - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de la conciencia</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 13	

Narcy-Combes, M.-F., & Jeoffrion, C. (2015). Représentations du plurilinguisme chez les étudiants en langues à l'université : Étude comparative entre niveaux d'études et filières. En *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après* (pp. 203-212). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Ortiz, M., & Borjas, B. (Octubre-Diciembre de 2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.

Pardo Abril, N. G. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latinoamericana*. Santiago, Chile: Frasis.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. L. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Ensayo.

Torres C., A. (2011). *Educación popular: Trayectoria y actualidad* (Primera edición venezolana). Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: Un alegato en favor de la diversidad. En Michael Meyer & Ruth Wodak, *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 9-36.

Velásquez Herrera, A. (2011). Représentations sociales de la langue française et motivations de son apprentissage : enquête auprès d'étudiants universitaires mexicains spécialistes et non spécialistes. *Synergies Mexique*, 1, 57-69.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de líderes</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 13	

Vélez Rendón, G. (2003). English in Colombia: A sociolinguistic profile. . *World Englishes* , 185-198.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, XXIV(46), 39-50.

4. Contenidos

Los contenidos de este trabajo se organizaron en 7 capítulos: el primero presenta una introducción de la temática estudiada, el planteamiento del problema y la justificación de la investigación. Así mismo, se exponen el propósito, las preguntas y los objetivos de investigación. En el segundo capítulo se presentan los elementos teóricos que sirven como soporte para el estudio. Seguidos por sus antecedentes del estudio. El tercer capítulo aborda el diseño metodológico, el tipo de investigación, el contexto en el que se llevó a cabo la intervención pedagógica, la descripción de la población y los instrumentos de recolección de datos. Además, incluye una descripción de la ruta metodológica para la obtención de categorías. El cuarto capítulo da cuenta del primer análisis crítico del discurso, que tiene un carácter diagnóstico, por lo que fue llevado a cabo antes de la intervención

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza al servicio de la sociedad	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 13	

pedagógica. En primer lugar, incluye la descripción de la ruta de trabajo que desemboca en las categorías emergentes.

El quinto capítulo se enfoca en la intervención pedagógica y se presentan los objetivos pedagógicos de la investigación, así como la descripción de la intervención pedagógica desde el diseño de una escuela popular de lenguas hasta su ejecución. El sexto capítulo da cuenta del segundo análisis crítico del discurso, llevado a cabo al finalizar el módulo piloto de la escuela popular de lenguas. Éste incluye, al igual que el primero, una descripción de la ruta de trabajo y las categorías que de allí emergieron, haciendo las comparaciones pertinentes con las representaciones sociales halladas en el primer análisis. Finalmente, en el séptimo capítulo se exponen las conclusiones, así como las limitaciones y algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

5. Metodología

La metodología utilizada en este estudio recogió elementos de dos propuestas teóricas y metodológicas que se inscriben en la teoría crítica y que estuvieron en permanente diálogo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos: el análisis crítico del discurso y la investigación acción.

Es así como con el objetivo de identificar las representaciones sociales en el discurso de la población con la que trabajamos, la investigación se sirvió del análisis crítico del discurso (ACD) a la luz de la propuesta de Teun Van Dijk y a través de las reflexiones hechas por Neyla Pardo Abril para develar las representaciones sociales que nuestros participantes tenían con respecto a las lenguas y a su aprendizaje.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de Formadores</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 13	

Por supuesto, las primeras reflexiones sobre estas representaciones abrieron la puerta al segundo momento de la investigación: el diseño y la implementación de un proceso de educación popular para el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva crítica que permitiera a sus participantes tener acceso a este conocimiento para utilizarlo con el fin de reflexionar sobre su realidad y, de ser posible, transformarla.

Finalmente, un segundo análisis crítico del discurso nos permitió acercarnos a las representaciones sociales de los participantes después de la intervención pedagógica, con la intención de ver los cambios y permanencias en su discurso.

6. Conclusiones

Una vez realizado el primer análisis del discurso, se concluyó que para los participantes el conocimiento de lenguas extranjeras es un factor de distinción en el habitus lingüístico-educativo que da cuenta de la clase social a la que se pertenece. Se le reconoce como propio de las personas que cuentan con un capital económico elevado. Establecen una oposición entre *ellos* y *nosotros*, por el tipo de formación a la que se tiene acceso. Los espacios de formación de *ellos* son espacios legítimos para el aprendizaje de lenguas, pues cuentan con las condiciones para garantizarlo. Estos espacios, en general, son *colegios bilingües* ubicados en el norte de la ciudad. Esta diada comprende oposiciones del tipo *ellos van a colegios bilingües/nosotros vamos a colegios públicos* (atribuyendo el carácter de privado a los colegios bilingües), *ellos aprenden varias lenguas/yo apenas hablo español, ellos tienen profesores bilingües/nosotros no, ellos aprender L2 de manera*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñanza al servicio de la sociedad</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 13	

precoz/nosotros aprendemos L2 de manera tardía, ellos hablan perfectamente/nosotros hablamos un poco, ellos son ricos/nosotros somos pobres, ellos están en el norte, nosotros estamos en el sur, ellos pueden pagar/nosotros no, ellos pueden disfrutar de las ventajas de hablar una L2/nosotros quisiéramos disfrutar de las ventajas de hablar una L2. Así pues, los participantes reconocen a ellos como aprendices legítimos de lengua y, por consiguiente, como hablantes legítimos, mientras que no se revisten a sí mismos de dicha legitimidad.

Una vez llevada a cabo la intervención pedagógica, se presentaron algunos cambios en esta forma de concebir la relación con la lengua y su aprendizaje. En ese sentido, los participantes del segundo grupo focal se reconocieron a sí mismos como aprendices legítimos de lengua a través de un nuevo lugar de enunciación: la escuela popular de lenguas. La oposición *público≠bilingüe* se disolvió y abrió la puerta a otras formas de caracterización de sus propios espacios educativos. Así pues, la transición se dio de la siguiente manera: *ellos van a colegios bilingües/nosotros a la Escuela popular de lenguas y a colegios públicos, ellos aprenden varias lenguas, nosotros aprendemos inglés y francés, ellos tienen profesores bilingües/nosotros también.*

Por otra parte, en el primer análisis las representaciones de las lenguas en sí mismas establecían una relación unidireccional entre la lengua y una cultura en particular (inglés: Estados Unidos, francés: París, Francia). Así mismo, emergieron imágenes que responden a lugares comunes, tales como la boina o la baguette. Después de la intervención pedagógica, aparecieron nuevos lugares ligados a las lenguas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñando al ciudadano</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 13	

Asimismo, las razones para aprenderlas sufrieron modificaciones. En el primer análisis éstas eran concebidas como una herramienta para el ascenso social y la consecución de objetivos individuales como salir del país y conseguir mejores empleos. Después de la intervención estos motivos se mantuvieron, pero aparecieron otros que sumaron a la lista, tales como hablar de sí mismo y de su contexto, estableciendo un vínculo directo entre las lenguas que se hablan y la identidad de quien las habla.

Así pues, su participación en el proceso de educación popular permitió un cambio en su subjetividad. Por supuesto, estos cambios no son absolutos y las representaciones emergentes siguen en contacto permanente con las relaciones objetivas dentro de la estructura.

Elaborado por:	Montenegro Gómez, Paula Alexandra
Revisado por:	Vladimir Núñez Camacho

Fecha de elaboración del	25	05	2019
Resumen:			

Table des matières

Chapitre 1 : Introduction	17
Question de recherche	23
Objectifs de recherche	23
Objectif Général	23
Objectifs Spécifiques	23
Chapitre II : Constructions théoriques	24
État de l’art	24
Cadre théorique	27
<i>L’habitus</i>	27
<i>Champ</i>	29
<i>L’éducation populaire</i>	31
Chapitre III : Cadre méthodologique	34
L’analyse critique du discours	35
Plan de recherche	37
<i>Contexte</i>	37
<i>Population</i>	38
<i>Collecte de données</i>	39
Chapitre IV : Première analyse du discours - Diagnostic	42
Méthodologie	42
Ici et là-bas	64
Leurs écoles / Nos écoles	66
Leurs enfants / Nos enfants	68
Une langue / Plusieurs langues	69
Ils maîtrisent la langue / Nous parlons à peine	73
La connaissance de langues étrangères comme facteur de distinction	74
Chapitre V : Intervention pédagogique	79
<i>Lengua somos – Notre école populaire de langues</i>	79
<i>Création de l’endroit et planification</i>	79
Chapitre VI : Deuxième analyse du discours	89
Méthodologie	89
Ici, à l’école	102

« Les langues que j'apprends »	103
Chapitre VII : Conclusions	111
Apprenants légitimes – locuteurs légitimes : qui est qui quant à l'apprentissage de langue étrangère.	111
Les langues et leurs référents immédiats : quand où signifie <i>qui</i>	114
Qu'est-ce que c'est les langues et pour quoi les étudier ?.....	114
L'éducation populaire comme pari transformateur.....	116
Chapitre VIII : Contraintes et recommandations	117
Contraintes	117
Recommandations et inquiétudes pour des futures recherches	119
Références	120
Annexes	126
1. Annexes Analyse du discours # 1 : Corpus E01	126
1.1 Liste d'occurrences dans le corpus	126
1.2 Liste de classification des mots dans E01 à partir de leur catégorie grammaticale	129
1.3 Concordances des noms utilisés comme des mots-clés.	132
1.4 Configuration du thème à travers les fragments qui contiennent le mot clé	166
2. Annexes concernant l'intervention pédagogique	206
2.1 Journal de bord # 1	206
2.2 Journal de bord # 2	209
2.3 Journal de bord # 3	214
2.4 Journal de bord # 4	217
2.5 Journal de bord # 5	219
2.6 Journal de bord # 6	222
2.7 Journal de bord # 7	224
2.8 Journal de bord # 8	226
2.9 Journal de bord # 9	228
2.10 Cession de droit à l'image	230
3. Annexes Analyse du discours # 2 : Corpus E02	231
3.1 Liste d'occurrences dans le corpus	231
3.2 Liste de classification des mots dans E02 à partir de leur catégorie grammaticale	234
3.3 Concordances des noms utilisés comme des mots-clés.	236
3.4 Configuration du thème à travers les fragments qui contiennent le mot clé	249

Tableau 1. Exemple de journal de bord	41
Tableau 2. Caractérisation lexicométrique de E01	42
Tableau 3. Extrait des mots les plus fréquents dans le corpus	43
Tableau 4. Noms les plus fréquents dans E01.	44
Tableau 5. Extrait de concordances du mot « langue » dans E01.	45
Tableau 6. Configuration du thème à travers les fragments contenant l'unité "langue" dans E01.	49
Tableau 7. Conceptualisations de l'unité "Anglais" dans E01	50
Tableau 8. Conceptualisations de l'unité "Français" dans E01.	51
Tableau 9. Conceptualisations de l'unité "Espagnol" dans E01	52
Tableau 10. Conceptualisations de l'unité "Enfants" dans E01	53
Tableau 11. Conceptualisations de l'unité "Professeur(s)" dans E01.	54
Tableau 12. Conceptualisations de l'unité "Monde" dans E01	55
Tableau 13. Conceptualisations de l'unité "Bilingue" dans E01.	56
Tableau 14. Personnes dans E01 qui parlent une ou plusieurs L2 d'après les participants.	57
Tableau 15. Conceptualisations de l'unité "École" dans E01	59
Tableau 16. Conceptualisations de l'unité "Écoles" dans E01.	61
Tableau 17. Conceptualisations de l'unité "Cours" dans E01.	63
Tableau 18. Représentations sociales dans l'habitus linguistique-éducatif dans E01	78
Tableau 19. Caractérisation lexicométrique de E02.	89
Tableau 20. Extrait des mots les plus fréquents dans E02	90
Tableau 21. Verbes les plus fréquents dans E02.	90
Tableau 22. Conceptualisations de l'unité "Langue" dans E02	91
Tableau 23. Conceptualisations de l'unité "Langues" dans E02.	92
Tableau 24. Conceptualisations de l'unité "Anglais" dans E02	94
Tableau 25. Conceptualisations de l'unité "Français" dans E02.	94
Tableau 26. Conceptualisations de l'unité "Espagnol" dans E02	95
Tableau 27. Conceptualisations de l'unité "Monde" dans E02	96
Tableau 28. Conceptualisations de l'unité "Pays" dans E02.	97
Tableau 29. Conceptualisations de l'unité "Professeur" dans E02.	98
Tableau 30. Conceptualisations de l'unité "École" dans E02	99
Tableau 31. Conceptualisations de l'unité "Cours" dans E02.	100
Tableau 32. Personnes dans E02 qui parlent une ou plusieurs L2 d'après les participants.	101
Tableau 33. Représentations sociales dans l'habitus linguistique-éducatif dans E02.	110
Figure 1. Perception du nombre de langues parlées par "eux" dans E01.	71
Figure 2. Perception du nombre de langues parlées par "nous" dans E01.	72
Figure 3. Affiche pour faire appel aux professeurs de l'école populaire de langues	79
Figure 4. Image de la construction du premier module de travail de l'école populaire de langues.	80
Figure 5. Affiche pour faire appel aux participants à San Cristóbal	83
Figure 6. Qui suis-je ? Qu'est-ce que je ressens à l'école populaire de langues ?	84
Figure 7. Exemple d'autoportrait personnalisé.	85
Figure 8. Exemple de produit final	88
Figure 9. Perceptions du nombre de langues parlées par "nous" dans E02	93

Chapitre 1 : Introduction

Beaucoup d'encre a coulé au sujet de l'apprentissage de langues étrangères en Colombie. Celui-ci semble susciter un intérêt croissant, c'est pourquoi les efforts faits pour sa régulation sont de plus en plus visibles. Après la création d'une loi de la République concernant l'enseignement de langues étrangères (LE) en 1994, les publications de la part du Ministère d'Éducation Nationale ne se sont pas fait attendre : on cherche la Colombie bilingue du 2019. (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Or, il faut examiner les processus mis en œuvre à nos jours pour atteindre cet objectif et leur pertinence dans les différents contextes d'apprentissage. Ils ne sont pas rares ceux qui, en faisant une lecture du contexte actuel, considèrent qu'envisager une population complètement bilingue en 2019 constitue un projet impossible. Des recherches comme celle faite par De Mejía (2004) reconnaissent qu'il n'est pas possible de parler d'éducation bilingue en Colombie comme une réalité générale, même pas dans les institutions d'éducation officielle où cela fait déjà 10 ans l'enseignement de langues étrangères est obligatoire. Compte tenu de cette contradiction, il est inévitable de se poser quelques questions : Qui sont les personnes qui apprennent langues étrangères en Colombie et comment le font-elles ? Pourquoi et dans quel but apprendre une LE dans un pays comme le nôtre ?

Dans le cadre de la modernité, la production et la reproduction de la connaissance se font de manière sélective et fermée, en répondant à des paris épistémologiques qui, en reconnaissant la relation directe savoir-pouvoir, la restreignent et ne la rendent accessible que pour ceux qui détiennent le pouvoir.

Au fil du temps et après les nombreuses luttes des secteurs sociaux qui se sont vus historiquement invisibilisés, de nouveaux chemins se sont construits pour l'arrivée d'autres sujets qui puissent penser à d'autres façons de comprendre la connaissance. Cependant, le fossé existe encore et il est possible de voir comment plusieurs connaissances continuent à être restreintes. Il existe aujourd'hui des idées de connaissance faites pour les élites sociales et intellectuelles, associées à des disciplines concrètes qui répondent à une pensée d'ordre théorique comme la philosophie ou les sciences du langage, face à des connaissances plus techniques destinées au reste de la population (Bourdieu, 2013).

En Colombie, cette réalité devient évidente lorsqu'on fait le parcours qui commence avec l'école maternelle et finit avec l'enseignement supérieur. L'école primaire et l'enseignement secondaire, qui sont reconnus comme un droit fondamental (Colombie, 1997), cherchent à couvrir -sans succès- la totalité de la population. Néanmoins, pendant que le niveau éducatif augmente, il est plus difficile à y accéder. C'est ainsi que le nombre d'étudiants diminue dans l'enseignement secondaire et se réduit notamment lorsqu'on arrive à l'enseignement supérieur, car celui-ci ne constitue pas un droit fondamental et pour la plupart de candidats il n'est pas possible d'y accéder, dans quelques cas à cause de la difficulté des examens d'entrée, et dans d'autres cas parce qu'ils trouvent impossible d'acquitter les frais d'inscription et frais divers pour garantir leur permanence à l'université (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Étant donné les circonstances, il n'y a qu'un pourcentage minimum des jeunes provenant des secteurs populaires qui arrive à accéder à l'enseignement supérieur public, tandis que le reste est obligé de commencer à travailler. D'autre part, ceux qui appartiennent aux élites peuvent accéder à des universités privées dont le coût est très élevé.

Ce panorama se présente aussi en ce qui concerne la connaissance des langues. En premier, car la notion de bilinguisme construite et promue par le MEN n'envisage que les langues étrangères, tant et si bien qu'aucune des 69 langues parlées dans notre pays n'a pas de place dans l'enseignement public (ces langues ne s'apprennent que dans les territoires des communautés qui les parlent et ne sont pas considérées comme éducation bilingue, mais comme « ethno éducation »). De plus, le concept de langue étrangère exclut toute langue autre que l'anglais, ce qui rend les termes « anglais » et « langue étrangère » des concepts interchangeables dans ses documents officiels (Guerrero, 2008). En ce sens, cette langue est enseignée dans la plupart des écoles, tandis que l'apprentissage d'autres langues étrangères est effectué par le biais des institutions spécialisées dont l'accès implique une somme considérable d'argent.

Pourtant, le pourcentage de citoyens qui peuvent communiquer en anglais est minuscule à cause de la différence marquée entre le type d'enseignement qu'il y a dans les écoles publiques et les institutions privées, où les enseignants ont un niveau de langue qui leur permet d'enseigner sans difficulté, en plus de travailler dans un contexte où les élèves ont les outils nécessaires pour leur apprentissage.

Ce n'est pas pareil pour les élèves des écoles publiques qui sont souvent soumis à apprendre l'anglais avec des méthodes qui mettent l'accent sur le système linguistique à travers la mémorisation ou des activités de systématisation qui conduisent à l'échec à l'heure de communiquer, outre leurs réalités socioéconomiques qui sautent aux yeux, comme le financement public insuffisant, au même titre que le revenu des familles des étudiants -ce qui leur empêche de compter sur les matériaux nécessaires pour l'apprentissage-, le fait de travailler dans des groupes qui arrivent à comprendre 40 élèves, et d'autres facteurs qui font que l'enseignement-apprentissage de LE dans des écoles publiques constitue un monde différent à celui des écoles privées (Ayala & Álvarez, 2005).

En ce qui concerne le français, celui-ci a fait partie du curriculum dès le XIXe siècle jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, où le nouvel ordre mondial a établi de nouvelles relations économiques et a transformé l'anglais en « langue universelle ». Ceci a réduit le temps destiné à l'enseignement du français dans le secteur officiel qui s'est vu finalement relégué après la création de la législation concernant l'enseignement des LE en 1994. Marginalisé de l'enseignement secondaire, le français s'est concentré dans l'enseignement supérieur, devenant une langue avec une image de prestige, spécialement, dans le sein des élites (González, 2010).

Donc, les langues étrangères, appartenant aux disciplines que Bourdieu (2013) appelle canoniques, tendent à être apprises et appropriées par des personnes originaires de familles favorisées par leur capital culturel et sa position sociale, mettant en évidence comment les différences entre disciplines comprennent des différences sociales. Ce capital linguistique restreint rend compte des relations de pouvoir traduites en termes d'accès.

Dans le cadre de cette réalité d'élitisation de la connaissance des langues étrangères, les diagnostics faits par le gouvernement caractérisent la méconnaissance des LE comme un problème de compétitivité professionnelle. Quelques auteurs, comme Vélez-Rendón (2003), ont osé affirmer qu'à nos jours les gens qui ne peuvent pas communiquer en anglais (en LE, d'après les notions du MEN) sont analphabètes dans un contexte mondialisé. Donc, ne pas parler une langue étrangère constitue un désavantage compétitif dans le marché, assomption faite aussi par le Ministère d'Éducation dans son Programme National de Bilinguisme (2006) et par les institutions d'enseignement supérieur, qui encouragent leurs étudiants et chercheurs à publier en LE pour atteindre une plus grande diffusion.

Or, il est important de comprendre la restriction de la connaissance de langue étrangère au-delà de ses conséquences dans le marché, car celle-ci implique surtout, l'impossibilité d'un élément essentiel pour la construction et la transformation du monde : le dialogue. La parole est, comme le soutient Freire, "dialogue existentiel" puisqu'elle permet de reconnaître autrui et de se reconnaître soi-même chez autrui. Par conséquent, dire la parole ne doit pas être privilège de quelques-uns, mais au contraire, cela doit constituer un droit fondamental des êtres humains (Freire, 1970).

L'apprentissage d'une langue étrangère permet de dialoguer directement avec des autres qui ont connu et qui ont nommé le monde d'une façon différente à la propre, en commençant par le code qui leur permet de le faire. En ce sens, l'élitisation des langues étrangères est une restriction immédiate de la parole car, étant donné les conditions de production (ou non production, dans ce cas), la mise en forme (Bourdieu, 2002) de ce que l'on veut dire n'est pas possible.

On établit ainsi une relation *connaissance de LE-pouvoir* qui reste dans le sens commun de ceux qui détiennent ce pouvoir et des dominés. D'après Bourdieu (2013) il existe une correspondance entre les propriétés octroyées aux disciplines et les dispositions des sujets face à celles-ci. Il est donc possible de conclure que le fait que les LE soient une connaissance quotidienne pour les uns mais éloignée pour les autres, établit une représentation sociale par rapport au sujet social qui peut apprendre une LE. Cette représentation, bien sûr, est fonctionnelle aux groupes dominants lorsqu'elle est naturalisée (Fairclough, 1989).

Cette réalité n'est pas déterminée que par la structure d'organisation sociale, mais aussi par l'appropriation que les sujets en font. L'habitus -concept dont on se servira pour l'analyse proposée dans cette recherche- nourri par les conditions de la réalité objective, ne peut exister que quand son incorporation subjective se présente. C'est pourquoi le problème ne peut pas être abordé comme une question structurelle, mais il faut aussi tenir compte des subjectivités. Pour faire face à la restriction de la connaissance des L2, il faut s'occuper de deux questions : la socialisation de l'accès, historiquement restreint, et la transformation de la subjectivité qui comprend leur apprentissage en termes d'utilité dans le marché et crée des marques de distinction par rapport aux sujets qui peuvent avoir ce type de connaissance.

Donc, nous avons deux préoccupations : celle de socialiser l'accès et celle de garantir que l'apprentissage des L2 serve comme outil pour la communication, l'interaction, le dialogue et la rencontre entre les sujets impliqués dans le processus. Nous essayerons de trouver une des possibles réponses dans le chemin de l'Éducation Populaire, car elle vise à créer des conditions subjectives pour un changement dans la relation qu'il existe entre les secteurs populaires et *le savoir, l'avoir et le pouvoir* (Torres C., 2011)

Pour ce qui est de la socialisation de l'accès à la connaissance des langues, la création d'un espace d'éducation populaire où les L2 soient l'objet d'apprentissage permettrait aux personnes appartenant aux classes populaires de commencer à accumuler un capital culturel auquel elles n'avaient pas eu d'accès avant. Dans le cadre de cette recherche, on analysera l'impact de la création de *Lengua Somos*, un processus d'éducation populaire dont l'objectif a été l'enseignement/apprentissage de L2 à San Cristóbal, un district du sud de Bogotá, Colombie (où les habitants appartiennent aux strates 1, 2 et 3).

D'autre part, pour garantir que l'apprentissage des L2 les rendent un outil pour le dialogue et la rencontre, le travail à partir de l'EP semble pertinent car elle agit sur la subjectivité populaire (Torres, 2007) et encourage la volonté de construction de soi comme un sujet d'émancipation, ce qui implique la remise en question des imaginaires et représentations qui ordonnent ses actions. Ces transformations des représentations incluent les raisons et les motivations des gens pour apprendre une langue étrangère, tenant compte que l'EP conçoit les processus éducatifs au-delà de l'économie, le marché et l'État (Mejía Jiménez, 2015).

Pour transformer l'idée que ceux qui appartiennent aux élites culturelles et économiques sont les seuls qui peuvent acquérir une certaine connaissance, il est nécessaire d'analyser les représentations sociales construites autour d'elle, car elles orientent la subjectivité. Afin de les connaître profondément et de créer des alternatives qui contribuent à leur transformation, nous proposons un travail où l'analyse critique du discours et l'éducation populaire se rejoignent.

Donc, on propose l'analyse des représentations sociales par rapport aux langues étrangères et leur apprentissage dans le sein d'une communauté dont l'accès à ce type de

connaissance a été restreint, avant et après une intervention pédagogique qui implique la création d'une école populaire de langues.

D'après Freire, tout acte éducatif implique une praxis, c'est-à-dire la triade *théorie-action-réflexion*, qui nous permet de comprendre et produire la connaissance à partir de pratiques sociales situées. En ce sens, cette recherche rejoint le dialogue permanent entre les éléments constituant la triade ainsi :

En premier, elle propose une réflexion théorique qui identifie, à partir de l'analyse critique du discours, les représentations sociales sur les langues qui constituent l'habitus linguistique-éducatif dans un contexte social, culturel et économique concret. De même, elle utilise ces trouvailles pour faire « des élaborations conceptuelles et des propositions méthodologiques pour la médiation » (Mejía Jiménez, 2015) qui sont, en soi, production de connaissance qui conduit à l'action.

En deuxième, implémenter ces propositions implique une action pédagogique qui « se comprend comme un processus, un savoir pratique-théorique » (Mejía Jiménez, 2015: 112) qui cherche à créer des alternatives aux dynamiques éducatives de la société en encourageant la création de sujets critiques, responsables de leur propre histoire et transformateurs de leur réalité.

Finalement, la systématisation de l'expérience constitue, en même temps, un espace pour la réflexion et « une autre manière de produire savoir et connaissance qui surgit de l'EP ». Donc, ce document s'inscrit dans la nature dialectique de la praxis éducative.

Question de recherche

Quel impact a la création d'une école populaire de langues sur les représentations sociales inscrites dans l'habitus linguistique-éducatif à San Cristóbal (Bogotá) ?

Objectifs de recherche

Objectif Général

- Analyser l'impact de la mise en œuvre d'une école populaire de langues sur les représentations sociales inscrites dans l'habitus linguistique-éducatif à San Cristóbal (Bogotá) moyennant l'analyse critique du discours.

Objectifs Spécifiques

- Identifier les représentations sociales inscrites dans l'habitus linguistique-éducatif à San Cristóbal à travers l'analyse critique du discours.
- Concevoir une proposition de travail dans le cadre de l'Éducation Populaire qui permette aux étudiants d'accéder à la connaissance des langues étrangères pour l'utiliser afin de transformer leur réalité.
- Implémenter cette proposition de travail.
- Identifier les représentations sociales inscrites dans l'habitus linguistique-éducatif à San Cristóbal après l'implémentation de l'école populaire de langues.
- Analyser ces représentations et les possibles changements dans l'habitus linguistique-éducatif.

Chapitre II : Constructions théoriques

État de l'art

Le travail sur les représentations sur l'apprentissage des LE est vaste. Tenant compte de la problématique de notre recherche, une révision de la littérature concernant les représentations des langues, des apprenants et de l'apprentissage de LE s'avère pertinente, dans le but d'établir des liens entre cette recherche et des études précédentes.

C'est ainsi que Castellotti et Moore (2002) ont mis l'accent dans la définition de certains termes au sujet de l'enseignement/apprentissage dont les conclusions ont été consignées dans une guide pour l'élaboration de politiques linguistiques en Europe. Elles ont parlé de trois catégories en ce qui concerne les représentations sociales de langues, à savoir : les représentations des pays et des locuteurs, les représentations des langues en contact, les représentations linguistiques de langues, le bi/plurilinguisme comme monolinguisms ajoutés et « la cacophonie plurilingue ».

Dans leur travail, elles expliquent qu'il existe une « une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays » (Castellotti & Moore, 2002). C'est ainsi qu'une image négative d'un pays pourrait impliquer une représentation d'un apprentissage difficile de la langue liée à ce pays. Par rapport aux langues en contact, le document affirme que les apprenants construisent leur représentations de l'apprentissage d'autres langues donnant un rôle centrale à leur langue-culture source à partir de laquelle ils évaluent et comparent afin de construire leur idée de pluralité linguistique.

D'autre part, on peut voir dans la classification comment les apprenants ont tendance à créer des représentations de systèmes linguistiques très restrictives et ignorent les éléments extra-linguistiques : « on a deux stocks de mots identiques, dans l'une et l'autre langue, et le travail de passage constitue à calquer le fonctionnement de l'une pour construire des énoncés dans l'autre. » (Castellotti & Moore, 2002:13). Elles montrent aussi que l'idée prépondérante de bilinguisme et plurilinguisme se crée par opposition au monolinguisme, « où le plurilinguisme semble construit par juxtaposition plutôt que par complémentarité ».

Finalement, elles affirment qu'il existe une tendance à associer le plurilinguisme « à la confusion, à l'oubli, au mélange ». Les apprenants attribues aux personnes qui parlent plusieurs langues certaines caractéristiques comme la difficulté à prendre des décisions lexicales et à choisir la langue qu'elles vont utiliser.

Dans le monde francophone, plusieurs recherches autour des représentations de l'apprentissage des langues étrangères dans le sein de l'école formelle ont été faites. Narcy-Combes et Jeoffrion (2015) abordent les notions du plurilinguisme chez des étudiants en langues à l'Université de Nantes. À travers un questionnaire, les auteurs ont analysé leurs postures vers les langues étrangères. Les résultats ont montré que les étudiants avancés qui apprennent plusieurs langues ont une « posture plurilingue » (ils pensent que l'habileté pour parler une autre langue est flexible, leur approche est pragmatique, ils ont un avis ouvert de l'apprentissage de langues et ils intègrent les notions de langue et culture), tandis que les débutants ou ceux qui apprennent moins de langues ont une « posture monolingue » (Ils pensent que l'habileté pour apprendre une langue est fixe, ils ont une approche normative, ils ont une vision compartimentée de l'apprentissage de langues, ils séparent les notions de langue et culture).

D'autre part, Lebreton, Jaconelli et Feuillet (2012) travaillent sur la conception du plurilinguisme chez des enfants à l'école primaire Beauregard St-Herblain à travers des entretiens semi-directifs faits aux élèves et aux enseignants. Ils ont vu que les élèves issus des familles francophones étaient fiers de parler des langues de leur entourage et que certains élèves parlaient deux ou plus de langues. Par rapport aux représentations, les élèves ont parlé d'une différence entre la langue maternelle et les langues étrangères, du plaisir de pratiquer la langue en dehors de l'école et de la satisfaction d'avoir continué l'apprentissage de l'allemand et du désir d'apprendre d'autres langues.

Le travail de Boughnim (2015) porte sur les représentations et les attitudes que les professeurs des écoles élémentaires ont par rapport aux enseignements des langues et cultures d'origine (ELCO) en Evry, Île de France. À partir d'un questionnaire il a recueilli des données comportant les conclusions suivantes : 38% des enseignants considère que la langue et la culture d'origine des élèves joue un rôle positif dans la construction de leur identité, 32% pense que la langue et la culture d'origine contribuent à la richesse linguistique et culturelle des élèves, 11%

considère que la maîtrise de la langue d'origine augmente l'estime de soi, 50% affirment que la langue d'origine n'a pas d'effets positifs dans l'apprentissage du français.

Dans le contexte latino-américain, il existe des recherches qui portent sur les représentations que certains sujets sociaux ont par rapport aux langues, comme celle faite par Velásquez Herrera (2011) qui a étudié les représentations de la langue française chez des étudiants spécialistes du français langue étrangère (FLE) et des étudiants de français non spécialistes à l'Université Autonome de Querétaro. À travers ses questionnaires, elle a recueilli des données par rapport à 5 catégories : le statut de la langue, sa nature, ses traits esthétiques, ses implications affectives chez les apprenants et la nature de son apprentissage.

De même, la recherche faite par Arismendi, Ramirez, & Arias (2016) a dévoilé les représentations qu'un groupe d'étudiants indigènes avaient par rapport aux langues, dans le contexte d'un programme de formation de professeurs. À travers une étude de cas descriptive et exploratoire, ils ont trouvé une différence entre les imaginaires et les attitudes que les étudiants indigènes avaient vers l'anglais et le français, car la langue anglaise était considérée un élément de frustration au début des études, tandis que la langue française était plutôt un élément unificateur. La recherche tient compte des conditions sociales d'apprentissage des étudiants et des enjeux académiques et sociaux qui contribuent à la construction de l'image positive ou négative attribuée à chaque langue. Ici, la langue et la culture d'origine jouent un rôle central.

D'autre part, des recherches par rapport aux représentations sur les professeurs de langue comme celles de Cortés Cárdenas, Cárdenas Beltrán, & Nieto Cruz (2013), où à partir de questionnaires et des groupes focaux appliqués aux communautés éducatives dans lesquelles les diplômés ou les futurs enseignants de la Licence en philologie et langues travaillent. Elles ont choisi de travailler sur les notions de croyances, communauté éducative et compétences d'un professeur de langue étrangère.

Les communautés ont dit que le niveau de langue d'un professeur doit être avancé et il doit aussi avoir une vaste connaissance de la culture cible. En plus, il doit être capable de parler d'autres sujets, de s'adapter facilement au contexte scolaire, de travailler en équipe, de bien connaître son public et de faire du travail de recherche.

Ces recherches constituent un référent théorique important qui permet d'entrevoir les possibles catégories d'analyse par rapport aux représentations sociales des langues en termes d'attitudes vers la langue, de compréhension de la langue comme système, de la difficulté que son apprentissage représente, des compétences que les professeurs doivent avoir et de la relation entre l'apprentissage de la L2 et le rôle de la langue maternelle. Néanmoins, on peut voir que ces études ne sont pas nombreuses et elles se sont produites dans le contexte de l'éducation formelle. Il n'y a pas de littérature liée aux représentations sociales des langues dans un contexte d'éducation populaire car en général ces processus se développent en langue maternelle.

Donc, cette recherche vise à contribuer à l'enrichissement du domaine en abordant les représentations sociales autour des langues étrangères *hors l'école formelle*, tenant compte des implications sociales et politiques de la restriction de cette connaissance.

Cadre théorique

Dans cette section on abordera des éléments théoriques de base pertinents à l'étude. Les concepts que nous avons identifiés comme essentiels sont : *habitus*, *champ* et *éducation populaire*. En ce sens, je les présenterai afin d'établir leur importance pour cette recherche.

L'habitus

Dans le but de surmonter la dichotomie entre subjectivisme et objectivisme présente dans les débats des sciences sociales, le sociologue Pierre Bourdieu s'est appliqué à élaborer un concept qui concevrait les structures sociales objectives dans la mesure où celles-ci se trouvent dans une relation permanente avec les actions, perceptions et pensées des agents qui y sont plongés.

Donc, le concept d'habitus cherche à expliquer les réalités sociales dans le cadre de leurs conditions objectives, sans méconnaître l'agentivité des sujets qui se voient guidés par elles. D'après les termes de Bourdieu (2008) l'habitus est « un système de dispositions durables et transférables, structures structurées disposées pour fonctionner comme structures structurantes » (p. 88).

À cet égard, l'habitus est un noyau de principes d'où surgissent des pratiques et des représentations qui finissent par être acceptées par la société d'une manière objective ; c'est-à-dire,

elles sont des dispositions potentielles qui cherchent à construire des conditions pour leur existence réalisée (Capdevielle, 2011).

Il est important de comprendre que l'habitus n'a pas une orientation déterministe, de sorte qu'il n'est pas possible de comprendre les structures sociales comme un simple mécanisme de reproduction de normes et de valeurs inconsciemment appropriées par ceux qui se voient absorbés par elles et qui restent invariables dans le temps ; au contraire, celles-là sont structures qui se restructurent elles-mêmes de manière systématique à partir de l'adaptation aux nouvelles situations qui se présentent.

D'après Capdevielle (2011), ces structures sont intimement liées à ce qui est perçu comme naturellement disposé, car elles intègrent les expériences passées (constituées par des pratiques orientées par les conditions qui les ont encadrées) qui acquièrent un poids significatif dans la création de pratiques qui auront lieu dans le futur, perpétuant ainsi la constitution de la structure depuis sa propre condition. Donc, les différentes manières d'incorporer telles structures objectives sont une tâche des agents, qui établissent des catégories pour interpréter la réalité. De cette manière l'on obtient l'incorporation de catégories sociales de distinction hiérarchique, qui finissent par devenir évidentes et naturelles.

Or, l'habitus ne reconnaît pas les structures en tant que telles comme le seul élément constitutif de la réalité ; au contraire, il est actif et créateur. Ainsi, il a besoin de l'incorporation que les sujets sociaux font des structures objectives, et par conséquent ceux-ci sont uniquement déterminés quand ils se déterminent eux-mêmes. À cet égard, le monde social serait constitué par les liens existants entre les structures objectives et les représentations, les perceptions, les visions et les pensées des agents sociaux.

C'est pourquoi, quand nous parlons de classes sociales, nous partons, bien entendu, des structures qui encadrent les catégories de distinction, mais nous ajoutons à celles-ci les éléments symboliques qui constituent la possibilité de représenter telle classification. Donc, les propriétés des classes sociales ne dépendent pas seulement des relations objectives existantes, mais aussi des relations symboliques, car celles-ci établissent des nouvelles distinctions qui doublent et, en conséquence, ratifient les différences de classe.

Étant adaptatif, ce noyau de relations entre structures objectives et productions symboliques des agents se montre lié à des champs sociaux spécifiques.

En ce qui concerne cette recherche, le concept d'habitus s'avère pertinent au moment de parler des manières scolaires de classification de certains types de connaissance. Bourdieu & Gutiérrez (2013) affirment que la hiérarchie des disciplines s'associe directement à des relations objectives de classe, étant donné qu'il existe de disciplines « de talent » et « d'emploi », où les premières sont perçues comme les plus importantes, et naturellement attribuées aux élèves provenant de familles favorisées, non seulement par leur position sociale mais aussi par leur capital culturel, dans et dehors l'école. Le français et la Philosophie, employés comme exemples, sont des disciplines où, généralement, se distinguent des élèves qui ont eu accès au savoir de matières qu'on n'apprend pas forcément à l'école et qui finissent par s'intégrer à leur système « naturel » de connaissance.

Or, il y a, à son tour, des catégories de perception face à ces disciplines, établissant ainsi une correspondance entre les relations objectives de celles-ci et l'image des qualités associées à elles. Donc, on assume qu'afin de pouvoir étudier une discipline de talent il faut avoir certaines caractéristiques connexes à elle, et quoique ces qualités des agents soient le produit de leur capital symbolique, on les reconnaît comme des dispositions naturelles (Bourdieu, 2016). En ce sens, on construit un habitus où les relations données par l'accès au savoir associé à ces disciplines sont incorporées par les agents sociaux à partir de l'élaboration de représentations dans lesquelles les agents appartenant à des classes sociales privilégiées ont une disposition naturelle vers les disciplines de talent, tandis que ceux qui appartiennent à des classes sociales moins privilégiées l'ont vers les disciplines d'emploi.

Dans la mesure où cette recherche prétend dévoiler les représentations sociales concernant l'apprentissage d'une langue étrangère d'une population qui n'a pas eu d'accès à ce type de savoir, le concept d'habitus nous permettra établir une relation entre cette réalité objective et l'incorporation que les personnes font d'elle.

Champ

D'après Bourdieu (1998) les classifications sociales ne sont pas le produit de relations établies fixes, mais plutôt des systèmes de relations qui varient selon plusieurs facteurs. Il propose le concept de *champs* pour parler d'espaces sociaux composés par des positions dans une hiérarchie qui répondent à des règles de jeux propres, à partir desquelles les individus établissent des relations dynamiques et permanentes.

C'est ainsi que, en le comprenant comme un espace relationnel, une position dans le champ n'existe que quand elle est en relation avec une autre. Cette relation est déterminée par la distribution des capitaux, c'est pourquoi les positions sont souvent conflictuelles, voire antagoniques –elles se manifestent en couples d'opposition-.

Dans le champ linguistique-éducatif –mettant l'accent sur l'apprentissage de langues étrangères- se présente la tension pour la distribution du capital symbolique composé par : en premier le capital culturel traduit dans ce cas comme capital linguistique ; en deuxième le capital économique à travers lequel il est possible d'accéder au capital culturel et finalement, le capital social –appartenance à des groupes de pratique linguistique qui permettent d'exploiter cette compétence-.

En Colombie, cette tension établit des positions concrètes dans le champ tenant compte que la distribution du capital économique détermine l'accès aux capitaux culturel et social.

Selon Bourdieu (1998), la manière d'utiliser des biens symboliques « est un instrument de distinction car elle constitue un des contrastes privilégiés qui affirment la classe » (p. 56). Il souligne comment les biens symboliques reconnus comme des attributs d'excellence répondent particulièrement à cette réalité. Les conditions d'acquisition de ces biens sont donc une *marque d'origine*, ce qui peut expliquer pourquoi la connaissance de quelques disciplines est attribuée à un certain secteur de la population. Nous pouvons remarquer la place des LE comme un capital linguistique qui a des attributs d'excellence, car elles sont reconnues comme disciplines canoniques.

Pour Bourdieu (2008), le champ linguistique est un système de relations de force ayant comme base la distribution inégale du capital linguistique. Ce système de différences linguistiques a une relation directe avec le système de différences sociales et économiques. En ce sens, la légitimité culturelle déteinte par ceux qui ont un niveau de qualification linguistique se donne grâce à la position qu'ils occupent dans la structure sociale. Dans ce contexte, le capital linguistique constitue le bien symbolique qui produit la distinction.

À cet égard, la position occupée dans la structure sociale établit le type de relation que les individus ont avec le capital linguistique en question ; celle-ci peut être de familiarité, ayant

contact direct avec lui à travers la famille et en l'affirmant moyennant l'école ou, au contraire, de distance, lorsque le contact se donne de façon tardive, méthodique et contrôlée.

Ayala et Álvarez (2005) rendent compte des postulats de Bourdieu dans le contexte d'apprentissage de LE en Colombie lorsqu'ils affirment que les apprenants des écoles privées – qui se trouvent dans une position privilégiée dans la structure sociale – ont des conditions beaucoup plus favorables pour l'apprentissage de LE que ceux qui assistent aux écoles publiques, dépourvus des ressources essentielles pour leur apprentissage. Donc, la distinction dans le cadre de l'apprentissage de LE en Colombie est manifestée en termes d'accès, car l'inégalité dans la distribution du capital linguistique est évidente.

L'éducation populaire

Nous avons vu comment les représentations sociales sont produites par la structure sociale et en même temps la constituent. Dans notre champ d'intérêt, on verra le rôle que celles-ci occupent dans le problème de l'élitisation de la connaissance des langues étrangères afin de proposer une intervention qui vise à les transformer. Dans ce but, nous parlerons de l'Éducation Populaire (ci-après EP) comme un possible chemin de travail.

L'EP est un concept qui n'a pas de signification universelle. Torres (2007) recueille certaines définitions faites par plusieurs auteurs, tenant compte de leur contexte, affirmant qu'elle s'agit d'une pratique sociale transformatrice qui critique l'ordre social en vigueur et le rôle de l'éducation à ce sujet, qui a l'intention politique de le transformer à travers l'affermissement des secteurs dominés. Cette transformation moyennant l'éducation part de la conviction qu'il est possible d'intervenir sur la subjectivité populaire à travers les méthodologies participatives et dialogiques.

D'après Freire (2012), la transformation de la réalité passe nécessairement par l'exercice pédagogique de repenser l'éducation. Comme le processus de présentation, intériorisation, systématisation et reproduction du savoir et du système des règles et des valeurs sociales, l'éducation faite pour le marché justifie, légitime et perpétue le dépouillement qui se cache derrière les notions de progrès et de développement. Elle précise donc une transformation ; elle a

un besoin urgent d'être comprise comme un processus d'affirmation et d'autodétermination qui crée et reproduise le savoir à partir des nécessités des communautés et, par conséquent, qui réponde à elles en donnant des outils qui permettent de surpasser les contradictions de chaque territoire et de dynamiser les relations sociales qui y existent pour donner la possibilité de bien vivre.

Construire l'ÉP implique une réévaluation totale du processus éducatif. Cela passe par la reformulation de la conception d'éducation qui ne se tient qu'entre quatre murs, au sein de l'officialité de l'école formelle, en comprenant que l'on peut comprendre le monde dans des multiples scénarios et de plusieurs manières qui peuvent se transformer en dialoguant avec celles des autres. Cela implique aussi la clarté que la connaissance ne doit pas être utilisée pour l'aliénation et la domination, mais pour l'émancipation (Freire, 2012). Dans ce sens, elle requiert aussi repenser les rôles qu'occupent les personnes impliquées dans les processus d'apprentissage et les relations qui se produisent entre elles, ce qui à son tour détermine la méthodologie et la didactique. L'ÉP nous encourage à construire la possibilité de créer de nouveaux quoi, qui, comment et pourquoi dans l'éducation.

L'importance des processus éducatifs dans lesquels on tisse les mémoires, les identités et les savoirs propres, commence par mettre en évidence ce qui est commun dans le cadre de ce qui est divers. Comme ça, par exemple, les luttes des peuples indigènes passent par l'affirmation de leur langue, celles des populations urbaines par se sentir partie d'une histoire partagée qui les amène à construire leurs quartiers, leurs aqueducs, leurs écoles communautaires, parmi d'autres. Les besoins que chaque territoire et ses dynamiques propres présentent, établissent le caractère et les méthodologies de travail qui définiront les processus d'apprentissage.

Ces processus, expérience et méthodologies sont des formes de souveraineté et d'autodétermination effective des peuples. Les scènes de pédagogies propres et populaires revitalisent la mémoire, situent les besoins et rendent compte de l'importance de nos savoirs et nos pratiques singuliers qui nous rendent possibles comme communautés, secteurs et peuples. Ainsi, dans le cadre de l'Éducation Populaire, l'éducation transformée c'est une éducation transformatrice.

Pour atteindre cette éducation transformée et transformatrice, il faut l'appropriation et la resignification des scènes officielles existantes ; c'est à dire, la compréhension des universités, des collèges et des lycées comme des territoires en construction permanente qui se tissent tous les jours dans le sein de l'académie et les événements quotidiens. Néanmoins, il est essentiel dans ce but la création des processus d'éducation populaire en dehors de l'officialité qui, en résistant au paradigme qui présente des vérités uniques et indiscutables, comprennent la connaissance comme une construction collective et non préfabriquée et imposée et, par conséquent, reconnaissent et revendiquent d'autres manières de comprendre et de connaître le monde. Grâce à sa nature, ces processus peuvent se créer et se recréer librement selon leurs besoins le déterminent. Pour cette raison il est nécessaire qu'ils qualifient de façon permanente leurs méthodologies de travail moyennant des exercices de critique, autocritique et systématisation de leurs expériences. C'est ainsi qu'il est possible d'atteindre la construction de sujets politiques avec une vocation de pouvoir communautaire et territoriale, capables de transformer leurs réalités concrètes.

D'après Torres (2007), le niveau de la réalité sociale sur lequel l'EP met l'accent est la subjectivité populaire, car elle se présente comme la possibilité de se construire comme des sujets capables de s'émanciper (Freire, 1965), ce qui est directement lié à un système d'imaginaires et représentations qui impriment un sens à leurs actions. À cet égard, l'EP est comprise dans cette recherche comme une possible scène de travail pour agir sur les représentations sociales inscrites dans l'habitus linguistique-éducatif qui construit le champ où la connaissance des LE s'est étilisée.

Chapitre III : Cadre méthodologique

La méthodologie de recherche que nous avons utilisée dans cette étude a recueilli des éléments de deux exercices théoriques et méthodologiques qui s'inscrivent dans la théorie critique et qui ont été en dialogue permanent afin d'atteindre l'objectif proposé.

Dans le but d'identifier les représentations sociales cachées dans le discours de la population avec laquelle nous avons travaillé, nous nous sommes servis de *l'Analyse Critique du Discours* (ci-après ACD) d'après le regard proposé par Teun Van Dijk, au travers des réflexions faites par Neyla Pardo Abril (2007).

Bien sûr, les premières réflexions par rapport à ces représentations doivent ouvrir la porte au deuxième moment de la recherche ; la conception et l'implémentation d'un processus d'EP pour l'apprentissage de LE avec une perspective critique qui permette aux étudiants qui y participent de réfléchir à leur réalité et penser à des mécanismes pour la transformer, raison pour laquelle cette étude est ancrée au cadre de la recherche-action, car elle vise à approfondir la compréhension des problématiques concrètes qui se présentent dans le processus d'enseignement-apprentissage (Elliot, 1994). Elle cherche à décrire et à comprendre le problème au travers de la participation, en exerçant la praxis éducative qui crée un lien entre théorie, action et réflexion. C'est ainsi qu'il se produit de la connaissance chez la chercheuse et les participants, comme le soutiennent Oliveira de Vasconcelos & Waldenez de Oliveira (2010).

C'est ainsi que les trois objectifs de la recherche-action – c'est-à-dire, la recherche, l'action et la formation, répondent à cette étude :

Recherche, en tant que le travail vise à acquérir une connaissance plus profonde et systématique d'un aspect de la réalité éducative dans les processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, donnant aux élèves un rôle actif dans la compréhension de leur processus (Oliveira de Vasconcelos & Waldenez de Oliveira, 2010).

Action, puisque le travail vise à rechercher et agir de façon simultanée, en créant une manière alternative de générer, systématiser et s'approprier de la connaissance des L2 à partir de la création et l'application d'une école populaire de langues.

Formation, car l'étude permet aux participants d'être conscients de ce qu'ils apprennent et leur façon de l'apprendre, pour qu'ils comprennent leur contexte éducatif et soient capables de prendre des décisions par rapport à leur apprentissage.

L'analyse critique du discours

Partant des études du langage comme une pratique sociale située, l'ACD met l'accent sur la relation que celui-ci établit avec les catégories de domination et pouvoir. Engagé avec la transformation sociale à travers l'analyse des structures discursives prépondérantes, l'ACD vise à servir comme outil pour que le chercheur rende compte des processus communicatifs et des représentations (Pardo, 2007).

Cette méthodologie reconnaît que le processus et les représentations mentales rendent compte des conditions articulées à des circonstances sociales spécifiques qui peuvent se dévoiler dans les structures discursives, en montrant des façons de contrôle et pouvoir. Ici la notion de discours comprend plusieurs aspects, tels que les interactions communicatives propres des groupes dont le discours est analysé, le contexte, l'adoption du discours comme pratique sociale et la cognition sociale (Pardo, 2007).

À cet égard, l'ACD peut rendre compte de comment s'établissent les relations de pouvoir en matière éducative, dans ou hors la classe, ce qui est très important si l'on tient compte du rôle de l'école en ce qui concerne la reproduction d'un modèle d'éducation qui répond à un modèle de société. Lorsque l'on dévoile les relations de pouvoir qui se créent et se transforment dans les salles de classe, il est possible d'établir si celles-ci se présentent en termes de domination pour les transformer. C'est ainsi que nous pouvons trouver quelles pratiques ont besoin d'être changées pour construire des espaces d'apprentissage pour l'émancipation.

Dans le cas de ce travail, l'ACD contribue à dévoiler les représentations sociales des personnes qui ont eu un accès restreint à ce type de connaissance, car celles-ci sont inscrites dans l'habitus linguistique-éducatif mentionné avant.

Étant donné que l'ACD propose l'intégration des méthodologies quantitatives et qualitatives, cette recherche suit la route méthodologique construite par Pardo Abril (2007),

constituée par quatre moments : en premier, la reconnaissance du phénomène socioculturel (abordé déjà dans le problème de recherche) ; ensuite, l'analyse et systématisation du corpus moyennant des techniques quantitatives liées à la statistique textuelle où l'on cherche des mots et des expressions clés, leurs manières d'établir des relations sémantiques et des catégories.

Puis, la recherche aborde l'analyse qualitative à partir des techniques qui nous permettent d'établir des réseaux sémantiques, des modèles et d'autres catégories. Finalement, une analyse culturelle et cognitive qui nous permette d'interpréter les représentations tenant compte du contexte et des relations de pouvoir.

La première exploration s'est faite à partir de la construction des corpus. Car l'objectif c'est dévoiler les représentations sociales pour analyser l'impact que le processus d'éducation populaire puisse avoir sur l'habitus, nous avons un corpus initial, obtenu à travers un groupe focal réalisé le 2 avril 2016, le jour où nous avons inauguré l'école populaire de langues. Les personnes qui sont allées s'inscrire au programme ont participé à l'exercice. En plus, nous avons travaillé avec un deuxième corpus, obtenu le 10 septembre 2016, après avoir fini la première période d'intervention pédagogique.

Les enregistrements sonores ont été transcrits suivant l'adaptation du code de Gail Jefferson proposée par Bassi Follari (2015) et à l'aide du programme du software libre pour l'analyse textuelle AntConc 3.5.2, nous avons fait des caractérisations lexicographiques et nous avons cherché les catégories présentes dans le discours de nos groupes en identifiant la superstructure à travers l'identification des réitérations. Ensuite, on a cherché les assortiments d'occurrences et leurs cotextes, afin de trouver des régularités qui puissent nous conduire à l'extraction de catégories (Pardo Abril, 2007).

Puis, nous avons cherché la configuration des thèmes du corpus à partir de la conceptualisation des unités lexiques les plus récurrentes, tenant compte des occurrences obtenues afin de faire une analyse de cohérence lexicale. Finalement, nous avons fait une abstraction des catégories et nous avons cherché la configuration des représentations sociales inscrites dans l'habitus linguistique-éducatif. Ce processus a été effectué deux fois, la première pour le corpus obtenu à partir du groupe focal diagnostique, et la deuxième pour le corpus obtenu à la fin de l'intervention. Tous les annexes des produits de l'analyse peuvent être trouvés à la fin de ce document.

Plan de recherche

Contexte

Bogotá, la capitale de la Colombie, est géographiquement divisé en communes. Notre travail a été réalisé dans la commune 4, San Cristóbal, située au sud-est de la ville. Elle abrite le premier quartier ouvrier de la ville et son expansion pendant le XXème siècle a donné lieu à la création de quartiers populaires qui ont accueilli en leur sein la population -la plupart paysanne-déplacée par la violence, qui est arrivée à la capitale avec l'espoir d'améliorer sa qualité de vie.

Ces quartiers ont fait face aux défis d'édifier des maisons et d'obtenir les services publics essentiels sur des terrains qui n'étaient aptes pour ce faire, car ils ont été construits moyennant l'occupation illégale de terres (Alcaldía mayor de Bogotá - Secretaría de hacienda, 2004). Aujourd'hui, ces quartiers ont des problèmes de pauvreté, délinquance et trafic de drogues.

Bogotá s'organise socioéconomiquement par strates, c'est-à-dire en classifiant la population en groupes avec des caractéristiques sociales et économiques similaires déterminées à partir des caractéristiques de leur logement. La stratification se donne dans une échelle qui va de 1 à 6, dans laquelle la population de strate 1 est identifiée comme la plus pauvre et celle de strate 6 comme la plus riche.

À San Cristóbal, le 10,6% de la population appartient au strate 1, le 67,2% au strate 2, et le 9,1% au strate 3. Le 13,1% de pâtes de maisons n'a pas encore été stratifié. (Secretaría de planeación - Alcaldía mayor de Bogotá, 2018). On peut voir qu'au même titre que d'autres communes du sud, elle abrite des gens des secteurs populaires de la société (Dureau, 2002), car ses habitants n'appartiennent pas aux strates les plus hauts.

Ceci, bien sûr, a créé des dynamiques de ségrégation à plusieurs niveaux. Nous nous intéresserons au niveau scolaire afin d'aborder le type d'éducation qui constitue la réalité objective de la population avec laquelle nous avons travaillé. D'après le secrétariat de planification (Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaría Distrital de Planeación, 2015), la cause de la ségrégation est l'origine sociale et économique des élèves, c'est pourquoi ceux qui

appartiennent aux classes privilégiées vont dans des écoles privées, la classe moyenne va dans des écoles privées et publiques, et la classe défavorisée va dans les écoles publiques.

Ceci se reflète dans la scolarisation à San Cristóbal dont la population appartient à la classe défavorisée (strates 1 et 2) ou à la classe moyenne-défavorisée (strate 3). Là-bas, le 68,5% des personnes inscrites aux institutions éducatives vont dans des écoles publiques (Secretaría de planeación - Alcaldía mayor de Bogotá, 2018). En ce qui concerne l'enseignement de langues étrangères, ces institutions apprennent aux élèves la langue anglaise de manière intensive (de 10 à 14 heures par semaine) ou sans aucun approfondissement (moins de 10 heures par semaine). Aucune des écoles ne peut être classifiée comme *école bilingue*.

Population

La population avec laquelle nous avons travaillé habite à San Cristóbal et a montré son intérêt à participer au processus d'éducation populaire. Pour la première analyse, qui a un caractère diagnostique 42 personnes ont constitué le groupe focal. Nos participants venaient des quartiers Quindío, Guacamayas, La Gloria, Atenas, Bello Horizonte, Santa Inés, Córdoba, Columnas, 20 de julio et Villa de los Alpes. 2 personnes venaient du district voisin Antonio Nariño et 1 personne venait de Bosa, un district du sud de la ville. La tranche d'âge des participants était large ; des enfants de 9 ans à adultes de 50 ans.

