



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

**IDENTITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE : UNE ANALYSE DES
CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS ET LEUR CONSTRUCTION IDENTITAIRE À
PARTIR DU DISCOURS.**

Lizeth Catalina Murillo Urrego
Sous la direction de Ernesto Camacho Ocampo

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades

Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras

2018



**IDENTITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE : UNE ANALYSE DES
CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS ET LEUR CONSTRUCTION IDENTITAIRE À
PARTIR DU DISCOURS.**

Lizeth Catalina Murillo Urrego
Sous la direction de Ernesto Camacho Ocampo

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades

Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras

2018

Remerciements

Je tiens à remercier aux enseignants qui ont participé à ce processus de recherche, car ils ont énormément contribué à ma formation en tant que chercheur. La volonté et le désir de contribuer à l'académie ont été des éléments-clés dans la rédaction de ce document. Merci de partager votre vie et vos expériences, mais surtout merci de m'avoir laissé les lire et les interpréter.

Je voudrais remercier Ernesto Camacho, qui a servi de conseiller de thèse pendant ce temps. Ses suggestions ont grandement enrichi la recherche et mon processus en tant qu'enseignante, chercheuse et écrivaine.

D'une manière très spéciale, je tiens à remercier le professeur Ricardo Leuro et mes camarades du Master, Alejandra Lopez, Juliana Toro, Sergio Rodriguez, Sergio Hernandez, César Barragán et Juan Sebastián Sabogal, qui n'ont pas seulement été d'un grand soutien dans ce processus, mais qui ont également servi d'inspiration.

Enfin, je veux remercier ma famille et remercier l'amour de ma vie, de m'accompagner constamment et de persister à mes côtés sans faillir. Votre amour a été et sera toujours ma plus grande motivation.


Déclaration anti-plagiat

J'atteste que je suis l'auteur ou du présent travail et que tout ce qui a été emprunté est attribué à sa source et proprement référencé. Je me reconnais responsable de toutes ses parties.

Signature : _____

Nom : _____

Date : _____

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Calidad en la Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 15	


1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	<p>Identité Linguistique Et Culturelle : Une analyse des conceptions des enseignants et leur construction identitaire à partir du discours.</p> <p>Identidad lingüística y cultural: un análisis de las concepciones de los maestros y su construcción de identidad a partir del discurso.</p>
Autor	Murillo Urrego, Lizeth Catalina
Director	Camacho Ocampo, Ernesto
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 259P.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	INTERCULTURALIDAD, IDENTIDAD LINGÜÍSTICO-CULTURAL, CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD, ANÁLISIS DEL DISCURSO, IDEOLOGÍA, ARGUMENTACIÓN BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA.


2. Descripción
<p>El presente estudio investigativo está centrado en el proceso de construcción de identidad, generado por el aprendizaje de un idioma extranjero en el contexto colombiano. Para esto, se tomaron como punto de partida las percepciones de tres profesores. Dichas percepciones fueron extraídas de un cuestionario sobre la enseñanza de idiomas, y de un ejercicio de narración autobiográfica, éste ultimo muestra el recorrido realizado por cada uno de los profesores entrevistados, desde el momento en que deciden estudiar un idioma extranjero, hasta su ejercicio como profesionales.</p>





3. Fuentes


- Akkari, A. (2013). Introduction. Les cultures à l'école : entre indifférence et valorisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (63), 33-42.
- Althusser, L. (2006). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation). *The anthropology of the state: A reader*, 9(1), 86-98.
- Anscombre, J. C., & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Editions Mardaga.
- Anscombre, J. C. (1995). La théorie des topoï: sémantique ou rhétorique?. *Hermès, La Revue*, (1), 185-198.
- Arancibia, M. la "identidad", como una construcción cultural para la sociología sincretismos sociológicos. nuevos imaginarios revista electrónica año 1 número 2 septiembre 2015-enero 2016 .
- Angermuller, J. et Guille, P. (2015). Analyse du discours et dispositifs d'énonciation autour des travaux de Dominique Maingueneau. Éditions Lambert-Lucas . Limoges . 310p.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, (17), 12-18.
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh University Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (No. 10). Penguin Uk.
- Bisquerra, R. 2009. Metodología de la investigación educativa (2ª edición). Ed. La Muralla S.A.
- Blakemore, D. (2001). Discourse and relevance. (Eds.), the handbook of discourse analysis. (pp.581). Malden, Massachusetts : Blackwell Publishers Ltd.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>1953-1953-1953-1953</small>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2013	Página 3 de 15	
<p>Blumer, H. (1986). <i>Symbolic interactionism: Perspective and method</i>. Univ of California Press.</p> <p>Bolaños, L. (2007). ¿Cómo se construyen las identidades en la persona?. <i>Rax imhai. Mai-aout</i> . vol 3. Numero002. Universidad Autónoma de Mexico. El fuerte, Mexico. PP.417-428.</p> <p>Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). <i>Réponses : pour une anthropologie réflexive</i> (p. 129). Paris: Seuil.</p> <p>Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'« identité». <i>Actes de la recherche en sciences sociales</i>, (4), 66-85.</p> <p>Byram, M. (2012). Intercultural citizenship and foreign language education.</p> <p>Byram, M., Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., & Zarate, G. (2003). La compétence interculturelle. <i>Strasbourg: éditions du conseil el'Europe</i>.</p> <p>Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. <i>Strasbourg: Conseil de l'Europe</i>.</p> <p>Byram, M., & Risager, K. (1999). <i>Language teachers, politics and cultures</i>. Multilingual Matters.</p> <p>Busso, M. P., Gindín, I. L., & Schaufler, M. L. (2013). La identidad en el discurso: reflexiones teóricas sobre investigaciones empíricas. <i>La trama de la comunicación</i>, 17(2), 345-358.</p> <p>Carel, M. (1992). <i>Vers une formalisation de la théorie de" l'argumentation dans la langue"</i> (Doctoral dissertation, Paris EHESS).</p> <p>Carel, M. (2005). <i>La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos</i>. Ediciones Colihue SRL.</p>		


 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 15	
<p>Castillo Perilla, M., Galvis, Á. W. S., & Ruiz Vega, J. (2014). La representación del significado léxico y la movilización de valores sociales: la tarea escolar. <i>Revista Folios</i>, (40).</p> <p>Castro, W. Z. (2015). La lengua: espejo de la identidad.</p> <p>Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, Lexicographie.</p> <p>Cerna, J. (2014). El carácter desinteresado de la apreciación de lo bello en la estética kantiana. <i>Estudios de Filosofía</i>, 12, 36-55.</p> <p>Clavet, J. (1974). <i>Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie</i>. 2e édition. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1979, 240 p.</p> <p>Calvet, L. J. (1996). <i>Les politiques linguistiques</i> (Vol. 3075). Presses Universitaires de France-PUF.</p> <p>Charaudeau, P. (2009). Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière. <i>Identités sociales et discursives du sujet parlant</i>, 15-18.</p> <p>Charaudeau, P. (2005). L'identité culturelle entre soi et l'autre. In <i>Actes du colloque de Louvain-la-Neuve en</i> (Vol. 2009).</p> <p>Charaudeau, P. (2004). L'identité culturelle: le grand malentendu. In <i>Actes du colloque du Congrès des SEDIFRALE, Rio, 2004, consulté le 28 février 2017 sur le site de Patrick Charaudeau-Livres, articles, publications</i>.</p> <p>Charaudeau, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris, Hachette, 551-566.</p>		


 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 15	
<p>De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. <i>Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.</i></p> <p>Conservatoire national des arts et métiers (France). Centre de recherche sur la formation.</p> <p style="padding-left: 40px;">Séminaire (, Paris), & Barbier, J. M. <i>Valeurs et activités professionnelles: séminaire du Centre de recherche sur la formation du Cnam [en 1999 et 2000].</i> L'Harmattan.</p> <p>Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning and personhood. <i>Positioning theory: Moral contexts of intentional action</i>, 32-52.</p> <p>Davies, B., & Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. <i>Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social</i>, (12).</p> <p>Denzin, N. K. (2000), 'Foreword', in M. Andrews, S. Day Sclater, C. Squire and A. Treacher (eds), <i>Lines of Narrative: Psychosocial Perspectives</i>, London: Routledge.</p> <p>Déprez, C. (2002). La langue comme «épreuve» dans les récits de migration. <i>Bulletin VALS-ASLA</i>, 76, 39-52.</p> <p>Dewey, J. (1928). <i>Como pensamos</i>. Ediciones de La Lectura.</p> <p>Dörnyei, Z. (2003). Questionnaires in second language research: Constructing, administering, and processing</p> <p>Ducrot, O. (1990). <i>Polifonia y argumentacion: conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso, Universidad del Valle-Cali, 1988</i>. Universidad del Valle.</p>		


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 15	
<p>Ducrot, O. (1984). Le dire et le dit.</p> <p>Early, M., & Norton, B. (2012). Language learner stories and imagined identities. <i>Narrative Inquiry</i>, 22(1), 194-201.</p> <p>Erikson, E. (1968) Identity: Youth and Crisis, New York, Norton.</p> <p>García, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. <i>El profesor de Español LE L</i>, 2, 493-506.</p> <p>Galeano, M. (2016) . Devenir prof de FLE en Colombie : une analyse du discours concernant le rôle de la législation dans la construction de l'identité de l'enseignant en formation à L'UPN</p> <p>Galatanu, O. (2003). La construction discursive des valeurs. <i>Valeurs et activités professionnelles. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM</i>, 87-114.</p> <p>Gibson, K. (2004). English only court cases involving the US workplace: They myths of language use and the homogenization of bilingual workers' identities. <i>University of Hawai'I Second Language Studies Paper 22 (2)</i>.</p> <p>Goffman, E., Perrén, H. B. T., & Setaro, F. (1971). <i>La presentación de la persona en la vida cotidiana</i> (Vol. 60). Buenos Aires: Amorrortu.</p> <p>Guerrero, L. C. (2008). Dimensión del discurso argumentativo. <i>Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica</i>, 17.</p> <p>Guillén Díaz, C. (2007). Pour la mise en place de l'interculturel en classe de le les annonces</p>		


 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 15	
<p>publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration. <i>Etudes de linguistique appliquée</i>, (146), 189-204.</p> <p>Hall, S. (2003). Introducción:¿ Quién necesita identidad?. <i>Cuestiones de identidad cultural</i>, 13-39.</p> <p>Hamilton, H. E., & Schiffrin, D. (2015). <i>The handbook of discourse analysis</i>. John Wiley & Sons.</p> <p>Harré, R., & van Langenhove, L. (1999). Reflexive positioning: autobiography. <i>Positioning theory: Moral contexts of intentional action</i>, 60-73.</p> <p>Holly, D. (1990). The unspoken curriculum—or how language teaching carries cultural and ideological messages. <i>Culture and the language classroom</i>, 11-19.</p> <p>Horton, C.(1905) "Human Nature and the Social Order" New York:Scribner's.</p> <p>Husserl, E. (2016). Les types d'intentionnalité affective. Texte III (p. 58-77), début 1911, in Edmund Husserl, <i>Études concernant la structure de la conscience (1908-1914)</i>, volume 2,«Actes affectifs et donnée axiologique». <i>Alter. Revue de phénoménologie</i>, (24), 213-230.</p> <p>Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis.</p> <p>Labov, W. (2010). Oral narratives of personal experience. <i>Cambridge encyclopedia of the language sciences</i>, 546-548.</p> <p>Langenhove, L. V., & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. <i>Positioning theory</i>, 14-31.</p> <p>Larousse, D. (2018). En ligne. <i>consulté le, 21</i>.</p> <p>Laurent, A. (2015). <i>Histoire de l'individualisme</i>. FeniXX.</p> <p>Lescano, A. (2011). La théorie des blocs sémantiques. Somme de notions.</p>		

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>1953-1953-1953</small>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 15	
<p>Lock, J. (1690), <i>Essay Concerning Human Understanding</i>, chapitre 27, reproduit dans John Perry (éd.), 1976, <i>Personal Identity</i>, Berkeley, University of California Press, p. 39.</p> <p>Lüsebrink, H. J. (1998). Les concepts de “Culture” et d’“Interculturalité”. Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle. <i>Bulletin de l'ARIC</i>, 30.</p> <p>Maingueneau, D. (1976). Initiation aux méthodes de l’analyse du discours. Hachette. .212 Pag.</p> <p>Maingueneau, D. (2005). L’analyse du discours et ses frontières. <i>Marges linguistiques</i>, 9, 64-75.</p> <p>Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours?. <i>Argumentation et analyse du discours</i>, (9).</p> <p>Martineau, S., & Presseau, A. (2006). Compte rendu d’une recherche sur le discours identitaire d’enseignants des écoles secondaires.</p> <p>Mead, G. H. (1934). <i>Mind, self and society</i> (Vol. 111). University of Chicago Press.: Chicago.</p> <p>Milgram, S. (1994). La Soumission à l’autorité: Un point de vue expérimental «Obedience to Authority: An Experimental View». <i>éditions Calmann-Lévy</i>.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés.</p> <p>Mousa, A., & Achard-BAYLE, M. L. P. G. (2014). <i>Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées, le cas spécifique de l’apprenant jordanien</i> (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat en sciences</p>		

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de15	
<p>du langage et didactique des langues. Université de Lorraine. http://www.docnum.univlorraine.fr/public/DDOC_T_2012_0180_MOUSA.pdf Consulté le 1 septembre).</p> <p>Molinié, M. (2006). <i>Biographie langagière et apprentissage plurilingue</i> (No. 39).</p> <p>Navarrete, F. (2005). El mestizaje y las culturas regionales. <i>Las Relaciones Interétnicas</i>.</p> <p>Paricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. <i>Revista iberoamericana de educación</i>, 34(4), 1-12.</p> <p>Pagoni, M. « Autobiographie et notion d'identité en classe de sixième », <i>Le français aujourd'hui</i> 2004/4 (n° 147), p. 77-86. DOI 10.3917/lfa.147.0077</p> <p>Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. <i>Cahiers de recherche sociologique</i>, (23), 147-181.</p> <p>Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re) connaître en tant que professionnel ? <i>Recherches & éducatives</i>, (7), 69-84.</p> <p>Perregaux, C. (2006). Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. <i>Recherches et applications</i>, 39, 31-41.</p> <p>Reboul, A., & Moeschler, J. (1998). Pragmatique du discours. <i>De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours</i>. Paris, Armand Colin.</p> <p>Rinaudo, J. L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants: analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants. <i>Recherche &</i></p>		

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 15	
<p><i>Formation</i>, 47(1), 141-153.</p> <p>Ricœur, P. (1990). <i>Soi-même comme un autre</i>, coll. <i>L'ordre philosophique</i>, Paris, Seuil, 368.</p> <p>Salo-Lee, L. (2006). Intercultural competence in research and practice: Challenges of globalization for intercultural leadership and team work. <i>Aspects of intercultural dialogue</i>, 79-92.</p> <p>Sandín, M. Paz,(2003). <i>Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones</i>.</p> <p>Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. <i>Handbook of qualitative research</i>, 17, 273-85.</p> <p>Torres, T. S., & Torres, J. (1991). <i>El currículum oculto</i>. Ediciones Morata.</p> <p>Torres Rubiano, O. O. (2012). La construction de la représentation identitaire de l'apprenant et de l'enseignant chez trois communautés linguistico-culturelles diverses (La construcción de la representación identitaria del estudiante y del profesor en tres comunidades lingüístico-culturales diversas).</p> <p>TLFi, T. D. L. L. F. informatisé.</p> <p>Trujillo, F. (2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. In <i>Comunicación presentada en el Congreso Nacional Inmigración, Convivencia e interculturalidad, organizado en Ceuta por el Instituto de Estudios Ceutíes</i></p> <p>Valenzuela, C. (2014). Escritura e investigación social: más allá de la presencia. <i>Consideraciones</i></p>		

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 15	
<p><i>derridianas en torno al problema de la representación en ciencias sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica.</i></p> <p>Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. <i>Discurso & Sociedad</i>, 2(1), 201-261.</p> <p>Van Dijk, T. (2002). Ideología. Una aproximación multidisciplinaria.</p> <p>Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. <i>Revista anthropos: Huellas del conocimiento</i>, (186), 23-36.</p> <p>Van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico. <i>Versión</i>, 6(10), 12-42.</p> <p>Von Mises, L. (2017). <i>Liberalismo</i>. LVM Editora.</p> <p>Vargas Hernández, J. G. (2007). Liberalismo, neoliberalismo, postneoliberalismo. <i>Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad</i>, (17).</p> <p>Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. <i>Construyendo interculturalidad crítica</i>, 75-96.</p> <p>Walsh, C. (2005). <i>La interculturalidad en educación</i>. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.</p> <p>Weber, M. <i>Économie et société</i>, Paris, Plon, p. 116</p> <p>Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité: un itinéraire ambigu. <i>Carrefours de l'éducation</i>, (2), 2-20.</p> <p>Ryckel, C., & Delvigne, F. (2010). La construction de l'identité par le récit. <i>Psychothérapies</i>, 30(4), 229-240.</p>		

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de Profesores</i></p>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 15	
4. Contenidos		
<p>La presente investigación, centrada en el análisis de las percepciones de los maestros y de su narración autobiográfica, se encuentra dividida en 5 capítulos.</p> <p>El primer capítulo tiene como objetivo demarcar la problemática del aula de clases de lenguas extranjeras en Colombia, desde la perspectiva de los profesores de idiomas y las razones que motivaron al autor del documento a estudiar la construcción de sus identidades como un elemento importante dentro del aula de clase de lenguas extranjeras.</p> <p>El segundo capítulo trata de aclarar los principales fundamentos teóricos y conceptuales de la identidad, el discurso, la ideología y su relación en el aprendizaje de un idioma extranjero como el francés, así como la competencia intercultural.</p> <p>El tercer capítulo define las metodologías del análisis con las que se realizaron este estudio, los instrumentos de recolección de datos y la población que formó parte del mismo. En este caso se presentan dos enfoques metodológicos: el análisis lingüístico del discurso argumentativo, con la teoría de los bloques semánticos de Carel, y el análisis del texto narrativo con la biografía lingüística y la estructura de las clausulas narrativas de Labov. Para complementar el análisis, se utilizaron además aportes del análisis crítico del discurso y de la teoría del posicionamiento respectivamente.</p> <p>El cuarto capítulo está dedicado al análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de instrumentos y la puesta en escena de las dos metodologías de análisis que permiten organizar,</p>		


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANÁLISIS DE LA LENGUA</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 15	

consolidar, clasificar y analizar las percepciones de los participantes en el proceso de investigación.


Dentro del análisis la autora especifica la construcción de los bloques semánticos, partiendo del significado de enunciados y del significado de palabras, además de la selección de las cláusulas narrativas en las que se haya de forma más explícita un proceso argumentativo.

El quinto capítulo contiene las conclusiones que pudieron extraerse del análisis minucioso, realizado con la triangulación de instrumentos, datos y teorías sobre la competencia intercultural, la identidad y aprendizaje de lenguas extranjeras.

5. Metodología
<p>El presente estudio se encuentra dentro del marco de la investigación cualitativa, por medio del análisis del discurso. En un primer lugar se analizaron los conceptos de cultura, interculturalidad y enseñanza de lenguas extranjeras, utilizando un cuestionario con preguntas abiertas a los maestros y por medio de la Teoría de los bloques semánticos TBS, cuyo enfoque es el análisis lingüístico del discurso argumentativo. Gracias a esto, a partir de la lengua se pudieron establecer las relaciones y conclusiones de cada uno de los enunciados emitidos por los participantes de la investigación. Este análisis además permitió aproximarnos al discurso de los hablantes y abrirle paso al análisis crítico del discurso. Luego se realizó el análisis de la narraciones autobiográficas de los profesores acerca de su proceso de aprendizaje/ enseñanza del francés como lengua extranjera. El análisis fue hecho por medio la relectura de las narraciones autobiográficas y</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANÁLISIS DE LA LENGUA</small>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 14 de 15	
<p>aplicando un análisis estructural, en el cual se extrajeron las cláusulas que podrían representar un contenido argumentativo y por lo tanto mostrar una imagen del sujeto sobre su identidad. Teniendo en cuenta los objetivos de la biografía lingüística, de la estructura narrativa Labov y de la teoría de posicionamiento de Harré, primero se desarrolló una contextualización de cada una de las narrativas, lo que permitió conocer globalmente cada uno de los procesos. En segundo lugar, se resaltaron las cláusulas narrativas, en las que se consideró que se dio un proceso argumentativo, las cláusulas elegidas fueron <i>abstract, evaluation y coda</i>, Finalmente, se postularon los posicionamientos de cada una de las personas a lo largo de la historia, que constituyen una tipología de posiciones narrativas, en el proceso de construcción de la identidad del profesor que aprende y enseña un idioma extranjero.</p>		

6. Conclusiones
<p>El proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera en Colombia tiene características similares a los procesos de aprendizaje de idiomas en las colonias europeas. Está claro que incluso si no se presenta como un evento violento, hay una presión social y cultural en la que ciertos idiomas se posicionan sobre otros. La construcción de la identidad del maestro se define en el viaje experiencial, que comienza con la definición de lengua, cultura y aprendizaje. A cada uno de estos términos se asignan ciertas características, las cuales se pueden presentar indistintamente en cada una de las etapas que vive, como construcciones híbridas que generan nuevas categorías de identidad, representaciones que se manifiestan en el discurso.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 15 de 15	

Elaborado por:	Murillo Urrego, Lizeth Catalina.
Revisado por:	Camacho Ocampo, Ernesto

Fecha de elaboración del Resumen:	03	12	2018
-----------------------------------	----	----	------

Sommaire

Sommaire	XX
Abstract	23
Introduction	24
Définition du problème	27
Questions de recherche	31
Objectifs	31
Justification	32
Chapitre I. État de l'art	35
L'interculturalité dans l'enseignement de langues étrangères et l'enseignant.	35
Analyse du discours et identité	42
Chapitre II. Cadre théorique	46
Culture et interculturalité	46
Compétence interculturelle	55
L'interculturalité en Amérique latine : Coloniale ou décoloniale ? c'est la question	58
Idéologie	61
Idées et croyances.....	63
Structure des idéologies	64
Groupes et leurs relations	66
Reproduction	66
Identité	69
Identité et interculturalité	76
Identité linguistique : relation entre langue e identité.	77
La construction de l'identité aux salles de classe de langues étrangères.	80
Une typologie des constructions identitaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère.	81
Typologie des identités linguistiques et culturelles.....	82
Soumission.	83
Idolâtrie.	85
Rébellion.	86
Indépendance.....	87
Le discours de quoi il s'agit ?	88
Discours et identité.....	90
Discours narratif.....	91
Narration et identité.....	91
Chapitre III. Cadre méthodologique	94
Méthodologie d'analyse	98
Instruments de collecte des informations.	98
Analyse de données : Deux approches méthodologiques sur l'analyse du discours.	102
L'Analyse du discours.....	103
L'analyse du discours argumentatif.....	105
L'argumentation dans la langue	108
Les blocs sémantiques	110
Fonctions argumentatives	112
Décalage	113
L'analyse critique du discours.....	113

Biographie langagière.....	115
Analyse narrative de Labov.....	116
Théorie du positionnement.....	118
Chapitre IV. Analyse des données.....	122
L'analyse argumentative du discours.....	122
La relation de l'enseignant avec la langue.....	123
Conceptions de langue.....	157
Langue, néolibéralisme et compétitivité.....	158
La beauté désintéressée.....	162
Relation de l'enseignant avec la culture.....	164
Conception de culture.....	203
Le métissage culturel.....	203
Le libéralisme, l'individualisme et le collectivisme, les marques idéologiques dans la culture.....	205
La biographie langagière.....	210
Les biographies langagières de JJ, JR et JT.....	211
Contexte narratif de JJ.....	212
Argumentation et positionnement dans la narration.....	213
La voix de l'expérience guide la vie des plus jeunes.....	220
La valeur de la langue et la satisfaction des ambitions.....	222
JJ le citoyen du monde.....	224
Contexte narratif de JR.....	226
De l'accréditation des connaissances à l'engagement professionnel.....	233
La mythologie culturelle.....	234
Contexte narratif de JT.....	235
L'individu responsable de lui-même.....	240
Vocation pour l'enseignement.....	241
CHAPITRE V CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS.....	242
Questions pour les recherches futures.....	250
Bibliographie.....	251
ANNEXES.....	260
Annexe 1: Format de questionnaire.....	260
Annexe 2: Grille d'analyse de TBS.....	261
Annexe 3: Biographie langagière.....	280
Annexe 4: Biographie langagière de JJ.....	282
Annexe 5: Biographie langagière de JR.....	287
Annexe 6: Biographie langagière de JT.....	290

Illustrations et Tableaux

Illustration 1: Programme du diplôme d'espagnol et de langues étrangères de l'Université Pedagógica Nacional.....	29
Illustration 2: Composantes de la compétence communicative.....	53
Illustration 3: Modèle de compétence interculturelle de Byram.....	55
Illustration 4: Modèle interculturel de compétence communicative de Byram.....	56
Illustration 5: Schéma idéologique de groupe.....	65
Illustration 6: Modèle d'identité de soumission.....	84
Illustration 7: Modèle d'identité idolâtre.....	86

Illustration 8: Modèle d'identité rebelle	87
Illustration 9: Modèle d'identité indépendante	88
Illustration 10: Caractéristique progressive des Topoi	107
Illustration 11: Carré de représentation du bloc d'Aristote.	111
Illustration 12: Tableau des relations formelles	112
Illustration 13: Étapes du processus d'apprentissage de JJ	220
Illustration 14: Étapes et transformation de JR	232
Illustration 15: Étapes et transformation de JT	239
Tableau 1: Appareils idéologiques d'état	68
Tableau 2: Caractérisation initiale de la population.	97
Tableau 3: Caractéristiques discursives et identités:	208
Tableau 4: Positionnements narratifs de JJ	¡Error! Marcador no definido.
Tableau 5 : Caractérisation des positionnements de JJ	¡Error! Marcador no definido.
Tableau 6: Positionnements narratifs de JR	¡Error! Marcador no definido.
Tableau 7 : Caractérisation des positionnements de JR	¡Error! Marcador no definido.
Tableau 8: Positionnements narratifs de JT	¡Error! Marcador no definido.
Tableau 9 : Caractérisation des positionnements de JT	¡Error! Marcador no definido.

Abstract

The present research study is focused on the process of identity construction, generated by the learning of a foreign language in the Colombian context. Consequently, the starting point are the perceptions of three teachers, qualified as professionals from the Universidad Pedagógica Nacional, and who are completing their master's degree or have obtained this title in the last year. The data were collected from a questionnaire on language teaching, and from an autobiographical narration that shows the journey made by each of the teachers interviewed.

In this regard, the objectives of the research were first to analyze the conceptions of the teachers about the process of teaching and learning of a foreign language. Second, to describe the interculturality phenomena and the type of relationships that occur during and after the learning of French as a foreign language.

This research has two methodological approaches related to the analysis of discourse and argumentation upon which the construction of cultural and linguistic identities was typified.

Introduction

Le domaine éducatif est un espace d'exploration où la recherche trouve la plus grande source d'idées et de connaissances, non seulement pour les savoirs qui y sont partagés, mais par les dynamiques qui sont générées dans la relation des sujets avec l'objet d'étude et bien sûr dans l'interaction entre ceux qui vivent dans l'espace d'apprentissage.

Dans cette occasion, nous aborderons le processus de construction identitaire généré par l'apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) dans le contexte colombien, en prenant comme point de départ l'analyse des perceptions sur l'enseignement des langues et un exercice de narration autobiographique, en montrant le parcours des enseignants à partir du moment où ils décident d'étudier une langue étrangère. Une analyse pour la compréhension des significations données au processus d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère, (désormais FLE) et à son influence dans le processus de construction identitaire, à travers l'analyse du discours argumentatif.

Dans cette analyse, nous considérons que les perceptions et les identités peuvent être exprimées dans le langage, en soulignant notre intérêt pour ce que les gens disent et comment ils le disent. Pour cela, en premier lieu, la méthodologie s'appuiera sur la théorie de l'argumentation de Ducrot (1990) et de Carel (2005), ce qui permettra de connaître dans chacune des déclarations le discours et les idéologies qui le composent. Dans un deuxième lieu, nous analyserons l'argumentation du discours narratif avec la structure narrative de Labov (2010) et la théorie du positionnement proposée par Harré (1990), ce qui nous permettra d'analyser les différents rôles avec lesquels s'identifient les participants à la recherche.

Ainsi, nous observerons le processus de construction de l'identité de l'enseignant de deux moments chronologiques différents. En premier lieu, nous verrons l'identité comme un concept

exposé à partir d'un moment historique présent, qui rend compte de la perspective que l'individu a construite avec son expérience. En second lieu, l'identité en tant que processus changeant dans lequel un individu peut se voir diachroniquement et au même temps juger des étapes et des processus qu'il a traversés dans le passé.

Cette analyse sera faite à partir de la perspective de la pédagogie critique qui nous oblige à tourner les regards vers nous-même et à partir du dialogue avec les textes, construire une nouvelle signification, dans notre cas, une nouvelle signification de la construction identitaire des enseignants. Freire (1972) nous motive à faire une réflexion sur la pratique, en effet, pour lui une des tâches pour l'homme est de se penser lui-même et de cette façon se reconstruire à chaque jour.

Pour nous il est claire, que quand on parle de l'apprentissage d'une langue étrangère, on fait une référence directe au développement de compétences linguistiques et à l'application des examens approuvés par le Cadre Européen Commun De Référence pour les langues, (Instituto Cervantes, 2002) qui mesurent le niveau de langue acquise, à savoir, la fluidité et l'efficacité dans la compétence linguistique (Savignon, 2001). Néanmoins il y a une autre compétence qui, pour nous, n'est pas mesurable, mais observable dans le discours et les positionnements argumentatifs et qui cherche à favoriser l'apprentissage par l'inclusion des sujets culturels, la compétence interculturelle. Cette recherche vise à mettre en évidence le développement de cette compétence sur la construction identitaire des individus et leurs relations avec une langue et sa culture.

Nous considérons que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas seulement un processus cognitif important, mais un processus culturel, qui affecte l'identité et donc la manière d'agir des gens (Castro, 2015) parce que les gens ne se perçoivent plus seulement eux-mêmes et

leur communauté, mais maintenant ils sont capables de percevoir et de comprendre la construction d'autres sociétés. Dans ce sens, il est important de noter que le contact des langues est propice au contact culturel, car la langue et la culture sont étroitement liées, en tant que produits réciproques, transmis par génération et par le processus vécu en classe, lequel est notre grand intérêt, puisqu'il commence d'abord, par la relation de l'enseignant avec sa langue et sa culture et après par la relation de l'enseignant avec les langues et cultures étrangères.

Notre tâche est d'observer la relation entre l'identité, la culture et l'apprentissage d'une langue étrangère et à son tour observer la relation entre l'identité, la langue et le discours.

Le document est divisé comme suit : le premier chapitre a pour objectif de démarquer la problématique des salles de classe de langue étrangère en Colombie, à partir de la perspective des enseignants de langues et nos motivations pour étudier leur construction identitaire. Le deuxième chapitre vise à clarifier les principaux fondements théoriques et conceptuels sur l'idéologie, l'identité, le discours et leurs relations dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français, ainsi que la compétence interculturelle. Le troisième chapitre définit la méthode de l'analyse du discours avec laquelle cette étude a été menée, les instruments et la population qui a fait partie de cette étude. Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse des résultats obtenus dans l'application des instruments et des deux méthodologies d'analyse, qui nous permettent d'organiser, de codifier, de catégoriser et d'analyser les perceptions des participants au processus de recherche. Enfin le cinquième chapitre contient les conclusions qui peuvent être tirées de l'analyse méticuleuse, faite avec la triangulation des instruments, des données et des théories sur la compétence interculturelle, l'idéologie, l'identité et l'apprentissage des langues étrangères.

Définition du problème

Comme nous l'avons mentionné précédemment, apprendre une langue étrangère est une activité d'interaction et d'échange cognitif et culturel (Cicurel, 2002), dans lequel les participants sont liés par leurs expériences individuelles et collectives. Compte tenu de cela, nous considérons que l'étude des questions culturelles peut influencer des aspects beaucoup plus profonds tels que la construction de valeurs, la définition du tempérament ou du caractère et dans notre cas d'intérêt la construction de l'identité. Dans ce sens, nous considérons que l'apprentissage d'une langue est plutôt un processus d'acculturation et pas simplement un processus linguistique (Castaño, 2012).

Nous considérons que le rôle de l'enseignant est fondamental et peut devenir un point de départ pour aborder le problème culturel qui implique le fait de mettre en contact deux langues et deux cultures différentes. Le problème culturel auquel nous nous référons dans cette recherche est lié premièrement, au prestige social avec lequel une langue ou une culture peut être qualifiée de supérieure ou inférieure, et aux conséquences que ce fait peut déclencher, par exemple, le traitement inégal et discriminatoire. Deuxièmement, nous considérons comme problématique le développement d'une coexistence saine où des valeurs telles que le respect, la tolérance et un sentiment d'appartenance ou d'identité sont favorisés, parce que nous ne savons pas comment les processus culturels interviennent dans l'apprentissage d'une langue, encore moins si de tels processus sont imprégnés des valeurs mentionnées ci-dessus.

Quand nous avons commencé cette recherche nous étions préoccupée pour l'impact de cet apprentissage sur la vie des gens, pour cela, nous nous sommes demandée quelle image avaient les enseignants de la langue et comment leurs classes articulent la culture avec l'apprentissage. Ainsi, nous avons formulé les questions suivantes, en considérant les modifications apportées par

le Ministerio de Educación Nacional (2006) de la Colombie. Où l'interculturel n'était plus un sujet mais une compétence. Quel est le rôle de la culture en classe de langues étrangères?, Comment les enseignants sont formés pour traiter des sujets interculturels au cours des langues ?, Comment les cours des langues étrangères, sont développés à partir du contexte si lointain comme il est celui de la Colombie ? et finalement, Quelles sont les conséquences de l'apprentissage d'une langue étrangère dans la vie d'un individu ?

Ce processus de réflexion sur le rôle de l'enseignant nous a amené à chercher un contexte où il était possible d'examiner de plus près ces questions. Comme l'intérêt de cette étude est encadré par la relation qui existe entre langue, culture et identité, nous considérons qu'il est pertinent d'analyser non pas une, mais plusieurs voix d'enseignants, afin de rendre compte de leurs processus d'apprentissage/enseignement et de leurs conceptions sur culture et interculturalité, générées tout au long de ce processus.

À partir de ce besoin on vise à déterminer l'influence de la langue et de la culture dans la construction identitaire des enseignants, qui ont appris le français comme langue étrangère et qui enseignent à présent cette langue en Colombie. Pour cela, la population est composée de trois professionnels aux caractéristiques similaires, qui ont été immergés dans le champ de l'enseignement de FLE et qui ont également été formés sous un œil critique sur les processus sociaux, politiques et culturels de la société colombienne, comme le montre le programme de langues étrangères de l'Université Pedagógica Nacional. (Plan curricular, 2018).

Illustration 1: Programme du diplôme d'espagnol et de langues étrangères de l'Université Pédagogica Nacional.

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS					
CON	CURSO	CR	PR	CO	
Sem1					
1	Construcción del pensamiento pedagógico	2			
2-V	Communication and interculturality: the private domain	4			
3-V	Communication et interculturalité: le domaine personnel	4			
4-V	Estudios gramaticales del discurso	2			
5	Experiencias lecto-escritoras en la universidad	2			
6-V	Derechos, deberes y educación	2			
		16			
Sem2					
7	Pedagogías del siglo XXI (P)	2	1	8	
8	Contextos escolares, cultura y poblaciones (P)	2	1	7	
9-V	Communication and interculturality: the public domain	4	2		
10-V	Communication et interculturalité: le domaine public	4	3		
11	Estudios semántico-sintácticos del discurso	2			
12	Razonamiento matemático y verbal	2			
		16			
Sem3					
13	Políticas públicas, educativas y docentes	2	7	14	
14	Configuración del sujeto educativo (P)	2	8	13	
15-V	Communication and interculturality: the academic domain	4	9		
16-V	Communication et interculturalité: le domaine éducationnel	4	10		
17	Estudios críticos del discurso	2	4	11	
18	Lectura crítica	2	5		
		16			
Sem4					
19	Maestro como intelectual y sujeto cultural y político	2	13	20	
20	Realidad sociocultural y educación (P)	2	14	19	
21-V	Communication and interculturality: the professional domain	4	15		
22-V	Communication et interculturalité: le domaine professionnel	4	16		
23	Análisis complejo de los imaginarios y la significación	2			
24	Escritura académica	2	5		
		16			
Sem5					
25	Saberes curriculares (P)	2	19	26	
26	Alfabetización inicial	4	20	25	
27-V	Communication and interculturality: current debates	3	21		
28-V	Communication et interculturalité: accords et désaccords	3	22		
29	Tendencias contemporáneas en la investigación educativa	2	12		
30-V	Teoría y perspectivas de análisis literario	2	18 y 24		
		16			
Sem6					
31	Investigación en pedagogía del lenguaje	2	12		
32	Didácticas de las lenguas extranjeras (P)	3	25		
33-V	Communication and interculturality: culture and identity	3	27		
34-V	Communication et interculturalité: culture et identité	3	28		
35-V	Horizontes discursivos de la literatura española	2	30		
36-V	Ciudadanía y participación	2			
		15			
Sem7					
37	Saberes evaluativos (P)	2	25		
38	Praxis pedagógico-investigativa: Proyecto (P)	3	1-36		
39	Didácticas de la lengua propia (P)	3	26		
40-V	American literatures: The expanding canon	2	27		
41-V	Littérature française: textes, contextes et apports	2	28		
42-V	Horizontes discursivos de la literatura latinoamericana	3	30		
		15			
Sem8					
43	Praxis pedagógico-investigativa: implementación (P)	4	38	44	
44	Discurso pedagógico: Construcción de referentes	2		43	
45-V	British literatures: The expanding canon	2	27		
46-V	Littératures francophones: regards et quête de l'identité	2	28		
47	Multimodality and digital resources	2			
48-V	Horizontes discursivos de la literatura colombiana	3	30		
		15			
Sem9					
49	Praxis docente I (P)	5	1-48		
50	Praxis pedagógico-investigativa: implementación y sistematización (P)	6	43	48	
51	Discurso pedagógico: Análisis y sistematización	5	44	47	
		16			
Sem10					
52	Praxis docente II (P)	5	49		
53	Discurso pedagógico: Divulgación	5	51		
54-V	Educación, paz y justicia social	2			
		12			

CONVENCIONES
 CON: Consecutivo - CR.: Créditos - PR.: Prerrequisitos
 CO: Correquisitos -
 V: Espacios académicos validables
 (P) Espacio académico de Práctica

Total Créditos obligatorios= 153 (Créditos de práctica = 41)
Créditos electivas= 7 TOTAL 160

En observant ce programme, nous pouvons affirmer clairement qu'il existe une position institutionnelle forte sur l'inclusion d'éléments culturels et en plus nous pouvons dire qu'il y a un engagement envers l'interculturalité pour l'apprentissage de l'anglais et du français. Comme on peut le voir sur *l'illustration 1*, le cycle de base, qui comprend les six premiers semestres, présente le cours: ***Communication et interculturalité*** en tant que sujet indispensable, qui est également abordé en anglais. Le document montre également la nécessité de développer un programme prenant en compte le développement des identités, car en sixième semestre le thème développé est la ***culture et l'identité***, ce qui représente un positionnement sur la formation des futurs enseignants de langue, qui montre que pour l'université, il existe une relation entre culture et identité dans l'apprentissage d'une LE.