Par rapport aux langues parlées, ils ont tous déclaré que l'espagnol était leur langue maternelle et qu'ils avaient tous eu des cours d'anglais au collège ou au lycée. En plus, une personne qui avait habité au Brésil a dit qu'elle parlait portugais.

Pour ce qui est du deuxième groupe focal, nous avons travaillé avec les élèves qui ont fait partie du premier groupe focale et qui ont participé au processus du début jusqu'à la fin. Dû aux dynamiques propres de la communauté, le groupe de 12 enfants avec lequel nous avons commencé s'est réduit à 4. La tranche d'âge ici s'est réduite aussi (entre 9 et 13 ans). Ces enfants habitent tous à San Cristóbal et ils vont aussi dans des écoles publiques de ce district. Le groupe d'adultes n'était pas présent.

Collecte de données

Les données pour les analyses critiques du discours ont été obtenues à travers la réalisation de deux groupes focaux, modalité d'entretien semi-structuré où l'on espère que les participants fassent des commentaires et développent un fait ou une thématique qui est objet d'étude (Franco García, 2017). Étant donné que les groupes focaux partent des questions génératrices autour desquelles les participants créent un dialogue collectif, on a choisi cette modalité car ses principes méthodologiques rejoignent ceux de l'éducation populaires. Le premier a été composé de 42 personnes qui sont venues à la journée d'inscription de l'école populaire de langues. Le deuxième a été composé par le groupe d'élèves qui sont venus à l'école avec assiduité et qui ont fini le premier module de formation. Dans les deux cas, les participants ont répondu aux questions proposées ci-dessous. Il est important de souligner que les questions ont servi comme orientation, mais les participants ont guidé la discussion.

Questionnaire

1. Pour vous, qu'est-ce qu'une langue ?
2. Quelles langues parlez-vous ?
 - a. Où les avez-vous apprises ?
 - b. Comment les avez-vous apprises ?
3. Pour vous, est-il important d'apprendre une langue différente à la langue maternelle ? Pourquoi ?
4. Pour vous, qu'est que ça signifie, apprendre une langue ?
5. Qui est bilingue dans notre société ?
 - a. Où croyez-vous que ces personnes aient appris les langues qu'elles connaissent ?
6. Pourquoi voulez-vous apprendre une L2 ? Pourquoi avez-vous choisi cette/ces langue(s) ?

7. Comment croyez-vous que l'on doit apprendre une langue ? Quelle est la meilleure manière de le faire ?

8. Trouvez-vous important l'existence d'une école populaire de langues ? Pourquoi ?

9. À quoi pensez-vous lorsque vous entendez les mots "français"/"anglais"/"Nam Trik" ?

Journaux de bord.

Une recherche qui vise l'implémentation d'une proposition pédagogique doit nécessairement réaliser un enregistrement des expériences vécues tout au long du processus. Notre journal de bord inclut la narration des événements ayant lieu, racontés du point de vue de la chercheuse afin de consigner les actions, attitudes et discours des participants qui puissent nous aider à comprendre le déroulement de l'implémentation et ses liens avec les discours qu'ils ont par rapport aux langues étrangères et leur apprentissage.

Ces journaux ont des données descriptives et des analyses personnelles. D'après Baribeau (2004), son intérêt « réside dans l'interaction des deux pôles: la narration (comme en anthropologie) et l'analyse qu'en fait le chercheur » (p. 108). L'outil que nous avons utilisé inclut l'information mentionnée ci-dessous :

Journal # _____ Date: _____	
Langue d'enseignement : _____	
Lieu : _____	
Situation observée : _____	
Nom de l'observateur : _____	
• But • Description des activités réalisées	• Interprétations, réflexions et apprentissages

<i>Notes</i>	
--------------	--

Tableau 1. Exemple de journal de bord

Chapitre IV : Première analyse du discours - Diagnostic

Méthodologie

L'analyse critique du discours vise à contribuer à la transformation de réalités d'inégalité et d'oppression à partir de l'identification des relations de pouvoir existant dans le discours des sujets sociaux qui s'y voient impliqués. Pour atteindre cet objectif, elle cherche à établir un lien mutuel avec plusieurs dimensions du savoir afin d'enrichir la recherche sociale. En ce sens, l'ACD est interdisciplinaire et encourage la diversité académique (Van Dijk, 2003).

Par conséquent, la première étape de notre travail a utilisé des techniques d'analyse de données textuelles. D'après Pardo (2007), la catégorisation statistique des éléments dans le discours contribue à identifier des consensus dans la cognition sociale. En premier, nous avons fait une caractérisation lexicographique des documents à analyser. Dans ce cas, on a utilisé le document obtenu du premier groupe focal, que dorénavant on appellera E01 :

CARACTERISATION DESCRIPTIVE E01	
Nombre de mots dans le corpus	21108
Nombre de mots E01	16029
Pourcentage par rapport au corpus	75,94%
Total de mots différents E01	1742
Pourcentage de mots différents par rapport au corpus	8,25%

Tableau 2. Caractérisation lexicométrique de E01

Tenant compte de cette information, nous avons pris le chemin qui nous a permis d'établir les catégories d'analyse qui n'ont pas été définies préalablement, mais qui ont émergé de l'identification et la caractérisation des éléments d'analyse dans le corpus. Donc, moyennant le logiciel AntConc 3.5.2, on a cherché les mots les plus fréquents dans le document, dans le but d'identifier ultérieurement les unités dont la réitération soit relevante. Le tableau 3 montre les premiers quinze unités d'un total de 97, qui se trouvent dans l'annexe 1.1.

	Mot	Catégorie grammaticale	Occurrences	%
1	Langue	Nom	165	1,03%
2	Est	Verbe (3S - Présent)	147	0,92%
3	Anglais	Nom	125	0,78%
4	Apprendre	Verbe (infinitif)	110	0,69%
5	Bon	Adverbe, adjectif	90	0,56%
6	Langues	Nom	79	0,49%
7	Dire	Verbe (infinitif)	72	0,45%
8	Plus	Adverbe	70	0,44%
9	J'ai	Verbe (1S - Présent)	70	0,44%
10	Français	Nom	61	0,38%
11	Veux	Verbe (1S - Présent)	60	0,37%
12	Autre	Adjectif	50	0,31%
13	Parler	Verbe (infinitif)	50	0,31%
14	Dit	Verbe (3S - Présent)	46	0,29%
15	Peut	Verbe (3S - Présent)	46	0,29%

Tableau 3. Extrait des mots les plus fréquents dans le corpus.

Un rassemblement des unités lexiques qui se répétaient le plus dans le corpus nous a permis d'avancer dans la compréhension des unités thématiques. Donc, on a pu voir que dans cette liste (Annexe 1.1) il y a 11 adjectifs, 10 adverbes, 4 conjonctions, 3 prépositions, 6 pronoms personnels, 21 noms et 10 verbes en 34 formes différentes -en infinitif et conjugués- dont la classification se trouve dans l'Annexe 1.2, où apparaissent la catégorie grammaticale à laquelle chaque mot appartient, son nombre d'occurrences dans le document, son pourcentage de fréquence et, finalement, le lieu qu'il occupe dans la liste de récurrences.

Considérant les affirmations de Pardo (2007), le critère de sélection des unités à analyser a été déterminé par sa pertinence pour la recherche, compte tenu du cadre théorique. Car nous cherchons l'orientation idéologique des représentations sociales par rapport à l'apprentissage de langues étrangères chez la population participant au processus, nous avons cherché les unités du discours qui puissent changer en fonction de la structure sociale et les possibles liens entre le texte et le contexte (Van Dijk, 2003); tout cela étant donné que notre problème part de la caractérisation des L2 comme connaissance élitisée en termes de manque d'accès et, en plus, des valeurs véhiculées autour d'elles dans l'enseignement-apprentissage. Donc, nous avons mis l'accent sur les noms et les verbes les plus récurrents dans le corpus, afin de voir quels sont les

acteurs, les actions et les objets de plus grande portée dans le discours, ainsi que la manière dans laquelle ils se rapportaient entre eux.

D'après les résultats concentrés dans l'Annexe 1.2, les noms les plus récurrents dans le corpus sont les suivants :

Mot	Nombre d'occurrences	%	Fréquence
Langue	165	1,03%	5
Anglais	125	0,78%	10
Langues	79	0,49%	16
Français	61	0,38%	21
Personnes	45	0,28%	32
Pays	35	0,22%	43
Tête	35	0,22%	43
Espagnol	34	0,21%	45
Cours	32	0,20%	50
Main	31	0,19%	53
Nom	30	0,19%	54
Gens	26	0,16%	58
École	23	0,14%	59
Ans	21	0,13%	65
Monde	20	0,12%	69
Professeurs	19	0,12%	76
Mots	19	0,12%	76
Besoin	18	0,11%	79
Enfants	17	0,11%	83
Temps	13	0,08%	90
Écoles	12	0,07%	93

Tableau 4. Noms les plus fréquents dans E01.

Le pas suivant dans notre processus a consisté à identifier les concordances présentes dans le discours, en utilisant ces noms comme des mots clés. Pour ce faire, on a cherché les co-textes qui précédaient et succédaient les mots en question (Pardo Abril, 2007). Le tableau 5, extrait de

l'Annexe 1.3, montre un exemple de cinq concordances du nom le plus fréquent dans le corpus, le mot « langue ».

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Pour moi, apprendre une nouvelle	langue	c'est un pas nécessaire vers la réalisation de mes projets.
Pour moi ce serait un défi, m'entendre moi-même ((elle touche sa poitrine)) en parlant dans une autre	langue	; ce serait ↑ fabuleux ↑.
Oui, parce que quand on sera grand, on pourra avoir un emploi et on part dans un autre pays et on a cette	langue	, comme ça on n'aura pas de problèmes avec les gringos ((il rit)).
Je crois que l'espagnol c'est la seule langue avec laquelle on naît ((elle rit)), en parlant la	langue	depuis la naissance, c'est la seule chose que je sais.
Je pense que c'est une condition requise celle de parler une	langue	différente de l'espagnol.

Tableau 5. Extrait de concordances du mot « langue » dans E01.

Le but de la localisation des concordances était de trouver des valeurs et des caractéristiques communes attribuées au mot clé en question. Donc, à partir de l'identification de cooccurrences -c'est-à-dire, d'autres unités lexiques qui apparaissaient immédiatement avant ou après le mot clé de manière fréquente- nous avons vu quand il a été modifié et quelle signification lui a été attribuée. De même, la présence d'unités correspondant à des champs sémantiques communs qui étaient près du mot clé nous a permis de les regrouper, établissant quand et comment le mot avait été conceptualisé d'une manière particulière. C'est ainsi que la liste d'énoncés s'est réduite aux conceptualisations trouvées.

Continuons l'exemplifications avec le mot "langue". Après avoir supprimé les interventions faites par l'intervieweuse, nous avons analysé les 64 énoncés restants. Dans le but de trouver des valeurs attribuées au mot clé on a cherché, en premier, les co-occurrences, pour analyser les mécanismes de cohésion lexicale et cohésion grammaticale qui donnaient unité au

texte (Lancheros, 2013) qui constitue la discussion du groupe focal, pour ainsi trouver les catégories émergentes sous la forme de conceptualisations (Pardo Abril, 2007).

La présence de la première valeur nous a sauté aux yeux : le mot “anglaise” comme adjectif modificateur. De même, cette idée de la langue comme “anglais” s’est répétée fréquemment, ce qui peut être constaté à travers les mécanismes de cohésion lexicale (Hugo Lancheros, 2013) comme la récurrence du mot “anglaise” pour composer la cooccurrence “langue anglaise”, la constitution d’anaphores moyennant des mécanismes de cohésion grammaticale tels que des pronoms et des adjectifs démonstratifs (« cette langue »), des pronoms relatifs (« une langue que... ») et, particulièrement, la super-ordination comme mécanisme de cohérence lexicale en utilisant l’hypéronyme « langue » pour substituer l’hyponyme « anglais ». Une fois on a trouvé ces éléments en commun, on a décidé de les regrouper sous la conceptualisation “Langue est anglais”. De même, mais dans une moindre mesure, nous avons trouvé une caractérisation de la langue comme « langue française » et « langue espagnole ».

Donc, la conceptualisation de « langue » comme « langue est *anglais* » apparaît 14 fois, « langue est *français* » apparaît 3 fois, « langue est *espagnol* » 9 fois et « langue est *Nam Trik* » - langue du peuple indigène Misak qui a été incluse dans le programme de l’école comme une des trois langues d’apprentissage) - apparaît 9 fois. Il faut remarquer que la publicité faite pour faire appel aux gens à participer au processus d’éducation populaire montrait les trois langues (Figure 5). Cependant, il est évident que la conceptualisation « Langue est *anglais* » est privilégiée par rapport aux autres.

Or, d’autres énoncés ont caractérisé la notion de « langue » en abstrait, sans parler d’une langue en particulier. Dans ce sens, un groupe d’énoncés avait des verbes directement liés à la compétence communicative, tels que « communiquer », « comprendre » et « parler ». De même, ces verbes étaient associés au verbe modal « pouvoir », c’est pourquoi on a décidé d’associer ces énoncés sous la conceptualisation « langue est possibilité de communication »

Les énoncés du cinquième groupe avaient un élément en commun : la notion de « langue » faisait référence spécifique à une langue différente à la langue maternelle. On a remarqué la présence de co-occurrences telles que « une nouvelle langue », « une autre langue » et « langue différente ». De même, l’idée de « langue » comme quelque chose qui appartient à d’autres personnes était présente moyennant des adjectifs possessifs dans des fragments comme

« leur langue », après avoir mentionné des gens d'une nationalité différente à la sienne. Ces interventions ont été regroupées sous la conceptualisation « Langue est L2 ».

À partir de cette idée de langue comme L2, de nouvelles caractérisations se sont produites. Donc, notre sixième groupe d'énoncés part de l'idée d'une « autre langue » avec des attributs particuliers. La présence de chaînes sémantiques faites par cohyponymie à travers des formes comme « obligatoire », « requis », « nécessaire », « fondamental », « avoir besoin de », et « besoin », autour du champ lexical « besoin », nous a permis de regrouper ces énoncés sous la conceptualisation « [une autre] langue c'est un besoin pour atteindre un objectif ».

De la même manière, on a attribué la notion d'utilité à l'idée de langue, moyennant des chaînes sémantiques qui incluaient des formes comme « servir à » et des co-occurrences comme je veux/je vais apprendre la langue/cette langue/une autre langue + la préposition “pour” + un verbe spécifique (qui était « voyager » la plupart du temps). Parfois cette formule a subi une variation : la présence du verbe « vouloir » après la préposition renforçant l'idée que la L2 rendait possible le fait d'atteindre un objectif. À cet égard, on a décidé de regrouper ces interventions sous la conceptualisation « [une autre] langue est un outil pour atteindre un objectif ».

Le groupe suivant s'est caractérisé par la présence de co-occurrences comme « connaître + les/d'autres personnes/gens ». Pour cette raison, la catégorie conceptuelle sous laquelle on a regroupé les énoncés a été « Langue c'est prendre contact avec d'autres personnes ».

Finalement, le dernier groupe d'énoncés rassemble des concurrences autour de la notion de « succès », soit parce que l'on considère la langue comme un « défi à relever », soit parce qu'avant on considérait le fait de l'apprendre comme une impossibilité (« Je trouve impressionnant le fait de l'apprendre », « je ne croyais pas que je puisse l'apprendre », « Je n'avais pas pensé au français, que j'allais l'inclure dans mes apprentissages », « satisfaction », « se dépasser soi-même », « aller au-delà », « espoir pour le succès », « sortir de la pauvreté », « s'en sortir »). Dans ce sens, on les a regroupés sous la conceptualisation « [Apprendre une autre] Langue est réussite ».

Le tableau suivant contient trois exemples d'énoncés par conceptualisation. Néanmoins, la liste est plus longue et peut être consultée dans l'annexe 1.4.10.

UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Quand j'ai vu l'affiche, la	langue	anglaise a attiré beaucoup mon attention, c'est-à-dire l'anglais...	Langue c'est anglais.
Bon, moi, j'aimerais apprendre anglais parce que c'est déjà une	langue	essentielle.	
Aujourd'hui le besoin c'est anglais parce que c'est une	langue	universelle.	
J'ai dit que quand je pense à «	langue	Française »... j'ai oublié ((elle rit)) ... la... langue française ou France, je pense à ((elle compte	Langue c'est français.
Alors, quand je pense à la	langue	française, je trouve impressionnant le fait de l'apprendre, je ne croyais pas que je pouvais	
Bon, je n'avais pas pensé au français, que j'allais l'inclure dans mes apprentissages de vie et tenir compte de cette	langue	.	
Des personnes qui viennent d'autres pays à notre pays, et qui veulent commencer à parler notre	langue	aussi.	Langue c'est espagnol.
Je crois que l'espagnol c'est la seule	langue	avec laquelle on naît ((elle rit)), en parlant la langue depuis la naissance, c'est la seule chose que je sais.	
Je crois que l'espagnol c'est la seule langue avec laquelle on naît ((elle rit)), en parlant la	langue	depuis la naissance, c'est la seule chose que je sais.	
Et quand je pense au Nam Trik, je pense à une autre	langue	différente à tout ce que j'aurais pu penser, et je pense beaucoup aux couleurs.	Langue c'est Nam Trik.
Le Nam Trik c'est une	langue	indigène du peuple Misak, qui habite au Cauca.	
Je n'en avais jamais entendu parler et je la trouve ... le nom... oui, elle me	langue	intéressante.	
Une	langue	c'est un moyen d'expression que nous les individus utilisons pour dire ce que nous sentons ou	Langue c'est possibilité de communication.
Pour moi oui, c'est important parce que l'on peut connaître de nouvelles personnes	langue	.	
Pour comprendre les gens qui parlent l'autre	langue	, ne pas se perdre quand on voit un gringo en parlant, ou un français...	
Alors, pour moi apprendre une nouvelle	langue	c'est faire un pas vers le projet que j'ai avec ma vie.	

Pour moi, apprendre une nouvelle	langue	c'est un pas nécessaire vers la réalisation de mes projets.	
Oui, parce que quand on sera grand, on pourra avoir un emploi et on part dans un	langue	, comme ça on n'aura pas de problèmes avec les gringos ((il rit)).	
Je pense que c'est une condition requise celle de parler une	langue	différente de l'espagnol.	
Pour moi, apprendre une nouvelle	langue	c'est un pas nécessaire vers la réalisation de mes projets.	[Une autre] Langue c'est un besoin pour atteindre un objectif.
Je pense que c'est une condition requise celle de parler une	langue	différente de l'espagnol.	
Et aussi parce que c'est fondamental être diplômé et connaître une autre	langue	, même si ce n'est pas anglais, mais connaître une autre langue.	
Alors, pour moi apprendre une nouvelle	langue	c'est faire un pas vers le projet que j'ai avec ma vie.	[Une autre] Langue c'est un outil pour atteindre un objectif.
J'ai choisi anglais parce que je veux apprendre une autre langue, voyager là et pouvoir	langue	.	
J'ai choisi l'anglais parce que je veux apprendre une autre	langue	, voyager là et pouvoir parler et mieux comprendre la langue.	
En deuxième, que ça nous rapproche un peu de la culture dont la	langue	est originaire et de toutes les possibles personnes qui puissent la parler et cela élargit aussi notre	Langue c'est prendre contact avec d'autres personnes.
Oui, j'aimerais voyager, mais je veux étudier Nam Trik parce que je crois qu'avec	langue	et avec d'autres langues indigènes je vais découvrir des clés de ce que nous sommes ici en Colombie, en	
En plus, apprendre une autre	langue	me conduit à connaître (...) 3encore beaucoup d'autres, comme PB01 disait, connaître d'autres cultures,	
Pour moi ce serait un défi, m'entendre moi-même ((elle touche sa poitrine)) en	langue	; ce serait ↑ fabuleux ↑.	[Apprendre une autre] Langue c'est réussir.
Alors, quand je pense à la	langue	française, je trouve impressionnant le fait de l'apprendre, je ne croyais pas que je puisse l'apprendre.	
Bon, je n'avais pas pensé au français, que j'allais l'inclure dans mes apprentissages de vie et tenir compte de cette	langue	.	

Tableau 6. Configuration du thème à travers les fragments contenant l'unité "langue" dans E01.

De même, nous avons analysé les autres noms dans le but de trouver les acteurs et les objets présents dans les relations qui constituent l'habitus linguistique-éducatif. Nous commencerons par présenter les conceptualisations concernant les langues qui ont été offertes dans le programme de l'école populaire de langues *Lengua Somos*, car la discussion a tourné autour d'elles-mêmes. Nous parlerons, plus tard, des raisons qui nous ont motivé à offrir ces langues et non d'autres (qui ont été liées aux principes pédagogiques du processus et aux connaissances du groupe de travail) ; pour l'instant, nous nous concentrerons sur les conceptualisations que nous avons trouvées, en commençant par celle d' « anglais », langue avec la plupart de mentions dans tout le groupe-cible :

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Anglais est langue que je veux apprendre.	27
Anglais est langue parlée par d'autres personnes.	11
Anglais est outil pour atteindre un objectif.	8
Anglais est langue que je connais partiellement.	8
Anglais est langue parlée partout dans le monde.	7
Anglais est besoin pour atteindre un objectif.	7
Anglais est langue d'enseignement obligatoire à l'école.	5
Anglais est connaissance chère à payer.	5
Anglais est langue que je veux que mon enfant apprenne.	3

Tableau 7. Conceptualisations de l'unité "Anglais" dans E01.

Nous pouvons observer comment l'anglais est, avant tout, un objet de désir, une connaissance que les personnes qui ont fait partie du groupe-cible ont manifesté vouloir apprendre d'une manière réitérative. Cette idée, contrastée avec la deuxième la plus répétée (**Anglais** est langue parlée par d'autres personnes), établit une opposition accentuée entre le sujet qui parle et sa conception « des autres » (Van Dijk, 2003). Tandis que l'anglais est une langue que *je veux apprendre* -c'est-à-dire, que je ne l'ai pas apprise ou que je ne la connais pas (ou que je la connais partiellement) lors de la production de l'énoncé-, au même temps est une langue parlée par d'autres personnes. Les individus participants reconnaissent que c'est une langue d'enseignement obligatoire à l'école et, malgré cela, affirment qu'ils désirent l'apprendre. Ceci nous permet de nous demander pourquoi, malgré

être passé par un processus d'apprentissage de langue à l'intérieur du système éducatif formel, pour eux la langue anglaise est toujours une connaissance perçue comme quelque chose parlée par autrui.

En outre, il est facile de localiser cette caractérisation sur le plan du capital culturel que la connaissance de la langue anglaise représente. Les participants ont identifié cette langue comme un outil et un besoin pour atteindre des objectifs concrets, tels que trouver un emploi et voyager à d'autres pays. À cet égard, l'anglais est le capital culturel qui contribue à la croissance du capital économique. Par ailleurs, celui-ci implique un coût ; l'accès à ce capital culturel implique un capital économique préalable qui, dans la perspective des participants, n'est pas dérisoire : apprendre l'anglais est cher. Nous pouvons conclure qu'il faut avoir assez d'argent pour assurer son apprentissage et ainsi, à son tour, assurer que l'on atteint les objectifs mentionnés.

En définitive, il est intéressant que cette langue attire l'attention des participants en tant qu'une connaissance qu'ils veulent assurer pour leurs enfants, plus que pour eux-mêmes. L'idée qu'il soit plus convenable que les futures générations aient accès à l'anglais, traversée par la croyance qu'eux (compris comme des personnes âgées) ne sont plus en mesure de bénéficier des avantages apportés par le fait de parler cette langue, nous permet de dégager la croyance que l'anglais est un outil nécessaire pour l'ascension sociale en tant qu'elle fonctionne comme capital culturel qui assure la croissance du capital économique.

En ce qui concerne le français, nous trouvons une caractérisation qui contient des éléments similaires, avec des variations importantes :

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Français est <i>langue que je veux apprendre</i>	8
Français est <i>des images associées à La France.</i>	6
Français est <i>langue maîtrisée par « les autres »</i>	2
Français est <i>capital culturel et économiques élevés.</i>	2
Français est <i>personne de nationalité française.</i>	2

Tableau 8. Conceptualisations de l'unité "Français" dans E01.

Même si l'idée de la langue comme un objet de désir se maintient, les répétitions par rapport à la langue anglaise sont considérablement inférieures. C'est clair que la langue

française ne fait pas partie du répertoire des connaissances des participants tandis qu'elle appartient à celui « des autres », mais la portée de cette absence est beaucoup moins importante. Elle n'est pas directement caractérisée comme un outil ou un besoin pour trouver un emploi ou accéder à la possibilité de voyager, au contraire, elle est directement liée à la France par le biais d'images stéréotypées comme les monuments, la baguette, un béret ou la notion de « romantique ». De même, dans une des conceptualisations on trouve « français » comme un adjectif qui rend compte de la nationalité et ne se met pas en relation directe avec la langue. Ici le contraste est évident concernant les associations qui ont à voir avec les pays liés aux langues impliquées : tandis que l'anglais est une langue parlée partout, on ne parle français qu'en France.

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Espagnol est <i>langue que je parle</i> .	12
Espagnol c'est de la <i>connaissance limitée ou insuffisante</i> .	8
Espagnol est <i>langue que je ne maîtrise pas</i> .	1

Tableau 9. Conceptualisations de l'unité "Espagnol" dans E01.

L'espagnol, langue maternelle des participants, est presque toujours apparu pour exposer un contraste. Ainsi, en plus de la caractériser comme *la langue que je parle*, on lui attribue des valeurs contraires à celles exprimées pour « anglais » et « français » que normalement sont proposés dans le domaine de l'utilité. Dans des expressions telles que « je ne parle qu'espagnol » ou « je parle à peine espagnol », nous pouvons voir comment parler seulement l'espagnol représente une absence qui entraîne la non apparition des avantages mentionnés.

Il est possible de voir que les attributions faites à l'idée macro de langue -conçue presque toujours comme L2-, telles qu'être un outil pour atteindre un objectif ou un moyen pour entrer en contact avec d'autres personnes, prennent des formes concrètes en précisant de quelle langue parle-t-on. L'idée selon laquelle « apprendre une langue est du succès » est directement liée aux objectifs que parler cette langue permet d'atteindre. Donc, les buts associés dans la plupart à la compétitivité professionnelle (« trouver un meilleur emploi »), la possibilité de voyager (« pouvoir voyager », « pouvoir connaître »), gagner une meilleure vie (« sortir de la pauvreté », « se dépasser ») groupés dans la notion d'*ascension sociale*,

nous permet de comprendre telle ascension comme une forme de succès. Cependant, il est aussi évident que ces représentations sont, dans la plupart, fortement associées à une des langues : l'anglais.

C'est ainsi que, face à l'apprentissage, ces langues en plus d'un *quoi* (quoi apprendre) masquent aussi un *pourquoi* et un *pour quoi*. L'analyse des substantifs suivants nous a aussi permis de trouver des indices des *qui*, *où*, *quand*, et *comment* dans ce processus :

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Enfants sont des personnes auxquelles la formation est dirigée	4
Enfants sont des personnes qui appartiennent à la classe privilégiée et parlent deux ou plusieurs langues.	4
Enfants sont des personnes qui apprennent une ou plusieurs langues dans un environnement plurilingue.	2
Enfants sont des obstacles pour étudier ou pour apprendre.	1
Enfants sont des personnes qui doivent avoir plus d'opportunités que leurs parents pour l'ascension sociale.	1

Tableau 10. Conceptualisations de l'unité "Enfants" dans E01

Nous voyons comment les enfants constituent le premier acteur qui apparaît dans ce groupe cible. Une situation qui a attiré notre attention pendant sa mise en marche a été l'intention qu'avaient, en général, les mères de la localité d'inscrire leurs enfants dans l'école de langues. Leur objectif n'était pas celui d'assister elles-mêmes aux cours, mais que leurs enfants y aillent. En demandant leur motivation, elles ont donné plusieurs réponses visant à la même idée : l'éducation est essentiellement dirigée aux enfants et c'est préférable que ce soient eux qui y aient accès, car ils ont plus de chances de *progresser* dans la vie s'ils ont les outils adéquats. De cette manière, elles ont établi une différence marquée entre leurs propres fils et filles, et les enfants qui assistent aux écoles privées dans la même ville, et comment la formation que ces derniers reçoivent assure une meilleure qualité de vie dans le futur.

Elles ont dit comment la connaissance de langues étrangères fait une différence dans le programme éducatif et comment les enfants peuvent mieux *tirer parti* d'un cours de langue, car ils ont plus de temps, moins de responsabilités et une plus grande capacité intellectuelle *parce qu'ils sont enfants*. En ce sens, il est plus convenable que ce soient les enfants ceux qui reçoivent cette formation, car il est plus probable que celle-ci résulte utile au moment d'accomplir les objectifs *qu'a* le fait d'apprendre une langue et dont nous avons déjà parlé. Dans cette relation, le rôle des adultes est celui de s'efforcer de garantir à leurs enfants l'accès à une éducation qui inclue l'apprentissage des L2 comme une fin au niveau éducatif, dans l'intention que la connaissance de(s) L2 comme capital culturel contribue à construire les conditions qui leur permettront d'atteindre le succès ; c'est-à-dire, l'ascension sociale.

Un autre acteur, dont la mention a été réitérative dans le groupe cible, a été celui des professeurs. La place qu'ils occupent s'est avérée être important au moment d'établir ceux qui sont bilingues dans notre société.

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Professeurs sont des gens non bilingues, sauf qu'ils soient des professeurs de langues.	5
De bons professeurs sont un élément nécessaire pour apprendre une L2.	3
Professeurs natifs sont des professionnels de haute qualité.	2

Tableau 11. Conceptualisations de l'unité "Professeur(s)" dans E01.

Nous voyons ici que les conceptualisations ont été présentées sous la forme de co-occurrences. Ainsi, l'idée de *professeur* est directement ancrée à trois caractéristiques, essentiellement : la première, le professeur comme une personne qui parle ou non une L2, établit un contraste direct entre les professeurs de langue étrangère, qui doivent au moins en maîtriser une par définition, et les professeurs des autres disciplines, qui ne sont pas bilingues. La deuxième, croire qu'un bon professeur est nécessaire pour apprendre une L2 et, la troisième, qu'un professeur natif, c'est-à-dire, un professeur qui provient d'un pays où la langue maternelle est la L2 que l'on est en train d'apprendre, constitue une garantie de « qualité » dans l'apprentissage.

Un autre substantif qui a des apparitions réitératives est « monde ». Celles-ci peuvent être regroupées sous trois conceptualisations :

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Monde est objet à connaître.	5
Monde est d'autres pays.	2
Tout le monde c'est des personnes qui ont ou qui n'ont pas d'accès à une L2.	3

Tableau 12. Conceptualisations de l'unité "Monde" dans E01.

Nous pouvons voir comment le mot « monde » est compris de deux manières. La première, comme espace géographique, concevant le monde comme quelque chose que l'on veut connaître et parcourir. On utilise l'hyperonyme « monde » pour faire référence à des pays autres que le sien et les associer à la possibilité de voyager. Donc, les deux premières conceptualisations sont liées à l'un des objectifs principaux pour apprendre une L2, qui est sortir du pays. Par ailleurs, le mot « monde » apparaît dans la co-occurrence « tout le monde » qui constitue une expression figée qui signifie « La (quasi) totalité, la grande majorité des gens » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012a). Les énoncés qui incluent cette co-occurrence font référence au contraste entre ceux qui ont accès à la connaissance des langues étrangères et ceux qui ne l'ont pas.

Nous voyons que plusieurs conceptualisations se construisent autour de l'idée d'accès ou manque d'accès à la connaissance de L2, raison pour laquelle nous avons décidé d'inclure dans notre liste un adjectif qui s'est fréquemment manifesté : *bilingue*. Les conceptualisations que les participants ont fait par rapport à cette notion sont essentielles pour comprendre notre problème, et nous renvoient directement aux représentations sociales qu'ils ont au regard des personnes qui parlent une L2.

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Bilingue c'est un type d'école.	7
Bilingue c'est une personne qui parle anglais	4
Bilingue c'est une personne qui maîtrise une L2.	3
Bilingue c'est une personne qui parle une langue différente à sa langue maternelle.	2

Bilingue c'est une personne qui apprend une L2 dans une institution spécialisée.	1
Être bilingue c'est un requis pour travailler	1

Tableau 13. Conceptualisations de l'unité "Bilingue" dans E01.

La plupart des conceptualisations rend compte d'une relation entre une personne et une ou plusieurs L2. La plus récurrente est l'idée de bilinguisme directement liée à la langue anglaise, face à une autre qui reconnaît la personne bilingue comme quelqu'un qui parle une langue différente à sa L1, sans faire référence à une en particulier. Le fait que la co-occurrence « qui parle anglais » comme équivalant à « bilingue » soit la plus récurrente, sans qu'il y apparaisse d'autres conceptualisations où d'autres langues spécifiques jouent ce rôle, nous permet de voir tel qu'il s'est passé avec le mot « langue », qu'il y a une hiérarchie des langues mentionnées tout au long de la conversation, où l'anglais occupe la première place.

Une autre conceptualisation se concentre sur l'idée de bilinguisme liée à la maîtrise de la langue. Celui qui ne *maîtrise* pas la L2 n'est pas bilingue ; c'est-à-dire, les personnes bilingues ont un niveau élevé de langue. Finalement, la co-occurrence « être bilingue » comme une exigence pour travailler, lie les conceptualisations précédentes - parler anglais, parler une langue différente de la L1 et maîtriser une L2- aux domaines du *besoin (exigence)* et de l'*utilité*.

Les réponses à la question « qui sont les personnes bilingues dans notre société ? » peuvent nous aider à approfondir les représentations sociales que notre groupe a quant à l'apprentissage de langues étrangères. Les diverses réponses peuvent être regroupées et catégorisées de la manière suivante :

RÉPONSES	CATÉGORIES
« Un gringo » « Un français » « Les enfants européens » « Les européens » « Ceux qui viennent d'autres pays »	Des étrangers
« Le président » « Les politiciens »	Des personnes avec du pouvoir politique.
« Les curés » « Les missionnaires »	Des personnes qui travaillent pour l'église catholique.
« Les traducteurs » « Les professeurs d'anglais » « Les professeurs de langues » « Les universitaires qui étudient l'anglais »	Des personnes dont le métier se centre sur les langues.
« Les étudiants du lycée français » « Les enfants qui vont aux écoles bilingues » « Les personnes qui peuvent payer ce type d'éducation (référence aux écoles bilingues) »	Des personnes qui vont dans des écoles bilingues.
« Les riches » « Les enfants des familles riches » « Les personnes de la classe privilégiée » « Les gens qui peuvent payer ce type d'éducation » « Ceux qui peuvent payer »	Des personnes avec un capital économique élevé.
« Les travailleurs des entreprises d'exportation » « Les travailleurs des hôtels » « Les hôtesses de l'air » « Les pilotes d'avion »	Des personnes qui ont des métiers liés à la mobilité internationale.
« Eux tous »	En analysant les réponses précédentes, nous pouvons voir que nos participants ne correspondent pas à aucune de ces descriptions-là, car ils sont colombiens, ils n'ont pas de postes politiques de pouvoir, ils ne travaillent pas pour l'église catholique, ils n'ont pas un travail où les langues étrangères soient leur objet d'étude, ils n'assistent pas aux écoles bilingues et ils n'ont pas un capital culturel élevé. Il est donc logique qu'après avoir caractérisé les personnes bilingues avec des descriptions qui n'ont pas à voir avec leur propre réalité, l'idée de bilinguisme corresponde à <i>eux</i> et non pas à <i>nous</i> .

Tableau 14. Personnes dans E01 qui parlent une ou plusieurs L2 d'après les participants.

D'autre part, il est très attrayant que la conceptualisation la plus répétée est celle qui comprend *bilingue* comme un type d'école, mettant l'accent sur l'école comme institution et mettant au deuxième plan les personnes qui parlent plus d'une langue.

Voir de plus près les énoncés qui conforment cette conceptualisation révèle que dans le discours des participants l'école ne se perçoit pas seulement comme un environnement où les acteurs du discours exécutent des actions, mais qu'elle-même constitue un acteur d'une grande importance au moment de parler du bilinguisme : c'est aux « écoles bilingues » où il y a une garantie incontestable de l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères.

Dans cet entretien, des affirmations comme « dans une école bilingue, au contraire, on leur apprend pratiquement à parler anglais » rendent compte d'une relation implicite que nous n'avons pas encore explorée. La présence de la locution d'opposition « au contraire » nous permet de voir qu'à la description de ce qui se passe dans les écoles bilingues correspond une description contraire face à ce qui se passe dans les écoles qui ne classifient pas dans cette catégorie. Ce parallélisme est confirmé par la présence du pronom d'objet indirect « leur » qui apparaît comme une forme de déixis personnelle (Lancheros, 2013) qui nous renvoie à un « eux », pas encore défini.

La construction se maintient dans d'autres énoncés, comme « au contraire, dans une école bilingue on apprend aux étudiants ce que nous apprenons ici et, en plus, on **leur** apprend des conversations et tout ça ». Une fois de plus on trouve une locution d'opposition (au contraire) et une déixis personnelle à travers l'adjectif possessif « leurs » (leurs écoles, leurs professeurs). En plus, cet énoncé nous donne des indices sur la direction vers laquelle s'orientera cette opposition. La présence de l'adverbe « ici » par opposition à la place occupée par l'école bilingue -qui devient un « là-bas » -, nous permet d'apercevoir qu'il y a une relation directe entre « eux » (comme nous avons constaté avec la déixis personnelle) et son lieu d'énonciation : *eux*, ils sont *là-bas* et nous sommes *ici*. Cette relation est présente dans les divers énoncés qui composent la conceptualisation, comme nous pouvons voir dans les annexes 1.4.5 et 1.4.6.

C'est-à-dire, l'école bilingue enseigne à parler anglais, contrairement à un autre acteur qui effectue l'action opposée. Quel est donc l'acteur et quelles sont les actions qu'il effectue ?

Afin de répondre à ces questions-là, nous examinerons le substantif « école » et sa forme pluriel « écoles » dans le premier groupe cible, regroupant les énoncés dans les conceptualisations suivantes :

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
L'école est lieu où l'apprentissage de langues est insuffisant.	9
L'école c'est mon institution éducative.	9
École bilingue est lieu avec de très bons professeurs.	2
École bilingue est lieu où l'on apprend très bien.	2
École de langues est lieu pour ouvrir des portes (opportunités	1
École est lieu où l'on doit apprendre anglais.	1
École est lieu où l'on n'apprend qu'anglais comme L2.	1

Tableau 15. Conceptualisations de l'unité "École" dans E01.

Ce qui a premièrement attiré notre attention c'est qu'il y a deux manières de nommer l'école. Quand ce mot est apparu seul, il a fait référence à l'apprentissage de l'anglais comme langue obligatoire. Ceci a du sens dans la mesure où cette langue est divulguée dans toutes institutions éducatives du pays, sans tenir compte de sa nature.

Dans la plupart des cas, le substantif est toujours précédé par l'article défini « la », qui a des fonctionnes cataphoriques (« les personnes à l'école et ça c'est tout... on a appris l'essentiel et ça y est... », « Bon... oui, parce qu'à l'école on n'enseigne que l'essentiel et on reste là, avec l'essentiel et l'essentiel. », « Ne pas dire qu'à l'école on m'a donné l'essentiel, mais vraiment pouvoir apprendre quelque chose telle qu'il est, ça serait génial. ») et nous permet de voir qu'en parlant de « l'école » les participants sont, en effet, en train de parler de *leur* école.

Nous voyons, en même temps, que lorsqu'on emploie l'article défini « la » pour parler de l'école, on fait référence à la connaissance insuffisante de L2 qu'il y a, en contraste avec la caractérisation qui vient après, avec la co-occurrence « école bilingue » comme un lieu où l'on apprend très bien et où il y a de bons professeurs. Nous pouvons commencer à explorer une opposition entre « école bilingue » et « l'école » (qui, comme nous l'avons déjà dit, constitue une actualisation de « mon école »).

Ces conceptualisations se réaffirment quand nous analysons le mot « école » sous sa forme plurielle. Dans ce cas, le mot « écoles » n'est pas apparu seule. Ainsi, les co-occurrences qui se sont manifestées ont été « écoles publiques », « écoles bilingues » et « écoles privées ».

En ce qui concerne l'école publique, ce dont il faut tenir compte premièrement c'est qu'une des conceptualisations précédentes est une caractérisation contextuelle : la présence constante de l'expression « à l'école, on + verbe », avec laquelle les participants ont expliqué les activités qu'ils exécutaient, nous laisse voir que la plupart assiste ou a assisté à une école publique.

En sachant cela, les conceptualisations émergentes méritent d'être analysées : par rapport à la co-occurrence « écoles bilingues », réapparaissent encore une fois des idées relatives à la présence de bons professeurs, à « bien apprendre » et, comme nouveauté, apparaît l'idée selon laquelle dans ces écoles on donne un apprentissage précoce des langues, dans des affirmations comme

Quand je dis qu'ils vont aux écoles bilingues, c'est parce que, disons, en ce moment je ((elle met les mains sur la poitrine)) suis en train de commencer à apprendre, disons, le français et j'ai 19 ans et je n'ai aucune idée de français, et un enfant ((elle signale vers l'extérieur)) de peut-être 10 ans le parle déjà parfaitement, c'est ça ce que je dis. (E01)

L'école bilingue est un lieu qui favorise l'apprentissage de langues depuis l'enfance. Pour insister sur cette idée, la participante établit un contraste : ceux qui vont dans des écoles bilingues sont « eux ». De même, il y a plusieurs oppositions marquées, qui séparent le « eux » du « je » à plusieurs reprises : eux, ils assistent aux écoles bilingues -je ne le fais pas ; eux, ils sont « là-bas » (le geste de signaler vers l'extérieur à travers la fenêtre nous permet de confirmer le contraste qu'ils veulent établir)- moi, je suis ici ; eux, ils apprennent des langues quand ils sont tout petits -je le fais à dix-neuf ans ; eux, ils parlent parfaitement à un jeune âge- moi, à cet âge, je n'ai aucune idée du français. Observons un autre exemple :

Je dirais que, bon, c'est une réponse très... ((elle rit)) mais... les personnes de classe privilégiée, la plupart des écoles des enfants sont bilingues, trilingues ou polyglottes, eux, avec cinq ou six ans, ils parlent déjà plusieurs langues, même l'allemand. (E01)

Ici on établit un contraste caractérisant, en plus, les personnes qui assistent aux écoles bilingues comme des personnes de classe privilégiée. Ce sont eux et leurs enfants qui assistent aux écoles bilingues. En plus, ceci ajoute un nouvel élément à la formule : le numéro de langues qu'ils apprennent (elles peuvent être deux, trois ou plus). De même, cela renforce l'idée de l'apprentissage de langues à jeune âge (à cinq ou six ans ils parlent déjà plusieurs langues).

Face aux autres conceptualisations, il y a une nouvelle co-occurrence : *écoles privées*, comprises comme un lieu où les professeurs sont bilingues.

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Écoles bilingues sont des lieux pour l'apprentissage précoce de langues.	3
Écoles bilingues sont des lieux avec de très bons professeurs.	2
Écoles bilingues sont des lieux où l'on apprend très bien.	1
Écoles privées sont des lieux où les professeurs sont bilingues.	1
Écoles publiques sont des lieux où les professeurs ne sont pas bilingues.	1

Tableau 16. Conceptualisations de l'unité "Écoles" dans E01.

Nous aurions attendu que la comparaison des écoles avait eu lieu à travers l'opposition binaire *public* ≠ *privé*, comme l'ont déjà fait Ayala et Álvarez (2005) au moment de caractériser ces contextes éducatifs par rapport à l'apprentissage de langues étrangères. Au bout du compte, ce sont des antonymes (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012b) et ce doublet s'est érigé comme une catégorie dans le domaine de la recherche sociale. Cependant, celle-là a eu lieu à travers un antagonisme entre deux adjectifs qui n'appartiennent pas au même champ lexical : *public* et *bilingue*. Un extrait du groupe cible qui a attiré notre attention peut nous aider à comprendre cette opposition récurrente :

IP01: Vous travaillez là-bas?

PA13: J'y travaille.

IP01 : Qu'est-ce que vous faites là-bas ?

PA13 : Entretien et nettoyage

IP01 : Les étudiants du Lycée français, vous dites qu'ils parlent d'autres langues...

PA06 : C'est privé ?

PA13 : Oui, c'est privé.

IP01 : Quel type d'étudiants il y a au Lycée français ?

PA13 : Bon... les riches

IP01 : Les riches.

PA13 : Les riches.

PA07 : Ce sont les riches ceux qui peuvent payer. (E01)

Il faut souligner que cet extrait s'est présenté comme réponse à la question « qui sont les personnes bilingues dans notre société ? » et l'emploi du Lycée français comme exemple du lieu où les personnes sont bilingues fait partie d'une liste d'acteurs concrets mentionnés par les participants. De cette manière, des facteurs de distinction comme le nombre de langues parlées et le caractère privé de l'institution sont répétés.

Cette question (« c'est privé ? ») a surgi de manière spontanée de la part d'une autre participante quand PA13 répondait, et nous permet de comprendre qu'il existe des associations directes entre le caractère public ou privé de l'institution et le type d'éducation que l'on y reçoit. Cependant, dans le reste d'énoncés cette opposition n'est pas faite d'une manière explicite, mais elle est présentée autrement, comme nous pouvons l'observer dans l'exemple suivant :

Bon, je pense qu'à une école bilingue on doit avoir de très bons professeurs et tout ça, mais quelquefois aux écoles... on pourrait dire... publiques ou de l'état il y a de très bons profs, aussi bons que ceux des écoles bilingues, [alors ...] (E01)

La compréhension des écoles bilingues comme un environnement où les professeurs sont bilingues, où plusieurs langues sont apprises, où les langues étrangères sont apprises avec un niveau élevé de langue (« ils parlent parfaitement », « il parle très bien ») et où l'on apprend bien par opposition aux écoles publiques où les professeurs ne sont pas bilingues et où les langues sont apprises avec un niveau de langue inférieur (« ce qui est élémentaire », « seulement quelques mots »), nous permet de conclure que dans le discours de nos participants il existe l'opposition binaire *publique* ≠ *bilingue*, dans le cadre de l'éducation formelle. En plus, la caractérisation des personnes assistant aux écoles privées comme « riches » ou « personnes de classe privilégiée » nous permet de continuer à alimenter la distinction établie entre « eux » et « nous ».

Également, le mot « cours », que nous pouvons tracer dans le même champ lexical d'« école » confirme que les ambiances académiques pour apprendre des langues -l'anglais occupe, encore une fois, une place prépondérante en termes de récurrence- sont de caractère privé et elles ont un prix élevé :

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Cours sont des espaces académiques pour apprendre anglais.	14
Cours sont des espaces académiques pour apprendre d'autres langues.	4
Cours sont des espaces académiques chers.	4
Cours sont des espaces académiques pour apprendre le français.	1
Cours c'est un moyen d'ascension sociale.	1

Tableau 17. Conceptualisations de l'unité "Cours" dans E01.

L'analyse de ces substantifs nous a permis d'observer que les acteurs et les objets présents dans le discours de notre groupe cible sont perçus de manières différentes d'après son lieu d'énonciation.

Une des réponses à la question guide « qui sont les personnes bilingues dans notre société ? » a été « eux tous », tandis que la participante montrait du doigt vers l'extérieur du bâtiment. Il y existe un contraste permanent entre *eux* et *nous* en ce qui concerne la manière d'interagir avec les langues. Or, quel est ce contraste et quelle place occupe-t-il dans l'habitus ?

Afin de répondre à ces questions, nous nous servons de l'information obtenue précédemment dans l'analyse quantitatif, dans le but de caractériser la dyade antagonique *eux/nous*.

Ici et là-bas

Le premier contraste que nous avons trouvé a été physique. Une présence abondante de déictiques comme adjectifs et pronoms possessifs qui faisaient référence à une troisième personne, sont aussi liés à l'adverbe « là-bas », qui fait référence à d'autres pays et aux écoles bilingues -comme des espaces physiques-, et aux différentes situations qui rendent compte de la relation avec la langue qui correspond à *eux*. Cette distance se confirme avec les gestes faits avec la main, pointant vers l'extérieur, qui ont accompagné les énoncés mentionnés (voilà pourquoi le mot « main » et le verbe « signaler » conjugué à la troisième personne du singulier apparaissent dans la liste de mots les plus récurrents dans la transcription de l'entretien).

En revanche, la déixis qui faisait référence à la première personne du singulier ou pluriel, était liée, bien sûr, aux adverbes « ici » ou « là », et était marquée surtout par le geste de se montrer soi-même en posant la main sur la poitrine :

- a. PA21 : Le programme c'est une grande opportunité pour **tous ces secteurs** et **je** suis convaincue que plus de gens vont y venir. Alors ça me semble intéressant et très joli, que ce ne soit pas que pour **le nord ((elle signale vers l'extérieur))** et **pour les enfants qui ont de l'argent**, mais donner des opportunités et que l'appel soit ouvert pour tout ceux qui ont besoin d'apprendre.
- b. PA04 : Il faut aller **là-bas où ils sont ((il lève les bras et signale vers l'extérieur))**
- c. PB01 : Quand je dis **qu'ils vont dans des écoles bilingues**, c'est parce que, disons, en ce moment **je ((elle met les mains sur la poitrine))** suis en train de commencer à apprendre, disons, le français et j'ai 19 ans et je n'ai aucune idée de français, **et un enfant ((elle signale vers l'extérieur))** de peut-être 10 ans le parle déjà parfaitement, c'est ça ce que je dis.

- d. PA06 : Je pense que le projet représente beaucoup pour **cet endroit**, on ne voit pas ça **ici au sud**.
- e. PB01 : (...) à grand-peine j'arriverais à parler espagnol et peut-être un peu de français, **et il ((elle signale vers l'extérieur))** aura... je ne sais pas... la moitié d'un monde linguistique devant soi.

Nous pouvons voir que la première caractérisation est « eux », ils sont *là-bas* tandis que nous sommes *ici*. Ce *là-bas* fait référence à d'autres pays, quand *eux* sont les locuteurs natifs d'une langue étrangère, et aux écoles bilingues, quand nous parlons des espaces dans la ville. Il faudrait souligner qu'il y a eu même une référence géographique explicite qui marque la séparation entre le nord et le sud, et ceci peut se comprendre à travers le contexte.

Le processus d'expansion que Bogotá a vécu depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle a abouti à une forme particulière d'organisation sociale, rangée à travers la ségrégation. Les classes privilégiées se sont déplacées vers le nord, tandis que la population pauvre a continué l'expansion vers le sud, zone où se concentrent les secteurs populaires (Dureau, 202). L'organisation par couches sociales nous laisse voir que les secteurs les moins favorisés ne sont pas situés uniquement au sud de la ville mais, comme Marcos (2018) affirme, « le sud est strate¹ un et deux, par conséquent s'identifie avec la pauvreté. Au centre-ville il y a une sorte de classe moyenne. Au nord, ceux qui sont appelés riches, strates cinq et six ». C'est ainsi que malgré l'existence de quartiers périphériques strate un au nord de la ville, le *sud* comme point d'énonciation pour parler de la pauvreté et le *nord* pour parler de la richesse est devenu un cliché.

Or, les participants de cet échantillon habitent à la localité de San Cristóbal, située au sud-est de Bogotá, ce qui explique, naturellement, qu'ils fassent référence au sud comme *ici*. D'autre part, les écoles bilingues de Bogotá se trouvent au nord de la ville -ou dans des communes en dehors de celle-ci-. Cette identité géographique est si largement reconnue que l'organisation qu'aujourd'hui porte le nom d'*Unión de Colegios Internacionales*², composée par les écoles bilingues qui ont un *bachillerato* international, avait le nom de

¹ En Colombie les couches sociales sont classifiées par *strates*, où 1 représente le secteur le plus pauvre et 6 le plus riche.

² Union d'Écoles Internationales, en français.

*Liga de colegios del Norte*³ (Unión de Colegios Internacionales, 2019). En conséquence, il n'est pas étonnant que pour parler du nord, de ces écoles ou de leurs élèves, les participants emploient l'adverbe *là-bas*.

Leurs écoles / Nos écoles

L'école formelle occupe une place prépondérante concernant l'accès à la connaissance des langues étrangères. Cependant, les participants ont mis l'accent sur la différence qui existe entre les écoles des personnes bilingues et celles qui ne le sont pas. Comme nous l'avons constaté dans les tableaux 61 et 63, il y a une opposition binaire entre *public* et *bilingue* dans le cadre de l'éducation formelle.

La dyade classique public ≠ privé peut être confirmée dans les dictionnaires qui lient sémantiquement ces mots, liés par leur opposition (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012b). Cependant, cela ne se passe pas avec *public* et *bilingue*. Pourquoi a donc lieu cette anomalie irrégulière ?

Le MEN⁴ définit les écoles bilingues comme celles qui, en offrant au moins le 50% de leur programme éducatif en une langue étrangère, garantissent son apprentissage grâce au contact permanent avec elle (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Dans la liste (non actualisée) des 174 écoles bilingues fournie par le Ministère nous n'avons pas trouvé des écoles publiques ; toutes avaient un caractère privé, 33 internationales et 141 nationales (Ministerio de Educación Superior, 2009). Dans le même ordre d'idées, les associations d'écoles bilingues qui existent dans le pays sont conformées par des écoles privées. Bien sûr, c'est simplement logique. Ces associations ne pourraient pas accueillir des écoles publiques puisqu'elles n'atteignent pas la catégorie de bilingues. L'Unión de Colegios Bilingües⁵ (Unión de Colegios Bilingües, 2005) est définie comme « une association d'écoles privées d'éducation formelle engagées au développement de la Colombie, à la formation de valeurs, à la préparation académique solide et à l'enseignement d'une seconde langue dans des niveaux d'éducation bilingue ».

³ Ligue des Écoles du Nord, en français.

⁴ En espagnol, le Ministère de l'Éducation Nationale.

⁵ En français, l'Union d'Écoles Bilingues.

Contrairement à l'Association andine d'écoles de BI ou l'Union d'écoles internationales, qui sont composées des écoles avec des programmes de baccalauréat international (ce qui constitue une restriction immédiate pour faire partie d'elles), l'UCB est composée des écoles d'éducation formelle de caractère national. Les objectifs établis dans son règlement sont d'échange scolaire, soutien aux projets institutionnels de ses membres, la promotion de valeurs et l'organisation d'espaces académiques d'échange. Ce qui attire notre attention, c'est que dans l'article 7 de ce document-là, l'association affirme que pour accomplir ces buts, elle sera constituée d'écoles privées. L'emploi de la collocation *écoles privées* au lieu d'*écoles bilingues* (comprises celles-ci comme celles qui sont reconnues comme telles par le Ministère d'éducation nationale) comme exigence pour atteindre ses objectifs, rend compte d'une pratique discursive concrète.

Nous voyons donc un jeu de transitions dans l'habitus éducatif par rapport au bilinguisme : on part de la réalité objective où les écoles bilingues qui existent sont de caractère privé, tandis que les écoles publiques enseignent l'anglais d'une manière intensive (de 10 à 15 heures par semaine) ou sans aucun approfondissement (moins de 10 heures). Étant donné que l'habitus intègre les expériences passées, l'incorporation de cette réalité sociale à l'intérieur de la cognition sociale naturalise ainsi cette manière de comprendre l'éducation bilingue à travers la dichotomie public/privé et aboutie à la création de perceptions, d'appréciations et, éventuellement, d'actions par rapport à ce qui signifie être une école bilingue.

Il convient de souligner qu'en Colombie existent des écoles privées non bilingues. Ce fait confirme la gentrification de l'idée d'école bilingue car, même si une école privée n'est pas nécessairement bilingue, une école bilingue est nécessairement privée. On détermine une pratique discursive qui, orientée par ses conditions initiales, prédétermine des perceptions et même des pratiques futures (Capdevielle, 2011), en construisant une représentation sociale de l'éducation bilingue comme éducation privée, et une autre de l'éducation publique comme éducation non bilingue, perpétuant ainsi cette structure.

Dans le même ordre d'idées, la représentation sociale s'inscrit dans le discours de divers groupes sociaux qui expérimentent la situation de manières différentes. Pour les participants de notre groupe cible, qui sont des habitants de la localité et qui, en plus, ont assisté ou assistent aux écoles publiques situées *in situ*, reconnaissent ces dernières comme

leur point de départ et établissent le contraste avec les écoles bilingues. Ainsi, dans cette compréhension du phénomène, *ils vont dans des écoles bilingues (ils ont de bons professeurs/ont des professeurs bilingues)* tandis que nous allons dans des écoles *publiques (nous n'avons pas de professeurs bilingues, parfois nous avons des bons professeurs)*, avec les répercussions que ceci entraîne.

Leurs enfants / Nos enfants

Une autre idée constamment répétée dans le discours de nos participants se centre sur les enfants et leur relation avec les langues étrangères. Nous avons constaté ceci depuis le début, quand plusieurs personnes qui ont assisté à la journée d'inscription de Lengua Somos ont manifesté que leur intérêt était celui d'obtenir une place pour leur fils ou leur fille et non pas pour elles-mêmes.

Ayant demandé leurs raisons, les réponses ont été dirigées vers le fait d'expliquer que les enfants ont plus de possibilités que les parents pour « s'en sortir », « progresser dans la vie », « trouver de meilleures opportunités » et « se dépasser ». La relation est claire : nous avons vu comment « cours (de langue) » (hyponyme d' « école ») est un moyen pour l'ascension sociale et comment « enfant » est le sujet auquel la formation devrait être dirigée. Ceci nous permet de conclure que les adultes voient chez les enfants un acteur potentiel pour l'ascension sociale, car ils disposent de temps et de capacités pour l'atteindre.

À cet égard, apprendre une langue étrangère dans l'enfance constitue un avantage. Pour cette raison, la possibilité d'accéder à des espaces académiques qui garantissent cet apprentissage est un autre facteur de contraste.

Ici, le temps se montre comme un facteur d'une importance essentielle pour l'apprentissage. L'idée qu'il est mieux d'apprendre quand on est petit parce que cela demande moins d'effort et après on bénéficie des avantages de l'avoir fait, se complète avec l'idée qu'apprendre une L2 après l'enfance est plus difficile et signifie même un gaspillage :

PA05 : Ah, bon, non... (3) Ce qui est important c'est faire que les enfants s'en sortent dans la vie, qu'ils aient quelque chose de meilleur que ce que l'on a eu, donc c'est se concentrer à eux ((elle signale PA06)), espérer qu'ils finiront leurs licences et on reste en arrière, mais on s'occupe de leur mener à bon port. On ne pense plus à soi-même pour des choses comme ça. (E01)

PB01 : En plus, l'apprentissage d'un petit enfant ((elle signale à droite)) est très différent de celui d'une personne adulte ((elle signale à gauche)). C'est-à-dire, un enfant c'est une éponge, oui ? (E01)

Or, en ce qui concerne la dyade eux/nous, c'est clair que comme *eux, ils assistent aux écoles bilingues, ils apprennent aussi des langues depuis un jeune âge*, tandis que *nous apprenons des langues tardivement* :

PB01 : Quand je dis qu'ils vont à des écoles bilingues, c'est parce que, disons, en ce moment je ((elle met les mains sur la poitrine)) suis en train de commencer à apprendre, disons, le français et j'ai 19 ans et je n'ai aucune idée de français, et un enfant ((elle signale vers l'extérieur)) de peut-être 10 ans le parle déjà parfaitement, c'est ça ce que je dis.

Une langue / Plusieurs langues

Un autre contraste qui a attiré notre attention par rapport à la perception que les participants du groupe cible ont de l'apprentissage de langues dans des espaces qui leur semblent étrangers, c'est le numéro de langues parlées par *eux*. Plusieurs interventions où une troisième ou quatrième langue apparaissaient comme une valeur ajoutée à ce qu'*ils (eux)* apprennent, rend compte de ce fait :

PA13 : Par exemple, je travaille dans une école qui est française ; le Lycée français, **et là-bas tout le monde parle 5 langues** ((elle remue la tête de haut en bas en affirmant)).

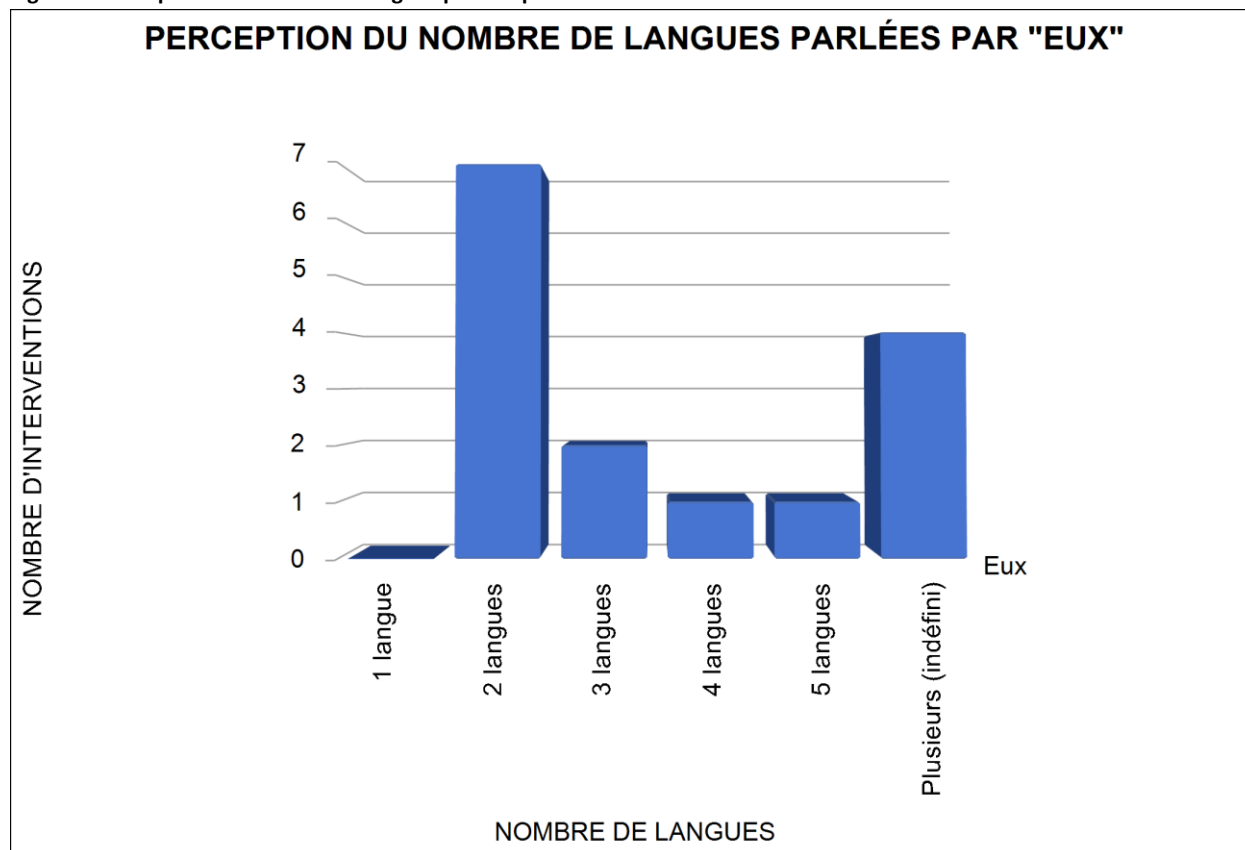
PB01 : (...) les personnes de classe privilégiée, **la plupart des écoles des enfants sont bilingues, trilingues ou polyglottes, eux, avec cinq ou six ans, ils parlent déjà plusieurs langues**, même l'allemand.

Peut-être... **il ne parle pas que français**, mais il parle anglais aussi et **quand il aura 15 ans il va apprendre anglais, allemand et français**, et moi ((elle met les mains sur la poitrine)) **à grand-peine j'arriverais à parler espagnol et peut-être un peu de français**, et il ((elle signale vers l'extérieur)) aura... je ne sais pas... **la moitié d'un monde linguistique devant soi.**

Nous voyons la répétition de l'idée que pour *eux* il y a de l'abondance à propos du nombre de langues parlées o apprises, tandis que pour *nous* cette relation est marquée par la carence. Ce contraste est marqué et ne correspond pas à la réalité. La plupart des écoles bilingues inclut dans le programme éducatif une troisième langue avec un emploi du temps réduit, et son apprentissage n'est pas offert au même niveau de la deuxième, car ce serait impossible.

Également, il n'est pas nécessaire qu'un enfant de cinq ou six ans *parle déjà* cinq ou six langues grâce à l'école ; à cet âge le processus d'apprentissage à l'école commence à se manifester. Cette manière d'exagérer l'information pour mettre l'accent sur le fait qu'*eux, ils ont une formation que nous n'avons pas* a beaucoup attiré notre attention. Nous avons décidé de réviser les interventions des participants par rapport au nombre de langues parlées par *eux* :

Figure 1. Perception du nombre de langues parlées par "eux" dans E01.



Comme les énoncés l'indiquaient, les participants perçoivent qu'*eux*, ils parlent deux, trois, quatre, cinq ou plus de langues. L'idée qu'ils soient monolingues n'existe pas. Bien sûr, le graphique qui représente cette information par rapport à *nous* rend compte du contraste, car dans la plupart des cas *nous parlons une langue*, et dans deux cas -un participant qui avait vécu au Brésil et notre professeur indigène, dont la langue maternelle

est le Nam Trik- *nous en parlons deux*. Il n'y a pas d'énonces qui révèlent que nous en parlons trois ou plus.

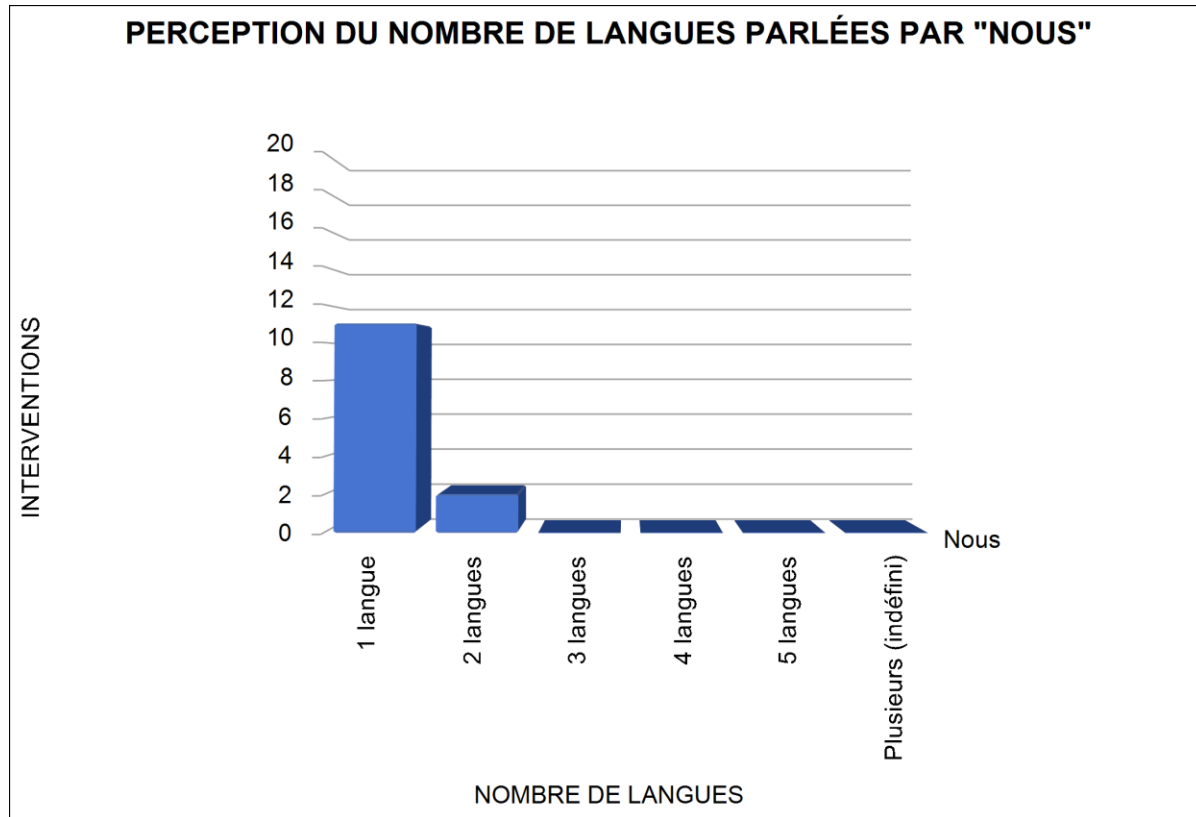


Figure 2. Perception du nombre de langues parlées par "nous" dans E01.

Pourquoi est-il possible que l'on puisse créer une représentation du nombre de langues parlées par *eux* qui n'ont pas de rapport avec la réalité ? Nous avons dit que l'habitus ne reproduit aucune structure, mais qu'il requiert l'incorporation subjective que les sujets sociaux font de la réalité objective (Bourdieu, 2016). Donc, la relation entre la structure objective où, effectivement, les personnes de classe privilégiée accèdent à des espaces académiques où elles apprennent une langue étrangère, s'incorpore dans la perception des participants sous l'idée qu'*eux, ils ont plus que nous*, et l'exagération de cette abondance dans la représentation reste instaurée dans la connaissance sociale que l'on a quant au nombre de langues parlées par *eux*, dans un jugement où avoir plus (parler plus de langues) est mieux en termes de compétitivité.

Ils maîtrisent la langue / Nous parlons à peine

Une autre idée fréquente dans le discours de nos participants est liée au niveau de langue au moment de parler une L2 :

PB01 : j'ai 19 ans et **je n'ai aucune idée de français**, et un enfant ((elle signale vers l'extérieur)) de peut-être 10 ans le parle déjà **parfaitement**

PB08 : Non, parce qu'à l'école **on ne nous apprend qu'à vocaliser.**

PB07 : Bon, je crois que non, **parce qu'à une école comme celle où l'on étudie, on ne nous apprend qu'à dire quelques choses ou objets en anglais. Dans une école bilingue, au contraire, on leur apprend à parler anglais pratiquement.**

PB08 : Disons, à bien prononcer des mots et des questions, mais... c'est-à-dire, pas de conversations. **Au contraire, dans une école bilingue on apprend aux étudiants ce que nous apprenons ici et en plus on leur apprend des conversations et tout ça.**

PA06 : J'ai vu beaucoup d'anglais et, en toute sincérité, **je reste avec l'essentiel**, mais avoir une conversation avec quelqu'un est très compliqué, au moins pour moi.

PA09 : Bon... oui, **parce qu'à l'école on n'enseigne que l'essentiel et on reste là, avec l'essentiel** et l'essentiel. Je crois qu'on devrait, disons, enseigner l'essentiel qui est en premier le plus nécessaire et faire une évaluation, et après continuer avec tout ça, mais au lieu de faire ça ce qu'ils font c'est continuer avec le même, le même, le même sujet...

PA06 : J'allais dire ça ((elle signale PA07)), se dépasser soi-même. **Ne pas dire qu'à l'école on m'a donné l'essentiel, mais vraiment pouvoir apprendre quelque chose telle qu'il est, ça serait génial.**

PA05 : Ça a beaucoup de relations avec les gens qui ont d'autres langues, moi, par exemple, je n'ai jamais parlé avec une personne qui parle anglais ou quelque chose comme ça... **les personnes à l'école et c'est tout... on a appris l'essentiel et ça y est...**

Nous voyons que l'idée d'un contraste qui fait référence au niveau de langue se répète. La présence de « l'essentiel » comme adjectif qui décrit *notre* manière d'apprendre à l'école (apprentissage de mots et « vocaliser ») et qui est opposée à l'idée de pouvoir maintenir une conversation complète comme on est capable de le faire aux écoles bilingues, car là-bas ils *apprennent à parler*. D'après cette logique et grâce aux adverbes présents, nous pouvons voir qu'au niveau du discours *eux, ils parlent bien la L2* (« parfaitement » « on leur apprend à parler pratiquement » « on leur apprend des conversations et tout ça », tandis que *nous connaissons partiellement la L2*. (« [L]'essentiel, « et c'est tout », on ne nous apprend qu'à vocaliser). C'est vrai qu'il existe un écart entre les institutions publiques et privées, concernant la performance d'une langue étrangère obligatoire. En fait, d'après les résultats de la *Prueba Saber 11* -épreuve standardisée, appliquée à la fin du baccalauréat en Colombie- l'écart le plus évident se présente justement dans l'épreuve d'anglais (Bedoya, Castro Aristizabal, & Rosero, 2016)

Ceci, joint au facteur de la quantité de langues apprises et à l'apprentissage à un jeune âge, nous permet de conclure que dans le discours de notre groupe cible se considère que les autres *-eux-* ont de meilleures conditions pour apprendre une langue étrangère.

La connaissance de langues étrangères comme facteur de distinction

À partir de l'étude que nous avons faite jusqu'ici, nous pouvons commencer à explorer comment l'habitus est constitué par rapport à la connaissance des langues étrangères dans notre groupe cible.

Notre habitus ne peut pas être compris uniquement comme linguistique, dans la mesure où toute possibilité de production est conditionnée par la possibilité précédente de se cultiver pour accéder à la connaissance de la langue où telle production linguistique aurait lieu. En ce sens, afin de pouvoir parler de « locuteurs légitimes », nous devons parler premièrement d'apprenants et, dans notre cas, proposer le besoin de parler d'« apprenants légitimes de L2 ».

Nous avons vu que l'un des facteurs de distinction entre les personnes bilingues et celles non bilingues est la possibilité d'accéder à des institutions spécialisées dans l'enseignement de L2. En intégrant leurs attentes passées et présentes, les participants ont incorporé l'idée que les catégories sociales de distinction hiérarchique -perçues comme évidentes et naturelles- se trouvent directement liées aux manières de se relacionner avec les langues étrangères.

À cet égard, « l'école » n'est pas un concept susceptible d'être compris de la même manière chez tous les groupes sociaux. Ainsi, l'une est l'école publique, qui est gratuite et à laquelle assistent les personnes qui appartiennent aux secteurs moins privilégiés de la société et l'autre l'école privée, où assistent les personnes de classe supérieure, qui est assez chère. En ce qui concerne l'apprentissage de L2, l'incorporation de cette réalité objective est faite, en premier lieu, à travers la substitution. On attribue à l'école bilingue les caractéristiques de l'école privée, prenant comme point de départ leur coût, et on obtient une antonymie peu conventionnelle : ce qui est public et ce qui est bilingue sont incompatibles.

Cette croyance initiale abouti à une série d'oppositions concernant les conditions d'apprentissage de L2 et l'accès aux avantages attribués à celui-ci. Bourdieu (1979) affirme que la manière d'employer les biens symboliques est une marque de distinction. Pour les classes privilégiées, l'apprentissage est total et précoce et c'est l'école celle qui le perfectionne, tandis que pour les classes inférieures il est tardif, méthodique et accéléré.

Cette description s'adapte aux conceptualisations que nous trouvons dans le discours de nos participants. La croyance qu'après un certain âge il ne vaut pas la peine d'apprendre une L2, liée à l'idée que les personnes d'une classe privilégiée sont celles qui apprennent une langue étrangère à un jeune âge, contribue à envisager les langues étrangères comme une discipline exclusive des personnes provenant de familles avec un

capital économique élevé. L'idée qu'*eux, ils maîtrisent la L2* tandis que *nous la connaissons partiellement*, revêt leurs productions linguistiques d'une légitimité associée à l'excellence. Ainsi, la possibilité de communiquer dans la L2 est définie par ses conditions d'acquisition qui, comme Bourdieu (1979) affirme, fonctionnent comme une marque d'origine.

Dans cet habitus linguistique-éducatif, les langues sont, en même temps, des fins et des moyens. Des fins sur le plan éducatif, car elles constituent une connaissance exclusive à laquelle c'est important d'avoir l'accès, car on la reconnaît comme un besoin. Il est nécessaire d'investir des ressources, du temps et de l'effort pour l'atteindre car, dans la mesure où elle est acquise, celle-ci « ouvre plusieurs portes » : elle devient un moyen pour atteindre d'autres fins, comme l'obtention d'un emploi meilleur, la possibilité de voyager à l'étranger et, en général, l'amélioration de la qualité de vie. C'est-à-dire, nos participants perçoivent les langues étrangères comme un outil d'ascension sociale. Également, mais dans une moindre mesure, ils les considèrent comme un moyen pour prendre contact avec des personnes qui parlent cette langue et échanger avec elles.

Pour les participants, l'impossibilité d'accéder à des institutions spécialisées d'un coût élevé implique immédiatement l'impossibilité de communiquer en L2. C'est pourquoi au moment de répondre à la question « Qu'est-ce que ça signifie d'apprendre une L2 ? » les réponses se sont centrées sur la possibilité. La présence de conditions (« ce serait merveilleux », « ce serait fabuleux ») et l'évocation d'émotions positives associées à l'atteinte d'objectifs -surtout voyager à l'extérieur et obtenir un meilleur emploi- comme une manière de succès (« ce serait une réussite pouvoir + *verbe* », « ce serait une opportunité », « réussite », « satisfaction », « expérience fabuleuse », « espoir pour le futur ») se manifestent comme une ambition.

Autrement dit, la connaissance de langues étrangères est un capital culturel restreint qui requiert d'un capital économique important pour être acquis, mais dont l'investissement pour être obtenu sera compensé en devenant lui-même un moyen pour faire accroître le capital économique et le capital social à long terme et de manière systématique.

La compréhension de la connaissance de la L2 comme un facteur de distinction, représentation socialement partagée, amène à un discours idéologique. Les théoriciens de

l'ACD ont examiné comment dans ces discours on perçoit négative ou positivement des événements ou des acteurs, en fonction du préjudice idéologique du modèle mental.

Quand les idéologies sont projetées sur le discours, sont typiquement exprimées en termes de leurs propres structures sous-jacentes, telle que la polarisation entre la description positive du groupe endogène et la description négative du groupe exogène (Dijk, 2005). Cependant, dans ce cas nous pouvons voir comment les descriptions du groupe exogène sont positives et décrivent des conditions d'apprentissage dans leur relation avec des L2 qui représentent un avantage incontestable. Voire, nous avons pu voir comment certaines de ces conditions d'avantages présentes dans la représentation ne correspondent pas à la réalité.

Ceci pourrait avoir lieu car les participants du groupe cible ne reconnaissent pas seulement *les autres/eux* comme une classe sociale à partir des propriétés liées aux relations objectives, mais aussi à partir des relations symboliques. La description positive est dirigée à celui qui exerce le pouvoir dans cette relation inégale. Ainsi, même si le lieu d'énonciation change et, par conséquent, les pronoms changent, la description du groupe privilégié sera positive.

Dans le tableau 18, nous reprendrons ce contraste à partir des unités discursives qui montrent les croyances, les actions et les sentiments (Pardo Abril, 2007) qui rentrent dans cet habitus, en partant de la représentation de ce qui est une personne bilingue. La dyade antagonique entre les actions faites par *eux* et par *nous* met en évidence l'avantage matériel et symbolique que nos participants attribuent aux personnes de classes privilégiées.

CROYANCES	ACTIONS	
	EUX	NOUS
• L'anglais est nécessaire pour progresser. • Les langues sont utiles pour voyager et trouver meilleurs emplois. • L'espagnol est une connaissance insuffisante pour voyager et avoir meilleurs emplois. • L'apprentissage de L2 doit être dirigé aux enfants. • Les enfants peuvent employer les L2 comme un outil pour l'ascension sociale. • Aux écoles bilingues on apprend bien les L2. • Aux écoles bilingues les langues sont apprises depuis un jeune âge. • Ceux qui assistent à des écoles bilingues apprennent plusieurs langues au même temps, tous avec un niveau élevé de langue.	• Sont là-bas (au nord) • Étudient dans des écoles bilingues. • Ont des professeurs bilingues. • Apprennent des L2 à un jeune âge. • Apprennent plus d'une langue étrangère. • Maîtrisent la L2. • Ont accès aux avantages qu'entraîne parler une L2.	• Sommes ici (au sud) • Étudions dans des écoles publiques. • Avons des professeurs non bilingues. • Apprenons des L2 tardivement. • Apprenons une L2. • Avons une connaissance partielle de la L2. • N'avons pas accès aux avantages qu'entraîne parler une L2.
	ÉMOTIONS ET SENTIMENTS DES PARTICIPANTS	
	FACE À LA POSSIBILITÉ D'APPRENDRE UNE L2	
	• L'espoir du succès. • Le désir de se dépasser. • De la joie. • De l'enthousiasme.	

Tableau 18. Représentations sociales dans l'habitus linguistique-éducatif dans E01.

Chapitre V : Intervention pédagogique

Lengua somos – Notre école populaire de langues

Création de l'endroit et planification

La discussion que nous avons poursuivie avec les participants du premier groupe cible a confirmé l'importance des endroits pour la transformation des réalités d'inégalité qui sont vécues dans le district. Tenant compte du fait que notre intérêt professionnel est l'enseignement de langues et qu'il s'agit d'une connaissance à laquelle nos participants ont un accès restreint, nous nous sommes proposés de créer l'école populaire de langues *Lengua Somos*, un processus d'éducation populaire dont l'objectif serait l'enseignement/apprentissage de L2 pour les personnes de San Cristóbal.

Dans ce but, la coordonnatrice du projet a fait un appel de candidature ouvert à des professeurs voulant travailler de manière volontaire dans ce processus. À travers les réseaux sociaux a circulé une affiche qui invitait les personnes à constituer une équipe de travail.



Figure 3. Affiche pour faire appel aux professeurs de l'école populaire de langues.

À cet appel ont répondu les professeures Ma. Paula Galeano et Yenny Rodríguez, licenciées en espagnol et langues étrangères de l'Universidad Pedagógica Nacional, Marcela Montenegro, licenciée en langue espagnole, anglais et français de l'Universidad de la Salle et Jefferson Chirimuscay, étudiant d'anthropologie de l'Universidad Externado de Colombia

et membre du « cabildo⁶ » urbain de Bogotá du peuple indigène Misak. Ainsi, cette équipe d'enseignants, où je suis incluse, s'est consacrée à la tâche de concevoir collectivement une proposition pour le projet pilote.

Nous avons décidé que les principes de travail de notre école seraient cinq : en premier lieu, l'horizontalité -la reconnaissance de tous les membres de la communauté éducative en tant qu'agents actifs de leurs processus d'apprentissage, capables de comprendre les autres (éducateurs et élèves) comme pairs- ; en deuxième lieu, le dialogue de connaissances -si l'on assume que, comme Freire dit, « nous tous, nous savons quelque chose, ignorons quelque chose » (2009) et dans cette mesure, nous tous, nous pouvons apprendre et enseigner à d'autres.

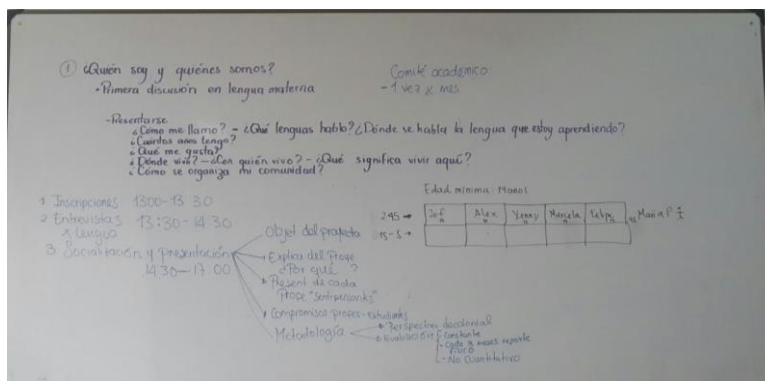
En troisième lieu, la pédagogie critique. C'est-à-dire, la compréhension du processus éducatif comme un endroit pour comprendre le monde, le questionner, le critiquer et créer des alternatives pour transformer les pratiques qui soient nécessaires. En quatrième lieu, la rigueur, en encourageant l'analyse approfondie et détaillée de ce qui est appris et sa relation avec le monde et, finalement, l'évaluation démocratique, où tous les membres du processus ont une voix critique pour décider comment celle-ci se produit.

Ayant établi les principes, nous, les éducateurs populaires de Lengua Somos, nous sommes réunis pour construire le schéma de notre premier module de travail. À la suite de plusieurs discussions qui ont eu lieu à l'Universidad Pedagógica Nacional, nous avons conclu que le premier module devrait avoir comme noyau l'identité.

Donc, nous avons décidé que la progression dans l'apprentissage n'est pas donnée par des sujets spécifiques qu'on doit aborder, mais qu'elle répond aux questions auxquelles nous voulons répondre au bout de plusieurs mois, en fonction de leur complexité. Donc, nous nous sommes mis d'accord sur le fait que les questions guides du module seraient *Qui suis-je ?* et *Qui sommes-nous ?*

Figure 4. Image de la construction du premier module de travail de l'école populaire de langues.

⁶ Nom donné en Colombie à l'organisme public spécial dont les adhérents sont des membres d'une communauté indigène.



communiquer, ils débutent dans les L2 et, par conséquent, ils méconnaissent plusieurs aspects linguistiques, soit pour matérialiser leur discours soit pour comprendre plusieurs constructions idéologiques. Nous considérons qu'il est important de communiquer en termes de genre, altérité, interculturalité, parmi d'autres catégories .

Nous avons décidé que l'évaluation rendrait compte non seulement du résultat mais aussi du processus, qu'elle serait qualitative et, qu'il n'existerait pas une notation des activités faites par les élèves, mais qu'il y aurait un accompagnement constant de leur processus. Nous espérons que l'école populaire constitue un endroit d'apprentissage qui se construit pour apprendre, libéré des difficultés et des impositions de l'école ordinaire. Notre intention est d'apprendre pour être, pour exister de manières différentes et nous ne considérons pas nécessaire la notation pour accomplir ce but.

EXECUTION DU PROJET

Ayant constitué l'équipe de travail et construites les orientations du premier module de l'école, nous avons entrepris la recherche d'un lieu pour la mettre en œuvre. J'avais participé à la création et la coordination d'un autre processus d'éducation populaire dans la localité, celui-ci avait lieu à la IED⁷ Francisco Javier Matiz, situé dans le quartier 20 de julio. Ayant contacté la proviseure, qui connaissait déjà notre travail, elle nous a permis d'employer les installations de l'école les samedis, le matin et l'après-midi.

Nous avons donc lancé un appel dans la localité, en collant des affiches dans les quartiers et convoquant à travers la station de radio communautaire. Nous avons fixé le 2 avril comme date d'inauguration et nous nous sommes préparés pour accueillir nos élèves.

⁷ En espagnol, Institution pour l'Éducation du District.

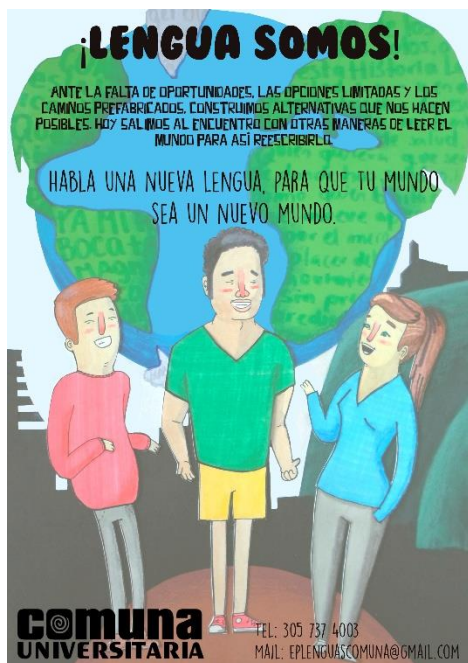


Figure 5. Affiche pour faire appel aux participants à San Cristóbal.

Nous nous sommes réunis avec le groupe de 42 personnes qui étaient intéressées au processus. Avec elles, nous avons fait le premier groupe cible et nous nous sommes rendu compte du fait que plusieurs adultes y étaient présents pour inscrire leurs fils. Nous avons divisé le groupe par langues d'apprentissage et par âge. Une fois établis les groupes, chaque professeur a eu l'autonomie d'orienter les séances de la manière qu'il considérait pertinente, à condition de prendre en compte les questions guides et les principes .

Pour cette raison, dorénavant je décrirai le processus mené à terme avec mon groupe d'enfants de français.

Les classes ont commencé avec une leçon 0, qui a été donnée premièrement en espagnol et, ensuite, en français. L'objectif de cet espace a été de discuter avec les élèves l'importance de savoir pourquoi nous étudions le français. Nous nous sommes appliqués à réviser ce que nous connaissions sur cette langue et les cultures liées à elle, et rapidement nous avons pu voir que dans l'imaginaire des étudiants la langue française était liée uniquement à la France. Pour cette raison, nous avons parlé d'autres lieux où cette langue est

parlée. Ensuite, nous avons établi nos normes de travail de manière collective et, finalement, nous avons eu notre première approximation à la phonétique de la langue française.

Le module a été mené à terme à travers la réalisation d'un projet. Dans le but de créer un livre sur chaque élève, chaque séance devait entraîner des micro-devoirs qui nous conduiraient vers ce produit final. Ainsi, nous avons eu 11 séances, chacune d'une durée d'une heure, où nous avons répondu aux questions *qui suis-je ?* et *qui sommes-nous ?* de manière progressive, et qui ont été organisées de la manière suivante :

Leçon 0 : premier contact, des accords par rapport au cours, premier contact avec la phonétique du français.

Séance 1 – Autoportrait générique : Travail de compréhension orale avec deux vidéos faites par les professeurs de l'école. Travail initial sur la présentation personnelle. Quelle information est importante ? Construction d'un autoportrait générique dont le modèle a été proposé par les professeures. La fiche qui inclut la description de la séance, et les réflexions que celle-ci a suscitées, peut se trouver dans l'annexe 2.1 .

Séance 2 – Qui suis-je ? : construction d'un autoportrait personnalisé qui rendrait compte des particularités des élèves en termes de forme et contenu. Après les avoir faits, les enfants ont fait leur première présentation orale et ils ont collé leurs autoportraits sur le tableau, où nous avons pu nous voir graphiquement en tant que communauté. Là-bas, nous



Figure 6. Qui suis-je ? Qu'est-ce que je ressens à l'école populaire de langues ?

avons écrit les mots que l'école nous suscitait. Dans la fiche qui inclut la description de la séance les réflexions que celle-ci a suscitées peuvent se trouver dans l'annexe 2.2.

Séance 3 – J'aime/ Je n'aime pas/ Nous aimons/ Nous n'aimons pas : cette séance a visé à découvrir, à partir de nos goûts, les choses que nous avons en commun. En partant de goûts simples comme les nourritures ou les sports de notre préférence, nous nous sommes rendu compte des choses qui nous rendent semblables et de celles qui nous différencient à partir d'un exercice consistant à se placer dans une partie de la salle de classe selon les réponses à quelques questions posées par les professeures. Ensuite, nous avons analysé les choses que nous aimons de nos quartiers et de notre localité et celle que nous n'aimons pas, en cherchant les causes. Une fois finie la discussion, les étudiants devaient inclure leurs apprentissages dans l'autoportrait. La fiche qui inclut la description de cette séance, et les réflexions que celle-ci a suscité, peuvent se trouver dans l'annexe 2.3.

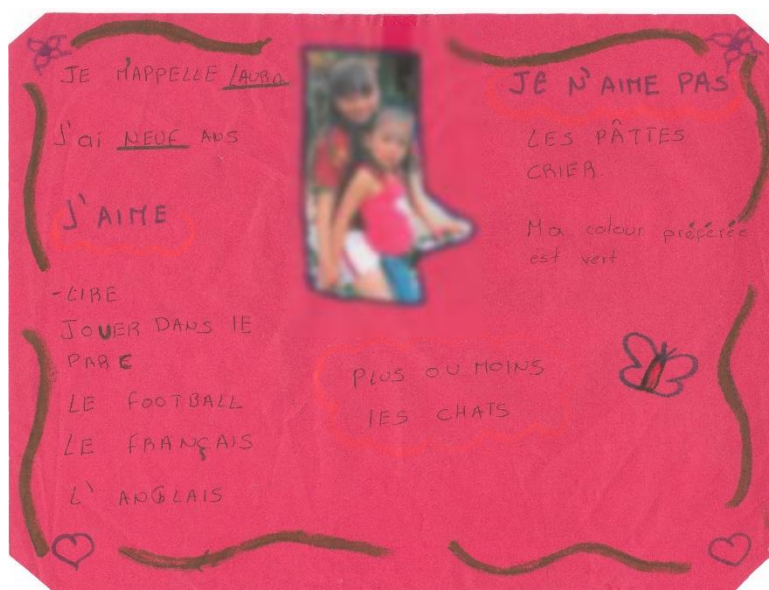


Figure 7. Exemple d'autoportrait personnalisé.

Séance 4 – Nous sommes des journalistes. Qui sont les autres de ma classe ? : cette séance a visé à connaître les autres membres de la classe. À partir d'un exercice théâtral pour la rencontre et la formulation de questions, les élèves se sont mis par deux pour travailler dans une dynamique journaliste-interviewé (des rôles qui se sont alternés pendant la séance),

à l'aide d'un microphone et d'un enregistreur vocal. Ainsi, à la fin ils ont réussi à présenter leurs copains et enregistrer un entretien complet. La fiche qui inclut la description de la séance, et des réflexions que celle-ci a suscitées, peuvent se trouver dans l'annexe 2.4.

Séance 5 – Nos familles, nos maisons, nos quartiers : l'objectif de cette séance a été de parler de nos maisons et de nos familles à l'aide de la cartographie sociale comme technique de travail. Les élèves ont réévalué un modèle générique de maison et nous l'avons comparé avec les leurs et avec l'organisation spatiale de leurs quartiers. De même, nous avons parlé des modèles de famille qui existent et comment sont tous valables. La fiche qui inclut la description de la séance, et des réflexions que celle-ci a suscitées, peuvent se trouver dans l'annexe 2.5.

Séance 6 - Ma maison, ma famille : à partir de l'exercice réalisé la dernière séance, les élèves ont élaboré des plans de leurs maisons et du quartier en tant qu'aide visuelle pour faire des présentations orales concernant ces endroits et les personnes qui les habitent. Ils nous ont présenté les membres de leur famille et les personnes proches. La fiche qui inclut la description de la séance, et des réflexions que celle-ci a suscitées, peuvent se trouver dans l'annexe 2.6.

Séance 7 – Conception et planification du produit final : cette séance s'est consacrée à établir les éléments essentiels du produit final. Les élèves ont parlé des contenus qui leur permettraient de parler d'eux-mêmes et de leur contexte et ils ont construit collectivement une liste d'éléments qui pouvaient être inclus dans le livre. Ayant fini la discussion collective, chaque élève s'est appliqué à construire sa propre liste d'éléments essentiels visant le produit final. La fiche qui inclut la description de la séance, et les réflexions que celle-ci a suscitées, peuvent se trouver dans l'annexe 2.7.

Séance 8 – Rédaction du brouillon : dans cette séance, les élèves ont commencé à rédiger le brouillon du texte, en utilisant les produits des classes précédentes pour que le livre rende compte de leurs particularités en termes de contenu et de forme. Les professeurs ont accompagné ce processus, en évaluant et en corrigeant le travail. La fiche qui inclut la description de la séance, en plus des réflexions que celle-ci a suscité, peuvent se trouver dans l'annexe 2.8.

Séance 9 – Construction du produit final : dans cette séance, les élèves ont corrigé les brouillons et ils ont construit leurs livres avec de différents matériels. L’objectif a été de les personnaliser, pour que chaque produit rende compte du processus particulier de chaque enfant. Ayant fini, les élèves ont commencé à préparer une présentation orale de leur produit. La fiche qui inclut la description de la séance, et des réflexions que celle-ci a suscitées, peuvent se trouver dans l’annexe 2.9.

Séance 10 – Présentation des produits finaux : dans cette séance les élèves ont présenté au groupe de travail leur livre. Pour donner suite à chaque présentation, nous avons eu un moment d’autoévaluation, où chaque participant nous a raconté ce qu’il pensait de son travail, ce qu’il avait très bien fait et ce qu’il devrait améliorer. Ensuite, on a eu à un moment de co-évaluation, où les participants ont fait des commentaires. Finalement, les professeures ont donné leurs appréciations. La fiche qui inclut la description de la séance, et les réflexions que celle-ci a suscitées, peuvent se trouver dans l’annexe 2.10.

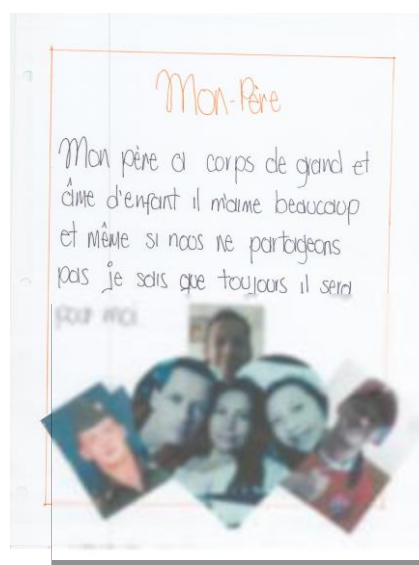
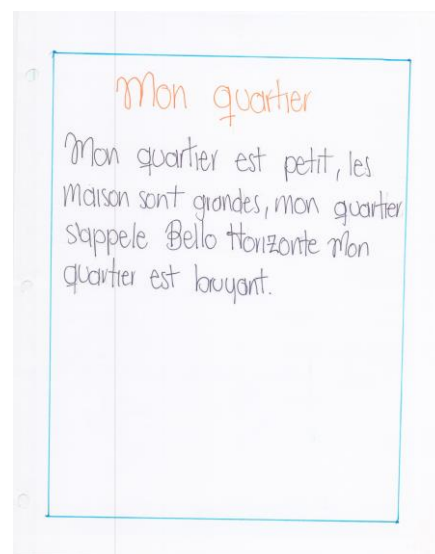


Figure 8. Exemple de produit final.

Chapitre VI : Deuxième analyse du discours

Méthodologie

Pour la deuxième analyse, on a suivi la même route méthodologique. Pour la caractérisation lexicographique des documents à analyser, on a utilisé la transcription du document obtenu du deuxième groupe focal, que dorénavant on appellera E02 :

CARACTERISATION DESCRIPTIVE E02	
Nombre de mots dans le corpus	21108
Nombre de mots E01	5079
Pourcentage par rapport au corpus	24,06%
Total de mots différents E01	741
Pourcentage de mots différents par rapport au corpus	3,51%

Tableau 19. Caractérisation lexicométrique de E02.

À l'aide d'AntConc 3.5.2, nous avons cherché les mots les plus fréquents dans le document, pour faire l'identification des mots les plus fréquents. D'un total de 98 mots, cette liste a 13 adjectifs, 11 adverbes, 4 conjonctions, 3 prépositions, 6 pronoms personnels, 30 noms et 16 verbes en 36 formes différentes -en infinitif et conjugués- dont la classification se trouve dans l'Annexe 3.2 où apparaissent la catégorie grammaticale à laquelle chaque mot appartient, son nombre d'occurrences dans le document, son pourcentage de fréquence et, finalement, le lieu qu'il occupe dans la liste de récurrences.

Ensuite, nous avons cherché les noms et les verbes les plus récurrents dans le corpus, pour trouver plus tard les acteurs, les actions et les objets les plus importants dans le discours. Les noms les plus récurrents dans le corpus sont les suivants :

Mot	Nombre d'occurrences dans E01	%	Fréquence E02
Français	43	0,85%	4
Langue	41	0,81%	5
Langues	34	0,67%	7
Personnes	30	0,59%	8
Anglais	17	0,33%	17
Pays	17	0,33%	17
Cours	10	0,20%	28
Enfants	9	0,18%	29
École	7	0,14%	37
Temps	7	0,14%	37
Espagnol	5	0,10%	41
Besoin	5	0,10%	41
Ans	4	0,08%	46
Professeurs	4	0,08%	46
Monde	3	0,06%	51
Nom	1	0,02%	60

Tableau 20. Extrait des mots les plus fréquents dans E02.

D'autre part, les verbes les plus fréquents sont les suivants :

	SINGULIER		Infinitif
Verbe	1ère	3ème	
Parler	x	x	x
Pense	x	x	
Avoir	x	x	x
Savoir	x		x
Pouvoir	x	x	x
Être	x	x	x
Vouloir	x	x	
Aller	x	x	x
Dire	x	x	x
Apprendre		x	x
Sembler		x	
Faire			x
Connaître			x
Voyager			x

	PLURIEL		Infinitif
Verbe	1ère	3ème	
Avoir	x	x	x
Être	x	x	x
Parler		x	x

Tableau 21. Verbes les plus fréquents dans E02.

Comme auparavant, nous avons identifié les concordances dans le document tenant compte des noms les plus fréquents. De nouveau, à l'aide d'Antconc 3.5.2, nous avons cherché les co-textes qui précédaient et succédaient les mots clés afin d'analyser les énoncés et leurs mécanismes de cohésion dans le but de les catégoriser sous forme de conceptualisations.

Cette étape de l'analyse visait à être comparative. Néanmoins, le changement du nombre de participants a affecté l'échantillon. Tenant compte de la désertion après les vacances, les données recueillies ne peuvent pas nous montrer les changements dans les représentations sociales de tous les membres du groupe, mais de ceux qui sont restés jusqu'à la fin du processus. Après avoir établi les différentes conceptualisations, nous avons cherché les divergences et les points communs avec le premier groupe focal, afin de voir s'il y a eu des changements dans les représentations sociales de nos participants après avoir fait partie du processus d'éducation populaire Lengua Somos. Les nouvelles conceptualisations sont soulignées dans le tableau ci-dessous:

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Langue est <i>L2</i> .	11
[Une autre] Langue est <i>outil pour atteindre un objectif</i> .	10
Langue est <i>anglais</i>	9
Langue est <i>possibilité de communication</i> .	8
Langue est <i>français</i> .	6
[Une autre] Langue est <i>prendre contact avec d'autres personnes</i> .	6
Langue est <i>espagnol</i> .	4
[Une autre] Langue est <i>besoin pour atteindre un objectif</i> .	3
Langue c'est <i>nous</i> .	2

Tableau 22. Conceptualisations de l'unité "Langue" dans E02.

Il va de soi que les conceptualisations les plus importantes du premier groupe focal sont toujours présentes dans le deuxième document. Néanmoins, on peut voir un

changement important dans le nombre d'occurrences et leur distribution. L'idée « Langue est anglais » n'est plus la plus relevante et « langue est français » est apparue deux fois plus qu'avant. En plus, dans ce corpus, la conception de langue comme *outil* est plus présente que celle de langue comme *besoin pour atteindre un objectif*.

Une nouvelle conceptualisation a attiré notre attention : **Langue** c'est *nous*. Bien sûr, c'est la conceptualisation la moins fréquente, mais la présence des affirmations comme « Nous sommes la langue que nous parlons » et « La langue fait partie de nous » montrent l'apparition d'une façon différente de concevoir la langue qui est directement liée à l'identité. Les catégories qui constituent l'identité d'un individu ne sont jamais statiques mais se construisent à travers le discours et l'interaction discursive. D'après l'approche relationnelle, dans l'apprentissage d'une L2 il y a toujours des transformations de l'identité des apprenants, puisqu'il entraîne le processus de devenir membre actif de la communauté de pratique à laquelle on appartient. C'est ainsi que l'apprenant transforme son identité par rapport à la structure objective, car "l'apprentissage implique un changement qui n'est pas épistémologique mais ontologique ; il implique la construction d'une nouvelle identité » (Andrew Zurlinden, 2010).

Reconnaître la langue comme partie de l'identité veut dire que l'on a un rapport direct avec les autres conceptions de langue qu'on a. *Langue est L2* donc L2 c'est *nous* aussi. *Langue c'est anglais, espagnol et français*, donc ces trois langues font partie de *notre* identité. Ceci représente un changement essentiel dans le discours de nos participants ; il reste à explorer les conceptualisations construites autour des autres noms récurrents pour l'approfondir.

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Langues est <i>connaissance externe/d'autrui</i> .	3
Langues est <i>outil</i> pour atteindre un objectif.	4
Langues est <i>prendre contact avec d'autres personnes</i> .	4
Langues est <i>connaissance que j'apprends maintenant</i> .	5

Tableau 23. Conceptualisations de l'unité "Langues" dans E02.

Le mot « langues » au pluriel est apparue plusieurs fois dans notre corpus. Les conceptualisations qui se répètent le plus ont un rapport direct avec l'énonciateur. En

premier lieu, pour manifester leur désir d'apprendre plusieurs L2 et, en deuxième lieu, pour affirmer qu'ils sont en train d'apprendre plus d'une langue étrangère. Bien sûr, ceci s'explique à partir de leur réalité objective : la connaissance n'est plus restreinte, car l'école populaire de langues facilite l'accès. Il est important de rappeler que dans le corpus précédant, la distinction était marquée par la carence, particulièrement en termes du nombre de langues parlées, où *eux, ils* en parlaient plusieurs -le nombre variait- et nous *seulement* une.

Nous voulions analyser ce changement plus profondément, raison pour laquelle nous avons cherché les énoncés qui faisaient référence au nombre de L2 parlées par *eux* et par *nous*. Le résultat se maintient en ce qui concerne *eux* ; ils ne parlent jamais une seule langue, et il y a des mentions de deux, trois, quatre et plus de langues. Cependant, Il y a eu un changement important par rapport à *nous*. Les deux langues que nos participants apprenaient à l'école populaire et la langue maternelle sont apparues comme des langues qu'ils parlent, toujours en avertissant qu'ils sont dans le processus d'apprentissage :

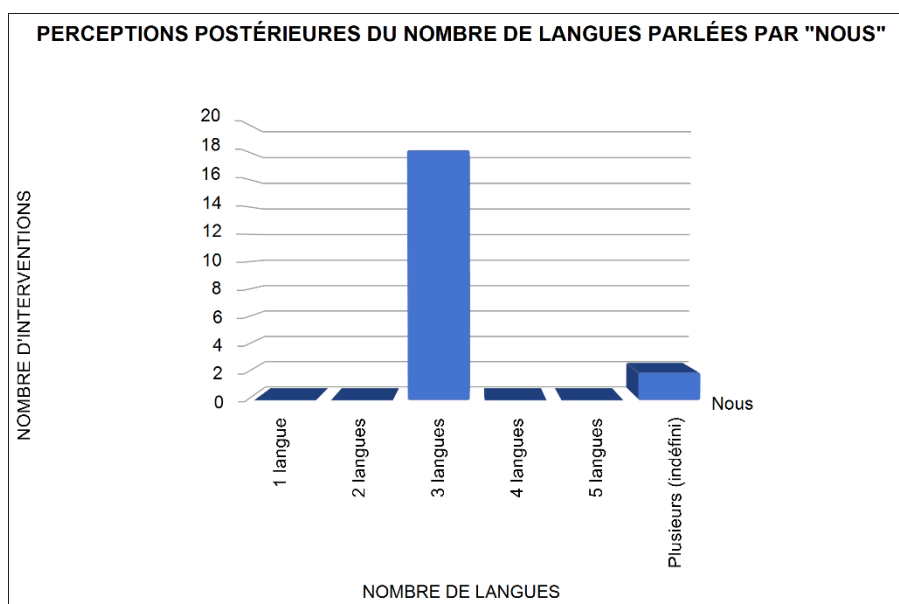


Figure 9. Perceptions du nombre de langues parlées par "nous" dans E02.

Ensuite, nous avons analysé les co-occurrences concernant l'*espagnol*, l'*anglais* et le *français* pour voir si elles correspondent aux conceptualisations de la notion de *langue* en général :

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
<i>Anglais est langue que je veux apprendre.</i>	9
<i>Anglais est outil pour atteindre un but.</i>	9
<i>Anglais est langue que j'apprends.</i>	7
<i>Anglais est langue parlée par d'autres personnes.</i>	5
<i>Anglais est langue d'enseignement obligatoire.</i>	5
<i>Anglais c'est une expérience d'apprentissage.</i>	5
<i>Anglais est langue utilisée pour parler de soi-même et son contexte.</i>	4
<i>Anglais est langue parlée partout dans le monde.</i>	4
<i>Anglais est langue parlée dans des pays spécifiques.</i>	4
<i>Anglais est langue que je ne connais pas bien.</i>	3

Tableau 24. Conceptualisations de l'unité "Anglais" dans E02.

Par rapport aux conceptualisations d'*anglais*, la plupart de celles qui ont émergé dans l'analyse du corpus précédent se sont maintenues et trois nouvelles sont apparues : l'*anglais* comme une langue que l'énonciateur apprend, en suivant le fil discursif des apparitions précédentes. Au même temps qu'il est un objet du désir, il est un objet d'apprentissage. De même, on l'associe à des souvenirs concrets d'apprentissage de la langue : les étudiants ont raconté des anecdotes sur leurs cours à l'école ou à l'école populaire pour expliquer ce qui leur arrivait à l'esprit quand ils pensaient à l'anglais.

Finalement, l'idée que l'anglais est une langue qui s'emploie pour parler de soi-même et du contexte, spécialement en ce qui concerne l'autodescription et la description des autres, nous permet d'aborder de nouveau la notion d'identité. Continuons l'analyse pour voir quelle est la place qu'elle occupe entre les conceptualisations des autres langues :

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
<i>Français c'est une des langues que j'apprends.</i>	11
<i>Français est langue parlée dans certains pays (exemples inclus).</i>	4
<i>Français est langue qui sert à voyager dans d'autres pays.</i>	3
<i>Français est langue avec laquelle je peux parler de moi-même et mon contexte.</i>	5
<i>Français est outil pour atteindre un objectif.</i>	5

Tableau 25. Conceptualisations de l'unité "Français" dans E02.

Pour ce qui est du français, des conceptualisations présentes dans le corpus antérieur sont disparues et d'autres ont émergé. Les images stéréotypées comme le bérêt, la tour Eiffel, l'élégance, et « la langue de l'amour » ne se sont pas présentées dans le deuxième groupe cible. À leur place, les noms de divers pays où la langue française est la langue officielle sont apparus. Suite à la leçon zéro où nous avons parlé un peu de la francophonie, une idée plus diversifiée de la langue française semble être apparue.

De même, l'idée que le français implique un capital économique élevé et qu'il est un capital culturel exceptionnel ne s'est pas présenté de la même manière. Certes, on le reconnaît encore comme un outil pour atteindre des objectifs comme voyager et trouver un emploi, mais on ne l'attribue pas uniquement aux personnes de classe supérieure. En revanche, la conceptualisation **français** c'est *une des langues que j'apprends* est la plus fréquente de notre tableau. Pour la première fois, les participants reconnaissent la langue française comme un de leurs objets d'étude et lui permettent d'apparaître dans les éléments liés à *nous*. En plus, l'idée qu'ils sont capables d'utiliser cette langue pour parler d'eux-mêmes et de leur contexte -comme cela s'est aussi passé avec l'anglais- dans des énoncés comme « quand je partirai dans un autre lieu, s'il arrive qu'on me demande quelque chose, je saurai comment le dire en français et me décrire moi-même » ou « et en français nous parlons de la famille, on nous apprend aussi à nous présenter... et la couleur préférée et l'âge que nous avons » confirme l'importance de la notion d'identité dans ce processus.

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Espagnol est <i>langue que je parle</i> .	5
Espagnol c'est <i>une des langues que j'apprends</i> .	1
Espagnol est <i>besoin</i> .	1

Tableau 26. Conceptualisations de l'unité "Espagnol" dans E02.

L'espagnol, à son tour, présente des changements intéressants concernant la manière dont il est conçu. L'idée qu'il s'agissait d'une connaissance insuffisante face à d'autres langues est disparue et une idée nouvelle a pris sa place : la présence de la phrase « les langues que je suis en train d'apprendre sont l'espagnol, l'anglais et le français » confirme

l'ouverture d'esprit à l'égard du nombre de langues parlées par *nous* et nous permet de voir que pour l'un de nos participants l'espagnol est, au même niveau de l'anglais et du français, un objet d'apprentissage. Il cesse d'être une connaissance insuffisante pour devenir un objet à connaître. Nous pouvons dire qu'il y a une transformation naissante en ce qui concerne la réputation attribuée à chaque langue, car dans le premier corpus seulement les langues étrangères étaient reconnues comme objet de désir, tandis que parler espagnol était reconnu comme un désavantage.

Étant donné que pour le mot « langue » comme pour « anglais » et « français » la conceptualisation qui les identifie comme un outil pour atteindre un objectif est apparue, et l'un des objectifs récurrents identifiés dans le premier et le deuxième groupe cible est *voyager*, il était prévisible que d'autres substantifs récurrents faisaient référence aux espaces géographiques où ces voyages auraient lieu. Donc, les substantifs « monde », « pays » et « pays⁸ » liés à travers les verbes « voyager » et « aller » font partie de la liste de noms récurrents et, au lieu d'apparaître comme acteurs, ils sont des objets de désir.

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Monde est d'autres pays	3

Tableau 27. Conceptualisations de l'unité "Monde" dans E02.

L'emploi de l'hyperonyme *monde* pour parler des autres pays dans la collocation *connaître le monde*, suivi par des pays que les participants désirent visiter est apparue de nouveau. Cependant, la collocation *tout le monde* qui, dans le premier corpus, faisait référence au contraste entre ceux qui ont accès à la connaissance de langues étrangères et ceux qui ne l'ont pas, cette fois-ci ne rentre pas dans la liste de conceptualisations. De même qu'avec les autres substantifs récurrents, les conceptualisations n'incluent pas de la même manière la marque de distinction entre *eux* et *nous* qui a été tellement présente dans le premier groupe cible.

⁸ En espagnol il y a une différence entre le singulier "país" et le pluriel "países", c'est pourquoi l'on répète ce mot.

Donc, les collocations *d'autres pays/ un autre pays/ ce pays* sont apparues plusieurs fois, en les identifiant comme des lieux où l'on parle une L2 (« je me souviens de la première fois que j'ai entendu [le nom de] ce pays, et que je voulais savoir comment-ils parlaient là-bas, et quel était leur langue »), comme objet de désir auquel on peut accéder à travers les L2 (« Euh, le français et l'anglais pour aller dans d'autres pays »), ou comme lieux où l'énonciateur pourrait parler une L2 (« Disons, elles nous donnent une opportunité pour se rendre dans un autre pays, et qu'on y parle une autre langue et l'on sait déjà quoi dire et quoi répondre »).

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
[D'autres] Pays sont <i>des lieux où l'on parle une L2</i> .	8
[D'autres] Pays est <i>lieu où je pourrais communiquer en L2</i> .	3
[D'autres] pays est <i>lieu où je veux aller</i> .	2

Tableau 28. Conceptualisations de l'unité "Pays" dans E02.