Ce fait nous incite encore plus à rechercher quelles conceptions de la culture et de l'interculturalité les sujets formés construisent pour l'enseignement des langues et comment leur processus d'apprentissage a été. Comme nous l'avons vu théoriquement, cette relation a été présentée dans le programme. Notre préoccupation portera sur l'impact de cette formation sur les enseignants, qui, comme nous l'avons vu, n'est pas seulement linguistique, mais aussi interculturelle.

Questions de recherche

Quelles sont les conceptions des enseignants de FLE sur l'apprentissage / enseignement d'une langue étrangère ?

Comment l'enseignant de langues étrangères, construit son identité dans le processus d'apprentissage et d'enseignement de FLE ?

Objectifs

- Analyser les conceptions des enseignants sur l'apprentissage / enseignement d'une langue étrangère, par moyen de l'analyse du discours.
- Suivre le processus de construction de l'identité et ses étapes, à partir du récit autobiographique.
- Identifier les idéologies présentes dans le discours des enseignants
- Caractériser les positionnements que les enseignants établissent vers une autre culture pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Justification

Mon intérêt sur le discours des enseignants, à savoir, tout ce que ne se trouve pas aux documents scolaires, comme le projet éducatif institutionnel, ce que Torres (1991) définit comme une réalité invisible, et qu'on connaît comme le curriculum occulte, est dans un premier moment apparu pendant les années 2011 et 2012. À cette époque-là j'effectuais mon stage, en tant qu'enseignante de FLE, au Lycée féminin Mercedes Nariño à Bogotá, un établissement public situé au sud de la ville. Il faut dire que cette école se caractérise pour travailler avec une population vulnérable, où les activités terminaient souvent avec une dispute entre élèves. Là je me suis rendu compte de l'importance de connaître le point de vue de la personne qui dirige la classe, parce qu'il est clair, que qui exécute devient un filtre interne direct entre le monde réel et le monde des enfants.

Dans un deuxième moment, mon envie de connaître d'autres expériences éducatives m'a fait voyager en France. Là-bas j'ai eu l'occasion d'observer un contexte académique différent, caractérisé par de multiples migrations où différentes religions, langues et traditions convergent. Néanmoins, je continuais à observer des situations de conflit et j'ai vu aussi que le rôle de l'enseignant en classe, était comme une force qui modèle la pensée des élèves, mais son influence n'est pas très souvent observée ou questionnée. Selon cela, l'enseignant est responsable de choisir les thématiques du cours et évidemment les subjectivités de son expérience vont avoir une influence sur son choix. « Une pratique éducative implique une activité nécessairement interpersonnelle, où chacun des acteurs participants a une perspective très particulière de l'autre en fonction de son comportement et de la manière dont il conçoit chacune des situations scolaires » (Covarrubias et Piña Robledo, 2004, p.48).

De ces deux expériences personnelles découle le besoin de savoir plus en profondeur comment la relation initiale de langue et de culture influence la construction individuelle et collective de l'identité et comment celle-ci détermine dans une certaine mesure les processus d'apprentissage, car l'enseignant a une responsabilité non seulement académique, puisqu'il joue le rôle de conseiller et de guide, ce qui suppose également une responsabilité éthique (Remolina, Velásquez, et Calle, 2004).

Nous considérons que chaque individu a une histoire de vie particulière et que son processus de formation passé influe directement sur la construction de son identité. Ainsi, découvrir quels éléments ont été remarquables dans le parcours d'apprentissage nous permettra de comprendre leur façon de penser et d'agir à présent.

Compte tenu de ce qui précède, j'ai pris la décision d'observer les phénomènes qui sont le résultat de l'apprentissage des langues étrangères et qui ont une influence sur le développement des individus. Pour cela les concepts de culture et interculturalité seront donc, notre point de départ pour décrire la façon dont ils sont articulés dans la construction identitaire des enseignants de FLE colombiens.

Pour nous le mot « interculturalité » à l'école, est devenu une mode parmi les chercheurs et encore plus dans l'enseignement de langues étrangères. Plusieurs études (Akkari, 2013, Mousa, 2012, Bryam, 2002), montrent comment l'éducation d'aujourd'hui tourne autour de la compréhension des phénomènes tels que la mondialisation et la migration. On pourrait dire que cette relation de langue, culture et identité ont été établis à partir de la notion de langues et aussi à partir de la formulation des objectifs d'apprentissage. Mais nous ne savons pas comment ce processus se déroule en Colombie, compte tenu de l'éloignement évident du contexte culturel et bien sûr des particularités du contexte historique, en matière d'insertion linguistique et culturelle,

par conséquent, nous estimons que cette relation est peut-être un peu plus complexe et nécessite une analyse approfondie.

Nous considérons pertinent le sujet de recherche, parce que depuis ce qu'on a montré ici, il est important de savoir quelles sont les idées des enseignants à propos de la culture et l'interculturalité et comment ces idées ont influencé leur formation et leur développement personnel et professionnel. L'élément culturel dans l'apprentissage d'une langue suppose la mise en scène de la vision du monde des individus immergés dans le processus d'apprentissage et bien sûr de leurs jugements de valeur qui sont ancrés dans leur identité.

Chapitre I. État de l'art

Avant de commencer à créer notre document de recherche, à propos de l'interculturalité et la construction identitaire dans le discours des enseignants de langues étrangères en Colombie, spécifiquement à l'Université Pedagógica Nacional, il nous faut de réviser les documents et productions académiques qu'en avance ont montré intérêt sur notre objet de recherches. Dans un premier lieu, nous allons réviser les différentes perspectives que d'autres auteurs ont proposées sur l'interculturalité dans l'enseignement de langues étrangères, que nous considérons pertinentes. Dans un deuxième lieu, nous montrerons les travaux sur la construction identitaire, pour établir la relation que ces concepts ont dans la vie quotidienne de l'école.

Dans la première catégorie nous avons révisé six documents lesquels nous parlent des changements des objectifs d'apprentissage, le parcours historique des méthodologies d'enseignement de langues étrangères et le rôle de l'enseignant. La deuxième catégorie est nourrie par les apports de quatre recherches, dans lesquelles, l'accent est mis sur la construction de l'identité de l'enseignant et sa relation avec le discours.

Grâce à ces travaux de recherche, il est possible d'établir que la culture, l'identité et le discours sont trois facteurs liés à la vie de l'enseignant de langues étrangères, en légitimant la nécessité de savoir comment il construit son identité en fonction des relations établies avec les langues et les cultures étrangères.

L'interculturalité dans l'enseignement de langues étrangères et l'enseignant.

Nous allons commencer par dire qu'à partir du changement d'objectifs d'apprentissage dans les cours de langues, toute la dynamique au sein de la classe comme la méthodologie, la relation entre l'enseignant et l'apprenant et les sujets ont aussi changé. Le passage pour l'histoire académique de l'enseignement de langues étrangères nous montre un début très grammatical, qui

a fixé son but dans la mécanisation des règles et son automatisation pour y arriver à écrire et à parler. (Nous pourrions dire un peu plus écrire que parler) mais nous ne sommes pas sûres si cette perspective structuraliste permettait aux apprenants de vivre une communication réelle, car il n'y avait pas une situation pragmatique pour appliquer les connaissances.

Un peu plus tard l'intérêt était centré sur la communication. Le monde comme il était connu n'était plus le même, les mobilisations, les guerres, la technologie et les échanges économiques nous demandent de reformuler nos objectifs. Paricio (2014) propose que l'inclusion de la culture dans les classes de langues est, au moins dans les pays européens, nécessaire, parce que les conditions politiques et économiques de son organisation demandent la formation de la population vers la mobilité. Dans cette occasion les habiletés à développer étaient celles d'écouter, écrire, lire et parler. Encore une fois le but de cours avait changé et les politiques linguistiques doivent faire face à ce nouveau défi. Les questions seront donc, si les objectifs d'apprentissage et le contexte ont évolué qu'est-ce qu'est arrivé aux protagonistes du cours ? Comment l'apprentissage d'une langue étrangère peut devenir un élément important dans leurs vies ?

Pour nous le premier sujet à analyser doit être l'enseignant. D'un côté, parce que lui a vécu ne seulement pas le processus d'apprentissage de la langue en avance, mais aussi parce que lui est témoin des changements méthodologiques et de l'autre côté, parce que c'est lui le filtre pour les nouvelles générations. Garcia (2008) et Paricio (2014) ont montré aussi le même intérêt sur le rôle de l'enseignant de langues dans un contexte moderne et sur le développement de la compétence interculturelle. Chaque auteur a fait une réflexion sur la transformation de la société, qui nous conduit plus fréquemment à la situation de rencontres interculturelles, pour cette raison un des objectifs de l'enseignement de langues, doit être de promouvoir la capacité de faire face à

ces rencontres. Depuis cette perspective, les qualités qu'un enseignant doit avoir pour l'enseignement de langues doivent prendre en compte le sujet interculturel. Autrement dit, si la société a changé les individus le font aussi. On se demande donc, comment ils le font ?

Paricio (2014) oppose l'étude des contenus culturels reflété dans les livres (curriculum édité) avec une étude de cas, en classe (curriculum réel) l'auteur met en évidence l'importance de l'approche interculturelle dans l'enseignement de langues, parce qu'elle considère que dans le contexte européen, le désir d'inclure dans leurs programmes l'enseignement de plusieurs langues, répond à un besoin pressant, parce qu'ils sont conscients du flux continu de personnes, en raison de conditions géographiques et les phénomènes politiques et sociaux tels que la migration. Pour elle un des objectifs de l'enseignement de langues est de promouvoir le développement harmonieux de la personnalité des élèves et de leur sentiment d'identité en réponse à l'expérience enrichissante qui est la rencontre avec l'altérité dans les domaines de la langue et de la culture. Dans ce sens il y a une prise de conscience interculturelle identifiée avec la connaissance et la compréhension des similitudes et des différences entre l'univers culturel lui-même et la communauté ou des communautés.

Nous sommes d'accord avec Paricio, parce qu'elle prend en compte dans son document l'influence de l'enseignant de langues dans la personnalité des élèves et aussi comment la manière dont chaque communauté est considérée à partir le point de vue des autres, (souvent caractérisée par des stéréotypes) dépend de la façon d'introduire le sujet en classe.

La problématique présentée par Garcia (2008) centre son attention dans l'apparition de cette nouvelle compétence, laquelle est le résultat d'un besoin de la société en général. Il est clair, que pour l'auteure l'adaptation du curriculum est nécessaire et c'est un travail qui dépende directement de l'aptitude des enseignants vers la culture. Pour nous, ce document représente une

justification pour avancer dans la recherche d'informations, qui puisse nous montrer la situation réelle, dans les cours de langues actuelles où les compétences à développer pour les étudiants ont une connexion avec la langue et la culture dans le contexte colombien.

Nous soulignons la politique linguistique comme un sujet important dans la recherche de Garcia, car les documents officiels donnent un chemin à suivre et dans quelques cas ils deviennent une chemise de force. Dans la politique éducative européenne, l'apprentissage des langues, occupe une place importante. Tant le Conseil de l'Europe et l'Union européenne dans ses textes officiels supposent une posture de défense ouverte du multilinguisme et de collaborer activement sur des mesures concrètes dans ce champ. Les deux organisations considèrent la diversité linguistique et le riche patrimoine non culturel de l'Europe qui doit être préservé. Ces objectifs d'apprentissage ont des effets sur les enseignants, puis ils doivent être bien formés dans les aspects de la langue et de la culture.

Selon cette perspective, la dimension interculturelle dans l'enseignement de langues devient un thème important pour la société européenne et évidemment le rôle des enseignants et leur formation est un point crucial dans le développement de la dimension interculturelle. Pour arriver à développer cette compétence, il y a des aspects très importants tant que la méthode d'apprentissage, qui est, bien sûr, celle de l'approche communicative.

Guillén (2007) reconnaît aussi le besoin, qu'on a dans la vie quotidienne, d'établir une communication transculturelle. Elle souligne trois niveaux d'action sur lesquels l'apprentissage d'une langue doit être centré à partir du modèle de la société européenne : D'abord l'autonomie, pour développer l'identité personnelle, ensuite, l'utilisation d'outils technologiques, pour faire face aux défis d'aujourd'hui et finalement être capable de fonctionner dans des groupes

hétérogènes pour développer dans ce cas l'identité sociale et culturelle. Ces trois habiletés sont liées aux trois piliers de Byram (2003) : 1) promouvoir le multilinguisme, 2) mettre l'accent sur la compétence interculturelle et 3) préparer les enseignants à engager à l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté démocratique. Ces aspects sont représentés en trois compétences : compétence stratégique, compétence linguistique et compétence interculturelle. On dirait qu'un cours de langue idéale permet de maintenir l'équilibre dans les trois.

Il est évident le changement de perspective sur l'inclusion des langues à la vie de l'école, car il n'est plus un contenu ou un sujet pour acquérir de connaissances, mais il est un élément fondamental pour comprendre la société d'aujourd'hui et pour vivre en communauté dans un monde où les interactions ne se trouvent plus au niveau local mais global.

Castro et d'autres (2005) ont analysé les perceptions des enseignants de langues par rapport à la culture à partir l'approche communicative. Néanmoins, ils ont trouvé que les enseignants de langues étrangères accordent une plus grande priorité aux objectifs linguistiques qu'aux objectifs culturels. Ils perçoivent les objectifs de langues étrangères principalement en matière de motivation et en matière de développement des compétences dans une langue étrangère pour se communiquer avec les autres. Cependant, ils sont conscients de l'importance de la culture et de montrer l'intérêt de consacrer plus de temps à l'enseignement. Pour nous les objectifs d'apprentissage vont aussi montrer la perspective que les enseignants ont sur la culture et comment elle est incluse ou au contraire exclue dans l'apprentissage.

Il est clair, qu'ils sont partis en tenant en compte le contexte européen d'où évidemment viennent le modèle d'apprentissage et la politique linguistique, éléments sur lesquels on centre l'enseignement des langues étrangères comme le français, l'espagnol ou l'anglais autour du

monde. Nous sommes motivée à observer les objectifs d'apprentissage dans un cours de langues dans le contexte colombien plutôt à Bogotá et la relation entre le discours des enseignants et sa formation.

Pour nous, la reconnaissance de l'importance de la culture dans les cours des langues étrangères, est une réaction attendue, étant donné que l'évolution des méthodes et des objectifs, a ouvert un grand espace à la compétence interculturelle, mais pour nous les questions à effectuer sont : comment sont les relations établies par l'enseignant avec les langues et les cultures étrangères ? et comment cette relation caractérise son identité ?

À notre avis, la formation des enseignants et ses perceptions se trouvent dans leurs discours et de la façon dont le discours est présent dans leur pratique. En effet, ce discours a des implications sur les apprenants et il est une extériorisation de leur propre identité. À cet égard, car il y a une pluralité de perceptions sur les objectifs linguistiques et d'apprentissage, également, il y a une pluralité des identités linguistiques et culturelles.

Poursuive avec la révision de textes académiques sur l'enseignement des langues étrangères et de la culture on se trouve avec la thèse collective d'Elisabet Areizaga, Inés Gómez et Ernesto Ibarra (2005) qui décrivent le changement de perspective à propos de la culture et son impact sur l'enseignement des langues. Les auteurs affirment, qu'apprendre autre langue est finalement apprendre à se rapporter à une autre réalité, un autre univers important. Nous soulignons comme un élément remarquable la redéfinition du concept de la compétence communicative, laquelle à partir de Byram (1997) est connue comme la compétence communicative interculturelle. Ce changement de nom est l'évidence de la transformation du curriculum académique des langues, qui a une composante culturelle, qui se développe comme

une compétence, alors que au passé, la culture était tout simplement une question de plus, une excuse pour utiliser une structure grammaticale. Pour nous l'apparition de cette nouvelle compétence, est une épreuve qui peut démontrer que la langue et culture sont deux concepts inséparables.

Trujillo (2001) veut montrer la transformation des programmes de langues, il montre une évolution méthodologique qui a comme point de départ les changements d'objectifs dans l'apprentissage. Ces objectifs d'apprentissage sont marqués au début du processus et ils sont cruciaux, puisque l'accent mis sur les éléments d'apprentissage, dépend de ceux-ci. Cela signifie que le discours est marqué par la planification des objectifs de la classe depuis le début et ces objectifs vont nous servir pour analyser le rôle que les concepts de la culture et l'interculturalité ont.

Il est clair que l'intention de l'auteur a consisté à révéler les changements conceptuels et méthodologiques qui se produisent à travers l'ouverture à la vie culturelle. Nous allons utiliser ses déclarations comme des arguments pour montrer l'état et le développement des cours de langue. À notre avis les objectifs sont considérés, le début du chemin de l'apprentissage et ce chemin est construit par l'enseignant à partir de son passé historique, dans lequel les caractéristiques de l'environnement, où il a grandi, son point de vue sur l'éducation et l'apprentissage, ont une influence. Autrement dit, nous ne pouvons pas effacer les traces de la route où nous sommes allés, ou du moins nous ne pouvons pas le faire sans retourner et ce retour consiste à faire une révision critique de notre histoire. Cette révision implique être plus conscients de notre origine, de notre manière d'être et de comment cela affecte notre avenir et celui des autres.

Dans ce sens, parler des changements dans les objectifs d'apprentissage, implique une reconstruction de concepts. Et il nous faut en tant qu'apprenants et enseignants, de prendre une conscience sur le parcours historique de l'enseignement de langues et des autres concepts qui sont liés à l'apprentissage. Nous allons commencer par celui de compétence interculturelle.

Nous prenons le concept de compétence interculturelle d'Oliveras (2000) qui propose que cette compétence, permet aux individus d'être capable de réagir d'une manière adéquate dans la rencontre interculturelle, à savoir, selon les codes et conventions du pays et essayer de faire semblant d'être un membre de la communauté. Cette première définition nous montre une perspective d'apprentissage, où la langue et la culture doivent être assimilées et conservées intactes. Pour nous il y a un risque en relation l'identité culturelle, parce qu'il parle de la simulation du locuteur natif, c'est -à- dire, le locuteur natif comme un modèle linguistique et culturel.

Ce document, nous donne l'intérêt sur les objectifs de l'éducation et de la façon dont ces objectifs dépendent de notre attitude envers la réalité. Évidemment cette responsabilité dépend en grande partie de l'enseignant et de la perception qu'il a du monde. Ainsi l'enseignant aura une influence sur les sujets qui se développent dans ses classes et donc sur ses élèves.

À chaque fois nous avons plus de questions. Nous avons commencé par le rôle de l'enseignant et maintenant on se pose des questions sur le développement d'un cours de langue où la culture est un sujet de la classe de langues étrangères.

Analyse du discours et identité

Rinaudo (2004) parle de la construction identitaire professionnelle des néo- enseignants et nous donne une perspective d'analyse du discours à partir de la lexicométrie. Cette méthode d'analyse centre son intérêt sur un aspect quantitatif, sur lequel on construit des conclusions. À

partir de cette méthodologie d'analyse, il est possible d'observer dans le corpus la répétition de certains mots.

Pour nous, cette recherche traite notre sujet, à savoir, la construction identitaire à partir des phénomènes linguistiques. Ce fait confirme que la langue peut être témoignage de la construction de l'identité de chaque individu et que, grâce à l'analyse du discours, des conclusions peuvent être tirées. Dans ce sens, pour nous il est plausible d'observer et décrire les caractéristiques des enseignants de FLE en Colombie, pour expliquer comment est la construction identitaire linguistique -culturelle, dans un contexte où cette langue n'a pas une fonction sociale marquée.

Torres (2012) pour sa part montre son intérêt pour la relation entre l'apprentissage des langues étrangères et la construction de l'identité de l'enseignant dans une perspective qualitative qui analyse trois communautés linguistico- culturelles différentes. Pour lui l'enseignement d'une langue étrangère, dans ce cas, l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, du français et de l'espagnol ont une relation directe avec la formation de l'identité de l'enseignant. Pour l'auteur, il est important de montrer comment ce processus se fait, en effectuant une étude comparative avec la méthode d'analyse de la sémantique des possibles argumentatifs (SPA). Nous trouvons intéressant et important pour notre recherche, tout en tenant compte le langage comme un facteur déterminant dans la vie du locuteur, parce qu'elle modélise et transforme la manière de penser et de percevoir le monde.

Pour Martineau (2006) la construction de l'identité de l'enseignant a un rapport avec l'institution, sa qualification et sa discipline. Cette perspective nous montre donc une construction de l'identité, mais son intérêt est centré sur l'identité professionnelle des

enseignants et leur perception sur son endroit de travail. Selon l'auteur un enseignant estime que son activité est bien faite si ses élèves apprennent facilement sa discipline, car son rôle est celui du facilitateur.

L'argument sur lequel Martineau repose son cadre théorique et sur lequel il a justifié sa recherche est la crise de la société. À partir du fait que les institutions reconnaissent une crise des savoirs et une crise des valeurs. Le parcours méthodologique de sa recherche commence par la définition de la population, qui est composée par onze hommes et dix femmes. Tous des enseignants des écoles secondaires. Il a travaillé avec des entretiens, lesquels, il a analysé à partir d'un logiciel, lequel lui a aidé à faire la classification thématique.

Galeano (2016) a aussi utilisé un logiciel pour analyser les documents de la législation colombienne, que pour elle, peuvent avoir une influence sur la construction des identités des enseignants de langues étrangères, parce que ces documents sont chargés de guider les contenus obligatoires aux écoles. Dans l'aspect méthodologique, elle a travaillé aussi avec un groupe d'enseignants et elle a enregistré leur débat.

À partir de l'analyse critique du discours, l'auteure souligne l'idéologie comme un élément crucial, selon sa perspective, nous pouvons conclure que l'idéologie s'impose sur le travail, la pratique et la construction identitaire des enseignants. Pour nous, l'idéologie est aussi un élément crucial dans l'analyse, qui permettra plus facilement de montrer le passage du discours aux représentations.

Dans cette même ligne de recherche sur l'analyse critique du discours, Pérez (2017) présente une relation entre le discours et l'identité. Il a fait un travail sur les représentations des

Colombiens, dans National Geographic Magazine. L'argument central de l'enquête est que les cadres médiatiques trouvés sont soutenus par les idéologies du destin manifeste et du positivisme. Pour cela le chercheur a utilisé l'analyse critique du discours de la perspective de Fairclough, qui permet une contextualisation historique du discours, en mettant en évidence trois dimensions : le niveau textuel, le niveau des pratiques discursives et le niveau des pratiques socioculturelles. Cette étude prend également en compte les trois perspectives sur lesquelles se développe la recherche sur l'identité de Hall, avec laquelle on tente de comprendre le lien entre la représentation, le langage et l'identité : l'approche réflexive, intentionnelle et constructiviste.

Chapitre II. Cadre théorique

Dans ce chapitre nous montrerons les bases théoriques sur lesquelles nous avons soutenu notre recherche. Nous commencerons par décrire les différentes significations qu'on a construit sur les concepts : *identité, construction de l'identité, culture, interculturalité, idéologie et discours*. De la même façon la théorie de l'analyse du discours qui va nous servir pour le traitement et analyse des données que nous avons trouvées dans les questionnaires. Tout cela avec l'objectif de mettre en évidence les caractéristiques des enseignants de langues et ainsi, les étapes ou le parcours qu'ils ont suivi dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue. Ces concepts sont pertinents dans cette recherche, car nous considérons que la culture et l'identité sont interdépendantes et sont deux termes inséparables exprimés dans le discours oral ou écrit des individus dans une société.

Culture et interculturalité

La culture pour nous est un terme polysémique, ce qui s'explique non seulement par le nombre des définitions du mot, mais aussi par le nombre d'éléments avec lesquels il a une relation. La dimension du terme culture est si grande, qu'il sera toujours nécessaire d'utiliser un adjectif pour fermer le champ d'étude afin de le caractériser avec une typologie. Ainsi nous trouvons des classifications culturelles dans des documents liés aux territoires, aux événements historiques, aux genres musicaux, aux groupes générationnels, etc. Pour cela notre point de départ sera la définition et caractérisation du mot *culture*.

À ce point, nous voulons préciser qu'après avoir effectué la lecture et révision des documents, nous avons deux grandes perspectives à propos de la culture : *la culture comme synonyme d'éducation et la culture comme représentation symbolique*.

Goberna (2003) nous présente le parcours historique du terme à partir son origine dans trois langues différentes : l'anglais, le français et l'allemand. Ce parcours nous montre la transformation de la conception de culture dans le temps. En premier lieu, il revient à la signification de culture dans le champ de l'agriculture comme le soin du sol. Par conséquent, il est très fréquent de trouver des métaphores de la culture, dans lesquelles on établit des expressions qui parlent des « *personnes cultivées* », comme si elles représentaient le sol et le terrain, qui est nourri par les connaissances. Après cela, le terme a évolué, passant à des états où la culture peut se référer au raffinement intellectuel, à la formation générale dans toutes les facettes de l'homme et finalement on trouve la définition de culture comme un synonyme de civilisation, pour diviser et séparer les barbares des civilisés.

Ces dernières définitions génèrent une image diffuse entre l'éducation et la culture. Ainsi, selon ces perspectives, il y a des gens sans culture, parce qu'ils n'ont pas de comportements raffinés ou parce qu'ils n'ont pas accès à certaines informations. En fait pour les gens, quand on parle de *la culture générale*, on a fait référence à la connaissance de toute sorte, qu'un individu peut avoir. Cette première approche confirme le problème qui existe dans la définition de culture comme synonyme d'éducation.

Pour aborder la perspective symbolique de la culture, Schoeffel et Thompson (2007) parlent de la métaphore des icebergs, laquelle nous avons trouvé pertinente. Dans un premier lieu, la culture au niveau de la surface, qui est comprise comme l'ensemble d'éléments visibles que les communautés, ont laissés comme leur héritage aux nouvelles générations et qu'on considère *patrimoine culturel* et dans un deuxième lieu, sous la surface, la culture comme l'immensité qu'on ne peut pas percevoir physiquement, mais qui représente les normes, valeurs, croyances et pensés.

Ramos (2013) nous montre une autre division de culture qui reprend les affirmations de Schoeffel et Thompson sur la culture comme héritage et patrimoine culturel, mais elle ajoute un élément nouvel qui est relié au champ éducatif, aspect sur lequel cette recherche insiste, puisque son champ d'étude est la culture en classe de langues étrangères. Dans cette division Ramos considère que la culture peut être décomposée en deux approches, la première qui fait référence au patrimoine culturel, dont nous avons déjà parlé ci-dessus, qui est décrit comme un ensemble complexe d'éléments qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit et les coutumes. La deuxième approche parle de la vision dynamique de la culture, qui demande l'engagement des apprenants d'une manière active dans leur processus d'apprentissage d'une culture. Cette perspective, comprend également la connaissance de la culture propre en tant qu'élément d'impact dans la compréhension des comportements. Nous nous concentrerons sur cette seconde perspective dans le contexte de la culture et de l'interculturalité dans l'enseignement des langues.

Matsumoto (2007) pour sa part affirme que :

The culture is the set of ways that emerges when a group uses the basic tools inherent in its members to address the problems presented by the larger ecological context in which the group exists in order to meet biological needs and social motives. Culture is a solution to the problem of how to survive, given the problems in the environment, the physical and social needs that must be addressed, and the tools available. (p. 1290)

Dans ce cas, la culture est née comme une solution aux besoins de survie dans un environnement hostile, où la réalisation de nombreuses tâches est facilitée par la communauté,

par exemple : chasser, combattre, se reproduire. Cependant pour nous, cette vision transcende l'aspect biologique à l'aspect psychologique, car non seulement les besoins biologiques sont satisfaits mais aussi les sociaux. Selon cette perspective, la culture est conçue comme un élément social, car bien qu'il y ait des caractéristiques considérées comme individuelles, ce sont les traits partagés qui sont considérés comme culturels. C'est-à-dire que pour qu'un élément soit considéré comme un élément culturel, il doit être accepté par consensus et partagé par un groupe de personnes.

En tenant compte, qu'il existe un aspect de la culture directement lié aux groupes sociaux avec lesquels une personne est identifiée, nous parlerons ensuite, de la culture et du rôle de l'interaction sociale. Avec l'interaction sociale, les éléments culturels ne sont pas seulement consolidés dans le consensus, mais ils peuvent aussi transcender dans le temps, puisque ces consensus sont transmis par génération. L'interaction, le dialogue et la confrontation sont les principaux responsables de la justification des diverses constructions qui se manifestent dans la manière d'être et dans la façon dont les individus se comportent en société.

En second lieu ils servent d'exercice de reconnaissance qui permet aux gens de s'exprimer, en montrant l'acceptation ou le rejet. « when people are talking to each other their **social identities** are unavoidably part of the social interaction between them» (Byram, 2002, p.5). Au début, les groupes sont établis lorsque les individus partagent des éléments et sont intégrés en produisant une identité non seulement individuelle mais aussi collective. Le dialogue de cultures dont nous parlons se trouve dans la définition de l'interculturalité.

Selon Alsina (1999), il faut faire une clarification terminologique pour différencier le multiculturalisme de l'interculturalité. Nous considérons que rendre cette clarification est plus

que valable, parce que nous utilisons souvent certains mots pour décrire différentes réalités, qui ne correspondent pas à la signification initiale du terme. Cet auteur comprend le multiculturalisme comme « la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual, mientras que la interculturalidad sería las relaciones que se dan entre las mismas » (Alsina, 1999, p.13). Selon cette approche, le multiculturalisme définirait des cultures qui ont un espace commun et l'interculturalité serait la relation entre ces cultures, car elles peuvent vivre ensemble, mais pas nécessairement se communiquer, dialoguer ou partager.

La différence entre ces deux termes se trouve dans les attitudes adoptées par les gens, quand ils doivent faire face à ces situations et rencontres culturelles. Pour nous ces attitudes sont notre intérêt principal, d'abord, parce que dans le champ éducatif on prend l'étude de l'interculturalité comme une habileté à développer, ensuite, parce que l'enseignement de langues c'est l'espace privilégié ne seulement parce que les langues sont chargées avec des aspects culturels, mais aussi parce que l'un des grands objectifs de l'apprentissage de langues étrangères est d'arriver à avoir une communication interculturelle.

Selon Cadre Européen Commun De Référence pour les Langues, le locuteur doit acquérir une connaissance socioculturelle, définie comme une connaissance globale de la vie quotidienne, des relations interpersonnelles, des valeurs, des croyances, des comportements, des rituels, etc. Et aussi il doit développer une conscience interculturelle, où les aptitudes et les attitudes connues comme le savoir-faire et le savoir-être sont présentes.

Lozano (2005) nous présente l'interculturalité comme un processus d'interrelation basé sur les principes de reconnaissance de la diversité et du respect des différences. Son objectif est de développer deux types de caractéristiques dans les interactions : d'abord, une interaction

sociale équitable entre différentes personnes, connaissances et pratiques, et ensuite, une interaction qui reconnaît des inégalités sociales, économiques, politiques et de pouvoir. Néanmoins nous devons considérer que l'interculturalité dans de nombreux aspects s'avère être un état idéal, parce qu'il ne cherche pas seulement à reconnaître les différences culturelles entre les sociétés, mais il cherche aussi à développer chez les individus des attitudes positives de tolérance, de respect et d'acceptation envers l'autre. Il faut comprendre qu'un bon nombre des pratiques sociales comme la langue, la religion et l'histoire, ont trait aux rencontres culturelles, et pour cela il est important d'aborder la culture à partir du multiculturalisme.

Cette situation a justifié l'inclusion de la culture comme thème explicite dans l'apprentissage en classe, afin de réaliser le développement de compétences interculturelles, à savoir des capacités qui transcendent l'aspect cognitif, c'est-à-dire de savoir connaître, à l'attitude, le savoir être.

Byram (2000) confirme cette nécessité en affirmant que :

The Intercultural competence is an essential skill for language teaching professionals. If language teachers are able to perceive, understand, and value their own culture and other cultures, they may be able to cope more efficiently with differences in their classrooms. (Cité par Ramos 2013, p. 207).

En d'autres termes, la préparation interculturelle permettra à l'individu de développer des compétences attitudinales, qui serviront d'outils pour vivre dans un monde essentiellement multiculturel, car il n'existe pas un endroit complètement homogène. C'est-à-dire, que l'individu sera préparé à l'école pour faire face aux enjeux de l'avenir dans la vie réelle. Cette diversité culturelle dont nous parlons nous fait penser aussi à la diversité identitaire comme une expression des relations hétérogènes et si l'on parle de l'identité d'une classe de langue

étrangère, dont les étudiants ont la même identité nationale, c'est-à-dire dans notre cas, même si nous avons un groupe d'étudiants de nationalité colombienne, chacun a établi des liens différents. Et donc lorsqu'ils interagissent ils sont en contact avec des identités différentes, car, comme nous le verrons plus loin, l'identité est construite dans l'intégration de plusieurs facteurs et la nationalité n'est qu'un d'entre eux. On peut conclure alors, que pour l'individu l'interculturalité et le multiculturalisme ne se réfèrent pas uniquement à l'étranger en tant qu'élément qui n'appartient pas à son territoire, mais à l'étranger de soi-même, c'est-à-dire *l'autre*.

Notre chemin de recherche nous conduit maintenant à approfondir notre étude sur l'aspect interculturel en classe. Une des premières idées que nous prendrons en considération quand nous parlons d'enseignement de langues de nos jours, est celle de la compétence communicative, laquelle nous considérons devrait être définie comme un réseau d'interconnexions, un tissu qui a plusieurs fils et chacun d'eux est important pour la génération d'un ensemble, un tout qui est solide et durable, grâce à son union, parce que si l'un de ces fils est faible peut générer des fuites ou gâcher la pièce. Nous pensons donc, que pour parler de cette compétence nous ne pouvons pas nous limiter à développer une seule habileté de la langue.

Pour réussir l'objectif d'approcher les individus à la compétence communicative, (pour nous « le tissu ») il est nécessaire d'examiner et de développer diverses compétences. Pour nous, la fermeté de la pièce dépend de la qualité de ces fils. Pour Savignon (2001) les élèves élargissent graduellement leurs compétences par la pratique et l'expérience.

L'auteure divise
communicative en quatre

la compétence
sous compétences :

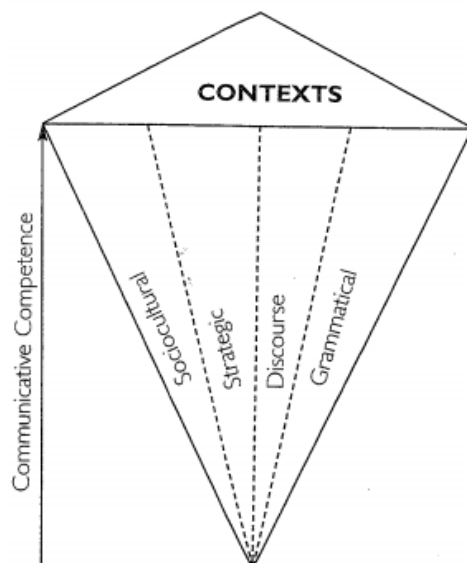


Illustration 2: Composantes de la compétence communicative

D'abord, la *compétence grammaticale* que l'on considère est la plus développée dans les salles de classe. Cette compétence se réfère à des formes grammaticales au niveau de la phrase. Après, la *compétence discursive* qui fait référence à la pleine signification et non seulement à la signification des mots isolément, c'est-à-dire à la compréhension globale des intentions communicatives, qui permettent au locuteur de choisir le discours qui lui convient mieux et de fonctionner de manière efficace et appropriée dans une langue. La *compétence stratégique* pour sa part, est un composant intégrateur dans lequel se conjuguent les interrelations entre la connaissance du monde, la connaissance du langage, les mécanismes psychophysiologiques et le contexte de la situation pour la prise de décision sur l'utilisation du langage communicatif. Et finalement la *compétence socioculturelle*, compétence qui dépasse les fonctions linguistiques et nécessite d'une compréhension du contexte social.

Pour nous, la compétence interculturelle est étroitement liée à la notion de compétence communicative, dans le cadre d'une vaste compétence du locuteur d'une langue étrangère, dans laquelle une personne développe la capacité d'agir de manière adéquate et flexible. En tant que sujet, il doit faire face aux actions et aux attentes des personnes d'autres cultures. C'est-à-dire un mélange des quatre compétences décrites ci-dessus.

La précédente conceptualisation de la culture et de l'interculturalité est essentielle pour cette étude, car elle permet d'établir quelles sont les différentes perspectives sur lesquelles le mot « culture » peut être conçu. En plus, nous utilisons cette conceptualisation pour déterminer ce à quoi nous pouvons nous référer lorsque nous utilisons le terme « culture » dans la recherche, c'est à dire, s'il s'agit d'un élément superficiel ou d'un élément profond, (si nous nous appuyons sur l'analogie présentée par Schoeffel et Thompson (2007) à propos des icebergs). Dans cette mesure, Nous pensons que l'apprentissage d'une langue peut être influencé par l'une des définitions évoquées ci-dessus. C'est pourquoi nous verrons plus loin avec l'analyse du discours, la perspective des enseignants qui participent, avec laquelle ils sont identifiés.

De notre point de vue, pour ce travail de recherche, il est important de connaître les concepts de culture et d'interculturalité, car ces concepts définissent et caractérisent les relations des individus avec la langue et la culture, qu'elles soient personnelles ou étrangères. Ainsi, dans le discours, l'individu sera en mesure de montrer comment il se voit et comment il voit les autres. Nous considérons que l'aspect interculturel permet que les idées individuelles et sociales, avec lesquelles une personne a des affinités, apparaissent à la surface. Cela est sans aucun doute lié à « l'identité », terme sur lequel nous travaillerons plus tard et qui s'avère être un de nos objectifs de recherche.

Maintenant, nous voulons souligner et montrer de l'intérêt dans la compétence interculturelle, parce que cela est un élément qui apparaît de manière récurrente dans les programmes d'enseignement des langues étrangères actuelles, en raison des caractéristiques sociales et historiques de notre contexte. Dans cette mesure, nous considérons que la culture et la conception que l'on en a sont évidentes dans l'apprentissage d'une langue lors du développement de ladite compétence et il est important de comprendre de quoi il s'agit et quel est son rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Compétence interculturelle.

Byram (2012) fait une analyse du développement des compétences interculturelles en fonction du rôle de l'enseignant. L'auteur déclare que, pour développer la compétence interculturelle, les compétences générales, qui sont représentées par lui dans le modèle de compétence interculturelle sont également nécessaires.

	Skills <i>(savoir comprendre)</i> <i>Interpret and compare</i>	
Knowledge <i>(savoirs)</i> Knowledge about 'other' and 'own'...	Education <i>(savoir s'engager)</i> Critically evaluate	Attitudes <i>(savoir être)</i> Openness and curiosity
	Skills <i>(savoir apprendre/faire)</i> <i>Acquire new knowledge</i> <i>(and apply in real time)</i>	

Illustration 3: Modèle de compétence interculturelle de Byram

Dans ce modèle, Byram a fait la division des compétences, des connaissances et des attitudes qui peuvent être représentées dans les différentes « savoirs » qui doivent finalement être développés dans la classe.

Byram est cité dans un autre texte par Waliński (2012) d'où nous avons pris le graphique du modèle interculturel de compétence communicative. Dans ce modèle on parle de la compétence communicative, on souligne dans la compétence interculturelle les aspects suivants : compétences d'interprétation et de relation, découverte et interaction, sensibilisation culturelle critique et finalement attitudes de curiosité et d'ouverture.