Par rapport aux acteurs directs qui son apparus dans le deuxième groupe cible, nous voyons que le substantif « enfants » n'apparaît plus dans la liste de mot les plus récurrents. Ceci s'explique, bien sûr, dû au changement de la population participante. Dans le premier groupe cible, c'étaient les adultes qui accomplissaient le rôle d'accompagnants pour l'inscription des enfants à leur charge, car la plupart pensait qu'il valait plus la peine de « tirer profit de » la place avec un enfant, au lieu de le « gâcher » avec eux-mêmes. Notre deuxième groupe cible s'est mis en œuvre avec le groupe d'enfants qui a assisté à tous les cours du processus d'éducation populaire et a suivi des cours d'anglais et de français. Donc, dans le discours de ce groupe il n'y a pas de marque de distinction par l'âge, et les participants ne font pas de différence entre enfants et adultes concernant l'apprentissage de langues.

Le seul acteur qui a subi des transformations a été « professeur ». Rappelons que le corpus antérieur établissait une différence entre les professeurs des écoles bilingues et ceux des écoles publiques, en attribuant des valeurs positives aux premiers dans des énoncés

comme « aux écoles bilingues il y a des très bons professeurs ». Cette fois-ci, les conceptualisations ont été les suivantes :

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
[Mes] Professeurs sont personnes bilingues.	3
Professeurs sont personnes qui enseignent leur savoir.	4
Professeur est personne qui dirige une activité.	1

Tableau 29. Conceptualisations de l'unité "Professeur" dans E02.

Le premier changement significatif est la reconnaissance que les participants font de leurs propres professeurs en les apercevant comme personnes bilingues. Dans l'analyse antérieure, les professeurs bilingues avaient une correspondance directe avec les écoles bilingues ; c'est-à-dire, avec les écoles de caractère privé. En cette occasion, avec des phrases comme « Et ceux qui viennent nous apprendre (des rires) PCO3 : Les professeurs » et « Les professeurs qui viennent nous enseigner et nous... et les personnes qui et les personnes qui veulent apprendre » comme réponse à la question « qui sont les personnes bilingues dans notre société ? » les enfants font référence aux professeurs de l'école populaire de langues qui, étant un processus d'éducation non formelle et gratuit, n'a pas les caractéristiques des espaces éducatifs contrastés dans le premier corpus. De même, ils parlent des professeurs comme des personnes qui enseignent ce qu'elles connaissent et qui dirigent des activités concrètes (cet énoncé correspond à une anecdote). L'opposition entre *bons* et *mauvais* professeurs est absente, et qui était l'un des composants de la distinction entre ceux qui étudiaient dans des écoles publiques et bilingues.

Or, si l'apparition d'un espace de ce type change la manière d'apercevoir les acteurs du processus d'apprentissage, en diluant l'énonciation du contraste entre *public* et *bilingue*, se passe-t-il de la même manière avec l'école ? Comment peut être conçue une école populaire de langues si elle ne rentre pas directement dans le contraste entre ce qui est public et ce qui est bilingue ? Quel est, donc, la place qu'occupe l'école dans le discours des participants du deuxième groupe cible ?

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
École (LS) est lieu pour apprendre des langues.	4
École (LS) est lieu pour ouvrir des portes.	3
École (LS) est lieu pour atteindre des objectifs	1
École c'est mon institution d'éducation formelle.	1
École est lieu où l'on n'apprend qu'anglais.	1

Tableau 30. Conceptualisations de l'unité "École" dans E02.

Le premier fait qui saute aux yeux est que les collocations *école bilingue* et *école publique* n'apparaissent pas dans les conceptualisations. Ceci est un changement significatif si nous considérons que cette opposition binaire est le cœur de la distinction entre écoles dans notre première analyse. Maintenant, les conceptualisations sont de deux types : les plus récurrentes sont des caractérisations de l'école populaire de langues et les deux autres répètent le mécanisme de cohésion lexicale où l'article « la » qui précède « école » joue un rôle cataphorique et fait référence aux institutions d'éducation formelle auxquelles assistent nos participants.

Par ailleurs, on attribue à l'école populaire de langues des caractéristiques qu'avant étaient attribuées aux langues, quand celles-ci étaient conçues comme un moyen pour atteindre un objectif et à l'école bilingue en la comprenant comme un espace qui garantissait l'apprentissage de L2 : contribue à l'obtention de buts et opportunités, comme nous pouvons observer dans des phrases du genre :

[...] une langue est quelque chose dont nous en avons besoin, soit l'espagnol, soit le français, soit l'anglais... parce que cela peut nous servir dans notre vie" et

Pour moi aussi, c'est important d'avoir une école de langues, parce qu'on peut nous enseigner beaucoup de choses que nous ne connaissons pas pour les devoirs. Pour toute sorte de professions.

De la même manière qu'avec l'hyponyme « cours », où nous confirmons l'apparition de l'école populaire de langues en tant que partie du contexte de nos participants, car ils la reconnaissent comme un espace où ils apprennent des langues. *Lengua Somos* est aussi devenue *notre école*.

On trouve aussi une mention de l'école en termes de l'attitude adoptée vers elle :
 « Ce que j'aime le plus des cours sont toutes les activités, et... on se sent heureux d'apprendre toutes les langues, parce que c'est quelque chose d'agréable qu'on ressent », ceci est un énoncé qui nous permet de voir l'apparition de nouvelles émotions face à l'apprentissage de langues.

CONCEPTUALISATION	NOMBRE D'ÉNONCÉS
Cours sont des espaces académiques où j'apprends anglais et français.	6
Cours sont des espaces académiques pour apprendre français.	2
Cours sont des espaces académiques où je me sens heureux.	1

Tableau 31. Conceptualisations de l'unité "Cours" dans E02.

Le fait que les références à l'école fassent désormais une référence concrète à *nos écoles* et non pas à celles *des autres*, nous permet de conclure que nos participants s'identifient comme membres d'une communauté de pratique qui, à la recherche d'un objectif commun, construisent progressivement des croyances, des valeurs et des manières communes de parler ou d'agir (Andrew Zurlinden, 2010).

L'idée concernant qui peut parler une L2 se transforme et permet que le *nous* ait une place dans la catégorie de « bilingue » ou, au moins, de « bilingue potentiel ». Les réponses à la question « qui sont les personnes bilingues dans notre société ? » dans le deuxième corpus nous laisse voir cette transformation :

RÉPONSES	CATÉGORIES
« Les étrangers » « Ceux qui viennent d'autres pays »	Des étrangers
« Le président » (4 fois)	Des personnes avec du pouvoir politique.
« Les traducteurs » « Les professeurs d'anglais » « Les professeurs de langues »	Des personnes dont le métier se centre sur les langues.
« Les hôtesse de l'air »	Des personnes qui ont des métiers liés à la mobilité internationale.
« Nous » Nos professeurs	Par opposition au corpus antérieur, où les participants du groupe cible ne correspondaient pas à aucune des catégories, cette fois-ci les participants ont parlé d'eux-mêmes en tant que « bilingues » et, surtout, en tant que bilingues potentiels.

Tableau 32. Personnes dans E02 qui parlent une ou plusieurs L2 d'après les participants.

Certains des acteurs qui ont été présents dans le premier groupe cible réapparaissent dans ce corpus et confirment certaines perceptions par rapport à *eux* et leur relation avec les L2. Ainsi, les étrangers, comme premiers locuteurs de langue étrangère, sont à la tête de la liste. Encore une fois, « le président » apparaît de manière réitérée, de même que les traducteurs et les professeurs, directement liés à la langue, car elle est leur objet d'étude et leur moyen de travail. Également, les personnes qui exercent des travaux liés à la mobilité internationale -propre ou étrangère- sont aussi présents cette fois-ci.

Les personnes qui ont un lien de travail avec l'église catholique ne sont pas apparues cette fois-ci, de même que les élèves des écoles bilingues. Ce changement est particulièrement important, si nous tenons compte du fait que dans le corpus précédent nous avons parlé de l'école comme un intermédiaire obligatoire pour l'apprentissage de L2 et des écoles bilingues comme le seul garant de cet apprentissage, destiné uniquement aux personnes de classe privilégiée.

En ce moment, les acteurs qui correspondent à la catégorie *bilingue* n'appartiennent pas seulement à *eux*. Dans des affirmations comme « Euh, oui, je crois que nous sommes bilingues, parce que nous apprenons une langue qu'après nous allons utiliser pour prendre contact avec d'autres personnes » il y a une reconnaissance immédiate de soi-même en tant

que personne bilingue, qui est semblable à l'idée d'« apprenant de L2 ». D'autres affirmations ont été moins lâches, en reconnaissant leur condition d'apprenants comme insuffisante pour être bilingues : « PC04 : Euh, je crois que nous ne sommes pas encore bilingues, parce que nous apprenons **encore** et... » ou « PCO2 : Euh, je ne sais pas. **Que pour l'instant nous apprenons** et... je crois que nous ne sommes pas **encore** bilingues ».

Nous trouvons donc deux manières de comprendre l'idée de bilinguisme quand elle a un rapport avec *nous* : l'une, qui attribue la catégorie de bilingue à celui qui est en train d'apprendre une L2 et, l'autre, qui reconnaît la condition d'apprenant comme nécessaire et précédente à celle de « bilingue ». Dans les deux cas, les énonciateurs se reconnaissent eux-mêmes comme des apprenants ; c'est-à-dire, ils attribuent à *nous* la qualité de personnes qui appartiennent à une communauté de pratique.

Il va de soi que les transformations ont eu lieu en matière des descriptions correspondant à *nous*, au lieu de se concentrer sur les facteurs de distinction à partir de ce qui caractérise *les autres*. Bien sûr, ceci ne veut pas dire que l'opposition ait disparu, mais qu'un changement de perception dans la relation même que l'on a avec les L2 pourrait changer la constitution des croyances et des représentations qui constituent l'appropriation subjective de la structure dans notre habitus linguistique-éducatif. Analysons donc les changements présents dans ces catégories.

Ici, à l'école

La place prépondérante que l'école formelle a eue dans le premier corpus s'est vue estompée par l'apparition de l'école populaire de langues en tant que lieu émergeant pour parler de l'apprentissage de L2 dans le contexte de nos participants. Contrairement à la première analyse, ce groupe cible n'a pas établi l'opposition binaire *public* ≠ *bilingue* de manière réitérée. Ceci peut être dû au caractère même de l'école populaire de langues qui, n'étant ni un endroit d'éducation formelle ni liée à l'État, ne peut pas être caractérisée comme publique, et au même temps n'a pas de place dans la description antérieure d'*école bilingue* en tant qu'institution formelle de caractère privé destinée à la classe privilégiée.

L'école devient un nouveau lieu d'énonciation. C'est un nouveau *ici* qui apparaît explicitement dans des affirmations comme « l'anglais et le français, je les apprends ici » ou « j'aime ce qu'on nous apprend ici ». La présence de la collocation *notre école* pour

faire référence à *Lengua Somos* rend compte de l'acceptation de l'espace comme propre, et du changement que cela implique dans la manière de classer l'école propre face à l'école de *les autres/eux*. *Notre école* est un lieu pour apprendre des langues, qui permet d'atteindre des objectifs et ouvre la porte à des opportunités -encore associées à l'idée d'utilité en matière d'emploi et, généralement, à l'ascension sociale. L'apparition de la conceptualisation de *notre école* comme un lieu où l'on est joyeux ouvre la porte à l'exploration des émotions produites dans cet endroit consacré à l'apprentissage.

Ainsi, dans cette compréhension du phénomène, l'opposition *eux, ils étudient dans des écoles bilingues* tandis que *nous allons dans des écoles publiques* a été remplacée par un parallélisme : *ils étudient dans des écoles bilingues*, celles-ci comprises comme des institutions d'éducation formelle d'un coût élevé où des L2 sont apprises, et *nous allons dans notre école*, envisagée par ses organisatrices comme un espace d'éducation populaire, non formelle, d'un coût réduit où les L2 sont aussi apprises. Dans ce même sens, les autres conceptualisations qui ont conformé la notion d'école bilingue, telles qu'*ils ont des professeurs bilingues* et *ils apprennent des langues depuis leur enfance* sont apparues cette fois-ci comme des éléments constitutifs de *Lengua Somos*, quand les participants identifient leurs professeures en tant que personnes bilingues et eux-mêmes en tant qu'apprenants de langue.

« Les langues que j'apprends »

Un autre changement qui a attiré notre attention a été celui de la perception du nombre de langues parlées par *nous* et la valeur attribuée au niveau de langue dans la langue cible. Dans le corpus précédent, la distinction était orientée par la carence ; *eux, ils* parlaient deux, trois, quatre ou plus de langues, tandis que pour *nous* la réalité était différente.

La perception d'eux-mêmes en tant que monolingues face à celle des autres comme polyglottes a établi un contraste récurrent. Cette fois-ci, les affirmations par rapport au nombre de langues se sont concentrées sur celles parlées par nous – où ce pronom doit être compris comme « les apprenants de l'école populaire ». En ce sens, des phrases du type « euh, les langues que je connais c'est l'espagnol, et je suis en train d'apprendre l'anglais et le français » se sont présentées constamment.

Les participants ont reconnu trois langues dans leurs connaissances, en établissant une différence entre « connaître » et « apprendre », ce premier compris comme une connaissance ample et le deuxième comme une connaissance émergente et en construction. Ainsi, nous pouvons dire que la connaissance que dans le premier corpus était exclusive pour *eux*, dans le deuxième se transforme et fait aussi partie du bagage de *nous*, malgré les variations concernant le niveau de langue. Ce dernier fait est logique, dans la mesure où le processus d'éducation populaire a lieu les samedis et les élèves n'ont qu'une heure de classe pour chaque langue chaque séance.

Ayant fini le premier module, les élèves ont parlé des choses qu'ils peuvent faire à l'aide de la L2. Des énoncés comme « je peux poser des questions, répondre, me décrire et décrire les autres » et « moi, en anglais, euh, je peux... dire les choses des autres, ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas, leur lieu préféré et tout ça. De même, je peux le faire avec moi, pour que, quand je partirai dans un autre lieu, s'il arrive qu'on me demande quelque chose, je saurai comment le dire en français et me décrire moi-même » nous laissent voir que la compréhension que les participants ont de leur connaissance de L2 se produit en termes d'actes de parole, et ceux-ci correspondent aux objectifs communicatifs proposés dans la conception du premier module. De même, nous voyons comment ils lient ces actes de parole aux objectifs qu'ils associent à la connaissance de la L2. Des actes comme se décrire, poser des questions et répondre aux questions des autres sont conçus comme nécessaire dans un échange avec des personnes dans d'autres pays.

Dans ce corpus, particulièrement, le jugement *plus* est *mieux* n'occupe pas une place prépondérante, de sorte que l'identification de plusieurs langues comme capital culturel n'est pas un trait clair de distinction. Le niveau de langue, d'autre part, continue à apparaître comme quelque chose d'important, mais les élèves s'expriment d'une manière différente : la présence de l'adverbe « à peine », qui a marqué la distinction de manière constante, n'a pas eu lieu avec la même fréquence dans le deuxième groupe cible. Ici, la manière de parler de la connaissance propre de L2 s'est vue conditionnée par le verbe « pouvoir » conjugué à la première personne du singulier, suivi d'actes de langage liés au fait de parler d'eux-mêmes et de leur contexte. Il vaudrait la peine d'explorer à nouveau comment ils conçoivent leur relation avec la langue après plusieurs modules où ils aient eu

une durée plus longue de travail et ils puissent faire un exercice critérié par rapport à leur niveau de langue.

Nous avons constaté quelques changements dans les croyances centrales du premier corpus par rapport à celles du deuxième. Pouvons-nous donc parler d'un changement dans l'habitus ? Partons du fait que la création d'une école populaire de langues implique une irruption directe dans la réalité objective des personnes de San Cristóbal qui ont décidé de participer au processus, dans la mesure où l'école leur a permis d'avoir accès à un type de formation qui est généralement réservée aux personnes qui ont un capital économique élevé qui leur permet de payer des institutions spécialisées d'un coût élevé. Bien sûr, cet endroit a été proposé comme un exercice de résistance et de création d'alternatives, qui cherche à faire face à cette réalité d'exclusion.

Après avoir vu que, au début, les participants ont caractérisé les langues étrangères comme une connaissance destinée « aux riches », nous avons constaté que dans leur discours il y avait des propriétés attribuées à une classe sociale et liées aux relations symboliques qui existent par rapport aux L2, en établissant « des distinctions significatives qui redoublent les différences de classes (Capdevielle, 2011). Ainsi, l'exercice de résistance ne devait pas passer seulement par les luttes matérielles (la garantie de l'accès), mais aussi par les luttes symboliques ; c'est-à-dire, par la dispute des représentations du monde social.

Nous avons dit que nous ne pouvions pas parler de l'habitus linguistique lié aux L2 sans parler du plan éducatif dans la mesure où, dans ce contexte, on ne pouvait qu'avoir accès à cette connaissance par le biais des processus d'apprentissages destinés à cette fin. Nous verrons donc quels sont les changements dans les représentations sur l'apprentissage de L2, afin d'aborder ainsi ceux sur les L2 en elles-mêmes.

En premier lieu, l'opposition binaire entre *eux* et *nous* qui mettait en doute la légitimité du second groupe en tant qu'apprentis de langue et, en conséquence, en tant que locuteurs, est devenue floue en se transformant. Ceci ne veut pas dire qu'elle ait disparu, mais que certains des éléments les plus récurrents qui marquaient la distinction ont dépassé la ligne qui les délimitait.

Donc, l'opposition la plus évidente dans le premier corpus est celle qui définit l'école comme une institution. L'idée de l'école publique en tant qu'endroit d'apprentissage pour les personnes les plus pauvres, dépourvue de conditions pour apprendre une L2 -des professeurs bilingues, du temps pour apprendre, de *bons* professeurs- face à l'école bilingue en tant qu'institution privée pour l'apprentissage des personnes les plus prospères, parfaitement disposée à cette fin -c'est-à-dire, ayant les éléments qui manquent à l'école publique- a cessé d'être un objet de discussion dans le second corpus. Dans ce contexte a eu lieu l'ouverture d'esprit à une nouvelle conception d'école qui en étant de caractère populaire et communautaire ne rentrait pas dans les catégories de publique ou privée, raison pour laquelle sa définition a dû se concevoir d'une manière différente.

Les participants lui ont attribué des caractéristiques similaires à celles de l'école bilingue dans le premier groupe cible : ils avaient des professeurs bilingues (« **IS031** : Alors, qui d'autre sait parler d'autres langues ? **PC01** : —Les professeures qui viennent nous enseigner »), on apprenait d'une manière adéquate (« j'ai trouvé que toutes les activités que nous avons faites, très bien... parce qu'on nous apprenait et les activités qu'on faisait étaient pour... pour que nous comprenions davantage, et que nous utilisions ce qu'on nous apprenait ») et là-bas on apprenait plus d'une L2. Le niveau de langue est encore perçu comme de base, ce qui a du sens si nous comprenons qu'on a eu une heure de classe pour chaque langue, toutes les semaines pendant douze semaines.

En plus, ils ont reconnu l'école comme un endroit propre, à eux. Que l'école populaire de langues ait été comprise comme *notre école* nous permet de conclure que les participants se sont reconnus eux-mêmes comme membres d'une communauté de pratique qu'avant l'on concevait comme celle d'un groupe social spécifique, en rompant avec une identité que Andrew Zurlinden (2010) comprendrait comme essentialiste, vu qu'elle se fonde sur le « sens commun » qui reconnaît certaines positions de sujet en tant que perceptions évidentes du monde, en assumant les hiérarchies sociales comme l'organisation naturelle de celui-ci (Capdevielle, 2011).

Il est important de rappeler que l'habitus est actif et créateur et les positions de sujet peuvent être transformées dans la mesure où les agents sont déterminés quand ils se déterminent eux-mêmes (Bourdieu & Wacquant, 20017). Capdevielle (2011) soutient que,

malgré l'impossibilité de transformer les conditions objectives de l'habitus, les individus peuvent modifier leur manière de percevoir les situations et les relations inscrites dans l'habitus à travers une auto-formation qui impulserait la dénaturalisation de ces positions de sujet qui perpétuent la relation de domination.

Nous pouvons comprendre l'éducation populaire comme un terrain d'auto-formation, étant donné que pour atteindre le réveil de la conscience et la transformation des subjectivités, elle cherche à former des « sujets populaires capables d'accomplir des actions sociales émancipatrices à travers la formation d'un nouveau système d'imaginaires, représentations, idées, symbolisations, volontés et émotionnalités (Torres C., 2011).

En attribuant à leur communauté de pratique des caractéristiques qui avant appartenaient à la classe privilégiée, les participants se sont reconnus comme des apprenants légitimes de langue et transforment le *qui* de l'habitus en ce qui concerne le plan éducatif et ont évoqué des émotions positives associées à leur expérience d'apprentissage à l'école populaire de langues par le biais d'affirmations telles que « on se sent heureux d'apprendre », « je me sens très content », « j'aime comment on nous enseigne ici, parce que c'est cool » et « je me sens très heureuse d'apprendre de nouvelles langues ».

Or, est-ce possible que, de la même manière, des changements aient eu lieu chez les « *qui* », « *quoi* », « *pourquoi* » et « *pour quoi* » qui abordent la notion de langue dans le plan linguistique ?

D'une part, le changement dans l'échelle de prestige des langues mentionnées répond à l'intention explicite de transformation de la représentation sociale des langues étrangères dans le discours du premier groupe cible. Pour celui-ci, la plus importante est l'anglais, le français est compris comme un accessoire de luxe, l'espagnol comme une connaissance allant de soi qui résulte insuffisante dans le monde du travail et, finalement, le Nam Trik -et les langues indigènes en général- comme langues non utiles pour la compétitivité dans le monde du travail ou l'ascension sociale qui, en conséquence, ne méritent pas d'être apprises.

La leçon zéro, où nous avons dialogué sur nos perceptions des langues, a inclus des questions sur cette manière-là de les comprendre et comment elles ont toutes une

grande importance en étant les ponts qui nous lient à d'autres peuples, d'autres cultures et d'autres façons de comprendre le monde. C'est ainsi que dans le second corpus l'anglais et le français partagent des caractéristiques -même s'ils soulignent qu'on n'enseigne pas le français en tout lieu- et l'espagnol n'apparaît plus comme une connaissance insuffisante et devient une langue qui est objet d'apprentissage et qui, comme les L2, est un besoin. Malheureusement, les difficultés que le professeur de Nam Trik a eues pour continuer avec les cours ne nous ont pas permis de continuer le processus avec cette langue, ce qui aurait signifié une grande richesse au sujet de notre recherche.

Nous avons vu aussi que dans le second corpus les étudiants n'identifient plus l'anglais uniquement comme « langue universelle » et reconnaissent certains pays où celui-ci est une langue officielle. Le même s'est passé avec le français, qui avant a été identifié comme la langue parlée à Paris, en établissant un lien unique entre la langue et la France. Dans le deuxième groupe cible les élèves identifient divers pays qui ont été mentionnés pendant notre discussion, ce qui ouvre la porte à la compréhension de la diversité linguistique et au lien qu'une langue peut avoir avec des différentes cultures.

D'autre part, nous avons vu comment on percevait les langues en tant qu'un outil pour l'ascension sociale et pour atteindre des objectifs comme voyager à d'autres pays et trouver des meilleurs emplois. Dans notre second corpus ces conceptions se sont maintenues dans la section de croyances de nos participants, mais d'autres apparaissent pour compléter la représentation. Ainsi, elles sont reconnues comme des outils pour communiquer et pour permettre le contact avec d'autres personnes.

En plus, des conceptualisations qui sont apparues dans un moindre degré méritent notre attention : l'idée que nous sommes les langues que nous parlons et que les langues servent à parler de soi-même et de son contexte, nous laisse voir l'émergence d'une vision de langue qui n'est pas liée à l'utilitarisme mais à l'identité. Dans le travail réalisé à l'école, nous avons discuté avec les élèves comment les mots que nous utilisons pour nommer le monde nous permettent de le comprendre et de le lire, en nous prenant comme point de départ.

Apprendre une nouvelle langue nous exige, en premier lieu, parler de ce que nous sommes. Cette connaissance, que nous prenions pour acquise en langue maternelle, peut

être mise en doute à nouveau face au besoin de parler de nous en L2. La première fois que les élèves avaient dit qu'ils parlaient un peu de français ou qu'ils apprenaient le français, ils l'ont dit directement dans la L2 comme partie du premier module. Ces affirmations, dites en L2, n'avaient pas été énoncées en L1 parce qu'elles ne correspondaient pas à leur réalité. En énonçant en L2 leur condition d'apprenants, celle-ci est devenue réelle et, dorénavant, elle a pu être aussi exprimée en langue maternelle. Ainsi, comme affirme Andrew Zurlinden (2010), l'identité de l'apprenant est modifiée au fur et à mesure qu'il peut participer avec une meilleure maîtrise dans la communauté de pratique.

Dans le tableau suivant, nous avons condensé les unités discursives qui montrent les croyances, actions et sentiments (Pardo Abril, 2007) qui rentrent dans l'habitus, tenant compte des transformations précédemment mentionnées :

CROYANCES	ACTIONS	
	EUX	NOUS
• Les langues permettent la communication. • Les langues permettent d'entrer en contact avec d'autres personnes. • Les langues sont des outils pour trouver des meilleurs emplois et pour voyager. • Les langues sont nécessaires pour progresser dans le futur. • Les langues servent à parler de soi-même et de son contexte. • Le français est parlé dans d'autres pays comme la Suisse, la France, la Belgique et le Canada. • L'espagnol (comme L1) est un besoin. • Nous sommes la langue que nous parlons. • L'école est un lieu pour apprendre L2. • L'école donne des opportunités et permet d'atteindre des objectifs. • Apprendre une L2 entraîne des sentiments positifs. • Les langues servent à être enseignées aux autres. • Le français est une langue qui n'est pas enseignée en tout lieu.	• Sont là-bas (au nord) • Assistent à des écoles bilingues. • Ont des professeurs bilingues. • Apprennent plus d'une langue étrangère. • Maîtrisent la L2. • Ont accès aux avantages qu'entraîne parler une L2.	• Sommes ici (au sud) • Assistons à des écoles publiques. • Assistons à l'école populaire de langues. • Avons des professeurs bilingues. • Apprenons l'anglais. • Apprenons le français. • Avons une connaissance partielle de la L2. • Aurons accès aux avantages qu'entraîne parler une L2.
	ÉMOTIONS ET SENTIMENTS DES PARTICIPANTS FACE À LEUR PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L2	
	• De la joie. • Du plaisir	

Tableau 33. Représentations sociales dans l'habitus linguistique-éducatif dans E02.

Chapitre VII : Conclusions

Apprenants légitimes – locuteurs légitimes : qui est qui quant à l'apprentissage de langue étrangère

Dans notre corpus, les locuteurs natifs des L2 sont les premiers à être reconnus en tant que bilingues, étant donné que ce que nos participants considèrent comme langue étrangère, pour *eux* est une langue maternelle, acquise à jeune âge. Il y a donc une tendance à assumer que le fait de parler une langue que pour les participants est étrangère donne aux étrangers la capacité immédiate d'en parler une autre. De même, dans le premier groupe cible on reconnaît comme bilingues les personnes qui vont dans des écoles bilingues (c'est-à-dire privées) et les universitaires spécialisés en langues. Pour ces personnes, la L2 est une langue étrangère qui n'a pas été acquise mais apprise, et leur relation avec elle est revêtue de légitimité linguistique.

Pour Bourdieu (1979), la compétence linguistique est définie par ses conditions d'acquisition (étant donné que nous parlons de langues étrangères, nous parlerons de *conditions d'apprentissage*). C'est-à-dire, la manière d'interagir avec la langue constitue une marque d'origine, dont la légitimité est déterminée par l'excellence.

À cet égard, les conditions qui permettent la production linguistique sont des « contrastes qui attestent la classe » (Bourdieu, 1979). En ce qui concerne les langues étrangères, notre premier groupe cible a caractérisé les enfants de classe privilégiée en tant que personnes qui grandissent dans des familles où l'on leur parle dans deux ou plus de langues depuis qu'ils sont tout petits, de sorte qu'au moment de marquer la distinction, la connaissance qui permet la production linguistique est perçue comme quelque chose qui s'incorpore *naturellement* et qui après est perfectionné à l'école.

Cependant, nous ne pourrions pas dire que ces enfants sont immédiatement revêtus de légitimité linguistique par rapport à la (aux) L2, car ces langues ne sont pas acquises en tant que deuxième langue et requièrent l'école pour atteindre le niveau de langue souhaité. Dans cette mesure, la légitimité linguistique est précédée par la légitimité en tant qu'apprenant de langue étrangère.

Être apprenant légitime implique avoir accès à une formation légitime en langue étrangère ; c'est-à-dire, à un type de formation qui accomplit certaines conditions. Nous

parlons de légitimité dans la mesure où cette formation est reconnue comme une formation de qualité ; celle qui permet de devenir *bilingue* à la personne qui peut y accéder.

Dans la première analyse nous avons vu que cette formation se trouve dans des institutions spécialisées comme les universités, les institutions privées et les écoles bilingues. Les universités, quand une personne fait des L2 son objet étude et éventuellement son milieu de travail. Étant donné qu'il y a un accès restreint à l'éducation, l'apprentissage de langues étrangères dans ces endroits l'est aussi.

D'ailleurs, on apprend des L2 dans les écoles bilingues qui, par antonomase, sont comprises comme écoles privées. Dans cette mesure, seulement les personnes qui ont accès à ces institutions de coût élevé sont potentiellement bilingues. Il n'est donc pas rare que la liste de personnes bilingues montre dans la plupart des catégories comme *des étrangers, des personnes avec du pouvoir politique, des personnes dont le métier se centre sur les langues et des personnes qui vont dans des écoles bilingues*.

Pour nos participants, ces écoles s'identifient grâce au fait d'avoir des professeurs *bons, bilingues* et, parfois, *natifs* (c'est-à-dire, étrangers). Également, ce sont des endroits situés au nord (là-bas) où des langues étrangères sont apprises à un jeune âge, elles sont nombreuses (car on y apprend plusieurs en même temps) et où l'on atteint des niveaux élevés de langue.

Nos participants catégorisent ces endroits et les conditions d'apprentissage qu'on leur attribue comme quelque chose d'extérieur qui leur appartient, à *eux*, les personnes de classe privilégiée. D'autre part, il *nous* manque de la légitimité en tant qu'apprenants, étant donné que *nos* endroits pour l'apprentissage de langues n'ont pas ces caractéristiques-là. Au contraire, ce sont des écoles publiques où les professeurs ne sont pas bilingues et pas toujours bons, l'apprentissage est tardif, centré sur la mémorisation de vocabulaire, limité (on apprend *seulement* une langue) et, finalement, insuffisant. Malgré la reconnaissance de l'anglais comme une langue d'enseignement obligatoire, on parle des écoles publiques comme un lieu où l'on n'apprend pas bien. Donc, *nous* ne sommes pas apprenants légitimes et, successivement, *nous* ne serons pas de locuteurs légitimes des L2.

Cette opposition entre apprenants légitimes et illégitimes établit la représentation sociale du sujet bilingue sur le plan éducatif et postérieurement sur le plan linguistique. Celle-ci rend compte de la manière dans laquelle se sont incorporées subjectivement les

conditions objectives de ce plan dans le discours d'un secteur marginalisé de la société. Ainsi, la compréhension de la connaissance de L2 comme connaissance élitisée est un principe de l'habitus linguistique-éducatif.

Or, l'éducation populaire cherche à transformer la subjectivité des sujets subalternes, « en minant leurs structures et médiations cognitives, appréciatives et symboliques » (Torres Carrillo, 2000) à travers la création de processus éducatifs qui permettent de changer les représentations sociales des professeurs et des apprenants. Dans ce sens, l'école populaire de langues avait l'objectif d'être un terrain éducatif de résistance et de construction d'alternatives aux dynamiques d'exclusion de notre société (Mejía Jiménez, 2015), car elle visait à faire face au manque d'accès à la connaissance de L2 à San Cristóbal, en même temps qu'elle cherchait à transformer la subjectivité populaire en termes des représentations sociales par rapport aux langues afin de concevoir les L2 au-delà d'une valeur utilitariste et orientée vers le marché qu'elle possède généralement. Bien au contraire, elles seraient comprises comme un outil pour favoriser la rencontre avec les autres, la compréhension de nos réalités et celles des autres, la réflexion sur nos manières de nommer le monde et la transformation. À partir de cela, quelles ont été les transformations de ces subjectivités-là dans ce processus ?

Ce qu'il faut d'abord souligner pour parler de la transformation des subjectivités, c'est que nous ne l'avons pas abordé dans une perspective essentialiste, raison pour laquelle nous ne parlons pas d'un penchant absolu sur la représentation, mais de représentations ponctuelles des croyances, des acteurs, des actions et des émotions qui apparaissent dans le discours des sujets impliqués. Donc, nous avons vu dans le deuxième groupe cible que la première transformation importante est l'identification avec les endroits éducatifs. Si avant les universités et les écoles bilingues constituaient un *là-bas* et les écoles publiques un *ici*, pour les élèves qui ont atteint la fin du premier module, l'école populaire de langues est apparue comme un nouvel *ici* qui leur appartenait et lequel ils appelaient *l'école* ou *notre école*.

Cela étant, plusieurs caractéristiques qui transformaient les endroits restreints dans des terrains légitimes pour l'apprentissage de langues, ont aussi été attribués à Lengua Somos, en la caractérisant comme un lieu où *nos professeures sont bilingues, nous apprenons l'anglais et le français*, et où *nous sommes joyeux*. Il est donc un endroit

légitime pour l'apprentissage de L2 et, en conséquence, *nous sommes des apprenants légitimes*. Ceci est un changement important dans la représentation du sujet qui apprend une L2, non en ce qui concerne les représentations qu'on a sur les autres -qui se sont maintenues- mais sur celles que les participants avaient sur eux-mêmes et leur contexte. Le fait de s'attribuer des caractéristiques positives a estompé la dyade antagonique *eux-nous* sur le plan éducatif -et a ouvert la porte pour explorer les possibles changements sur le plan linguistique.

Les langues et leurs référents immédiats : quand où signifie qui

Une autre représentation importante dans cet habitus est le lien qui existe entre une langue et les peuples et les cultures liées à elle. Celui-ci a une vaste tendance à être unificateur et à renvoyer l'idée de langue à une communauté spécifique (même on la perçoit comme « langue universelle ». Ces croyances sont apparues dans le premier corpus.

À la suite de l'intervention pédagogique à l'école populaire de langues, où nous avons fait des réflexions explicites sur ce sujet, les élèves ont été capables de reconnaître, dans le second groupe cible, qu'il existe diverses variétés linguistiques et qu'une langue peut être parlée dans des lieux différents au lieu d'avoir un référent unique. De cette manière, ont disparu de la description des éléments stéréotypés comme, par exemple, le béret, la tour Eiffel et la baguette pour parler du français, pour aboutir à la mention de pays comme la Suisse, la Belgique et le Canada. Cependant, il n'a pas eu de mentions de pays africains.

Qu'est-ce que c'est les langues et pour quoi les étudier ?

Le changement dans la représentation sociale du sujet qui apprend des langues étrangères peut nous conduire à la transformation d'autres représentations. Par rapport à la notion de langue, par exemple, nous avons pu constater que les deux groupes cibles la conçoivent comme un outil pour atteindre des objectifs comme trouver des meilleurs emplois, *se dépasser, s'en sortir, progresser dans la vie* et voyager à d'autres pays -c'est-à-dire, comme un moyen d'ascension sociale-. Cette conceptualisation correspond aux mots *anglais* et *français*. Cependant, dans le premier corpus l'anglais apparaît aussi comme un besoin ou une obligation pour atteindre des objectifs, fait qui n'a pas le même rapport avec

le français. Ceci, bien sûr, est lié à l'idée que l'anglais est une langue de travail indispensable pour augmenter la compétitivité dans le monde de l'emploi.

D'autre part, dans les deux corpus on reconnaît les langues comme une possibilité de communication et d'établir contact avec d'autres personnes dans d'autres pays. Dans tous ces cas, quand on parlait de langues on faisait référence directe aux langues étrangères, car dans le premier groupe cible les caractérisations de l'espagnol étaient différentes : il était perçu comme une connaissance insuffisante pour atteindre des objectifs auprès des toutes les autres langues. Dans le second corpus, en revanche, on la reconnaît comme un objet d'apprentissage et comme un besoin. Ceci a été accompagné d'un changement au niveau de l'importance que l'anglais avait par rapport au français, raison pour laquelle nous avons pu voir une transformation dans l'échelle de prestige qui mettait au premier lieu l'anglais, en deuxième le français et, finalement, l'espagnol. À la fin, les participants ont réduit la brèche qui représentait cette échelle et ils ont donné à l'anglais comme au français les mêmes caractéristiques, en plus de changer celle de la langue maternelle.

Le changement le plus important dans la représentation de *langue* est celui qui la met en relation avec l'identité. À partir de l'idée *langue sommes nous*, se transforme la relation antérieure où la langue constituait un objet que l'on possédait (« les gens qui ont d'autres langues »), parlait ou maîtrisait. Dans le second corpus ces verbes sont aussi présents et l'idée nouvelle n'est pas si récurrente comme les autres, mais son apparition nous permet de voir l'émergence de nouvelles manières de la concevoir.

Cette conceptualisation est liée aux actions liées aux langues spécifiques de l'école. L'idée que l'anglais et le français servent à parler de soi-même et de son contexte répond au propos du premier module, qui cherchait à répondre aux questions « qui suis-je ? » et « qui sommes-nous ? ». Cette transition nous laisse voir que même si l'on maintient la valeur d'outil attribuée précédemment aux langues, celles-ci peuvent servir à lire le monde, se lire soi-même et apprendre à le nommer dans la L2. Ces productions orales et écrites, bien sûr, ont été accompagnées de nombreuses réflexions concernant cette réalité décrite. Comme nous l'avons mentionné dans la description de l'intervention, nous avons mis en question le concept de famille, ce qui nous joint et ce qui nous sépare, nous avons cartographié nos maisons, nos quartiers et nous nous sommes demandé pourquoi

nous aimons ce que nous aimons. Tout cela dans le but d'atteindre ces premiers actes de parole dès une perspective critique.

L'éducation populaire comme pari transformateur

Il est important de construire des processus éducatifs qui nous permettent de transformer les réalités d'inégalité et injustice qui existent dans le monde. L'éducation populaire comme pari est, en même temps, un acte de résistance et une proposition de transformation. Elle ne prétend pas s'ériger comme « la réponse » ou « le chemin » ; au contraire, elle se met au service des éducateurs et des apprenants pour qu'ils trouvent chez elle un endroit pour leur propre émancipation. Comme les élèves l'ont bien dit, c'est un endroit *qui ouvre des portes*, une possibilité. Les langues étrangères, qui depuis longtemps ont été traitées comme des disciplines coloniales qui servent à perpétuer les oppressions historiques de certains peuples sur d'autres, peuvent se réinventer elles-mêmes dans une perspective critique. Faire l'éducation populaire à partir des langues est un exercice qu'il vaut la peine de continuer à explorer en réévaluant et en construisant, car elle nous permet d'édifier collectivement d'autres manières de nommer le monde. Elle nous permet aussi de tisser des liens avec d'autres personnes qui perçoivent la réalité de manières très différentes des nôtres et qui nomment le monde dans un autre code, et de partager avec elles ce que nous sommes en train de devenir.

Le travail fait dans cette recherche correspond à ce que Mejía Jiménez (2015) identifie comme un pari transformateur, car son point de départ est la réalité et la lecture critique du contexte à partir d'une analyse critique du discours. En plus, elle entraîne une intention de transformation des conditions d'injustice et d'exclusion à travers la création de l'école populaire de langues.

De même, la création des méthodologies de travail « cherche à construire des relations sociales qui démontrent qu'une autre forme du pouvoir est possible » (Mejía Jiménez, 2015: 110), partant du contexte des apprenants comme la scène où se rejoignent les dynamiques interculturelles.

Finalement, Lengua Somos a été un processus qui a généré des processus de production de connaissance chez les apprenants et chez les éducateurs populaires, orientés vers l'émancipation humaine et sociale (Mejía Jiménez, 2015).

Chapitre VIII : Contraintes et recommandations

Contraintes

Malgré la richesse de cette expérience, le processus de recherche a fait plusieurs trébuchements qu'il vaudrait la peine de prendre en considération pour de futures études. Le plus important de tous a été la désertion. Les élèves ont eu une période de vacances en juin et après la rentrée, plusieurs participants ont décidé de ne pas continuer dans le processus. Ceci est normal dans les endroits de travail populaire où il y a un principe de gratuité. Comment peuvent-ils les apprenants assumer un engagement permanent avec leur processus éducatif si celui-ci n'a lieu qu'une fois par semaine ? Serait-ce différent si les espaces entre séances étaient inférieurs ?

Bien sûr, cette désertion a également diminué le nombre de participants du second groupe cible. Malheureusement, le changement du nombre de participants a affecté l'échantillon. Tenant compte de la désertion après les vacances, les données recueillies ne peuvent pas nous montrer les changements dans les représentations sociales de tous les membres du groupe, mais de ceux qui sont restés jusqu'à la fin du processus. Donc, les résultats de la deuxième analyse ne peuvent pas se comparer directement avec ceux du premier groupe focale, car la population n'est pas la même, même si les participants du deuxième groupe ont été aussi présents la première fois. Il serait intéressant de voir ce qu'il arrivera avec le groupe complet.

La deuxième contrainte a été le temps. Portant seulement sur le premier module, il a été évident que les représentations par rapport au niveau de langue ne se transformeraient pas dans une plus large mesure, ce qui ne nous a pas permis de savoir jusqu'à quel point le processus pourrait avoir transformé la légitimité linguistique, en étant marquée en termes d'excellence.

La troisième contrainte a été le départ de notre professeur de Nam Trik, en raison de motifs académiques. Ceci ne nous a pas permis d'analyser en profondeur les relations entre les langues étrangères, la langue maternelle et les langues natives en matière de prestige et de représentations culturelles.

Finalement, étant donné que c'est la première fois que je réalise un projet de cette ampleur, je sens qu'il est important de continuer à travailler dans les aspects techniques de

la méthodologie, en revenant sur des analyses critiques du discours, élaborées par des auteurs de trajectoire.

Recommandations et inquiétudes pour des futures recherches

Pour des futures recherches, il serait intéressant de disposer de la perspective des professeurs du processus, afin d'avoir une vision qui inclue tous les participants. De même, l'on pourrait exploiter ce que le processus d'éducation populaire deviendra à la suite de plusieurs modules de travail, pour voir quel est son impact sur la subjectivité populaire à moyen terme.

En plus, il vaudrait la peine d'implémenter un programme à long terme qui inclue des langues étrangères, des langues natives et la langue maternelle, dans le but de rompre avec l'échelle de prestige à l'école.

Finalement, il est important de chercher différentes formes de faire face à la désertion, en donnant plus de responsabilité aux élèves dans le processus de construction de l'école, pour qu'ils s'approprient d'elle.

Références

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Alcaldía mayor de Bogotá - Secretaría de hacienda. (2004, junio). *Recorriendo San Cristóbal - Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá*. Recuperado de http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/recorriendo_san_cristobal.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Planeación, Peñalosa Londoño, E., & Hernández Rodríguez, I. (2015). *Estratificación en Bogotá impacto social y alternativas para asignar subsidios*. Bogotá (Colombia: Multi - Impresos SAS.
- Alcaldía mayor de Bogotá ,Secretaría de planeación . (2018). *Monografía Localidad de San Cristóbal 2017 - Diagnóstico de los principales aspectos territoriales, de infraestructura, demográficos y socioeconómicos*. Recuperado de <http://sdp.gov.co/gestion-estudios-estrategicos/informacion-cartografia-y-estadistica/repositorio-estadistico-16>
- Andrew Zurlinden, P. (2010). La identidad y el aprendizaje: una perspectiva social. *Revista Multidisciplina*, 6, 5-13.
- Arismendi, F. A., Ramirez, D., & Arias, S. (2016). Representaciones sobre las Lenguas de un Grupo de Estudiantes Indígenas en un Programa de Formación de Docentes de Idiomas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 84. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.8598>
- Ayala Zárate, J., & Álvarez V, J. A. (2005). A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-cultural Context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7-26.

Baribeau, C. (2004). Le journal de bord : un instrument de collecte de données indispensable.

Recherches qualitatives – Hors Série - Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données, 2. Recuperado de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/RQ-HS-2-Numero-complet-v2.pdf

Bassi Follari, J. E. (2015). Gail Jefferson's transcription code: adaptation for its use in social sciences research. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39.

Bedoya, J., Castro Aristizábal, G., & Rosero, M. (2016). *Documentos de Trabajo, Pontificia Universidad and Castro Aristizábal, Geovanny and Rosero, Marcela and Bedoya, Jairo, Causas De Las Diferencias En Desempeño Escolar Entre Los Colegios Públicos Y Privados: Colombia En Las Pruebas Saber11 2014 - Causes of School Performance Differences between Public and Private Schools: Colombia in Tests Saber11 2014*. 52.

Boughnim, A. (2015). Les attitudes et les représentations des enseignants dans les écoles élémentaires envers les enseignements des langues et cultures d'origine (ELCO). En *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après* (pp. 251-260). Paris: Éditions des archives contemporaines.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (2007). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires : Siglo XXI Argentina Editores.

Bourdieu, P. (2008). *Le sens pratique* (Repr). Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.

- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: «Con Bourdieu y contra Bourdieu». *Anduli - Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31-45.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.
- Cendales, L., & Muñoz, J. (2013). Antecedentes de y presencia del CEAAL en Colombia: Elementos para la reconstrucción de la historia de la educación popular en Colombia. En CEAAL, *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (págs. 27-50). Bogotá: Desde abajo.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012a). MONDE : Définition de MONDE. Recuperado el 5 de abril de 2019, de Centre national de ressources textuelles et lexicales website: <http://www.cnrtl.fr/definition/monde>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012b). PUBLIC : Antonymie de PUBLIC. Recuperado 5 de abril de 2019, de Centre national de ressources textuelles et lexicales website: <http://www.cnrtl.fr/antonymie/public>
- Colombia. (1997). Constitución Política. Legis.
- Cortés Cárdenas, L., Cárdenas Beltrán, M. L., & Nieto Cruz, M. C. (2013). *Competencias del profesor de lenguas extranjeras: creencias de la comunidad educativa* (1. ed). Bogotá: Editorial UN.
- De Mejía, A.-M. (2004). Bilingual education in Colombia: Towards an integrative perspective. *Bilingual education and bilingualism*, 7 (5).
- Dureau, F. (2002). Las nuevas escalas de la segregación en Bogotá. En E. Lelièvre & Dupont, Véronique (Eds.), *Metrópolis en movimiento: una comparación internacional ; [Taller Internacional «Metrópolis en movimiento» ... realizado en París, en la sede del IRD, del 2 al 4 de diciembre de 1998]*. Bogotá D.C: Alfaomega Colombiana.

- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Franco García, M. J. (2017). Los grupos focales en investigación educativa: Posibilidades y posicionamiento. *Diversidad y encuentro. Revista de Estudios e Investigación educativa*, 4(1). Recuperado de <http://www.upn211.mx/rev/docs/1.pdf>
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Paz e Tierra.
- Freire, P. (2005). *Educación y Mudanza*. México: La mano.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 496-504.
- Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE*, 27-45.
- Haraway, D. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan©_Meets_OncoMouse*. New York: Routledge.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Jaramillo Garcés, C., & Cortés, M. (2015). *Representaciones sociales del docente en lenguas extranjeras: Investigaciones de aula – 2015*. Grow Foundation For Human Development.
- Lancheros, H. (2013, abril 2). *Deixis y cohesión*. Universidad Nacional de Colombia.
- Lebreton, M., Jaconelli, M., & Jacqueline Feuillet. (2015). Représentations des langues et motivations pour leur apprentissage : quelle prise de conscience plurilingue à l'école primaire ? En *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après* (pp. 175-184). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Lecompte, G., Santamaría, F. A., Tapiero Celis, O., Bothert, K., & Barreto, M. (2010). *Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Marcos, A. (2018, abril 22). Los estratos en Colombia: eres el lugar en el que vives. *El País*. Recuperado de:
https://elpais.com/internacional/2018/04/20/colombia/1524176587_818282.html
- Mejía Jiménez, M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI: una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6(12), 97-128.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Listado Colegios Bilingües - Colombia Aprende. Recuperado de: <http://colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228186.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (30 de Noviembre de 2014). *Estadísticas de educación superior*. Recuperado de:
http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior_.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018, enero 9). Lengua Extranjera - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de:
<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html>
- Narcy-Combes, M.-F., & Jeoffrion, C. (2015). Représentations du plurilinguisme chez les étudiants en langues à l'université : Étude comparative entre niveaux d'études et filières. En *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après* (pp. 203-212). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Ortiz, M., & Borjas, B. (Octubre-Diciembre de 2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.
- Pardo Abril, N. G. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latinoamericana*. Santiago, Chile: Frasis.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. L. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Ensayo.

- Torres C., A. (2011). *Educación popular: Trayectoria y actualidad* (Primera edición venezolana). Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: Un alegato en favor de la diversidad. En Michael Meyer & Ruth Wodak, *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 9-36.
- Velásquez Herrera, A. (2011). Représentations sociales de la langue française et motivations de son apprentissage : enquête auprès d'étudiants universitaires mexicains spécialistes et non spécialistes. *Synergies Mexique*, 1, 57-69.
- Vélez Rendón, G. (2003). English in Colombia: A sociolinguistic profile. . *World Englishes*, 185-198.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, XXIV(46), 39-50.

Annexes

1. Annexes Analyse du discours # 1 : Corpus E01

1.1 Liste d'occurrences dans le corpus

Mot	Catégorie grammaticale	Occurrences E01	%	Fréquence E01
Je	Pronom personnel	326	2,03%	1
Pas	Adverbe	188	1,17%	2
Pour	Préposition	183	1,14%	3
Elle	Pronom personnel	168	1,05%	4
Langue	Nom	165	1,03%	5
Est	Verbe (3S - Présent)	147	0,92%	6
Mais	Conjonction	138	0,86%	7
Avec	Préposition	131	0,82%	8
Tu	Pronom personnel	129	0,80%	9
Anglais	Nom	125	0,78%	10
Nous	Pronom personnel	123	0,77%	11
Un	Article	121	0,75%	12
Apprendre	Verbe (infinitif)	110	0,69%	13
Il	Pronom personnel	106	0,66%	14
Bon	Adverbe, adjectif	90	0,56%	15
Langues	Nom	79	0,49%	16
Dire	Verbe (infinitif)	72	0,45%	17
Plus	Adverbe	70	0,44%	18
J'ai	Verbe (1S - Présent)	70	0,44%	18
Moi	Pronom	62	0,39%	20
Français	Nom	61	0,38%	21
Veux	Verbe (1S - Présent)	60	0,37%	22
Ou	Conjonction	58	0,36%	23
Très	Adverbe	57	0,36%	24
Tout	Adjectif	55	0,34%	25
Si	Conjonction	54	0,34%	26
Autre	Adjectif	50	0,31%	27
Parler	Verbe (infinitif)	50	0,31%	27
Par	Préposition	46	0,29%	29
Dit	Verbe (3S - Présent)	46	0,29%	29
Peut	Verbe (3S - Présent)	46	0,29%	29
Personnes	Nom	45	0,28%	32

Mot	Catégorie grammaticale	Occurrences E01	%	Fréquence E01
Sont	Verbe (3P - Présent)	45	0,28%	32
Se	Pronom	43	0,27%	34
Pense	Verbe	43	0,27%	34
ici	Adverbe	42	0,26%	36
Appris	Verbe (Ppassé)	42	0,26%	36
Va	Verbe (3S - Présent)	40	0,25%	38
Ils	Pronom personnel	39	0,24%	39
D'autres	Adjectif	38	0,24%	40
Être	Verbe (infinitif)	38	0,24%	40
Pouvoir	Verbe (infinitif)	36	0,22%	42
Pays	Nom	35	0,22%	43
Tête	Nom	35	0,22%	43
Espagnol	Nom	34	0,21%	45
Faire	Verbe (infinitif)	34	0,21%	45
Tous	Adjectif	33	0,21%	47
Là	Adverbe	33	0,21%	47
Parle	Verbe	33	0,21%	47
Important	Adjectif	32	0,20%	50
Cours	Nom	32	0,20%	50
Suis	Verbe (1S - Présent)	32	0,20%	50
Main	Nom	31	0,19%	53
Donc	Conjonction	30	0,19%	54
Nom	Nom	30	0,19%	54
Même	Adjectif	29	0,18%	56
Sais	Verbe (1S - Présent)	27	0,17%	57
Gens	Nom	26	0,16%	58
Bas	Adjectif	23	0,14%	59
Bien	Adverbe	23	0,14%	59
Déjà	Adverbe	23	0,14%	59
École	Nom	23	0,14%	59
Dis	Verbe	22	0,14%	63
Parlent	Verbe (3P - Présent)	22	0,14%	63
Ans	Nom	21	0,13%	65
Ont	Verbe (3P - Présent)	21	0,13%	65

Mot	Catégorie grammaticale	Occurrences E01	%	Fréquence E01
Veut	Verbe (3S - Présent)	21	0,13%	65
Voyager	Verbe (infinitif)	21	0,13%	65
Deux	Adjectif	20	0,12%	69
Rien	Adverbe	20	0,12%	69
Monde	Nom	20	0,12%	69
Lui	Pronom	20	0,12%	69
Aller	Verbe (infinitif)	20	0,12%	69
Avoir	Verbe (infinitif)	20	0,12%	69
Connaître	Verbe (infinitif)	20	0,12%	69
Peu	Adverbe	19	0,12%	76
Professeurs	Nom	19	0,12%	76
Mots	Nom	19	0,12%	76
Différente	Adjectif	18	0,11%	79
Besoin	Nom	18	0,11%	79
Rit	Verbe (3S - Présent)	18	0,11%	79
Savoir	Verbe (infinitif)	18	0,11%	79
Personne		18	0,11%	79
Seulement	Adverbe	17	0,11%	84
Enfants	Nom	17	0,11%	84
Avez	Verbe (2P - Présent)	17	0,11%	84
Notre	Adjectif (possessif)	16	0,10%	87
Vais	Verbe (1S - Présent)	16	0,10%	87
Semble	Verbe	15	0,09%	89
Avons	Verbe (1P - Présent)	15	0,09%	89
Bilingues	Adjectif	13	0,08%	91
Temps	Nom	13	0,08%	91
Apprend	Verbe (3S - Présent)	13	0,08%	91
Soit	Verbe (Subjonctif)	12	0,07%	94
Sommes	Verbe (1P - Présent)	10	0,06%	95
Peux	Verbe (1S - Présent)	10	0,06%	95
Toutes	Adjectif	9	0,06%	97

1.2 Liste de classification des mots dans E01 á partir de leur catégorie grammaticale

Mot	Catégorie grammaticale	Occurrences E01	%	Fréquence E01
Tout	Adjectif	55	0,34%	25
Autre	Adjectif	50	0,31%	27
D'autres	Adjectif	38	0,24%	40
Tous	Adjectif	33	0,21%	47
Important	Adjectif	32	0,20%	50
Même	Adjectif	29	0,18%	56
Bas	Adjectif	23	0,14%	59
Deux	Adjectif	20	0,12%	69
Différente	Adjectif	18	0,11%	79
Bilingues	Adjectif	13	0,08%	90
Toutes	Adjectif	9	0,06%	98
Notre	Adjectif (possessif)	16	0,10%	86
Pas	Adverbe	188	1,17%	2
Plus	Adverbe	70	0,44%	18
Très	Adverbe	57	0,36%	24
Ici	Adverbe	42	0,26%	36
Là	Adverbe	33	0,21%	47
Bien	Adverbe	23	0,14%	59
Déjà	Adverbe	23	0,14%	59
Rien	Adverbe	20	0,12%	69
Peu	Adverbe	19	0,12%	76
Seulement	Adverbe	17	0,11%	83
Bon	Adverbe, adjectif	90	0,56%	15
Un	Article	121	0,75%	12
Mais	Conjonction	138	0,86%	7
Ou	Conjonction	58	0,36%	23
Si	Conjonction	54	0,34%	26
Donc	Conjonction	30	0,19%	54
Langue	Nom	165	1,03%	5
Anglais	Nom	125	0,78%	10
Langues	Nom	79	0,49%	16
Français	Nom	61	0,38%	21

Mot	Catégorie grammaticale	Occurrences E01	%	Fréquence E01
Personnes	Nom	45	0,28%	32
Pays	Nom	35	0,22%	43
Tête	Nom	35	0,22%	43
Espagnol	Nom	34	0,21%	45
Cours	Nom	32	0,20%	50
Main	Nom	31	0,19%	53
Nom	Nom	30	0,19%	54
Gens	Nom	26	0,16%	58
École	Nom	23	0,14%	59
Ans	Nom	21	0,13%	65
Monde	Nom	20	0,12%	69
Professeurs	Nom	19	0,12%	76
Mots	Nom	19	0,12%	76
Besoin	Nom	18	0,11%	79
Enfants	Nom	17	0,11%	83
Temps	Nom	13	0,08%	90
Écoles	Nom	12	0,07%	93
Pour	Préposition	183	1,14%	3
Avec	Préposition	131	0,82%	8
Par	Préposition	46	0,29%	29
Moi	Pronom	62	0,39%	20
Se	Pronom	43	0,27%	34
Lui	Pronom	20	0,12%	69
Je	Pronom personnel	326	2,03%	1
Elle	Pronom personnel	168	1,05%	4
Tu	Pronom personnel	129	0,80%	9
Nous	Pronom personnel	123	0,77%	11
Il	Pronom personnel	106	0,66%	14
Ils	Pronom personnel	39	0,24%	39
Pense	Verbe	43	0,27%	34
Parle	Verbe	33	0,21%	47
Dis	Verbe	22	0,14%	63
Semble	Verbe	15	0,09%	88
Avons	Verbe (1P - Présent)	15	0,09%	88

Mot	Catégorie grammaticale	Occurrences E01	%	Fréquence E01
Sommes	Verbe (1P - Présent)	10	0,06%	95
J'ai	Verbe (1S - Présent)	70	0,44%	18
Veux	Verbe (1S - Présent)	60	0,37%	22
Suis	Verbe (1S - Présent)	32	0,20%	50
Sais	Verbe (1S - Présent)	27	0,17%	57
Vais	Verbe (1S - Présent)	16	0,10%	86
Peux	Verbe (1S - Présent)	10	0,06%	95
Avez	Verbe (2P - Présent)	17	0,11%	83
Sont	Verbe (3P - Présent)	45	0,28%	32
Parlent	Verbe (3P - Présent)	22	0,14%	63
Ont	Verbe (3P - Présent)	21	0,13%	65
Est	Verbe (3S - Présent)	147	0,92%	6
Dit	Verbe (3S - Présent)	46	0,29%	29
Peut	Verbe (3S - Présent)	46	0,29%	29
Va	Verbe (3S - Présent)	40	0,25%	38
Veut	Verbe (3S - Présent)	21	0,13%	65
Rit	Verbe (3S - Présent)	18	0,11%	79
Apprend	Verbe (3S - Présent)	13	0,08%	90
Apprendre	Verbe (infinitif)	110	0,69%	13
Dire	Verbe (infinitif)	72	0,45%	17
Parler	Verbe (infinitif)	50	0,31%	27
Être	Verbe (infinitif)	38	0,24%	40
Pouvoir	Verbe (infinitif)	36	0,22%	42
Faire	Verbe (infinitif)	34	0,21%	45
Voyager	Verbe (infinitif)	21	0,13%	65
Aller	Verbe (infinitif)	20	0,12%	69
Avoir	Verbe (infinitif)	20	0,12%	69
Connaître	Verbe (infinitif)	20	0,12%	69
Savoir	Verbe (infinitif)	18	0,11%	79
Appris	Verbe (Ppassé)	42	0,26%	36
Soit	Verbe (Subjonctif)	12	0,07%	93
Personne		18	0,11%	79

1.3 Concordances des noms utilisés comme des mots-clés.

1.3.1 Anglais

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Quand il aura 15 ans il va apprendre	anglais	, allemand et français.
Ce qui vaut c'est savoir parler	anglais	.
C'est déjà très global, c'est déjà trop d'	anglais	, alors...
Ils vont aux États-Unis et ils doivent savoir parler	anglais	.
Il ya des mots britanniques à utiliser, c'est plus formel. Au contraire, l'	anglais	américain va d'un trait.
L'année dernière, elle a étudié	anglais	au Fond de compensation et malgré la convention qu'ils ont avec le fond de compensation, c'était cher, parce que chaque cycle coûtait 200.000 pesos.
J'ai eu un excellent professeur d'	anglais	au septième, avec qui j'ai beaucoup appris
Je viens inscrire ma fille au cours d'	anglais	aussi. Elle n'étudie pas à cette école.
Il ne parle pas que français, mais il parle	anglais	aussi et quand il aura 15 ans il va apprendre anglais, allemand et français.
Le président, il parle	anglais	aussi, il le parle très bien.
Pour qu'elle apprenne	anglais	aussi.
Un peu d'	anglais	avec quelques cours à l'université.
Si tu ne parle pas la langue native, tu t'arranges avec	anglais	, c'est pourquoi c'est un besoin.
Parce que l'	anglais	c'est une des langues les plus parlées
Ceux qui étudient	anglais	. Comme filière ? PB08 : Comme filière [il
Anglais, j'aimerais parler anglais. Il y a l'	anglais	comme langue universelle, si on peut le dire.
Alors là on peut se défendre avec l'	anglais	, de la même manière aux Philippines.
Nous ne sommes pas entourés que des gens qui parlent	anglais	.
Des drapeaux et écrire le nom en	anglais	, des choses comme ça...
CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR

Dessiner des poules et à écrire leur nom en	anglais	... des drapeaux et écrire le nom en anglais.
? Donc, pour moi c'est important de faire	anglais	.
"Je vous aide à tout faire, sauf	anglais	". Donc, j'aimerais ça aussi.
'ai choisi anglais parce que j'aime parler	anglais	.
06, je veux apprendre anglais, j'ai besoin de	anglais	et c'est tout.
Ce serait pour apprendre	anglais	et français.
Oui,	anglais	et français parce que ça nous sert dans la vie.
Je veux apprendre	anglais	et français parce que je veux être professeur.
Je veux apprendre	anglais	et français parce que je veux avoir de la connaissance des langues pour voyager et tout ça.
J'ai eu un professeur qui nous a fait lire des contes en	anglais	et il nous faisait écrire le conte.
Bon, j'ai appris un peu d'	anglais	et j'ai appris ici à cette école.
Avant de venir ici, j'ai cherché des cours d'	anglais	et j'ai téléphoné à une académie, et le semestre était super cher.
que ma fille ((elle signale la fille)) apprenne	anglais	.
Je ((elle met les mains sur la poitrine)) comprends	anglais	et je peut-être le ((elle fait des guillemets avec les doigts)) parle un peu grâce à l'internet, mais à vrai dire...
	Anglais	et je veux parler français.
Je veux apprendre plus de vocabulaire en	anglais	et le perfectionner, pouvoir mieux parler.
Je pense que je peux apprendre	anglais	et pratiquer avec de bons professeurs.
Je viens du quartier Columns et je veux apprendre	anglais	((il rit)).
Anglais, j'aimerais parler	anglais	. Il y a comme une langue universelle.
Alors, c'est mieux quand on renforce et renforce; c'est comme apporter sa pierre à l'édifice pour qu'on puisse apprendre	anglais	.
PA20, j'ai 15 ans et je veux étudier	anglais	.
Je viens pour apprendre	anglais	.
CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR

J'ai un enfant qui a dix ans et il veut l'	anglais	.
Bon, un petit peu d'	anglais	.
Je suis PA03, ☺ j'ai deux fois votre âge ☺ ((elle rit pendant qu'elle signale PA01)) et il est mon grand-fils ((elle signale à sa droite)) qui veut apprendre	anglais	.
Je serais heureuse de pouvoir apprendre, personnellement,	anglais	.
Je veux apprendre anglais parce que je veux parler	anglais	.
Pour travailler, j'ai besoin d'étudier	anglais	.
Je veux aller dans un pays où l'on parle	anglais	.
Il nous faisait représenter le conte en	anglais	, j'ai beaucoup appris avec ça.
Mon nom est PA06, je veux apprendre	anglais	, j'ai besoin de l'anglais.
	Anglais	, j'aimerais le parler .
Non, je ne parle pas	anglais	, je le comprends.
Je suis de la génération des Beatles, donc quand je pense à l'	anglais	, je pense au voyage que je n'ai jamais fait à Liverpool.
Et	anglais	je veux l'apprendre, pas seulement parce que c'est un prérequis, mais parce que je pense voyager à d'autres pays aussi. Par exemple, l'Angleterre ou quelque chose comme ça.
En Europe on a l'allemand, le français, l'	anglais	, l'espagnol ((elle compte avec les doigts)
les missionnaires aussi... j'ai eu un cours d'	anglais	...
On avait plus de temps pour étudier	anglais	, mais...
Avec le gringo ce n'est pas une question d'enseigner	anglais	, mais de comprendre la prononciation.
Apprendre une autre langue, même si ce n'est pas	anglais	, mais connaître une autre langue.
Dans le cahier il dit « Espagnol-	anglais	», mais il est ↑ très sporadique ↑ de voir un petit mot un anglais.
Bon, à l'école on m'apprend	anglais	, mais je veux étudier le français.
CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR

Il n'a pas voulu nous enseigner. Moi, j'aimais bien	anglais	, mais on n'a fait rien de plus.
Si c'est d'anglais, c'est seulement d'	anglais	; mais si c'est professeur de langues, ce son plusieurs langues.
Il n'avait pas la moindre intention d'étudier	anglais	, mais à l'école on l'a obligé.
J'aime qu'elle [signale une fille] dise qu'elle va apprendre	anglais	, n'importe quel mot.
Encore là, ici ((en Colombie)) on n'écoute	anglais	nulle part.
Je veux aller dans un pays où l'on parle	anglais	.
On peut le dire comme ça, parce que	anglais	on l'a au Japon.
Disons, ceux qui savent parler	anglais	ont un lien avec les classes privilégiées,
Je n'ai jamais parlé avec une personne qui parle	anglais	ou quelque chose comme ça...
C'est du pareil au même, mais	anglais	, oui. Je sais que c'est très cher.
Je crois que les professeurs d'	anglais	...
Je vais inscrire ma fille au cours d'	anglais	.
Je viens ici pour apprendre	anglais	, parce qu'il me semble important.
Aujourd'hui le besoin c'est	anglais	parce que c'est une langue universelle.
Bon, moi, j'aimerais apprendre	anglais	parce que c'est déjà une langue essentielle.
J'ai choisi d'étudier	anglais	, parce que cela ouvre beaucoup de portes pour beaucoup de travaux dans lesquels on le requiert parfois, c'est-à-dire, on l'exige.
J'ai 50 ans et je veux apprendre	anglais	parce que j'ai un enfant qui est
J'ai choisi	anglais	parce que je veux apprendre une autre langue.
Je veux apprendre	anglais	parce que je veux parler .
Bon... j'aimerais apprendre l'	anglais	parce que... pour continuer à améliorer à l'école...
Pour ce qui de	anglais	, pas la façon américaine, mais plutôt la britannique.
J'aimerais apprendre	anglais	.
Je veux apprendre toutes les langues :	anglais	pour le perfectionner...
Un autre pays où l'on parle français ou	anglais	, pour savoir comment dire...
CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR

On nous a demandé une lettr...un petit livre d'	anglais	pour sixième*.
Dans une école bilingue, au contraire, on leur apprend à parler	anglais	pratiquement.
Alors il a déjà appris	anglais	, presque sans réfléchir.
Au Japon c'est une autre langue, et	anglais	se comprend partout.
Cependant, la peur c'est que les plus économique appartiennent à la catégorie la plus basse (Elle bouge la main en bas)), mais alors les cours d'	anglais	sont toujours très chers.
Disons, si on veut apprendre	anglais	vraiment, on doit pratiquer, pratiquer et pratiquer.
On ne nous apprend qu'à dire quelques choses ou objets en	anglais	. À une école bilingue, au contraire, on les apprend à parler pratiquement.

1.3.2 Besoin

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Aujourd'hui le	besoin	c'est l'anglais parce que c'est une langue <u>universelle</u> .
Ces petites choses de la vie... et autour de ça on augmente le vocabulaire. Je trouve très constructif le fait de lire, l'exercice de regarder ce que les mots signifient. Tout ce qui constitue un	besoin	, ce dont j'ai besoin pour répondre des questions, pour moi c'est ça la meilleure manière d'apprendre.
Ça me semble intéressant et très joli, que ce ne soit pas que pour le nord ((elle signale vers l'extérieur)) et pour les enfants qui ont de l'argent, mais donner des opportunités et que l'appel soit ouvert pour tout ce qui a	besoin	d'apprendre.
J'ai choisi l'anglais, parce que cela ouvre beaucoup de portes pour un travail et parce que pour travailler, j'ai	besoin	d'étudier anglais.
Mon nom est PA06, je veux apprendre l'anglais, j'ai	besoin	de l'anglais et c'est tout.
Aussi parce que si l'on veut voyager quelque part, essentiellement on a	besoin	de cette langue pour pouvoir <u>survivre</u> et vivre là si l'on va y rester.
C'est important parce que nous avons	besoin	de communiquer de toute manière, même s'il existe une communication non-verbale avec les gestes ((elle fait des cercles avec les mains)) et tout ça, pour atteindre les allers et venues de messages à niveau global.
Non, je ne suis pas d'accord, parce que les présidents ne connaissent pas toujours les langues, parce qu'ils ont	besoin	de gens qui leur traduisent et ils cherchent des jeunes comme eux ((elle signale les professeurs)) pour qu'ils travaillent.
Mon nom est PA05, je viens inscrire PA06 ((Elle signale PA06)) et je viens m'inscrire aussi, mais ce dont j'ai	besoin	de savoir c'est comment payer...

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Ce qui se passe c'est que j'ai entendu d'une fille qui est partie dans un autre pays, alors elle me disait que, malheureusement, elle a dû apprendre beaucoup de gros mots parce qu'elle avait	besoin	de savoir ce qu'on lui disait pour qu'ils ne la traitent mal et tout ça.
Parce qu'elle sert à avoir plusieurs travaux et dans presque tous les travaux on a	besoin	des langues.
Ce n'est pas un	besoin	mais le plaisir de pouvoir communiquer avec cette personne et pouvoir comprendre ce qu'elle veut exprimer.
Partout où vous allez, si vous ne connaissez pas la langue native, tu t'arranges avec anglais, c'est pourquoi c'est un	besoin	.
Bon, parce que nous n'en avons pas de	besoin	, parce que nous ne devons pas être en contact avec d'autre gens qui soient avec d'autres langues, mais avec les gens qui soient avec notre même langue.
Tout ce qui constitue un besoin, ce dont j'ai	besoin	pour répondre des questions, pour moi c'est ça la meilleure manière d'apprendre.

1.3.3 Bilingue

À une école	bilingüe	, au contraire, on leur apprend à parler anglais pratiquement.
Pour moi, la personne qui est	bilingüe	c'est mon grand-père.
IP02 : Qui d'autre croyez-vous est	bilingüe	dans notre société ? Le président, il parle anglais aussi, il le parle très bien.
Mais j'insiste, par exemple, on dit "	bilingüe	" et immédiatement on l'associe avec anglais, et, par exemple, IS201 parle Nam Trik, et comme nous avons méprisé notre passé indigène, alors le Nam Trik ne vaut rien, il ne vaut rien.
Je dis... qu'elle ne soit pas	bilingüe	, mais qu'elle sache au moins... pas bilingüe, mais qu'elle ait les bases pour les utiliser et pour mon neveu aussi.
bilingue, mais qu'elle sache au moins... pas	bilingüe	, mais qu'elle ait les bases pour les utiliser et pour mon neveu aussi.
Au contraire, à une école	bilingüe	on apprend aux étudiants ce que nous apprenons ici et en plus on leur apprend des conversations et tout ça.
Bon, je pense qu'à une école	bilingüe	on doit avoir de très bons professeurs et tout ça, mais quelquefois aux écoles... on pourrait dire... publiques ou du district* il y a de très bons profs, aussi bons que ceux des écoles bilingues.
Par exemple, IS201 est	bilingüe	.
Alors, ça dépend, à une école	bilingüe	ça ((elle bouge l'index d'un côté à l'autre en signe de négation)) n'arrive pas, s'ils ne voient pas de résultats après six mois ou une année ou deux années... donc on ((elle signale vers l'extérieur)) te renvoie et un bon professeur arrive, et celui qui est bon peut y rester toute la vie.

1.3.4 Bilingues

Bon, je pense qu'à une école bilingue on doit avoir de très bons professeurs et tout ça, mais quelquefois aux écoles... on pourrait dire... publiques ou du district* il y a de très bons profs, aussi bons que ceux des écoles	bilingues	, alors...
Oui, ce n'est pas impossible, nous avons tous les mêmes capacités, mais il faut tenir compte de quelque chose. Quand je dis qu'ils vont à des écoles	bilingues	, c'est parce que, disons, en ce moment je ((elle met les mains sur la poitrine)) suis en train de commencer à apprendre, disons, le français et j'ai 19 ans et je n'ai aucune idée de français, et un enfant ((elle signale vers l'extérieur)) de peut-être 10 ans le parle déjà parfaitement, c'est ça ce que je dis.
Ça dépend ↑, parce que si ça ne peut pas être un contact physique, mais, disons, il y a des cours online dans lesquels on peut se mettre, par exemple, 24 heures par jour, on a son temps dans le travail. Par exemple, dans les centres d'appel qui demandent d'être	bilingues	, c'est-à-dire, ils sont toujours en train de pratiquer la langue, il sont en train de demander, donc ils sont toujours là, tu me comprends?
. IP02 : Ok... où croyez-vous que les personnes	bilingues	dans notre pays apprennent-elles ces langues ? On a déjà mentionné les écoles bilingues. Y a-t-il d'autres lieux ? PB07 : Les universités, par exemple.
dis. Crois-tu que tous les universitaires soient	bilingues	PB08 : Bon, pas tous ; ceux qui étudient ça, seulement. IP02 : Ceux qui étudient quoi ? PB08 : Anglais IP02 : Ceux qui étudient anglais. Comme filière ? PB08 : Comme filière [il remue la tête de haut en bas en signe d'approbation].
Qui sont les personnes en Colombie et dans notre contexte de Bogotá qui sont	bilingues	? PB08 : Les universitaires.
IP02 : [C'est-à-dire... Crois-tu qu'on puisse recevoir la même formation aux écoles publiques et	bilingues	?) ((PB10 remue la tête de haut en bas en signe d'approbation))
Merci. PB01 dit qu'il y a des enfants des écoles	bilingues	qui apprennent anglais. Est-ce que vous apprenez anglais aux écoles auxquelles vous avez étudié où vous étudiez ? Croyez-vous qu'on apprenne de la même manière qu'à ces écoles ? Pourquoi ? PB08 : Non, parce qu'à l'école on ne nous apprend qu'à vocaliser.

Ok, je voudrais vous demander quelque chose par rapport à ce que PB01 disait. PB01 a parlé d'un sujet intéressant, elle dit que les personnes	bilingues	sont celles qui appartiennent à la classe privilégiée. Êtes-vous d'accord avec elle ou croyez-vous que nous avons tous les mêmes opportunités pour apprendre une langue différente à la maternelle ? Qui veut parler ?
Pour moi, les	bilingues	sont les gens qui ont quelque... bon, qui ont des connaissances, qui ont étudié... bon, qui d'une certaine manière, ont l'opportunité de l'appliquer, qui ont acquis des connaissances hors l'académie, et ils ont l'opportunité de les pratiquer ou se mettent à le pratiquer constamment... Pas seulement avoir quelque chose comme un cahier, mais prendre un risque et le parler.
Je dirais que, bon, c'est une réponse très... ((elle rit)) mais... les personnes de classe privilégiée, la plupart des écoles des enfants sont	bilingues	, trilingues ou polyglottes, eux, avec cinq ou six ans, ils parlent déjà plusieurs langues, même l'allemand.
Ok... où croyez-vous que les personnes bilingues dans notre pays apprennent-elles ces langues ? On a déjà mentionné les écoles	bilingues	. Y a-t-il d'autres lieux ? PB07 : Les universités. PB03 : Au Colombo*. Le Colombo mais celui qui est virtuel et aussi les gens qui étudient ça professionnellement.

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Bon, je pense qu'à une école bilingue on doit avoir de très bons professeurs et tout ça, mais quelquefois aux écoles... on pourrait dire... publiques ou du district* il y a de très bons profs, aussi bons que ceux des écoles	bilingues	, alors...
Oui, ce n'est pas impossible, nous avons tous les mêmes capacités, mais il faut tenir compte de quelque chose. Quand je dis qu'ils vont à des écoles	bilingues	, c'est parce que, disons, en ce moment je ((elle met les mains sur la poitrine)) suis en train de commencer à apprendre, disons, le français et j'ai 19 ans et je n'ai aucune idée de français, et un enfant ((elle signale vers l'extérieur)) de peut-être 10 ans le parle déjà parfaitement, c'est ça ce que je dis.
Ça dépend ↑, parce que si ça ne peut pas être un contact physique, mais, disons, il y a des cours online dans lesquels on peut se mettre, par exemple, 24 heures par jour, on a son temps	bilingues	, c'est-à-dire, ils sont toujours en train de pratiquer la langue, il sont en train de demander, donc ils sont toujours là, tu me comprends?

dans le travail. Par exemple, dans les centres d'appel qui demandent d'être		
. IP02 : Ok... où croyez-vous que les personnes	bilingues	dans notre pays apprennent-elles ces langues ? On a déjà mentionné les écoles bilingues. Y a-t-il d'autres lieux ? PB07 : Les universités, par exemple.
dis. Crois-tu que tous les universitaires soient	bilingues	PB08 : Bon, pas tous ; ceux qui étudient ça, seulement. IP02 : Ceux qui étudient quoi ? PB08 : Anglais IP02 : Ceux qui étudient anglais. Comme filière ? PB08 : Comme filière [il remue la tête de haut en bas en signe d'approbation].
Qui sont les personnes en Colombie et dans notre contexte de Bogotá qui sont	bilingues	? PB08 : Les universitaires.
IP02 : [C'est-à-dire... Crois-tu qu'on puisse recevoir la même formation aux écoles publiques et	bilingues	?) ((PB10 remue la tête de haut en bas en signe d'approbation))
Merci. PB01 dit qu'il y a des enfants des écoles	bilingues	qui apprennent anglais. Est-ce que vous apprenez anglais aux écoles auxquelles vous avez étudié où vous étudiez ? Croyez-vous qu'on apprenne de la même manière qu'à ces écoles ? Pourquoi ? PB08 : Non, parce qu'à l'école on ne nous apprend qu'à vocaliser.
Ok, je voudrais vous demander quelque chose par rapport à ce que PB01 disait. PB01 a parlé d'un sujet intéressant, elle dit que les personnes	bilingues	sont celles qui appartiennent à la classe privilégiée. Êtes-vous d'accord avec elle ou croyez-vous que nous avons tous les mêmes opportunités pour apprendre une langue différente à la maternelle ? Qui veut parler ?
Pour moi, les	bilingues	sont les gens qui ont quelque... bon, qui ont des connaissances, qui ont étudié... bon, qui d'une certaine manière, ont l'opportunité de l'appliquer, qui ont acquis des connaissances hors l'académie, et ils ont l'opportunité de les pratiquer ou se mettent à le pratiquer constamment... Pas seulement avoir

		quelque chose comme un cahier, mais prendre un risque et le parler.
Je dirais que, bon, c'est une réponse très... ((elle rit)) mais... les personnes de classe privilégiée, la plupart des écoles des enfants sont	bilingues	, trilingues ou polyglottes, eux, avec cinq ou six ans, ils parlent déjà plusieurs langues, même l'allemand.
Ok... où croyez-vous que les personnes bilingues dans notre pays apprennent-elles ces langues ? On a déjà mentionné les écoles	bilingues	. Y a-t-il d'autres lieux ? PB07 : Les universités. PB03 : Au Colombo*. Le Colombo mais celui qui est virtuel et aussi les gens qui étudient ça professionnellement.

1.3.5 Cours

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Elle a déjà été, l'année dernière, elle a étudié anglais au Fond de compensation et malgré la convention qu'ils ont avec le fond de compensation, c'était cher, parce que chaque cycle coûtait 200.000 pesos* et à part on avait le transport, le fait de l'emmener en	cours	... Bon, j'allais et ce n'était pas pratique de m'en aller et après retourner pour aller la chercher.
La première chose qui m'est venue à l'esprit quand on m'a dit qu'il y avait des	cours	c'était que je pouvais pratiquer mieux et comprendre ces langues pour quand je serai grande, pour faire les cours d'autres langues.
Mon nom est PA02 et je viens inscrire ma fille au	cours	d'anglais aussi.
L'année dernière, en novembre, j'étais avec mes filles à Chapinero* et on m'avait donné des flyers des	cours	d'anglais dans la rue. Donc, j'ai demandé à la femme et elle m'a dit que c'était avec des professeurs natifs, que c'était très bon et patati et patata.
J'ai cherché et c'est ce que la femme disait par rapport aux	cours	d'anglais.

Je pense qu'elle a raison [elle signale PB01], que la classe privilégiée c'est un facteur, parce que moi, avant de venir ici, j'ai cherché des	cours	d'anglais et j'ai téléphoné à une académie, et le semestre était super cher.
Les personnes qui partent comme des missionnaires aussi... j'ai eu un	cours	d'anglais... les personnes étaient anglaises et elles parlaient à d'autres pays à enseigner d'autres langues.
Bon, mon nom est PA01, je vais inscrire ma fille au	cours	d'anglais.
Cependant, la peur c'est que les cours les plus économiques appartiennent à la catégorie la plus basse ((elle bouge la main en bas)), mais alors	cours	d'anglais sont toujours très chers.
La première chose qui m'est venue à l'esprit quand on m'a dit qu'il y avait des cours c'était que je pouvais pratiquer mieux et comprendre ces langues pour quand je serai grande, pour faire les	cours	d'autres langues.
CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
C'est comme l'espagnol ; si on pratique tous les jours >, bon... tout le monde va l'apprendre et ça y est, mais pour ce qui est de anglais je pense que... ou le français aussi, aussi avec un	cours	de français et... C'est-à-dire, dans le cours on comprend tout et on parle français, mais on sort et ça y est...
J'ai beaucoup appris avec un professeur de l'école qui nous a fait lire des contes en anglais et il nous faisait écrire le conte, trouver des synonymes en anglais, jouer le conte... c'était	cours	de théâtre, en plus...
Non, il faut le faire en pratiquant, mais il me semble que ce serait d'une manière ludique, ce n'est pas une question de copier et prononcer, non. C'est en faisant des activités, par exemple, en apportant des jouets, je crois que le	cours	est comme ça.
Je crois que cela ne doit pas être nécessairement dépenser de l'argent, parce que sur l'internet il y a beaucoup de	cours	et c'est aussi l'intérêt que l'on ait, la discipline et tout ça, on ne doit pas nécessairement avoir des livres et aller à une académie ou ce type de choses, parce qu'il y a plus d'options.

Et parce qu'on n'est pas impliqué, parce que, je dis, j'ai un cours parce que chaque jour c'est très difficile parce qu'on arrive ici, mais on arrive en	cours	et tout est en espagnol et on va prendre le bus et la personne va nous demander et tout est en espagnol, donc pour qu'on garde ça dans la tête on doit le faire toute la sainte journée.
Moi, oui, en pratiquant, c'est la seule manière, en pratiquant. Ce n'est pas que venir en	cours	et à la maison on fait semblant de...
Je veux aller dans un autre pays pour enseigner, pour faire des	cours	.
Ça dépend ↑, parce que si ça ne peut pas être un contact physique, mais, disons, il y a des cours	cours	dans lesquels on peut se mettre, par exemple, 24 heures par jour, on a son temps dans le travail.
PB02 : Moi, seulement espagnol, aussi. Je l'ai appris avec ma mère et bon, un petit peu d'anglais. IP02 : Et où est-ce que tu l'as appris ? PB02 : Bon, à l'école ou avec ces	cours	qu'il y a sur l'internet.
En plus, les cours de l'école et ces	cours	sont très bons, il y aussi des applications qu'on peut télécharger pour qu'on le renforce.
CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Moi, j'ai fait plusieurs	cours	techniques, malgré mes deux enfants, j'ai trouvé le temps pour continuer à prospérer ou à apprendre plus, à rétro alimenter, et j'aimerais apprendre les trois.
Bon, le minimum, l'espagnol, qui a été appris à la maison, et un peu d'anglais avec quelques	cours	à l'université.
Pourquoi croyez-vous que vous ne parlez pas anglais même si vous avez des	cours	à l'école? PA14N: Parce qu'on n'enseigne que quelques mots.

1.3.6. École

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
À une	école	bilingue, au contraire, on leur apprend à parler anglais pratiquement.

Au contraire, à une	école	nous apprenons ici et en plus on leur apprend des conversations et tout ça.
PB10 : Bon, je pense qu'à une	école	bilingue on doit avoir de très bons professeurs et tout ça, mais quelquefois aux écoles... on pourrait dire... publiques ou du district* il y a de très bons profs, aussi bons que ceux des écoles bilingues, [alors...
Alors, ça dépend, à une	école	ça ((elle bouge l'index d'un côté à l'autre en signe de négation)) n'arrive pas, s'ils ne voient pas de résultats après six mois ou une année ou deux années... donc on ((elle signale vers l'extérieur)) te renvoie et un bon professeur arrive, et celui qui est bon peut y rester toute la vie.
Je crois que non, parce qu'à une	école	comme celle où l'on étudie, on ne nous apprend qu'à dire quelques choses ou objets en anglais.
CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
PB01 : Exactement ça, ouvrir une	école	de langues c'est ouvrir la possibilité pour tout le monde, comme nous sommes ici maintenant : des grands, des petits...
Les personnes à l'	école	et ça c'est tout... on a appris l'essentiel et ça y est...
Bon... j'aimerais anglais parce que pour continuer à améliorer à l'arce que pour continuer à améliorer à l'	école	et pour aller à un autre pays où l'on parle français ou anglais, pour savoir comment dire... parler des personnes et comprendre ce qu'on me dit.
PA09: Mon nom est PA09 et je viens ici pour apprendre anglais, parce qu'il me semble important pour renforcer ce qu'on m'apprend à	école	.
PB08 : Moi, je pense à des mots qu'on m'a appris là, à l'	école	.
Non, c'est comme un défi, peut-être je n'ai jamais essayé même d'étudier à l'exception de l'	école	, je n'ai jamais essayé d'étudier ni d'apprendre quelque part d'autre une autre langue et rien de ça.

Mais celui-ci a attiré mon attention parce que c'est économique et je sais qu'elle va s'en servir... pas seulement à l'	école	, mais aussi plus tard.
PA09: Bon... oui, parce qu'à l'	école	on enseigne que l'essentiel et on reste là, avec l'essentiel et l'essentiel.
Parlons d'un enfant que, quand il était petit, il n'avait pas la moindre intention d'étudier anglais, mais à	école	on l'a obligé à le faire...
Comme... disons... les pronoms de "il", "elle", "tu"... c'est-à-dire, à mon	école	on le voit beaucoup beaucoup, mais on suppose qu'on devrait travailler déjà sur des choses différentes, comme plus spécialisées.
soi-mêmePA06 : J'allais dire ça ((elle signale PA07)), se dépasser soi-même. Ne pas dire qu'à l'	école	on m'a donné l'essentiel, mais vraiment pouvoir apprendre quelque chose telle qu'il est, ça serait génial.
PB10 : Bon, à l'	école	on m'apprend l'anglais, mais je veux étudier le français.
PB08 : Non, parce qu'à l'	école	on ne nous apprend qu'à vocaliser.
PB02 : Bon, à l'	école	ou avec ces cours qu'il y a sur l'internet.
Si vous avez des cours à l'	école	? PA14N: Parce que on n'enseigne que quelques mots.
CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Et les enfants à l'	école	, par exemple, ceux qui vont à l'école, ils ont des cours d'anglais. Qu'est-ce que vous en pensez? PA05 : Non... on leur dit : "dis quelque chose" et c'est : "Non, je ne sais pas, non." ((Elle rit)) PA07 : Moi, avec mes filles, non ? Au moins elle ((elle signale une fille)), dans le cahier il dit « Espagnol-Anglais », mais il est ↑ très sporadique ↑ de voir un petit mot écrit en anglais... (1) donc, comment vont-ils apprendre comme ça ?
Et anglais, grâce à l'	école	, parce que j'étais très paresseuse pour ce qui était de anglais, mais avec la musique et d'autres choses.
J'ai étudié à une	école	privée et ils ne savaient même pas d'anglais.
À vocaliser ? ((PB08 remue la tête de haut en bas en signe d'approbation)) C'est ça ce qu'on t'a appris à l'école	école	? PB08 : Disons, à bien prononcer des mots et des questions, mais... c'est-à-dire, pas de conversations.

Par exemple, je travaille à une	école	qui est française ; le Lycée français, et là tout le monde parle 5 langues ((elle remue la tête de haut en bas en signe d'approbation)).
J'ai beaucoup appris avec un professeur de l'	école	qui nous a fait lire des contes en anglais et il nous faisait écrire le conte, trouver des synonymes en anglais, jouer le conte... c'était cours de théâtre, en plus...

1.3.7 Écoles

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Bon, je pense qu'à une école bilingue on doit avoir de très bons professeurs et tout ça, mais quelquefois aux écoles... on pourrait dire... publiques ou du district* il y a de très bons profs, aussi bons que ceux des	écoles	bilingues, [alors...
Quand je dis qu'ils vont à des	écoles	bilingues, c'est parce que, disons, en ce moment je ((elle met les mains sur la poitrine)) suis en train de commencer à apprendre, disons, le français et j'ai 19 ans et je n'ai aucune idée de français, et un enfant ((elle signale vers l'extérieur)) de peut-être 10 ans le parle déjà parfaitement, c'est ça ce que je dis.
Il y a des enfants des	écoles	bilingues qui apprennent anglais.
Je dirais que, bon, c'est une réponse très... ((elle rit)) mais... les personnes de classe privilégiée, la plupart des	écoles	des enfants sont bilingues, trilingues ou polyglottes, eux, avec cinq ou six ans, ils parlent déjà plusieurs langues, même l'allemand.
Je dis qu'aux instituts à part les	écoles	. IP01: Tu avais dit des noms? PA16: Colombo
Bon, je pense qu'à une école bilingue on doit avoir de très bons professeurs et tout ça, mais quelquefois aux	écoles	publiques ou du district* il y a de très bons profs, aussi bons que ceux des écoles bilingues, [alors...
PB01 dit qu'il y a des enfants des écoles bilingues qui apprennent anglais. Est-ce que vous apprenez anglais aux écoles auxquelles vous avez étudié où vous étudiez ? Croyez-vous qu'on apprenne de la même manière qu'à ces	écoles	? Pourquoi ? PB08 : Non, parce qu'à l'école on ne nous apprend qu'à vocaliser.
IP01 : Et si ce prof, par exemple, est prof de sciences sociales ou prof de maths, croyez-vous que ces [profs ne- PA07 : [Aux écoles publiques, je crois que non. Aux	écoles	privées, oui.]
IP01 : Et si ce prof, par exemple, est prof de sciences sociales ou prof de maths, croyez-vous que ces [profs ne- PA07 : [Aux	écoles	publiques, je crois que non. Aux écoles privées, oui.]

1.3.8 Enfants

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
IP01: Vous venez vous inscrire ou seulement les enfants? ((PA11 signale les	enfants	avec la main)) LES DEUX FEMMES: Les enfants.
PB01 dit qu'il y a des	enfants	des écoles bilingues qui apprennent anglais.
Dans la même maison il peut y avoir des parents ou des frères qui parlent cette langue et ils élèvent les	enfants	et ils apprennent deux langues en même temps, et ça arrive beaucoup, bon... chez les familles riches, généralement, mais ça arrive.
LES DEUX FEMMES: Les	enfants	.
Moi, j'ai fait plusieurs cours techniques, malgré mes deux	enfants	, j'ai trouvé le temps pour continuer à prospérer ou à apprendre plus, à rétro alimenter, et j'aimerais apprendre les trois.
Parce que, disons, que nous, les	enfants	, on ne pratique pas et, disons, si on veut apprendre anglais vraiment, on doit pratiquer, pratiquer et pratiquer.
Alors ça me semble intéressant et très joli, que ce ne soit pas que pour le nord ((elle signale vers l'extérieur)) et pour les	enfants	qui ont de l'argent, mais donner des opportunités et que l'appel soit ouvert pour tout ce qui a besoin d'apprendre.
Au contraire, en Europe on a l'allemand, le français, anglais, l'espagnol ((elle compte avec les doigts)) ... et tout est tout près. Alors, ce qui ne nous favorise pas c'est la situation géographique et nos voisins qui parlent espagnol aussi. PA03 : C'est pour ça que les	enfants	qui y ont été enlevés connaissent les deux langues, parce qu'ils écoutent le voisin, la télé, alors ils parlent déjà les deux langues.
Pourquoi voudrais-tu apprendre le français? PA05 : Ah, bon, non... (3) Ce qui est important c'est de faire que les	enfants	s'en sortent dans la vie, qu'ils aient quelque chose de meilleur que ce qu'on a eu, donc c'est se concentrer à eux ((elle signale PA06)), espérer qu'ils finissent leurs filières et on reste en arrière, mais on s'occupe de leur mener à bon port. On ne pense plus à soi-même pour des choses comme ça.

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Je dirais que, bon, c'est une réponse très... ((elle rit)) mais... les personnes de classe privilégiée, la plupart des écoles des	enfants	sont bilingues, trilingues ou polyglottes, eux, avec cinq ou six ans, ils parlent déjà plusieurs langues, même l'allemand
. Il me semble bon parce que ce sont des projets qui commencent comme à la maison, et je crois que les	enfants	vont se sentir comme dans un second chez-soi, pas comme... mais avec des gens qui sont égaux ((elle bouge les main de façon horizontale)).
Oui, parce qu'on peut apprendre, étudier et aussi on peut, par exemple, l'apprendre à ses	enfants	à l'avenir ((des rires)).

1.3.9 Espagnol

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Je pense que c'est une condition requise celle de parler une langue différente de l'	espagnol	.
On n'écoute que l'	espagnol	et c'est tout.
Quelles langues parles-tu ?	Espagnol	.
Seulement	espagnol	.
Seulement l'	espagnol	et je l'ai appris ici à l'école.
Bon, je parle	espagnol	et Nam trik, et je sais quelques mots en anglais.
Moi ((elle met les mains sur la poitrine)) à grand-peine j'arriverais à parler	espagnol	et peut-être un peu de français.
Quelles langues parles-tu ? PB07 :	Espagnol	.
Seulement	espagnol	.
Eh, je parle	espagnol	, je crois que c'est très évident.
Ils peuvent apprendre plusieurs langues, mais ici on parle tous	espagnol	, le seule ((pays)) c'est le Brésil.
Je suis en train d'essayer de parler	espagnol	, mais avant de mourir, j'apprends un peu ((il rit)).
Je parle	espagnol	.
Je parle	espagnol	PA06 : PA07 : Langue e P
Chacun répond quelles langues vous parlez. PA01 :	espagnol	.
PA06 : Espagnol PA07 : Langue espagnole PA08 :	espagnol	.
Bon, le minimum, l'	espagnol	, qui a été appris à la maison.
C'est comme l'	espagnol	; si on pratique tous les jours >, bon... tout le monde va l'apprendre et ça y est, mais pour ce qui est de anglais je pense que... ou le français aussi, aussi avec un cours de français et...

1.3.10 Français

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Avec le	français	, je pense pareil : ((elle compte avec les doigts)) la Tour Eiffel, une baguette, le béret, cette ambiance romantique et tout ça qu'il y a là.
Quand je pense au	français	, je pense à la Panthère rose ((rires)).
Ce serait pour apprendre anglais et	français	.
Peut-être... il ne parle pas que	français	, mais il parle anglais aussi et quand il aura 15 ans il va apprendre anglais, allemand et français
C'est-à-dire, dans le cours on comprend tout et on parle	français	, mais on sort et ça y est...
Le	français	me semble très joli et élégant, cette prononciation si belle
Oui, je pense...	français	? Non, je ne pense qu'au drapeau...
Bon... j'aimerais l'anglais parce que pour continuer à améliorer à l'école et pour aller à un autre pays où l'on parle	français	ou anglais, pour savoir comment dire... parler des personnes et comprendre ce qu'on me dit.
Quel type d'étudiants il y a au Lycée	français	? Bon... les riches
Je veux apprendre anglais et	français	parce que je veux être professeur quand je serai grande.
Je veux apprendre le	français	parce que je veux voyager.
Je veux apprendre anglais et	français	parce que je veux avoir de la connaissance des langues pour voyager et tout ça.
L'anglais pour le perfectionner, le	français	parce que je l'aime...
Anglais et	français	parce que ça nous sert dans la vie.
Et français aussi par intérêt, pour savoir comment il est et comment on le prononce et s'il y a un	français	, pouvoir le comprendre.
Bon, je n'avais pas pensé au	français	, que j'allais l'inclure dans mes apprentissages.
Je n'ai pas de contexte de ce qui est le	français	, rien ne me vient à l'esprit quand on me dit "français".
Les étudiants du Lycée	français	, vous dites qu'ils parlent d'autres langues.
Je crois que c'est...	français	? Ça a du vert ? ((il rit)) Non, je ne sais pas, je pense à un drapeau, c'est tout.

1.3.11 Langue

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Quand j'ai vu l'affiche, la	langue	anglaise a attiré beaucoup mon attention, c'est-à-dire l'anglais...
C'est une langue qui peut se parler, comme langue espagnole,	langue	anglaise et ... oh, j'ai oublié l'autre.
Moi, quand je pense à la	langue	anglaise, je pense aux émissions de télé, ce genre de choses.
Des personnes qui viennent d'autres pays à notre pays, et qui veulent commencer à parler notre	langue	aussi.
Je pensais qu'on devait... que chaque	langue	avait un coût et alors, quand on finit...
Je crois que l'espagnol c'est la seule	langue	avec laquelle on naît ((elle rit)), en parlant la langue depuis la naissance, c'est la seule chose que je sais.
Alors, pour moi apprendre une nouvelle	langue	c'est faire un pas vers le projet que j'ai avec ma vie.
Une	langue	c'est un moyen d'expression que nous les individus utilisons pour dire ce que nous sentons ou exprimons.
Pour moi, apprendre une nouvelle	langue	c'est un pas nécessaire vers la réalisation de mes projets.
Pour moi ce serait un défi, m'entendre moi-même ((elle touche sa poitrine)) en parlant dans une autre	langue	; ce serait ↑ fabuleux ↑.
Oui, parce que quand on sera grand, on pourra avoir un emploi et on part dans un autre pays et on a cette	langue	, comme ça on n'aura pas de problèmes avec les gringos ((il rit)).
Je crois que l'espagnol c'est la seule langue avec laquelle on naît ((elle rit)), en parlant la	langue	depuis la naissance, c'est la seule chose que je sais.
Je pense que c'est une condition requise celle de parler une	langue	différente de l'espagnol.
Et quand je pense au Nam Trik, je pense à une autre	langue	différente à tout ce que j'aurais pu penser, et je pense beaucoup aux couleurs.
Bon, pour moi, je ne sais pas ; je dirais que je ne connais pas encore la	langue	, il y a beaucoup de mots que je n'ai pas découverts, mais avec le temps j'ai acquis plusieurs connaissances de ce langage.
Langue c'est comme un idiome* qui peut se parler, comme	langue	espagnole, anglaise et...

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
PA03:	langue	espagnole.
PA07 :	langue	espagnole.
PA24 :	langue	espagnole.
PA02 :	langue	espagnole.
Je crois qu'on apprend plus en écoutant ((elle signale son oreille)), de la même manière qu'on a appris la	langue	espagnole, peut-être en écoutant on apprend plus l'autre langue.
Bon, moi, j'aimerais apprendre anglais parce que c'est déjà une	langue	essentielle.
En deuxième, que ça nous rapproche un peu de la culture dont la	langue	est originaire et de toutes les possibles personnes qui puissent la parler et cela élargit aussi notre vision, oui ?
Je dis que	langue	est plutôt la manière dans laquelle nous communiquons, indépendamment de si on le fait avec des mots, si c'est avec des gestes, c'est comme une compilation de plusieurs choses, ça je crois que c'est la langue.
L'anglais on l'a au Japon et il faut dire qu'au Japon c'est une autre dire qu'au Japon c'est une autre	langue	, et l'anglais se comprend partout.
Mon nom est PB03, j'ai 34 ans, je suis du district Antonio Nariño aussi, et mes attentes par rapport à l'école sont apprendre une nouvelle	langue	et approfondir mes connaissances.
Oui, j'aimerais voyager, mais je veux étudier Nam Trik parce que je crois qu'avec cette	langue	et avec d'autres langues indigènes je vais découvrir des clés de ce que nous sommes ici en Colombie, en interne, ce que nous avons méprisé.
Chacun se spécialise dans une	langue	et c'est lui qui va enseigner, mais je ne crois pas qu'ils parlent tant de langues... je n'imagine pas.
En écoutant de la musique dans une autre	langue	... et c'est tout.
Il y a aussi des gens qui vont dans un autre pays sans connaître la	langue	et elles l'apprennent.
Comment apprendre une autre langue? S'il y avait la possibilité, en parlant avec une autre personne qui parle cette	langue	, et il me semble aussi qu'en chantant.

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Dans la même maison il peut y avoir des parents ou des frères qui parlent cette	langue	et ils élèvent les enfants et ils apprennent deux langues en même temps, et ça arrive beaucoup, bon... chez les familles riches, généralement, mais ça arrive.
Et apprendre plus, c'est à dire, ne pas rester avec l'idée qu'on a déjà appris une	langue	et je reste avec ça, mais apprendre d'autres.
Je n'ai jamais essayé d'étudier ni d'apprendre quelque part d'autre, de vraiment parler un autre idiome* ou une autre	langue	et rien de ça ((elle signale vers l'extérieur)), mais pour moi ce serait un défi, m'entendre moi-même ((elle touche sa poitrine)) en parlant dans une autre langue.
J'ai dit que quand je pense à “	langue	française”... j'ai oublié ((elle rit)) ... la... langue française ou France, je pense à ((elle compte avec les doigts)) un béret, à la Tour Eiffel et à une baguette.
Alors, quand je pense à la	langue	française, je trouve impressionnant le fait de l'apprendre, je ne croyais pas que je pouvais l'apprendre.
Par exemple, dans les centres d'appel qui demandent d'être bilingues, c'est-à-dire, ils sont toujours en train de pratiquer la	langue	, il sont en train de demander, donc ils sont toujours là, tu me comprends?
Le Nam Trik c'est une	langue	indigène du peuple Misak, qui habite au Cauca.
Je n'en avais jamais entendu parler et je la trouve ... le nom... oui, elle me semble une	langue	intéressante.
Bon, je n'avais pas pensé au français, que j'allais l'inclure dans mes apprentissages de vie et tenir compte de cette	langue	.
Je crois qu'on apprend plus en écoutant ((elle signale son oreille)), de la même manière qu'on a appris la langue espagnole, peut-être en écoutant on apprend plus l'	langue	.
Pour moi oui, c'est important parce que l'on peut connaître de nouvelles personnes et pour pouvoir communiquer avec elles en sachant leur	langue	.
Comme les films, on dit “oh, les films”... et on voudrait faire quelque chose comme ça et la	langue	.

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Mais je dis que c'est très chouette avoir l'opportunité de voyager, parce que c'est obligatoire que le cerveau change ((elle touche sa tête en faisant de cercles)) pour arriver à comprendre	langue	, mais, disons, ces personnes... je dis qu'elles sont très fonceuses parce que je n'ai pas pu le faire.
Et le Nam Trik, je ne connaissais pas	langue	, mais quand on m'en a parlé... ça a l'air d'avoir des couleurs, de la joie, comme ça...
En plus, apprendre une autre	langue	me conduit à connaître (...) 3encore beaucoup d'autres, comme PB01 disait, connaître d'autres cultures, d'autres pays et d'autres personnes.
Et aussi parce que c'est fondamental être diplômé et connaître une autre	langue	, même si ce n'est pas anglais, mais connaître une autre langue.
Anglais et français parce que ça nous sert dans la vie et la	langue	native parce que je la trouve intéressante.
Partout où vous allez, si vous ne connaissez pas la	langue	native, tu t'arranges avec anglais, c'est pourquoi c'est un besoin.
Pour comprendre les gens qui parlent l'autre	langue	, ne pas se perdre quand on voit un gringo en parlant, ou un français...
Bon, parce que nous n'en avons pas de besoin, parce que nous ne devons pas être en contact avec d'autre gens qui soient avec d'autres langues, mais avec les gens qui soient avec notre même	langue	.
Le Portugal c'est une terre différente, beaucoup plus [il frappe la table avec le poing], et je crois que ça se reflète dans la	langue	.
Pourquoi veux-je parler cette	langue	? Parce que... (2) disons, je suis diplômée comme steward et parce que l'anglais... l'anglais, c'est-à-dire, tu peux...
Bon, je pense que je veux apprendre cette	langue	parce que je n'ai aucune idée de de quoi elle s'agit.
Hier, il m'a appelée et on n'a pas pu beaucoup parler, mais peu de mots, et il me semble intéressant et important de savoir une autre	langue	, parce que, tiens, je n'ai pas pu je n'ai pas pu parler avec lui.
J'ai choisi anglais parce que je veux apprendre une autre langue, voyager là et pouvoir parler et mieux comprendre la	langue	.

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Je pense que je peux apprendre anglais et pratiquer avec de bons professeurs et comprendre mieux cette	langue	.
Alors, nous avons été un peu oubliés à cause de ne pas savoir parler cette langue qui est une	langue	plus universelle, mais on devrait connaître nos... chez l'indigène se trouvent beaucoup de réponses à cette crise terrible que nous avons aujourd'hui...
? S'il y avait la possibilité de parler avec une autre personne qui parle cette langue, et il me semble aussi qu'en chantant les chansons de cette	langue	pour bien apprendre la prononciation...
En plus, quand on va voyager il est nécessaire qu'on sache leur	langue	pour ne pas se perdre.
Dès toutes les perspectives, pouvoir parler pour apprendre une	langue	, pour partager entre nous.
Aussi parce que si l'on veut voyager quelque part, essentiellement on a besoin de cette	langue	pour pouvoir survivre et vivre là si l'on va y rester.
Alors, nous avons été un peu oubliés à cause de ne pas savoir parler cette	langue	qui est une plus universelle, mais on devrait connaître nos...
C'est plus facile d'apprendre une langue si c'est quelque chose d'attirant et de dynamique, pour que l'autre personne qui est en train d'apprendre la langue.	langue	se sente attirée parce qu'on lui dit et on partage ça.
. Je veux apprendre le Nam Trik parce que mon projet professionnel c'est travailler avec des communautés indigènes, avec des communautés rurales... et apprendre une	langue	serait très utile pour connaître mieux les gens, pour approfondir leur...
C'est plus facile d'apprendre une	langue	si c'est quelque chose d'attirant et de dynamique, pour que l'autre personne qui est en train d'apprendre la langue.
Aujourd'hui le besoin c'est anglais parce que c'est une	langue	universelle.
Il y a l'anglais comme	langue	universelle, si on peut le dire comme ça, parce que l'anglais on l'a au Japon et dire qu'au Japon c'est une autre langue, et anglais se comprend partout.
J'ai choisi l'anglais parce que je veux apprendre une autre	langue	, voyager là et pouvoir parler et comprendre mieux la langue.

1.3.12 Langues

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Moi, à vrai dire, je veux apprendre toutes les	langues	anglais pour le perfectionner, le français parce que je l'aime... oui, parce que j'aime le français, c'est tout.
Pour moi apprendre des	langues	c'est comme... (3) pouvoir connaître plus, , je ne sais pas... le monde.
Exactement ça, ouvrir une école de	langues	c'est ouvrir la possibilité pour tout le monde, comme nous sommes ici maintenant : les grands, les petits...
Parler plusieurs langues, je pense.	langues	c'est quand on peut faire... interagir avec d'autres personnes d'autres pays, il me semble... je pense que c'est comme ça.
Nous sommes dans un monde multiculturel, où jour après jour on connaît différentes	langues	.
Si c'est d'anglais, c'est seulement d'anglais; mais si c'est professeur de	langues	, ce sont plusieurs .
Bon, avec les logiciels qui apprennent les	langues	des autres pays.
Les personnes étaient anglaises et elles portaient à d'autres pays à enseigner d'autres langues.	langues	.
Par exemple, je travaille à une école qui est française ; le Lycée français, et là tout le monde parle 5	langues	.
Dans la même maison il peut y avoir des parents ou des frères qui parlent cette langue et ils élèvent les enfants et ils apprennent deux	langues	en même temps, et ça arrive beaucoup, bon... chez les familles riches, généralement, mais ça arrive.
Oui, parce que, comme PB01 a dit, l'école ouvre la possibilité d'apprendre	langues	et les comprendre.
Oui, j'aimerais voyager, mais je veux étudier Nam Trik parce que je crois qu'avec cette langue et avec d'autres	langues	indigènes je vais découvrir des clés de ce que nous sommes ici en Colombie, en interne, ce que nous avons méprisé.
Non, je n'ai pas appris d'autres	langues	.

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Parce qu'elle sert à avoir plusieurs travaux et dans presque tous les travaux on a besoin des	langues	.
Et pour ce que je veux étudier, l'idée c'est de voyager beaucoup et apprendre tout genre de	langues	... IP02 : Qu'est-ce que tu veux étudier ?
C'est pour ça que les enfants qui y ont été enlevés connaissent les deux langues, parce qu'ils écoutent le voisin, la télé, alors ils parlent déjà les deux	langues	.
Parce que anglais c'est une des	langues	les plus parlées dans le monde.
Bon, parce que nous n'en avons pas de besoin, parce que nous ne devons pas être en contact avec d'autre gens qui soient avec d'autres	langues	, mais avec les gens qui soient avec notre langue.
C'est très différent en Europe où ils parlent plusieurs langues, mais ils sont tous tout près des autres et alors ils peuvent aller d'un côté à l'autre et retourner ici ((elle bouge la main d'un côté à l'autre)) et ils peuvent apprendre plusieurs	langues	, mais ici on parle tous espagnol.
Ça a beaucoup de relation avec les gens qui ont d'autres	langues	, moi, par exemple, , je n'ai jamais parlé avec une personne qui parle anglais ou quelque chose comme ça.
Les personnes de classe privilégiée, la plupart des écoles des enfants sont bilingues, trilingues ou polyglottes, eux, avec cinq ou six ans, ils parlent déjà plusieurs	langues	, même l'allemand.
J'ai 27 ans et j'aimerais apprendre les trois	langues	parce que c'est quelque chose... de nouveau.
Je veux apprendre anglais et français parce que je veux avoir de la connaissance des	langues	pour voyager et tout ça.
Il y a des	langues	qui rendent facile le fait de penser de manière abstraite

1.3.13 Monde

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
<i>Exactement ça, ouvrir une école de langues c'est ouvrir la possibilité pour tout le</i>	<i>monde</i>	<i>, comme nous sommes ici maintenant : les grands, les petits...</i>
<i>C'est un espoir dans la vie pour pouvoir avoir du succès et de meilleurs travaux dans d'autres pays du</i>	<i>monde</i>	<i>.</i>
<i>Parce que anglais c'est une des langues les plus parlées dans le</i>	<i>monde</i>	<i>.</i>
<i>Pour moi apprendre des langues c'est comme... (3) pouvoir connaître plus, je ne sais pas... le</i>	<i>monde</i>	<i>.</i>
<i>Peut-être... il ne parle pas que français, mais il parle anglais aussi et quand il aura 15 ans il va apprendre anglais, allemand et français, et moi ((elle met les mains sur la poitrine)) à grand-peine j'arriverais à parler espagnol et peut-être un peu de français, et il ((elle signale vers l'extérieur)) aura... je ne sais pas... la moitié d'un</i>	<i>monde</i>	<i>linguistique devant soi.</i>
<i>Nous sommes dans un</i>	<i>monde</i>	<i>, où jour après jour on connaît différentes langues.</i>
<i>C'est une langue que tout le</i>	<i>monde</i>	<i>n'a pas.</i>
<i>Par exemple, je travaille à une école qui est française ; le Lycée français, et là tout le</i>	<i>monde</i>	<i>parle 5 langues.</i>
<i>Pour moi c'est important parce que... pour pouvoir élargir mon horizon, pour pouvoir parcourir le</i>	<i>monde</i>	<i>, pour pouvoir le connaître.</i>
<i>Bon, disons qu'en ce moment de la vie, il y a un projet très clair et c'est pouvoir connaître le</i>	<i>monde</i>	<i>pouvoir connaître d'autres cultures, pouvoir, comme monsieur PB09 disait, non seulement s'imprégner du touristique, ce qui devient touristique à niveau global, mais pouvoir connaître l'esprit.</i>

1.3.14 Pays

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Et anglais je veux l'apprendre, pas seulement parce que c'est un prérequis, mais parce que je pense voyager à d'autres	pays	aussi.
C'est très différent en Europe où ils parlent plusieurs langues, mais ils sont tous tout près des autres et alors ils peuvent aller d'un côté à l'autre et retourner ici ((elle bouge la main d'un côté à l'autre)) et ils peuvent apprendre plusieurs langues, mais ici on parle tous espagnol, le seul	pays	)) c'est le Brésil, où ils parlent du portugais.
Mais... et si vous trouvez un bon travail, mais c'est dans un autre	pays	, comme par exemple, les États-Unis?
C'est important parce que, disons, si on a une opportunité de travail ou d'études dans un autre	pays	, donc on peut survivre.
C'est un espoir dans la vie pour pouvoir avoir du succès et de meilleurs travaux dans d'autres	pays	du monde.
Jour par jour notre	pays	est plein de touristes et nous pouvons tirer parti de ces connaissances.
En plus, apprendre une autre langue me conduit à connaître (...) 3encore beaucoup d'autres, comme PB01 disait, connaître d'autres cultures, d'autres	pays	et d'autres personnes.
Oui, parce que quand on sera grand, on pourra avoir un emploi et on part dans un autre	pays	et on a cette langue, comme ça on n'aura pas de problèmes avec les gringos ((il rit)).
De la même manière aux Philippines, dans tous ces	pays	européens c'est super important parce que...
Langues c'est quand on peut faire... interagir avec d'autres personnes d'autres	pays	, il me semble... je pense que c'est comme ça.
Parce que quand je grandirai, je voudrais voyager dans un autre	pays	. IS102: Vivre dans un autre , c'est
Bon, ma fille, avec les 20 ans que j'ai déjà*, je ne vais pas aller voyager dans un autre	pays	, je ne vais pas à l'université.