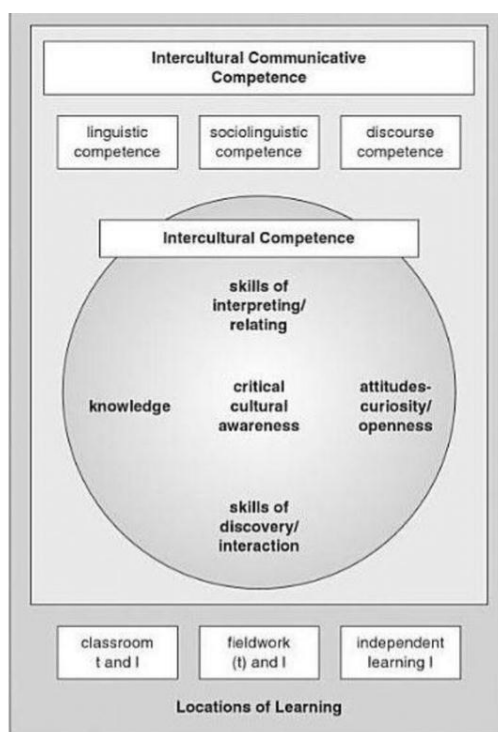


Illustration 4: Modèle interculturel de compétence communicative de Byram

Byram et Risager (1999) parlent de la dimension culturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère, en mettant l'accent sur les capacités attitudinales des enseignants et des apprenants. Dans ce document, tous deux deviennent des médiateurs culturels pour assurer une

communication efficace par le développement de la compétence culturelle.

Pour eux la compétence met l'apprenant en contact avec le monde culturel d'un groupe particulier de locuteurs natifs, donne aux apprenants la capacité de réfléchir, d'analyser la culture elle-même à partir d'un point de vue externe et de comprendre leurs relations avec d'autres cultures dans le but de faciliter la communication.

Dans ce sens la compétence interculturelle fait référence à quatre capacités : la capacité d'établir des relations entre la culture d'origine et à l'étranger, la sensibilité culturelle et la possibilité d'utiliser différentes stratégies pour établir des contacts avec des gens d'autres cultures, la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et les conflits étrangers et la résolution et de l'incompréhension culturelle, et la capacité à surmonter les stéréotypes.

Il est clair pour nous que le développement de la compétence interculturelle doit se faire parallèlement à celui des autres compétences. D'autre part, il est également clair le fait que les identités sont liées à l'interculturalité et à la culture, dans la mesure où les gens ont besoin d'une interaction sociale et l'interaction est un dialogue dans lequel chaque personne montre qui elle est et partage ses valeurs, croyances, pensées, etc., autrement dit, on partage son identité.

Cette construction théorique sur la compétence interculturelle est utilisée dans cette recherche, en tant que cadre de référence pour comprendre le rôle de la culture dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est-à-dire que nous l'utilisons pour délimiter l'utilisation du mot « culture » dans un contexte d'apprentissage.

Dans ce cas, l'étude de la culture en tant que compétence attribuée à ce mot a un rôle important, qu'il nous semble intéressant de souligner, car si la compétence interculturelle est la

mise en scène de la culture, savoir comment elle se développe dans le processus d'apprentissage nous permettra de voir en quoi les apprenants sont liés à la culture et à la langue, qu'ils soient les leurs ou étrangers.

L'interculturalité en Amérique latine : Coloniale ou décoloniale ? c'est la question.

Dans notre document nous soulignons l'importance de connaître les deux perspectives générales caractérisées par les événements historiques de notre société, d'un côté la perspective des es colonisateurs et de l'autre la perspective des colonisés colonisés.

Parler de colonisation dans notre contexte n'est pas seulement pertinent pour le fait que l'apprentissage de notre langue est marqué par cet événement historique, mais aussi parce que, pour certains auteurs comme Holly (1990) et Calvet (1974), l'apprentissage d'une langue étrangère est un acte de colonisation. Selon Holly, l'apprentissage d'une langue ne se réfère pas à une colonisation territoriale, mais à une colonisation idéologique, où les intérêts du pouvoir économique d'un groupe donné sont satisfaits. Calvet a montré avec son travail que la relation entre le colonialisme et la langue n'est pas lointaine et que c'est un élément qui marque profondément le passé, le présent et le futur d'une communauté, même après avoir atteint l'indépendance tant désirée. Calvet fait un tour de l'histoire des langues non seulement en Amérique, il met également en évidence d'autres cas avec des langues telles que le français et l'anglais. La question est liée à la façon dont le processus se passe aujourd'hui.

Notre objectif se centre dans l'observation d'un groupe d'enseignants et leurs différents discours sur la culture, l'interculturalité et la construction de l'identité. Ces discours peuvent être adressés vers l'un des deux points de vue interculturels. Interculturalité et multi-culturalité.

Il faut dire que les concepts de culture et interculturalité en Amérique Latine ont un processus historique différent de ceux qui ont été construits dans d'autres parties du monde, comme en Europe, pour référer juste un exemple. Pour nous en tant que chercheurs, il est clair que les conséquences dans tous les domaines du développement de la société ont eu un avant et un après du colonialisme. (Même si notre « avant » en Amérique latine, a voulu être rayé de la surface de la terre) pour cela on considère dans cette recherche prendre en compte les définitions de culture, interculturalité, multiculturalisme et pluriculturalisme travaillés par Walsh (2005), car elle montre ces concepts depuis un contexte, qui a construit son identité culturelle à partir l'imposition européenne.

Walsh (2009) nous donne trois grandes perspectives du mot interculturalité. Nous en considérons important souligner les trois, pour observer les différences de chaque une.

Dans un premier lieu, elle parle de l'interculturalité « **rationnelle** », qui est décrite comme le contact et l'échange entre cultures de personnes, pratiques, savoirs, valeurs et traditions culturelles. Cette interculturalité rationnelle vise à montrer que dans chaque société il y a un contact entre différentes cultures, en fait, elle prend comme exemple la situation de l'Amérique latine, affirmant qu'il y a toujours eu des contacts et des relations entre les peuples autochtones et d'ascendance africaine et la société métisse-blanche. Cela peut être mis en évidence dans le processus même de mélange et dans l'appropriation d'éléments culturels tels que la musique et la gastronomie. Cependant, dans le processus latino-américain, il n'y a pas eu d'analyse de l'ordre hiérarchique de la société, dans le sens du contrôle et du pouvoir. En d'autres termes, de ce point de vue, le développement d'une position critique ou réflexive n'est pas évident à l'interne ou à l'externe.

La deuxième perspective d'interculturalité est nommée « **fonctionnelle** », d'après Tubino

(2005) la perspective fonctionnelle est fondée dans la reconnaissance de la diversité et des différences culturelles, son objectif est l'inclusion de cette interculturalité dans le sein de la structure sociale établie. Cela permet d'une manière ou d'une autre l'expression et la reconnaissance de la diversité culturelle. C'est-à-dire un respect de la liberté d'expression et une tolérance pour l'interaction d'éléments culturels différents ou étrangers aux leurs. Ce type d'interculturalité est fréquent dans les programmes nationaux d'intégration culturelle, en ce sens que certaines pratiques culturelles, religieuses, artistiques ou vestimentaires, sont montrées et reconnues par d'autres. Cependant, malgré cette reconnaissance, il n'y a pas encore d'approche critique.

Et finalement, la troisième perspective proposée par Walsh comme « **interculturalité critique** » est basée sur la reconnaissance de que la différence est construite dans une structure coloniale de pouvoir racial hiérarchique où les blancs et blanches sont au sommet, tandis que la descente indigène et africaine est au fond. Cette différenciation est donc le résultat de l'application des stéréotypes culturels, dans lesquels les bénéficiaires sont ceux qui ont historiquement profité d'une position hiérarchique arbitraire et injuste, la proposition de l'interculturalité critique est de mettre fin à l'ordre imposé et ainsi équilibre les charges sur la balance. Depuis cette perspective, l'interculturalité est comprise comme un outil, comme un processus et un projet qui est construit à partir des personnes.

L'interculturalité critique reste pour l'instant comme un idéalisme, mais ses caractéristiques de dialogue et négociation nous semblent cohérents, tant que ce processus soit dans une position de respect, de légitimité, de la symétrie, l'équité et l'égalité.

Ces définitions de l'interculturalité dans le contexte latino-américain délimitent notre

objet d'étude, car nous ne parlerons pas de la culture de manière générale en tant que définition d'un terme, mais nous parlerons de la culture à partir des relations établies par les sujets avec la langue, sa propre culture et la culture étrangère.

Notre pari est d'observer dans le discours à partir du terme culture le positionnement des sujets, en fonction de leur contexte social. Il est important de préciser que notre recherche ne vise pas à déterminer quelle conception est la meilleure, mais simplement à décrire quelles sont les conceptions des enseignants et les relations culturelles qu'ils ont construites au cours de leur processus d'apprentissage et d'enseignement. Il est clair que la position critique de Walsh (2009) nous invite à réfléchir aux processus culturels dans notre propre contexte, c'est pourquoi nous participons à cette invitation, à travers notre analyse de l'apprentissage de FLE, dans le seul but de comprendre le processus de construction identitaire à partir du rapport entre culture et langue.

Idéologie

La proposition d'idéologie de Van Dijk (2008) montre clairement qu'il existe une relation entre idéologie, discours et identité :

Las ideologías son marcos básicos de cognición social, son compartidas por miembros de grupos sociales, están constituidas por selecciones de valores socioculturales relevantes, y se organizan mediante esquemas ideológicos que representan la autodefinición de un grupo. Además de su función social de sostener los intereses de los grupos, las ideologías tienen la función cognitiva de organizar las representaciones (actitudes, conocimientos) sociales del grupo, y así monitorizar indirectamente las prácticas sociales grupales, y por lo tanto también el texto y el habla de sus miembros. (p.208)

Dans ce sens, le langage rendra compte d'un discours et cela montrera à son tour un système de croyances défini, sur lequel les gens basent leurs actions. La proposition de Van Dijk sur la relation du discours et de l'idéologie exprime qu'il est possible de trouver des marques de cognition sociale et personnelle dans la langue, puisque chaque idéologie a un répertoire limité de catégories fixes, avec lesquelles les positions sont définies. Peu importe si les caractéristiques déterminantes d'un modèle de pensée s'opposent à un autre, il est possible qu'un individu partage plus d'une idéologie, puisque son adhésion ne se fait pas complètement, mais elle se fait partiellement, en tenant compte des positionnements avec lesquels l'individu se sent à l'aise ou en faveur, c'est-à-dire qu'il assiste aux positionnements avec lesquels il est identifié.

Les idéologies définies comme des éléments de connexion ou de déconnexion entre les individus et les groupes, constitués dans un système de valeurs ou de croyances, sont pour nous des éléments clés dans notre étude et notre analyse, puisqu'elles sont des représentations mentales des personnes. Autrement dit, elles sont les représentations de ce que les gens pensent et perçoivent du monde et d'eux-mêmes et par conséquent, elles ne rendront pas seulement compte des conceptions, mais aussi des identités.

Chaque système de croyances est composé d'un répertoire de normes et de valeurs particulières et selon l'affinité des personnes avec elles, la participation ou l'appartenance à un groupe est admise ou refusée. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous nous intéressons à cette colonisation idéologique, c'est-à-dire au transfert des croyances. Pour cette raison, nous considérons qu'il est approprié de consacrer cette section à une explication des idéologies et de leur rapport au discours.

L'analyse théorique de Van Dijk (2002) propose un modèle cognitif, qui associe la partie mentale aux pratiques sociales. Là nous pouvons voir que l'identité et l'idéologie doivent être

comprises depuis l'aspect social, parce que d'une manière ou d'une autre nous appartenons tous à un groupe où les idéologies peuvent être reproduites adoptés et représentées. Il est pertinent de catégoriser les concepts liés aux idéologies, qui permettent d'établir leur relation avec les identités, puisqu'elles semblent être des termes inséparables dans l'analyse. Nous exposerons en premier lieu la différenciation entre les idées et les croyances, puis nous montrerons la manière dont les idéologies sont structurées.

Idées et croyances

Lorsque nous essayons de définir le terme idéologie, nous utilisons généralement des mots tels que pensées, idées et croyances. C'est pourquoi nous monterons ces concepts pour nous rapprocher d'une définition plus précise de ce qu'est l'idéologie du plan cognitif, c'est-à-dire de l'idéologie qui émane de l'esprit des gens.

D'après Van Dijk (2002) les idées et les croyances sont des termes liés à l'idéologie. Les idées sont, d'une part, des éléments de la pensée, des produits de l'esprit qui peuvent ou non être partagés. Selon la psychologie cognitive, les idées ont cinq caractéristiques essentielles, d'abord, les idées sont des objets ou processus dans / de l'esprit, les idées sont les produits de la pensée, les idées font partie des connaissances, les idées peuvent être personnelles ou partagées socialement et enfin les idées sont originales, nouvelles et intéressantes et sur des questions importantes.

Les croyances de leur part, sont aussi des produits de la pensée, mais elles sont plus liées aux subjectivités, en ce sens leur valeur de vérité est subordonnée, alors que dans la connaissance la valeur de vérité n'est pas en question. Et c'est dans ces valeurs de vérité particuliers qu'il y a des adhérences des individus aux groupes, parce que ce qui compte, ce sont les considérations

subjectives, sous lesquelles les individus établissent leur positionnement. Ces considérations correspondent aux évaluations, communément appelées opinions. Ces croyances évaluatives sont aussi appelées attitudes. La différence entre les idées et les croyances ou plutôt entre les connaissances et les opinions est basée sur la ligne diffuse appelée vérité. Une fois que le terme croyance est défini, il est plus facile d'observer la relation avec les idéologies, car ce sont essentiellement des croyances dans notre esprit, celles que l'on partage dans un group.

Certaines des caractéristiques les plus remarquables des croyances, ont à voir avec les niveaux dans lesquels ceux-ci ont lieu. Van Dijk (2002), propose qu'il y a des approches personnelles et sociales. À ce dernier niveau se trouveraient des idéologies, considérées comme des croyances partagées par un groupe, c'est-à-dire des représentations sociales. Il ne faut pas oublier que la relation entre le niveau micro, c'est-à-dire, le niveau personnel et le niveau macro, c'est-à-dire le niveau social, est dépendante, puisque les formes particulières sont construites au niveau le plus large, où elles fixent les conditions et les modèles à suivre. Il est nécessaire de clarifier que pour qu'il y ait un point de vue personnel, un positionnement de groupe est d'abord nécessaire, avec lequel le processus d'identification peut avoir lieu.

Structure des idéologies

Il est clair qu'en se référant à l'idéologie comme un ensemble de croyances partagées, ces éléments se retrouvent dans le plan immatériel, c'est pourquoi leur structuration pour l'analyse s'avère complexe, en termes d'observation. Selon Van Dijk (2002), puisqu'il n'y a pas une structure d'analyse spécifique pour les idéologies, il est possible de prendre des modèles d'analyse d'autres catégories.

Dans ce cas, il nous présente les schémas d'analyse des attitudes, où nous trouvons quatre schémas :

1. Structure argumentative : opinions et conclusions
2. Schéma narratif : orientation, complication et résolution
3. Schéma du problème / solution
4. Schéma de groupe : Origine, apparence, caractéristiques socio-économiques, caractéristiques culturelles, caractéristiques personnelles.

Pour nous, ces limites dans la caractérisation des idéologies nous motivent à aller plus loin et à relier les idéologies à d'autres termes, afin de concentrer l'analyse idéologique sur notre centre d'intérêt.

L'une des fonctions attribuées aux idéologies a à voir avec la dimension normative. C'est-à-dire que l'idéologie peut définir ce que les membres du groupe peuvent ou ne peuvent pas faire. En ce sens, il est permis de prendre en compte une structure ou un schéma de groupe, où ils sont définis, l'appartenance, les activités, les objectifs, la position et les relations de groupe et ressources. Toujours selon Van Dijk (2002), ces catégories représentent à la fois l'identité et les intérêts du groupe. Pour cette raison, si notre objectif vise l'analyse des idéologies pour trouver les identités, ce sera alors le schéma approprié.

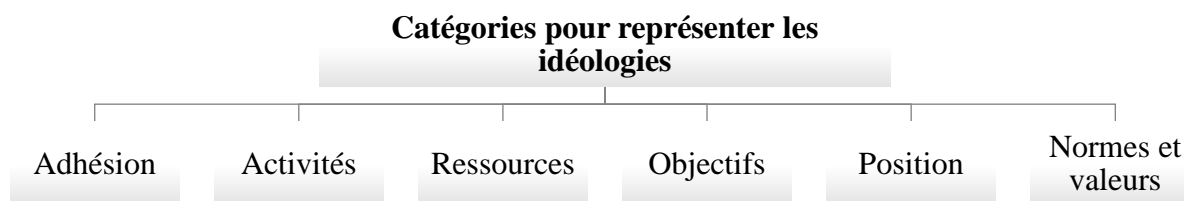


Illustration 5: Schéma idéologique de groupe

Dans notre cas, pour trouver les idéologies qui déterminent l'identité des participants, nous analyserons le discours, à travers l'argumentation des énoncés. Les catégories émergentes produites par l'analyse argumentative nous permettront de voir les attitudes, les normes et les

valeurs avec lesquelles, les participants sont identifiés, c'est-à-dire les idéologies qui sont implicitement représentées dans le langage.

Groupes et leurs relations

La réflexion sur ce point devrait être orientée vers qui les idéologies agissent. Ici, le terme groupe apparaît, non seulement comme une union de personnes, mais comme l'union de personnes qui partagent une certaine continuité au-delà d'un événement. En ce sens, quelqu'un peut être considéré comme faisant partie d'un groupe s'il y a partagé des représentations sociales.

D'après Van Dijk (2002) les relations de groupe sont définies par les positions, le pouvoir et la domination, les conflits et les luttes, la compétition et la coopération. La position se réfère au groupe par rapport aux autres, c'est-à-dire à la définition par les opposés. Le pouvoir et la domination sont déterminés par le contrôle qui peut être exercé sur l'autre. Dans notre cas, le contrôle peut se produire non seulement par l'application de la force, mais par la coercition ou le contrôle mental. D'autres catégories apparaissent comme conséquences de ces relations de pouvoir, qui ont trait à la résistance à cette domination, le conflit et la lutte. En ce sens, il y a une confrontation entre les dominateurs et les dominés. La concurrence ou compétitivité de leur part, peut être le résultat de ces conflits décrits ci-dessus, mais ce terme inclut également des relations entre des groupes qui partagent les mêmes objectifs, mais qui diffèrent dans la manière de les atteindre. Sous sa forme opposée, la coopération apparaît comme un objectif commun ou une attitude ou une opinion, qui permet aux gens d'agir ensemble.

Reproduction

La reproduction est la continuité des représentations sociales, c'est-à-dire que les idéologies sont faites pour rester. Toutes les actions qui peuvent être entreprises pour garantir la

continuité dans les esprits et les pratiques sociales des individus et des groupes auront alors à voir avec la reproduction.

Pour Van Dijk (2002) partager est une action bilatérale, qui implique deux groupes de personnes, d'un côté les personnes qui connaissent déjà le système de croyances et de l'autre côté les groupes des personnes, qui n'en savent toujours pas. En ce sens la reproduction implique aussi la socialisation, l'apprentissage, l'inculcation ou l'adoption. Ce serait une illustration du fonctionnement des niveaux micro et macro.

Althusser (2006) se concentre sur les idéologies et la construction du sujet social, à partir de l'image de l'État en tant qu'agent de pouvoir sous lequel toutes les luttes sont construites. Basé sur la théorie du Marxisme, il établit qu'il existe des représentations de la réalité, médiatisées par les institutions sociales qui en font partie et à partir de là, il établit le terme *appareil idéologique étatique* (AIE).

Le concept *appareil idéologique étatique*, découle en premier lieu de la définition de l'appareil d'État (AE), où ils se trouvent : les tribunaux, l'armée, la prison, etc., ces institutions étatiques agissent de manière répressive, ce qui implique dans le premier plan l'application de la violence et en second lieu l'application de l'idéologie. Dans le cas des appareils idéologiques de l'État, l'ordre social se construit au moyen d'autres institutions et n'utilise pas la violence, mais il est utilisé au premier plan de l'idéologie. Selon Van Dijk (2002), cela correspond au processus d'inoculation, c'est-à-dire à la forme non violente dont les idéologies sont insérées dans les groupes, pour cela, les groupes appelés « élites » utilisent des éléments tels que les médias.

Pour Althusser, il existe des niveaux ou des zones dans lesquels une idéologie peut être présentée. L'auteur est chargé de faire une classification des idéologies sur lesquelles sont

construits les comportements des individus. Le tableau suivant montre la classification des appareils idéologiques d'état définis par Althusser (2006) :

Appareils idéologiques d'état	
AIE Religieux	Le système des différentes églises
AIE École	Le système des différentes "écoles", publiques et privées
AIE Familier	La famille remplit évidemment d'autres fonctions que celle d'un AIE. Il intervient dans la reproduction de la force de travail. C'est, selon les modes de production, unité de production et (ou) unité de consommation
AIE Légal	Droit appartient à la fois à l'appareil (répressif) de l'Etat et au système de l'AIE
AIE Politique	le système politique dont font partie les différentes parties
AIE Syndical	
AIE Informatif	presse, radio, T.V., etc.
AIE Culturel	Littérature, arts, sports, etc.

Tableau 1: Appareils idéologiques d'état

La construction théorique sur l'idéologie présentée par Van Dijk (2008) est importante dans le cadre de cette recherche en tant que moyen de justifier notre position sur la relation entre langue, discours et identité. La conceptualisation précédente montre clairement comment la façon de penser d'une société est mise en évidence dans la langue et de la même manière montre comment ces idées peuvent se propager au sein d'une société.

Selon l'interprétation sur l'idéologie exposée ci-dessus, il est logique dans cette recherche de procéder à une analyse du discours des enseignants, afin de trouver non seulement les conceptions de la culture, de l'interculturalité et de l'enseignement des langues, mais également

de rechercher dans une analyse plus approfondie les idées et de valeurs partagées par ce groupe social.

Cette réflexion ouvre les portes à l'analyse d'un processus social plus complexe, dans lequel la relation des individus avec des idées et des groupes sociaux peut être perçue à travers le langage. Passons maintenant à la construction théorique de l'identité qui revêt pour nous un grand intérêt, car nous considérons que l'apprentissage d'une langue a une grande influence sur la vie des apprenants et que, d'après l'étude des identités, il est possible d'en découvrir l'impact socioculturel de cet apprentissage.

Identité

À partir de la définition de culture comme l'ensemble des traits distinctifs qui sont partagés par un groupe et d'idéologie comme les représentations mentales des personnes, qui contiennent leurs valeurs et leurs croyances, sous lesquelles les gens s'associent ou se dissocient. D'une manière générale nous allons définir l'identité.

D'abord, on peut parler d'identité comme l'ensemble des traits qui font partie de la culture et que d'une manière individuelle et collective un individu assume comme un style de vie. Des auteurs comme Arancibia (2015) et Solorzano et Rivera (2009) affirment que l'identité n'est pas une construction simple, au contraire, la complexité est le mot le plus proche de sa définition. Pour eux l'identité est localisée dans les pratiques et les valeurs et à son tour, se reflètent dans les modes de vie des individus en fonction de la culture à laquelle ils appartiennent. En d'autres termes, il est un processus qui implique plus d'un aspect et qui varie en fonction du contexte, où l'individu est situé.

Nous parlons alors que si l'identité dépend des conditions du contexte, cela veut dire qu'elle dépend du temps et de l'espace, il y aura un nombre infini d'identités et de constructions

d'identité, qui pourraient être classées dans des typologies générales, où un sujet pourrait être situé avec au moins un élément commun. De cette façon, il pourrait établir des identités selon la relation qu'une personne a avec l'histoire, la musique, la religion, le sport, la politique, l'éducation, etc.

Lo que somos puede ser producto de la combinación de cualesquiera de los estereotipos y discursos que hemos admitido, reproducido y legitimado como propios a lo largo de nuestra existencia, inclusive aunque sean contradictorios. Y de ninguna manera este acto puede concebirse aisladamente, porque es un proceso constante e inacabado que vamos concretizando en nuestra actuación constante con otros. (Bolaños, 2007, p. 419).

C'était alors une vision générale du terme, qui met l'accent sur la reconnaissance qu'un individu peut faire avec lui-même et avec les autres et de cette manière établir une similitude et une différenciation. Pour nous ces éléments caractéristiques dont nous parlons ont une relation directe avec les éléments qui définissent chaque culture. De cette façon les identités seront nourries ou provisionnées par les recours culturels auxquels l'individu a accès. Cette reconnaissance dont nous parlons a lieu individuellement et collectivement.

Les précurseurs de l'interactionnisme social comme Horton (1905), Dewey (1928), Mead (1934) et Blumer (1969) ont dit que la signification d'un comportement se forme dans l'interaction sociale. De telle sorte que l'identité individuelle et collective, se forment en parallèle selon l'interaction qui s'établit entre les individus et les éléments qui les entourent. De là, nous parlons de la diversité des identités. Selon Lock (1690), l'identité personnelle se forme dans un temps et un espace déterminés. Cette identité est pourtant nourrie des éléments et des personnes de son entourage. Pour cela la nationalité, le niveau socio-éducatif et d'autres facteurs culturels interviennent comme des variables pour les possibles combinaisons infinies de construction

d'identité. La fonction de l'identité dans un groupe social n'est autre que la recherche de l'approbation et la reconnaissance de l'autre.

La lecture de divers textes sur l'identité nous a présenté deux aspects fondamentaux pour la définition de ce terme. Le premier fait référence à l'identité personnelle et le deuxième à l'identité sociale. Brubaker (2001) nous confirme cette division, dans son parcours historique du terme il montre deux grands moments dans l'étude de l'identité, que nous considérons importants, car ils sont une justification de notre choix sur la conception d'identité. Au début, l'auteur nous signale l'inquiétude sur la construction du soi, que dans la tradition grecque, était basée sur les questions de l'existence et de l'essence de l'être. Cette réflexion sur l'homme et ce qui lui est, nous laisse comme un héritage, la perspective de l'essence et de l'âme comme des éléments fixes et caractéristiques de l'homme. Il est important de souligner que cette vue montre l'intérêt pour la construction individuelle du sujet. Dans l'autre perspective d'autres éléments sont devenus plus importants, on est plus concentré sur l'action sociale. L'inquiétude se centre dans ce deuxième moment sur le nouvel homme qui est né dans la modernité, car elle a changé les conditions de vie des personnes et leur perception du monde. De sorte que quand on parle d'identité on peut le faire en singulier ou en pluriel, pour signaler l'identité individuelle ou l'identité sociale.

Ce changement de vision qui a été le produit de la transformation sociale, a entraîné ses conséquences. Erik Erikson (1968) et son travail sur les crises a exposé les faiblesses de la société. La disparition des barrières ou des frontières communautaires et culturelles qui sont produit de la modernité et ses avances ont provoqué l'instabilité des constructions identitaires. Cette bordure floue a généré deux situations extrêmes, que pour certains, peuvent être

dangereuses. La première est le sentiment de déconnexion entre les sujets et leur culture et la seconde situation est le lien extrême et variable avec les cultures auxquelles il a accès par différents moyens.

Brubaker montre l'identité comme un processus qui se trouve au cœur de l'individu, mais aussi au cœur de sa culture communautaire. On peut observer donc, deux moments importants dans l'étude de l'identité, au début l'aspect individuel et après l'aspect social ou collectif. Pour nous soit l'individu soit le collectif, ils sont soumis aux conditions sociales du temps et de l'espace dans lesquels ils se trouvent.

Pour notre étude, nous prendrons la définition de l'identité de Stuart Hall, qui affirme à partir de la perspective des études culturelles que les identités sont construites dans et par le langage. Motivés par la nécessité d'approfondir nos connaissances, nous nous tournons donc vers des études culturelles. Selon cette approche, l'identité est composée d'une série de caractéristiques distinctives qui peuvent nous unir ou nous séparer des autres, pour nous il ne faut pas parler d'identités comme l'ensemble de traits mais comme processus d'identification.

Hall (2003) conscient de l'irréductibilité du terme *identité* nous conduit à réfléchir plutôt au processus d'*identification*, lequel pour lui est un terme aussi difficile de définir comme celui d'identité. Pour l'auteur, la question de l'identification est réitérée dans la tentative de redynamiser la relation entre les sujets et les pratiques discursives. L'identification doit se construire sur la reconnaissance d'un élément commun partagé avec une autre personne ou groupe. Selon Hall les individus se concentrent sur la recherche des opposés pour obtenir leur identification. En d'autres termes, les gens se définissent d'après ce qu'ils ne sont pas, c'est-à-dire par leurs opposés lorsqu'ils observent les autres. D'après Charaudeau (2009), c'est un effet

miroir. De sorte que même si on peut parler d'identité individuelle ou collective, l'identité sera toujours construite à partir de la relation avec l'autre.

C'est une explication de la diversité identitaire, qui se concentre sur la multiplicité des liens que la personne peut établir avec son environnement. Plus il y a d'éléments, plus il y a de combinaisons possibles. Mais l'explication de l'évolution qui fait de l'identité un élément mutable se trouve dans la relation chrono-topique à laquelle toutes les choses sont sujettes, parce que le temps et l'espace sont responsables de déterminer les caractéristiques des êtres humains et dans ce sens aussi de déterminer les situations dans lesquelles ils convergent. Cet emplacement contextuel nous aide à comprendre que les pensées et les comportements des êtres humains peuvent être transformés, car les réalités vécues font déjà partie du passé et aujourd'hui nous ne sommes pas ce que nous étions hier, c'est un nouveau jour, un nouveau temps, avec nouveaux apprentissages et nouvelles rencontres. Il faut dire que tout ne peut pas survivre au passage des années et aux circonstances historiques. Il y a certains événements qui marquent non seulement un moment de l'histoire, mais aussi un changement dans la culture et donc dans l'identité.

Vinsonneau (2002) affirme que :

L'identité est une dynamique évolutive, par laquelle l'acteur social, individuel ou collectif, donne sens à son être, il le fait en reliant, à travers le passé, le présent et l'avenir, les éléments qui le concernent et qui peuvent être de l'ordre des prescriptions sociales et des projets aussi bien que des réalités concrètes. (p.4)

Dans cette perspective, nous revenons à deux aspects fondamentaux de l'étude des identités. En premier lieu, les identités ne sont pas d'artefacts statiques, au contraire, elles changent, évoluent et elles sont construites quotidiennement. En deuxième lieu, la déclaration de l'existence d'une facette individuelle et d'une facette sociale. À laquelle nous devons accorder

plus d'attention.

À partir de ce point, Hall (2003) affirme :

El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas, nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. (p.17)

Nous parlons de l'identité comme un élément infini qui se transforme jour par jour et qui peut montrer la complexité dans les relations des êtres humains dans un contexte. Bolaños (2007) affirme que l'identité ne vient pas génétiquement avec nous, mais elle s'acquiert tout au long de la vie à partir des relations avec la famille, les amis, les enseignants et toutes les personnes qui peuvent avoir une influence sur nous.

L'identité est une construction unique, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'autre identité égale, car elle se ressemble seulement à elle-même, bien qu'elle partage certains traits avec d'autres. Cette construction se fait jour après jour avec des expériences individuelles et collectives. Pour cela cette construction doit être présentée comme un élément qui peut avoir une dimension individuelle et une groupale ou collective. La nature de l'homme est divisée entre le développement unique que, en tant qu'individu, doit appartenir à cette réalité dans un moment et un lieu que nous considérons sont particuliers et irrépétibles et entre l'être social qui survit par l'interaction qu'il a avec les éléments et les autres êtres qui l'entourent. « On n'est pas seul. On vit en société, pour aussi sauvage que l'on soit. Et là, on se retrouve dans des groupes, on se définit

à travers eux et en quelque sorte on leur appartient, du moins en partie ». (Charaudeau, 2004, p.1).

Les définitions qu'on voit sont centrées dans l'idée de que l'identité vient d'un caractère unique partagé parmi un groupe. Pour nous il est clair qu'il y a des traits par lesquels les individus se sentent attirés et cela les permet de se regrouper. Ces éléments et traits caractéristiques se trouvent dans le système symbolique qu'on connaît comme culture. L'identité a un rapport avec les éléments qui peuvent marquer une différenciation entre les individus, mais aussi qui peuvent au même temps faire un groupement. La nature de ces caractéristiques est principalement symbolique et elle trouve son origine dans la culture. Les caractéristiques dont nous parlons se trouvent à la fois sur le plan individuel et sur le plan collectif. Ces deux plans sont construits et nourris en même temps d'une manière réciproque.

À partir des textes qui ont enrichi ce cadre théorique sur l'identité, nous pouvons affirmer que ce travail de recherche est centré sur une identité conçue à partir de relations sociales et d'interactions avec l'autre, c'est-à-dire que nous prenons l'identité comme un élément de transformation continue, qui dépend du processus de filiation ou d'identification, basé sur la reconnaissance de l'autre. De cette manière, la métaphore du miroir pourrait illustrer amplement la nécessité de parler d'identité et de culture à partir de l'interaction, ce qui réaffirme notre engagement en faveur de l'apprentissage interculturel des langues. Cela implique que pour parler d'identité, il est nécessaire de parler d'un processus d'historicité, qui pour nous peut être représenté à partir d'une autobiographie, car il implique une narration séquencée d'événements et des relations avec les personnages qui en font partie.

Les définitions générales, dans lesquelles se soulignent la singularité et la pluralité des traits ont ouvert une porte à des questions telles que : Quels sont les éléments qui pourraient être

partagés dans un groupe social et qui font partie de l'identité ? Comment l'identité est-elle liée à la culture ? Quelle est la relation entre l'idéologie et l'identité ? Pourquoi le discours est-il un moyen de reproduire l'idéologie ? Nous répondrons à ces nouvelles questions au cours de ce cadre théorique.

Identité et interculturalité.

Une des problématiques au moment de parler d'identité c'est la question philosophique qui suis-je ? Cette question nous a accompagné depuis le début de notre vie. Pour cette raison nos parents ont cherché habilement un nom et un prénom qui puissent momentanément donner une réponse acceptable pour la société. Mais le baptême n'est que le début de cette recherche infatigable de réponses à la même question. Une réponse dont lorsque la marche se transforme et nous emmène quotidiennement à collecter des éléments que nous considérons comme des traits d'identification, mais au même temps, d'exclusion.

Pour Charaudeau (2009) la réponse à la question se trouve dans l'autre. L'auteur utilise la métaphore du miroir, pour nous expliquer qu'il n'est pas possible de se reconnaître sans avoir au moins un point de référence, ce qui nous permet de voir dans les autres des éléments communs, pour ensuite, accepter que nous appartenions à un certain groupe ou au contraire, pour nous rendre compte des différences qui nous identifient et qui peuvent aussi nous séparer.

Cette appartenance dépend des points communs que, lorsqu'ils sont reconnus, caractérisent aux personnes en deux dimensions : la dimension physique qui est explicitement trouvée, c'est-à-dire, qui peut être perçue avec nos yeux et la dimension cognitive et d'attitudinale qui, pour nous, n'est pas seulement non explicite mais codée. Pour nous ce codage se trouve dans la langue et le décodage dans l'interaction.

De telle sorte que l'identité est construite avec l'autre. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le terme « interculturalité » nous renvoie à la confrontation et au dialogue avec d'autres cultures, c'est-à-dire avec d'autres identités. Le dialogue est alors le fruit de l'interaction entre une ou plusieurs cultures et peut favoriser la construction de ce processus de reconnaissance. Dans l'interaction, les éléments qui peuvent être partagés varient, car la diversité des sujets qui peuvent être considérés comme culturels est aussi large que le terme culture. L'interculturalité pourrait alors avoir lieu en termes, religieux, artistiques, architecturaux, historiques et pourquoi pas linguistique.

Identité linguistique : relation entre langue e identité.

La langue est le véhicule par lequel la communication entre les individus d'une société est réalisée. Il est clair que le langage est un outil, cependant nous considérons que nous ne pouvons pas limiter sa définition à sa fonction basique, puisque son utilisation a transcendé les espaces essentiels de l'homme. Avec la langue, l'homme non seulement communique, mais il donne également forme à l'intangible, aux idées qui habitent dans notre esprit comme des images auxquelles nous pouvons donner couleur, texture et taille sans avoir besoin d'un pinceau. « Language—both code and content—is a complicated dance between internal and external interpretations of our identity. » (Gibson, 2004, P. 1).

Pour nous il y a quatre aspects importants qui montrent le lien entre la langue et l'identité. Premièrement, on considère la langue comme un outil qui permet d'exprimer la construction intime et social d'identité, nos sentiments, nos valeurs et nos idées sont extériorisées et matérialisées dans la communication à travers la langue. Deuxièmement, chaque langue est dotée avec des mots, qui peuvent évoluer historiquement et qui peuvent aussi changer et promouvoir le fardeau idéologique qu'une communauté a construit et qui exprime avec sa

langue. Cette idéologie marque radicalement notre perception du monde et notre comportement, même si nous ne sommes pas conscients de son existence.

Troisièmement, les locuteurs créent un lien ou une filiation avec chacune des langues parlées, de sorte que cette relation leur permet de se sentir plus à l'aise en utilisant leur langue maternelle pour se référer à certains aspects personnels, alors que ce n'est pas si naturel avec la langue étrangère ou à l'envers. Le Cadre Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2003) renvoie à ce phénomène comme à l'utilisation des domaines sociaux, auxquels ils sont attribués des fonctions selon le contexte. Il y a quatre domaines clés : le personnel, le public, le professionnel et l'éducatif. Cette filiation dont nous parlons pourrait alors être étudiée par la linguistique à partir de l'analyse des éléments syntaxiques, sémantiques ou pragmatiques.

Finalement, le quatrième aspect, qui se trouve en termes de pouvoir et de contrôle, la langue c'est aussi un élément représentatif de cette société et de son territoire. On pourrait dire qu'une frontière imaginaire est dessinée, cette ligne divise les peuples et les nations, lorsque la langue traverse cette frontière, il y a d'autres éléments qui l'accompagnent.

Le territoire du peuple auquel appartient, le territoire d'une langue n'est pas limité par les déclarations dans les constitutions de chaque pays. Ce territoire est une construction symbolique et l'espace doit être gagné dans un combat. Clairement, la lutte ne doit pas toujours avoir des nuances violentes pour prendre le nom de combat ou de conquête. Il faut savoir que certaines nations s'efforcent de promouvoir leur langue, mais il est clair que, avec la langue, il y a un autre paquet qui ne peut pas être déconnecté, la culture.

Cette langue augmente à mesure que le nombre d'orateurs augmente là où elles peuvent atteindre. « La langue est le seul moyen que nous disposions pour nous reconnaître (et être

comme appartenant à un groupe social. La langue est le garant de notre identité collective » (Charaudeau, 1992, p. 3).

Il est clair que dans la société d'aujourd'hui, les frontières ne sont plus aussi marquées et que les migrations et les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont permis une démocratisation de la connaissance. L'apprentissage d'autres langues a été favorisé avec succès, car les possibilités d'établir une communication avec des personnes d'autres pays, de migrer ou d'avoir accès à des documents écrits dans une autre langue sont maintenant plus faciles.

La relation entre langue et identité a pour nous une place très importante. La langue peut être le point commun pour un peuple et aussi un lien générationnel pour la transmission des habitudes et des traditions. Mais dans l'aspect individuel la langue est la façon dont nous devons externaliser nos pensées et l'essence de ce que nous sommes au monde. « C'est dans et à travers le langage que l'homme est constitué comme sujet » (Benveniste, 1997, p.180).

Selon Charaudeau (2009) l'identité permet aux individus de prendre conscience de leur existence depuis quatre éléments : leur corps, leur savoir, leurs jugements et leurs actions. Pour nous la langue va être un de ces éléments qui permet aux sujets d'arriver à cette prise de conscience, comme un savoir partagé, ce qui est évident dans les relations qu'il établit et dans la manière dont il les extériorise, cela signifie dans ses actions.

La conceptualisation précédente expose de manière large la relation entre identité, langue et culture. Éléments sur lesquels nous basons nos recherches. Pour nous, cette section est utile car elle ne montre pas seulement l'importance de la langue dans la sphère sociale, mais il le positionne comme le véhicule utilisé pour exprimer l'identité.

Dans notre document nous sommes intéressée sur l'aspect culturel, sa connexion avec

l'apprentissage de langues et les évidences psychologiques qu'on peut trouver dans la construction de concepts et son évocation dans la vie quotidienne. Ces évidences peuvent devenir ce qu'on appelle l'identité, mais comment est-elle formée ou construite ? La perspective sur laquelle, nous soutenons notre travail se trouve dans le champ pédagogique, puis nous sommes consciente de l'importance de l'éducation sur le développement des êtres humains.

La construction de l'identité aux salles de classe de langues étrangères.

L'identité comme nous l'avons déjà dit est l'ensemble des traits qui font partie de la culture et que d'une forme individuelle et collective un individu assume comme un style de vie, d'abord, pour s'inscrire dans un groupe social, mais en même temps pour se différencier des autres. Quand nous parlons des caractéristiques ou des traits nous sommes consciente qu'ils peuvent être physiques et psychologiques et qu'évidemment ont une relation avec la biologie et la culture. Autrement dit, nous sommes influencés par l'endroit, l'histoire, la religion, l'éducation, le système économique, la politique et évidemment pour la langue comme on en a déjà en parlé dans les titres ci-dessus.

Pour nous l'école est l'endroit qui permet de s'approcher d'une quantité énorme de variables culturelles auxquelles les personnes n'auraient pas accès dans leur environnement familial. Norton (2000), s'appuyant sur la théorie poststructuraliste, affirme que, dans le champ de l'enseignement des langues, « l'identité » n'est pas une construction terminée, mais doit être comprise par rapport à la relation de l'apprenant avec le monde social, politique et économique. Dans cette perspective, les identités, qui sont souvent des sites de lutte, changent à travers le temps et l'espace et sont reproduites dans des interactions sociales situées. Alors dans ce processus d'échange il faut que l'individu reconnaisse les similitudes et les différences avec l'autre et au même temps qu'il ait l'occasion d'exprimer sa propre identité culturelle par

l'interaction soit visuelle soit orale. Dans ce sens, nous considérons également que l'individu doit vivre un processus d'observation, d'évaluation et de valorisation afin d'intégrer, mélanger ou éliminer des éléments finalement. Ces échanges pourraient avoir lieu, en matière d'assimilation et de mimesis, d'hybridation ou de rejet.

Dans notre contexte pédagogique si on considère l'identité comme un être vivant, qui a des besoins pour se former, alors, les échanges et négociations qui résultent de l'interaction seront sa nourriture. Dans le processus de croissance d'être, l'individu doit passer par certaines étapes, que lui permet d'obtenir son indépendance. Nous ne pouvons pas dire que l'identité est quelque chose que vous apprenez, mais nous pouvons dire que les caractéristiques dépendent des interactions nous avons dans chacun de nos stades de croissance.

Pour Norton (2011), l'apprenant peut agir en tant qu'agent social en réécrivant ses histoires « grandes » et « petites » dans l'autonomisation, en résistant aux pratiques de classe ou en se retirant entièrement des salles de classe. La forme que la résistance des apprenants pourrait prendre aux identités qui leur sont construites par leurs enseignants, la communauté de la classe où les matières du programme d'enseignement sont un sujet d'intérêt croissant pour la recherche sur l'enseignement des langues. Autrement dit, même si nous sommes centrée sur l'apprenant, c'est le rôle de l'enseignant et le rôle des institutions qu'au début vont guider et influencer aux apprenants.

Une typologie des constructions identitaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

À partir des autres études sur la construction de l'identité, nous avons observé que même s'il n'y a pas un seul modèle d'identité, puis comme on a déjà dit, l'identité est une construction qui dépend du contexte, il y a quelques traits partagés entre les individus que les caractérisent et les permettent aussi de se reconnaître les uns avec les autres ou au contraire les séparent. Nous

sommes d'accord que dans le contexte du continent américain, l'apprentissage d'une langue étrangère a des connotations colonialistes et que selon l'expérience, la perspective de langue et les objectifs d'apprentissage, les individus ont établi des relations entre la langue et la culture.

D'autres travaux comme celui d'Alfonso (2012) nous montrent que c'est possible de classer par une typologie les caractéristiques identitaires contemporaines au travail, à partir des entretiens faites dans un groupe de travailleurs à Sao Pablo. Pour nous, il est aussi possible de classer les relations établies par les enseignants entre la langue et la culture.

Nous avons créé aussi une typologie identitaire linguistique et culturelle, faite à partir les caractéristiques des enseignants, en tenant en compte leur relation avec la culture et la langue étrangère.

Typologie des identités linguistiques et culturelles.

Berger (1966) cite dans son travail l'auteur Max Weber, qui dans sa thèse « the Puritain ethic » nous explique que les types d'identité sont observables et vérifiables en expérience pré-théorique et pré-scientifique. Cela signifie qu'à partir du quotidien, nous pouvons faire des conjectures a priori à partir de l'observation de caractéristiques tangibles et intangibles, comme des vêtements, des objets ou une manière de penser à partir de l'interaction et de la communication. Avec cette idée, nous avons construit une typologie d'identité linguistique d'une communauté en Colombie à partir d'un événement historique : la colonisation.

Il y a quelques moments remarquables dans l'histoire d'une communauté. Dans le cas de l'Amérique, notre histoire est divisée par le processus de colonisation européenne. Cet événement historique représente l'intégration et l'assimilation des éléments culturels étrangers, dont nous apprions. Cependant, cela est un processus complexe, car il y avait en fait, un métissage culturel, lorsqu'il est mélangé avec des éléments de la culture indigène. Pour nous,

aujourd'hui l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus de colonisation intellectuelle, qui utilise des stratégies différentes à la violence pour gagner espace dans les sociétés autour du monde.

Cette relation établie entre l'individu, la langue et culture étrangère pour nous peut être représenté en quatre niveaux ou étapes avec lesquelles une personne peut s'identifier. Nous avons choisi *la soumission, l'idolâtrie, la rébellion et l'indépendance*, comme les mots qui peuvent décrire ce processus d'apprentissage et contact avec les éléments linguistiques et cultures d'une langue, dans une population qui a déjà passé par l'apprentissage et l'assimilation linguistique et culturelle, mais dans une autre époque.

Nous soulignons également que cette catégorisation se pose à la lumière d'autres théories, telles que celle proposée par Van Dijk (1998) sur l'analyse des idéologies, précédemment exposée et dans laquelle elle représente les forces persuasives dans les groupes sociaux, le pouvoir coercitif et la domination peuvent influencer l'identité et le comportement de ceux qui les composent. Il est clair que les rôles que nous jouons dans la société sont médiatisés par les relations de pouvoir, mais cet exercice du pouvoir amène des conséquences telles que l'apparition d'autres rôles sociaux. Pour cette étude nous prenons comme point de départ deux rôles, d'une part le rôle du dominateur et d'autre part le rôle du dominé.

Soumission.

La soumission est comprise pour nous comme l'acceptation incontestable d'une autorité dans cette nouvelle réalité. La position de la langue étrangère et de la culture par rapport à la position de la langue et la culture d'origine de l'individu est privilégiée. Cette position est favorisée par la société dans une sorte d'imposition. En fait, il n'y a pas une option ou un espace

de choix. Il l'accepte comme un devoir, une obligation et dans la société d'aujourd'hui une exigence.

Des auteurs comme Weber (1971), Milgram (1974) et Bourdieu (1992) ont été attiré par le terme « soumission » pour expliquer le comportement social d'un individu en plusieurs dimensions. Chacun d'entre eux a parlé de la soumission en termes psychologiques, politiques, économiques et sociaux. Indépendamment de la dimension que nous souhaitons observer, la figure de pouvoir apparaît à plusieurs reprises comme un élément frappant pour certains individus. En résumé, on peut dire que la soumission est un élément utilisé pour légitimer la domination sur les dominés dans n'importe quel entourage. Pour nous « les dominés », les moins favorisés économiquement, sont considérés inférieurs par les groupes dominants qui ont un statut reconnu.

Dans une représentation graphique on parle d'une construction pyramidale. Au fond, il est alors un groupe majoritaire qui représente le groupe initial. Ce groupe a bien sûr une identité culturelle fondée par ses caractéristiques religieuses, linguistiques, etc. En haute, une minorité, qui est responsable de l'imposition et de faire pression sur les bases. (Illustration 5). Dans la soumission les habitudes et d'autres traits culturels sont condamnés à l'oubli ou à se mélanger, car il n'y pas un dialogue qui facilite une double reconnaissance.

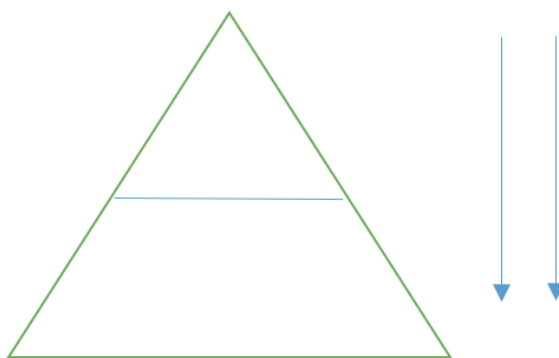


Illustration 6: Modèle d'identité de soumission

Idolâtrie.

Dans le cas de l'idolâtrie, le locuteur est étonné par les qualités qui sont attribuées à la langue étrangère et bien sûr à la culture à laquelle elle appartient. Ces caractéristiques sont promues par la société locale et étrangère. Par exemple : les aspects culturels comme la musique, les arts, l'architecture, le prestige dans la société, l'élégance, distinction, etc. Il y a une tendance volontaire, qui rejette les cultures que l'individu et la société considèrent inférieurs, par rapport à celle qu'ils adorent et il ne reconnaît pas les mêmes attributs dans sa propre culture. Dans l'idolâtrie la langue et culture étrangères sont vues comme idéales et il y a un désir de mimesis.

L'idolâtrie est un mot qu'au début appartenait au champ religieux. À l'époque de la colonisation la sacralisation de la religion catholique a été promue, grâce aux efforts des colonisateurs pour fausser les coutumes et croyances religieuses indigènes, puisqu'elles ont été considérées comme pécheresses. De cette façon des nouvelles coutumes ont été introduites dans la société et au fil du temps, elles n'étaient pas seulement acceptées, mais aussi acclamées et promues.

Dans une représentation graphique on continue avec l'image d'une pyramide, mais maintenant sont les bases qui sont en chargées de pousser et de motiver l'adaptation culturelle avec une assimilation volontaire. (Illustration 6). Il y a une double traction. L'information descend aux bases et ils donnent une réponse positive, où il est évident un lien ou connexion. Dans l'idolâtrie, il n'y a pas non plus un dialogue, car la parole et attention sont données à la culture qu'ils considèrent important.

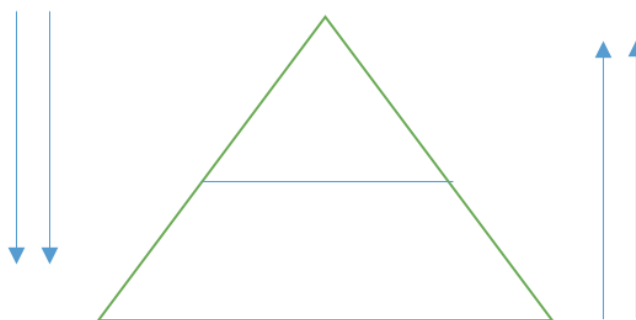


Illustration 7: Modèle d'identité idolâtre

Rébellion.

À ce niveau, les questions prennent une place importante. Les groupes sociaux commencent à se renseigner sur leur passé et leur histoire. Ils se rebellent contre l'ordre social préétabli, car ils considèrent que leur placement dans la société est arbitraire.

À cette étape cependant, il convient de noter que l'acceptation sociale est minime, car ils sont considérés comme des idéalistes et des rebelles sans cause. La remise en cause de l'ordre social, a apporté des mouvements sociaux pour la reprise du patrimoine culturel des ancêtres. Cette information ancestrale devient un élément à communiquer aux autres. La représentation graphique nous montre un groupe qui s'identifie à partir de quelques traits communs et qui est au centre d'une autre communauté (illustration 7). Ils ne sont plus dans la base parce qu'ils redonnaient son importance dans la société. Les connaissances qu'ils possèdent pour eux sont valides et ils veulent donc les partager avec les autres.

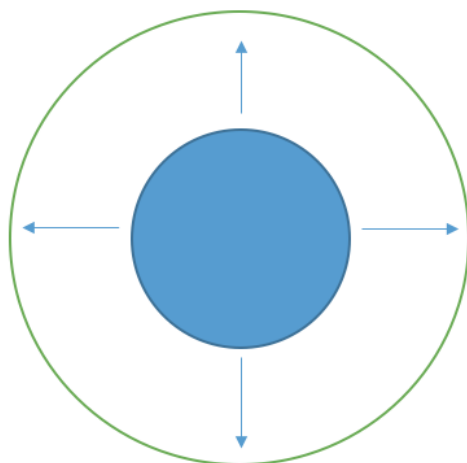


Illustration 8: Modèle d'identité rebelle

Indépendance.

Dans le contexte historique, l'indépendance est définie comme la qualité individuelle ou collective, pour laquelle il n'y a pas de relation de dépendance avec l'autre. L'indépendance est un concept associé à l'autonomie et à la liberté, s'éloignant ainsi de l'assujettissement ou de la domination d'une entité supérieure.

Plus qu'un niveau, l'Indépendance est un état idéal, dans lequel il y a une reconnaissance équitable de deux ou plus communautés linguistiques différents. Les traits culturels sont aussi reconnus, mais il n'y a pas un désir d'assimilation ou de mimesis. Dans l'Indépendance tous sont également reconnus, locaux et étrangers. À l'illustration 8, nous pouvons voir comment les deux groupes culturels sont au même niveau. Les sphères sont de la même taille. Il y a une conscience de différence et altérité, pour cela on utilise des couleurs divers pour les classées. On peut voir aussi comment elles se communiquent et interagissent, elles envoient et recevaient des informations sans excès.

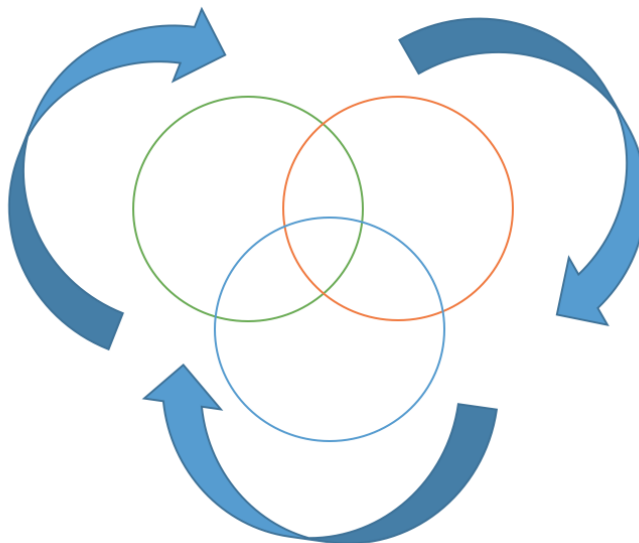


Illustration 9: Modèle d'identité indépendante

Le discours de quoi il s'agit ?

Une des problématiques au moment de parler du discours est d'arriver à une définition claire de ce terme. Pour cette raison la construction de notre document a commencé par la révision de ce mot. On peut aller en arrière jusqu'à la formation des mots et de sens. Charaudeau (1992) nous a dit que pour commencer, il faut tout d'abord, se poser la question sur la définition du langage, car nous devons être conscients que c'est le langage qui permet à l'homme de construire du sens dans le monde, bien sûr avec l'objectif de se communiquer. De sorte que dans le discours nous pouvons décrire les intentions du sujet parlant, des enjeux communicatifs et des effets que ce discours peut avoir sur les autres.

Maingueneau (1976) a fait une liste de définitions de discours. Chaque définition est liée à une conception de langue et pourtant liée aussi à une méthodologie particulière. Il faut dire qu'on ne peut pas parler d'une définition correcte ou incorrecte, mais il est clair que nous devons nous inscrire sur une, pour montrer la situation que nous allons analyser.

Nous considérons donc, qu'il y a un discours conçu comme tout énoncé qui suppose un locuteur et un auditeur, le locuteur a l'intention d'influencer l'autre. Pour nous il est important l'intention communicative et comment les actes de locution transforment la société. Cette perspective de Benveniste nous motive à réfléchir sur la relation des enseignants avec la langue, qui se trouve dans leur discours et qui peut nous montrer au même temps les relations que des apprenants peuvent avoir par leur influence. Dans ce sens nous devons considérer la structure et aussi les situations où l'énoncé est articulé. Dans notre cas l'analyse du discours des enseignants de FLE en Colombie, va nous permettre de réfléchir sur notre travail au sein de la salle de classe et aussi sur les éléments, qu'ont incidence sur la construction de notre propre identité culturelle et linguistique.

Nous sommes consciente donc, que sur cette perspective il ne sera jamais possible de faire des généralisations, parce que les conditions de production vont être toujours différents et pour cela chaque analyse selon le contexte donnera des résultats et des conclusions différentes.

Des autres conceptions vont montrer les discours selon la classification de Maingueneau (1976) d'abord, comme un synonyme de la perspective de Saussure, lequel pour nous ne sera pas pertinent, car notre accent ou intérêt n'est pas la structure linguistique perse. Dans une deuxième définition on trouve le discours comme une unité linguistique de dimension supérieur à la phrase : l'énoncé. On peut dire que cette définition reste encore dans la partie structurelle, car cette perspective se limite à une classification des éléments observables au niveau de la forme. Une troisième, montre le discours comme les règles d'enchaînement des phrases qui composent un énoncé. Autrement dit, on parle de la syntaxe où on devrait être centré sur la forme et l'organisation discursive, mais pas sur l'activation conceptuelle faite dans une situation spécifique. Et finalement la dernière définition qui montre une opposition entre langue et

discours. Nous attribuons à cette dernière la fonction de la créativité et comment avec la langue on peut produire un numéro infini de phrases.

Clairement nous pouvons visualiser que dans les autres définitions il y a un intérêt linguistique, qui pourrait expliquer l'organisation des phrases ou quantitativement la répétition des mots et à partir de ça faire une analyse. Mais l'approche aux variables sémantiques et pragmatiques, qui est finalement notre sujet d'intérêt se trouve plus évidente dans un discours que tient en compte les conditions où il a été exprimé. Dans ce sens nous considérons le discours comme un élément construit à partir des conditions particulières de notre contexte, lesquelles dépend évidemment des variables comme l'éducation, l'histoire, la culture, le niveau socioéconomique et pour nous aussi la langue.

Notre intérêt pour le discours n'est pas purement méthodologique, car nous considérons que le discours comporte une marque indélébile de l'identité de celui qui parle. De cette façon, les gens font connaître leur perception particulière sur le monde et cette perception porte les nuances d'identité qui, tout au long de leur existence, ils ont construit

Discours et identité

Parler de discours et d'identité est parler au même temps du langage. Il faut être consciente que c'est le discours une manifestation du parcours intellectuel et spirituel que nous résumons avec le mot culture. La langue est un mécanisme qui sert de moyen d'expression et d'extériorisation. Selon Galatanu (2003), l'analyse du discours vise à mettre en évidence les marques de la singularité dans le discours. Cette singularité pour nous se réfère aux éléments identitaires présents dans l'acte de parole d'une personne. De cette façon, la parole est l'objet de l'étude et la linguistique aurait un rapport direct avec la capacité de décrire les relations et les

éléments en jeu, de telle sorte que l'analyse puisse prendre en compte l'aspect sémantique, l'aspect syntactique et l'aspect pragmatique. « L'analyse du discours peut faire apparaître les représentations que les acteurs ont de leurs identités à partir des textes qu'ils produisent dans leurs pratiques, professionnelles ou autres et qui ne visent pas à présenter ces identités » (Galatanu 1996 : 46)

Discours narratif

D'après Barthes (1977) la narration est un outil qui a parcouru le temps et l'espace dans l'histoire de l'homme, en fait, il dit qu'il existe une grande variété d'histoires et de genres de telle sorte que la réalité puisse être représentée de multiples façons, une fable, une histoire, une comédie, un drame, une biographie, etc. De cette manière sans avoir besoin d'être un grand écrivain, tout individu peut s'aventurer à raconter, car la narration fait partie des stratégies de communication que nous utilisons tous les jours.

Pour nous apporter au présent les faits du passé ou les prédictions de l'avenir, est sans doute un processus énonciatif complexe, dans lequel le point de vue du narrateur et l'ordre logique donné par lui sont partis fondamentaux du récit. De sorte que, sur un seul événement, il existe un certain nombre de versions, lesquelles dépendent du nombre de narrateurs qui reconstruisent le fait. Sans vouloir se référer au terme vérité, pour nous, il est clair que chaque individu montre avec la narration sa perception et son point de vue sur sa réalité ou sur le monde, c'est pourquoi notre sujet d'intérêt a été encadré dans le discours narratif, en tant que représentation du soi. Alors dans notre cas, l'utilisation du langage dans le récit constitue en même temps une représentation du monde et une représentation de l'être.

Narration et identité

On souligne dans cette partie l'intérêt de Paul Ricœur sur l'analyse du discours et sa

relation avec l'identité. Cet auteur a comme point de départ le besoin de répondre aux questions telles que : « Qui parle ? Qui agit ? Qui se raconte ? Qui est le sujet moral d'imputation ? » (Ricoeur, 1990, p. 28). Cette initiative sur l'identification du sujet parlant nous amène à la confrontation de deux concepts, le langage et identité. Pour Ricoeur dans la narration il y a un processus d'ascription qui a comme fonction la connexion entre le monde physique et le monde étique. L'ascription sera alors la position que l'individu prend devant le monde, ce qui lui permet d'appartenir ou non à un certain groupe, car avec la langue il montrera une partie de ce qu'il est, c'est-à-dire son identité. Chaque individu dans la construction personnelle de son identité a alors la possibilité de prendre parti et de se positionner par rapport au monde qui l'entoure, transmettant ainsi sa pensée à travers le discours.

Nous considérons la narration comme un élément fondamental, parce qu'elle est présente dans notre vie quotidienne, par exemple un garçon qui raconte ce qui lui est arrivé à l'école, un groupe d'amis qui se rencontre après un temps de séparation, le travail d'un juge qui doit s'occuper d'un crime et même le chercheur qui veut capturer dans un document les résultats de son processus de recherche, tous eux utilisent des narrations. La narration nous permet de résoudre le besoin d'exprimer aux autres ce que nous ressentons, ce que nous sommes et ce qui nous est arrivé. « Raconter constitue probablement le moyen le plus quotidien et le plus universel de mettre en forme son expérience vécue, la rendant par là même intelligible à soi-même et à autrui. » (Ryckel et Devin, 2010 p. 230) et au même temps la narration permet aux individus de se reconnaître eux-mêmes par un processus d'autoréflexion consciente, parce que le narrateur doit se voir lui-même et doit voir les faits dont il était impliqué en tant qu'acteur ou en tant que spectateur, le narrateur donne un ordre logique et finalement par le langage l'exprime. Dans ce dernier point, le choix subjectif des faits, des chaînes et des mots est un produit de ce que nous

appelons identité.

La relation entre narration et identité réside dans la possibilité de la reconstruction temporelle donnée par le récit, car en pensant à l'identité en tant qu'entité qui est construite jour après jour, sa description aura clairement une relation avec le temps. En ce sens on réaffirme la position de Paul Ricœur (1990) quand il se réfère à l'identité et à sa permanence dans le temps, parce que l'identité comme entité changeante ne peut être reconstruite que par la narration. De cette façon, la récapitulation logique d'événements spécifiques sera capable de faire revivre ce qui aurait déjà changé ou « est mort ». À partir de cette même permanence dans le temps l'auteur dit qu'il y a trois éléments constitutifs d'identité. La première l'identité *idem*, qui fait référence aux éléments stables d'identité qui pourraient rester dans le temps, la deuxième l'identité *ipse*, qui se réfère à la relation établie avec l'autre et finalement l'identité narrative, sur laquelle nous sommes plus intéressée, car pour l'auteur cette identité est responsable de relier l'histoire à la fiction. En d'autres termes les faits qui ont déjà passé avec les perceptions de ceux qui racontent.

Comprendre le rapport entre le récit et l'identité nous aide à justifier la nécessité d'inclure la biographie linguistique comme l'une des méthodologies d'analyse utilisées dans cette recherche. Comme nous l'avons vu précédemment, la narration nous permet de voir le sujet à différents moments de l'histoire. C'est-à-dire qu'il existe des preuves évidentes du processus vécu du point de vue de son protagoniste, en l'occurrence du point de vue de l'enseignant. De cette manière, le récit nous permettra de reconstituer les étapes de son processus de construction identitaire et de connaître l'impact de l'apprentissage du français sur sa vie.

Chapitre III. Cadre méthodologique

Nous construirons la typologie des identités linguistiques et culturelles à partir de deux types d'analyse : l'analyse du discours argumentatif et ensuite, l'analyse de la biographie langagière. Tout d'abord, nous analyserons les conceptions de culture et d'interculturalité en classe de langues en ayant recours aux questionnaires distribués aux enseignants. Nous observerons les différentes constructions de ces concepts dans le contexte éducatif d'une institution publique de Bogotá, pour déterminer les caractéristiques de leurs relations identitaires avec leur langue et avec la langue et la culture étrangères.

Type de recherche

La recherche que nous proposons sera donc une étude de cas qualitative. Dans cette étude, nous nous concentrons selon Sandin (2004) sur la description d'une situation de manière détaillée, en tenant compte des éléments particuliers des participants tels que : leurs croyances, leurs expériences, leurs pensées, etc. qui sont évidents dans leur discours. Dans ce sens, cette étude de cas cherche à décrire une réalité des enseignants de FLE dans une université publique de Bogotá.

D'après Bisquerra (2009), l'étude de cas est une méthode de recherche propre des sciences humaines. Ce qui implique une compréhension globale, une description détaillée, l'analyse des situations sociales uniques, et aussi, un processus rigoureux de collecte et d'analyse de données. On comprend l'étude de cas comme une situation sociale unique, qui mérite d'être questionnée.

Gagnon (2005) a présenté huit étapes à suivre par le chercheur qui veut faire une étude de cas. La première étape est marquée par la pertinence, la deuxième consiste à assurer la véracité des résultats, la troisième étape c'est la préparation, le chercheur doit être centré sur la construction des instruments. La quatrième, c'est le recrutement de cas. Les étapes cinq, six, sept et huit, seront basées sur les données suivantes : collecte, traitement, interprétation et enfin, résultats.

Dans les chapitres précédents, nous avons déjà mis en place les quatre premières étapes. La définition du problème, la justification, l'état de l'art et le cadre théorique sont des éléments que l'on considère nécessaires et qui sont assez raisonnables, pour justifier la pertinence de notre sujet de recherche, ainsi que la véracité des informations, les analyses et la préparation des outils.

Les étapes de collecte et de traitement peuvent être observées, dans la caractérisation de

la population et dans la description des instruments de recherche.

Nous indiquerons ci-dessous les caractéristiques de la population, les instruments, les données, l'analyse-interprétation et les résultats qui sont des produits de l'exercice de recherche.

Caractérisation de la population cible

La population se compose d'un groupe de trois enseignants de langues étrangères. Les enseignants sont diplômés de l'université *Pedagógica Nacional* de Bogotá. Nous avons choisi cet établissement, pour deux raisons, la première : c'est une institution de caractère public, qui montre de l'intérêt pour la formation en pédagogie critique, perspective à laquelle nous sommes intéressée. La deuxième, ses documents officiels montrent une position marquée vers l'interculturalité et la construction de l'identité de l'enseignant comme un facteur important à l'intérieur de la salle de classe et dans la société en général. En effet, dans la mission et la vision, l'université exprime ouvertement son intérêt pour l'éducation interculturelle des étudiants ainsi que pour la construction et le développement d'une identité.

Les facteurs que nous avons pris en compte pour l'échantillonnage étaient les suivants :

- Disponibilité et volonté à participer au processus de recherche
- Expérience dans l'enseignement de FLE d'au moins un an
- Établissement de formation pédagogique
- Niveau éducatif

- Niveau de langue
- Année d'obtention du diplôme
- Expérience à l'étranger

Dans le tableau suivant, on retrouve l'information organisée selon les facteurs ci-dessus.

Participant	Etablissement de formation.	Année d'obtention du diplôme	Niveau éducatif	Niveau de langue	Expérience dans l'enseignement du français	Expérience à l'étrangère .
S1 : JR	Université Pedagógica Nacional	2012	Universitaire	C1	5 Ans	Aucune
S2 :JJ	Université Pedagógica Nacional	2013	Universitaire	C1	4 Ans	2 ans
S3 :JT	Université Pedagógica Nacional	2014	Universitaire	C1	3 Ans	2 ans

Tableau 2: Caractérisation initiale de la population.

La population a donc, un niveau C1 en français selon le Cadre Commun de Référence pour les Langues. Les trois sont diplômés en : "*Licenciatura en educación básica con énfasis en español y lenguas extranjeras*" de l'université *Pedagógica Nacional*. Nous avons trois générations d'enseignants de 2012 à 2014. La durée de l'expérience dans l'enseignement en langues et l'expérience à l'étranger, oscille entre trois et cinq ans pour la première, et de zéro à deux ans pour la deuxième.

Méthodologie d'analyse

Denzin (2000) considère que la narration donne sens à la vie des êtres humains, car la narration est un exercice naturel et quotidien par lequel nous interagissons avec les autres et nous faisons aussi connaître notre point de vue sur la réalité elle-même. Pour cette recherche, nous prenons comme support les déclarations de Goffman (1971), dans lesquelles il affirme que les récits peuvent montrer les images que les acteurs ont d'eux-mêmes. Dans notre cas, les récits que nous avons analysés donnent un compte rendu de l'image des enseignants de français eux-mêmes par rapport à la langue étrangère qu'ils ont apprise et enseignée.

Instruments de collecte des informations.

Dans cette recherche qualitative, dont la méthode est l'analyse du discours narratif et argumentatif, nous avons utilisé le questionnaire ouvert comme instrument de collecte de données.

Questionnaire

Le questionnaire est un instrument qui permet de classer les questions par sujet et d'analyser les réponses de manière quantitative ou qualitative. Nous avons utilisé le questionnaire ouvert, tout d'abord, pour garantir la transparence de la recherche et pour obtenir un corpus qui reflète les conceptions et croyances des participants, en laissant à la population la possibilité de s'exprimer librement par rapport au sujet. D'après Dornyei (2003), on peut classer les questions en trois catégories. Chacune est liée à l'intérêt du chercheur. De cette façon nous pouvons trouver :

Des questions factuelles : qui sont utilisées pour identifier et classer la population, en tenant compte des aspects démographiques tels que : l'âge, le sexe, le niveau d'instruction, etc.

Des questions comportementales : dans cette catégorie, les éléments à analyser sont les actions des personnes interviewées.

Des questions attitudinales : dans cet espace, l'objectif est d'identifier ce que les gens pensent. Cette catégorie est subdivisée en : attitudes, opinions, croyances, intérêts et valeurs.

Nous avons proposé deux questionnaires. Le premier questionnaire était composé de deux parties : une partie était consacrée à la collecte d'informations personnelles, pour différencier les participants à partir de questions factuelles. L'autre partie était composée de dix questions, dont le sujet était l'apprentissage du FLE. Concernant cet aspect nous avons posé des questions sur l'attitude.

Type de question	Question	Objectif
Questions factuelles.	Nom et prénom	Caractériser la population par les traits de notre intérêt
	Age	
	Année d'obtention du diplôme	
	Niveau de langue	
	1. Quelles étaient vos motivations pour apprendre le français ?	Connaitre les conceptions des
	À votre avis, quels sont les éléments clés dans le processus d'apprentissage d'une langue ?	

Questions d'attitudinales	À partir de votre expérience, Que pensez-vous sont les avantages et les inconvénients de l'apprentissage du français ?	enseignants sur l'apprentissage / enseignement d'une langue étrangère.
	Comment la culture est liée à l'apprentissage d'une langue étrangère ?	Décrire les phénomènes reliés à l'interculturalité qu'ont lieu en classe pendant l'apprentissage d'une langue étrangère
	Que pensez-vous de la culture colombienne ?	
	Quels sont les éléments qui identifient la culture colombienne ?	
	Que pensez-vous de la culture française ?	
	Quels sont les éléments qui identifient la culture française ?	
	Que pensez-vous est la perception des Français sur les Colombiens ?	
	Quels sont les mots que vous	

	associez à l'apprentissage d'une langue étrangère ?	
--	---	--

Le deuxième instrument s'est concentré sur la narration autobiographique du parcours d'apprentissage de chaque enseignant à partir d'une situation hypothétique, ce qui a permis aux participants de parler d'eux-mêmes dans un contexte réel. C'est-à-dire, la construction de leur biographie langagière.

Type de question	Question	Objectif
Questions d'attitudinales	<p>Racontez-vous chronologiquement votre processus d'apprentissage FLE. Pensez-vous aux aspects vous considérez sont les plus remarquables et les éléments qui ont vous influencé et commencez votre narration à partir de cette situation hypothétique.</p> <p><i>Imaginez que vous avez été invité à une séance d'orientation professionnelle dans un</i></p>	<p>Caractériser les positionnements que les enseignants établissent vers une autre culture pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.</p>

	<i>établissement d'enseignement, pour parler de votre processus vécu pour devenir un professionnel, devant un groupe d'étudiants qui sont sur le point d'obtenir leur diplôme.</i>	
--	--	--

Analyse de données : Deux approches méthodologiques sur l'analyse du discours.

Cet exercice de recherche est basé sur deux formes d'analyse, la première est centrée sur la relation de l'identité et de l'argumentation dans le discours, la seconde se centre sur le rapport de la narration avec l'identité. Chacune de ces approches nous permettra d'aborder la construction identitaire des enseignants, dans leur parcours d'apprentissage et dans l'exercice de leur profession.

Nous commençons par l'analyse et l'interprétation des conceptions, qui sont le produit du questionnaire sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Puis, par l'analyse du récit autobiographique, nous nous concentrerons sur le parcours vécu par chaque individu, cela permet au narrateur de faire une introspection sur son propre parcours d'apprentissage et de prendre du recul sur les différentes étapes qu'il a traversées.

L'analyse du discours linguistique nous permettra d'atteindre les discours par le langage et l'argumentation. L'étape suivante consistera à arriver aux idéologies par l'analyse critique du

discours et enfin aux représentations, c'est-à-dire aux identités. L'analyse de la biographie linguistique nous conduira de la narration à l'argumentation. La théorie de Harré nous permettra de voir les positionnements des narrateurs / acteurs des narrations, ceux-ci à leur tour, nous permettront de voir les identités des individus. Tout cela, d'un point de vue historique à travers l'autobiographie.

L'Analyse du discours.

L'analyse du discours est une discipline transversale qui au début était inscrite dans le champ linguistique. Actuellement, il y a d'autres disciplines qui sont chargées de nourrir l'analyse par plusieurs dimensions, comme l'activité des sciences humaines, qui peut décrire la situation socioculturelle d'un groupe ou d'une population à un moment historique particulier.

En tenant compte du fait que la langue est essentielle dans tous les aspects de la vie d'une personne pour communiquer, nous considérons que l'analyse des éléments superficiels (structure) et des éléments profonds (intention communicative) qui composent la langue devient une tâche nécessaire, pour comprendre la construction du monde que nous avons dans le présent et pour la construire et l'améliorer dans le futur.

En 2012, l'intérêt de l'analyse du discours pour Benveniste était :

« Appréhender le discours comme articulation de textes et de lieux sociaux. Son objet n'est ni l'organisation textuelle ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un certain dispositif d'énonciation. La notion de « lieu social » ne doit pas être prise dans un sens trop immédiat : ce lieu peut être une position dans un champ symbolique (politique, religieux...). En conséquence, l'analyse du discours accorde un rôle clé aux genres de discours, qui ne sont pas considérés comme des types de textes,

dans une perspective taxinomique, mais comme des dispositifs de communication, de nature à la fois sociale et linguistique. » (pp. 4-5)

Cette perspective réaffirme notre idée multidimensionnelle de l'analyse, qui va au-delà d'une structure et qui se place à tous les endroits et dimensions de la vie d'une personne, la politique, la religion, l'économie, la famille, le travail, etc. Cet aspect pluridimensionnel, qui touche des aspects non palpables comme les idées et les croyances, est aussi fondé sur la pluralité du discours, qui est un reflet de ces conceptions par lesquelles une personne s'identifie.

Selon la perspective du chercheur sur la langue et ses objectifs de recherche, il y a pour nous, une liste variée de méthodologies d'analyse. Blakemore (2001) affirme que cette liste peut être divisée en deux, car il y a deux courants visibles dans l'analyse du discours : la première, à partir d'une approche structurelle, dont le but est de découvrir les règles qui font qu'un texte soit acceptable ou bien formé. La deuxième, une approche du comportement communicatif, où l'objectif est de découvrir les conventions sociales qui déterminent les énoncés et les combinaisons possibles. En d'autres mots, la principale préoccupation concerne l'acceptabilité du discours.

Pour nous l'analyse du discours qui peut traiter les éléments linguistiques, les éléments contextuels et aussi le rôle et la perspective du locuteur, se trouve dans l'étude de l'argumentation à partir de l'analyse du discours linguistique. Tout cela, en considérant l'argument comme élément interne du langage, présent dans tous les types de texte, car il implique qu'il y a une intention communicative de l'émetteur à son interlocuteur. Au cours de notre recherche, nous allons nous occuper de l'analyse du discours linguistique, pour montrer l'argumentation comme un processus par lequel les individus peuvent montrer leurs représentations du monde. Autrement dit, nous ferons un voyage que nous permettra de connaître

les identités des locuteurs, à partir de l'analyse de la langue, afin de découvrir de quel discours ils parlent et de découvrir quelles sont leurs représentations sur la langue et la culture.

L'analyse du discours argumentatif

Selon Maingueneau (1976), l'argumentation est un processus complexe par lequel un locuteur génère un lien ou une adhésion à un groupe ou à une idée. De ce point de vue, quand quelqu'un produit un énoncé, cet énoncé ne rend pas compte seulement de ce qui est dit, mais il rend aussi compte de la personne qui parle. Pour cela, notre intérêt pour l'analyse de la perspective de l'enseignant se concentrera tout d'abord, sur l'analyse des énoncés, en tant qu'éléments représentatifs de l'identité de l'individu à partir du processus d'argumentation, afin de connaître le positionnement face à chacun des thèmes proposés dans le questionnaire.

Guerrero (2008) comprend que l'argumentation est présente dans tous les textes, quelle que soit la typologie textuelle à laquelle il appartient (narratif, explicatif, descriptif, etc.) puisque l'argumentation est une composante interne qui va au-delà de la structure superficielle, pour approcher des unités de sens, encadrées par l'intention et le contexte. Cette structure interne dont nous parlons montre deux mouvements discursifs de communication. En premier lieu, une position de sortie à laquelle participent les données et les postulats initiaux, et en deuxième lieu, une position d'arrivée, liée aux conclusions et aux résultats auxquels on peut arriver par l'interprétation, à laquelle un émetteur et un récepteur participent.

Dans la théorie de l'argumentation proposée par Ducrot (1990), l'auteur postule trois types d'indications qui permettent de démêler le sens d'un énoncé : les indications objectives, responsables de la description de la réalité, les indications subjectives qui indiquent l'attitude de la personne qui produit l'énoncé (par Ducrot le sujet empirique, SE) face à la réalité et enfin, les indications intersubjectives qui rendent compte de la relation de l'interlocuteur avec les

personnes auxquelles il s'adresse. Ducrot résume ces deux derniers et les appelle « valeurs argumentatives ». Ces valeurs argumentatives orientent le sens que les énoncés auraient dans un discours. Nous nous consacrons à l'étude des indications subjectives, puisque nous nous appuierons sur les perceptions personnelles des participants dans le parcours d'enseignement et d'apprentissage de FLE.