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Je pense au voyage que je n'ai jamais fait à Liverpool pour connaître ce	pays	magique ((il signale vers l'extérieur)).
Oui, parce que c'est une manière de communiquer et bon, si l'on veut voyager dans un autre	pays	ou s'il y a des gens qui viennent à la ville et tout ça. C'est tout.
Bon... j'aimerais l'anglais parce que pour continuer à améliorer à l'école et pour aller à un autre	pays	où l'on parle français ou anglais, pour savoir comment dire... parler des personnes et comprendre ce qu'on me dit.
Parce que je veux apprendre et je veux aller dans un	pays	où l'on parle anglais.
C'est l'entourage, Je pense que ce qui ne nous favorise pas c'est l'entourage, les voisins des autres pays	pays	, parce qu'ils parlent tous espagnol.
Je pense que le projet représente beaucoup pour cet endroit, on ne voit pas ça ici au sud, et à beaucoup de secteurs de notre ville et de notre	pays	parce que ce n'est pas qu'ici, mais dans tout le pays qu'on ne parle pas.
Bon, avec les logiciels ils apprennent les langues des autres	pays	.
Je veux aller dans un autre	pays	pour enseigner, pour faire des cours.
Par exemple, si on va voyager dans un	pays	qui ne soit pas les États-Unis, mais, disons, la Norvège, si on ne sait pas parler norvégien, qu'on dit que c'est super difficile, alors là on peut se défendre avec l'anglais.

1.3.15 Professeurs

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Je crois que les	professeurs	d'anglais.
Pas tous les professeurs, mais les	professeurs	de langues.
Je peux apprendre anglais et pratiquer avec de bons	professeurs	et comprendre mieux cette langue.
Aux écoles bilingues on doit avoir de très bons	professeurs	et tout ça, mais parfois on a de bons professeurs aussi.
Et avec d'autres personnes, les	professeurs	.
Ce n'est pas une question de capacité des	professeurs	, mais de charge horaire plutôt.
C'est-à-dire, pas tous les	professeurs	, mais les professeurs de langues.
Je l'ai trouvé très chouette, avec des	professeurs	natifs, mais c'était mensuel et la mensualité était trop cher.
On m'a dit que c'était avec des	professeurs	natifs, que c'était très bon et patati et patata.
Ils cherchent des jeunes comme eux ((elle signale les	professeurs	)) pour qu'ils travaillent.

1.4 Configuration du thème à travers les fragments qui contiennent le mot clé

1.4.1. Anglais

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ "ANGLAIS"			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
C'est déjà très global, c'est déjà trop d'	anglais	, alors...	Anglais c'est langue parlée partout dans le monde.
Parce que l'	anglais	c'est une des langues les plus parlées	
Anglais, j'aimerais parler anglais. Il y a l'	anglais	comme langue universelle, si on peut le dire.	
Anglais, j'aimerais parler	anglais	. Il y a comme une langue universelle.	
On peut le dire comme ça, parce que	anglais	on l'a au Japon.	
Aujourd'hui le besoin c'est	anglais	parce que c'est une langue universelle.	
Bon, un petit peu d'	anglais	.	
Non, je ne parle pas	anglais	, je le comprends.	
On avait plus de temps pour étudier	anglais	, mais...	
Dans le cahier il dit « Espagnol-	anglais	», mais il est ↑ très sporadique ↑ de voir un petit mot un anglais.	
Il n'a pas voulu nous enseigner. Moi, j'aimais bien	anglais	, mais on n'a fait rien de plus.	
Je veux apprendre toutes les langues :	anglais	pour le perfectionner...	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ "ANGLAIS"			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
On ne nous apprend qu'à dire quelques choses ou objets en	anglais	. À une école bilingue, au contraire, on les apprend à parler pratiquement.	Anglais c'est langue parlée par d'autres personnes.
Quand il aura 15 ans il va apprendre	anglais	, allemand et français.	
Il ne parle pas que français, mais il parle	anglais	aussi et quand il aura 15 ans il va apprendre anglais, allemand et français.	
Ceux qui étudient	anglais	. Comme filière ? PB08 : Comme filière [il	
Nous ne sommes pas entourés que des gens qui parlent	anglais	.	
En Europe on a l'allemand, le français, l'	anglais	, l'espagnol ((elle compte avec les doigts)	
les missionnaires aussi... j'ai eu un cours d'	anglais	...	
Si c'est d'anglais, c'est seulement d'	anglais	; mais si c'est professeur de langues, ce son plusieurs langues.	
Encore là, ici ((en Colombie)) on n'écoute	anglais	nulle part.	
Je crois que les professeurs d'	anglais	...	
Dans une école bilingue, au contraire, on leur apprend à parler	anglais	pratiquement.	
Alors il a déjà appris	anglais	, presque sans réfléchir.	Anglais c'est langue d'enseignement obligatoire à l'école.
Bon, j'ai appris un peu d'	anglais	et j'ai appris ici à cette école.	
Bon, à l'école on m'apprend	anglais	, mais je veux étudier le français.	
Il n'avait pas la moindre intention d'étudier	anglais	, mais à l'école on l'a obligé.	
Dans une école bilingue, au contraire, on leur apprend à parler	anglais	pratiquement.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ "ANGLAIS"			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
On ne nous apprend qu'à dire quelques choses ou objets en	anglais	. À une école bilingue, au contraire, on les apprend à parler pratiquement.	

1.4.2 Besoin

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « BESOIN »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Aujourd'hui le	besoin	c'est l'anglais parce que c'est une langue universelle.	Besoin c'est utiliser l'anglais pour travailler et pour voyager.
J'ai choisi l'anglais, parce que cela ouvre beaucoup de portes pour un travail et parce que pour travailler, j'ai	besoin	d'étudier anglais.	
Mon nom est PA06, je veux apprendre l'anglais, j'ai	besoin	de l'anglais et c'est tout.	
Aussi parce que si l'on veut voyager quelque part, essentiellement on a	besoin	de cette langue pour pouvoir survivre et vivre là si l'on va y rester.	
Ce qui se passe c'est que j'ai entendu d'une fille qui est partie dans un autre pays, alors elle me disait que, malheureusement, elle a dû apprendre beaucoup de gros mots parce qu'elle avait	besoin	de savoir ce qu'on lui disait pour qu'ils ne la traitent mal et tout ça.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « BESOIN »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Ces petites choses de la vie... et autour de ça on augmente le vocabulaire. Je trouve très constructif le fait de lire, l'exercice de regarder ce que les mots signifient. Tout ce qui constitue un	besoin	, ce dont j'ai besoin pour répondre des questions, pour moi c'est ça la meilleure manière d'apprendre.	Besoin c'est communiquer avec autrui à travers une langue.
C'est important parce que nous avons	besoin	de communiquer de toute manière, même s'il existe une communication non-verbale avec les gestes ((elle fait des cercles avec les mains)) et tout ça, pour atteindre les allers et venues de messages à niveau global.	Besoin c'est utiliser d'autres langues pour travailler.
Bon, parce que nous n'en avons pas de	besoin	, parce que nous ne devons pas être en contact avec d'autre gens qui soient avec d'autres langues, mais avec les gens qui soient avec notre même langue.	
Tout ce qui constitue un besoin, ce dont j'ai	besoin	pour répondre des questions, pour moi c'est ça la meilleure manière d'apprendre.	
Parce qu'elle sert à avoir plusieurs travaux et dans presque tous les travaux on a	besoin	des langues.	
Ça me semble intéressant et très joli, que ce ne soit pas que pour le nord ((elle signale vers l'extérieur)) et pour les enfants qui ont de l'argent, mais donner des opportunités et que l'appel soit ouvert pour tout ce qui a	besoin	d'apprendre.	Besoin c'est apprendre une L2.
Ce n'est pas un	besoin	mais le plaisir de pouvoir communiquer avec cette personne et pouvoir comprendre ce qu'elle veut exprimer.	Besoin est différent de plaisir.

1.4.3 Bilingue

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « BILINGUE(S) »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
À une école	bilingüe	, au contraire, on leur apprend à parler anglais pratiquement.	Bilingue c'est un type d'école.
Au contraire, à une école	bilingüe	on apprend aux étudiants ce que nous apprenons ici et en plus on leur apprend des conversations et tout ça.	
Bon, je pense qu'à une école	bilingüe	on doit avoir de très bons professeurs et tout ça, mais quelquefois aux écoles... on pourrait dire... publiques ou du district* il y a de très bons profs, aussi bons que ceux des écoles bilingues.	
Alors, ça dépend, à une école	bilingüe	ça ((elle bouge l'index d'un côté à l'autre en signe de négation)) n'arrive pas, s'ils ne voient pas de résultats après six mois ou une année ou deux années... donc on ((elle signale vers l'extérieur)) te renvoie et un bon professeur arrive, et celui qui est bon peut y rester toute la vie.	
Bon, je pense qu'à une école bilingue on doit avoir de très bons professeurs et tout ça, mais quelquefois aux écoles... on pourrait dire... publiques ou du district* il y a de très bons profs, aussi bons que ceux des écoles	bilingues	, alors...	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « BILINGUE(S) »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Oui, ce n'est pas impossible, nous avons tous les mêmes capacités, mais il faut tenir compte de quelque chose. Quand je dis qu'ils vont à des écoles	bilingues	, c'est parce que, disons, en ce moment je ((elle met les mains sur la poitrine)) suis en train de commencer à apprendre, disons, le français et j'ai 19 ans et je n'ai aucune idée de français, et un enfant ((elle signale vers l'extérieur)) de peut-être 10 ans le parle déjà parfaitement, c'est ça ce que je dis.	Bilingue c'est un type d'école.
IP02 : [C'est-à-dire... Crois-tu qu'on puisse recevoir la même formation aux écoles publiques et	bilingues	?] ((PB10 remue la tête de haut en bas en signe d'approbation))	
Merci. PB01 dit qu'il y a des enfants des écoles	bilingues	qui apprennent anglais. Est-ce que vous apprenez anglais aux écoles auxquelles vous avez étudié où vous étudiez ? Croyez-vous qu'on apprenne de la même manière qu'à ces écoles ? Pourquoi ? PB08 : Non, parce qu'à l'école on ne nous apprend qu'à vocaliser.	
IP02 : Qui d'autre croyez-vous est	bilingüe	dans notre société ? Le président, il parle anglais aussi, il le parle très bien.	Bilingue c'est une personne qui parle anglais.
Mais j'insiste, par exemple, on dit “	bilingüe	” et immédiatement on l'associe avec anglais.	
dis. Crois-tu que tous les universitaires soient	bilingues	PB08 : Bon, pas tous ; ceux qui étudient ça, seulement. IP02 : Ceux qui étudient quoi ? PB08 : Anglais IP02 : Ceux qui étudient anglais.	
Merci. PB01 dit qu'il y a des enfants des écoles	bilingues	qui apprennent anglais. Est-ce que vous apprenez anglais aux écoles auxquelles vous avez étudié où vous étudiez ?	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « BILINGUE(S) »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Je dis... qu'elle ne soit pas	bilingüe	, mais qu'elle sache au moins... pas bilingüe, mais qu'elle ait les bases pour les utiliser et pour mon neveu aussi.	Bilingue c'est une personne qui maîtrise une L2.
Qu'elle ne soit pas bilingue, mais qu'elle sache au moins... pas	bilingüe	, mais qu'elle ait les bases pour les utiliser et pour mon neveu aussi.	
Pour moi, les	bilingues	sont les gens qui ont quelque... bon, qui ont des connaissances, qui ont étudié... bon, qui d'une certaine manière, ont l'opportunité de l'appliquer, qui ont acquis des connaissances hors l'académie, et ils ont l'opportunité de les pratiquer ou se mettent à le pratiquer constamment...	
Par exemple, dans les centres d'appel qui demandent d'être	bilingues	, c'est-à-dire, ils sont toujours en train de pratiquer la langue, il sont en train de demander, donc ils sont toujours là, tu me comprends?	Bilingue c'est un requis pour travailler.
Oui, ce n'est pas impossible, nous avons tous les mêmes capacités, mais il faut tenir compte de quelque chose. Quand je dis qu'ils vont à des écoles	bilingues	, c'est parce que, disons, en ce moment je ((elle met les mains sur la poitrine)) suis en train de commencer à apprendre, disons, le français et j'ai 19 ans et je n'ai aucune idée de français, et un enfant ((elle signale vers l'extérieur)) de peut-être 10 ans le parle déjà parfaitement, c'est ça ce que je dis.	Bilingüe c'est une personne qui apprend une L2 dans une institution spécialisée.
. IP02 : Ok... où croyez-vous que les personnes	bilingues	dans notre pays apprennent-elles ces langues ? On a déjà mentionné les écoles bilingues. Y a-t-il d'autres lieux ? PB07 : Les universités, par exemple.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « BILINGUE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Crois-tu que tous les universitaires soient	bilingues	PB08 : Bon, pas tous ; ceux qui étudient ça, seulement. IP02 : Ceux qui étudient quoi ? PB08 : Anglais IP02 : Ceux qui étudient anglais. Comme filière ? PB08 : Comme filière [il remue la tête de haut en bas en signe d'approbation].	Bilingüe c'est une personne qui apprend une L2 dans une institution spécialisée.
Qui sont les personnes en Colombie et dans notre contexte de Bogotá qui sont	bilingues	? PB08 : Les universitaires.	
Je dirais que, bon, c'est une réponse très... ((elle rit)) mais... les personnes de classe privilégiée, la plupart des écoles des enfants sont	bilingues	, trilingues ou polyglottes, eux, avec cinq ou six ans, ils parlent déjà plusieurs langues, même l'allemand.	
Ok... où croyez-vous que les personnes bilingues dans notre pays apprennent-elles ces langues ? On a déjà mentionné les écoles	bilingues	. Y a-t-il d'autres lieux ? PB07 : Les universités. PB03 : Au Colombo*. Le Colombo mais celui qui est virtuel et aussi les gens qui étudient ça professionnellement.	

1.4.4 Cours

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « COURS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Elle a déjà été, l'année dernière, elle a étudié anglais au Fond de compensation et malgré la convention qu'ils ont avec le fond de compensation, c'était cher, parce que chaque cycle coûtait 200.000 pesos* et à part on avait le transport, le fait de l'emmenner en	cours	... Bon, j'allais et ce n'était pas pratique de m'en aller et après retourner pour aller la chercher.	Cours sont des espaces académiques pour apprendre anglais.
Mon nom est PA02 et je viens inscrire ma fille au	cours	d'anglais aussi.	
L'année dernière, en novembre, j'étais avec mes filles à Chapinero* et on m'avait donné des flyers des	cours	d'anglais dans la rue. Donc, j'ai demandé à la femme et elle m'a dit que c'était avec des professeurs natifs, que c'était très bon et patati et patata.	
J'ai cherché et c'est ce que la femme disait par rapport aux	cours	d'anglais.	
Je pense qu'elle a raison [elle signale PB01], que la classe privilégiée c'est un facteur, parce que moi, avant de venir ici, j'ai cherché des	cours	d'anglais et j'ai téléphoné à une académie, et le semestre était super cher.	
Les personnes qui partent comme des missionnaires aussi... j'ai eu un	cours	d'anglais... les personnes étaient anglaises et elles partaient à d'autres pays à enseigner d'autres langues.	
Bon, mon nom est PA01, je vais inscrire ma fille au	cours	d'anglais.	
Cependant, la peur c'est que les cours les plus économiques appartiennent à la catégorie la plus basse ((elle bouge la main en bas)), mais alors	cours	d'anglais sont toujours très chers.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « COURS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
C'est comme l'espagnol ; si on pratique tous les jours >, bon... tout le monde va l'apprendre et ça y est, mais pour ce qui est de anglais je pense que... ou le français aussi, aussi avec un	cours	de français et... C'est-à-dire, dans le cours on comprend tout et on parle français, mais on sort et ça y est...	
J'ai beaucoup appris avec un professeur de l'école qui nous a fait lire des contes en anglais et il nous faisait écrire le conte, trouver des synonymes en anglais, jouer le conte... c'était	cours	de théâtre, en plus...	
PB02 : Moi, seulement espagnol, aussi. Je l'ai appris avec ma mère et bon, un petit peu d'anglais. IP02 : Et où est-ce que tu l'as appris ? PB02 : Bon, à l'école ou avec ces	cours	qu'il y a sur l'internet.	
En plus, les cours de l'école et ces	cours	sont très bons, il y aussi des applications qu'on peut télécharger pour qu'on le renforce.	
Bon, le minimum, l'espagnol, qui a été appris à la maison, et un peu d'anglais avec quelques	cours	à l'université.	
Pourquoi croyez-vous que vous ne parlez pas anglais même si vous avez des	cours	à l'école? PA14N: Parce qu'on n'enseigne que quelques mots.	
La première chose qui m'est venue à l'esprit quand on m'a dit qu'il y avait des	cours	c'était que je pouvais pratiquer mieux et comprendre ces langues pour quand je serai grande, pour faire les cours d'autres langues.	Cours sont des espaces académiques pour apprendre d'autres langues.
La première chose qui m'est venue à l'esprit quand on m'a dit qu'il y avait des cours c'était que je pouvais pratiquer mieux et comprendre ces langues pour quand je serai grande, pour faire les	cours	d'autres langues.	
Je veux aller dans un autre pays pour enseigner, pour faire des	cours	.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « COURS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Ça dépend ↑, parce que si ça ne peut pas être un contact physique, mais, disons, il y a des cours	cours	dans lesquels on peut se mettre, par exemple, 24 heures par jour, on a son temps dans le travail.	
Elle a déjà été, l'année dernière, elle a étudié anglais au Fond de compensation et malgré la convention qu'ils ont avec le fond de compensation, c'était cher, parce que chaque cycle coûtait 200.000 pesos* et à part on avait le transport, le fait de l'emmenner en	cours	... Bon, j'allais et ce n'était pas pratique de m'en aller et après retourner pour aller la chercher.	Cours sont des espaces académiques chers.
Je pense qu'elle a raison [elle signale PB01], que la classe privilégiée c'est un facteur, parce que moi, avant de venir ici, j'ai cherché des	cours	d'anglais et j'ai téléphoné à une académie, et le semestre était super cher.	
Cependant, la peur c'est que les cours les plus économiques appartiennent à la catégorie la plus basse ((elle bouge la main en bas)), mais alors	cours	d'anglais sont toujours très chers.	
Je crois que cela ne doit pas être nécessairement dépenser de l'argent, parce que sur l'internet il y a beaucoup de	cours	et c'est aussi l'intérêt que l'on ait, la discipline et tout ça, on ne doit pas nécessairement avoir des livres et aller à une académie ou ce type de choses, parce qu'il y a plus d'options.	
C'est comme l'espagnol ; si on pratique tous les jours >, bon... tout le monde va l'apprendre et ça y est, mais pour ce qui est de anglais je pense que... ou le français aussi, aussi avec un	cours	de français et... C'est-à-dire, dans le cours on comprend tout et on parle français, mais on sort et ça y est...	
Moi, j'ai fait plusieurs	cours	techniques, malgré mes deux enfants, j'ai trouvé le temps pour continuer à prospérer ou à apprendre plus, à rétro alimenter, et j'aimerais apprendre les trois.	Cours c'est un moyen d'ascension sociale.

1.4.5 École

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ "ÈCOLE"			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Je crois que non, parce qu'à une	école	comme celle où l'on étudie, on ne nous apprend qu'à dire quelques choses ou objets en anglais.	École [publique] c'est lieu où l'apprentissage de langues est insuffisant.
Les personnes à l'	école	et ça c'est tout... on a appris l'essentiel et ça y est...	
PA09: Bon... oui, parce qu'à l'	école	on n'enseigne que l'essentiel et on reste là, avec l'essentiel et l'essentiel.	
Comme... disons... les pronoms de "il", "elle", "tu"... c'est-à-dire, à mon	école	on le voit beaucoup beaucoup, mais on suppose qu'on devrait travailler déjà sur des choses différentes, comme plus spécialisées.	
PA06 : J'allais dire ça ((elle signale PA07)), se dépasser soi-même. Ne pas dire qu'à l'	école	on m'a donné l'essentiel, mais vraiment pouvoir apprendre quelque chose telle qu'il est, ça serait génial.	
PB08 : Non, parce qu'à l'	école	on ne nous apprend qu'à vocaliser.	
Si vous avez des cours à l'	école	? PA14N: Parce qu'on n'enseigne que quelques mots.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ "ÉCOLE"			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Et les enfants à l'	école	, par exemple, ceux qui vont à l'école, ils ont des cours d'anglais. Qu'est-ce que vous en pensez? PA05 : Non... on leur dit : "dis quelque chose" et c'est : "Non, je ne sais pas, non." ((Elle rit)) PA07 : Moi, avec mes filles, non ? Au moins elle ((elle signale une fille)), dans le cahier il dit « Espagnol-Anglais », mais il est ↑ très sporadique ↑ de voir un petit mot écrit en anglais... (1) donc, comment vont-ils apprendre comme ça ?	
À vocaliser ? ((PB08 remue la tête de haut en bas en signe d'approbation)) C'est ça ce qu'on t'a appris à l'école	école	? PB08 : Disons, à bien prononcer des mots et des questions, mais... c'est-à-dire, pas de conversations.	
Bon... j'aimerais anglais parce que pour continuer à améliorer à l'arce que pour continuer à améliorer à l'	école	et pour aller à un autre pays où l'on parle français ou anglais, pour savoir comment dire... parler des personnes et comprendre ce qu'on me dit.	École [publique] c'est mon institution éducative.
PA09: Mon nom est PA09 et je viens ici pour apprendre anglais, parce qu'il me semble important pour renforcer ce qu'on m'apprend à	école	.	
PB08 : Moi, je pense à des mots qu'on m'a appris là, à l'	école	.	
Non, c'est comme un défi, peut-être je n'ai jamais essayé même d'étudier à l'exception de l'	école	, je n'ai jamais essayé d'étudier ni d'apprendre quelque part d'autre une autre langue et rien de ça.	
Mais celui-ci a attiré mon attention parce que c'est économique et je sais qu'elle va s'en servir... pas seulement à l	école	, mais aussi plus tard.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ "ÉCOLE"			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
PB10 : Bon, à l'	école	on m'apprend l'anglais, mais je veux étudier le français.	
PB02 : Bon, à l'	école	ou avec ces cours qu'il y a sur l'internet.	
Et anglais, grâce à l'	école	, parce que j'étais très paresseuse pour ce qui était de l'anglais, mais avec la musique et d'autres choses.	
J'ai beaucoup appris avec un professeur de l'	école	qui nous a fait lire des contes en anglais et il nous faisait écrire le conte, trouver des synonymes en anglais, jouer le conte... c'était cours de théâtre, en plus...	
PB10 : Bon, je pense qu'à une	école	bilingue on doit avoir de très bons professeurs et tout ça, mais quelquefois aux écoles... on pourrait dire... publiques ou du district* il y a de très bons profs, aussi bons que ceux des écoles bilingues, [alors...	École [bilingue] c'est un lieu avec de très bons professeurs.
Alors, ça dépend, à une	école	bilingue ça ((elle bouge l'index d'un côté à l'autre en signe de négation)) n'arrive pas, s'ils ne voient pas de résultats après six mois ou une année ou deux années... donc on ((elle signale vers l'extérieur)) te renvoie et un bon professeur arrive, et celui qui est bon peut y rester toute la vie.	
À une	école	bilingue, au contraire, on leur apprend à parler anglais pratiquement.	École bilingue c'est un lieu où l'on apprend très bien.
Au contraire, à une	école	bilingue on apprend aux étudiants ce que nous apprenons ici et en plus on leur apprend des conversations et tout ça.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ "ÉCOLE"			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
PB01 : Exactement ça, ouvrir une	école	de langues c'est ouvrir la possibilité pour tout le monde, comme nous sommes ici maintenant : des grands, des petits...	École de langues est lieu pour ouvrir des opportunités.
Parlons d'un enfant que, quand il était petit, il n'avait pas la moindre intention d'étudier anglais, mais à	école	on l'a obligé à le faire...	École c'est lieu où l'on doit apprendre anglais.
PB10 : Bon, à l'	école	on m'apprend l'anglais, mais je veux étudier le français.	École c'est lieu où l'on n'apprend qu'anglais comme L2.

1.4.6 Écoles

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « ÉCOLES »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Quand je dis qu'ils vont à des	écoles	bilingues, c'est parce que, disons, en ce moment je ((elle met les mains sur la poitrine)) suis en train de commencer à apprendre, disons, le français et j'ai 19 ans et je n'ai aucune idée de français, et un enfant ((elle signale vers l'extérieur)) de peut-être 10 ans le parle déjà parfaitement, c'est ça ce que je dis.	Écoles bilingues sont des lieux pour l'apprentissage précoce de langues.
Il y a des enfants des	écoles	bilingues qui apprennent anglais.	
Je dirais que, bon, c'est une réponse très... ((elle rit)) mais... les personnes de classe privilégiée, la plupart des	écoles	des enfants sont bilingues, trilingues ou polyglottes, eux, avec cinq ou six ans, ils parlent déjà plusieurs langues, même l'allemand.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « ÉCOLES »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Bon, je pense qu'à une école bilingue on doit avoir de très bons professeurs et tout ça, mais quelquefois aux écoles... on pourrait dire... publiques ou du district* il y a de très bons profs, aussi bons que ceux des	écoles	bilingues, [alors...	Écoles bilingues sont des lieux avec de très bons professeurs.
Bon, je pense qu'à une école bilingue on doit avoir de très bons professeurs et tout ça, mais quelquefois aux	écoles	publiques ou du district* il y a de très bons profs, aussi bons que ceux des écoles bilingues, [alors...	
Quand je dis qu'ils vont à des	écoles	bilingues, c'est parce que, disons, en ce moment je ((elle met les mains sur la poitrine)) suis en train de commencer à apprendre, disons, le français et j'ai 19 ans et je n'ai aucune idée de français, et un enfant ((elle signale vers l'extérieur)) de peut-être 10 ans le parle déjà parfaitement, c'est ça ce que je dis.	Écoles bilingues sont des lieux où l'on apprend très bien.
IP01 : Et si ce prof, par exemple, est prof de sciences sociales ou prof de maths, croyez-vous que ces [profs ne- PA07 : [Aux écoles publiques, je crois que non. Aux	écoles	privées, oui.]	Écoles privées sont des lieux où les professeurs sont bilingues.
IP01 : Et si ce prof, par exemple, est prof de sciences sociales ou prof de maths, croyez-vous que ces [profs ne- PA07 : [Aux	écoles	publiques, je crois que non. Aux écoles privées, oui.]	Écoles publiques sont des lieux où les professeurs ne sont pas bilingues.
Bon, je pense qu'à une école bilingue on doit avoir de très bons professeurs et tout ça, mais quelquefois aux	écoles	publiques ou du district* il y a de très bons profs, aussi bons que ceux des écoles bilingues, [alors...	Écoles publiques sont des lieux où parfois il y a de bons professeurs.

1.4.7 Enfants

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « ENFANTS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
IP01: Vous venez vous inscrire ou seulement les enfants? ((PA11 signale les	enfants	avec la main)) LES DEUX FEMMES: Les enfants.	Enfants sont des personnes auxquelles la formation est dirigée.
LES DEUX FEMMES: Les	enfants	.	
Parce que, disons, que nous, les	enfants	, on ne pratique pas et, disons, si on veut vraiment apprendre anglais, on doit pratiquer, pratiquer et pratiquer.	
. Il me semble bon parce que ce sont des projets qui commencent comme à la maison, et je crois que les	enfants	vont se sentir comme dans un second chez-soi, pas comme... mais avec des gens qui sont égaux ((elle bouge les main de façon horizontale)).	
PB01 dit qu'il y a des	enfants	des écoles bilingues qui apprennent anglais.	Enfants sont des personnes qui appartiennent à la classe privilégiée et parlent deux ou plusieurs langues.
Dans la même maison il peut y avoir des parents ou des frères qui parlent cette langue et ils élèvent les	enfants	et ils apprennent deux langues en même temps, et ça arrive beaucoup, bon... chez les familles riches, généralement, mais ça arrive.	
Alors ça me semble intéressant et très joli, que ce ne soit pas que pour le nord ((elle signale vers l'extérieur)) et pour les	enfants	qui ont de l'argent, mais donner des opportunités et que l'appel soit ouvert pour tout ce qui a besoin d'apprendre.	
Je dirais que, bon, c'est une réponse très... ((elle rit)) mais... les personnes de classe privilégiée, la plupart des écoles des	enfants	sont bilingues, trilingues ou polyglottes, eux, avec cinq ou six ans, ils parlent déjà plusieurs langues, même l'allemand	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « ENFANTS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Au contraire, en Europe on a l'allemand, le français, anglais, l'espagnol ((elle compte avec les doigts)) ... et tout est tout près. Alors, ce qui ne nous favorise pas c'est la situation géographique et nos voisins qui parlent espagnol aussi. PA03 : C'est pour ça que les	enfants	qui y ont été enlevés connaissent les deux langues, parce qu'ils écoutent le voisin, la télé, alors ils parlent déjà les deux langues.	Enfants sont des personnes qui apprennent une ou plusieurs langues dans un environnement plurilingue.
Oui, parce qu'on peut apprendre, étudier et aussi on peut, par exemple, l'apprendre à ses	enfants	à l'avenir ((des rires)).	
Moi, j'ai fait plusieurs cours techniques, malgré mes deux	enfants	, j'ai trouvé le temps pour continuer à prospérer ou à apprendre plus, à rétro alimenter, et j'aimerais apprendre les trois.	Enfants sont des obstacles pour étudier ou pour apprendre.
Pourquoi voudrais-tu apprendre le français? PA05 : Ah, bon, non... (3) Ce qui est important c'est de faire que les	enfants	s'en sortent dans la vie, qu'ils aient quelque chose de meilleur que ce qu'on a eu, donc c'est se concentrer à eux ((elle signale PA06)), espérer qu'ils finissent leurs filières et on reste en arrière, mais on s'occupe de leur mener à bon port. On ne pense plus à soi-même pour des choses comme ça.	Enfants sont des personnes qui doivent avoir plus d'opportunités que leurs parents pour l'ascension sociale.

1.4.8 Espagnol

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « ESPAGNOL »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Je crois que l'	espagnol	c'est la seule langue avec laquelle on naît ((elle rit)), en parlant la langue depuis la naissance, c'est la seule chose que je sais.	Espagnol c'est une langue que je parle.
Au contraire, en Europe on a l'allemand, le français, anglais, l'	espagnol	((elle compte avec les doigts)) ... et tout est tout près.	
Je pense que c'est une condition requise celle de parler une langue différente de l'	espagnol	.	
Quelles langues parles-tu ?	Espagnol	.	
Bon, je parle	espagnol	et Nam trik, et je sais quelques mots en anglais.	
Quelles langues parles-tu ? PB07 :	Espagnol	.	
Eh, je parle	espagnol	, je crois que c'est très évident.	
Je parle	espagnol	.	
Je parle	espagnol	PA06 : PA07 : Langue e P	
Chacun répond quelles langues vous parlez. PA01 :	espagnol	.	
PA06 : Espagnol PA07 : Langue espagnole PA08 :	espagnol	.	
C'est comme l'	espagnol	; si on pratique tous les jours >, bon... tout le monde va l'apprendre et ça y est, mais pour ce qui est de anglais je pense que... ou le français aussi, aussi avec un cours de français et...	Espagnol c'est de la connaissance limitée ou insuffisante.
Moi, seulement	espagnol	, aussi.	
Alors, ce qui ne nous favorise pas c'est la situation géographique et nos voisins qui parlent	espagnol	aussi.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « ESPAGNOL »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
On n'écoute que l'	espagnol	et c'est tout.	Espagnol c'est de la connaissance limitée ou insuffisante.
Seulement	espagnol	.	
Seulement l'	espagnol	et je l'ai appris ici à l'école.	
Seulement	espagnol	.	
Ils peuvent apprendre plusieurs langues, mais ici on parle tous	espagnol	, le seule ((pays)) c'est le Brésil.	
Bon, le minimum, l'	espagnol	, qui a été appris à la maison.	Espagnol c'est une langue que je ne maîtrise pas.
Je suis en train d'essayer de parler	espagnol	, mais avant de mourir, j'apprends un peu ((il rit)).	

1.4.9 Français

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « FRANÇAIS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Et	français	aussi par intérêt, pour savoir comment il est.	Français est langue que je veux apprendre.
Oui, parce que j'aime le	français	, c'est tout.	
Avec le	français	, ce serait plutôt pour aller voyager, pour... oui, disons, pas pour trouver un emploi ou des choses comme ça.	
Je veux apprendre anglais et	français	parce que je veux être professeur quand je serai grande.	
Je veux apprendre le	français	parce que je veux voyager.	
Je veux apprendre anglais et	français	parce que je veux avoir de la connaissance des langues pour voyager et tout ça.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « FRANÇAIS »

UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS

CONCEPTUALISATION
DE L'UNITÉ LEXIQUE

L'anglais pour le perfectionner, le	français	parce que je l'aime...	
Anglais et	français	parce que ça nous sert dans la vie.	
Oui, il chante en	français	et c'est très drôle.	
		, je pense pareil : ((elle compte avec les doigts)) la Tour Eiffel, une baguette, le béret, cette ambiance romantique et tout ça qu'il y a là.	Français est des images associées à la France.
Avec le	français		
Quand je pense au	français	, je pense à la Panthère rose ((rires)).	
Le	français	me semble très joli et élégant, cette prononciation si belle	
Oui, je pense...	français	? Non, je ne pense qu'au drapeau...	
Moi ((elle met les mains sur la poitrine)) à grand-peine j'arriverais à parler espagnol et peut-être un peu de	français	, et il ((elle signale vers l'extérieur)) aura... je ne sais pas... la moitié d'un monde linguistique devant soi.	Français est langue maîtrisée par "les autres".
19 ans et je n'ai aucune idée de	français	, et un enfant ((elle signale vers l'extérieur)) de peut-être 10 ans le parle déjà parfaitement, c'est ça ce que je dis.	
Par exemple, je travaille à une école qui est française ; le Lycée	français	, et là tout le monde parle 5 langues.	Français est capitale culturel et économique élevés.
Quel type d'étudiants il y a au Lycée	français	? Bon... les riches	
Pour comprendre les gens qui parlent l'autre langue, ne pas se perdre quand on voit un gringo en parlant, ou un	français	... et on est là, aspirant à pouvoir comprendre.	Français est personne de nationalité française.
Et français aussi par intérêt, pour savoir comment il est et comment on le prononce et s'il y a un	français	, pouvoir le comprendre.	

1.4.10 Langue

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Quand j'ai vu l'affiche, la	langue	anglaise a attiré beaucoup mon attention, c'est-à-dire l'anglais...	Langue c'est anglais.
C'est une langue qui peut se parler, comme langue espagnole,	langue	anglaise et ... oh, j'ai oublié l'autre.	
Moi, quand je pense à la	langue	anglaise, je pense aux émissions de télé, ce genre de choses.	
Bon, moi, j'aimerais apprendre anglais parce que c'est déjà une	langue	essentielle.	
Mais je dis que c'est très chouette avoir l'opportunité de voyager, parce que c'est obligatoire que le cerveau change ((elle touche sa tête en faisant de cercles)) pour arriver à comprendre la	langue	, mais, disons, ces personnes... je dis qu'elles sont très fonceuses parce que je n'ai pas pu le faire.	
Pourquoi veux-je parler cette	langue	? Parce que... (2) disons, je suis diplômée comme steward et parce que l'anglais... l'anglais, c'est-à-dire, tu peux...	
Hier, il m'a appelée et on n'a pas pu beaucoup parler, mais peu de mots, et il me semble intéressant et important de savoir une autre	langue	, parce que, tiens, je n'ai pas pu je n'ai pas pu parler avec lui.	
J'ai choisi anglais parce que je veux apprendre une autre langue, voyager là et pouvoir parler et mieux comprendre la	langue	.	
Je pense que je peux apprendre anglais et pratiquer avec de bons professeurs et comprendre mieux cette	langue	.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Alors, nous avons été un peu oubliés à cause de ne pas savoir parler cette langue qui est une	langue	plus universelle, mais on devrait connaître nos... chez l'indigène se trouvent beaucoup de réponses à cette crise terrible que nous avons aujourd'hui...	Langue c'est anglais.
Alors, nous avons été un peu oubliés à cause de ne pas savoir parler cette	langue	qui est une plus universelle, mais on devrait connaître nos...	
Aujourd'hui le besoin c'est anglais parce que c'est une	langue	universelle.	
Il y a l'anglais comme	langue	universelle, si on peut le dire comme ça, parce que l'anglais on l'a au Japon et dire qu'au Japon c'est une autre langue, et anglais se comprend partout.	
J'ai choisi l'anglais parce que je veux apprendre une autre	langue	, voyager là et pouvoir parler et comprendre mieux la langue.	
J'ai dit que quand je pense à “	langue	française”... j'ai oublié ((elle rit)) ... la... langue française ou France, je pense à ((elle compte avec les doigts)) un béret, à la Tour Eiffel et à une baguette.	Langue c'est français.
Alors, quand je pense à la	langue	française, je trouve impressionnant le fait de l'apprendre, je ne croyais pas que je pouvais l'apprendre.	
Bon, je n'avais pas pensé au français, que j'allais l'inclure dans mes apprentissages de vie et tenir compte de cette	langue	.	
Des personnes qui viennent d'autres pays à notre pays, et qui veulent commencer à parler notre	langue	aussi.	Langue c'est espagnol.

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Je crois que l'espagnol c'est la seule	langue	avec laquelle on naît ((elle rit)), en parlant la langue depuis la naissance, c'est la seule chose que je sais.	Langue c'est espagnol.
Je crois que l'espagnol c'est la seule langue avec laquelle on naît ((elle rit)), en parlant la	langue	depuis la naissance, c'est la seule chose que je sais.	
Bon, pour moi, je ne sais pas ; je dirais que je ne connais pas encore la	langue	, il y a beaucoup de mots que je n'ai pas découverts, mais avec le temps j'ai acquis plusieurs connaissances de ce langage.	
PA03:	langue	espagnole.	
PA07 :	langue	espagnole.	
PA24 :	langue	espagnole.	
PA02 :	langue	espagnole.	
Je crois qu'on apprend plus en écoutant ((elle signale son oreille)), de la même manière qu'on a appris la	langue	espagnole, peut-être en écoutant on apprend plus l'autre langue.	Langue c'est Nam Trik.
Et quand je pense au Nam Trik, je pense à une autre	langue	différente à tout ce que j'aurais pu penser, et je pense beaucoup aux couleurs.	
Le Nam Trik c'est une	langue	indigène du peuple Misak, qui habite au Cauca.	
Je n'en avais jamais entendu parler et je la trouve ... le nom... oui, elle me semble une	langue	intéressante.	
Et le Nam Trik, je ne connaissais pas	langue	, mais quand on m'en a parlé... ça a l'air d'avoir des couleurs, de la joie, comme ça...	
Anglais et français parce que ça nous sert dans la vie et la	langue	native parce que je la trouve intéressante.	
Bon, je pense que je veux apprendre cette	langue	parce que je n'ai aucune idée de de quoi elle s'agit.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
. Je veux apprendre le Nam Trik parce que mon projet professionnel c'est travailler avec des communautés indigènes, avec des communautés rurales... et apprendre une	langue	serait très utile pour connaître mieux les gens, pour approfondir leur...	Langue c'est Nam Trik.
Une	langue	c'est un moyen d'expression que nous les individus utilisons pour dire ce que nous sentons ou exprimons.	Langue c'est possibilité de communication.
Langue c'est comme un idiome* qui peut se parler, comme	langue	espagnole, anglaise et...	
Je dis que	langue	est plutôt la manière dans laquelle nous communiquons, indépendamment de si on le fait avec des mots, si c'est avec des gestes, c'est comme une compilation de plusieurs choses, ça je crois que c'est la langue.	
Pour moi oui, c'est important parce que l'on peut connaître de nouvelles personnes et pour pouvoir communiquer avec elles en sachant leur	langue	.	
Pour comprendre les gens qui parlent l'autre	langue	, ne pas se perdre quand on voit un gringo en parlant, ou un français...	
Hier, il m'a appelée et on n'a pas pu beaucoup parler, mais peu de mots, et il me semble intéressant et important de savoir une autre	langue	, parce que, tiens, je n'ai pas pu je n'ai pas pu parler avec lui.	
J'ai choisi anglais parce que je veux apprendre une autre langue, voyager là et pouvoir parler et mieux comprendre la	langue	.	
Je pensais qu'on devait... que chaque	langue	avait un coût et alors, quand on finit...	Langue c'est L2/LE
Alors, pour moi apprendre une nouvelle	langue	c'est faire un pas vers le projet que j'ai avec ma vie.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Pour moi, apprendre une nouvelle	langue	c'est un pas nécessaire vers la réalisation de mes projets.	Langue c'est L2/LE
Oui, parce que quand on sera grand, on pourra avoir un emploi et on part dans un autre pays et on a cette	langue	, comme ça on n'aura pas de problèmes avec les gringos ((il rit)).	
Je pense que c'est une condition requise celle de parler une	langue	différente de l'espagnol.	
L'anglais on l'a au Japon et il faut dire qu'au Japon c'est une autre dire qu'au Japon c'est une autre	langue	, et l'anglais se comprend partout.	
Mon nom est PB03, j'ai 34 ans, je suis du district Antonio Nariño aussi, et mes attentes par rapport à l'école sont apprendre une nouvelle	langue	et approfondir mes connaissances.	
Chacun se spécialise dans une	langue	et c'est lui qui va enseigner, mais je ne crois pas qu'ils parlent tant de langues... je n'imagine pas.	
En écoutant de la musique dans une autre	langue	... et c'est tout.	
Il y a aussi des gens qui vont dans un autre pays sans connaître la	langue	et elles l'apprennent.	
Comment apprendre une autre langue? S'il y avait la possibilité, en parlant avec une autre personne qui parle cette	langue	, et il me semble aussi qu'en chantant.	
Dans la même maison il peut y avoir des parents ou des frères qui parlent cette	langue	et ils élèvent les enfants et ils apprennent deux langues en même temps, et ça arrive beaucoup, bon... chez les familles riches, généralement, mais ça arrive.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Et apprendre plus, c'est à dire, ne pas rester avec l'idée qu'on a déjà appris une	langue	et je reste avec ça, mais apprendre d'autres.	Langue c'est L2/LE
Je n'ai jamais essayé d'étudier ni d'apprendre quelque part d'autre, de vraiment parler un autre idiome* ou une autre	langue	et rien de ça ((elle signale vers l'extérieur)), mais pour moi ce serait un défi, m'entendre moi-même ((elle touche sa poitrine)) en parlant dans une autre langue.	
Je crois qu'on apprend plus en écoutant ((elle signale son oreille)), de la même manière qu'on a appris la langue espagnole, peut-être en écoutant on apprend plus l'	langue	.	
Pour moi oui, c'est important parce que l'on peut connaître de nouvelles personnes et pour pouvoir communiquer avec elles en sachant leur	langue	.	
Comme les films, on dit "oh, les films"... et on voudrait faire quelque chose comme ça et la	langue	.	
En plus, apprendre une autre	langue	me conduit à connaître (...) 3encore beaucoup d'autres, comme PB01 disait, connaître d'autres cultures, d'autres pays et d'autres personnes.	
Et aussi parce que c'est fondamental être diplômé et connaître une autre	langue	, même si ce n'est pas anglais, mais connaître une autre langue.	
Partout où vous allez, si vous ne connaissez pas la	langue	native, tu t'arranges avec anglais, c'est pourquoi c'est un besoin.	
Pour comprendre les gens qui parlent l'autre	langue	, ne pas se perdre quand on voit un gringo en parlant, ou un français...	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
? S'il y avait la possibilité de parler avec une autre personne qui parle cette langue, et il me semble aussi qu'en chantant les chansons de cette	langue	pour bien apprendre la prononciation...	Langue c'est L2/LE
En plus, quand on va voyager il est nécessaire qu'on sache leur	langue	pour ne pas se perdre.	
Dès toutes les perspectives, pouvoir parler pour apprendre une	langue	, pour partager entre nous.	
Aussi parce que si l'on veut voyager quelque part, essentiellement on a besoin de cette	langue	pour pouvoir survivre et vivre là si l'on va y rester.	
C'est plus facile d'apprendre une langue si c'est quelque chose d'attirant et de dynamique, pour que l'autre personne qui est en train d'apprendre la	langue	se sente attirée parce qu'on lui dit et on partage ça.	
C'est plus facile d'apprendre une	langue	si c'est quelque chose d'attirant et de dynamique, pour que l'autre personne qui est en train d'apprendre la langue.	
Pour moi, apprendre une nouvelle	langue	c'est un pas nécessaire vers la réalisation de mes projets.	[Une autre] Langue c'est un besoin pour atteindre un objectif.
Je pense que c'est une condition requise celle de parler une	langue	différente de l'espagnol.	
Mais je dis que c'est très chouette avoir l'opportunité de voyager, parce que c'est obligatoire que le cerveau change ((elle touche sa tête en faisant de cercles)) pour arriver à comprendre	langue	, mais, disons, ces personnes... je dis qu'elles sont très fonceuses parce que je n'ai pas pu le faire.	
Et aussi parce que c'est fondamental être diplômé et connaître une autre	langue	, même si ce n'est pas anglais, mais connaître une autre langue.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
En plus, quand on va voyager il est nécessaire qu'on sache leur	langue	pour ne pas se perdre.	[Une autre] Langue c'est un besoin pour atteindre un objectif.
Aussi parce que si l'on veut voyager quelque part, essentiellement on a besoin de cette	langue	pour pouvoir survivre et vivre là si l'on va y rester.	
Aujourd'hui le besoin c'est anglais parce que c'est une	langue	universelle.	
Alors, pour moi apprendre une nouvelle	langue	c'est faire un pas vers le projet que j'ai avec ma vie.	[Une autre] Langue c'est un outil pour atteindre un objectif.
Pour moi, apprendre une nouvelle	langue	c'est un pas nécessaire vers la réalisation de mes projets.	
Mon nom est PB03, j'ai 34 ans, je suis du district Antonio Nariño aussi, et mes expectatives par rapport à l'école sont apprendre une nouvelle	langue	et approfondir mes connaissances.	
Pour moi oui, c'est important parce que l'on peut connaître de nouvelles personnes et pour pouvoir communiquer avec elles en sachant leur	langue	.	
Anglais et français parce que ça nous sert dans la vie et la	langue	native parce que je la trouve intéressante.	
J'ai choisi anglais parce que je veux apprendre une autre langue, voyager là et pouvoir parler et mieux comprendre la	langue	.	
Aussi parce que si l'on veut voyager quelque part, essentiellement on a besoin de cette	langue	pour pouvoir survivre et vivre là si l'on va y rester.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
. Je veux apprendre le Nam Trik parce que mon projet professionnel c'est travailler avec des communautés indigènes, avec des communautés rurales... et apprendre une	langue	serait très utile pour connaître mieux les gens, pour approfondir leur...	[Une autre] Langue c'est un outil pour atteindre un objectif.
J'ai choisi l'anglais parce que je veux apprendre une autre	langue	, voyager là et pouvoir parler et comprendre mieux la langue.	
En deuxième, que ça nous rapproche un peu de la culture dont la	langue	est originaire et de toutes les possibles personnes qui puissent la parler et cela élargit aussi notre vision, oui ?	Langue c'est prendre contact avec d'autres personnes.
Oui, j'aimerais voyager, mais je veux étudier Nam Trik parce que je crois qu'avec cette	langue	et avec d'autres langues indigènes je vais découvrir des clés de ce que nous sommes ici en Colombie, en interne, ce que nous avons méprisé.	
En plus, apprendre une autre	langue	me conduit à connaître (...) 3encore beaucoup d'autres, comme PB01 disait, connaître d'autres cultures, d'autres pays et d'autres personnes.	
. Je veux apprendre le Nam Trik parce que mon projet professionnel c'est travailler avec des communautés indigènes, avec des communautés rurales... et apprendre une	langue	serait très utile pour connaître mieux les gens, pour approfondir leur...	
Pour moi ce serait un défi, m'entendre moi-même ((elle touche sa poitrine)) en parlant dans une autre	langue	; ce serait ↑ fabuleux ↑.	[Apprendre une autre] Langue c'est réussite.

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Alors, quand je pense à la	langue	française, je trouve impressionnant le fait de l'apprendre, je ne croyais pas que je puisse l'apprendre.	[Apprendre une autre] Langue c'est réussite.
Bon, je n'avais pas pensé au français, que j'allais l'inclure dans mes apprentissages de vie et tenir compte de cette	langue	.	

1.4.11 Langues

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUES »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Moi, à vrai dire, je veux apprendre toutes les	langues	anglais pour le perfectionner, le français parce que je l'aime... oui, parce que j'aime le français, c'est tout.	Langues c'est L2.
Nous sommes dans un monde multiculturel, où jour après jour on connaît différentes	langues	.	
Si c'est d'anglais, c'est seulement d'anglais; mais si c'est professeur de	langues	, ce sont plusieurs .	
Bon, avec les logiciels qui apprennent les	langues	des autres pays.	
Les personnes étaient anglaises et elles parlaient à d'autres pays à enseigner d'autres langues.	langues	.	
Oui, parce que, comme PB01 a dit, l'école ouvre la possibilité d'apprendre	langues	et les comprendre.	
Non, je n'ai pas appris d'autres	langues	.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUES »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS		CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE	
Parce qu'elle sert à avoir plusieurs travaux et dans presque tous les travaux on a besoin des	langues	.	Langues c'est L2.
Parce que anglais c'est une des	langues	les plus parlées dans le monde.	
Bon, parce que nous n'en avons pas de besoin, parce que nous ne devons pas être en contact avec d'autre gens qui soient avec d'autres	langues	, mais avec les gens qui soient avec notre langue.	
C'est très différent en Europe où ils parlent plusieurs langues, mais ils sont tous tout près des autres et alors ils peuvent aller d'un côté à l'autre et retourner ici ((elle bouge la main d'un côté à l'autre)) et ils peuvent apprendre plusieurs	langues	, mais ici on parle tous espagnol.	
Ça a beaucoup de relation avec les gens qui ont d'autres	langues	, moi, par exemple, , je n'ai jamais parlé avec une personne qui parle anglais ou quelque chose comme ça.	
Les personnes de classe privilégiée, la plupart des écoles des enfants sont bilingues, trilingues ou polyglottes, eux, avec cinq ou six ans, ils parlent déjà plusieurs	langues	, même l'allemand.	
J'ai 27 ans et j'aimerais apprendre les trois	langues	parce que c'est quelque chose... de nouveau.	
Je veux apprendre anglais et français parce que je veux avoir de la connaissance des	langues	pour voyager et tout ça.	
Moi, à vrai dire, je veux apprendre toutes les	langues	anglais pour le perfectionner, le français parce que je l'aime... oui, parce que j'aime le français, c'est tout.	Langues sont un outil pour atteindre un objectif.
Pour moi apprendre des	langues	c'est comme... (3) pouvoir connaître plus, , je ne sais pas... le monde.	
Parce qu'elle sert à avoir plusieurs travaux et dans presque tous les travaux on a besoin des	langues	.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUES »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Je veux apprendre anglais et français parce que je veux avoir de la connaissance des	langues	pour voyager et tout ça.	
Il y a des	langues	qui rendent facile le fait de penser de manière abstraite	
Par exemple, je travaille à une école qui est française ; le Lycée français, et là tout le monde parle 5	langues	.	[Plusieurs] Langues c'est connaissance exceptionnelle.
Dans la même maison il peut y avoir des parents ou des frères qui parlent cette langue et ils élèvent les enfants et ils apprennent deux	langues	en même temps, et ça arrive beaucoup, bon... chez les familles riches, généralement, mais ça arrive.	
C'est pour ça que les enfants qui y ont été enlevés connaissent les deux langues, parce qu'ils écoutent le voisin, la télé, alors ils parlent déjà les deux	langues	.	
C'est très différent en Europe où ils parlent plusieurs langues, mais ils sont tous tout près des autres et alors ils peuvent aller d'un côté à l'autre et retourner ici ((elle bouge la main d'un côté à l'autre)) et ils peuvent apprendre plusieurs	langues	, mais ici on parle tous espagnol.	
Les personnes de classe privilégiée, la plupart des écoles des enfants sont bilingues, trilingues ou polyglottes, eux, avec cinq ou six ans, ils parlent déjà plusieurs	langues	, même l'allemand.	
Parler plusieurs langues, je pense.	langues	c'est quand on peut faire... interagir avec d'autres personnes d'autres pays, il me semble... je pense que c'est comme ça.	Langues c'est prendre contact avec d'autres personnes.

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUES »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
C'est pour ça que les enfants qui y ont été enlevés connaissent les deux langues, parce qu'ils écoutent le voisin, la télé, alors ils parlent déjà les deux	langues	.	Langues c'est prendre contact avec d'autres personnes.
Bon, parce que nous n'en avons pas de besoin, parce que nous ne devons pas être en contact avec d'autre gens qui soient avec d'autres	langues	, mais avec les gens qui soient avec notre langue.	
C'est très différent en Europe où ils parlent plusieurs langues, mais ils sont tous tout près des autres et alors ils peuvent aller d'un côté à l'autre et retourner ici ((elle bouge la main d'un côté à l'autre)) et ils peuvent apprendre plusieurs	langues	, mais ici on parle tous espagnol.	
Ça a beaucoup de relation avec les gens qui ont d'autres	langues	, moi, par exemple, , je n'ai jamais parlé avec une personne qui parle anglais ou quelque chose comme ça.	

1.4.12 Monde

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « MONDE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Connaître le	monde	.	Monde c'est objet à connaître.
Peut-être... il ne parle pas que français, mais il parle anglais aussi et quand il aura 15 ans il va apprendre anglais, allemand et français, et moi ((elle met les mains sur la poitrine)) à grand-peine j'arriverais à parler espagnol et peut-être un peu de français, et il ((elle signale vers l'extérieur)) aura... je ne sais pas... la moitié d'un	monde	linguistique devant soi.	
Nous sommes dans un	monde	, où jour après jour on connaît différentes langues.	
Pour moi c'est important parce que... pour pouvoir élargir mon horizon, pour pouvoir parcourir le	monde	, pour pouvoir le connaître.	
Bon, disons qu'en ce moment de la vie, il y a un projet très clair et c'est pouvoir connaître le	monde	pouvoir connaître d'autres cultures, pouvoir, comme monsieur PB09 disait, non seulement s'imprégner du touristique, ce qui devient touristique à niveau global, mais pouvoir connaître l'esprit.	
C'est un espoir dans la vie pour pouvoir avoir du succès et de meilleurs travaux dans d'autres pays du	monde	.	Monde c'est d'autres pays.
Parce que anglais c'est une des langues les plus parlées dans le	monde	.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « MONDE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Exactement ça, ouvrir une école de langues c'est ouvrir la possibilité pour tout le	monde	, comme nous sommes ici maintenant : les grands, les petits...	<i>Tout le monde</i> sont des personnes qui ont ou qui n'ont pas d'accès à une L2.
C'est une langue que tout le	monde	n'a pas.	
Par exemple, je travaille à une école qui est française ; le Lycée français, et là tout le	monde	parle 5 langues.	

1.4.13 Pays

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « PAYS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Et	pays	aussi.	(Un/D'autre) Pays c'est un lieu à être connu.
De la même manière aux Philippines, dans tous ces	pays	européens c'est super important parce que...	
Parce que quand je grandirai, je voudrais voyager dans un autre	pays	. IS102: Vivre dans un autre , c'est	
Bon, ma fille, avec les 20 ans que j'ai déjà*, je ne vais pas aller voyager dans un autre	pays	, je ne vais pas à l'université.	
Je pense au voyage que je n'ai jamais fait à Liverpool pour connaître ce	pays	magique ((il signale vers l'extérieur)).	
Oui, parce que c'est une manière de communiquer et bon, si l'on veut voyager dans un autre	pays	ou s'il y a des gens qui viennent à la ville et tout ça. C'est tout.	
Bon... j'aimerais l'anglais parce que pour continuer à améliorer à l'école et pour aller à un autre	pays	où l'on parle français ou anglais, pour savoir comment dire... parler des personnes et comprendre ce qu'on me dit.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « PAYS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Parce que je veux apprendre et je veux aller dans un	pays	où l'on parle anglais.	(Un/D'autre) Pays c'est un lieu à être connu.
Par exemple, si on va voyager dans un	pays	qui ne soit pas les États-Unis, mais, disons, la Norvège, si on ne sait pas parler norvégien, qu'on dit que c'est super difficile, alors là on peut se défendre avec l'anglais.	
Mais... et si vous trouvez un bon travail, mais c'est dans un autre	pays	, comme par exemple, les États-Unis?	
C'est important parce que, disons, si on a une opportunité de travail ou d'études dans un autre	pays	, donc on peut survivre.	(Un/D'autre) Pays c'est un lieu où l'on atteint l'ascension sociale à travers le travail ou l'éducation.
C'est un espoir dans la vie pour pouvoir avoir du succès et de meilleurs travaux dans d'autres	pays	du monde.	
Je veux aller dans un autre	pays	pour enseigner, pour faire des cours.	
Oui, parce que quand on sera grand, on pourra avoir un emploi et on part dans un autre	pays	et on a cette langue, comme ça on n'aura pas de problèmes avec les gringos ((il rit)).	Pays c'est un lieu où le contexte rend facile ou difficile l'apprentissage d'une L2.
C'est très différent en Europe où ils parlent plusieurs langues, mais ils sont tous tout près des autres et alors ils peuvent aller d'un côté à l'autre et retourner ici ((elle bouge la main d'un côté à l'autre)) et ils peuvent apprendre plusieurs langues, mais ici on parle tous espagnol, le seul	pays	)) c'est le Brésil, où ils parlent du portugais.	
C'est l'entourage, Je pense que ce qui ne nous favorise pas c'est l'entourage, les voisins des autres pays	pays	, parce qu'ils parlent tous espagnol.	
Je pense que le projet représente beaucoup pour cet endroit, on ne voit pas ça ici au sud, et à beaucoup de secteurs de notre ville et de notre	pays	parce que ce n'est pas qu'ici, mais dans tout le pays qu'on ne parle pas.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « PAYS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
En plus, apprendre une autre langue me conduit à connaître (...) 3encore beaucoup d'autres, comme PB01 disait, connaître d'autres cultures, d'autres	pays	et d'autres personnes.	Pays c'est lieu pour "l'autre".
Langues c'est quand on peut faire... interagir avec d'autres personnes d'autres	pays	, il me semble... je pense que c'est comme ça.	
Bon, avec les logiciels ils apprennent les langues des autres	pays	.	