Dans l'argumentation il y a deux éléments clés : le premier est l'argument, (A) et le deuxième la conclusion, (C). Cependant, pour Ducrot (1990), cette analyse ne suffit pas compte tenu de la complexité du langage et du discours. Par conséquent, il propose que, pour que le point de vue de l'énonciateur soit argumentatif, deux conditions doivent être remplies. Dans un premier temps, l'énonciateur (E) justifie une certaine conclusion, appelée souvenir (S), qui est défini comme les points de vue des énonciateurs. Et dans un deuxième temps, le trajet de l'énonciateur au souvenir se fait à travers le principe argumentatif des *topoi*.

Selon Ducrot (1990), le *topos* « est un garant qui assure le passage de l'argument à la conclusion. Il a également les caractéristiques suivantes : 1) est commun, en d'autres termes partagé, 2) il est général et 3) il est progressif » (p. 102). On considère que cette dernière catégorie devrait être élargie puisque Ducrot propose une schématisation de la situation énonciative. Selon Ducrot (1990), « un Topos rapporte une échelle précédente (P), avec une échelle postérieure (Q), un antécédent avec un conséquent » (p.106)

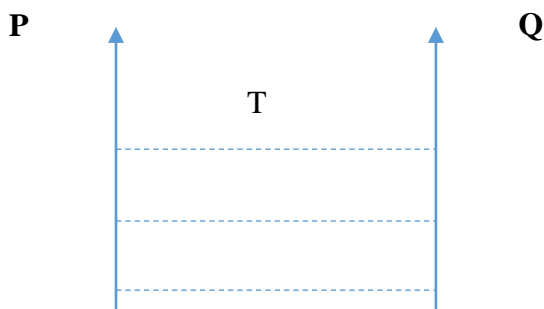


Illustration 10: Caractéristique progressive des Topoi

Partant de la base de Ducrot et de son intérêt pour l'argumentation, notre travail de recherche se concentre sur une version actualisée de l'analyse du discours argumentatif. Dans cette nouvelle version proposée par Carel et par Ducrot (2005), l'analyse des énoncés est conçue en gardant à l'esprit que ceux-ci sont formés par des liens normatifs et transgressifs, générant ainsi une explication linguistique du langage sur le langage lui-même. Anscombe et Ducrot (1983), avaient déjà soulevé, dans la définition de l'argument, l'existence d'une série de conditions qui permettaient à un énoncé d'être l'argument de l'autre. Cependant, dans cette perspective, le chercheur s'est limité à observer les relations causales des segments de l'énoncé. En tenant compte du fait que la vie réelle génère des énoncés à la fois de causalité et d'opposition, il est devenu nécessaire de construire une analyse qui tiendrait compte des deux. En d'autres termes, il est nécessaire d'utiliser une théorie de l'argumentation qui va au-delà de l'analyse lexicale du mot pour passer à une analyse des enchaînements, dans laquelle l'objectif est de déterminer le sens d'un énoncé et pas uniquement la signification d'un terme.

La théorie des blocs sémantiques ou TBS, est une théorie basée sur la signification des mots, la signification des énoncés et les relations que ces énoncés peuvent avoir. Partant de la théorie des *Topoi* dans laquelle il est clair pour nous, qu'une déclaration est composée de deux segments *X et Y*, Carel (1992) affirme que selon les principes de l'argumentation du langage, ce processus est favorisé par la connexion de deux phrases grâce à l'utilisation de deux types de conjonctions, d'une part les connexions causales, qui donnent naissance à des enchaînements normatifs et d'autre part, les connexions d'opposition qui donnent lieu à des enchaînements transgressifs.

Nous appellerons énoncés normatifs, toutes les relations segmentaires qui montrent une causalité entre le segment 1 (X) et le segment 2 (Y) grâce au lien explicite ou implicite des connecteurs tels que : *donc, parce que, alors, puisque, par conséquent*. Nous appellerons énoncés transgressifs, toutes les relations segmentaires qui montrent une opposition entre le segment 1 (X) et le segment 2 (Y) grâce au lien explicite ou implicite des connecteurs tels que : *pour tant, cependant, même, malgré, etc.* Les enchaînements normatifs seront alors reconnus par l'abréviation DC et les enchaînements transgressifs seront reconnus par l'abréviation PT. Il est important de préciser que dans cette relation segmentaire, les négations ont aussi une place et font partie de l'analyse. Pour cela, l'abréviation NEG sera utilisée pour les représenter.

Ce qui a été dit précédemment constitue l'analyse des énoncés, cependant cette théorie affirme que l'argumentation est dans le sens même des mots et que ce sens sera donné par chacun des enchaînements et les conditions qu'il propose dans l'interprétation. De telle sorte que la TBS est orientée vers la signification des mots « pleins » du point de vue des familles argumentatives désignées sous le nom d'aspects argumentatifs.

Cette théorie admet également qu'il existe deux types d'argumentation, d'une part l'argumentation interne (AI), qui se réfère aux mots d'analyse qui n'apparaissent pas dans l'aspect, mais qui pourraient être considérés comme des inférences. D'autre part, l'argument externe (AE), qui correspond aux mots d'analyse qui sont dans l'aspect. En d'autres termes, l'argument interne serait la définition d'un mot qui n'est pas contenu dans l'argumentation et l'argument externe serait la relation d'un mot avec un autre.

L'argumentation dans la langue

Pour comprendre les processus qui se produisent dans le langage et expliquer la relation qui existe entre langue, discours et identité, il est nécessaire de comprendre les mécanismes

discursifs qui sont utilisés dans la communication. Anscombe et Ducrot (1983), soulignent qu'il faut d'abord déterminer les catégories avec lesquelles nous travaillerons dans l'étude, qui, bien qu'elles soient différentes, sont étroitement liées et peuvent être confondues.

En ce qui concerne l'argumentation, les auteurs considèrent qu'un locuteur fait valoir un argument lors de la présentation d'une déclaration E1, qui a pour objectif d'admettre un second énoncé, E2. Cependant, pour que cela se produise, il est nécessaire que cette relation devienne évidente à partir de sa structure linguistique et que, de cette manière, E1 soit considéré comme un argument valable pour E2. Les auteurs concluent alors que les possibles liens argumentatifs dans un discours sont liés à la structure linguistique de la déclaration et pas seulement à l'information et que c'est à partir de la structure linguistique que sont accordées les licences, qui autorisent le rapport des déclarations. En ce sens, il y a des énoncés possibles ou impossibles de la structure linguistique, par lesquels, quand une déclaration est prononcée, l'interlocuteur arrivera à une conclusion.

La déduction qu'un locuteur peut faire d'une déclaration, présente d'une part, des relations logiques dans lesquelles les conclusions peuvent directement être tirées par celui qui interprète, c'est-à-dire, l'interlocuteur qui trouve dans les mêmes valeurs des mots et dans la relation établie, une conclusion valide. Ce sont les relations d'énoncés qui prennent comme éléments de conjonctions d'union telles que : donc, puisque, en effet etc. D'un autre côté, il y a des affirmations par lesquelles l'interlocuteur ne peut pas parvenir directement à la conclusion, puisque cela s'oppose à l'interprétation logique de l'énoncé. Dans ces cas, les déclarations sont médiatisées par des connecteurs tels que : mais, cependant, pourtant etc.

Les blocs sémantiques

D'abord, nous nous sommes intéressés à l'argumentation, pour cela nous avons cherché l'information sur la théorie de l'argumentation grâce à la Théorie des Topoi. Néanmoins, nous considérons que cette perspective ne suffit pas, parce que lorsque nous analysons des énoncés, nous ne cherchons pas seulement à analyser l'aspect lexicographique des mots, c'est-à-dire leur définition individuelle, mais nous cherchons aussi à trouver leur relation avec d'autres termes et les facteurs contextuels dans lesquels l'énoncé a été produit.

Après avoir introduit les notions élémentaires de l'analyse argumentative, présentées par Anscombe et Ducrot (1983) et Carel (2005), lesquels sont la base de la Théorie des blocs sémantiques (TBS), nous nous consacrerons dans cet espace à décrire la forme d'analyse proposée par l'auteur. Dans ce cas, nous décrirons les blocs sémantiques, leur définition, construction et application méthodologique pour la compréhension des phrases et la signification des mots.

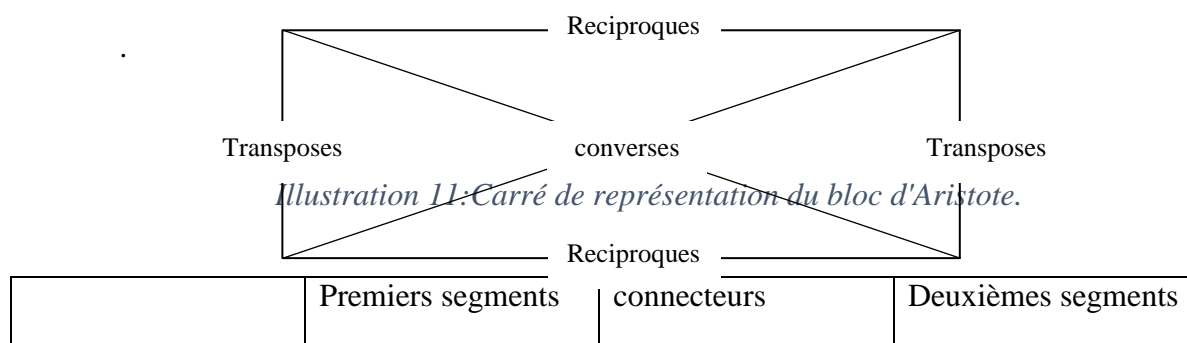
Selon Lescano (2011), qui a été intéressé par l'étude de cette théorie « un bloc sémantique est une sorte de « conception du monde » en miniature, quelque chose comme une « micro-idéologie » à l'intérieur de laquelle on peut se déplacer, admettant en elle-même des points de vue différents, voire opposés. » (p.12) Cette interprétation de la définition du bloc sémantique, nous attire comme méthode d'analyse, car elle sera d'une grande aide pour analyser les différents points de vue dans le discours des enseignants, qui expriment et rendent compte des différentes manières de voir le monde et finalement les différentes façons dont ils conçoivent l'apprentissage des langues.

En effet, la théorie des blocs sémantiques n'est pas responsable de trouver le sens à l'analyse de mots. Cette théorie s'occupe de trouver le discours évoqué par un certain

enchaînement, en rapportant les mots. Comme nous l'avons déjà dit, dans l'argumentation, les énoncés sont formés par segments, dans chaque segment il y a des mots liés qui nous renvoient vers une idée.

Nous avons l'intention d'atteindre les discours qui se cachent derrière les déclarations des enseignants et d'interpréter en profondeur ce qu'ils disent à propos de l'enseignement et de l'apprentissage des langues qui n'est pas explicitement énoncé. De cette manière, en décomposant le sens donné par l'interlocuteur dans l'interprétation, nous en arrivons aux conclusions.

Le bloc sémantique sera alors un moyen d'admettre l'appartenance d'un ou plusieurs aspects à une famille de sens. Si dans l'interprétation, la valeur argumentative des aspects d'un mot qui se trouve dans différents contextes énonciatifs est la même, on pourrait affirmer qu'ils appartiennent au même bloc sémantique. La représentation de cette théorie peut être faite de deux façons, pour expliquer l'organisation interne du bloc sémantique, à l'intérieur duquel, se distinguent trois types de relations formelles : la conversion, la transposition et la réciprocity. La première d'entre elles correspond au carré d'Aristote, dans lequel nous pouvons voir explicitement et graphiquement l'organisation et la relation des aspects. La deuxième, correspond à une table dans laquelle, à partir de l'utilisation de signes, les relations mentionnées précédemment sont caractérisées.



Réciproques			
Converses			
Transposes			

Illustration 12: Tableau des relations formelles

Dans le tableau, les caractéristiques sont marquées au moyen de deux symboles, Lescano (2011) affirme « on marque « = » si dans les deux segments comparés il y a soit négation, soit absence de négation et « ≠ » si seulement l'un d'eux est nié. En ce qui concerne le connecteur, le signe « ≠ » indique que les aspects ont des connecteurs différents et « = » qu'ils ont le même connecteur » (p.14).

Dans cette analyse, il est possible de tracer les plans discursifs et de vérifier si l'enchaînement évoque les aspects exprimés dans l'énoncé. En d'autres termes, s'il y a une cohérence et une relation logique ou s'il y a au contraire une relation de contradiction. Ces contradictions sont appelées décalages.

Fonctions argumentatives

Dans l'analyse des énoncés, nous pouvons voir que certains mots ont une plus grande importance, selon Lescano (2011), c'est parce qu'ils présentent un contenu argumentatif. Ces mots peuvent être identifiés, car lorsqu'ils sont substitués dans l'énoncé, le sens change. Il y a alors deux catégories de mots : les termes *expressifs* et les termes *non expressifs*. Il convient de clarifier que vu que les mots expressifs présentent le contenu argumentatif, c'est sur ces mots que nous baserons notre analyse.

Au sujet des termes expressifs, nous considérons qu'il est important de souligner que dans les blocs sémantiques, l'interprétation ne dépend pas de la signification des mots eux-mêmes,

mais du sens généré par l'union des significations dans l'enchaînement argumentatif. Pour les travaux de recherche actuels, il sera essentiel de déterminer quels mots sont ceux qui ont un contenu dans l'analyse, c'est-à-dire, quels mots sont expressifs, et comment ils sont liés dans l'enchaînement, afin de trouver le sens de l'énoncé. On peut donc trouver dans l'argumentation d'un individu des relations qui ne sont pas toujours données dans l'argument interne d'un mot, c'est-à-dire dans sa définition.

Décalage

En tenant compte de l'expressivité des termes et de leurs fonctions dans l'énoncé, il est important de souligner que l'interprétation des aspects de l'énoncé dépend de l'évocation, c'est-à-dire de l'image cachée dans laquelle se trouvent les valeurs argumentatives. Selon Lescano, lorsqu'il y a un enchaînement normatif ou transgressif, dont l'évocation n'est pas dans l'aspect exprimé, on se retrouve avec un « terme décalé ». Nous considérons que cet élément est important dans l'analyse, les arguments externes et les relations établies entre les segments, peuvent être trouvés dans le discours.

L'analyse critique du discours

L'analyse critique du discours est une des ramifications du traitement des discours, dont la perspective invoque le rapport du langage et des idées aux pratiques sociales. Van Dijk a consacré ses efforts à l'analyse de situations discursives, dans lesquelles se déroulent certains discours comme le racisme et le féminisme. Pour Van Dijk (1999), l'analyse du discours est une étude analytique de l'abus de pouvoir, de la domination et de l'inégalité, dans ce type d'étude la mission du chercheur est de dénoncer les situations dans lesquelles de tels phénomènes se produisent. Pour nous, il est important de marquer la traçabilité du chemin entre le langage, le

discours, l'idéologie et les identités, mais aussi de comprendre les situations qui ont contribué à de telles constructions mentales, à partir d'une perspective critique.

Pour établir la relation entre discours et sociétés, Van Dijk (1999) a proposé quatre niveaux d'analyse. Nous considérons qu'il est nécessaire de définir chacun d'entre eux afin de mieux comprendre la relation entre ce qui est pensé, ce qui est dit, et la manière dont nous agissons, individuellement ou collectivement.

Le premier niveau est « *membre d'un groupe* », à ce niveau les acteurs sociaux sont impliqués dans le texte et dans le discours en même temps, en tant qu'individus et en tant que membres de différents groupes sociaux, institutions, personnes, etc. Le deuxième niveau est « *relations entre l'action et le processus* ». Ce qui précède n'est pas seulement vrai pour les acteurs sociaux, mais aussi pour leurs propres actions. Les actions des niveaux inférieurs peuvent directement ou indirectement façonner les processus sociaux ou les relations sociales globales entre les groupes. Le troisième niveau d'analyse est « *contexte et structure sociale* ». Les participants agissent dans des situations sociales et les usagers de la langue sont impliqués dans le discours au sein d'une structure de contraintes qu'ils considèrent ou qui le rendent pertinent dans la situation du partenaire. Mais la situation sociale fait partie d'un "environnement" social plus vaste, tel que les institutions, les périodes chronologiques, les lieux, les circonstances sociales et les systèmes. Le quatrième et dernier niveau, sur lequel nous voulons également insister, est celui des « *représentations sociales* ». Il est clair que la dimension cognitive est un élément crucial. Les acteurs, les actions et les contextes sont à la fois des contrats mentaux et des constructions sociales. Les identités des personnes, en tant que membres de groupes sociaux, sont forgées, attribuées et appréhendées par d'autres et sont donc non seulement sociales, mais aussi mentales.

Les contextes sont des constructions mentales, car ils représentent ce que les utilisateurs de la langue construisent comme pertinent dans la situation sociale. L'interaction sociale en général, et l'implication dans le discours en particulier ne présupposent pas seulement des représentations individuelles tels que des modèles, ils exigent également des représentations partagées par un groupe ou une culture, telles que les connaissances, les attitudes et les idéologies.

Biographie langagière

La biographie langagière est encore une méthode nouvelle dans le domaine de la sociolinguistique qui a progressivement gagné en popularité, puisqu'elle permet une approche de l'individu et de son contexte sociohistorique du point de vue de ceux qui racontent et reconstruisent leur parcours d'apprentissage.

Molinié (2006) considère qu'il y a deux éléments importants dans la biographie : la démarche, et l'analyse du contenu. Ce seront pour nous, les éléments à prendre en compte. D'abord, une contextualisation du parcours vécu par le participant, le narrateur et protagoniste et ensuite, une analyse de la trame narrative par laquelle il est possible de voir le parcours de la vie de l'enseignant, les événements et changements importants dans l'histoire de chaque individu.

Labov (1997) pour sa part a défini la narration des expériences personnelles, ou *narrative of personal experience* comme « report of a sequence of events that have entered into the biography of the speaker by a sequence of clauses that correspond to the order of the original events. » (p.2) Cette distinction faite par Labov permet d'évaluer émotionnellement et socialement la biographie du locuteur, car il a lui-même (le narrateur) la possibilité de faire un voyage dans le temps et de ramener dans le présent, les étapes de la construction de l'identité et les transformations qu'il a vécues jusqu'à un certain point, à travers cette séquence d'événements.

Une analyse compatible avec nos intérêts, car nous entrerons dans le récit d'une expérience d'apprentissage en utilisant la biographie langagière.

Nous considérons qu'il est pertinent d'inclure l'analyse d'un discours narratif dans le travail d'investigation, car cette méthode dans un premier temps, motive les narrateurs à mener une auto-réflexion, car elle encourage l'interviewé à se souvenir et à reconstruire son histoire et dans un deuxième temps, parce que ce récit autobiographique permet au locuteur de montrer comment il s'inscrit lui-même dans une histoire, en prenant différentes positions ou rôles par rapport aux représentations sociales sur l'apprentissage d'une langue et de la culture.

Analyse narrative de Labov.

Dans l'analyse des textes narratifs, nous trouvons qu'il existe une série de méthodologies centrées sur la structure, reliant ce qui est dit et comment cela est dit. En d'autres termes, la structure et le contenu seraient liés dans un texte à une intention communicative. En tenant compte de la théorie de l'argumentation et de notre affirmation précédente sur les typologies textuelles, où tout texte peut être argumentatif, nous supposons que même quand il s'agit d'un texte narratif, l'intention peut contenir de la persuasion et de l'adhésion. De cette façon, un locuteur présente une certaine position. Quand il raconte quelque chose, chaque narrateur concentre son attention sur les éléments qui l'intéressent, en fait, les narrations sont éditées de telle manière que sur le même fait nous pouvons trouver des versions différentes, sans que cela constitue la narration d'un mensonge.

En recherche narrative, des auteurs tels que Propp (1928), Bruner (1990), Ochs et Capps (2001) ont proposé des méthodologies pour analyser la structure du texte, dans lesquelles les composantes du récit sont identifiées. Dans l'étude de Propp, l'accent était mis sur l'identification d'une séquence régulière, pour laquelle il prenait un grand nombre de récits, où il pouvait

identifier un schéma narratif. L'approche de Bruner pour sa part, consistait à identifier divers éléments tels que l'action, la scène, l'acteur, les instruments et l'objectif. Dans ce sens, la tâche serait encadrée par l'identification et la description desdits éléments. Ochs et Capps ont proposé une liste différente des composants narratifs, qui avait une relation avec la structure et l'organisation du récit. Cependant, nous considérons que la proposition d'analyse de Labov permet d'observer la trajectoire de la temporalité dans laquelle se trouve l'individu, parce que l'auteur met l'accent sur le séquençage des événements, et sur les clauses qui composent ladite narration. Selon Labov, ceux-ci peuvent être référentiels ou évaluatifs et peuvent être classés et identifiés selon leur fonction dans le texte. Nous considérons que dans ces clauses, considérées comme évaluatives, il peut y avoir un grand contenu argumentatif digne d'analyse, c'est pour cette raison que nous nous concentrons sur la distinction de ces clauses et leur analyse.

Labov (2010) reconnaît six composants dans le récit et il a attribué une fonction à chacun d'entre eux. Le premier composant est *l'abstrait*, qui a comme fonction celle de résumer le contenu de l'histoire. Le deuxième, est *l'orientation*, dans ce composant l'auteur rapporte les données qui ont se réfèrent aux personnes, aux activités, au temps et à l'espace. Ces segments narratifs répondraient à des questions comme quoi, qui, quand et où ? Le troisième, est *l'action compliquée* « la partie du récit qui dit au public : alors qu'est-ce qui s'est passé ? À travers l'utilisation d'une conjoncture temporelle » (Labov, 1972 p. 370). Le quatrième, c'est *l'évaluation* qui est définie par Labov, comme le moment de l'histoire, dans lequel le narrateur explique pourquoi il raconte quelque chose. Le cinquième est le *résultat*, le narrateur dit à son auditoire ce qui est finalement arrivé. Le dernier composant correspond à la *coda*, qui est la partie de la narration qui dit au public que le récit est terminé.

Notre étude ne se conforme pas seulement à l'identification de ces éléments dans le récit,

mais nous considérons que les parties précédemment décrites peuvent montrer le positionnement du sujet. Dans notre cas, les narrateurs éditent leurs biographies pour montrer leur attitude devant leur public à travers la narration.

Théorie du positionnement

D'après Davies et Harré (1990), le terme *positionnement* est utilisé comme un moyen d'élargir les usages linguistiques du terme *rôle*. En ce sens, le changement d'usage de ce mot, est fait pour aller au-delà de la fonction exercée par un sujet dans un certain processus ou une certaine situation, pour nous conduire à une analyse psychologique, cette analyse va nous permettre d'entrer dans un niveau plus profond et de cette manière comprendre des manières de penser à partir du point de vue de l'individu.

Galvez (2004) qui s'était également intéressé à l'application de la théorie du positionnement résume les déclarations sur le *rôle* dans certaines caractéristiques. D'abord, chaque rôle est lié à une série de comportements et ces comportements sont prévisibles. Les rôles ont une composante normative, dans laquelle les comportements appropriés doivent être réalisés. Les droits, obligations et devoirs associés au rôle sont clairs, grâce à ces composantes normatives. Le rôle offre les lignes directrices nécessaires aux personnes pour savoir comment agir dans chaque situation et contexte. Le rôle contribue à perpétuer l'ordre social et finalement les rôles ont deux dimensions, l'une prescriptive et l'autre proscriptive, lesquelles indiquent aux gens ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire.

Selon ces caractéristiques, les rôles expriment une manière de penser et déterminent en même temps la façon dont les gens agissent, dans ce qui peut être considéré comme une manière logique de procéder, lorsqu'ils sont en accord avec les normes sociales et la morale d'un groupe ou d'une communauté. Dans l'accomplissement de tels rôles sociaux, où l'analogie proposée par

les auteurs nous situe comme des acteurs et des actrices d'une pièce de théâtre, d'autres termes peuvent être associés, comme celui d'identité. Le positionnement est lié à ce terme, même s'il s'avère ambigu, mais il est clair que lorsque nous assumons des positions et des comportements différents devant une situation ou thème, nous assumons également plusieurs identités. Et dans cette mesure, le positionnement ou l'analyse de ce phénomène aurait pour objectif la compréhension de la personne, dans chacun des rôles et dans chacune des identités, qu'une personne assume tout au long de sa vie.

Selon Harré et Langenhove (1999), l'individualité se manifeste dans les pratiques discursives et la narration autobiographique fait partie de l'une d'elles. Dans ces pratiques, il y a trois façons de rendre l'identité d'un individu explicite. En premier lieu, en tant que responsable de quelque chose, en second lieu au moyen des déclarations indexées, dans lesquelles le point de vue de quelqu'un est mis en évidence et finalement en troisième lieu, en présentant une description ou une évaluation d'un événement ou épisode.

Nous devons clarifier que bien que la théorie du positionnement soit considérée comme une méthode d'analyse d'interaction, ce phénomène se produit dans d'autres situations discursives, dans lesquelles le locuteur fait connaître au monde de manière explicite ou implicite, consciente ou inconsciente sa façon de penser à travers l'argument, en d'autres termes, les pensées d'un sujet sont attachées à la langue, laissant derrière elle, les traces de l'identité du sujet qui parle. Selon Davies et Harré (1990), le positionnement par rapport à l'identité implique cinq processus :

1. L'apprentissage des catégories qui peuvent inclure et exclure les gens.

2. Être impliqué dans différentes pratiques discursives, à travers lesquelles les significations sont assignées à ces catégories, qui incluent des arguments, pour générer les différentes positions du sujet.

3. Le positionnement de l'identité en matière de catégories et d'arguments. Cela implique de se positionner comme si l'on appartenait à une catégorie et non à une autre.

4. La reconnaissance de soi comme porteur des caractéristiques qui le placent en tant que membre de plusieurs sous-catégories de catégories dichotomiques et non d'autres.

5. Ces quatre processus surgissent par rapport à une théorie de l'identité qui prend forme dans la grammaire du pronom dans lequel une personne se comprend comme historique, continue et unitaire.

Tenant compte du fait que notre objectif est encadré dans l'analyse autobiographique, nous soulignerons cet aspect. Selon les auteurs Davies et Harré (1999), dans un récit autobiographique, il est possible de trouver le positionnement non seulement de celui qui raconte, mais aussi le positionnement que ce narrateur attribue aux autres. Dans ce sens, dans la narration, les parties et les personnages sont assignés à ceux qui participent à l'histoire, ceux-ci sont évoqués au moyen d'images ou des métaphores qui montrent différentes manières d'être, qui se trouvent dans l'imaginaire social du peuple.

Pour Harré et Langenhove (1999), le positionnement permet aux personnes de se considérer comme des sujets actifs dans le choix des alternatives apprises et donc déjà existantes. Tout récit a recours à des structures sociales préétablies et aux rôles des personnes dans de telles structures. Ainsi, nous avons un grand nombre de rôles, que nous pouvons jouer et qui font tous partie du savoir collectif. C'est-à-dire, que le typage des rôles n'est pas effectué au moyen du modèle dramaturgique traditionnel, dans lequel l'apparition de personnages tels que le héros ou le

méchant est toujours évidente, mais que dans ce processus les participants assumeront plutôt des rôles plus larges dans lesquels de nombreuses autres positions ou caractéristiques peuvent être associées et qui, comme nous l'avons déjà mentionné, font partie des constructions sociales préétablies.

Chapitre IV. Analyse des données

Ce chapitre est destiné à la présentation de l'analyse des résultats obtenus, après l'application de deux instruments (un questionnaire et un récit autobiographique) à un groupe d'enseignants de FLE. L'analyse sera divisée en deux étapes, qui correspondent à la mise en scène des deux méthodes d'analyse exposées dans le chapitre précédent.

En premier lieu, l'analyse linguistique du discours argumentatif, qui a pour but de caractériser les perceptions des enseignants sur leur parcours d'apprentissage, à partir de l'argumentation comme forme de positionnement du locuteur. Cet exercice permet au locuteur de générer un lien ou une adhésion avec une approche ou une thèse. Nous considérons qu'à partir de l'analyse linguistique et de l'analyse critique, il sera possible de révéler les idéologies sous-jacentes dans le discours et montrer également les représentations qui définissent les identités.

En deuxième lieu, l'analyse du discours narratif qui va nous servir pour déterminer le positionnement ou l'attitude des enseignants vers l'apprentissage du français et d'autres concepts comme la culture et l'interculturalité, que nous considérons comme présents dans le parcours vécu au cours du parcours d'apprentissage et d'enseignement.

Il est important de rappeler que l'objectif de cette recherche est de démêler le processus de construction de l'identité des enseignants de langues étrangères, basé sur l'analyse du discours et de la narration autobiographique du parcours d'apprentissage, connu sous le nom de biographie langagière.

L'analyse argumentative du discours

Cette première partie du travail de recherche est soumise à l'analyse de questions ouvertes sur la relation de l'enseignant avec la langue et la culture, en partant de l'apprentissage du FLE. À travers l'analyse argumentative de la TBS, nous avons réussi à analyser le discours des

enseignants à partir de la langue. Dans la première approche, nous avons organisé les données à analyser, qui sont produites par les questionnaires, au moyen d'un tableau de données. (Cf. *annexe 2*)

L'une des premières étapes de cette analyse de données a été la sélection des déclarations, à cette fin nous prenons comme point de départ les concepts, sur lesquels nous avons posé notre question de recherche, puis à travers une lecture approfondie du corpus, nous avons écarté les réponses ou déclarations qui n'étaient pas liées à de tels termes ou qui étaient loin de notre objectif, afin de délimiter notre champ de recherche. Les mots que nous avons pris en compte pour la sélection étaient : *culture, interculturalité, enseignement et langue*. Nous avons également pris en compte les déclarations, qui avaient une sorte de relation avec le récit autobiographique, qui fait partie de la deuxième analyse.

Pour résumer, les questions étaient consacrées à deux catégories générales : **la relation de l'enseignant avec la langue et la relation de l'enseignant avec la culture**. Le tableau utilisé pour délimiter et organiser les données, nous a permis de voir le déroulement du processus, ainsi que de comparer les trois points de vue des participants sur chacune des questions. Les réponses sélectionnées pour l'analyse totalisent 24 énoncés. De ceux-ci, 22 énoncés correspondent à des enchaînements normatifs et 2 à des enchaînements transgressifs.

La relation de l'enseignant avec la langue

La première question de notre questionnaire (*Cf. annexe 1*) portait sur la justification du choix fait par les enseignants, d'inclure l'apprentissage de FLE dans leur formation. En tenant compte du processus d'argumentation donné par chacun des participants, nous verrons comment dans les blocs sémantiques que nous construisons à partir de l'analyse des enchaînements extraits

du corpus, les individus montrent différents points de vue et différentes attitudes vis-à-vis d'un sujet.

Nous comprenons qu'il est très important de comprendre la relation entre les segments, car il ne suffit pas de reconnaître l'argumentation interne et externe des termes exprimés pour arriver à l'interprétation. Il faut aussi comprendre la relation qui se produit dans les segments grâce à l'utilisation des connecteurs, qui sont finalement chargés de guider l'interprétation. Pour cette raison, nous effectuerons une analyse linguistique, qui rend compte des termes et de leurs relations dans l'énoncé, afin de démêler l'aspect de l'énoncé dans lequel cet argument est exprimé. D'après Carel, on peut trouver deux types d'énoncés, les énoncés normatifs, dont la construction montre une relation conceptuelle entre segments de type X DC Y, qui montre une relation de causalité ; et les énoncés transgressifs qui montre une relation de type X PT Y. Dans la première catégorie, la conclusion répond à l'union logique des segments autorisés par la langue, dans la deuxième catégorie, la possibilité doit être orientée.

Parmi les affirmations faites par les participants, nous trouvons deux grandes catégories dans lesquelles nous pouvons regrouper leurs réponses : le *domaine du travail et le domaine personnel*. Du groupe des enseignants qui ont participé à cette étude, deux d'entre eux sont enclins à une justification personnelle et un enseignant à un lien explicite avec le domaine du travail, encadré dans le développement professionnel et les possibilités d'emploi.

1. Quelles étaient vos motivations pour apprendre le français ?

Pour JJ : (1) « *Le français étant une possibilité professionnelle qui pouvait me démarquer de la concurrence* »

En tenant compte de la structure fonctionnelle des énoncés, nous pouvons dire que dans le cas de (1) les mots que nous considérons responsables de la signification de l'énoncé sont

« **possibilité professionnelle** » et « **se démarquer de la concurrence** ». L'aspect exprimé dans cet énoncé provient de la relation de français DC avantage, dans lequel le mot « **intérêt** » se trouve de forme implicite. On parle dans cette situation d'un décalage et d'une prédication centrée car l'aspect provient d'un seul terme.

La relation entre segments correspond à un enchaînement normatif, (1) X DC Y, dans lequel la langue française, possède des traits qui définissent un certain positionnement ou argumentation. Nous pouvons nous demander comment notre objectif vise à montrer les enchaînements occultes. Nous allons nous servir de l'analyse des mots pleins, ainsi nous nous concentrerons sur la signification que « **possibilité professionnelle** » et « **se démarquer de la concurrence** » ont dans ce contexte.

Français DC Possibilité professionnelle

Dans ce cas le français, appartient à un groupe nominal d'utilisation référentielle, nous le considérons comme un terme non expressif car ce mot pourrait être remplacé par n'importe quel autre, néanmoins la relation établie avec « **possibilité professionnelle** », montre une argumentation qui est en dehors de l'argumentation interne de langue, c'est-à-dire, que « **possibilité professionnelle** » est un argument externe, qui ne se trouve pas dans la signification du français comme langue.

D'autre part, nous considérons « **Possibilité** » comme un terme constitutif dans l'énoncé et « **professionnelle** » comme un terme expressif, qui modifie la charge de possibilité et aussi du français comme langue.

Possibilité DC occasion de faire quelque chose

Occasion de faire quelque chose DC Opportunité

Dans cette affirmation, le mot « **possibilité** » indique l'existence d'une gamme d'options que l'individu peut choisir. Définition contraire à celle que nous trouvons dans la langue française, puisque la possibilité en français est plus liée à la probabilité que quelque chose se passe. Cependant, l'analyse effectuée nous montre que ce terme renvoie à la possibilité en termes de choix ou d'opportunité.

Cette déclaration projette une image de la liberté, dans laquelle le sujet a le pouvoir de choisir. Dans ce cas, « **possibilité** » qui indiquerait plus d'options ou plus d'opportunités, serait également un indicateur d'avantage. Cet avantage sur lequel JJ justifie son choix de langue, repose sur l'argumentation interne de « **se démarquer de la concurrence** » qui indique le désir d'exceller positivement, c'est-à-dire avoir un avantage ou tirer profit.

Se démarquer DC s'en distinguer avantageusement

S'en distinguer avantageusement DC avantage ou profit

Nous concluons alors, que l'apprentissage du français, pour JJ, suppose une opportunité et plus spécifiquement une opportunité dans le domaine du travail, comme un outil qui lui permet de montrer, selon l'argumentation interne de « **se démarquer de la concurrence** », qu'il possède des compétences, qui le rendent meilleur que les autres et donc plus souhaitable dans le cas d'un choix.

À partir de là, les blocs sémantiques que nous présenterons, montreront les cas dans lesquels on considère possible la relation des deux segments dans chacune des déclarations émises par les participants et comment ces relations sont possibles grâce à l'utilisation de certains connecteurs logiques.

Nous présentons ci-dessous les blocs sémantiques dans lesquels cette relation d'opportunité et de profit est exprimée.

- Opportunité DC profit [JJ a fait un choix qui lui profite, car peu de gens parlent français, ce qui lui permet de rivaliser de façon avantageuse]
- NEG Opportunité DC NEG profit [si la personne n'a pas de caractéristiques, qui la différencient des autres, l'obtention des bénéfices, est éloignée, puisque la personne est en compétition sans avoir d'avantage]
- NEG Opportunité PT profit [en dépit de ne pas avoir de caractéristiques qui lui profitent et lui donnent de meilleures opportunités face aux autres, l'individu parvient à avoir un avantage.]
- Opportunité PT NEG profit [même si l'individu a les caractéristiques pour générer l'opportunité et le bénéfice, cela n'arrive pas.]

Comme nous pouvons le voir, dans l'argumentation de « **français** », la valeur attribuée est liée à la concurrence et au domaine professionnel. De cette manière, dans l'argumentation externe, il est établi que l'apprentissage d'une langue étrangère, est une ouverture professionnelle ou un avantage. Dans ce cas, le mot « **possibilité** » se réfère à l'occasion de choisir qu'une personne a. Dans ce sens, le sujet qui a un choix d'options infinies, compte le français comme l'une d'elles, ceci, motivé par quelque chose. La motivation ou la raison de son choix est enracinée dans l'argument trouvé dans la deuxième partie de la déclaration.

Dans le deuxième segment, l'expression « **se démarquer** » est destinée à justifier le choix initial de l'individu. Le fait de vouloir se démarquer des autres est conçu comme une manière de s'en distinguer avantageusement, autrement dit, une manière de se différencier. JJ montre que la langue française est une connaissance qui lui permettra de se démarquer d'un groupe ou d'une population et qu'il aura donc plus de bénéfices ou d'avantages par rapport aux autres qui ne possèdent pas ce savoir.

Dans ce sens, nous considérons que l'individu projette une image du monde et de lui-même liée à une pensée capitaliste, dans laquelle l'individu cherche ouvertement l'obtention de bénéfices économiques et où la concurrence est encouragée.

Cette position est renforcée dans une deuxième déclaration :

(2) « *La langue française devenait juste une option à exploiter dans le marché* »

Dans notre analyse, l'intervenant propose comme éléments clés de cette deuxième déclaration les mots « **option** », « **exploiter** » et « **dans le marché** », expression qui nous permet de déterminer le sens de « **exploiter** », terme qui est lié à l'extraction d'un avantage.

La déclaration est un enchaînement normatif, (2) X DC Y, dans lequel le choix de la langue française est soutenu. L'aspect exprimé dans cet énoncé est une nouvelle fois français DC avantage et de manière implicite comme décalage on trouve le mot « **intérêt** », qui est une prédication centrée.

Option DC possibilité de choisir

Possibilité de choisir DC alternative

En ce sens, l'argument interne du terme « **option** », qui apparaît plus explicitement dans cette affirmation, nous rappelle de réfléchir à nouveau sur les possibilités de choix qu'a un individu. On peut alors définir « **option** » comme les alternatives de choix, qu'a un sujet, ce qui montrerait encore une image de liberté, dans laquelle l'individu est le propriétaire de sa destination, car c'est lui qui peut décider et choisir.

En ce qui concerne l'analyse de « **exploiter** », en tenant compte du mot expressif du segment, nous comprenons que le sens est orienté à tirer parti ou avantage, parce que « **marché** » est un mot, qui appartient au champ sémantique de l'économie, en l'occurrence au marché du travail, en tant qu'espace, qui peut offrir certains avantages et qui implique donc le suivi d'une

dynamique du marché dans laquelle les termes tels qu'offre, demande, compétitivité, produit et profit sont latents.

Exploiter dans le marché DC profiter du marché

Profiter DC tirer avantage

De cette façon, nous retrouvons la relation entre l'alternative et le bénéfice, qui conserve comme aspect, la relation initiale de français DC avantage. Dans cette déclaration, bien que l'existence du même aspect soit présumée dans les énoncés, il est intéressant de noter que le locuteur exprime, qu'il y a une liberté, parce que l'apprentissage se définit en termes d'options ou d'alternatives.