1.4.14 Professeur(s)

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « PROFESSEUR(S) »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Et	professeurs	d'anglais.	Professeurs sont des gens non bilingues, sauf qu'il soient des professeur de langues.
Pas tous les professeurs, mais les	professeurs	de langues.	
Et avec d'autres personnes, les	professeurs	.	
C'est-à-dire, pas tous les	professeurs	, mais les professeurs de langues.	
Ils cherchent des jeunes comme eux ((elle signale les	professeurs	)) pour qu'ils travaillent.	(De bons) Professeurs sont nécessaires pour apprendre une L2.
Je peux apprendre anglais et pratiquer avec de bons	professeurs	et comprendre mieux cette langue.	
Aux écoles bilingues on doit avoir de très bons	professeurs	et tout ça, mais parfois on a de bons professeurs aussi.	
Ce n'est pas une question de capacité des	professeurs	, mais de charge horaire plutôt.	
Je l'ai trouvé très chouette, avec des	professeurs	natifs, mais c'était mensuel et la mensualité était trop cher.	Professeurs natifs sont des professionnels de haute qualité.
On m'a dit que c'était avec des	professeurs	natifs, que c'était très bon et patati et patata.	

2. Annexes concernant l'intervention pédagogique

2.1 Journal de bord # 1

Journal de bord N° __1__. Date d'observation : _Le 30 avril 2016_. Cours : __Français__. Langue étrangère enseignée : __Français_. Lieu : __École populaire de langues Lengua Somos_. Situation observée : __Cours du module 1__. Prénom et nom de l'observateur/trice : _Alexandra Montenegro Gómez_.	
Afin de commencer l'exploration des questions essentielles du module (qui suis-je ? Qui sommes-nous ?) et de favoriser un premier contact entre les élèves et le français comme langue étrangère, nous avons décidé de réaliser un entretien vidéo où deux francophones colombiens parleraient d'eux-mêmes. Le but de ces vidéos était de montrer aux étudiants que le français est une langue qui est parlée par des personnes dans le monde entier, et ceci inclut des personnes de leur pays. Dans la vidéo, les deux personnes parlent d'elles-mêmes sans un script, raison pour laquelle nous l'avons abordée, premièrement, en faisant un exercice de compréhension globale, en répondant aux questions clés « qui parle ? », « dans quel but ? », « de quoi parle-t-il ? », « où est-il ? », que les enfants ont répondues d'une manière immédiate en espagnol et les professeures guidaient pour qu'ils pussent y répondre en français. Ensuite, nous avons fait un exercice de compréhension fine, où les enfants devaient trouver des informations spécifiques concernant les personnes dans la vidéo (quel est son âge ? Quelles langues parle-t-il ? Quelle est sa profession ? Quel est son pays d'origine ?	Notes, réflexions et interprétations La richesse de cette séance s'est concentrée sur l'exercice de compréhension orale et non pas sur celui de la production. Donc, le document authentique leur a présenté deux francophones colombiens qui emploient le français de manière quotidienne et qui le considèrent important dans leur vie. Notre objectif était de leur montrer que la langue étrangère peut être parlée par n'importe qui, sans tenir compte de son origine. L'idée que la personne de la vidéo « parlait comme une personne française », bien que Dayan ne connût pas de personnes françaises qui lui servent comme référent, répond à la conception de langue étrangère qui lie les langues avec un référent culturel unique, dans ce cas-ci, la France. En ce

Dans quel quartier habite-t-il ? Dans quelle université a-t-il étudié ?).

Pour pouvoir répondre à ces questions, les enfants ont appris à demander « comment on dit ? », qui est devenue une question récurrente.

De cette manière nous avons pu aborder directement les verbes être et avoir à la première personne, en récupérant des extraits de la vidéo. Larrin a dit à voix haute -en espagnol- que quand la personne de la vidéo avait commencé à parler, lui, il avait pensé qu'elle était française et le fait d'avoir écouté le nom d'un quartier de Bogotá l'a surpris. Dayan a dit qu'elle aussi a été surprise parce que « elle parlait comme une française ». Nous leur avons demandé si jamais ils avaient parlé avec un Français, et ils ont répondu que non. C'est pourquoi nous leur avons demandé s'ils croyaient que parler en français signifiait parler comme un Français. Dayan nous a dit que la dernière fois nous avons parlé de plusieurs pays où l'on parle français, et qu'alors l'on pouvait parler français sans être Français. Il vaut la peine d'éclaircir que cette réflexion a eu lieu en espagnol et que les professeurs essayaient de répéter les idées des étudiants en français, mais la conversation entre eux s'est passée en langue maternelle.

Après avoir répondu aux questions, nous avons donné aux étudiants une feuille de papier qui avait pour titre « qui suis-je ? » et au centre avait le cadre d'un portrait. L'exercice consistait à se dessiner soi-même et, compte tenu de ce qui a été appris dans la vidéo, y inclure des informations personnelles sous la forme de phrases complètes autour l'image. Quand ils ont fini, ils ont partagé leurs réponses avec les professeurs de manière individuelle, pour faire ainsi les corrections pertinentes.

Nous avons accordé que tous les cours finiraient en répondant à la question « qu'est-ce que nous avons appris aujourd'hui ? ». C'est

sens, la courte conversation qui s'est produite à partir du commentaire de Larrin, nous a permis d'aborder encore une fois l'idée de la langue française au-delà de la France, et de la présenter comme une langue parlée dans d'autres pays, y inclus le nôtre.

La vidéo incluait des informations essentielles des personnes interviewées, et à partir de ce qu'ils ont dit, les élèves se sont familiarisés avec le verbe être et le verbe avoir, conjugués à la première personne du singulier. De même, ils ont pu utiliser un nouveau vocabulaire.

Ainsi, les étudiants ont réussi à reconstruire la présentation personnelle des interviewés en vidéo, et nous avons fait une courte réflexion collective par rapport à ceux qui parlent français. Ensuite, nous avons voulu que les enfants utilisent ce qui a été appris pour parler d'eux-mêmes, de sorte qu'ils ont inclus des informations de base dans le portrait et après ils l'ont dit à voix haute.

Bien sûr, cette activité n'a pas abordé de manière profonde des éléments de l'identité des élèves et elle a été plutôt un exercice court de production. Notre but est de pouvoir le faire lors de la

pourquoi les élèves ont levé la main pour dire qu'ils avaient appris à dire leur âge et leur lieu d'origine, la plupart du temps.	séance suivante, en incluant des nouvelles questions. C'est clair que l'intention d'aborder la présentation personnelle d'un point de vue interculturel a été présente dans l'exercice de compréhension, en partant de la décision de présenter des individus francophones non Français - c'est-à-dire, qui ne correspondent pas à l'imaginaire initial des personnes qui parlent français- qui appartenaient à des contextes sociaux similaires à ceux des élèves. Personnes de leur ville qui considéraient le français comme quelque chose d'importante dans leur vie quotidienne. Or, il est important que dans des séances futures on fasse des exercices qui permettent parler aux élèves d'eux-mêmes, à partir de leurs particularités, pour ainsi pouvoir reconnaître la diversité de notre salle de classe.
Note : je joins à ce document quelques photos des activités.	

2.2 Journal de bord # 2

Journal de bord N° 2. Date d'observation : Le 7 mai 2016. Cours : Français. Langue étrangère enseignée : Français. Lieu : École Populaire de Langues Lengua Somos. Situation observée : Cours de module 1. Prénom et nom de l'observateur/trice : Alexandra Montenegro Gómez.	
Dans cette séance nous avons essayé d'aborder les éléments que nous avons travaillé la classe dernière, mettant l'accent sur l'importance de reconnaître et célébrer la diversité. En ce sens, nous avons récupéré l'activité de la dernière classe, où les enfants avaient fait les petites feuilles avec les portraits et nous avons réfléchi que, dans ce cas, toutes les petites feuilles étaient égales, c'est-à-dire, toutes avaient le même dessin du portrait, et ce que les élèves avaient fait a été dessiner et écrire certaines choses, qui finissent par être très semblables. Ce que nous avons voulu faire a été un saut qualitatif où ces feuilles-là ne seraient plus égales mais chaque personne rendrait compte de ses particularités et ses éléments divers. À cette fin, nous avons demandé aux élèves ce que nous avons fait la dernière classe. Ils nous ont répondu que nous avons regardé une vidéo avec des personnes colombiennes qui parlaient en français d'elles-mêmes. Nous avons rappelé les questions que nous avons répondues et nous leur avons demandé s'ils pensaient qu'il y avait de questions importantes qui n'ont pas été incluses dans l'interview. Ils ont dit qu'il y manquait de questions comme « quelle est ta couleur préférée ? », « avec qui habites-tu ? », « quel est ton animal préféré ? », « quel est ta nourriture préférée ? », « que veux-tu être quand tu seras grand ? », « quel type de musique aimes-tu ? », « quel est ton film préféré ? », « quel est ton superhéros préféré ? », « quel sport aimes-tu ? ». Donc, nous les avons inclus et nous avons appris comment y	Notes, réflexions et interprétations En ce qui concerne cette séance, il est possible de voir comment cette classe a cherché à approfondir dans un composant interculturel qui implique l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, l'accent mis sur l'importance de célébrer que toutes les personnes sommes différentes et de cette manière nous avons un lieu dans les endroits collectifs, permet la réaffirmation des aspects que nous considérons essentiels dans notre constitution individuelle comme sujet, avant de nous comprendre comme partie d'une communauté collective. De même, on a donné continuité à la constitution de cette idée d'appartenance en passant au tableau

répondre à la première personne du singulier. Ensuite, nous leur avons rendu le matériel : plusieurs papiers bristol de différentes couleurs (chaque personne a choisi une couleur avec laquelle elle se sentait représentée), du papier de couleurs, des marqueurs de différents couleurs, des ciseaux et de la colle. L'idée était que chaque personne pût faire ce nouvel autoportrait de manières différentes.

L'un des élèves m'a dit qu'il ne voulait pas que son papier bristol soit rose, parce qu'il était un garçon, et les femmes ont réagi immédiatement et lui ont dit que le rose n'est pas une couleur seulement des filles. Nous avons arrêté l'activité un moment et j'ai demandé aux enfants de se mettre debout et qu'ils regardent les vêtements avec lesquels les filles étaient habillées. Je leur ai demandé quelles couleurs pouvaient-ils voir et nous les avons dites en français. Après cela, nous avons regardé les couleurs des vêtements des garçons. Nous avons découvert que les garçons et les filles avaient des vêtements de différentes couleurs, en fonction des goûts de chacun. Dayan a dit que « les choses » ne sont pas de garçons ou de filles, et que les filles peuvent aimer des choses que les gens disent qu'elles sont seulement pour les garçons, comme le football ou les voitures.

Le garçon a répondu que c'est vrai, qu'il aimerait jouer avec des poupées, mais il a peur qu'on se moque de lui parce qu'on dit que les poupées sont faites pour les filles. Nous avons déterminé que dans notre école tous peuvent aimer des choses différentes et que personne n'a pas le droit d'obliger les autres à aimer quelque chose, pour le fait d'être un garçon ou une fille. Cette conversation s'est passée en espagnol.

Nous avons continué avec l'activité et les élèves ont donné des différentes formes aux papiers bristol, les découpages rendaient compte des formes qu'ils aimaient et qui les identifiait : quelques-unes étaient circulaires, d'autres avaient beaucoup de pointes toutes avaient des couleurs différentes et des différentes marques, et chacun des enfants a parlé de ces choses. Ayant fini de faire les portraits, chaque personne est passé devant au moment où nous avons fait le partage de cette activité que nous avions réalisée, et chacun des élèves est passé et s'est présenté avec ces nouveaux

et en se présentant, en se faisant visibles et après en choisissant volontairement son lieu dans l'endroit commun qui constituait le tableau.

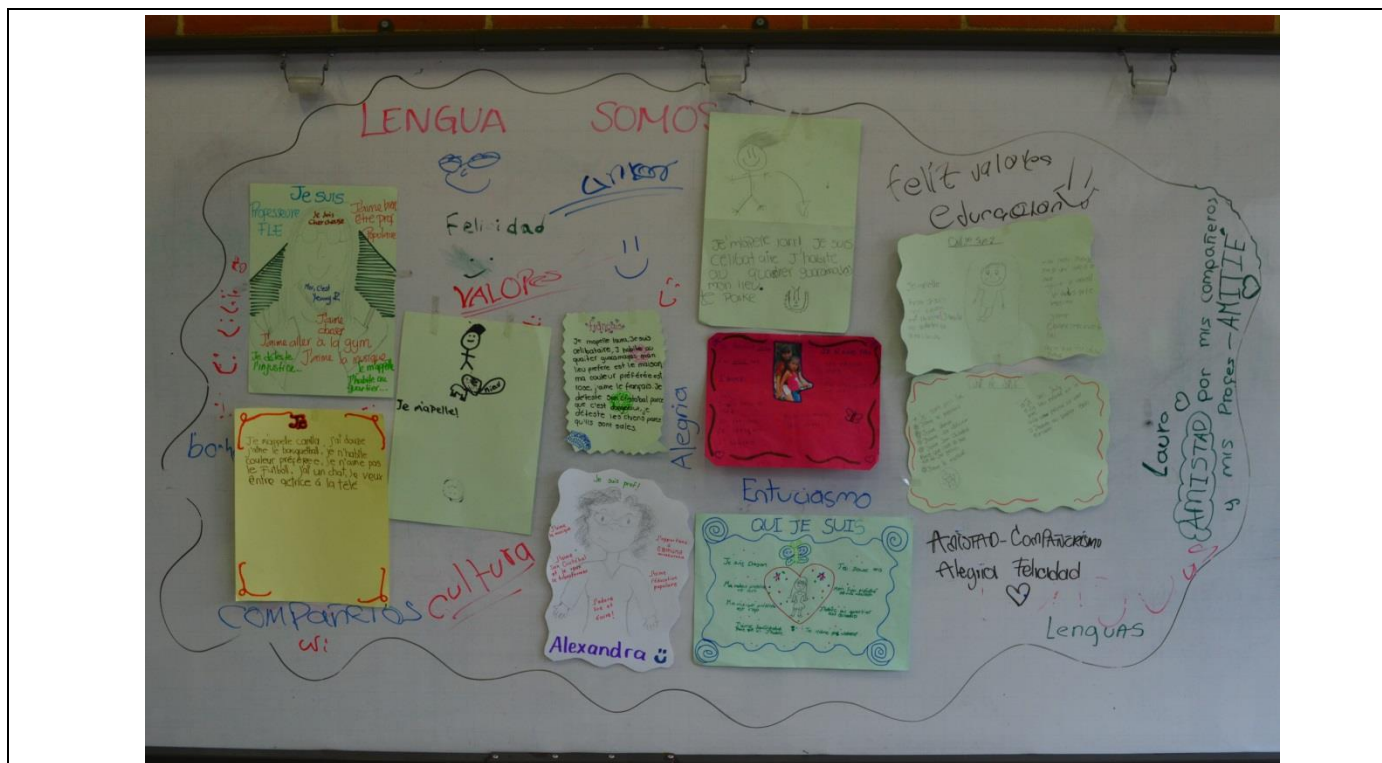
Dans l'activité suivante, on met l'accent sur l'importance de la dimension socio-affective qui consolide l'identité collective, parce que se situer volontairement dans cet endroit, et écrire les choses que l'école (l'endroit qui nous réunissait) nous suscitait, la plupart de mots correspondaient à des émotions.

Il est important de souligner comment la constitution de cette communauté est partie de la perspective de la pédagogie critique, où les enseignants comme les élèves doivent construire collectivement la connaissance et l'endroit d'apprentissage. C'est pourquoi la participation directe des enseignantes à l'activité, en faisant tout ce que les élèves ont fait, les a transformées en partie de cette salle de classe en construction.

éléments. De nouveau, nous avons fait des corrections pertinentes, et nous avons pu voir un progrès important concernant l'appropriation de ces éléments. Il semble que chaque fois il est plus facile pour les élèves de faire ces présentations parce qu'ils sont en train de parler d'eux-mêmes. À la suite de la mise en commun, où chaque chacune de ces personnes est passé devant se présenter, et a parlé de chacune des choses qui la représentaient, chacune collait son papier bristol au tableau. Il est important de dire que les professeures avons fait partie de cet exercice. C'est-à-dire, chacune s'est dessinée et a disposé ces éléments de la même manière que les élèves l'ont fait, et nous aussi avons eu un moment pour parler de nous-mêmes et nous présenter. Après que tous nous avons fini de nous présenter et que nous avons collé nos portraits au tableau, là où chacun a trouvé mieux de le faire selon nous arrivait à l'esprit, nous avons voulu parler de quelque chose qui nous rassemblait tous. L'idée était de pouvoir parler de la localité ou de la ville, mais nous avons commencé en parlant de l'école de langues, raison pour laquelle nous avons fait une figure qui avait à l'intérieur le nom de notre école (Lengua Somos). Nous avons demandé aux élèves pourquoi croyaient-ils que l'école porte ce nom, ce à quoi ils ont répondu des choses comme « parce que nous sommes la langue que nous parlons » (Laura). Ceci est important en termes d'identité parce qu'ainsi nous avons commencé à établir ce lien explicite entre langue et identité. Et à partir de cette réflexion, nous avons voulu accorder de l'importance au lien affectif que nous avons tous en tant que participants de l'école comme quelque chose qui nous réunit, et qui met à toutes ces personnes qui sont si différentes comme un élément commun. Ce que nous avons fait a été mettre sur le papier bristol les choses qui nous suscitait l'école, comme des sentiments, ou des idées abstraites qui nous apportait l'endroit.

À partir de là sont sortis des mots comme « culture ». C'est-à-dire que les élèves se sentent plus près de la culture en faisant partie de l'école et en apprenant ces nouvelles langues ; nous avons parlé de la « joie », mot qu'ils ont écrit en espagnol comme en langue étrangère (chacun a fait comme lui est arrivé à l'esprit) ; le mot « amitié » s'est répété, c'est-à-dire que les élèves sont en train de créer des liens affectifs entre eux, on a délibéré à

propos de choses comme l' « amitié entre mes copains et mes profs » et, évidemment, à propos du mot « Langues ». Je joins à ceci la photo qui a les éléments qui sont apparus pour pouvoir les apprécier mieux. Je crois que la réflexion la plus importante est de continuer à établir ce lien entre l'individuel et le collectif, où nous comprenons que nous tous sommes différents individuellement, qu'il est nécessaire que cette individualité soit célébrée (dans un moment donné Laura a dit : « il est important que tous ces papiers bristol soient différents et que ce que nous mettons dans le portrait soit différent parce que nous tous sommes différents et sentons différent les choses ». Le conseil que nous leur avons donné a été d'emporter les papiers bristol chez-eux, et qu'ils finissent d'y renforcer ces traits où se manifestait ces éléments individuels. En conséquence, la classe suivante plusieurs des élèves ont même collé des photos d'eux-mêmes avec quelques personnes de leur famille, avec leurs animaux de compagnie (Kevin a mis sa tortue, qui est une tortue géante, il nous a parlé d'elle, et nous avons vu alors que ces devoirs commencent à devenir importantes pour eux). Nous voyons aussi qu'ils commencent à apporter certains éléments, comme leur dossier, donc ils ont déjà un lieu dans leur vie pour la langue étrangère. Je joins une photo du dossier de Kevin où il y a son nom partout et la langue : anglais et français. Je crois que tous les processus que nous commençons à faire sont essentiels, nous apprenons à accomplir cet acte géant de se présenter, et dans ces sous actes de langage qui ont lieu pour parler de « qui suis-je ? », « où j'habite ? », « qu'est-ce que signifie de vivre dans ce lieu ? ». L'idée est de continuer à qualifier ces réflexions pour parler de ces lieux d'une manière beaucoup plus précise.



2.3 Journal de bord # 3

Journal de bord N° 3. Date d'observation : le 14 ,mai 2016. Cours : Français. Langue étrangère enseignée : Français. Lieu : École populaire de langues Lengua Somos. Situation observée : Classe de module 1 Prénom et nom de l'observateur/trice : Alexandra Montenegro Gómez		
Description : cette séance que nous avons eu à l'école a été très intéressante, dans la mesure où nous l'avons menée deux professeures au même temps, et nous avons cherché à répondre aux besoins du groupe comme un couple d'enseignants. L'intention de cette classe était de pouvoir aborder l'acte de langage, de montrer nos goûts et dégoûts en français comme langue étrangère. Nous avons eu deux activités centrales : la première a porté sur un jeu initial où nous avons divisé la classe en deux, en mettant du scotch au milieu de la salle et qui la traversait d'un côté à l'autre, entre les murs. Nous avons divisé la salle en deux et nous avons donné à la moitié des personnes présentes un papier qui disait « <i>j'aime</i> » et, à l'autre moitié, un autre qui disait « <i>je n'aime pas</i> ». Il se sont donc divisés dans ces deux groupes, nous leur avons demandé s'ils connaissaient ce que cette expression voulait dire, et nous avons parlé de comment exprimer nos goûts et dégoûts face à certaines choses. Alors, nous avons commencé à réaliser cette activité-là qui consistait à répondre à la question « qui... ? » avec un complément particulier. Nous avons commencé avec « <i>qui aime lire ?</i> », d'une telle manière que les personnes qui aimaient lire se mettaient d'un côté du scotch et le reste de l'autre côté. Ainsi, chaque fois qu'une question était posée, l'action d'aller vers un côté ou l'autre de la salle se répétait. Nous l'avons fait ainsi plusieurs fois, nous avons passé d'un thème à l'autre, dès « <i>qui aime lire ?</i> », « <i>qui aime jouer au football ?</i> », « <i>qui aime aller</i>		Notes, réflexions et interprétations Face aux activités mènes à fin, il est important d'analyser la perspective d'où nous nous approchons de la notion d'identité. Ces activités-là, qui cherchaient l'identification individuelle et, après, collective de goûts et de dégoûts réunit des éléments des dimensions sociale et affective des élèves. Nous avons commencé avec la perspective individuelle, en rappelant la prémisse de Benveniste qui dit que le monde se constitue à partir du « je », raison pour laquelle les premiers énoncés en langue étrangère décrivaient le monde

à l'école ? », « qui aime danser ? », « « qui aime dessiner ? », et après nous avons passé à des sujets qui avaient une relation directe avec leur réalité socioculturel enracinée au territoire comme « qui aime San Cristobal ? », « qui aime habiter à San Cristobal ? », et nous avons obtenu des réponses du type « j'aime » et « je n'aime pas ». Cela étant, nous avons cherché d'aller un peu plus loin, en donnant des réponses avec cause, en disant « j'aime parce que... », « je n'aime pas parce que... » d'où ont surgi des affirmations comme « j'aime San Cristobal parce que j'y suis né », ou « parce que j'y habite », et des réponses du type « je n'aime pas San Cristobal parce que c'est un lieu dangereux » ou « parce qu'on vole beaucoup ». Nous avons donc quelques manifestations d'identification avec le territoire que les élèves habitent. Après cela, nous avons fait une compilation et une analyse, car nous comptions combien de personnes disaient *j'aime* et combien de personnes disaient *je n'aime pas* par rapport à chacune des questions qu'on a posées. Nous avons demandé combien de ces réponses-là étaient collectives ; c'est-à-dire, combien d'elles réunissait toutes les personnes qui étions présentes dans la salle de classe. En ce sens, les questions qui ont réuni la plupart des personnes ont été « qui aime le français ? », à laquelle toutes les personnes ont répondu qu'elles aimaient cette langue. De la même manière, « qui aime l'anglais ? ». Ce que nous avons fait a été voir, dans cet ordre d'idées, quand pouvions-nous dire *j'aime* et quand pouvions-nous dire *je n'aime pas*, liant ces caractéristiques à des goûts particuliers et individuels, mais aussi à partir des choses comme « nous tous aimons le français ». Nous avons abordé le pronom *nous* et nous avons parlé de la constitution d'éléments d'une manière collective. Nous avons exploré les formes « nous aimons... » et « nous n'aimons pas... » et nous avons donné quelques raisons pour cela. Cette activité a pris plus ou moins les deux heures du cours, car nous nous sommes retrouvés les uns avec les autres, ce qui nous a permis de faire un saut qualitatif de l'individuel au collectif, en reconnaissant quels sont les éléments qui font partie de la réalité individuelle par rapport aux goûts, et après ceux qui ont une relation directe avec la réalité collective des choses que nous aimons et que nous n'aimons pas. L'idée pour pouvoir

compris dès cette perspective individuelle.

Bien sûr, nous avons voulu ajouter à cette compréhension linguistique la conception que nous avons proposée à partir de la pédagogie critique, raison pour laquelle l'approche individuelle de certains goûts et dégoûts nous a permis d'analyser que notre communauté d'apprentissage est diverse. De même, en cherchant des éléments communs, nous avons réfléchi sur comment en étant divers, nous pouvons vivre dans une communauté et nous pouvons nous constituer comme sujets collectifs.

En ce qui concerne l'interculturalité, nous reconnaissons qu'il a été important de faire le saut qualitatif, passer de parler de goûts et de dégoûts sur des activités abstraites, à aborder les goûts et les dégoûts sur le contexte où les élèves habitent. En ce sens, nous avons eu les premiers rapprochements à la lecture qu'ils font de la réalité, à partir de la lecture et l'écriture de la langue étrangère, comme Freire l'affirme dans *La*

avancer dans ce propos est de pouvoir approfondir les raisons qui nous mènent à dire que nous aimons ou nous n'aimons pas ces choses-là, pour s'étendre sur... sur des phénomènes comme la violence ou la consommation de drogues, qui sont apparus comme réponses. L'idée est d'avancer dans ce sens. Nous attendons que ceci nous mène à un nouveau point de compréhension de l'identité comme partie d'un sujet collectif qui habite un territoire particulier, qui à ce moment donné serait San Cristobal. À la suite de cette activité, nous avons réuni les éléments que nous avons vus la dernière classe et cette classe encore une fois, et on a donné aux élèves une feuille qui avait le dessin d'un cadre portrait. L'idée était d'y mettre un portrait de ce que chaque personne était, et parler de nous, de qui sommes-nous, de « qui suis-je ». C'est pourquoi, la feuille portait le titre <i>Qui je suis</i>, pour ainsi pouvoir parler de « qui je suis », « quel est mon nom », « où j'habite », « quel est mon âge », « qu'est-ce que j'aime » et « qu'est-ce que je n'aime pas ».	<i>pédagogie des opprimés</i>. A partir de là nous pouvons identifier que les goûts sont liés à l'enracinement du lieu de naissance, et les dégoûts à l'idée de sécurité, surtout. En ce qui concerne l'aspect communicatif, il a été possible d'atteindre les objectifs de la classe, car les élèves ont réussi à exécuter à un niveau élémentaire les actes de langage proposés.
---	--

2.4 Journal de bord # 4

Journal de bord N° 4. Date d'observation : Le 21 mai 2016 Cours : Français. Langue étrangère enseignée : Français. Lieu : École populaire de langues Lengua Somos. Situation observée : Classe de module 1 Prénom et nom de l'observateur/trice : Alexandra Montenegro Gómez	
Cette classe a commencé en rappelant ce que nous avons fait la dernière séance et en racontant aux élèves que dans cette occasion nous allions être des journalistes. Nous avons demandé ce qu'un journaliste fait et comment-il travaille, et nous leur avons dit que nous allions élaborer un entretien pour connaître un peu plus les copains du cours. Nous avons demandé, de nouveau, quelles questions valaient la peine de poser et nous avons créé une liste que les étudiants ont nourrie avec leurs propositions. La plupart des questions correspondaient à celles que nous avons formulées dans des classes précédentes. Nous avons appris à formuler nos questions de manière formelle et informelle, en employant les pronoms « tu » et « vous ». Le premier exercice pratique a porté sur la séquence suivante : 1. Tous les participants doivent marcher sur l'espace de la salle, en évitant de marcher en rond. À chaque fois qu'ils rencontrent une personne, ils doivent s'assurer de la regarder aux yeux. Tous doivent le faire jusqu'à ce que l'instruction ne change.	Notes, réflexions et interprétations Compte tenu que dans les classes précédentes l'objectif était de parler de soi-même en tant qu'individu pour finalement socialiser et faire une réflexion autour de la diversité qu'il existait dans notre salle de classe et comment cette diversité se présente au monde au moment de parler de nous, car nous tous sommes différents et nous aimons des choses différentes, l'intention des séances suivantes sera de faire un bond vers la rencontre avec les autres, en stimulant le désir de connaître l'autre. En ce sens, l'objectif de cette séance était de donner une continuité à la transition que nous avons commencé la séance dernière, en passant du « je » au « nous », apprenant que nous pouvons nous trouver en reconnaissant ce qui est commun dans le

2. Après d'une minute, l'instructeur indique que lorsqu'il applaudit, chaque participant doit chercher la personne la plus proche et la saluer. C'est-à-dire, chaque fois qu'on se retrouve avec quelqu'un, on doit la regarder aux yeux et la saluer en français. 3. L'instructeur indique que, maintenant, l'applaudissement impliquera de chercher la personne la plus proche, formuler une question en utilisant « tu » ou « vous » et chaque personne devra la répondre. Nous avons fait cet exercice pendant vingt minutes et après cela, nous leur avons demandé de s'ordonner par deux. À tour de rôle, chaque groupe aurait un journaliste et un interviewé. Ainsi, le journaliste aurait un microphone et un enregistreur vocal et serait la personne chargée d'enregistrer l'entretien. Los élèves ont fini de préparer leur liste de questions et ont commencé à travailler par deux. De cette manière, ils ont eu une conversation entre eux qu'ils ont pu écouter après pour corriger leurs propres erreurs. Une fois fini l'entretien, ils ont changé de rôle et le journaliste est devenu l'interviewé.	cadre de ce qui est divers. Donc, nous avons cherché à stimuler cette rencontre en conduisant à des nouveaux pronoms. Le premier exercice proposé est pris d'exercices de travail théâtral qui stimulent la rencontre à partir de la reconnaissance physique de la présence de l'autre. Pour cette raison, la première instruction a été de s'arrêter et de regarder l'autre personne aux yeux. Il a été évident qu'au début c'était inconfortable, mais quand ce premier malaise s'est dispersé, nous avons pu transiter vers la deuxième phase. Finalement les élèves ont réussi à faire ce changement guidé, mais où ils ont formulé leurs propres questions et ils se sont donné l'opportunité de se connaître entre eux. Les entretiens ont été corrigés par eux-mêmes, par équipes, et ceux qui l'ont considéré pertinent, les ont refaits. Nous considérons que ces produits rendent compte des capacités acquises par les enfants, car ils peuvent désormais se présenter et parler eux-mêmes et, au même temps, ils peuvent formuler des questions pour connaître les autres dans leur entourage.
---	---

2.5 Journal de bord # 5

Journal de bord N° 5. Date d'observation : le 28 mai 2016 Cours : Français. Langue étrangère enseignée : Français. Lieu : École populaire de langues Lengua Somos. Situation observée : classe de module 1 Prénom et nom de l'observateur/trice : Alexandra Montenegro Gómez		
Description Pour le cours d'aujourd'hui nous nous sommes servis de la technique de recherche sociale « Cartographie sociale », qui consiste à produire une carte sociale de l'espace habité par ses participants. Cette carte doit être constitué de manière collective et tous les membres doivent participer à sa constitution. D'abord, nous avons commencé à travailler avec un modèle de maison pris de l'internet, qui montrait une maison de deux étages, avec un garage, un patio et un jardin, plusieurs chambres et qui est habitée par deux parents hétérosexuels qui ont deux enfants, un garçon et une fille. On a donné une copie à chaque enfant et après leur avoir donné une minute pour observer l'image, nous leur avons demandé ce qu'ils voyaient. Les réponses ont inclus « une maison » et « une famille ». Donc, les enfants ont écrit le vocabulaire correspondant aux éléments présents dans le dessin. Après ceci, nous leur avons demandé si la maison du dessin était comme leur propre maison ou si c'était différente. La réponse a été		Notes, réflexions et interprétations Cette journée nous a permis de nous rendre compte de comment les documents génériques ont l'habitude de méconnaître les réalités concrètes des élèves, en ignorant leurs contextes. Le dessin de la maison montre une maison d'une famille de classe moyenne et représentait le modèle d'une famille traditionnelle, composée par une mère, un père et leurs enfants. La classe de langue étrangère est un endroit idéal pour mettre en question le fait que la famille traditionnelle soit un modèle accepté comme la seule possibilité valable, et nous permet de reconnaître qu'il existe

unanime : cette maison n'était pas semblable à aucune maison où nos élèves habitaient. Par rapport à leurs familles ils ont dit que leurs familles aussi étaient différentes, et que le modèle de maison qui était sur la feuille n'avait pas de rapport avec le leur. En conséquence, nous leur avons demandé de modifier le dessin et de nous raconter comment leurs maisons étaient différentes. Les enfants, dans la plupart, ont supprimé les jardins, les patios et les garages du dessin. De même, les grilles autour de la maison. Ils nous ont dit que les maisons de San Cristobal sont collées les unes contre les autres et qu'elles sont inclinées, parce qu'elle se trouvent dans la montagne. Ils nous ont montré aussi que les familles étaient beaucoup plus grandes et que les personnes partageaient leurs chambres. Presque tous les foyers avaient une maman, mais pas nécessairement un papa. Aussitôt les dessins ont commencé à ressembler plus aux maisons du contexte des enfants, et des nouveaux mots sont apparus. Ils nous ont demandé comment on disait des mots comme « cousin », « cousine », « oncle », « tante », « grand-père », « grand-mère », car chez eux habitaient des familles nombreuses. Ils ont aussi trouvé important de parler des animaux de compagnie comme des membres de la famille. -Mon papa est parti quand je suis né et je ne veux pas l'inclure dans la liste de ma famille. Dois-je le faire ? -a demandé l'un des enfants. Après avoir en parlé ensemble, il a conclu que pour lui, la famille sont les personnes qui sont présentes dans le quotidien, et que sa famille était conformée par sa mère et sa grand-mère, qui s'étaient toujours occupées de lui. Nous avons aperçu que pour la plupart, les familles grandes habitent dans la même maison, mais chaque étage était occupé par une famille nucléaire. Ainsi, il était possible que la grand-mère vécût au rez-de-chaussée, une de ses tantes au première étage avec ses cousins et sa famille nucléaire au troisième.	d'autres configurations de familles qui sont également valables. En parlant des différents types de familles, les professeurs avons inclus les familles homoparentales, ce qui a généré une discussion entre les enfants - celle-ci s'est passé en langue maternelle. Quelques-uns affirmaient qu'une famille homoparentale n'était pas « une vraie famille » parce que celles-ci étaient conformées par un père et une mère. D'autres soutenaient que les familles homoparentales étaient aussi valables. Les professeurs avons ouvert la conversation et nous avons demandé si les familles qui ne sont composée que par un père ou une mère ne sont pas de vraies familles. Compte tenu que la plupart des familles de nos élèves sont des familles monoparentales, la réponse a été qu'elles étaient des « vraies familles ». Nous avons laissé le débat ouvert et nous avons invité les enfants à penser à ce qui est le plus important dans
--	---

Nous avons constaté que toutes les familles étaient différentes et nous leur avons demandé de préparer une présentation sur leurs familles, en nous racontant sur leurs membres et les relations entre eux. De cette manière, nous avons abordé les pronoms à la troisième personne, pour faire les présentations respectives. La classe est finie avec les enfants qui nous racontaient ce qu'ils avaient appris, ce qui a inclus de nouveaux mots et l'idée que toutes les familles sont aussi valables et qu'elles ne sont pas toutes pareilles.	une famille, et ils ont accordé que c'est l'amour et la protection. Donc, cela nous pose la question de comment aborder le sujet des familles diverses en classe de langue étrangère dans un pays de tendances conservatrices. Il est important de continuer à explorer cette problématique sans qu'il y ait d'obstacles au milieu.
--	---

2.6 Journal de bord # 6

Journal de bord N° 6. Date d'observation : le 3 juillet 2016. Cours : Français. Langue étrangère enseignée : Français. Lieu : École populaire de langues Lengua Somos. Situation observée : classe module 1 Prénom et nom de l'observateur/trice : Alexandra Montenegro Gómez		
Description : Aujourd'hui nous avons continué avec l'activité faite la dernière semaine. Les élèves se sont mis à travailler à la présentation des cartes de leurs maisons et des personnes qui conformement leurs familles. À cette fin, les professeurs avons parlé de nos propres familles et nous avons révisé le vocabulaire correspondant. On a destiné 20 minutes pour terminer les cartes et la préparation des présentations. Les professeurs ont circulé dans la salle, en travaillant individuellement avec les enfants. Une fois ils étaient prêts, ils ont commencé avec les présentations de deux minutes où les enfants montraient leurs maisons et les membres de leur famille. Après avoir fini chaque présentation, nous avons fait l'évaluation correspondante, en commençant par l'autoévaluation. Chaque élève a dit qu'il pensait à son travail, en mentionnant ce qu'il avait bien fait et ce qu'il devait améliorer. Après cela, les copains faisaient une rétroaction de la même manière et, finalement, les professeurs faisaient des commentaires, si nécessaires. Une fois toutes les présentations avaient fini, nous avons eu une discussion groupale où nous avons parlé du concept de famille et des types de famille qui existent, en les dessinant au tableau. Donc, les enfants ont fait des phrases du type « il y a des familles avec une mère		Notes, réflexions et interprétations L'intention de cette séance a été de mettre l'accent sur la production orale des élèves, en comprenant les différents types de famille qui existent. Le débat continuait ouvert, compte tenu des points exposés par quelques élèves par rapport à ce qui est une « vraie famille ». Étant donné que chacun de nos élèves appartient à un noyau familial différent, nous avons eu l'opportunité de réfléchir sur le fait que toutes leurs familles étaient « des vraies familles » et qu'aucune n'était plus ou moins valable que les autres. Cette fois-ci l'ouverture à la discussion a été majeure, ce qui a permis de

et un enfant », « il y a des familles avec une grand-mère et son petit-fils », etc. Nous avons fini la séance en répétant la réflexion autour la diversité des familles qui étaient dans notre salle de classe et comment cela se passe au monde entier.	céder la place à la dernière partie de la séance et nous a permis de décrire les différents types de familles qu'il y a. La première chose qu'il vaut la peine souligner, c'est qu'il a fallu partir du modèle traditionnel de famille qui est reconnu de tous comme une « vraie famille » pour ainsi le contraster avec les réalités des nos élèves et voir qu'il ne correspondait pas à leurs propres contextes. À partir de cette reconnaissance de ce que leurs familles n'étaient pas, nous avons pu commencer la recherche de ce qu'elles étaient, afin de le décrire. Je considère essentiel de mettre l'accent sur le fait que n'ayant pas reconnu les divers modèles de famille, il aurait été impossible de passer à la phase de sa description. De cette manière, la classe de langue nous a permis de questionner les connaissances sociales que nous avons considérées comme définitives. Évidemment, cette discussion n'est qu'un entre tous les
--	---

	discours qui interagissent avec nos élèves, raison pour laquelle ils ne constituent pas une imposition. Ceux-ci devraient établir un dialogue avec les discours qu'ils écoutent tous les jours chez eux, à l'école et dans le quartier, ce qui leur permettra de les contraster et les questionner.
--	---

2.7 Journal de bord # 7

Journal de bord N° 8. Date d'observation : Le 6 août 2016 Cours : Français. Langue étrangère enseignée : Français. Lieu : École populaire de langues Lengua Somos. Situation observée : classe de module 1 Prénom et nom de l'observateur/trice : Alexandra Montenegro Gómez	
Description Notre point de départ aujourd'hui est le plan que chaque étudiant a élaboré la dernière séance. L'instruction a été d'aborder chaque catégorie que les élèves ont décidé d'inclure dans le livre, concevoir des micro-catégories et commencer à les remplir de contenu, une par une. De cette manière, chaque élève a commencé l'élaboration d'un brouillon de son livre, où ils ont noté l'information. La classe s'est passée avec les professeurs circulant dans la salle et accompagnant le processus de	Notes, réflexions et interprétations Quelques élèves ont eu plus de difficultés pour construire leurs textes en ce qui concerne l'aspect linguistique, tandis que d'autres ont eu une plus grande difficulté face à la responsabilité de prendre des décisions et de se demander ce qui signifie parler

chaque enfant. Des questions comme « puis-je inclure mon chien dans la famille ? » et « puis-je ne pas inclure mon père dans la famille ? » se sont présentée de manière simultanée. Nous avons demandé, de nouveau, quels types de familles existaient et nous avons rappelé nos réflexions précédentes. Ainsi, chaque enfant a préparé les textes du livre, page par page, en modelant le livre en général. Les enfants se sont servis des micro-devoirs des séances précédentes pour se guider et composer leurs brouillons. Quelques-uns ont utilisé le contenu de leurs produits antérieurs et d'autres ont décidé de le changer. Les professeures avons accompagné le processus d'écriture, en corrigeant avec eux les erreurs qui apparaissaient. De même, nous avons commencé avec la composition des pages, en pensant aux images qui accompagneraient le texte.	de soi-même. « Je ne sais pas quoi y mettre » a été une phrase constamment répétée et dont le problème nous avons abordé à l'aide des questions guides. La question concernant qui sommes-nous passe par d'autres comme comment nous nous voyons dans le miroir, comment les autres nous voient, ce qui nous fait joyeux, ce qui est important pour nous, ce qui nous rend tristes, ce que nous aimons, entre autres. L'accompagnement dans la prise de décisions est passé par la révision des devoirs précédents, étant donné que ceux-là englobaient les réflexions autour de l'identité que nous cherchions à susciter durant le module.
---	--

2.8 Journal de bord # 8

Journal de bord N° 8. Date d'observation : Le 13 août 2016 Cours : Français. Langue étrangère enseignée : Français. Lieu : École populaire de langues Lengua Somos. Situation observée : classe de module 1 Prénom et nom de l'observateur/trice : Alexandra Montenegro Gómez	
Description Notre point de départ aujourd'hui est le plan que chaque étudiant a élaboré la dernière séance. L'instruction a été d'aborder chaque catégorie que les élèves ont décidé d'inclure dans le livre, concevoir des micro-catégories et commencer à les remplir de contenu, une par une. De cette manière, chaque élève a commencé l'élaboration d'un brouillon de son livre, où ils ont noté l'information. La classe s'est passée avec les professeurs circulant dans la salle et accompagnant le processus de chaque enfant. Des questions comme « puis-je inclure mon chien dans la famille ? » et « puis-je ne pas inclure mon père dans la famille ? » se sont présentée de manière simultanée. Nous avons demandé, de nouveau, quels types de familles existaient et nous avons rappelé nos réflexions précédentes. Ainsi, chaque enfant a préparé les textes du livre, page par page, en modelant le livre en général. Les enfants se sont servis des micro-devoirs des séances précédentes pour se guider et composer leurs brouillons. Quelques-uns ont utilisé le contenu de leurs produits antérieurs et d'autres ont décidé de le changer. Les professeurs avons accompagné le processus d'écriture, en corrigeant avec eux les erreurs qui apparaissaient. De même, nous avons	Notes, réflexions et interprétations Quelques élèves ont eu plus de difficultés pour construire leurs textes en ce qui concerne l'aspect linguistique, tandis que d'autres ont eu une plus grande difficulté face à la responsabilité de prendre des décisions et de se demander ce qui signifie parler de soi-même. « Je ne sais pas quoi y mettre » a été une phrase constamment répétée et dont le problème nous avons abordé à l'aide des questions guides. La question concernant qui sommes-nous passe par d'autres comme comment nous nous voyons dans le miroir, comment les autres nous voient, ce qui nous fait joyeux, ce qui est important pour nous, ce qui nous

commencé avec la composition des pages, en pensant aux images qui accompagneraient le texte.	rend tristes, ce que nous aimons, entre autres. L'accompagnement dans la prise de décisions est passé par la révision des devoirs précédents, étant donné que ceux-là englobaient les réflexions autour de l'identité que nous cherchions à susciter durant le module.
---	---

2.9 Journal de bord # 9

Journal de bord N° 9. Date d'observation : Le 20 août 2016 Cours : Français. Langue étrangère enseignée : Français. Lieu : École populaire de langues Lengua Somos. Situation observée : Prénom et nom de l'observateur/trice : Alexandra Montenegro Gómez	
Description Cette fois-ci le point de départ de notre travail a été les brouillons que les élèves ont fait pendant la dernière séance. De la même manière que dans la deuxième séance, l'objectif était que le produit final reflète dans son contenu et sa forme les particularités de nos élèves. Pour cette raison, chacun a choisi les matériels avec lesquels il construirait le livre, son extension et les éléments qui devraient le composer, en y incluant les images et la mise en page. Nous avons écrit, de nouveau, les questions guides au tableau et nous avons invité les élèves à réviser si le contenu de leur brouillon pouvait y répondre ou si c'était nécessaire d'ajouter ou de supprimer des choses. De nouveau, les professeures avons circulé dans la salle en posant des questions et en répondant à celles des élèves. Nous avons repris la discussion autour les couleurs et nous leur avons demandé s'ils croyaient qu'un garçon pouvait avoir des choses roses dans son livre. Dayan a répondu que tous peuvent employer les couleurs qu'ils veulent et qu'il n'y a pas de couleurs de garçon ou de fille. Pendant cette séance nous avons vu que quelques enfants avaient changé complètement, chez-eux, les modèles qu'ils avaient fait en classe, en argumentant qu'ils avaient changé d'avis par rapport à l'ordre ou à la liste qu'ils avaient avant.	Notes, réflexions et interprétations C'est évident qu'au long de la réalisation du produit final il y a eu un travail important de prise de décisions qui, en étant faite de manière explicite, a contribué au fait que les étudiants réfléchissent aux questions guides. Reprendre les principes de travail de la création du portrait, qui est parti de la réalisation d'un document générique et puis s'est transformé dans un produit qui rendait compte des particularités des élèves en termes de forme et contenu, nous a permis d'étendre la discussion autour de la diversité et de l'importance de la reconnaître et d'en tenir compte

À cette tâche s'est ajoutée une dernière mission : choisir un nom pour le livre et concevoir une couverture. Nous avons vu que, sans se mettre d'accord, la plupart des enfants a décidé d'employer « Je suis _____ », en ajoutant leur prénom à la fin, comme nom pour le produit final. Le reste de la séance a porté sur l'élaboration du produit écrit, avec l'instruction de l'utiliser après dans une exposition de celui-ci dans une présentation orale.	au moment de la rencontre avec les autres et de communiquer avec eux. Il nous reste à voir jusqu'à quel point les résultats finaux de cet exercice refléteraient une appropriation de ces réflexions dès un point de vue interculturel, malgré la simplicité apparente de l'exercice initial de contact avec la langue qui implique la présentation personnelle.
---	--

2.10 Cession de droit à l'image

AUTORIZACIÓN DE USO DE DERECHOS DE IMAGEN Y CONTENIDOS

A los _____ días del mes de _____ de 2016 Yo
 _____, nacionalidad _____, C.C.
 _____, en calidad de _____ (parentesco), responsable del menor
 de edad _____ identificado con T.I. No.
 _____ en este acto, declaro:

Autorizar el uso de imagen y testimonios en el marco de la realización del proyecto de investigación elaborado por Paula Alexandra Montenegro Gómez como tesis de grado para optar por el título de Máster en enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional, y por lo tanto, a la Escuela Popular de Lenguas *Lenguas Somos* para que hagan uso y tratamiento de mis derechos de imagen para incluirlos sobre fotografías; procedimientos análogos a la fotografía; producciones Audiovisuales (Videos); así como de los Derechos de Autor; los Derechos Conexos y en general todos aquellos derechos de propiedad intelectual que tengan que ver con el derecho de imagen.

Para constancia de lo anterior se firma y otorga en la ciudad de Bogotá el presente instrumento hoy: _____ de _____ de 20____.

3. Annexes Analyse du discours # 2 : Corpus E02

3.1 Liste d'occurrences dans le corpus

Mot	Catégorie grammaticale	Occurrences E02	%	Fréquence E02
Nous	Pronom personnel	149	2,93%	1
Je	Pronom personnel	109	2,15%	2
Pour	Préposition	59	1,16%	3
Français	Nom	43	0,85%	4
Langue	Nom	41	0,81%	5
Est	Verbe	40	0,79%	6
Pas	Adverbe	38	0,75%	7
Un	Article	34	0,67%	8
Langues	Nom	34	0,67%	8
D'autres	Adjectif	34	0,67%	8
Personnes	Nom	30	0,59%	11
Tu	Pronom personnel	29	0,57%	12
Ou	Conjonction	28	0,55%	13
Apprendre	Verbe	27	0,53%	14
Avec	Préposition	23	0,45%	15
J'ai	Verbe (conjugué)	22	0,43%	17
Parler	Verbe	21	0,41%	18
Il	Pronom personnel	20	0,39%	19
Très	Adverbe	20	0,39%	19
Autre	Adjectif	19	0,37%	21
Avons	Verbe	18	0,35%	22
Anglais	Nom	17	0,33%	23
Plus	Adverbe	17	0,33%	23
Pays	Nom	17	0,33%	23
Important	Adjectif	17	0,33%	23
Même	Adjectif	17	0,33%	23
Tout	Adjectif	15	0,30%	28
Mais	Conjonction	14	0,28%	29
Appris	Verbe	14	0,28%	29
Bien	Adverbe	14	0,28%	29
Toutes	Adjectif	14	0,28%	29
Dire	Verbe	13	0,26%	33
Dit	Verbe	13	0,26%	33
Sont	Verbes	13	0,26%	33
Ici	Adverbe	13	0,26%	33
Là	Adverbe	12	0,24%	37

Mot	Catégorie grammaticale	Occurrences E02	%	Fréquence E02
Soit	Verbe	12	0,24%	37
Faire	Verbe	11	0,22%	40
Parle	Verbe	11	0,22%	40
Tous	Adjectif	11	0,22%	40
Sais	Verbe	11	0,22%	40
Sommes	Verbe	11	0,22%	40
Si	Conjonction	10	0,20%	45
Cours	Nom	10	0,20%	45
Peut	Verbe	9	0,18%	47
Personne		9	0,18%	47
Avez	Verbe	9	0,18%	47
Enfants	Nom	9	0,18%	47
Peux	Verbe	9	0,18%	47
Se	Pronom	8	0,16%	52
Suis	Verbe	8	0,16%	52
Parlent	Verbe	8	0,16%	52
Notre	Adjectif (possessif)	8	0,16%	52
Elle	Pronom personnel	7	0,14%	56
Bilingues	Adjectif	7	0,14%	56
Temps	Nom	7	0,14%	56
Apprend	Verbe	6	0,12%	60
Ils	Pronom personnel	5	0,10%	61
Être	Verbe	5	0,10%	61
Espagnol	Nom	5	0,10%	61
Aller	Verbe	5	0,10%	61
Besoin	Nom	5	0,10%	61
Veux	Verbe	4	0,08%	66
Déjà	Adverbe	4	0,08%	66
Ans	Nom	4	0,08%	66
Lui	Pronom	4	0,08%	66
Professeurs	Nom	4	0,08%	66
Différente	Adjectif	4	0,08%	66
Semble	Verbe	4	0,08%	66
Bon	Adverbe, adjectif	3	0,06%	73
Ont	Verbe	3	0,06%	73
Avoir	Verbe	3	0,06%	73
Deux	Adjectif	3	0,06%	73
Monde	Nom	3	0,06%	73
Savoir	Verbe	3	0,06%	73
Seulement	Adverbe	3	0,06%	73

Mot	Catégorie grammaticale	Occurrences E02	%	Fréquence E02
Par	Préposition	2	0,04%	81
Pense	Verbe	2	0,04%	81
Dis	Verbe	2	0,04%	81
Connaître	Verbe	2	0,04%	81
Va	Verbe	1	0,02%	85
Pouvoir	Verbe	1	0,02%	85
Nom	Nom	1	0,02%	85
Bas	Adjectif	1	0,02%	85
Veut	Verbe	1	0,02%	85
Voyager	Verbe	1	0,02%	85
Rien	Adverbe	1	0,02%	85
Rit	Verbe	1	0,02%	85
Tête	Nom	0	0,00%	93
Main	Nom	0	0,00%	93
Gens	Nom	0	0,00%	93
Mots	Nom	0	0,00%	93
Peu	Adverbe	0	0,00%	93

3.2 Liste de classification des mots dans E02 á partir de leur catégorie grammaticale

Mot	Catégorie grammaticale	Occurrences E02	%	Fréquence E02
D'autres	Adjectif	34	0,67%	8
Autre	Adjectif	19	0,37%	21
Important	Adjectif	17	0,33%	23
Même	Adjectif	17	0,33%	23
Tout	Adjectif	15	0,30%	28
Toutes	Adjectif	14	0,28%	29
Tous	Adjectif	11	0,22%	40
Bilingues	Adjectif	7	0,14%	56
Différente	Adjectif	4	0,08%	66
Deux	Adjectif	3	0,06%	73
Bas	Adjectif	1	0,02%	85
Notre	Adjectif (possessif)	8	0,16%	52
Pas	Adverbe	38	0,75%	7
Très	Adverbe	20	0,39%	19
Plus	Adverbe	17	0,33%	23
Bien	Adverbe	14	0,28%	29
Ici	Adverbe	13	0,26%	33
Là	Adverbe	12	0,24%	37
Déjà	Adverbe	4	0,08%	66
Seulement	Adverbe	3	0,06%	73
Rien	Adverbe	1	0,02%	85
Peu	Adverbe	0	0,00%	93
Bon	Adverbe, adjectif	3	0,06%	73
Un	Article	34	0,67%	8
Ou	Conjonction	28	0,55%	13
Mais	Conjonction	14	0,28%	29
Donc	Conjonction	12	0,24%	37
Si	Conjonction	10	0,20%	45
Français	Nom	43	0,85%	4
Langue	Nom	41	0,81%	5
Langues	Nom	34	0,67%	8
Personnes	Nom	30	0,59%	11
Anglais	Nom	17	0,33%	23
Pays	Nom	17	0,33%	23
Cours	Nom	10	0,20%	45
Enfants	Nom	9	0,18%	47
École	Nom	7	0,14%	56

Mot	Catégorie grammaticale	Occurrences E02	%	Fréquence E02
Espagnol	Nom	5	0,10%	61
Besoin	Nom	5	0,10%	61
Ans	Nom	4	0,08%	66
Professeurs	Nom	4	0,08%	66
Monde	Nom	3	0,06%	73
Nom	Nom	1	0,02%	85
Tête	Nom	0	0,00%	93
Main	Nom	0	0,00%	93
Gens	Nom	0	0,00%	93
Mots	Nom	0	0,00%	93
Pour	Préposition	59	1,16%	3
Avec	Préposition	23	0,45%	15
Par	Préposition	2	0,04%	81
Moi	Pronom	23	0,45%	15
Se	Pronom	8	0,16%	52
Lui	Pronom	4	0,08%	66
Nous	Pronom personnel	149	2,93%	1
Je	Pronom personnel	109	2,15%	2
Tu	Pronom personnel	29	0,57%	12
Il	Pronom personnel	20	0,39%	19
Elle	Pronom personnel	7	0,14%	56
Ils	Pronom personnel	5	0,10%	61
Parle	Verbe	11	0,22%	40
Pense	Verbe	2	0,04%	81
Avons	Verbe (1P - Présent)	18	0,35%	22
Sommes	Verbe (1P - Présent)	11	0,22%	40
J'ai	Verbe (1S - Présent)	22	0,43%	17
Sais	Verbe (1S - Présent)	11	0,22%	40
Peux	Verbe (1S - Présent)	9	0,18%	47
Suis	Verbe (1S - Présent)	8	0,16%	52
Veux	Verbe (1S - Présent)	4	0,08%	66
Vais	Verbe (1S - Présent)	3	0,06%	73
Dis	Verbe (1S - Présent)	2	0,04%	81
Avez	Verbe (2 - Présent)	9	0,18%	47
Sont	Verbe (3P - Présent)	13	0,26%	33
Parlent	Verbe (3P - Présent)	8	0,16%	52
Ont	Verbe (3P - Présent)	3	0,06%	73
Est	Verbe (3S - Présent)	40	0,79%	6
Dit	Verbe (3S - Présent)	13	0,26%	33
Peut	Verbe (3S - Présent)	9	0,18%	47

Mot	Catégorie grammaticale	Occurrences E02	%	Fréquence E02
Semble	Verbe (3S - Présent)	4	0,08%	66
Va	Verbe (3S - Présent)	1	0,02%	85
Veut	Verbe (3S - Présent)	1	0,02%	85
Rit	Verbe (3S - Présent)	1	0,02%	85
Apprendre	Verbe (infinitf)	27	0,53%	14
Parler	Verbe (infinitf)	21	0,41%	18
Dire	Verbe (infinitf)	13	0,26%	33
Faire	Verbe (infinitf)	11	0,22%	40
Être	Verbe (infinitf)	5	0,10%	61
Aller	Verbe (infinitf)	5	0,10%	61
Avoir	Verbe (infinitf)	3	0,06%	73
Savoir	Verbe (infinitf)	3	0,06%	73
Connaître	Verbe (infinitf)	2	0,04%	81
Pouvoir	Verbe (infinitf)	1	0,02%	85
Voyager	Verbe (infinitf)	1	0,02%	85
Appris	Verbe (PP)	14	0,28%	29
Soit	Verbe (Subjonctif)	12	0,24%	37
Personne		9	0,18%	47

3.3 Concordances des noms utilisés comme des mots-clés.

3.3.1 Anglais

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
PC01 : Pour... mon premier souvenir est quand on m'a appris l'	anglais	au collège et dès lors ça m'a plus intéressé.
L'	anglais	c'est une langue universelle, alors je crois que partout dans le monde.
PCO3 : Les professeurs	anglais	, de français (deux enfants parlent en même temps)
En France, en Suisse... parfois beaucoup de personnes parlent français... et	anglais	, donc, ici il y a des personnes qui parlent anglais et qui comprennent bien cette langue, et aux États-Unis.
Euh, et le français en France et... je crois que l'	anglais	en Chine ? Non...
PC01 : Dans le pays que l'on parle	anglais	est aux États-Unis... New... Pff, c'est le même (des rires).
PCO2 : J'ai choisi l'anglais et le français parce que l'	anglais	c'est une langue que je crois qu'on utilise partout, partout dans le monde.