Les plans ou situations dans lesquels le sens de cet aspect est reflété sont pour nous :

Alternative DC profite

- Alternative DC profit [l'individu a la possibilité de choisir et donc il choisira quelque chose dont il pourra tirer profit dans son contexte.]
- NEG Alternative DC NEG profit [le sujet ne peut pas choisir quelque chose pour son profit et, par conséquent, ne peut pas tirer parti de son contexte.]
- NEG Alternative PT profit [même si le sujet ne peut pas choisir, il en profite dans son contexte.]
- Alternative PT NEG profit [malgré le fait que le sujet puisse choisir, il n'en profite pas dans son contexte.]

Dans ce sens l'argumentation externe du français, est liée au domaine du marché.

Chacun des segments postule qu'en réalité il s'agissait d'un choix dont le participant était conscient, car l'argumentation interne d'**option** est liée à une possibilité de l'individu de choisir. Ce choix implique aussi une amélioration, car l'argumentation interne de « **profiter** », est d'en

tirer un avantage, dans ce cas le bénéfice reçu pourrait être l'amélioration du CV, de plus, dans le domaine du travail et au niveau de la situation économique du sujet, avec l'accès à des postes plus élevées, de meilleurs salaires et une compétitivité inférieure.

Dans les deux déclarations de JJ, l'argument sur « **le choix** » que le sujet doit faire est remarquable. Dans cette situation, le discours conditionne le sujet en lui donnant le pouvoir de choisir, ce qui ferait de lui un être libre, maître de son destin. La relation logique de la déclaration implique que celui qui peut choisir, choisira quelque chose à son avantage. Cependant, ce choix de l'individu est soumis à un choix supérieur, pour lequel il aura plus de chances s'il a certaines compétences qui le différencient des autres et qui le mettent en avant. Cet argument, qui n'apparaît pas explicitement dans la déclaration, sera pour nous le motif argumentatif. Dans un monde d'options, nous finissons par être une option pour quelqu'un d'autre. Nous choisissons, mais nous sommes aussi choisis.

Les deux déclarations de JJ, (1) et (2), rapportent le choix de la langue à l'obtention d'un bénéfice, ce qui impliquerait une relation d'intérêt. En d'autres termes, l'apprentissage de la langue, est motivé par le bénéfice obtenu, puisque le discours de JJ, qui possède des caractéristiques différentes des autres, a fait pencher la balance en faveur du travail. En ce sens, le mot « choix » a une double implication, l'une liée au sujet comme l'agent qui choisit et l'autre dans laquelle le sujet devient un objet et peut être choisi par quelqu'un. Le choix du langage, répond à une condition, pour être choisi, l'individu doit posséder certaines caractéristiques. C'est pourquoi, parmi les options qu'il a, il considère que le français est une bonne option, ce qui lui permettra de remplir la condition initialement proposée.

D'autre part, JR exprime les raisons de son choix :

(3) « *Tout d'abord, je voulais apprendre une langue différente puisqu'en Colombie on est habitué à apprendre l'anglais en tant que langue étrangère.* »

Dans cette déclaration, nous considérons « **français** » et « **langue** » comme termes non expressifs. Le mot « **vouloir** » et « **différent** » sont dans l'énoncé des mots expressifs.

L'enchaînement (3) révèle une relation normative, X DC Y, différent DC avantage, dans laquelle un choix est justifié par l'argument de la différence comme valeur ajoutée à l'apprentissage.

L'aspect exprimé dans cet énoncé est « **se différencier** » ou « **se démarquer** » pour obtenir un bénéfice. Cet aspect ne se trouve pas explicitement, c'est pour cela que l'on considère qu'on parle d'un décalage, dont l'interprétation provient du terme « **intérêt** » raison pour laquelle on parle d'une prédication centrée. L'individu a un intérêt et c'est ce qui le motive à apprendre.

Dans les relations suivantes, les significations données aux éléments de la déclaration sont observées :

Différent DC Vouloir

Vouloir DC choix

En ce sens, la valeur de « **différent** », en tant qu'élément non égal aux autres et donc remarquable, prévaut sur le choix et sur le désir d'apprendre. Si le français est une langue rare, il sera plus désirable et donc choisi parmi les autres langues. Dans cette analyse il est possible d'observer la faculté accordée au sujet d'agir, c'est-à-dire que le mot choix, suppose une volonté, parce que celui qui fait un choix est en fait en train de prendre une décision.

À ce niveau, bien que dans l'argumentation de JR, son désir d'exalter et de rivaliser ne soit pas explicitement énoncé, l'argumentation dans la déclaration évoque un désir d'être différent et de sortir de l'ordinaire, en d'autres termes, si la majorité de personnes en Colombie apprend l'anglais, il décide d'apprendre le français, une langue différente, pour se décrire comme

quelqu'un de différent des autres. Pour nous, ce désir est lié à un sentiment de compétitivité, encouragé par la société qui nous entoure. Ces sentiments exprimés sont pour nous des indications sur l'image que l'individu possède de la société et de lui-même. Dans ce cas, le sujet reconnaît qu'il est dans un environnement concurrentiel et qu'il doit lui-même être à la hauteur de la tâche.

Choisir une langue différente DC se démarquer des autres

Se démarquer des autres DC ,s'en distinguer avantageusement

Le bloc sémantique suivant, montre explicitement la relation qui a été prouvée par le biais de l'analyse. Il montre également la situation exprimée par JR.

- Choisir une langue différente DC s'en distinguer avantageusement [apprendre des choses différentes nous distingue des autres, donc nous sommes extraordinaires et plus désirables]
- NEG choisir une langue différente DC NEG s'en distinguer avantageusement [apprendre les mêmes choses ne nous distingue pas des autres, donc nous faisons partie de la masse]
- NEG choisir une langue différente PT s'en distinguer avantageusement [même si nous apprenons les mêmes choses, nous nous distinguons des autres.]
- Choisir une langue différente PT NEG s'en distinguer avantageusement [même si nous n'apprenons pas les mêmes choses, nous ne nous distinguons pas d'autres.]

Selon les affirmations de ce participant, le fait d'apprendre une langue rare fait naître en lui la motivation, c'est-à-dire les raisons pour apprendre le français, sous la justification évidente que l'innovation implique un changement qui apporte des améliorations. En d'autres termes, que l'argumentation externe de cette affirmation était, axée sur la présentation de la langue en tant qu'élément offrant des avantages ou des changements positifs.

L'argument interne de l'apprentissage *d'une langue différente*, est alors l'acquisition de nouvelles connaissances, ce qui implique un renouvellement et une amélioration de la partie cognitive de l'être, dans l'argumentation externe de « **différent** », il y a alors un désir implicite d'exaltation par rapport aux autres. Pour cela, cet apprentissage devient également un élément important des compétences, avec lesquelles il est en concurrence dans son environnement de travail, parce que tout le monde ne parle pas français, puisqu'en Colombie la langue étrangère du plus grand nombre est l'anglais. Ce désir d'exaltation semble cacher le motif argumentatif, qui pourrait être d'apprendre un langage différent pour se démarquer du groupe, ce qui, en termes de compétitivité, n'est rien d'autre que de mettre de côté la concurrence.

Bien qu'en principe la lecture des déclarations, nous a amené à considérer la position de JR dans l'apprentissage du français comme un fait qui découle d'un intérêt personnel, nous voyons que dans son argumentation il y a des traces de souci de compétitivité et d'acquisition des habiletés qui peuvent être utiles pour lui dans un autre secteur, le domaine du travail, car l'énoncé évoque la différenciation des autres à partir de la connaissance d'une langue, ce qui nous amène à conclure que dans son argumentation, on retrouve le mot « **intérêt** » comme dans le cas de JJ.

Dans un deuxième énoncé JR a dit : (4) « *Je voulais découvrir une autre manière de voir le monde et ainsi, enrichir mes connaissances en tant qu'enseignant de langues.* »

L'énoncé (4) correspond à un enchaînement normatif, dans lequel l'apprentissage du français est lié à la connaissance d'autres cultures comme une forme d'enrichissement personnel et professionnel. L'aspect évoqué relié dans cet enchaînement est Différent DC avantage.

Dans cette déclaration, les mots « **vouloir** », « **enrichir** », « **autre manière** » qui évoque le mot « **différent** », sont dans l'énoncé des mots expressifs. Le mot « **avantage** » se trouve de manière implicite et le mot décalé est « **intérêt** »

Découvrir une manière différente de voir le monde DC choix

Dans ce cas la motivation pour apprendre vient de la caractéristique apportée à cette vision du monde, « **différent** » est un adjectif qui rend l'apprentissage d'une langue, attirant pour l'apprenant, car apprendre de nouvelles choses dans cette société peut être un point positif.

Situation qui peut être observée dans l'enrichissement personnel et professionnel, ce qui donne à la personne la valeur de l'adjectif « **instruit(e)** », mais aussi différent des autres.

Pour JR, la justification de son choix se trouve dans l'apprentissage d'une langue, qui offre une vision de monde différente, car grâce à cet apprentissage, il peut enrichir ses connaissances, relation qui exprime « **intérêt** », autrement dit, apprendre de cultures différentes, est important, parce que cet apprentissage augmente les connaissances de l'individu et cela génère un bénéfice, lequel est pour l'individu une raison ou une motivation pour apprendre, car il pourrait avoir des avantages sur ceux qui ne parlent pas une langue différente comme lui ; notamment, avoir une connaissance du monde plus large ou comprendre d'autres manières de vivre.

Découvrir une manière différente de voir le monde DC enrichir des connaissances

_ Différent DC avantage.

- Différent DC avantage [apprendre différentes choses est bénéfique, car cela enrichit ses connaissances]
- NEG Différent DC NEG avantage [ne pas apprendre des choses différentes, ce n'est pas bénéfique, car cela ne décuple pas ses connaissances]

- NEG Différent PT avantage [bien qu'il n'apprenne pas de choses différentes, le sujet augmente ses connaissances]
- Différent PT NEG avantage [malgré l'apprentissage de différentes choses, le sujet n'enrichit pas ses connaissances]

Dans cet énoncé nous trouvons un enchaînement normatif, dans lequel s'établit une relation causale, entre la connaissance d'une autre façon de voir le monde, qui évoque le terme « **différent** » et qui pourrait être interprétée comme la connaissance d'une autre culture, avec la formation, c'est-à-dire, une contribution importante dans la vie du sujet. En ce sens, c'est l'apprentissage d'un langage qui conduit à cette approche et donc à cette nouvelle formation qui va au-delà de l'apprentissage des formes lexicales ou grammaticales. Cela pourrait être le premier indice, dans les déclarations des participants, sur la relation entre la langue et la culture, car en reliant le développement des éléments culturels, dans le programme d'études, il semble clair à l'énonciateur, que l'apprentissage d'une langue implique également de connaître la culture à laquelle cette langue appartient. Dans la déclaration, il est également possible d'évoquer le terme « **choix** », puisque l'individu souhaite connaître d'autres façons de voir le monde et cela est possible dans ce cas, grâce à l'apprentissage de la langue et à cela, il doit prendre sa décision d'apprendre.

En ce qui concerne JT, il a affirmé : (5) « *Il s'agissait essentiellement d'apprendre à parler une langue que je trouvais belle et qui m'intéressait beaucoup* »

Dans cet énoncé « **langue** » est un terme non expressif, « **belle** » et « **intéressant** » sont les termes expressifs et « **apprendre** » est un terme constitutif. Dans cet enchaînement, l'aspect exprimé est Agir PT NEG profit cet aspect définira alors le terme évoqué par l'individu, dans

lequel son apprentissage n'est pas médiatisé par un intérêt ou bénéfice économique, au contraire, sa motivation est déterminée par l'exaltation d'aspects tels que la beauté ou les goûts personnels.

Le terme « **désintérêt** » dans l'argumentation de JT, est fondé sur l'idée d'apprendre sans la condition d'obtenir un bénéfice. Comme cet aspect ne se trouve pas d'une manière explicite dans l'énoncé, on parle d'un décalage et comme l'argument provient d'un seul terme, on parle d'une prédication centrée.

Nous allons maintenant montrer l'analyse des arguments de « **belle** » et « **intéressante** », mots qui sont les attributs donnés à langue et qui sont la justification d'apprentissage exprimée par JT.

Langue belle DC motivation pour apprendre

Belle DC Sentiment d'admiration

Dans ce segment, le participant met les valeurs esthétiques de la langue au premier plan et fonde la raison de sa motivation et de son choix sur elles. Dans cette affirmation, bien qu'il s'agisse aussi d'un choix et d'une décision, la condition qui est remplie n'est pas liée à un intérêt pour le bénéfice, bien au contraire ; son choix est lié à sa perception et à sa conception de la beauté et de ce qui est intéressant.

Langue intéressante DC motivation pour apprendre

Intéressant DC qui attire l'attention

Motivation DC raisons pour apprendre

- Admiration DC raisons pour apprendre [le sujet est motivé pour apprendre puisqu'il a créé un lien d'admiration dans le but d'étudier]
- NEG admiration DC NEG raisons pour apprendre [le sujet n'est pas motivé pour apprendre puisqu'il n'a pas créé de lien avec l'objet d'étude]

- NEG admiration PT raisons pour apprendre [bien qu'il n'y ait aucun lien avec l'objet de l'étude, le sujet trouve des raisons d'apprendre.]
- Admiration PT NEG raisons pour apprendre [bien que le sujet soit lié à l'objet de l'étude, il ne trouve aucune raison d'apprendre.]

Nous voyons dans la déclaration une relation personnelle plus explicite, qui montre comment les goûts personnels ont influencé le choix du participant. En assignant les adjectifs « belle » et « intéressante » à la langue, nous entrons dans un champ subjectif où, pour l'énonciateur, un élément X produit en lui une réaction ou une sensation liée au plaisir, mais nous ne sommes pas sûrs, si ce lien provient d'une évocation du passé liée à des éléments sensoriels tels que la vue et l'ouïe, puisque la déclaration ne le spécifie pas, nous avons donc recours à une explication qui implique que cette relation se produit dans le domaine de l'admiration, celui que nous supposons que quelque chose de cet objet d'étude, c'est-à-dire, l'écriture, les sons, la grammaire, sa culture etc., lui semble plaisant et donc est pour lui source de motivation pour apprendre. L'argument de JT nous conduit à la négation de l'idéologie capitaliste. C'est-à-dire que même lorsque le monde est en faveur de la recherche du bénéfice économique, JT s'y oppose en apprenant pour des raisons qui y sont contraires.

Les points communs que nous retrouvons dans les arguments internes et externes de chacun des participants nous amènent à considérer l'apprentissage du français comme un élément d'impact à la fois personnel et professionnel, puisque les concepts d'argumentation externes et internes du français, auxquels il est fait référence, tournent autour du bénéfice, soit dans le contexte de l'accès à des opportunités professionnelles dont ils peuvent tirer profit, soit du bénéfice cognitif pour pouvoir apprendre quelque chose que tout le monde ne connaît pas et qui est personnellement profitable.

Ces réponses, deviennent selon nous, des caractéristiques qui définissent les identités des individus puisque ces affirmations rendent compte non seulement des motivations pour apprendre, mais d'une conception de l'usage linguistique et d'une valorisation de la langue dans la vie de chaque sujet.

La deuxième question visait à mettre en évidence les avantages et les désavantages rencontrés lors du parcours d'apprentissage du français, à partir de l'expérience des participants tant dans le rôle des apprenants que dans celui des enseignants. Les réponses des participants étaient liées à des catégories telles que *le travail, l'immigration, la culture, le contexte lointain et la complexité grammaticale*.

Dans les aspects considérés comme des avantages, les participants ont souligné que la similarité du français avec l'espagnol pouvaient motiver leur apprentissage, puisqu'ils considèrent que certains éléments grammaticaux de l'ordre sémantique et syntaxique sont plus simples. Ils signalent également l'importance que la société d'aujourd'hui accorde à la connaissance des langues dans le domaine du travail, car grâce à cela, les locuteurs peuvent aspirer à des emplois à l'étranger, ce qui indique une plus grande ouverture professionnelle liée aux processus de migration.

2. À partir de votre expérience, quels sont à votre avis les avantages et les inconvénients de l'apprentissage du français ?

JJ a élaboré une réponse que nous divisons en quatre énoncés pour en faciliter l'analyse.

Le premier d'entre eux, l'énoncé (6), est un enchaînement normatif dans lequel l'apprentissage d'une langue, considérée comme globale, est lié aux possibilités de carrière à l'étranger, car elle a des liens avec des associations ou organismes dont le siège principal est dans

les pays francophones et ces associations reconnaissent aussi cette langue comme l'une des plus populaires.

(6) Apprendre le français est très utile, car c'est une langue de travail de plusieurs organisations internationales, ce qui fait que les possibilités d'être embauché dans des grands projets menés par l'Unesco, l'ONU, l'Union Européenne ou autres, soit très probable si on connaît la langue.

Dans cet énoncé « **français** », « **langue** » et « **organisations** » sont des mots non expressifs, les mots « **apprendre** » et « **être embauché** » sont constitutifs et « **utile** » et « **travail** » sont des mots expressifs. L'aspect exprimé nous renvoie à l'idée de français DC avantage, c'est-à-dire, à l'apprentissage pour « **l'intérêt** ». Nous allons maintenant voir les argumentations internes et externes des mots reliés à l'énoncé.

Français DC Langue international

International DC qui a lieu entre plusieurs nations

Français DC utile

Dans un premier temps, l'individu présente l'apprentissage de la langue comme un élément utile, car le français est une langue parlée dans plusieurs nations, l'individu montre son intérêt marqué par la connaissance d'une langue, qui peut lui servir pour communiquer dans plusieurs pays et qui lui donne plus d'opportunités d'emploi.

Apprendre une langue internationale DC être embauché dans des projets internationaux

Apprendre DC acquérir connaissances

Être embauché DC être employé.

Français DC avantage

- Français DC avantage [connaître une langue de prestige international peut générer des opportunités d'emploi à l'étranger.]
- NEG français DC NEG avantage [si le sujet ne connaît pas une langue de prestige international, les opportunités d'emploi à l'étranger diminuent.]
- NEG français PT avantage [le sujet a des opportunités d'emploi à l'étranger malgré le fait qu'il ne parle pas de langues de prestige international]
- Français PT NEG avantage [il est possible que malgré le fait que le sujet parle des langues de prestige international, il n'y ait pas d'opportunités d'emploi à l'étranger]

Dans cet énoncé le locuteur attribue des valeurs d'utilité à la langue, qui sont exclues de son argument interne « d'utile », la langue comme un moyen de communication, puisque pour lui, la langue devient une compétence, qui donne des avantages dans le domaine du travail, car il peut avoir des possibilités d'emploi dans l'étranger.

L'argument interne du segment des langues internationales, est l'établissement d'un lien à travers un élément qui est commun ou de l'intérêt de plusieurs nations. C'est cet élément commun qui ouvre les possibilités pour être employé par l'une des organisations qu'il mentionne ouvertement dans la déclaration initiale. L'argumentation externe des langues internationales vise alors la relation de travail que l'individu établit entre l'apprentissage d'une certaine langue et les offres d'emploi à l'étranger. Le motif *argumentatif* de cette affirmation est que le fait de travailler à l'étranger pour certaines organisations s'avère bénéfique et donc qui motive l'apprentissage du français.

(7) *C'est une langue très populaire surtout en Afrique, Europe et Asie et qui jouit d'une très bonne réputation mondiale.*

L'énoncé a comme terme non expressif « **langue** », le terme constitutif est « **réputation** » et les termes expressifs sont « **populaire** », « **bonne** » et « **mondiale** ». L'aspect exprimé évoque langue prestigieuse DC bénéfice, pour l'individu il y a une image positive dans le fait d'apprendre, comme un bénéfice, parce que cette bonne réputation de la langue, peut aussi être liée à l'individu qui la connaît. Dans ce cas le mot « **bénéfice** » ne se trouve pas explicitement dans l'énoncé, c'est pour cela que l'on parle d'un décalage. Comme la prédication est reliée à un terme on parle d'une prédication centrée, qui exprime finalement la motivation de l'individu, c'est-à-dire, l'attitude qu'il a envers l'apprentissage qui, dans ce cas, est un « **intérêt** ».

Dans les enchaînements suivants, nous observerons les relations entre les mots. Tout d'abord, le français comme langue répandue dans une grande partie du monde puis, le français comme une langue connue positivement.

Français DC langue populaire

Langue populaire DC bonne réputation

Populaire DC répandue_Bonne réputation DC manière positive d'être connu

Langue prestigieuse DC bénéfice

- Langue prestigieuse DC bénéfice [les langues qui ont la meilleure réputation sont celles qui se développent le plus.]
- NEG Langue prestigieuse DC NEG bénéfice [les langues qui n'ont pas la meilleure réputation ne se développent pas]
- NEG Langue prestigieuse PT bénéfice [il y a des langues qui ont une bonne réputation, mais ne s'étendent pas]
- Langue prestigieuse PT NEG bénéfice [il y a des langues qui se développent, mais qui n'ont pas bonne réputation]

Dans cette déclaration, l'énonciateur attribue deux valeurs à la langue française, la première indique l'impact de cette langue dans une grande partie du monde, ce qui implique un vaste domaine territorial, car le français est une langue parlée en Asie, Afrique et Europe. La deuxième valeur qui résulte également de l'impact, est marquée par la réputation ou la perception que l'on a de la langue.

De cette façon, l'énonciateur indique clairement que c'est ce type de valeurs qui le motive à apprendre. En tenant compte d'éléments tels que l'expansion et la réputation, la valeur qui prévaut ou qui entre en jeu dans une telle analyse est le prestige de la langue chez une communauté.

Selon Calvet (1974), c'est le prestige qui garantit la continuité d'une langue dans une communauté et qui en même temps peut condamner une langue à l'oubli. Les valeurs externes ajoutées à la langue sont dans ce cas le prestige et l'expansion. L'orateur met en évidence son pari par le choix d'une langue qui compte sur la reconnaissance internationale. La relation entre le prestige et l'expansion est directement proportionnelle et cette proportion influencerait son choix professionnel vers une langue socialement acceptée.

Un autre des aspects importants mis en évidence par l'énonciateur est la relation entre la langue et l'économie. La langue devient un élément représentatif d'une communauté et son prestige dépend d'éléments sociaux tels que l'économie du territoire, ce qui implique que la proportionnalité entre le prestige et le pouvoir économique est directe.

La question sur les avantages et les inconvénients de l'apprentissage du français vise à connaître le point de vue de l'apprenant, son choix et à mesurer l'impact de l'apprentissage sur sa vie. Dans ce cas, le locuteur considère que le prestige est un élément lié à l'apprentissage de la langue. Ainsi, pour JJ, la valeur « prestige » est un élément lié à la langue française, dans lequel ladite

valeur détermine l'importance et par conséquent, son choix. Cela implique qu'il existe des langues moins prestigieuses qui ne sont pas prises en compte pour l'apprentissage, et que d'autres sont une priorité ou un plus grand attrait.

(8) Le grand pouvoir économique et institutionnel de la France et du Québec...et nous aurons une langue qui vaut bien la peine d'être étudiée si on vise d'entreprendre des projets professionnels dans ces régions du monde.

Nous trouvons dans cet énoncé, un enchaînement normatif, dont aspect est X DC Y langue supérieure DC avantage. Dans celui-ci, le mot exprimé et qui ne s'y retrouve pas explicitement par l'individu est « **intérêt** » lequel justifie l'apprentissage de la langue.

Cette image qui n'apparaît pas de manière explicite dans l'énoncé, mais qui est produit de l'analyse des relations entre segments est un décalage et la prédication est centrée.

France et Québec DC pouvoir économique.

Dans l'analyse précédente, il est possible de voir l'argumentation externe des mots comme « France », « Québec » et « langue » auxquels les valeurs économiques sont attribuées.

Langue de puissance économique DC vaut bien la peine d'étudier

Puissance DC Supériorité

L'analyse des éléments qui composent la déclaration réaffirme notre position, selon laquelle l'apprentissage des langues du pouvoir ont la priorité, puisque la société hiérarchise au moyen de critères économiques et politiques, raison pour laquelle une langue ayant plus de pouvoir économique, sera supérieure aux autres et il sera donc avantageux pour l'individu de la connaître, ceci sous la prémisse que cet individu fasse aussi partie de la dynamique sociale et économique précitée.

Vaut bien la peine d'étudier DC étudier est précieux ou important

Précieux ou important DC utile

Langue supérieure DC avantage

Nous avons aussi montré l'argumentation interne des mots « puissance » et de l'expression « vaut bien la peine » où l'inclination de l'apprentissage pour l'obtention d'un avantage est évidente.

- Acquérir connaissance d'une langue de supériorité économique DC utile [connaître des langues ayant un pouvoir économique est avantageux]
- NEG Acquérir connaissance d'une langue de supériorité économique DC NEG utile [les langues n'ayant pas de pouvoir économique ne sont pas avantageuses]
- NEG Acquérir connaissance d'une langue de supériorité économique PT utile [il n'est pas courant d'avoir des avantages en parlant une langue n'ayant pas de pouvoir économique]
- Acquérir connaissance d'une langue de supériorité économique PT NEG utile [il n'est pas courant de n'avoir aucun avantage à parler une langue ayant un pouvoir économique]

Il convient de mentionner que l'argument interne de « puissance économique » est responsable de la localisation des langues dans un ordre hiérarchique et que cet ordre fait partie d'une argumentation externe de langue, laissant ou excluant ceux qui n'ont pas les ressources financières pour avoir une telle réputation ou un tel prestige. En ce sens, l'argument est toujours orienté vers le bénéfice économique que l'apprentissage d'une langue comme le français pourrait apporter, car contrairement à d'autres, il est reconnu au niveau international et vient d'une nation au grand pouvoir économique.

Dans cette déclaration, l'orateur attribue à deux pays francophones la valeur du prestige économique, car ce sont ces pays qui se distinguent dans l'imaginaire social, par leur haut niveau de vie. On peut noter que l'argument externe des pays francophones, auquel lequel la valeur économique est attribuée, ne s'applique qu'à la France et au Québec, puisqu'il existe d'autres pays francophones qui, malgré la pratique du français, n'exercent pas une telle suprématie. On peut donc considérer que lorsque le sujet n'évoque que deux pays francophones, la raison argumentative montre qu'il y a une nette différenciation du statut de chaque nation.

(9) il s'agit d'une langue aux conjugaisons et prononciations complexes qui peuvent rendre la tâche de l'apprenant un peu difficile, voire démotiver les étudiants qui pourraient laisser tomber le parcours à un moment de la formation.

Dans cette affirmation, c'est l'aspect grammatical de la langue qui ressort. La personne interrogée propose la définition de la langue en tant qu'enseignant conscient de la situation de ses apprenants, pour qui son choix est déterminé par le degré de difficulté de la langue à étudier.

Ainsi, pour JJ, il existe des langues plus faciles et des langues plus difficiles à apprendre, ce qui implique un lien entre l'apprentissage des langues étrangères et complexité.

Dans cet énoncé le participant exprime que le niveau de difficulté de la langue, peut entraîner le décrochage des apprenants. En ce sens, l'argumentation de « **complexe** » est lié à la NEG « **d'apprentissage** », difficile DC NEG d'apprendre. La prédication de cet énoncé est centrée, car l'aspect provient d'un seul terme, dans ce cas « **difficile** ».

(9) X DC NEG Y

Français DC langue complexe

Langue complexe DC difficile

Difficile DC NEG apprendre

- Langue difficile DC NEG d'apprentissage [la complexité démotive l'apprentissage]
- NEG Langue difficile DC apprentissage [si la langue n'est pas complexe, l'apprentissage est plus facile]
- Langue difficile PT apprentissage [bien que la langue soit complexe, le sujet trouve la motivation pour apprendre, car cela peut être considéré comme un défi]
- NEG Langue difficile PT NEG d'apprentissage [bien que la langue ne soit pas complexe, le sujet ne trouve pas de motivation pour apprendre]

L'énoncé (9) fait référence à l'inconvénient vécu par l'énonciateur dans son parcours d'apprentissage et d'enseignement. Dans celui-ci, la grammaire est soulignée comme un élément problématique, qui peut démotiver l'apprenant. En ce sens, la complexité grammaticale fait de cette langue un objet d'apprentissage difficile et cette valeur serait contraire à ce qu'un étudiant recherche habituellement, car elle peut être frustrante si le but n'est pas atteint. Mais en même temps, leur difficulté d'apprentissage fait de cette langue un élément exclusif, car seuls ceux qui surmontent leurs difficultés grammaticales auront accès à cette langue.

Selon cette analyse, pour JJ, les avantages du parcours d'apprentissage du français qui détermineraient sa définition de la langue sont le prestige et la puissance économique que représente son apprentissage. Il exprime également que le désavantage est la difficulté cognitive impliquée dans l'apprentissage d'une langue complexe ; c'est-à-dire que quiconque apprend le français acquiert un prestige social, car c'est une langue prestigieuse que tout le monde ne peut pas apprendre.

Pour le deuxième participant, JR, les avantages et les inconvénients de l'apprentissage d'une langue comme le français, sont les suivants :

(10) Je travaille pour une institution privée concernée par le parcours d'immigration au Canada. C'est pour cette raison que je trouve une motivation bien définie chez les apprenants, ce qui rend l'apprentissage plus facile et réussi.

D'après JR, cet énoncé normatif montre que l'apprentissage d'une langue, est lié à la motivation, produite par le désir d'expatriation des étudiants. Cette situation, selon JR, facilite la tâche d'apprendre. Dans cet énoncé, l'aspect exprimé est Français DC migration DC bénéfice. Cette déclaration exprime l'apprentissage d'une langue comme un avantage, ce qui explique pourquoi l'apprenant se sent motivé. Le bénéfice dans ce cas, s'inscrit dans les parcours migratoires de ceux qui cherchent à s'établir dans un autre pays, à la recherche de meilleures opportunités, c'est-à-dire à la recherche d'un avantage ou profit, mais dans cet énoncé le fait de parler une langue, produit le bénéfice.

Le bénéfice implique le mot « **intérêt** » qui représente l'attitude que l'individu a face à la situation posée. Pour nous, il s'agit du décalage.

En outre, nous allons développer les enchaînements des mots et les relations établies dans l'énoncé.

(10) X DC Y

Français DC immigration

Immigration DC s'installer dans un autre pays

Dans ce cas, la langue française est un élément qui facilite le parcours d'installation dans un autre pays. Cette situation devient finalement un bénéfice.

Immigration DC bénéfice DC motivation

Grâce à ce bénéfice, l'apprenant est motivé et c'est la raison pour laquelle son apprentissage est plus facile et est un succès.

Apprentissage DC bénéfice.

- Apprentissage DC bénéfice [la langue est un outil qui facilite les processus migratoires, donc ceux qui veulent immigrer veulent aussi apprendre la langue]
- NEG apprentissage DC NEG bénéfice [ceux qui n'apprennent pas, ne peuvent pas profiter du bénéfice]
- NEG apprentissage PT bénéfice [bien qu'il y ait des gens qui n'apprennent pas la langue étrangère, ils ont des bénéfices]
- Apprentissage PT NEG bénéfice [malgré le fait qu'il a appris la langue il n'a pas reçu le bénéfice]

Selon la perception du locuteur, l'apprentissage est facilité si l'apprenti a une motivation et le fait d'apprendre le français est un élément frappant pour ceux dont le but est de déménager dans certains pays comme le Canada.

Cependant, nous considérons que cette relation entre les termes « migration » et « bénéfice » n'est pas très claire, il est donc pertinent d'ajouter une analyse lexicale plus profonde de laquelle le noyau du mot peut être extrait, en commençant par la recherche dans les dictionnaires, puis en établissant les valeurs que chacun d'entre eux expose.

Définition d'immigration en français
<p>Trésor de la langue française</p> <p>1. Action de venir s'installer et travailler dans un pays étranger, définitivement ou pour une longue durée.</p> <p>Dictionnaire de l'académie Française.</p> <p>1. Formé à partir du latin <i>immigrare</i>, « passer dans, pénétrer », sur le modèle d'<i>émigration</i></p>

Émigrer : 1. Quitter son pays pour s'établir dans un autre, provisoirement ou définitivement.

Larousse

1. Installation dans un pays d'un individu ou d'un groupe d'individus originaires d'un autre pays. (l'immigration est le plus souvent motivée par la recherche d'un emploi et la perspective d'une meilleure qualité de vie.)

À partir des éléments trouvés pour la définition du mot « immigration », nous pouvons observer que ce mot implique le mouvement d'un individu ayant pour objectif d'améliorer sa qualité de vie.

Immigration

Noyau	Valeurs
X s'installe dans un autre pays	Valeurs finalisantes :
DC	+volitive
X a une meilleure qualité de vie.	Valeurs axiologiques :
	+pragmatique

Le mot « immigration » a des valeurs finalisantes et volitives, car l'action de l'individu est le résultat de sa volonté et de son intention pour améliorer sa qualité de vie, autrement dit, c'est grâce à son désir et de son action volontaire qu'il peut se déplacer et s'installer dans un autre pays. De même, cette entité est porteuse des valeurs pragmatiques positives en raison du bénéfice apporté à sa vie par le déplacement.

Nous verrons ensuite la définition de « bénéfice » ;

Définition de bénéfice en français
Trésor de la langue française 1. Avantage que procure une personne ou une chose.
Dictionnaire de l'académie Française 1. Avantage, privilège, faveur.
Larousse 1. Tout avantage produit par quelque chose (état ou action)

Noyau	valeurs
X fais quelque chose et DC X a un avantage.	Valeurs finalisantes : +volitive Valeurs axiologiques : +pragmatique

L'entité lexicale « bénéfice » a des valeurs pragmatiques, que l'on trouve par l'occurrence d'avantage. Dans ce cas cette entité exprime en particulier, que grâce à l'action d'un sujet, il peut être favorisé, c'est-à-dire qu'il trouve une valeur fonctionnelle ou utile.

En comparant les éléments liés à chacun des termes, nous pouvons établir que dans le noyau des mots « migration » et « bénéfice », mots liés ci-dessus pour justifier un choix de langue, des valeurs pragmatiques et volitives sont partagées, lesquelles indiquent que par l'action d'un individu, il peut être favorisé.

Puisque notre objectif n'est pas l'analyse lexicale, mais l'analyse énonciative, nous considérons que trouver le noyau et les valeurs de chacun des mots clarifie la manière dont ils peuvent être liés dans l'énoncé. Cependant, le sens de la déclaration se trouve dans l'enchaînement normatif de migration et de bénéfice, ce qui justifie l'avantage d'apprendre le français, proposant ainsi une vision de la langue, de son utilisation dans la vie sociale de l'apprenant.

D'autre part, concernant les inconvénients, JR déclare ouvertement qu'il aborde les questions de culture au sein de la classe de langue étrangère. Il considère cependant, que le fait d'avoir à établir une relation avec une culture si éloignée est problématique, sur laquelle il est très difficile pour les étudiants d'arriver à une compréhension.

(11) Le cours de FLE devient toujours un espace de découvertes et de contrastes. Cependant, c'est parfois difficile de parler d'une coutume quand il n'y a pas un point voisin de référence pour mieux la comprendre.

Dans cet énoncé les mots responsables de la signification sont : « **découvert** », « **difficile** », « **référence** » et « **comprendre** ». Pour nous, l'énoncé correspond à un enchaînement transgressif (11) X PT Y. L'aspect exprimé dans ce cas est Découvrir PT NEG comprendre. Le mot décalé qui fournit l'énoncé est « **étrange** ».

Français DC étrange

L'énonciateur pose la relation du langage avec un élément qui provient d'un lieu inconnu et distant et sur lequel il n'a pas de références nécessaires pour comprendre.

Étranger DC inconnu

Découvert DC trouver de l'inconnu.

À ses yeux, l'école est un espace qui invite à la découverte de l'inconnu, il semble donc contradictoire que dans un espace conçu pour découvrir, le fait d'approcher de nouveaux éléments soit une activité si compliquée. Dans ce cas, la relation intrinsèque des segments nous conduirait à une conclusion différente, dans laquelle l'école, étant un espace de découverte, serait heureuse de traiter des sujets inconnus et distants. C'est pourquoi le locuteur décide de s'opposer aux valeurs argumentatives des segments par l'utilisation du connecteur logique, puisque cette affirmation serait constituée comme une déclaration paradoxale, parce que la conclusion que nous atteignons s'avère être contraire.

Difficile DC faire des efforts

Coutume DC habitude

- Découvrir PT NEG comprendre [lorsque vous n'avez pas de point de référence, la compréhension est plus difficile]
- NEG découvrir PT comprendre [malgré le fait que vous ne connaissiez pas l'objet d'apprentissage, la compréhension est facilitée]
- Découvrir DC comprendre [la compréhension est facile quand vous connaissez l'objet]
- NEG découvrir DC NEG comprendre [si le sujet ne connaît pas l'objet d'étude, la compréhension est difficile]

D'un point de vue général, nous sommes confrontés à un enchaînement transgressif, car malgré le fait que l'école, dans notre cas le cours de langue étrangère, soit un espace ouvert à la connaissance et donc à la découverte de nouvelles choses, le fait de ne pas avoir de point de référence rend la compréhension de ces autres manières de vivre difficile.

Cet argument contraire à ce qui est attendu d'un espace éducatif, nous amène à comprendre l'importance des aspects culturels dans la classe, mais aussi, à la situation

paradoxe, dans laquelle les enseignants se trouvent, puisqu'ils veulent connaître l'inconnu, mais ils ne le font pas, car ils ne possèdent pas eux-mêmes de points de référence pour expliquer et comprendre.

Le cours de français comme langue étrangère qui implique une approche des autres cultures, devrait alors être un espace qui facilite une telle approche. Pour l'individu, l'argumentation interne de la salle de classe est « espace de découverte » et découvrir, c'est apprivoiser quelque chose pour la première fois, ou voir quelque chose qui était caché, or, il considère que c'est une tâche difficile.

Dans l'argumentation interne de « **référence** », nous sommes forcés de penser que pendant l'observation des caractéristiques de l'autre, nous avons besoin d'établir des relations et de les comparer. Dans l'argumentation interne du mot « **difficile** », il est établi comme une tâche qui impliquera un plus grand effort chez les participants causée par la distance. Dans cette déclaration, JR indique que le principal inconvénient est l'absence de contexte culturel qui permet de disposer d'un point de référence.

Dans cette déclaration, JR indique que le principal inconvénient est l'absence de contexte culturel qui permet de disposer d'un point de référence. Cela signifie que l'apprentissage d'une langue étrangère est lié à la culture et que, selon son point de vue, cet apprentissage doit être fait en parallèle avec une approche culturelle, dans laquelle une relation étroite avec l'autre langue et l'autre culture peut être établie.

En ce qui concerne JT, dans la catégorie des avantages, l'énonciateur souligne dans l'énoncé (12), que la proximité des langues romanes, peut faciliter la tâche d'apprentissage. Ceci représente un avantage pour ceux dont les langues maternelles sont proches du français.

(12) *Les similarités lexicales favorisent l'inférence de la signification pour les hispanophones.*

Les mots responsables de la signification de la déclaration sont « **similarités** », « **favorisent** » et « **inférence de la signification** », expression qui nous évoque le mot « **compréhension** ». Dans cette déclaration, nous trouvons un enchaînement normatif X DC Y, dans lequel l'aspect exprimé est similitude DC facile.

Le mot décalé est « **avantage** », la manière dont l'énoncé exprime cet aspect, est une prédication centrée, car l'aspect provient d'un seul terme.

Voici l'analyse des arguments qui composent chacun des termes expressifs :

Français DC Similitude avec l'espagnol - Similarités lexicales DC l'inférence de la signification

L'énonciateur utilise une caractéristique des deux langues, dans ce cas le français et l'espagnol, qui sont des langues d'origine latine, pour exprimer qu'il existe des éléments qui facilitent l'apprentissage et deviennent donc des avantages.

L'inférence de la signification DC compréhension

Inférence de la signification DC Facile

- Similitude DC facile [les similitudes lexicales entre les langues comme le français et l'espagnol facilitent la compréhension]
- NEG similitude DC NEG facile [quand il n'y a pas de similitudes lexicales entre les langues, la compréhension est difficile]
- NEG similitude PT facile [bien qu'il n'y ait aucune similitude lexicale entre les langues, la compréhension est facile]

- Similitude PT NEG facile [bien qu'il existe des similitudes lexicales entre les langues, la compréhension n'est pas facile]

Selon JT, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait à partir de la langue maternelle de l'apprenant. Cela nous donne une idée de leur conception de l'apprentissage et montre à son tour la position de l'apprenant à partir de leur expérience d'apprentissage de FLE. Pour JT, l'apprentissage d'une langue est une tâche que l'on peut mesurer par le niveau de difficulté. En ce sens, il est favorable à l'apprentissage de la langue française, car de par son contexte, il s'agit d'une tâche facile, du moins dans le domaine de la compréhension, car cette langue présente des similitudes avec l'espagnol.

Dans cet enchaînement normatif, le sens est défini par la valeur de « familier » d'une langue qui a des similitudes avec sa propre langue. Il est donc plus facile pour l'apprenant d'apprendre car il se sent à l'aise avec l'objet de l'étude, puisqu'il s'agit d'un élément qui n'est pas entièrement étranger.

En ce qui concerne les inconvénients de l'apprentissage du FLE, JT déclare que :

(13) La vision de la culture française au monde demeure un peu éloignée de notre pays et est pleine de clichés et de sous-entendus.

Dans cet énoncé les mots avec une charge d'expression sont : « **éloignée** », « **demeure** », « **cliché** » et « **sous-entendus** ». Nous avons ici, un enchaînement normatif, (13) X DC Y dont l'aspect est Éloignée DC NEG comprendre. Le mot décalé de cet aspect est « **étrange** » comme quelque chose qui ne se trouve pas dans notre contexte et pour cette raison, on ne peut pas le comprendre. La prédication de cet énoncé est centrée.

En tenant compte de cette conclusion à laquelle nous sommes arrivés, nous considérons qu'il est important de montrer les relations établies avec chacun des mots expressifs, puisqu'elles serviront d'argument de l'aspect précédemment mis en évidence dans le discours de JT.

Vision de la culture française éloigné DC clichés

Culture française DC caractéristiques du peuple français.

Cliché DC phototype négative

Éloignée DC NEG comprendre

- Éloignée DC NEG comprendre [ayant une vision éloignée de l'autre, il est possible que des stéréotypes soient générés par un manque de compréhension]
- NEG Éloignée DC comprendre [si la vision de l'autre n'est pas lointaine, il est plus difficile de générer des stéréotypes, parce que l'on comprend autrui]
- Éloignée PT comprendre [bien que la vision de l'autre soit lointaine, les stéréotypes ne sont pas générés]
- NEG éloignée PT NEG comprendre [bien que la vision de l'autre ne soit pas lointaine, des stéréotypes sont générés]

Parmi les désavantages, l'énoncé (13) de JT, met en évidence un problème similaire à celui exposé par JR dans l'énoncé (11), puisque le facteur culturel est lié à la compréhension d'une culture qui semble très lointaine. Nous pouvons voir d'après l'analyse des trois discours, que les obstacles qui existent sont liés d'une part à l'aspect théorique et d'autre part à l'aspect culturel. Parmi les aspects théoriques, considérés comme des inconvénients, les participants affirment que la phonétique et la conjugaison sont les éléments les plus complexes du parcours d'apprentissage, puisque ce sont les éléments qui présentent des différences majeures par rapport à la langue maternelle et à l'autre langue, de plus grande incidence chez la population, l'anglais.

En ce qui concerne l'aspect culturel, ils considèrent que l'apprentissage du français peut être limité tant que le contexte de la langue étrangère est assez éloigné, raison pour laquelle des conflits culturels peuvent survenir, en raison d'un manque de compréhension lors de la lecture de la culture étrangère et de sa propre culture. Ce dernier aspect est également lié aux phénomènes migratoires et à la problématique de ceux qui doivent changer de pays d'origine, puisqu'ils doivent faire face aux coutumes et aux croyances d'une société à laquelle ils n'appartiennent pas. Ces conflits, qui sont les produits du contact entre les langues et les cultures, doivent être pris en compte dans la formation de la classe de langue étrangère. Selon le modèle de Byram (2012), nous devons aller au-delà du stockage de l'information pour prendre en compte les compétences et les attitudes.

À la suite de cette analyse linguistique, nous tâcherons de trouver dans chacune des déclarations, les marques discursives et les points communs, basés sur les conceptions de la langue de chacun des participants. Afin de comprendre, quelles sont les conceptions et aussi quelles sont les idéologies que les participants intègrent dans le discours.

Conceptions de langue.

La conception de « langue française » que nous allons montrer ici, est celle que chacun des participants a construite et qu'ils ont montrée dans leurs discours à travers le langage lui-même. Après l'étude des déclarations au moyen de l'analyse linguistique qui a permis la TBS, il a été possible de déterminer les points communs, qui sont constitués dans l'interprétation des déclarations à partir du principe de décalage, ce qui représente pour nous un élément important dans le schéma argumentatif de l'analyse du discours. En disant cela, nous voulons souligner que nous avons rencontré deux postures.

Selon nous, ces postures ne sont pas seulement des idées, mais nous considérons qu'elles sont des représentations sociales, c'est-à-dire des idéologies. Pour les comprendre, nous utiliserons les catégories pour l'analyse des idéologies, proposées par Van Dijk (1998) sur le schéma argumentatif, ceci qui nous permettra également de connaître les traits d'identité des participants.

Langue, néolibéralisme et compétitivité

La première posture que deux des participants ont partagée, (JJ et JR) montre la conception de langue, depuis l'argumentation externe du terme, comme un élément important sur le lieu de travail qui se traduit par un avantage important, pour la personne qui peut parler une langue différente (et prestigieuse) lorsqu'il y a de la concurrence. Le choix de langue, implique une opportunité favorable pour se différencier des autres et ainsi être choisi parmi le groupe. Autrement dit, les deux participants partagent l'idée que la langue n'est pas seulement un système de communication, mais un élément qui peut générer des avantages, de sorte que la relation entre l'objet d'étude et l'apprenant est une relation d'*intérêt*.

Dans notre analyse il est important de souligner la double fonction du mot choix, qui nous renvoie à une représentation de langue, de l'individu et de la société. En ce qui nous concerne, il est crucial de trouver les thèmes cachés et il est également important d'observer les rôles joués au sein de la structure sociale par chacun des participants, afin de voir plus clairement les relations de pouvoir qui s'y trouvent.

Selon les arguments de JJ et JR, le discours sur la langue, exprimé dans les questionnaires, montre une société dans laquelle il est nécessaire de se démarquer du groupe, où des choix sont faits sur les compétences et les qualités des sujets, une société où il y a des individus qui choisissent et d'autres qui sont choisis, et où l'individu mène des actions à bien pour être élu. Il est clair que la possibilité de choisir permet de hiérarchiser deux rôles, dans lesquels

l'ordre social est exemplifié. D'une part, la position de pouvoir de celui qui choisit et d'autre part la position de pouvoir de celui qui est élu. Dans ce cas, c'est le premier d'entre eux qui a le contrôle et le pouvoir sur les autres, c'est-à-dire que, selon Van Dijk (2002) dans cette relation de pouvoir il y a un dominateur et un dominé.

En prenant cette prémisse de l'ordre social en compte, nous verrons comment sont organisés les rôles des participants et comment ils en décrivent les représentations identitaires. Nous entendons ici que les deux participants partagent un système de valeurs, dans lequel il est important de se démarquer, de se différencier des autres, de s'améliorer continuellement, autrement dit, un système où des valeurs telles que l'excellence, l'innovation, la compétitivité, l'évaluation et l'employabilité prévalent.

Pour rendre cette analyse plus claire, revenons aux déclarations des participants. Au départ, nous avons le sentiment que les deux individus jouissaient du pouvoir de décision et qu'ils avaient ainsi le pouvoir et le contrôle de la situation, parce qu'ils avaient choisi une langue. Cependant, il est clair qu'il existe une posture différente, à laquelle le pouvoir de décision est accordé à d'autres, c'est-à-dire à ceux qui, d'une manière ou d'une autre, sont chargés d'évaluer les performances et les qualités de leurs employés ; des paramètres et règles sur lesquels le choix est fait. Cela est évident dans le discours lorsque cette relation d'intérêt s'établit avec la langue.

Comme nous avons pu le voir dans l'analyse précédente des déclarations de JJ et de JR, le mot « intérêt » apparaît d'une manière implicite à plusieurs reprises dans les questions relatives à l'apprentissage du français et dans les questions liées aux avantages et inconvénients de l'apprentissage. En ce sens, on parle d'intérêt pour deux raisons, la première, parce que le fait de connaître une langue augmente la qualité du CV et pour cette raison on peut considérer une personne plus qualifiée pour un métier particulier, ce qui génère un avantage. La deuxième, parce

que le choix de langue, provoque plus d'options pour le locuteur d'être choisi, par rapport aux personnes qui ne parlent pas cette langue. Cette double fonction du mot choix fait référence à une représentation de la langue et de l'individu dans la société. L'individu est en même temps sujet et objet dans un environnement concurrentiel.

Les nouvelles politiques de marché, qui sont le fruit des changements provoqués par l'industrialisation, ont marqué les attitudes et les priorités des sociétés, qui évoluent dans un système capitaliste. D'après Vargas (2007), ces changements ont généré des besoins différents dans la société, pour lesquels les gens ont dû s'adapter. En effet, quand les machines sont arrivées, la quantité de personnel nécessaire pour travailler dans l'industrie a considérablement diminué et les exigences pour embaucher une personne, sont devenues de plus en plus strictes, car l'efficacité est une valeur importante pour la société.

Pour Vargas (2007) le néolibéralisme est une version actualisée de l'idéologie du libéralisme, dans laquelle les valeurs de la société américaine se répandent rapidement à travers le monde. Selon cette doctrine ou cette pensée, les valeurs morales et éthiques s'organisent pour faire de la concurrence le pilier fondamental de l'organisation sociale. Ainsi le néolibéralisme est une façon de penser associée au principe de l'organisation économique de la société, une façon de penser qui traverse cette frontière et s'établit dans d'autres aspects de la vie des personnes. En nous appuyant sur cette argumentation, nous pouvons dire que les institutions sociales, telles que l'école et les médias, sont également imprégnées par la dynamique économique du profit et ces institutions ou « les autres appareils idéologiques » comme Althusser (2006) les nomme, sont chargés de promouvoir et de propager ces idées. De cette façon, la formation est déterminée par le désir d'améliorer ses compétences autour de l'idée de concurrence.

Dans ces cas, l'apprentissage des langues étrangères, n'est pas un parcours qui peut échapper à cette situation, car au-delà de la fonction communicative qu'elle peut avoir, la société a attribué à la langue, des valeurs de différenciation de pouvoir et de statut ; éléments qui sont impliqués dans la dynamique du mieux, pas comme un exercice d'amélioration continue, dans lequel la croissance personnelle et cognitive s'épanouit, mais de l'amélioration comme exercice à réaliser pour se démarquer de l'autre.

On pourrait alors dire que ce désir de concurrence est soumis aux exigences de la société et que cela conditionne à son tour les choix des individus, de cette façon les pratiques des institutions sont également soumises à ce modèle et elles sont responsables de la naturalisation des discours, afin de concrétiser la pensée par les actions.

En ce sens, nous considérons que la définition d'un autre terme mérite d'être exposée dans notre analyse. Comme nous l'avons déjà fait remarquer au chapitre 2 et en tenant compte de la conception de la compétence communicative de Savignon (2001) et de Byram (2003), le terme de compétence adhère au contexte de l'apprentissage des langues comme une forme de développement des compétences nécessaires à la communication. Dans le discours de JJ et JR, l'apprentissage du FLE n'est pas axé sur le développement des compétences, mais comme un outil que l'orateur utilise à son avantage. C'est-à-dire que la conception du langage ne s'inscrit pas en termes communicatifs, mais en termes économiques.

En ce qui concerne les représentations de soi, qui se trouvent dans le discours et qui peuvent être liées à l'identité, JJ exprime d'une part une relation avec un système de croyance, dans lequel la langue est un outil qui stimule la compétitivité. JJ se considère comme un individu qui a agi, selon les demandes et les exigences sociales dans le domaine du travail, s'identifiant ainsi aux personnes qui cherchent à avoir de meilleures conditions de travail et qui se

démarquent grâce à leurs connaissances. JR, en revanche, se voit comme un individu à la recherche de nouvelles connaissances, mais la raison qui motive cette recherche n'est autre que la compétitivité.

La beauté désintéressée

À l'inverse, une seconde posture apparaît, elle semble être établie comme une négation de la société actuelle, une société régie par des principes économiques. Cette nouvelle vision, qui correspond au discours de JT, dont les valeurs sont liées à la beauté, c'est-à-dire à l'esthétique, s'éloigne de l'intérêt matériel pour mettre en évidence les caractéristiques les plus profondes de notre réalité.

D'après Cerna (2014) cette idéologie part des fondements de l'esthétique de Kant et d'autres auteurs tels que Shaftesbury et Schopenhauer, qui ont montré la relation entre beauté et désintéressement. Pour nous, cette idéologie se révèle être une négation de l'idéologie néo-libérale et utilitariste, puisque le bonheur n'est aucunement lié au bénéfice. En réalité, nous considérons que cette idéologie est plus proche d'une idéologie hédoniste, dans laquelle l'objet d'étude enchante l'apprenant. En d'autres termes, que le choix de l'objet d'étude dépend du plaisir et de la conception subjective de beauté, un choix personnel qui réside dans les expériences sensorielles.

Nous considérons que la conception de langue de JT est liée à cette idéologie, car il place les valeurs esthétiques au-dessus des valeurs pragmatiques, qui pourraient fournir un avantage économique ou professionnel. Les éléments qui nous ont permis d'aboutir à cette conclusion se manifestent implicitement dans le discours car, en affirmant que la seule motivation à l'apprentissage est la perception de la beauté, l'interprétation conduit à un déni dans la participation d'un système de valeurs dont le pilier est l'intéressement.

Dans cette section, l'apprenant conçoit la langue comme une œuvre d'art, où il s'éloigne du matérialisme pour aborder une approche plus sensorielle, dans laquelle la définition de beauté joue un rôle important. À travers cette pensée, les valeurs et les caractéristiques des objets ressortent en raison de leur utilité ou de leur bénéfice. C'est-à-dire qu'il s'approche de l'objet de l'étude à partir de sa perception de ce qui est beau et non à partir du bénéfice qu'il pourrait générer. De cette façon, le locuteur justifie l'apprentissage d'une langue par ses principes de beauté et peut apprendre n'importe quelle langue, même si elle n'a pas de prestige social, tant que cette langue répond à la condition d'être belle et intéressante.

Nous pourrions maintenant nous demander sous quels critères JT a-t-il fondé sa définition de beauté. Nous considérons que dans l'énoncé, il n'est pas clair et il ne nous est donc pas possible de le prouver. Nous pourrions bien entendu, faire des suppositions, mais les hypothèses peuvent être considérées comme des abus, car les valeurs esthétiques, avec lesquelles JT a fait son choix, n'ont pas été détaillées de manière précise.

Nous concluons simplement que la connexion linguistique est liée à une idéologie du désintéressement, qui ne semble pas être en accord avec les exigences de son contexte social, où il serait logique d'apprendre quelque chose sous prétexte qu'il peut générer un bénéfice, quel qu'il soit et par lequel la définition de « intéressé » peut être atteinte.

Nous considérons alors que l'auto-représentation identitaire exposée dans le discours de JT, montre un sujet qui cherche à sortir du système social traditionnel. En ce sens, le participant montre qu'il préfère adapter son échelle de priorités et de valeurs pas autour de la compétitivité et du bénéfice, mais autour de valeurs esthétiques telles que la beauté et le plaisir.

Relation de l'enseignant avec la culture

Dans cette section, nous relierons les réponses des participants qui se centrent sur la relation du locuteur avec la culture. Dans ce cas particulier, la relation avec la culture colombienne et avec la culture française. La troisième question, qui a fait l'objet de notre étude, portait sur la relation entre la culture et la langue étrangère, en partant, bien sûr, de l'idée qu'il existe une compétence interculturelle et que les enseignants établissent des liens particuliers selon l'expérience d'apprentissage et d'enseignement, puisqu'ils jouent les deux rôles.

Comment la culture est-elle liée à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

JJ (14) les peuples se mélangent et les traditions se croisent de façon assez rapide.

Dans cet énoncé les mots comportant des responsabilités de signification sont : « **se mélanger** », « **traditions** », « **se croiser** » et « **rapide** ». Il s'agit d'un enchaînement normatif, (14) X DC Y, qui exprime Mélange DC Diversité. L'aspect décalé de cet énoncé est le terme « **hétérogénéité** » comme une caractéristique des peuples.

Les peuples se mélangent DC les traditions se croisent

Peuple DC Personnes unies par des liens culturels

Tradition DC ensemble d'habitudes

Mélange des personnes, avec des liens culturels différents DC mélange d'habitudes

Mélange DC Diversité

- Mélange DC Diversité [la rencontre de peuples avec des caractéristiques différentes encourage les échanges, pendant lesquels les caractéristiques des autres sont adoptées]
- NEG Mélange DC NEG diversité [si les peuples ayant des caractéristiques différentes ne se rapportent pas, il n'est pas possible d'adopter les caractéristiques des autres]

- NEG Mélange PT diversité [dans une société médiatisée, il n'est pas nécessaire que les peuples se mélangent pour adopter les caractéristiques des autres]
- Mélange PT NEG diversité [malgré le fait que les gens vivent ensemble, leurs traditions et leurs caractéristiques ne se mélangent pas]

Dans cet enchaînement normatif, on affirme qu'à cause du mélange initial des peuples, il y a aussi un mélange des traditions. Nous comprenons les « peuples », dans l'argumentation interne comme le groupe de personnes, qui a déjà un lien culturel. Concernant le mot « traditions » il fait référence à l'ensemble des habitudes qui les caractérisent. JJ est conscient de la manière dont les sociétés sont configurées et il souligne, que l'apprentissage des langues contenant des aspects culturels, n'est pas étranger à ce phénomène.

Selon ce qui précède, la conception de la culture développée par JJ dans ce premier énoncé est d'abord définie comme le regroupement de traditions et de coutumes partagées par un groupe, éléments qui font partie d'une représentation symbolique de la culture de ce qui est visible, c'est-à-dire ce qui se trouve à la surface de l'iceberg (Schoeffel et Thomson, 2007). Dans son affirmation, on retrouve non seulement la représentation de la culture, mais aussi la relation qui existe entre les peuples et, bien sûr, entre les cultures. Dans cette mesure, la relation et l'échange de traditions constituent une culture hétérogène, une culture formée par l'ensemble des éléments partagés.

La relation du participant avec la culture devient alors plus explicite dans la déclaration suivante : *(15) Il y a des constructions culturelles qui affectent l'évolution d'une langue étrangère.*

Dans cette déclaration, on retrouve les mots expressifs : « **culturelles** », « **affectent** », « **évolution** ». L'énoncé est un enchaînement est normatif (15) X DC Y, qui exprime la relation

entre culture et langue. Pour l'individu, l'aspect de cet énoncé provient d'un seul terme, raison pour laquelle on parle d'une prédication centrée. Culture DC transformation de la langue. Le mot décalé de cet aspect est « **influence** ».

Dans cet énoncé, l'auteur propose une relation de causalité qui montre le rôle de la culture, comme agent qui peut influencer la langue.

- Culture DC transformation de la langue [la culture peut influencer la langue et la transformer]
- NEG Culture DC NEG transformation de la langue [si la culture ne peut pas influencer la langue, elle n'est pas transformée]
- NEG Culture PT transformation de la langue [même si la culture ne peut pas influencer la langue elle est transformée]
- Culture PT NEG transformation de la langue [même si la culture peut influencer la langue elle n'est pas transformée]

Les hypothèses précédentes montrent un panorama de l'influence de la culture sur la langue. La relation logique des enchaînements est orientée vers la normativité pour admettre le fait que la culture a une influence sur la transformation de la langue et qu'une déclaration différente est réellement transgressive.

La relation entre « constructions culturelles » et « évolution du langage » que le participant a proposée semble être un argument externe aux deux termes, puisque ce n'est pas la langue en tant que système qui fait partie de la culture, mais les idées qui sont exprimées par la langue. Quand l'individu attribue le pouvoir de modifier la langue aux constructions culturelles, l'accent est en fait mis sur le changement, pas du système en tant que tel, mais des idées de la communauté qui sont exprimées à travers le système linguistique qu'elles utilisent.

Avec cet argument, le sujet présente alors une perspective sur le monde, dans lequel la culture a une place prépondérante. JJ exprime la conscience d'une relation de l'influence de la culture sur la langue et établit les conditions nécessaires pour parvenir à la compréhension.

Quelle sera maintenant la conception de la culture si elle est définie comme un élément pouvant influencer sur la transformation de la langue ?

Dans ce cas, pour JJ, la culture capable de transformer la langue, n'est pas liée aux traditions, mais à la culture liée aux idées, aux pensées et aux valeurs, c'est-à-dire à la culture profonde. Dans un premier temps, quand il parle de la culture en des termes généraux, il le fait pour la tradition et les coutumes, mais lorsqu'il relie la culture au langage, il doit se concentrer sur le plan des idées.

JR pour sa part exprime : (16) « *la langue est une représentation de ce que les membres de la communauté font habituellement, alors la langue entraîne une charge culturelle très forte* ».

Dans cet énoncé, les mots ayant des responsabilités de signification sont : « **représentation** », « **habitudes** » « **charge culturelle** ». L'énoncé est un enchaînement est normatif (16) X DC Y, dont l'aspect exprime, langue DC représentation culturelle. Le mot décalé de cet énoncé est « **identité** ».

Selon la déclaration de JR, représenter les habitudes de la communauté implique de présenter une image construite par l'ensemble des caractéristiques qui la composent. C'est-à-dire que la langue est capable de rendre compte des caractéristiques d'un sujet et cet ensemble est connu comme identité.

Nous trouvons maintenant les arguments des mots expressifs contenus dans la déclaration. Ces liens entre les mots expliquent les relations de sens dans l'énoncé.

La langue représente une communauté DC langue entraîne une charge culturelle très forte.

En ce sens, la langue a pour fonction d'exprimer des aspects de la culture, c'est-à-dire que le langage a une relation étroite avec la culture, puisque la culture utilise le langage comme outil pour propager ses idées et ses caractéristiques. Cette situation est illustrée de manière claire dans l'analyse des arguments linguistiques internes et externes

Langue DC système de communication

Langue DC représentation des habitudes

Langue DC représentation culturelle

Culture DC Les caractéristiques d'un peuple

- Le système de communication représente les habitudes DC donner l'image d'une communauté [la langue exprime les idées d'une communauté et, ces idées montrent ses caractéristiques]
- NEG Le système de communication représente les habitudes DC NEG donner l'image d'une communauté [le langage n'exprime pas les idées d'une communauté, il n'est donc pas possible de connaître les caractéristiques qui la définissent, car dans ce cas la langue ne fonctionne que comme un système de communication superficiel]
- NEG Le système de communication représente les habitudes PT donner l'image d'une communauté [lorsque la langue n'exprime pas les idées et les habitudes d'une communauté, il est rare de connaître les traits qui la caractérisent]
- Le système de communication représente les habitudes PT NEG donner l'image d'une communauté [la langue exprime les idées et les habitudes d'une communauté, mais les

caractéristiques ne sont pas connues, car les habitudes ne suffisent pas à montrer une image culturelle de la communauté.]

Dans cette affirmation, l'argumentation externe de « langue », va au-delà du langage en tant que système de communication, pour montrer que le langage peut être lié à la culture en tant que représentation. Les mots « **représentation** » et « **culture** » nous conduisent à comprendre la relation profonde et réciproque entre le langage et la culture, dans laquelle on montre le système de communication d'une communauté comme un reflet de ses caractéristiques. De ce point de vue, la culture sera une série d'habitudes qui sont évidentes dans la langue en tant que système de communication. Penser la culture comme ce que font les membres d'un groupe nous amène à une conception du terme tirée des traditions. En prenant en compte la métaphore de l'iceberg (Schoeffel et Thomson, 2007), JR fait référence à une culture de surface.

Pour JT : (17) *La culture donne origine à la langue*

Dans cet énoncé les mots ayant des responsabilités de signification, c'est-à-dire, les mots expressifs sont : « **donner** » et « **origine** ». L'énoncé est un enchaînement est normatif (17) X DC Y, dont aspect exprimé est, culture DC Langue. Le mot décalé de cet énoncé est « **influence** ». Selon la déclaration de JT, la langue provient de la culture, c'est pour cela que la culture peut avoir une influence sur elle.

Dans l'argumentation interne de chacun des termes, nous trouvons que dans le sens de la culture il y a des caractéristiques d'une communauté, alors que l'argument de la langue, ne peut pas être limité à son utilisation comme outil de communication.

Culture DC les caractéristiques d'un peuple

Origine DC point de départ

Langue DC système de communication

Culture DC langue

Langue DC représentation de la culture

Le sens de la déclaration, est de montrer la culture comme un élément fondamental qui a une grande influence sur la langue.

- Les caractéristiques d'un peuple DC point de départ du système de communication
- NEG Les caractéristiques d'un peuple DC NEG point de départ du système de communication
- NEG Les caractéristiques d'un peuple PT point de départ du système de communication
- Les caractéristiques d'un peuple PT NEG point de départ du système de communication

Pour JT, la culture a un rôle fondamental car elle considère qu'elle est l'origine de la langue. Ainsi, la perspective de la culture repose sur les idées d'un groupe, qui sont exprimées grâce à un système de communication. La langue sera alors une représentation de ce que pense une communauté. Cette profonde conception de la culture, expose le besoin de comprendre la langue non seulement comme système de communication ou outil, mais aussi comme un système de représentation. C'est-à-dire que la langue fait partie de ce qui définit un groupe social et que, par conséquent, sa relation avec les individus est vitale pour la construction d'une identité.

(18) la langue modèle la vision de monde des locuteurs.

Dans cet énoncé, nous considérons que le terme décalé dans l'aspect est une nouvelle fois « **influence** ». Pour nous, il s'agit d'un enchaînement normatif et une prédication centrée, (18) X DC Y dont aspect est langue DC pouvoir de déterminer la façon de penser ou d'agir de quelqu'un. En ce sens, l'argument de cet aspect se trouve dans l'argumentation interne de modeler, qui implique une transformation et une influence.

Modeler: déterminer la vision du monde

En ce sens, le système de communication qui est une représentation de la culture serait responsable de la transformation de la façon de penser des gens. Cela a du sens dans la mesure où la langue contient les idées et les valeurs de la culture.

- Langue DC pouvoir de déterminer la façon de penser ou d'agir de quelqu'un [si les valeurs et les idées qui représentent la culture se retrouvent dans la langue, il est possible que cela transforme la façon de penser des gens]
- NEG Langue DC NEG pouvoir de déterminer la façon de penser ou d'agir de quelqu'un [sans le système qui représente les idées de la culture, il est impossible de transformer la façon de penser des gens]
- NEG Langue PT pouvoir de déterminer la façon de penser ou d'agir de quelqu'un [bien que le système ne représente pas les idées de la culture, il est possible de transformer la façon de penser des gens]
- Langue PT NEG pouvoir de déterminer la façon de penser ou d'agir de quelqu'un [malgré le fait que le système représente les idées de la culture, il n'est pas possible de transformer la façon de penser des gens]

Dans cette déclaration, l'accent est mis sur la relation entre la langue et la culture, soulignant l'influence de la langue sur la vision du monde d'une communauté. Pour l'énonciateur, il existe une relation normative entre le système de communication et la vision du monde.

L'argumentation interne de « **langue** » nous renvoie à voir le système de communication qui exprime les idées d'une communauté, cependant, l'argumentation externe de « **langue** » lui attribue des fonctions de modélisation, c'est-à-dire qu'elle n'est pas seulement capable d'exprimer des idées, mais le langage peut aussi modifier la pensée.

L'argumentation interne de « **modeler** » nous amène à penser que la langue a le pouvoir de transformer et délimiter les caractéristiques qui définissent la façon de voir le monde.

La culture est un élément particulier des sociétés, qui se construit à travers les traditions, les coutumes, les modes de pensée et les visions du monde. Selon les déclarations des personnes interrogées, la culture trouve une place dans la langue pour devenir bien connue, se propager et pour exprimer sa particularité, c'est pourquoi dans la langue un certain nombre d'expressions sont construites, étroitement liées à la conception du monde du groupe social. Comme l'affirme Ramos (2013), les éléments susmentionnés qui composent notre culture trouvent un lieu de propagation et de développement dans la langue, de sorte qu'en approchant de la connaissance d'une langue, nous devons être prêts à aborder sa culture et à interagir avec elle. Ainsi, les constructions symboliques qui déterminent l'essence de cette culture sont transmises aux nouvelles générations à travers le langage non seulement comme moyen de communication, mais aussi comme produit culturel. Non seulement parce que dans notre contexte, certaines réalités sont plus proches de nous que d'autres, mais parce que l'on nous montre le monde par le langage, de telle sorte que nous sommes formés et modelés, dès notre premier contact avec le langage, car avec la langue nous sommes capables de communiquer des idées, des goûts, des sentiments et bien sûr des façons de les exprimer. Ainsi, culturellement et sur la base de ce que nous avons appris nous pouvons dire quelle est la manière correcte ou incorrecte de communiquer, ou avec laquelle nous nous sentons identifiés.

Dans cette relation réciproque, le langage participe également comme modélisateur de la pensée, puisque beaucoup de connaissances culturelles sont apprises par la communication verbale (oralement ou par écrit). Avoir accès à cette information, externe et interne, permet de

reconnaître l'autre, ce qui nous concède d'élargir, de transformer ou de réaffirmer notre conception du monde.

Au cours de l'étude des perceptions des enseignants, nous avons voulu approfondir la relation que chacun avait avec sa propre culture et avec la culture étrangère, car nous croyons que cela peut donner des indications sur la façon dont l'identité culturelle a été construite, puisque dans son discours, chaque participant rend compte de comment il se voit et de l'opinion qu'il a de ces deux cultures.

5. Que pensez-vous de la culture colombienne ?

JJ : (19) *Je ne crois pas que nous puissions parler d'une culture colombienne homogène. Le pays a reçu des influences de nombreux peuples dont les africains, les espagnols, des peuples d'origines arabes, entre autres, qui viennent se mêler avec les cultures autochtones.*

Dans cet énoncé les mots à responsabilités de signification, c'est-à-dire, les mots expressifs sont : « **homogène** », « **influences** », « **se mêler** ». L'énoncé est un enchaînement normatif (19) X DC Y, dont l'aspect exprimé est : mélange DC NEG homogène. Le mot décalé de cet énoncé est « **diversité** ». Selon la déclaration de JJ, l'influence de nombreux peuples a fait de la culture colombienne, une culture diversifiée qui n'est pas homogène.

Culture colombienne DC NEG homogène

Influences de nombreux peuples DC NEG homogène

Dans l'argumentation interne de chacun des termes, l'individu indique alors le processus de conformation de la culture colombienne. Le sujet souligne de façon catégorique le fait que la formation culturelle provient de l'influence de plusieurs peuples, ce qui fait de la culture un rassemblement diversifié de caractéristiques différentes. Cela correspond à une définition de l'hétérogénéité, c'est-à-dire à la négation de l'homogène.

Homogène DC qui est formé par des caractéristiques communes

En ce sens, la culture ne sera pas formée par des caractéristiques communes, mais de caractéristiques variées.

- Influences de nombreux peuples DC NEG des caractéristiques communes [en recevant des influences de différents peuples, il est logique que la culture soit aussi diversifiée]
- NEG Influences de nombreux peuples DC des caractéristiques communes [sans l'influence de différents peuples, la culture conservera des caractéristiques communes, moins diverses]
- Influences de nombreux peuples PT des caractéristiques communes [malgré l'influence de différents peuples, la culture conserve des caractéristiques communes]
- NEG Influences de nombreux peuples PT NEG des caractéristiques communes [en dépit de l'absence d'influence de différents peuples, la culture a des caractéristiques différentes]

Dans cette déclaration, JJ prend des faits historiques de la société colombienne pour expliquer les processus donnés dans cette communauté. L'énonciation est un enchaînement normatif négatif, qui montre comment l'influence de différents peuples a fait de la culture colombienne une culture non homogène. L'AI « d'influer » est indiqué dans ce plan comme l'action qui est exercée sur quelque chose, dans ce cas sur les caractéristiques ou les traits des Colombiens. Pour sa part, l'AI « d'homogène » qui, dans ce cas, est présenté comme un déni, est lié à l'absence de caractéristiques communes, ce qui impliquerait que la culture colombienne est composée de caractéristiques larges et variées.

De cette analyse, on peut en déduire que pour JJ, il est possible de parler de cultures homogènes, car il considère qu'il existe des groupes compacts, dans lesquels une caractéristique particulière peut être déterminée. Cependant, lorsqu'on parle de culture colombienne, il est

impossible de parler d'homogénéité. En d'autres termes, les autres cultures sont homogènes, mais la culture colombienne est différente, car elle est hétérogène et ne peut en fait être considérée comme une culture unique, mais plutôt comme un ensemble de cultures dont le seul point commun est un territoire partagé.

JR affirme que : (20) *La culture colombienne est, le résultat de plusieurs échanges entre peuples qui sont arrivés sur ce territoire et qui ont vu le besoin de cohabiter par force d'où le fait que les colombiens puissent compter sur une diversité culturelle riche en héritage multiculturel.*

Dans cet énoncé, les mots à responsabilités de signification, c'est-à-dire, les mots expressifs sont : « **échanges** », « **diversité** », « **cohabitation** ». L'énoncé est un enchaînement normatif (20) X DC Y, dont l'aspect exprimé est, Culture DC échanges entre peuples DC diversité. Le mot décalé de cet énoncé est « **influence** ». Comme il provient de deux termes, on parle d'une prédication connective.

Nous avons lié les significations de la déclaration qui ont à voir avec la culture colombienne à partir de l'énoncé.

La culture colombienne DC échange

La culture colombienne DC diversité culturelle

Culture colombienne DC caractéristiques du peuple colombien

Diversité DC variété

- Échanges entre peuples DC diversité [les échanges diversifient les caractéristiques culturelles des communautés]
- NEG Échanges entre peuples DC NEG Diversité [s'il n'y a pas d'échanges, les caractéristiques culturelles des communautés ne sont pas diverses]

- NEG Échanges entre peuples PT Diversité [bien qu'il n'y ait pas d'échanges, les caractéristiques culturelles d'une communauté sont diverses]
- Échanges entre peuples PT NEG Diversité [bien qu'il y ait des échanges, les caractéristiques culturelles d'une communauté ne sont pas diverses]

Nous remarquons dans cette affirmation une similitude avec la déclaration précédente, car il y a une prise de conscience, d'une part de la diversité des traits et d'autre part, de l'origine de cette variété culturelle donnée par les échanges. Cette déclaration offre également un panorama dans lequel il n'y a pas seulement une influence passive, par laquelle un peuple exerce une action sur une autre, mais comme une action réciproque, c'est-à-dire que chaque culture est influencée et peut à son tour influencer quelqu'un d'autre. Ceci peut être expliqué dans l'AI du terme "échange" qui implique une activité réciproque.

L'argumentation externe de la « culture colombienne » est directement liée aux processus d'échange qui ont donné naissance à la riche culture que nous connaissons, l'orateur ne se limite pas à parler des caractéristiques qui définissent les Colombiens, il montre également que ces caractéristiques sont le produit d'un processus colonial qui a permis d'influencer et d'être influencé.

Afin de bien comprendre le sens de cette déclaration, nous estimons qu'il est pertinent de briser les valeurs argumentatives en jeu dans les définitions des termes.

Définition d'échange en français
<p>Le trésor de la langue Française</p> <p>1. Action ou fait de donner une chose et d'en recevoir une autre en contrepartie, résultat de cette action.</p>

Dictionnaire de l'académie Française.

1. Donner un bien et en recevoir un autre en compensation.

Larousse

1. Action, fait d'échanger quelque chose, quelqu'un contre quelque chose, quelqu'un d'autre, troc.

2. Action de s'adresser, de s'envoyer réciproquement des choses

À partir de cet ensemble de définitions, nous pouvons décrire la signification lexicale du mot « échange ».

Noyau	Valeurs
X donne quelque chose à Y	Valeurs axiologiques :
DC	+ pragmatiques
X reçoit quelque chose de Y	Valeurs finalisantes
	+volitive

En tenant en compte de cette représentation lexicale du terme « échange » présenté dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que des valeurs axiologiques pragmatiques et des valeurs finalisantes et volitives s'inscrivent dans le noyau. Il existe une valeur positive, dans laquelle les résultats d'une action entreprise par le sujet, sont déterminés. De la même manière, les actions de donner et de recevoir impliquent une transformation de l'individu.

Définition de diversité en français

Le trésor de la langue Française

1. État de ce qui est divers.

Divers :

A. Qui présente des aspects opposés, contradictoires

B. Qui présente plusieurs aspects ou caractères différents, simultanément ou successivement

C. [En parlant de pers. ou de choses que l'on compare] Qui présente des différences caractéristiques.

Dictionnaire de l'académie Française.

1. Qui présente plusieurs aspects.

2. Qui présente des différences.

Larousse

1. Caractère de ce qui est divers, varié, différent, variété, pluralité : *La diversité des goûts.*

2. Ensemble des personnes qui diffèrent les unes des autres par leur origine géographique, socio-culturelle ou religieuse, leur âge, leur sexe, leur orientation sexuelle, etc. et qui constituent la communauté nationale à laquelle elles appartiennent

À partir des définitions retrouvées dans le corpus lexicographique, nous procédons à la construction de la partie stable de la signification en termes de noyau.

Noyau	valeurs
X a plusieurs aspects et caractéristiques différents	Valeurs épistémiques

DC	
X est différent des autres	

Nous considérons que dans le noyau du mot « divers » ou « diversité », il y a des valeurs épistémiques d'exclusion, puisque l'attribution des caractéristiques nous permet de définir et de différencier les éléments qu'on peut attribuer à un objet ou à une personne. La relation alors établie entre les mots « échange » et « diversité » est une relation de causalité dans laquelle la diversité est établie comme produit de l'action initiale, et dans laquelle l'individu a une relation de réciprocité.

En ce sens, la définition de la culture colombienne donnée par JR est définie par la relation avec d'autres cultures, dans laquelle se trouve explicitement un échange qui en détermine la diversité. La culture colombienne vient alors de la relation avec les autres cultures, ceci est une conséquence du processus historique de colonisation.

JT : (21) Je considère la culture colombienne comme très proche, accueillante et amicale, mais aussi conformiste, quelques fois paresseuse et qui cherche à tirer profit de n'importe quoi.

L'analyse de cette affirmation est pour nous une tâche problématique, puisque JT rapporte des aspects positifs, auxquels elle oppose les aspects négatifs qu'elle attribue aux caractéristiques des Colombiens. On peut dire que l'argument interne des premiers mots, évoque une image positive du colombien, qu'il est facile d'apprécier, tandis que la seconde partie exprime un aspect négatif de la condition colombienne, transmettant une image de méfiance.

L'énoncé est un enchaînement transgressif (21) X PT Y, la division de segments, est médiatisée par le connecteur « mais », ce qui pourrait montrer le contraste entre les listes de valeurs référencées, c'est-à-dire qu'il élabore une description dans laquelle le sujet met en évidence qu'un Colombien a, à la fois des traits positifs et négatifs, et sont présentés de façon indistincte dans l'énoncé.