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Euh, les langues que je sais est l'esp... le castillan ¹ , je suis en train d'apprendre l'	anglais	et le français. On me les a apprises dans ce cours.
—Euh... l'	anglais	et le français que c'était, le français par-dessus tout, celle qu'on ne peut trouver nulle part. Et l'anglais pour en apprendre plus.
PCO2 : l'	anglais	et le français dans ce cours, et l'espagnol au collège.
L'espagnol, que je l'ai appris chez-moi et au collège. Et l'	anglais	et le français je les apprends ici, dans les cours qu'on me donne les samedis.
Les langues que je suis en train d'apprendre sont l'espagnol, l'	anglais	et le français. L'espagnol je l'ai appris de ma famille, , chez-moi, euh, et dans la ville... euh, l'anglais je l'apprends au collège et dans le cours de « Lengua Somos », et le français aussi.
PC01 : —Eh bien, je parle la langue espagnole et... et... l'	anglais	et le français que je suis en train de l'apprendre.
PC01 : À mon avis, l'	anglais	et le français est une autre langue pour, disons, elles nous donnent une opportunité pour se rendre dans un autre pays, et qu'on y parle une autre langue et l'on sait déjà quoi dire et quoi répondre.
PCO3 : —J'ai choisi l'	anglais	et le français parce que je veux mieux apprendre l'anglais, parce que je ne le comprends pas bien.
PCO2 : J'ai choisi l'	anglais	et le français parce que l'anglais est une langue que je crois qu'on utilise partout, partout dans le monde.
toutes, mais quand on m'a dit que c'était seulement l'	anglais	et le français, donc, l'anglais et le français pour apprendre l
J'allais les choisir presque toutes, mais quand on m'a dit que c'était seulement l'anglais et le français, donc, l'	anglais	et le français pour apprendre l'anglais et le français, et aller à d'autres pays.
L'anglais et le français pour apprendre l'	anglais	et le français, et aller à d'autres pays.
Moi aussi, j'allais tout choisir, mais quand on m'a dit qu'il n'y avait que deux, j'ai choisi l'	anglais	et le français, parce que ces deux langues peuvent ouvrir des portes pour des postes de travail.
Et anglais, donc, ici il y a des personnes qui parlent	anglais	et qui comprennent bien cette langue, et aux États-Unis.
Pour moi, bilingue est une personne qui connaît une langue comme l'	anglais	et qui... qui sait bien le prononcer, ou le parler... et se décrire.
Et en	anglais	, euh, comment je m'appelle, quel âge ai-je, où j'habite...

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
PCO3 : Moi, en	anglais	, euh, je peux... dire les choses des autres, ce qu'ils aiment, , ce qu'ils n'aiment pas, leur lieu préféré et tout ça.
En	anglais	, euh, on nous a appris à nous présenter, à dire quel âge
À mon avis, la langue c'est apprendre une autre manière de parler	anglais	, français, et ça peut beaucoup m'aider.
... Euh, l'	anglais	je l'apprends au collège et dans le cours de « Lengua Somos ».
PCO3 : Quand vous dites le mot «	anglais	» je me souviens de la première fois qu'on m'a appris quelque chose en anglais... et j'ai beaucoup appris de cela et ces choses je les garde encore.
PCO4 : Quand j'entends le mot «	anglais	» je me souviens de la première fois que j'étais à l'école et on m'a appris les nombres en anglais.
Ou... si le professeur d'	anglais	ou de français...
Une langue est quelque chose dont nous en avons besoin, soit l'espagnol, soit le français, soit	anglais	... parce que cela peut nous servir dans notre vie.
J'ai choisi l'anglais et le français parce que je veux mieux apprendre l'	anglais	, parce que je ne le comprends pas bien.
Je me souviens de la première fois que j'étais à l'école et on m'a appris les nombres en	anglais	.
Quelles choses savez-vous faire ou dire en	anglais	? PCO2 : Je peux demander, répondre, me décrire et décrire les
Pour moi, ce que j'aime de l'école c'est apprendre... euh, le français et l'	anglais	pour aller à d'autres pays... et c'est tout.
Et l'	anglais	pour en apprendre plus.
Euh, ceux qui savent parler	anglais	sont les vedettes, les présidents, et ceux qui veulent apprendre notre langue sont les personnes d'autres pays qui veulent apprendre plus de langues.

3.3.2 Besoin

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Pour moi, oui, il est nécessaire d'avoir une lang... une école de langues, parce que, même si nous ne voulons pas qu'elles existent, parce que nous n'avons pas	besoin	d'autres langues, il y a des personnes qui veulent avoir l'opportunité de parler d'une manière différente à la langue maternelle.
Je suis PC02 et les langues, euh, que je trouve que les langues sont utiles pour moi, parce que quelques fois, euh, disons on... on a eu l'opportunité d'aller dans un autre pays ou pour travailler, ou je ne sais pas, quoi que ce soit, au future nous en auront	besoin	, ou bien, soit, poser des questions ou se décrire.
Je crois que c'est important d'apprendre d'autres langues parce qu'on, à une autre occasion, on pourrait en avoir	besoin	pour communiquer avec d'autres personnes, et pour avoir un bon c
parce que, euh, une langue est quelque chose dont nous en avons	besoin	pour communiquer avec d'autres personnes, et pour avoir un bon contact avec les autres personnes.

3.3.3 Cours

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Euh, l'anglais je l'apprends au collège et dans le	cours	de « Lengua Somos », et le français aussi.
Pour moi, le français est une langue étrangère. Euh, quand j'ai entendu les	cours	et j'ai voulu y participer.
L'anglais et le français dans ce	cours	, et l'espagnol au collège.
Et quand on a démarré les	cours	je voulais apprendre cette langue pour, après, pouvoir y aller, , ou à quelque part où l'on parlait cette langue pour que je puisse parler avec les autres personnes.
. Et l'anglais et le français je les apprends ici, dans les	cours	qu'on me donne les samedis.
PC04 : Dans le premier	cours	que nous avons eu, euh, on nous a appris un conte ou... je ne me rappelle pas ce que c'était mais ça portait sur une tortue.
Ici, dans les	cours	que vous me donnez.
PC04 : Ce que j'aime le plus des	cours	, sont toutes les activités, et... on se sent heureux d'apprendre toutes les langues, parce que c'est quelque chose d'agréable qu'on ressent.

L'anglais et le français, on me les a apprises dans ce	cours	.
--	-------	---

3.3.4 École

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
PC01 : Pour moi, ce que j'aime de l'	école	c'est apprendre... euh, le français et l'anglais pour aller à d'autres pays... et c'est tout.
À mon avis oui, parce qu'il y a des langues qu'on ne nous apprend pas à l'	école	, comme le français ou d'autres langues.
PCO3 : Pour moi, oui, il est nécessaire d'avoir une lang... une	école	de langues, parce que, même si nous ne voulons pas qu'elles existent, parce que nous n'avons pas besoin d'autres langues, il y a des personnes qui veulent avoir l'opportunité de parler d'une manière différente à la langue maternelle.
PCO4 : Pour moi aussi, c'est important d'avoir une	école	de langues, parce qu'on peut nous enseigner beaucoup de choses que nous ne connaissons pas pour les devoirs. Pour toute sorte de professions.
Je me souviens de la première fois que j'étais à l'	école	et on m'a appris les nombres en anglais.
IP03 : Pour toi c'est important l'existence de l'	école	? PC01 : Oui, parce qu'on apprend et on peut faire le même qu'on nous enseigne.
PCO3 : L'école s'appelle « Lengua Somos », et je crois que l'	école	s'appelle ainsi parce que nous sommes la langue que nous parlons.
PCO3 : L'	école	s'appelle « Lengua Somos », et je crois que l'école s'appelle ainsi parce que nous sommes la langue que nous parlons.
PCO2 : L'	école	s'appelle « Lengua Somos » ... euh, il me semble qu'elle s'appelle ainsi parce que, euh, une langue est quelque chose dont nous en avons besoin, soit l'espagnol, soit le français, soit l'anglais... parce que cela peut nous servir dans notre vie.
PCO4 : Notre	école	s'appelle « Somos Lengua » ... « Lengua Somos » (des rires) et... parce que nous... ici nous apprenons tout, presque tous le cours de langues.
que tu sais comment s'appelle l' (des rires). PC01 : Notre	école	s'appelle « Somos Lengua » ... cela signifie que nous apprenons une langue et que les professeurs nous enseignent.

3.3.5 Espagnol

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
PCO2 : l'anglais et le français dans ce cours, et l'	espagnol	au collège.
L'	espagnol	je l'ai appris de ma famille, chez-moi, euh, et dans la ville.
PCO4 : Les langues que je suis en train d'apprendre sont l'	espagnol	, l'anglais et le français.
Où as-tu appris à parler l'	espagnol	? PCO1 : —Euh... à Bogotá.
Qui sont les personnes qui savent parler d'autres idiomes à part l'	espagnol	? PCO4 : —Les présidents, j'imagine, moi, euh, et les traducteurs
PCO3 : Je parle	espagnol	, que je l'ai appris chez-moi et au collège.
Une langue est quelque chose dont nous en avons besoin, soit l'	espagnol	, soit le français, soit l'anglais... parce que cela peut nous servir dans notre vie.

3.3.6 Français

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
À mon avis, la langue c'est apprendre une autre manière de parler anglais,	français	, et ça peut beaucoup m'aider.
PCO2 : Quand on me dit le mot «	français	» il me vient à l'esprit une langue élégante, une langue qui nous sert dans un futur et... de même. Et donc, la première fois que j'ai entendu un mot, il m'a semblé très amusant et très cool. qui
Ou... si le professeur d'anglais ou de	français	...
On nous a appris ce que nous aimions, ce que nous n'aimions pas... euh, à faire des petits bonhommes pour nous présenter et celle de marcher partout pour demander en	français	.
PCO1 : En	français	je... je peux dire quelle couleur je préfère, comment je m'appelle.
Et l'anglais et le	français	je les apprends ici, dans les cours qu'on me donne les samedis.
Euh, je me souviens et quand on dit «	français	» ... je me souviens de la première fois que j'ai écouté ce pays, et que je voulais savoir comment-ils parlaient là-bas, et quel était leur langue.
PCO4 : Quand j'entends le mot	français	je pense à la langue de l'amour, de l'élégance, de l'amitié et... ça y est !
Les langues que je suis en train d'apprendre sont l'espagnol, l'anglais et le	français	.

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Et en	français	nous parlons de la famille, on nous apprend aussi à nous présenter ... et la couleur préférée et l'âge que nous avons.
Je suis en train d'apprendre l'anglais et le	français	. On me les a apprises dans ce cours.
À mon avis oui, parce qu'il y a des langues qu'on ne nous apprend pas à l'école, comme le	français	ou d'autres langues.
Euh... l'anglais et le français que c'était, le	français	par-dessus tout, celle qu'on ne peut trouver nulle part.
Et le	français	parce qu'il nous sert dans le futur et... et ça.
J'ai choisi l'anglais et le	français	, parce que ces deux langues peuvent ouvrir des portes pour des postes de travail.
PCO3 : —J'ai choisi l'anglais et le	français	parce que je veux mieux apprendre l'anglais, parce que je ne le comprends pas bien. Et le français parce que je le trouve, je ne sais pas, amusant à apprendre parce que c'est une autre langue que je n'ai jamais entendue.
Et je me suis inscrit à	français	parce que je voulais... comment était cette langue native.
C'était seulement l'anglais et le français, donc, l'anglais et le	français	pour apprendre l'anglais et le français, et aller à d'autres pays.
Moi, l'activité que j'ai aimé le plus a été en	français	, quand on nous a enseigné à poser des questions.
Je parle la langue espagnole et... et... l'anglais et le	français	que je suis en train de l'apprendre.
Une langue est quelque chose dont nous en avons besoin, soit l'espagnol, soit le	français	, soit l'anglais... parce que cela peut nous servir dans notre vie.
PCO2 : Les pays où je crois qu'on parle	français	sont en Suisse, à Paris, en France... Euh, et on peut l'entendre partout dans le monde mais... je ne sais pas.

3.3.7 Langue

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
PC01 : —Je m'appelle PC01. À mon avis, la	langue	c'est apprendre une autre manière de parler anglais, français, et ça peut beaucoup m'aider.
PC04 : —Je m'appelle PC04. À mon avis, une	langue	c'est apprendre d'autres langues différentes, différentes à celles que nous savons.
PC01 : —Eh bien, je parle la	langue	espagnole et... et... l'anglais et le français que je suis en train d'apprendre.
PC01 : À mon avis, apprendre la	langue	est aller à un autre pays et, comme je sais déjà parler la langue, je peux poser les questions.
PCO3 : —Je m'appelle PC03 et... (des rires) à mon avis, une	langue	est ce que je parle, ce que je comprends, que les autres me disent et je comprends et j'apprends de cela (des murmures et des rires des enfants).
PC01 : À mon avis, la	langue	est parler avec d'autres personnes différentes.
Il me semble qu'elle s'appelle ainsi parce que, euh, une	langue	est quelque chose dont nous en avons besoin, soit l'espagnol, soit le français, soit l'anglais... parce que cela peut nous servir dans notre vie.
PCO2 : Je m'appelle PC02. À mon avis, une	langue	est une langue dont je peux me servir pour un futur, ça dépend de ce que je veuille faire et... ça.
Et anglais, donc, ici il y a des personnes qui parlent	langue	, et aux États-Unis.
IE n'anglais c'est aux États-Unis, on pratique la	langue	et... en français en Belgique, en Suisse et à Paris.
Euh, je me souviens et quand on dit « français » ... je me souviens de la première fois que j'ai écouté ce pays, et que je voulais savoir comment-ils parlaient là-bas, et quelle était leur	langue	.
Notre école s'appelle « Somos Lengua » ... cela signifie que nous apprenons une	langue	et que les professeures nous enseignent...
PCO3 : —Oui, parce que nous sommes en train d'apprendre une autre	langue	.
L'école s'appelle « Lengua Somos », et je crois que l'école s'appelle ainsi parce que nous sommes la	langue	fait partie de nous, pour communiquer.

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Je me suis inscrit à français parce que je voulais... comment était cette	langue	native.
PC04 : et je crois que pour apprendre une autre	langue	on doit étudier et être attentif.
Pour moi, une personne bilingue est une personne étrangère qui vient d'autres pays pour apprendre notre	langue	, ou pour nous apprendre la sienne.
PC01 : J'aime apprendre la	langue	, parce qu'il y a beaucoup de choses que parfois on nous demande dans les devoirs....
IP03 : D'après vous, quelle est la meilleure manière d'apprendre une	langue	? PC02 : Il me semble que la meilleure manière d'apprendre est, euh, avec quelque chose de didactique, d'actif... pas seulement en écrivant, mais aussi en parlant et en pratiquant.
Et quand on a démarré les cours je voulais apprendre cette	langue	pour, après, pouvoir y aller, ou à quelque part où l'on parlait cette langue pour que je puisse parler avec les autres personnes.
PC01 : À mon avis, l'anglais et le français est une autre	langue	pour, disons, elles nous donnent une opportunité pour se rendre dans un autre pays, et qu'on y parle un autre idiome et l'on sait déjà quoi dire et quoi répondre.
Et quand on a démarré les cours je voulais apprendre cette langue pour, après, pouvoir y aller, ou à quelque part où l'on parlait cette	langue	pour que je puisse parler avec les autres personnes.
Oui, je crois que nous sommes bilingues, parce que nous apprenons une	langue	qu'après nous allons utiliser pour prendre contact avec d'autres personnes.
Et le français parce que je le trouve, je ne sais pas, amusant à apprendre parce que c'est une autre	langue	que je n'ai jamais entendue.
Je crois que l'école s'appelle ainsi parce que nous sommes la	langue	que nous parlons.
Et ceux qui veulent apprendre notre	langue	sont les personnes d'autres pays qui veulent apprendre plus de langues.
L'anglais c'est une	langue	universelle, alors je crois que partout dans le monde.
PC01 : pour moi, le français est une	langue	étrangère.
PC03 : À mon avis, apprendre un autre	langue	c'est mieux, parce que je peux apprendre plein de choses.
PC02 : et pour moi, bilingue est une personne qui connaît un	langue	comme l'anglais et qui sait bien le prononcer ou le parler... et se décrire.
PC04 : Quand j'entends le mot "français" je pense à la	langue	de l'amour, de l'élégance, de l'amitié et... ça y est !
PC02 : Je m'appelle PC02. À mon avis, une langue est un	langue	dont je peux me servir pour un futur, ça dépend de ce que je veuille faire et... ça.

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Pour moi, une personne bilingue est une personne qui parle un autre	langue	.
Et quand je veuille aller à d'autres lieux, je sais quelle	langue	je peux parler et comment communiquer avec les personnes.
J'ai choisi l'anglais et le français parce que l'anglais est une	langue	que je crois qu'on utilise partout, partout dans le monde.
Quand on me dit le mot « anglais », euh, je pense que c'est une	langue	universelle que nous devrions tous la connaître et qu'elle nous sert au futur.
Quand on me dit le mot «français» il me vient à l'esprit une	langue	élégante qui nous sert dans un futur.

3.3.8 Langues

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Je suis PC02 et les	langues	, euh, que je trouve que les sont utiles pour moi, parce que quelques fois, euh, disons on... on a eu l'opportunité d'aller dans un autre pays ou pour travailler, ou je ne sais pas, quoi que ce soit, au future nous en auront besoin, ou bien, soit, poser des questions ou se décrire.
Pour moi, oui, il est nécessaire d'avoir une lang... une école de langues, parce que, même si nous ne voulons pas qu'elles existent, parce que nous n'avons pas besoin d'autres	langues	, il y a des personnes qui veulent avoir l'opportunité de parler d'une manière différente à la langue maternelle.
Et ceux qui veulent apprendre notre langue sont les personnes d'autres pays qui veulent apprendre plus de	langues	.
À mon avis oui, parce qu'il y a des langues qu'on ne nous apprend pas à l'école, comme le français ou d'autres	langues	.
Euh, au cas où l'on serait choisi dans un poste de	langues	ou quelque chose d'autre.
PCO3 : je crois que c'est important d'apprendre d'autres	langues	parce qu'on, à une autre occasion, on pourrait en avoir besoin pour communiquer avec d'autres personnes, et pour avoir un bon contact avec les autres personnes.
PC04 : Pour moi aussi, c'est important d'avoir une école de	langues	, parce qu'on peut nous enseigner beaucoup de choses que nous ne connaissons pas pour les devoirs. Pour toute sorte de professions.
PC04 : Pour moi aussi, c'est important d'apprendre d'autres	langues	parce que ces sont des opportunités de travail, et aussi de parler avec d'autres personnes.

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Où elles ont appris ces	langues	? PCO3 : —À l'université ou dans un collège, tel que vous nous l'enseignent à nous, vous (ils parlent en même temps). Même nous pourrions enseigner à d'autres personnes.
J'ai choisi l'anglais et le français, parce que ces deux	langues	peuvent ouvrir des portes pour des postes de travail.
PCO2 : À mon avis oui, parce qu'il y a des	langues	qu'on ne nous apprend pas à l'école, comme le français.
Je m'appelle PC02. Euh, les	langues	que je sais est l'esp... le castillan ¹ , je suis en train d'apprendre l'anglais et le français.
PC04 : Les	langues	que je suis en train d'apprendre sont l'espagnol, l'anglais et le français.
PCO2 : Les	langues	que nous avons apprises ?

3.3.9 Monde

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
J'ai choisi l'anglais et le français parce que l'anglais est une langue que je crois qu'on utilise partout, partout dans le	monde	.
L'anglais c'est une langue universelle, alors je crois que partout dans le	monde	.
Euh, et on peut l'entendre partout dans le	monde	mais... je ne sais pas.

3.3.10 Pays

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Euh, le français et l'anglais pour aller à d'autres	pays	... et c'est tout.
PC01 : À mon avis, apprendre la langue est aller à un autre	pays	et, comme je sais déjà parler la langue, je peux poser les questions.
Disons, elles nous donnent une opportunité pour se rendre dans un autre	pays	, et qu'on y parle une autre langue et l'on sait déjà quoi dire et quoi répondre.
Je me souviens de la première fois que j'ai écouté ce	pays	, et que je voulais savoir comment-ils parlaient là-bas, et quel était leur langue.
PCO3 : —Dans leur propre	pays	... ou il y a des personnes qui savent et leur enseignent en Colombie (...) Parfois il y a beaucoup d'écoles, chez-eux...
On a eu l'opportunité d'aller dans un autre	pays	ou pour travailler, ou je ne sais pas, quoi que ce soit, au futur nous en aurons besoin, ou bien, soit, poser des questions ou se décrire.
PCO2 : Les	pays	où je crois qu'on parle français sont en Suisse, à Paris, en France... Euh, et on peut l'entendre partout dans le monde mais... je ne sais pas.
J'allais les choisir presque toutes, mais quand on m'a dit que c'était seulement l'anglais et le français, donc, l'anglais et le français pour apprendre l'anglais et le français, et aller à d'autres	pays	.
Pour moi les personnes bilingues sont les personnes qui parlent différentes langues ou qui viennent d'un autre	pays	.
Pour moi, une personne bilingue est une personne étrangère qui vient d'autres	pays	pour apprendre notre langue, ou pour nous apprendre la sienne.
Il y d'autres personnes qui arrivent d'autres	pays	pour enseigner ici.
PC01 : Dans le	pays	qu'on parle anglais est aux États-Unis... New... Pff, c'est le même (des rires).
Et ceux qui veulent apprendre notre langue sont les personnes d'autres	pays	qui veulent apprendre plus de langues.

3.3.11 Professeurs

CO-TEXTE PRÉCÉDENT	MOT	CO-TEXTE POSTÉRIEUR
Euh, nous avons croisé une ligne avec du scotch et la	professeur	professeur demandait « qui aime le football ? » Et ceux qui aimaient le football croisaient. Ceux qui oui et ceux qui non.
PC01 : La	professeur	professeur nous enseigne. Euh... ou à d'autres personnes (des rires).
Cela signifie que nous apprenons une langue et que les	professeurs	nous enseignent...
PC04 : Je crois que les	professeurs	nous enseignent à nous, et nous pouvons leur demander à elles comment on dit telle chose... et c'est tout.
PC01 : —Les	professeurs	professeures qui viennent nous enseigner et nous... et les personnes qui et les personnes qui veulent apprendre.

3.4 Configuration du thème à travers les fragments qui contiennent le mot clé

3.4.1 Anglais

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « ANGLAIS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
L'	anglais	c'est une langue universelle, alors je crois que partout dans le monde.	Anglais est langue parlée partout dans le monde.
PCO2 : J'ai choisi l'anglais et le français parce que l'	anglais	c'est une langue que je crois qu'on utilise partout, partout dans le monde.	
PCO2 : J'ai choisi l'	anglais	et le français parce que l'anglais est une langue que je crois qu'on utilise partout, partout dans le monde.	
PCO2 : Quand on me dit le mot «	anglais	», euh, je pense que c'est une langue universelle que nous devrions tous la connaître et que... qu'elle nous sert au futur.	
PCO3 : —J'ai choisi l'	anglais	et le français parce que je veux mieux apprendre l'anglais, parce que je ne le comprends pas bien.	Anglais c'est langue d'intérêt.
PCO2 : J'ai choisi l'	anglais	et le français parce que l'anglais est une langue que je crois qu'on utilise partout, partout dans le monde.	
toutes, mais quand on m'a dit que c'était seulement l'	anglais	et le français, donc, l'anglais et le français pour apprendre l	
J'allais les choisir presque toutes, mais quand on m'a dit que c'était seulement l'anglais et le français, donc, l'	anglais	et le français pour apprendre l'anglais et le français, et aller à d'autres pays.	
L'anglais et le français pour apprendre l'	anglais	et le français, et aller à d'autres pays.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « ANGLAIS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Moi aussi, j'allais tout choisir, mais quand on m'a dit qu'il n'y avait que deux, j'ai choisi l'	anglais	et le français, parce que ces deux langues peuvent ouvrir des portes pour des postes de travail.	Anglais c'est langue d'intérêt.
J'ai choisi l'anglais et le français parce que je veux mieux apprendre l'	anglais	, parce que je ne le comprends pas bien.	
Pour moi, ce que j'aime de l'école c'est apprendre... euh, le français et l'	anglais	pour aller à d'autres pays... et c'est tout.	
Et l'	anglais	pour en apprendre plus.	
—Euh... l'	anglais	et le français que c'était, le français par-dessus tout, celle qu'on ne peut trouver nulle part. Et l'anglais pour en apprendre plus.	Anglais c'est langue que je ne connais pas bien.
PCO3 : —J'ai choisi l'	anglais	et le français parce que je veux mieux apprendre l'anglais, parce que je ne le comprends pas bien.	
J'ai choisi l'anglais et le français parce que je veux mieux apprendre l'	anglais	, parce que je ne le comprends pas bien.	
PC01 : À mon avis, l'	anglais	et le français est une autre langue pour, disons, elles nous donnent une opportunité pour se rendre dans un autre pays, et qu'on y parle une autre langue et l'on sait déjà quoi dire et quoi répondre.	Anglais c'est outil pour atteindre un but.
J'allais les choisir presque toutes, mais quand on m'a dit que c'était seulement l'anglais et le français, donc, l'	anglais	et le français pour apprendre l'anglais et le français, et aller à d'autres pays.	
L'anglais et le français pour apprendre l'	anglais	et le français, et aller à d'autres pays.	
Moi aussi, j'allais tout choisir, mais quand on m'a dit qu'il n'y avait que deux, j'ai choisi l'	anglais	et le français, parce que ces deux langues peuvent ouvrir des portes pour des postes de travail.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « ANGLAIS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
PCO2 : Quand on me dit le mot «	anglais	», euh, je pense que c'est une langue universelle que nous devrions tous la connaître et que... qu'elle nous sert au futur.	Anglais c'est outil pour atteindre un but
À mon avis, la langue c'est apprendre une autre manière de parler	anglais	, français, et ça peut beaucoup m'aider.	
Une langue est quelque chose dont nous en avons besoin, soit l'espagnol, soit le français, soit	anglais	... parce que cela peut nous servir dans notre vie.	
Pour moi, ce que j'aime de l'école c'est apprendre... euh, le français et l'	anglais	pour aller à d'autres pays... et c'est tout.	
Et l'	anglais	pour en apprendre plus.	
PCO3 : Les professeurs	anglais	, de français (deux enfants parlent en même temps)	Anglais c'est langue parlée par d'autres personnes.
En France, en Suisse... parfois beaucoup de personnes parlent français... et	anglais	, donc, ici il y a des personnes qui parlent anglais et qui comprennent bien cette langue, et aux États-Unis.	
Et anglais, donc, ici il y a des personnes qui parlent	anglais	et qui comprennent bien cette langue, et aux États-Unis.	
Ou... si le professeur d'	anglais	ou de français...	
Euh, ceux qui savent parler	anglais	sont les vedettes, les présidents, et ceux qui veulent apprendre notre langue sont les personnes d'autres pays qui veulent apprendre plus de langues.	
PCO1 : Pour... mon premier souvenir est quand on m'a appris l'	anglais	au collège et dès lors ça m'a plus intéressé.	Anglais c'est langue d'enseignement obligatoire.
... Euh, l'	anglais	je l'apprends au collège et dans le cours de « Lengua Somos ».	

PC04 : Quand j’entends le mot «	anglais	» je me souviens de la première fois que j’étais à l’école et on m’a appris les nombres en anglais.	
Je me souviens de la première fois que j’étais à l’école et on m’a appris les nombres en	anglais	.	
Pour moi, ce que j’aime de l’école c’est apprendre... euh, le français et l’	anglais	pour aller à d’autres pays... et c’est tout.	
Euh, les langues que je sais est l’esp... le castillan ¹ , je suis en train d’apprendre l’	anglais	et le français. On me les a apprises dans ce cours.	Anglais c'est langue que j'apprends. Anglais c'est langue utilisée pour parler de soi-même et son contexte.
PCO2 : l’	anglais	et le français dans ce cours, et l’espagnol au collège.	
L'espagnol, que je l’ai appris chez-moi et au collège. Et l’	anglais	et le français je les apprends ici, dans les cours qu’on me donne les samedis.	
Les langues que je suis en train d’apprendre sont l’espagnol, l’	anglais	et le français. L’espagnol je l’ai appris de ma famille, , chez-moi, euh, et dans la ville... euh, l’anglais je l’apprends au collège et dans le cours de « Lengua Somos », et le français aussi.	
PC01 : —Eh bien, je parle la langue espagnole et... et... l’	anglais	et le français que je suis en train de l’apprendre.	
... Euh, l’	anglais	je l’apprends au collège et dans le cours de « Lengua Somos ».	
Pour moi, ce que j’aime de l’école c’est apprendre... euh, le français et l’	anglais	pour aller à d’autres pays... et c’est tout.	
Pour moi, bilingue est une personne qui connaît une langue comme l’	anglais	et qui... qui sait bien le prononcer, ou le parler... et se décrire.	
Et en	anglais	, euh, comment je m’appelle, quel âge ai-je, où j’habite...	
PCO3 : Moi, en	anglais	, euh, je peux... dire les choses des autres, ce qu’ils aiment, , ce qu’ils n’aiment pas, leur lieu préféré et tout ça.	

Quelles choses savez-vous faire ou dire en	anglais	? PCO2 : Je peux demander, répondre, me décrire et décrire les	
En France, en Suisse... parfois beaucoup de personnes parlent français... et	anglais	, donc, ici il y a des personnes qui parlent anglais et qui comprennent bien cette langue, et aux États-Unis.	Anglais c'est langue parlée dans des pays spécifiques.
Euh, et le français en France et... je crois que l'	anglais	en Chine ? Non...	
PCO1 : Dans le pays que l'on parle	anglais	est aux États-Unis... New... Pff, c'est le même (des rires).	
Et anglais, donc, ici il y a des personnes qui parlent	anglais	et qui comprennent bien cette langue, et aux États-Unis.	
Quand vous dites le mot « anglais » je me souviens de la première fois qu'on m'a appris quelque chose en	anglais	... et j'ai beaucoup appris de cela et ces choses je les garde encore.	Anglais c'est expérience d'apprentissage.
En	anglais	, euh, on nous a appris à nous présenter, à dire quel âge	
PCO3 : Quand vous dites le mot «	anglais	» je me souviens de la première fois qu'on m'a appris quelque chose en anglais... et j'ai beaucoup appris de cela et ces choses je les garde encore.	
PCO4 : Quand j'entends le mot «	anglais	» je me souviens de la première fois que j'étais à l'école et on m'a appris les nombres en anglais.	
Je me souviens de la première fois que j'étais à l'école et on m'a appris les nombres en	anglais	.	

3.4.2 Besoin

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « BESOIN »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Je suis PC02 et les langues, euh, que je trouve que les langues sont utiles pour moi, parce que quelques fois, euh, disons on... on a eu l'opportunité d'aller dans un autre pays ou pour travailler, ou je ne sais pas, quoi que ce soit, au future nous en auront	besoin	, ou bien, soit, poser des questions ou se décrire.	Besoin c'est communiquer avec autrui à travers une langue.
Je crois que c'est important d'apprendre d'autres langues parce qu'on, à une autre occasion, on pourrait en avoir	besoin	pour communiquer avec d'autres personnes, et pour avoir un bon c	
parce que, euh, une langue est quelque chose dont nous en avons	besoin	pour communiquer avec d'autres personnes, et pour avoir un bon contact avec les autres personnes.	
Pour moi, oui, il est nécessaire d'avoir une lang... une école de langues, parce que, même si nous ne voulons pas qu'elles existent, parce que nous n'avons pas	besoin	d'autres langues, il y a des personnes qui veulent avoir l'opportunité de parler d'une manière différente à la langue maternelle.	Besoin c'est requis externe.

3.4.3 Cours

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « COURS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Euh, l'anglais je l'apprends au collège et dans le	cours	de « Lengua Somos », et le français aussi.	Cours sont des espaces académiques où j'apprends anglais et français.
L'anglais et le français dans ce	cours	, et l'espagnol au collège.	
. Et l'anglais et le français je les apprends ici, dans les	cours	qu'on me donne les samedis.	
Ici, dans les	cours	que vous me donnez.	
PC04 : Ce que j'aime le plus des	cours	, sont toutes les activités, et... on se sent heureux d'apprendre toutes les langues, parce que c'est quelque chose d'agréable qu'on ressent.	
L'anglais et le français, on me les a apprises dans ce	cours	.	
Pour moi, le français est une langue étrangère. Euh, quand j'ai entendu les	cours	et j'ai voulu y participer.	Cours sont des espaces académiques pour apprendre français.
PC04 : Dans le premier	cours	que nous avons eu, euh, on nous a appris un conte ou... je ne me rappelle pas ce que c'était mais ça portait sur une tortue.	
PC04 : Ce que j'aime le plus des	cours	, sont toutes les activités, et... on se sent heureux d'apprendre toutes les langues, parce que c'est quelque chose d'agréable qu'on ressent.	Cours sont des espaces académiques où je me sens heureux.

3.4.3 École

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « ÉCOLE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
PC01 : Pour moi, ce que j'aime de l'	école	c'est apprendre... euh, le français et l'anglais pour aller à d'autres pays... et c'est tout.	École (Lengua somos) c'est un lieu pour apprendre des langues.
IP03 : Pour toi c'est important l'existence de l'	école	? PC01 : Oui, parce qu'on apprend et on peut faire le même qu'on nous enseigne.	
PC04 : Notre	école	s'appelle « Somos Lengua » ... « Lengua Somos » (des rires) et... parce que nous... ici nous apprenons tout, presque tous le cours de langues.	
que tu sais comment s'appelle l' (des rires). PC01 : Notre	école	s'appelle « Somos Lengua » ... cela signifie que nous apprenons une langue et que les professeurs nous enseignent.	
PCO3 : Pour moi, oui, il est nécessaire d'avoir une lang... une	école	de langues, parce que, même si nous ne voulons pas qu'elles existent, parce que nous n'avons pas besoin d'autres langues, il y a des personnes qui veulent avoir l'opportunité de parler d'une manière différente à la langue maternelle.	École (Lengua somos) c'est un lieu pour ouvrir des opportunités.
PC04 : Pour moi aussi, c'est important d'avoir une	école	de langues, parce qu'on peut nous enseigner beaucoup de choses que nous ne connaissons pas pour les devoirs. Pour toute sorte de professions.	
CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « ÉCOLE »			

UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
PCO2 : L'	école	s'appelle « Lengua Somos » ... euh, il me semble qu'elle s'appelle ainsi parce que, euh, une langue est quelque chose dont nous en avons besoin, soit l'espagnol, soit le français, soit l'anglais... parce que cela peut nous servir dans notre vie.	École (Lengua somos) c'est un lieu pour ouvrir des opportunités.
PCO3 : L'	école	s'appelle « Lengua Somos », et je crois que l'école s'appelle ainsi parce que nous sommes la langue que nous parlons.	École (Lengua somos) c'est un lieu pour apprendre sur ce que nous sommes.
À mon avis oui, parce qu'il y a des langues qu'on ne nous apprend pas à l'	école	, comme le français ou d'autres langues.	École c'est un lieu où l'on n'apprend qu'anglais.
Je me souviens de la première fois que j'étais à l'	école	et on m'a appris les nombres en anglais.	École c'est mon institution éducative.

3.4.4 Espagnol

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « ESPAGNOL »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
PCO2 : l'anglais et le français dans ce cours, et l'	espagnol	au collège.	Espagnol est mat langue maternelle.
L'	espagnol	je l'ai appris de ma famille, chez-moi, euh, et dans la ville.	
Où as-tu appris à parler l'	espagnol	? PC01 : —Euh... à Bogotá.	
Qui sont les personnes qui savent parler d'autres idiomes à part l'	espagnol	? PC04 : —Les présidents, j'imagine, moi, euh, et les traducteurs	
PCO3 : Je parle	espagnol	, que je l'ai appris chez-moi et au collège.	
PC04 : Les langues que je suis en train d'apprendre sont l'	espagnol	, l'anglais et le français.	Espagnol c'est une des langues que j'apprends.
Une langue est quelque chose dont nous en avons besoin, soit l'	espagnol	, soit le français, soit l'anglais... parce que cela peut nous servir dans notre vie.	Espagnol c'est un besoin.

3.4.5 Français

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « FRANÇAIS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
L'espagnol je l'ai appris de ma famille, chez-moi, euh, et dans la ville... euh, l'anglais je l'apprends au collège et dans le cours de « Lengua Somos », et le	français	aussi.	Français c'est une des langues que j'apprends.
PCO2 : l'anglais et le	français	dans ce cours, et l'espagnol au collège.	
Ce que j'aime de l'école c'est apprendre... euh, le	français	et l'anglais pour aller à d'autres pays...	
Nous avons tous commencé à marcher partout, et à celui qui se trouvait plus près, nous lui dem... nous lui posions une question en	français	, et lui, il devait la répondre.	
On nous a appris ce que nous aimions, ce que nous n'aimions pas... euh, à faire des petits bonhommes pour nous présenter et celle de marcher partout pour demander en	français	.	
Et l'anglais et le	français	je les apprends ici, dans les cours qu'on me donne les samedis.	
Les langues que je suis en train d'apprendre sont l'espagnol, l'anglais et le	français	.	
PC04 : Et l'activité que j'ai aimé le plus était de	français	, nous avons dit ce que nous aimons et ce que nous n'aimons pas.	
Je suis en train d'apprendre l'anglais et le	français	. On me les a apprises dans ce cours.	
Moi, l'activité que j'ai aimé le plus a été en	français	, quand on nous a enseigné à poser des questions.	
Je parle la langue espagnole et... et... l'anglais et le	français	que je suis en train de l'apprendre.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « FRANÇAIS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
En anglais c'est aux États-Unis, on pratique la langue et... en	français	en Belgique, en Suisse et à Paris.	Français est langue parlée dans certains pays.
Euh, et le	français	en France et... je crois que l'anglais en Chine ? Non...	
J'ai entendu qu'en France, en Suisse... parfois beaucoup de personnes parlent	français	...	
PCO2 : Les pays où je crois qu'on parle	français	sont en Suisse, à Paris, en France... Euh, et on peut l'entendre partout dans le monde mais... je ne sais pas.	
PC01 : À mon avis, l'anglais et le	français	est une autre langue pour, disons, elles nous donnent une opportunité pour se rendre dans un autre pays, et qu'on y parle un autre idiome et l'on sait déjà quoi dire et quoi répondre.	Français est langue qui sert à voyager à d'autres pays.
L'anglais et le français pour apprendre l'anglais et le	français	, et aller à d'autres pays.	
C'était seulement l'anglais et le français, donc, l'anglais et le	français	pour apprendre l'anglais et le français, et aller à d'autres pays.	
De même, je peux le faire avec moi, pour que, quand je partirai dans un autre lieu, s'il arrive qu'on me demande quelque chose, je saurai comment le dire en	français	et me décrire moi-même.	Français est langue avec laquelle je peux parler de moi-même et mon contexte.
On nous a appris ce que nous aimions, ce que nous n'aimions pas... euh, à faire des petits bonhommes pour nous présenter et celle de marcher partout pour demander en	français	.	
PC01 : En	français	je... je peux dire quelle couleur je préfère, comment je m'appelle.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « FRANÇAIS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Et en	français	nous parlons de la famille, on nous apprend aussi à nous présenter ... et la couleur préférée et l'âge que nous avons.	
Moi, l'activité que j'ai aimé le plus a été en	français	, quand on nous a enseigné à poser des questions.	
À mon avis, la langue c'est apprendre une autre manière de parler anglais,	français	, et ça peut beaucoup m'aider.	Français c'est un outil pour atteindre un objectif.
PCO2 : Quand on me dit le mot «	français	» il me vient à l'esprit une langue élégante, une langue qui nous sert dans un futur et... de même. Et donc, la première fois que j'ai entendu un mot, il m'a semblé très amusant et très cool. qui	
Et le	français	parce qu'il nous sert dans le futur et... et ça.	
J'ai choisi l'anglais et le	français	, parce que ces deux langues peuvent ouvrir des portes pour des postes de travail.	
Une langue est quelque chose dont nous en avons besoin, soit l'espagnol, soit le	français	, soit l'anglais... parce que cela peut nous servir dans notre vie.	

3.4.6 Langue

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Et anglais, donc, ici il y a des personnes qui parlent	langue	, et aux États-Unis.	Langue c'est anglais.
lEn anglais c'est aux États-Unis, on pratique la	langue	et... en français en Belgique, en Suisse et à Paris.	
PC01 : J'aime apprendre la	langue	, parce qu'il y a beaucoup de choses que parfois on nous demande dans les devoirs....	
Et quand on a démarré les cours je voulais apprendre cette	langue	pour, après, pouvoir y aller, ou à quelque part où l'on parlait cette langue pour que je puisse parler avec les autres personnes.	
Et quand on a démarré les cours je voulais apprendre cette langue pour, après, pouvoir y aller, ou à quelque part où l'on parlait cette	langue	pour que je puisse parler avec les autres personnes.	
L'anglais c'est une	langue	universelle, alors je crois que partout dans le monde.	
PCO2 : et pour moi, bilingue est une personne qui connaît un	langue	comme l'anglais et qui sait bien le prononcer ou le parler... et se décrire.	
J'ai choisi l'anglais et le français parce que l'anglais est une	langue	que je crois qu'on utilise partout, partout dans le monde.	
Quand on me dit le mot « anglais », euh, je pense que c'est une	langue	universelle que nous devrions tous la connaître et qu'elle nous sert au futur.	
Euh, je me souviens et quand on dit « français » ... je me souviens de la première fois que j'ai écouté ce pays, et que je voulais savoir comment-ils parlaient là-bas, et quelle était leur	langue	.	Langue c'est français.
CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			

UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Je me suis inscrit à français parce que je voulais... comment était cette	langue	native.	Langue c'est français.
Et le français parce que je le trouve, je ne sais pas, amusant à apprendre parce que c'est une autr	langue	que je n'ai jamais entendue.	
PC01 : pour moi, le français est une	langue	étrangère.	
PC04 : Quand j'entends le mot "français" je pense à la	langue	de l'amour, de l'élégance, de l'amitié et... ça y est !	
Quand on me dit le mot «français» il me vient à l'esprit une	langue	élégante qui nous sert dans un futur.	
PC01 : —Eh bien, je parle la	langue	espagnole et... et... l'anglais et le français que je suis en train d'apprendre.	Langue c'est espagnol.
Il y a des personnes qui veulent avoir l'opportunité de parler d'une manière différente à la	langue	maternelle.	
Pour moi, une personne bilingue est une personne étrangère qui vient d'autres pays pour apprendre notre	langue	, ou pour nous apprendre la sienne.	
Et ceux qui veulent apprendre notre	langue	sont les personnes d'autres pays qui veulent apprendre plus de langues.	
PC01 : —Je m'appelle PC01. À mon avis, la	langue	c'est apprendre une autre manière de parler anglais, français, et ça peut beaucoup m'aider.	Langue c'est L2.
PC04 : —Je m'appelle PC04. À mon avis, une	langue	c'est apprendre d'autres langues différentes, différentes à celles que nous savons.	
Notre école s'appelle « Somos Lengua » ... cela signifie que nous apprenons une	langue	et que les professeures nous enseignent...	
PCO3 : —Oui, parce que nous sommes en train d'apprendre une autre	langue	.	
CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			

UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
PC04 : et je crois que pour apprendre une autre	langue	on doit étudier et être attentif.	Langue c'est L2.
IP03 : D'après vous, quelle est la meilleure manière d'apprendre une	langue	? PCO2 : Il me semble que la meilleure manière d'apprendre est, euh, avec quelque chose de didactique, d'actif... pas seulement en écrivant, mais aussi en parlant et en pratiquant.	
Oui, je crois que nous sommes bilingues, parce que nous apprenons une	langue	qu'après nous allons utiliser pour prendre contact avec d'autres personnes.	
PCO3 : À mon avis, apprendre un autre	langue	c'est mieux, parce que je peux apprendre plein de choses.	
PCO3 : À mon avis, la meilleure façon est d'apprendre la	langue	et de le faire avec d'autres personnes.	
Pour moi, une personne bilingue est une personne qui parle un autre	langue	.	
Et quand je veuille aller à d'autres lieux, je sais quelle	langue	je peux parler et comment communiquer avec les personnes.	
PC01 : À mon avis, apprendre la	langue	est aller à un autre pays et, comme je sais déjà parler la langue, je peux poser les questions.	Langue c'est possibilité de communication.
PCO3 : —Je m'appelle PC03 et... (des rires) à mon avis, une	langue	est ce que je parle, ce que je comprends, que les autres me disent et je comprends et j'apprends de cela (des murmures et des rires des enfants).	
PC01 : À mon avis, la	langue	est parler avec d'autres personnes différentes.	
L'école s'appelle « Lengua Somos », et je crois que l'école s'appelle ainsi parce que nous sommes la	langue	fait partie de nous, pour communiquer.	
Et quand on a démarré les cours je voulais apprendre cette	langue	pour, après, pouvoir y aller, ou à quelque part où l'on parlait cette langue pour que je puisse parler avec les autres personnes.	
CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			

UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
PC01 : À mon avis, l'anglais et le français est une autre	langue	pour, disons, elles nous donnent une opportunité pour se rendre dans un autre pays, et qu'on y parle un autre idiome et l'on sait déjà quoi dire et quoi répondre.	Langue c'est possibilité de communication.
Et quand on a démarré les cours je voulais apprendre cette langue pour, après, pouvoir y aller, ou à quelque part où l'on parlait cette	langue	pour que je puisse parler avec les autres personnes.	
Et quand je veuille aller à d'autres lieux, je sais quelle	langue	je peux parler et comment communiquer avec les personnes.	
Il me semble qu'elle s'appelle ainsi parce que, euh, une	langue	est quelque chose dont nous en avons besoin, soit l'espagnol, soit le français, soit l'anglais... parce que cela peut nous servir dans notre vie.	[Une autre] Langue c'est besoin pour atteindre un objectif.
PC01 : J'aime apprendre la	langue	, parce qu'il y a beaucoup de choses que parfois on nous demande dans les devoirs....	
Quand on me dit le mot « anglais », euh, je pense que c'est une	langue	universelle que nous devrions tous la connaître et qu'elle nous sert au futur.	
PC01 : —Je m'appelle PC01. À mon avis, la	langue	c'est apprendre une autre manière de parler anglais, français, et ça peut beaucoup m'aider.	[Une autre] Langue c'est outil pour atteindre un objectif.
Il me semble qu'elle s'appelle ainsi parce que, euh, une	langue	est quelque chose dont nous en avons besoin, soit l'espagnol, soit le français, soit l'anglais... parce que cela peut nous servir dans notre vie.	
PCO2 : Je m'appelle PC02. À mon avis, une	langue	est une langue dont je peux me servir pour un futur, ça dépend de ce que je veuille faire et... ça.	
CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			

UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
IP03 : D'après vous, quelle est la meilleure manière d'apprendre une	langue	? PCO2 : Il me semble que la meilleure manière d'apprendre est, euh, avec quelque chose de didactique, d'actif... pas seulement en écrivant, mais aussi en parlant et en pratiquant.	[Une autre] Langue c'est outil pour atteindre un objectif.
PC01 : À mon avis, l'anglais et le français est une autre	langue	pour, disons, elles nous donnent une opportunité pour se rendre dans un autre pays, et qu'on y parle un autre idiome et l'on sait déjà quoi dire et quoi répondre.	
Et quand on a démarré les cours je voulais apprendre cette langue pour, après, pouvoir y aller, ou à quelque part où l'on parlait cette	langue	pour que je puisse parler avec les autres personnes.	
PCO3 : À mon avis, apprendre un autre	langue	c'est mieux, parce que je peux apprendre plein de choses.	
PCO2 : Je m'appelle PC02. À mon avis, une langue est un	langue	dont je peux me servir pour un futur, ça dépend de ce que je veuille faire et... ça.	
J'ai choisi l'anglais et le français parce que l'anglais est une	langue	que je crois qu'on utilise partout, partout dans le monde.	
Quand on me dit le mot «français» il me vient à l'esprit une	langue	élégante qui nous sert dans un futur.	
PC01 : À mon avis, la	langue	est parler avec d'autres personnes différentes.	[Une autre] Langue c'est prendre contact avec d'autres personnes.
Et quand on a démarré les cours je voulais apprendre cette	langue	pour, après, pouvoir y aller, ou à quelque part où l'on parlait cette langue pour que je puisse parler avec les autres personnes.	
Et quand on a démarré les cours je voulais apprendre cette langue pour, après, pouvoir y aller, ou à quelque part où l'on parlait cette	langue	pour que je puisse parler avec les autres personnes.	
Oui, je crois que nous sommes bilingues, parce que nous apprenons une	langue	qu'après nous allons utiliser pour prendre contact avec d'autres personnes.	
CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUE »			

UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
PCO3 : À mon avis, la meilleure façon est d'apprendre la	langue	et de le faire avec d'autres personnes.	[Une autre] Langue c'est prendre contact avec d'autres personnes.
Et quand je veuille aller à d'autres lieux, je sais quelle	langue	je peux parler et comment communiquer avec les personnes.	
Parce que la	langue	fait partie de nous, pour communiquer.	Langue c'est nous.
Je crois que l'école s'appelle ainsi parce que nous sommes la	langue	que nous parlons.	

3.4.7 Langues

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUES »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Et ceux qui veulent apprendre notre langue sont les personnes d'autres pays qui veulent apprendre plus de	langues	.	Langues c'est de la connaissance externe/d'autrui.
À mon avis oui, parce qu'il y a des langues qu'on ne nous apprend pas à l'école, comme le français ou d'autres	langues	.	
Où elles ont appris ces	langues	? PCO3 : —À l'université ou dans un collège, tel que vous nous l'enseignent à nous, vous (ils parlent en même temps). Même nous pourrions enseigner à d'autres personnes.	
Je suis PC02 et les	langues	, euh, que je trouve que les sont utiles pour moi, parce que quelques fois, euh, disons on... on a eu l'opportunité d'aller dans un autre pays ou pour travailler, ou je ne sais pas, quoi que ce soit, au future nous en auront besoin, ou bien, soit, poser des questions ou se décrire.	Langues c'est outil pour atteindre un objectif.
Pour moi, oui, il est nécessaire d'avoir une lang... une école de langues, parce que, même si nous ne voulons pas qu'elles existent, parce que nous n'avons pas besoin d'autres	langues	, il y a des personnes qui veulent avoir l'opportunité de parler d'une manière différente à la langue maternelle.	
PCO3 : je crois que c'est important d'apprendre d'autres	langues	parce qu'on, à une autre occasion, on pourrait en avoir besoin pour communiquer avec d'autres personnes, et pour avoir un bon contact avec les autres personnes.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUES »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
PC04 : Pour moi aussi, c'est important d'apprendre d'autres	langues	parce que ces sont des opportunités de travail, et aussi de parler avec d'autres personnes.	Langues c'est outil pour atteindre un objectif.
J'ai choisi l'anglais et le français, parce que ces deux	langues	peuvent ouvrir des portes pour des postes de travail.	
Je suis PC02 et les	langues	, euh, que je trouve que les sont utiles pour moi, parce que quelques fois, euh, disons on... on a eu l'opportunité d'aller dans un autre pays ou pour travailler, ou je ne sais pas, quoi que ce soit, au future nous en auront besoin, ou bien, soit, poser des questions ou se décrire.	Langues c'est prendre contact avec d'autres personnes.
PC03 : je crois que c'est important d'apprendre d'autres	langues	parce qu'on, à une autre occasion, on pourrait en avoir besoin pour communiquer avec d'autres personnes, et pour avoir un bon contact avec les autres personnes.	
PC04 : Pour moi aussi, c'est important d'apprendre d'autres	langues	parce que ces sont des opportunités de travail, et aussi de parler avec d'autres personnes.	

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « LANGUES »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Où elles ont appris ces	langues	? PCO3 : —À l'université ou dans un collège, tel que vous nous l'enseignent à nous, vous (ils parlent en même temps). Même nous pourrions enseigner à d'autres personnes.	Langues c'est connaissance que j'apprends.
Alors, euh... alors, je me sens très heureuse d'apprendre de nouvelles	langues	.	
PCO2 : À mon avis oui, parce qu'il y a des	langues	qu'on ne nous apprend pas à l'école, comme le français.	
Je m'appelle PC02. Euh, les	langues	que je sais est l'esp... le castillan ¹ , je suis en train d'apprendre l'anglais et le français.	
PC04 : Les	langues	que je suis en train d'apprendre sont l'espagnol, l'anglais et le français.	
PCO2 : Les	langues	que nous avons apprises ?	

3.4.8 Monde

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « MONDE »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
J'ai choisi l'anglais et le français parce que l'anglais est une langue que je crois qu'on utilise partout, partout dans le	monde	.	Monde sont les pays de la planète.
L'anglais c'est une langue universelle, alors je crois que partout dans le	monde	.	
Euh, et on peut l'entendre partout dans le	monde	mais... je ne sais pas.	

3.4.9 Pays

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « PAYS »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Euh, le français et l'anglais pour aller à d'autres	pays	... et c'est tout.	Pays c'est lieu où je veux aller.
J'allais les choisir presque toutes, mais quand on m'a dit que c'était seulement l'anglais et le français, donc, l'anglais et le français pour apprendre l'anglais et le français, et aller à d'autres	pays	.	
PC01 : À mon avis, apprendre la langue est aller à un autre	pays	et, comme je sais déjà parler la langue, je peux poser les questions.	Pays c'est lieu où je suis pourrais communiquer en L2.
Disons, elles nous donnent une opportunité pour se rendre dans un autre	pays	, et qu'on y parle une autre langue et l'on sait déjà quoi dire et quoi répondre.	
On a eu l'opportunité d'aller dans un autre	pays	ou pour travailler, ou je ne sais pas, quoi que ce soit, , au future nous en aurons besoin, ou bien, soit, poser des questions ou se décrire.	
Je me souviens de la première fois que j'ai écouté ce	pays	, et que je voulais savoir comment-ils parlaient là-bas, et quel était leur langue.	Pays sont des lieux où l'on parle une L2.
PCO3 : —Dans leur propre	pays	... ou il y a des personnes qui savent et leur enseignent en en Colombie (...) Parfois il y a beaucoup d'écoles, chez-eux...	
PCO2 : Les	pays	où je crois qu'on parle français sont en Suisse, à Paris, en France... Euh, et on peut l'entendre partout dans le monde mais... je ne sais pas.	
Pour moi les personnes bilingues sont les personnes qui parlent différentes langues ou qui viennent d'un autre	pays	.	
CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « PAYS »			

UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Pour moi, une personne bilingue est une personne étrangère qui vient d'autres	pays	pour apprendre notre langue, ou pour nous apprendre la sienne.	Pays sont des lieux où l'on parle une L2.
Il y d'autres personnes qui arrivent d'autres	pays	pour enseigner ici.	
PC01 : Dans le	pays	qu'on parle anglais est aux États-Unis... New... Pff, c'est le même (des rires).	
Et ceux qui veulent apprendre notre langue sont les personnes d'autres	pays	qui veulent apprendre plus de langues.	

3.5.10 Professeurs

CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « PROFESSEUR(S) »			
UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
PCO3 : Les . IS031 : Les	professeurs	de quoi ? PCO2 : —D’anglais, de français.	Professeurs sont des personnes bilingues.
Et ceux qui viennent nous apprendre (des rires) PCO3 : Les	professeurs	.	
PC01 : —Les	professeurs	professeures qui viennent nous enseigner et nous... et les personnes qui et les personnes qui veulent apprendre.	
CONFIGURATION DU THÈME À TRAVERS LES FRAGMENTS QUI CONTIENNENT L'UNITÉ « »			

UNITÉS THÉMATIQUES DANS LE CORPUS			CONCEPTUALISATION DE L'UNITÉ LEXIQUE
Je crois qu'il y a beaucoup de personnes qui comprennent d'autres choses parce qu'elles le comprennent mieux que nous, et il y a des	professeurs	qui savent.	Professeurs sont des personnes qui enseignent leur savoir.
PC01 : La	professeur	professeur nous enseigne. Euh... ou à d'autres personnes (des rires).	
Cela signifie que nous apprenons une langue et que les	professeurs	nous enseignent...	
PC04 : Je crois que les	professeurs	nous enseignent à nous, et nous pouvons leur demander à elles comment on dit telle chose... et c'est tout.	
Euh, nous avons croisé une ligne avec du scotch et la	professeur	professeur demandait « qui aime le football ? » Et ceux qui aimaient le football croisaient. Ceux qui oui et ceux qui non.	Professeur c'est une personne qui dirige une activité.