Une autre analyse pourrait établir la relation qui existe entre les deux segments qu'elle sépare. C'est-à-dire qu'en interne, cette déclaration a des caractéristiques liées ou partagées, permettant à l'énonciateur de les contraster en utilisant le connecteur.

Pour nous, cet énoncé peut être divisé en deux parties, la première partie, dans laquelle la culture colombienne est associée à des qualités positives. Les mots à responsabilités de signification, c'est-à-dire, les mots expressifs, sont : « **proche** », « **accueillante** », « **amicale** ». Ces mots sont les qualités que JT a attribué à la culture colombienne. L'aspect exprimé est : culture colombienne DC amicale. En ce sens, les colombiens sont des personnes cordiales, qui se montrent gentilles envers les autres. Pour nous, dans cette première partie de l'analyse, le mot décalé est « **sympathique** ».

Cette relation est observable dans l'argumentation interne des termes expressifs.

Proche DC qui entretient des relations étroites avec quelqu'un d'autre

Accueillant DC qui est hospitalier

Amicale DC qui est empreint d'amitié

JT était enclin à une description des caractéristiques des Colombiens, soulignant les qualités positives. Parmi ces qualités, les argumentations internes des mots « **proche** », « **accueillant** » et « **amical** » nous renvoient à l'image des gens qui entretiennent des relations étroites avec les autres et qui sont hospitalières, une image qui correspond à la plupart des

descriptions faites de Colombiens et qui peut être liée à un stéréotype culturel. Dans cette première partie, la conclusion de celui qui interprète la déclaration est celle d'une relation de confiance. Cependant, la deuxième partie de la déclaration est totalement opposée.

Dans la deuxième partie de la déclaration, là où JT oppose des qualités considérées comme négatives, nous retrouvons comme mots expressifs : « **conformiste** », « **paresseuse** », « **tirer profit** ». Ce segment de l'enchaînement est normatif X DC Y, dont aspect exprimé est, Culture colombienne DC NEG éthique.

Pour comprendre pourquoi nous considérons que cette énumération de termes est négative, il est nécessaire de démêler les arguments internes de chacun d'eux.

Conformiste DC qui accepte de forme passive

Paresseuse DC qui répugne à l'effort, au travail, à l'activité

Tirer profit DC Exploiter le plus avantageusement possible

À nos yeux, la définition de chaque terme n'est pas problématique, Le défi réside dans la relation des segments. À ce stade, nous allons faire une présentation des significations attribuées à chaque mot pour trouver les caractéristiques qui sont liées entre les termes. De cette manière, il nous sera possible de trouver le noyau de chacune des définitions et de relier les stéréotypes et les possibles argumentatifs, ce qui nous permettra de voir plus profondément les valeurs qui sont attribuées aux mots.

Définition de proche en français
Trésor de la Langue Française informatisé
1. Qui est près par la race, les liens du sang, la parenté.
2. Avec qui ou avec quoi on a des affinités intellectuelles ou sentimentales.

Dictionnaire de l'académie Française

1. Qui présente des caractéristiques communes avec une ou plusieurs autres choses, qui paraît peu différent
2. Se dit d'une personne qui partage avec une autre un étroit lien de parenté ou d'amitié.

LAROUSSE

1. Qui présente avec quelque chose d'autre des points communs : Une insolence proche de la grossièreté.
2. Qui a de profondes affinités, qui entretient des relations étroites avec quelqu'un d'autre : Des amis très proches.

À partir des définitions présentées dans le dictionnaire, qui appartiennent au champ sémantique que JT exprime dans sa déclaration, nous avons établi que la définition de « **proche** » impliquait un positionnement vers l'autre dans la relation qu'ils établissent comme sujets.

Proche

Noyau	Valeurs
X a des liens avec Y	Valeurs axiologiques :
DC	+éthique-morales
	+intellectuelles
X a des affinités	+volitive
intellectuelles ou	
sentimentales avec Y	

D'après cette analyse lexicale, l'expression « avoir un lien avec quelqu'un » a des valeurs axiologiques, car avec la relation filiale, une valeur affective est exprimée, ce qui implique que des relations s'établissent entre deux sujets. De la même manière, il est possible de retrouver des valeurs affectives, grâce au mot « affection » qui implique une relation intime avec un sujet.

Dans la seconde partie, il y a des valeurs intellectuelles et affectives à travers lesquelles une condition exprimée. Pour être proche, il est nécessaire de partager un élément commun, intellectuellement ou émotionnellement.

Définition d'amical en français

Trésor de la Langue Française informatisé

1. Qui présente le caractère de l'amitié, qui témoigne ou manifeste de l'amitié

Amitié : [La relation a pour objet de créer ou d'entretenir, etc. une communauté de nature affective et vertueuse]

Dictionnaire de l'académie Française

1. Qui manifeste de l'amitié, témoigne de son amitié.

2. Qui est empreint d'amitié, inspiré par l'amitié.

Amitié :

A. Sentiment d'affection, de sympathie qu'une personne porte à une autre et qui n'est fondé ni sur les liens du sang ni sur la passion amoureuse.

B. Lien de caractère électif unissant des personnes attachées par ce sentiment.

C. Témoignage de bienveillance, d'affection, qui atteste l'existence de ce lien ou de cette relation.

LAROUSSE

1. Qui est inspiré par l'amitié, qui est empreint d'amitié

2. Dont l'attitude exprime l'amitié

Amitié :

Sentiment d'affection entre deux personnes, attachement, sympathie qu'une personne témoigne à une autre : *Être lié d'amitié avec quelqu'un.*

Bienveillance, gentillesse, courtoisie chaleureuse manifestées dans les relations sociales, privées, mondaines : *Dire un mot d'amitié. Fais-nous l'amitié de venir dîner.*

Relations entre collectivités fondées sur le bon voisinage, la bonne entente, la collaboration : *Conclure un traité d'amitié.*

À partir des définitions trouvées dans le corpus lexicographique, nous construisons la partie stable de la signification en termes de noyau.

Amical

Noyau	valeurs
X manifeste de l'amitié	Valeurs finalisantes :
DC	+volitive
X a une relation affective avec Y	Valeurs axiologiques :
	+éthique-morales

L'entité lexicale « **amical** » fait référence en premier lieu, au positionnement du sujet vers autrui. Le terme d'amitié implique l'établissement d'une relation ou d'un lien affectif que les sujets partagent ; de telle manière que nous pouvons considérer que dans le noyau du terme il y a des valeurs axiologiques, éthiques et morales, dans lesquelles être amical est un aspect positif.

En ce qui concerne la lexicographie du terme « accueillant » les définitions que nous avons trouvées sont les suivantes :

Définition d'accueillant en français
<p>Trésor de la Langue Française informatisé</p> <p>1. Qui fait bon accueil (aux personnes), qui est caractéristique du bon accueil.</p> <p>Dictionnaire de l'académie Française</p> <p>1. Qui reçoit avec aménité. Attentive et bienveillante.</p> <p>LAROUSSE</p> <p>1. Qui fait toujours bon accueil aux autres, qui annonce un bon accueil : <i>Un peuple accueillant. Un sourire accueillant.</i></p> <p>2. Où l'on est bien accueilli, hospitalier : <i>Une maison accueillante.</i></p>

À partir des définitions trouvées dans le corpus lexicographique, nous procédons à la construction de la partie stable de la signification en termes de noyau du mot « Accueillant ».

Accueillant

Noyau	valeur
X reçoit favorablement à Y	<p>Valeurs finalisantes :</p> <p>+volitive</p> <p>Valeurs axiologiques :</p> <p>+ éthique - moral</p>

Le terme *accueillant* porte des valeurs axiologiques positives, autorisées par la présence des termes : *hospitalier*, *bienveillante* et *aménité*, ces termes évoquent un comportement dont les valeurs établissent la différence entre ce qui est correct et ce que l'on peut blâmer. De plus, nous observons la présence des valeurs finalisantes et volitives, puis qu'il nous semble que recevoir favorablement quelqu'un est produit de la volonté et du désir du sujet pour bien s'occuper des autres.

Les définitions de conformiste nous montrent :

Définition de conformiste en français

Trésor de la Langue Française informatisé

Personne, qui se conforme passivement aux usages établis, aux traditions.

Dictionnaire de l'académie Française

1. Personne qui adopte une conduite conforme à celle qui est en usage dans le milieu où elle vit.
2. Qui se conforme en toutes circonstances aux idées reçues, aux façons de vivre en usage dans son milieu, aux coutumes, aux traditions.

LAROUSSE

1. Qui fait preuve de conformisme

Conformisme : 1. Tendance à se conformer aux usages, à accepter les manières de penser ou d'agir du plus grand nombre, les normes sociales.

À partir des définitions retrouvées dans le corpus lexicographique, nous procédons à la construction de la partie stable de la signification en termes de noyau du mot « conformiste ». Selon les définitions trouvées, cette attitude implique l'acceptation de valeurs négatives et

positives. C'est-à-dire, bien qu'en principe la définition du mot ne soit pas directement liée à un adjectif ou à une qualité négative, en analysant en profondeur les conséquences de ce positionnement, quelqu'un de conformiste pourrait être associé à la définition d'une personne qui n'agit pas, malgré le fait que les circonstances impliqueraient qu'il doive logiquement agir.

Conformiste

Noyau	valeurs
X accepte toutes les manières de penser et d'agir de forme passive.	Valeurs axiologiques +/- éthiques-morales +/- intellectuelles
DC	Valeurs finalisantes
X accepte même les idées qui lui nuisent	- volitives

Lors de l'analyse de ce terme, les valeurs connexes étaient : valeurs axiologiques éthiques-morales qui montrent une image de l'individu ; mais aussi des valeurs intellectuelles, parce que les manières de penser sont associées. Finalement, il existe une négation de transformation dans les valeurs finalisantes et volitives.

Les définitions de *paresseux* sont les suivantes :

Définition de paresseux en français
Trésor de la Langue Française informatisé 1. Qui répugne au travail, à l'effort, qui manifeste habituellement de la paresse physique ou intellectuelle.

a. [En parlant d'une pers.] Qui manque d'énergie pour (faire) quelque chose, qui manifeste de la paresse dans une circonstance particulière.

2. Lent, nonchalant.

Dictionnaire de l'académie Française

1. 1. Adjectif. Qui est naturellement enclin à éviter le travail, l'effort, à ne pas se donner de la peine.

2. Qui se refuse ou tarde à faire ce qui est nécessaire ou prescrit, qui est sans ardeur physique ou intellectuelle.

LAROUSSE

1. Qui marque, indique la paresse, l'indolence : *Une démarche paresseuse.*

Paresse :

A. Comportement de quelqu'un qui répugne à l'effort, au travail, à l'activité, goût pour l'oisiveté : *Climat qui incite à la paresse.*

B. Manque d'énergie dans une action

2. Littéraire. Qui se déplace avec lenteur :

À partir des définitions proposées par le corpus lexicographique, nous procédons à la construction de la partie stable de la signification en termes de noyau du mot *paresseux*.

Paresseux

Noyau	Valeurs
X répugne à l'effort physique et intellectuel.	Valeur axiologiques : - éthiques-morales - intellectuelles

et X manque d'énergie DC X évite les activités qui impliquent des efforts physiques et intellectuels.	Valeurs finalisantes +/- volitive
---	--------------------------------------

La définition implique que le sujet refuse d'agir, donc les valeurs finalisantes de volonté sont liées, car cela semble être un aspect qui dépend de la volonté du sujet, car c'est celui qui décide s'il veut ou non mener l'action ; il n'y a pas de valeurs positives en termes de transformation. En outre, on trouve des valeurs axiologiques éthiques et morales qui présentent des valeurs négatives du comportement du sujet ; parce que le déni du travail est considéré comme une action négative, qui porte préjudice à la société. La société, qui exalte la personne qui travaille et récrimine celles qui ne travaillent pas. Par conséquent, il existe des expressions telles que "le travail rend l'homme digne". Nous considérons qu'il y a aussi des valeurs intellectuelles, car il y a également un déni d'aspects intangibles tels que la pensée. C'est-à-dire que ceux qui sont paresseux refusent d'accomplir des activités aussi bien physiques tel que le travail, que cognitives tel que penser, réfléchir, étudier, etc.

Les définitions de tirer profit / profiter sont les suivantes :

Définition en français de tirer profit/ profiter
Trésor de la Langue Française informatisé Tirer profit de (qqch.). Exploiter le plus avantageusement possible (quelque chose) Dictionnaire de l'académie Française

1. En parlant d'une personne. *Profiter de*, tirer parti de, bénéficier de.

LAROUSSE

Tirer parti de quelque chose, y trouver l'occasion pour agir de telle ou telle manière : *Je profiterai du week-end pour ranger.*

Tirer un profit abusif de la bonne volonté de quelqu'un ou de sa faiblesse : *Tout le monde profite de lui.*

Procurer un avantage à quelqu'un, lui être utile, lui réussir : *Son séjour à la montagne lui a profité.*

Tirer profit

Noyau	valeurs
X profite de chaque situation	Valeurs axiologiques :
DC	+/- éthiques-morales
X a des bénéfices	+ pragmatiques
	Valeurs finalisantes :
	+ volitive

L'expression « tirer profit ou profiter de » a des valeurs axiologiques pragmatiques positives et négatives, autorisées par la présence des termes *bénéficier* et *avantage*. Nous observons même la présence des valeurs finalisantes et volitives car le fait de profiter implique une prise de décisions.

À partir de l'analyse des caractéristiques et des valeurs mises en évidence dans chacun des termes, il est possible d'observer que tous visent à représenter l'image de quelqu'un, en l'occurrence l'image du Colombien.

La première partie de l'énoncé est responsable de transmettre des valeurs éthiques - morales positives, la deuxième partie montre surtout des aspects négatifs, mais il est clair qu'il existe aussi des ambiguïtés pour certains termes tels que « conformiste » et « profiter », puisque il est possible d'attribuer aux deux des valeurs positives et négatives.

Tout au long de l'analyse, nous avons trouvé que les valeurs axiologiques et pragmatiques des mots étaient opposées, il semblerait que JT utilise le connecteur, dans le but de souligner l'opposition de ces valeurs. C'est-à-dire que les Colombiens sont amicaux, valeur axiologique positive, mais paresseux, valeur axiologique négative. Dans ceux énoncés dont les valeurs volitives sont partagées, le connecteur fonctionne comme un guide pour arriver à la conclusion, parce que l'opposition n'est pas claire ou n'est pas si évidente dans l'argumentation interne des mots ou dans la caractérisation des valeurs, c'est pourquoi, il est nécessaire de guider l'interlocuteur à travers l'utilisation du connecteur.

Concernant l'analyse de la culture française, nous nous concentrons sur la façon dont les Colombiens considèrent la culture étrangère :

7. Que pensez-vous de la culture française ?

JJ : (22) On pourrait faire le même type d'analyse qu'en Colombie par rapport au nombre de cultures présentes dans le pays. Les bretons, les occitans, les basques, les alsaciens, les marseillais, entre autres, forment un éventail de traditions et de savoir-faire que nous ne pourrions pas pour autant unifier en un seul modèle de culture.

Dans cet énoncé JJ a relié le processus de construction culturelle de la France à celui vécu en Colombie. L'énoncé est un enchaînement normatif (22) X DC Y, dont l'aspect exprimé est, Culture française DC NEG homogénéité. Le mot décalé de cet aspect est « diversité ». En ce sens, le locuteur assimile l'influence des peuples qui composent la culture française à l'influence que les peuples, arrivés sur le territoire colombien ont eu à l'époque coloniale.

Culture française DC NEG de culture homogène

Influences de nombreux peuples DC NEG culture homogène

Homogène DC qui est formé par des caractéristiques communes

Les relations établies dans cet enchaînement sont d'une part, la relation de la culture avec l'hétérogénéité, ce qui indiquerait l'existence d'une culture aux caractéristiques diverses et d'autre part, l'influence des peuples ; ce qui est finalement la raison pour laquelle une telle diversité est possible.

- Influences de nombreux peuples DC NEG des caractéristiques communes [en recevant des influences de différents peuples, il est logique que la culture soit aussi diversifiée]
- NEG Influences de nombreux peuples DC des caractéristiques communes [en ne recevant pas l'influence de différents peuples, la culture conservera des caractéristiques communes et moins diverses]
- Influences de nombreux peuples PT des caractéristiques communes [malgré l'influence de différents peuples, la culture conserve des caractéristiques communes]
- NEG Influences de nombreux peuples PT NEG des caractéristiques communes [en dépit de ne pas recevoir d'influence de différents peuples, la culture a des caractéristiques différentes]

JJ considère que le processus de construction de la culture française est similaire à celui vécu par la société colombienne, en termes d'influence par les différents peuples. De telle sorte que la culture colombienne et la culture française proviennent toutes deux de mélanges culturels qui diversifient leurs caractéristiques.

Pour JJ, il est impossible de parler de « culture » de façon unique. Dans la précédente analyse de la culture colombienne, il avait déjà souligné qu'il était impossible de parler d'une culture colombienne unique, de la même manière dans cette section, il exprime de catégoriquement l'impossibilité de parler d'une seule culture française.

En ce qui concerne les termes « **traditions** » et « **savoir-faire** », l'orateur présente sa conception de la culture, dans laquelle les caractéristiques qui la composent sont observables dans les actions quotidiennes des communautés. C'est-à-dire qu'il réaffirme sa position sur la culture en tant qu'ensemble de traditions et d'habitudes d'une communauté.

JR (23) La culture française, en ce moment, n'est que le résultat d'une évolution, une façon différente de penser, d'agir, de voir la vie et de faire partie du monde.

Dans cet énoncé les mots ayant des responsabilités de signification ou expressifs sont : « **évolution** », « **différent** », « **penser** » « **agir** » et « **voir** ». L'énoncé est un enchaînement normatif (23) X DC Y, dont l'aspect exprimé est, Culture française DC différente.

Culture française DC façon différente de penser,

Culture française DC façon différente d'agir

Culture française DC façon différente de voir la vie

Culture française DC façon différente de faire partie du monde.

- Différente façon de penser DC nouvelle manière ou inconnue d'avoir une opinion
- Différente façon d'agir DC manière nouvelle ou inconnue de faire quelque chose

- Différente façon de voir la vie DC manière nouvelle ou inconnue de comprendre la vie
- Différente façon de faire partie du monde DC manière nouvelle ou inconnue d'appartenir au monde

JR réalise une reconnaissance des différences culturelles, pour cela, il parle de différentes façons de penser, d'agir, de voir et de faire partie du monde. À notre sens, l'élément important de cette analyse doit être centré sur deux mots. Le premier : « évolution » et le second « différent ». Les deux nous renvoient à penser au développement d'un comparatif, qui peut être mis en évidence. D'abord, un changement temporaire, puisque l'argumentation interne de « l'évolution » indique une transformation qui devient évidente avec le temps et deuxièmement, l'AI de « différent » qui implique une relation de traits dans laquelle, à la fin, on peut déterminer que certains traits sont différents par rapport aux autres.

En ce sens, JR considère que la culture française est différente de sa propre culture. Cela réaffirme notre idée que la reconnaissance de l'identité est obtenue en prenant l'autre comme point de départ.

Pour caractériser la culture française, JR affirme qu'il trouve différentes manières d'agir et de penser. Cela renvoie sans aucun doute à une conception de la culture liée aux idées et aux valeurs, c'est-à-dire à la culture à partir de son niveau profond.

JT (24) La culture française est une culture respectueuse de l'autre en ce sens qu'elle respecte et maintient des liens proxémiques non invasifs d'autrui, nonobstant, cette posture peut comporter une pensée individualiste et isolée par rapport à la collectivité, ayant l'individu et ses intérêts comme le centre des comportements sociaux, ce qui mène une position fermée, nonchalante et parfois peu accueillante pour des étrangers.

Dans cet énoncé les mots ayant des responsabilités de signification ou expressifs sont : « **respectueuse** », « **individualiste** », « **fermée** », « **nonchalant** » et « **peu accueillant** » la caractérisation de cette déclaration présente d'abord, un enchaînement transgressif, à travers l'utilisation de connecteur « nonobstant ».

On voit que la déclaration présente d'une part, une liste de qualités qui décrivent les caractéristiques du français et d'autre part, une liste de comportements qui semblent être une conséquence ou un produit des éléments liés en premier lieu. C'est pourquoi, lorsque nous analysons la relation de causalité, nous pouvons parler d'une déclaration normative, qui est décrite comme une conséquence de l'application de certaines valeurs et d'un comportement que le locuteur considère comme négatif.

Dans cet enchaînement (24) X DC Y, les aspects exprimés sont Culture française DC respectueuse, le mot décalé est « poli » dans la manière de s'approcher des autres. Cela veut dire, qui agit selon les règles de proximité établies.

Dans la deuxième partie l'aspect exprimé est Culture française DC NEG chaleureux. Le mot décalé de cet énoncé est « **distante** ».

JT met en évidence les caractéristiques qui définissent la culture française. L'argumentation interne des mots expressifs évoque l'idée d'une société, dont la relation entre les individus est lointaine.

Afin d'observer plus clairement le pas effectué dans l'argument, nous verrons les arguments internes des mots expressifs et leur relation avec la culture française.

La culture française DC respect

Respect DC sentiment de considération envers quelqu'un

Selon cette définition, la valeur exprimée par l'individu aurait une relation avec une personne qui se soucie de l'autre et agit donc d'une manière qui ne cause pas de préjudice. Ce qui peut être considéré comme positif. Cependant et dans ce cas, l'argumentation de « respectueuse » n'est pas liée aux sentiments de considération ou au souci que l'individu éprouve pour l'autre, mais plutôt à un comportement en cohérence avec les caractéristiques individualistes des Français.

D'un autre côté nous retrouvons :

Culture française DC pensée individualiste et isolée

Individualiste DC importance des valeurs et des droits individuels

Isolée DC séparé du groupe

Cette seconde relation évoque une manière de penser qui devrait se refléter dans le comportement des personnes. De cette façon, nous pouvons dire que JT a construit une image des Français à partir de son expérience à l'étranger, durant laquelle il a eu l'occasion de percevoir cette pensée, soit parce qu'ils l'expriment ouvertement, soit parce qu'il l'observe dans la façon d'agir.

Culture française DC position fermée

Fermée DC qui est impénétrable, replié sur soi

Culture française DC nonchalant

Nonchalant DC qui ne s'intéresse pas à l'autre

Culture française DC Peu accueillant

Peu accueillant DC NEG hospitalier

D'après la relation des segments, cette deuxième partie implique l'expression d'adjectifs négatifs qui décrivent la culture française.

JT attribue une liste de qualités positives et négatives aux Français, il éprouve de l'admiration pour des qualités telles que le respect des autres, qui dans l'AI est exprimé comme la considération pour quelqu'un. Cependant, en passant en revue les qualités négatives attribuées à cette communauté, JT explique qu'une distanciation est établie, mettant l'accent sur les comportements liés à l'individualisme, à l'isolement et aux visions fermées. Les argumentations internes de ces qualités négatives, nous conduisent à une description des opposés des qualités représentées dans la description que le participant a fait des Colombiens ; et aussi une contradiction de la définition de respectueux comme une personne considérée, parce que lors de l'attribution des valeurs d'individualiste, fermée et distante, la conclusion implique un mépris pour les autres, valeurs contraires au premier terme concerné.

Pour mieux comprendre cette relation de mots, nous allons passer à l'analyse lexicographique des mots liés dans la déclaration, afin de déterminer les valeurs qui les composent et de déterminer pourquoi il y a une relation entre segments, en termes d'opposition.

Définition d'individualiste en français
<p>Trésor de la langue française</p> <p>1. Qui accorde crédit à l'individualisme, qui reconnaît la prééminence de l'individu sur le groupe, la collectivité, la société.</p> <p>Individualisme :</p> <p>Toute théorie ou tendance qui fait prévaloir l'individu sur toutes les autres formes de</p>

réalité et qui lui décerne le plus haut degré de valeur.

Comportement, esprit d'indépendance, d'autonomie, tendance à l'affirmation personnelle ou à l'expression originale.

2. Dont le comportement manifeste l'individualisme, qui exprime son indépendance, son originalité propre, personnelle, spécifique.

Dictionnaire de l'académie Française

1. Qui donne la priorité à l'individu, qui prône l'individualisme.

2. Qui manifeste de l'individualisme dans sa conduite, dans sa pensée.

3. Subst. *Un, une individualiste*, une personne dont la pensée ou l'action reposent sur l'individualisme, ou qui ne tient guère compte que de soi.

LAROUSSE

1. Qui relève de l'individualisme, partisan de l'individualisme.

Individualisme :

Doctrines qui font de l'individu le fondement de la société et des valeurs morales.

Attitude favorisant l'initiative individuelle, l'indépendance et l'autonomie de la personne au regard de la société.

Tendance à s'affirmer indépendamment des autres, à ne pas faire corps avec un groupe.

2. Qui a tendance à affirmer son indépendance vis-à-vis des autres.

Individualiste

Noyau	valeurs
X accorde la priorité à	Valeurs axiologiques +/- éthique-moral

l'individu sur la collectivité	+ pragmatique
ET	- volitives
X manifeste son indépendance	
DC	
X favorise les individus	
DC	
X agit de manière indépendante	

Le noyau exprime à la fois des valeurs éthiques positives et négatives, puisque les définitions introduites montrent d'une part, une attitude qui nie des valeurs telles que la solidarité et la fraternité et de l'autre, une manière d'agir dans laquelle l'individu est responsable de lui-même. Pour cette raison, nous considérons que les valeurs pragmatiques sont aussi incluses, puisqu'elles expriment l'obtention d'un bénéfice qui rend compte de la transformation de l'être.

Définition de fermé en français
Trésor de la langue française
Au fig. [En parlant d'une pers. ou d'un aspect de son comportement]
1. Qui est impénétrable, replié sur soi.
Dictionnaire de l'académie Française
Impassible, buté.
LAROUSSE
Rendre quelqu'un hermétique à quelque chose



Fermé

Noyau	valeurs
X est impénétrable, hermétique et impassible DC X ne montre pas ses sentiments DC X n'est pas considéré par les autres.	Valeurs axiologiques - éthiques - morales - hédonistes - affectives

Le noyau du mot « fermé » implique des valeurs axiologiques négatives. D'un côté, les valeurs éthiques - morales et de l'autre les valeurs hédonistes - affectives, les premières montrent d'une part un comportement et l'image d'une personne, qui n'a pas de bonnes relations avec les autres. Les deuxièmes montrent le traitement des sentiments qui sont cachés ou refusés dans la définition.

Définition de nonchalant en français
Trésor de la langue française 1. [En parlant d'une pers.] Dont la conduite, l'attitude manque de fermeté, de volonté, de rigueur, d'entrain. Dictionnaire de l'académie Française

1. Participe présent de l'ancien verbe *nonchaloir*, « négliger, ne pas se soucier de ». Qui fait preuve de nonchalance, qui est empreint de nonchalance.

LAROUSSE

1. Qui manque de zèle, d'ardeur, d'énergie : *Élève nonchalant*.

2. Qui manque de vivacité, dont les gestes sont lents et vagues : *Allure nonchalante*.

Nonchalant

Noyau	valeurs
X manque de fermeté, volonté et énergie pour agir	Valeurs axiologiques - éthiques - morales
DC X agit de manière indolente.	Valeurs finalisantes - volitive

Le noyau du mot « nonchalant » implique des valeurs axiologiques éthiques - morales négatives, parce qu'il montre la façon d'agir d'une personne, qui est apathique. Il montre aussi, qu'il y a des valeurs négatives volitives, car l'attitude de l'individu montre un refus de se transformer ou de s'améliorer de manière coopérative.

Définition d'accueillant en français

Trésor de la Langue Française informatisé

1. Qui fait bon accueil (aux personnes), qui est caractéristique du bon accueil.

Dictionnaire de l'académie Française

1. Qui reçoit avec aménité. Attentive et bienveillante.

LAROUSSE

1. Qui fait toujours bon accueil aux autres, qui annonce un bon accueil : *Un peuple accueillant. Un sourire accueillant.*

2. Où l'on est bien accueilli, hospitalier : *Une maison accueillante.*

Peu accueillant

Noyau	valeur
X ne reçoit favorablement à	Valeurs finalisantes : - volitive
Y	Valeurs axiologiques : - éthique - morale

L'expression *peu accueillant* porte des valeurs axiologiques négatives, autorisées par la négation du terme accueillant, qui à la forme affirmative, a des valeurs positives. Cette expression évoque un comportement négatif envers l'autrui. Nous observons également la présence des valeurs finalisantes - volitives, puis qu'il nous semble que dans cette définition l'individu est celui qui a le pouvoir de décision.

Quand nous regardons de plus près les valeurs axiologiques de chacun des mots attribués à la culture française, nous voyons bien qu'il y a une inclination vers des aspects négatifs résultant d'un comportement qui prend en compte de façon spécifique les conditions, situations et bénéfices de l'individu. C'est pourquoi il existe un rapport de contraires et que l'utilisation du lien "non-instable" se produit, puisque la première partie de la déclaration peut donner une

conclusion opposée, c'est-à-dire, en exprimant le respect, on ne peut conclure que les attitudes envers les autres sont considérées, c'est-à-dire en pensant au bien-être de l'autre. Comme nous l'avons vu, il y a une tendance au contraire.

On peut alors affirmer que la conclusion de l'énoncé de JT est que les Français respectent l'espace personnel de l'autre, non parce qu'ils sont considérés, mais parce qu'ils ne se rencontrent pas étroitement avec les autres, puisqu'ils sont individualistes et cette dernière condition n'est pas positive.

Conception de culture.

Les conceptions de « culture », « culture colombienne » et « culture française » que nous avons ici, sont extraites du corpus et de l'analyse du discours des trois enseignants. Nous soulignons deux accents différents. Celui qui exprime la perception de deux participants, (JJ et JR), qui prennent les processus historiques des deux sociétés pour définir le cadre culturel qui les caractérise ; et l'autre, (JT), qui définit la culture à partir de son expérience à l'étranger et qui perçoit également la culture en termes de relations interpersonnelles.

Le métissage culturel

Définir le terme *culture* comme le résultat du mélange et de l'influence des peuples nous conduit sans aucun doute à penser à un type d'idéologie spécifique. L'idéologie du métissage culturel se concentre sur les processus vécus en Amérique latine suite à la colonisation. Cette idéologie est basée sur des échanges et des mélanges non seulement au niveau génétique, mais aussi au niveau social et culturel, en raison de la convergence des indigènes, des africains et des peuples colonisateurs d'Europe, qui ont généré un nouveau peuple et une nouvelle identité culturelle.

Navarrete (2005) analyse le métissage d'un point de vue idéologique, dans lequel de nouvelles façons de penser se sont formées à partir du processus de l'ethnogenèse dans les Amériques, et en particulier au Mexique. Durant ce processus, de nouvelles formes d'identification et de pensée issues du mélange entre les peuples sont envisagées, car après l'époque coloniale, il a été possible de détecter trois situations. En premier lieu, une dissociation des origines indigènes, où les influences autochtones sont refusées pour donner la priorité aux influences de ceux considérés comme « les blancs ». En second lieu, un rejet par les traditions imposées, ce rejet a cherché à sauver les peuples des idées et des connaissances ancestrales. Finalement une troisième situation, où il y a reconnaissance à la fois des influences indigènes et des influences blanches.

Cette dernière perception explique une conception de la culture, que nous considérons être présente dans l'aspect symbolique du terme, qui pour Schoeffel et Thompson (2007) est le niveau profond, c'est-à-dire les valeurs, les croyances et les idées. Ici, il est supposé que la culture pour JJ est le résultat du processus d'échange ayant eu lieu pendant la colonisation, durant laquelle plusieurs peuples en ont influencé d'autres. Pour JR, il y a aussi un échange qui implique une influence réciproque et cette influence est non seulement liée à la culture en tant que telle, mais à un processus, au cours duquel les contributions culturelles des deux parties sont explicitement reconnues. Ce processus est pour nous celui de l'interculturalité.

Cette perception des cultures qui sont le produit d'un mélange laisse aussi entrevoir comment chacun des individus est reconnu dans le processus d'identification. Dans le cas de JJ et de JR, ils sont tous deux capables d'identifier dans l'histoire le processus de construction culturelle qui a eu lieu, en France et en Colombie.

Selon la classification de Walsh (2009) sur l'interculturalité, la perspective du métissage culturel de JJ, laisse entrevoir une vision rationnelle sur ce terme. Rappelez-vous que, selon l'auteur, la reconnaissance du processus historique n'implique pas le développement d'une conscience critique sur les relations entre les peuples et les cultures. En ce sens, la posture rationnelle implique le contact et l'échange de personnes, de valeurs, de coutumes, etc., ce qui, dans notre cas, a été décrit dans la description du participant JJ, qui parle explicitement de la culture colombienne et de la culture française en termes d'échange et d'influence. Cette posture, qui reste quelque peu passive, nous permet de voir, en tout cas, quelques traits superficiels d'une identité indépendante.

Pour JR, qui parle aussi de l'idéologie du métissage culturel, cette influence se manifeste de manière bidirectionnelle, positionnant sa conception de l'interculturalité dans la catégorie fonctionnelle. Cette perspective est plus explicitement liée aux caractéristiques d'un type d'identité indépendante, qui ne cherche à bénéficier à aucune des deux cultures. Dans ce cas, il établit simplement une reconnaissance des influences exercées par chacune des cultures.

Le libéralisme, l'individualisme et le collectivisme, les marques idéologiques dans la culture.

Pour JT, la culture devient évidente dans la façon dont les gens agissent et dans la façon dont ils créent des liens avec les autres. De telle sorte qu'il fonde sa conception sur la culture française et colombienne selon son expérience personnelle. En ce sens, la définition de la culture se rapproche également au champ du symbolique, mais dans ce cas, c'est sur l'interaction sociale que l'accent est mis.

Nous considérons que cette deuxième partie, dans laquelle la conception de la culture est exprimée dans le discours de JT, ne présente pas explicitement les caractéristiques de son positionnement idéologique, mais il est possible d'arriver à ce positionnement à travers une

lecture interne, grâce à laquelle il est possible de savoir avec quels éléments JT ne se sent pas identifié ou n'est pas d'accord ; pour en déduire quelle est sa pensée au moyen d'une définition par contraires, ou avec quels aspects JT est d'accord.

Le discours de JT est marqué par deux façons de pensée corrélées. D'une part, le libéralisme défini par des auteurs comme Von Mises (2017) et Vargas (2007) comme un mouvement de large projection qui défendait comme idée essentielle le développement de la liberté personnelle comme un moyen de réaliser le progrès de la société. En effet, nous considérons que JT se sent identifié à certaines valeurs du libéralisme, telles que la tolérance, la liberté et l'égalité.

D'autre part, à l'idéologie de l'individualisme, qui est considéré comme une tendance sociologique donnant la primauté à l'individu, sans tenir compte de la communauté. D'après Laurent (2015) : « L'individualisme repose avant tout sur la conviction que l'humanité est composée non pas d'abord d'ensembles sociaux (nations, classes...) mais d'individus : d'êtres vivants indivisibles et irréductibles les uns aux autres, seuls à ressentir, agir et penser réellement » (p.4).

Le discours de JT reconnaît dans cette idéologie, l'importance de la valeur de la liberté et il se reconnaît comme étant une personne qui respecte les libertés des autres et qui cherche à obtenir le même comportement en réponse, cependant, il n'est pas d'accord avec l'idée de la primauté absolue de l'individu et il s'éloigne donc de cette position, lorsqu'il reconnaît les défauts. En effet, cette perspective qui vise à montrer la condition individuelle de l'être humain, peut être liée à des valeurs axiologiques négatives telles que l'égoïsme.

En ce qui concerne les enchaînements dans lesquels ces pensées sont présentes, nous pouvons dire, d'une part que JT est en accord avec les attitudes dans lesquelles l'individualité de l'autre est reconnue et donc il y a des valeurs comme le respect et la liberté. Ces attitudes et valeurs existent dans le cadre de l'idéologie libérale et dans ce sens JT est d'accord avec la perspective libérale de la culture française. Néanmoins et malgré le fait que cette idéologie soit proche de l'individualisme, nous remarquons un positionnement négatif de JT, car bien que cela soit défini comme une pensée qui défend la dignité morale de l'individu, il y a une tendance à attribuer des valeurs négatives à cette attitude, dont le bénéfice se trouve à un niveau particulier et non collectif. L'individualisme serait donc une négation de l'altruisme, de la solidarité et de la collectivité, des valeurs qui, en tant qu'êtres sociaux, vivant en communauté, s'avèrent être idéales et importantes pour JT.

Selon cette vision, le discours de JT défendrait les valeurs de la reconnaissance de l'individualité et du respect du libéralisme, mais en même temps, s'opposerait aux valeurs individualistes d'une société qui ne se soucie pas de l'autre. En ce sens, l'interviewé serait d'accord avec une pensée qui procure le bien commun et promeut ensuite, des valeurs telles que la solidarité et l'amitié. On parle alors de traits d'une idéologie collective.

Le positionnement de JT nous montre deux types d'identités liées à la culture. Il présente d'une part, un positionnement identitaire rebelle et, d'autre part, certaines caractéristiques liées à l'identité indépendante. Dans le premier cas, il est possible de voir qu'il y a une perspective critique envers sa culture et envers la culture étrangère. En effet, il est capable de souligner les aspects négatifs qui caractérisent les deux cultures, ce qui implique un questionnement critique. Dans le second cas, nous voyons comment il essaie de présenter les caractéristiques des deux cultures au même niveau, ce qui impliquerait une attitude avec des traits d'indépendance.

Dans les deux cas, la vision de l'interculturalité existante est toujours d'ordre fonctionnel, car, comme l'affirme Walsh (2009), cette perspective repose sur la reconnaissance équitable de la diversité culturelle. Nous considérons que malgré le fait qu'il y ait une position critique, cela n'atteint pas l'état idéal d'interculturalité critique, puisqu'il exige qu'il y ait une sorte de revendication du pouvoir.

Tableau 3: *Caractéristiques discursives et identités:*

Participant	Caractéristiques du discours	Idéologie	Type d'identité
JJ	<p>Raison pour apprendre.</p> <p>Compétitivité Profit Désir de se démarquer</p> <p>Conception de la langue</p> <p>Langue international Prestige Difficile à apprendre</p>	Vision néolibéralisme	<p>Traits de soumission :</p> <p>La motivation pour apprendre est liée à la demande sociale. L'individu doit développer ses habiletés communicatives pour battre ses rivaux.</p> <p>L'apprentissage de la langue dépend du prestige social. À cause de cette situation il faut apprendre des langues telles que l'anglais et le français.</p>
	<p>Conception de culture</p> <p>Le regroupement de traditions et de coutumes partagées par un groupe</p> <p>Relation langue et culture</p> <p>Connaitre la culture pour comprendre la langue Conception profonde de culture</p> <p>Culture colombienne</p> <p>Diversité culturelle à cause de l'influence des peuples.</p> <p>Culture française</p> <p>Diversité culturelle à cause de l'influence des peuples</p>	Métissage culturel	<p>Traits d'Indépendance :</p> <p>L'individu reconnaît les deux cultures et il montre les similitudes de ses conditions.</p>

JR	<p>Raison pour apprendre.</p> <p>Apprendre des nouveautés Désir de se démarquer</p> <p>Conception de la langue</p> <p>Immigration Contexte culturel lointain</p>	<p>Vision néolibéralisme</p>	<p>Traits de soumission :</p> <p>L'apprentissage de la langue est favorisé par un désir d'exaltation dérivé d'un conditionnement social.</p> <p>Traits d'idolâtrie :</p>
	<p>Conception de culture Série d'habitudes</p> <p>Relation langue et culture La langue montre les caractéristiques de la culture</p> <p>Culture colombienne Diversité culturelle à partir des échanges</p> <p>Culture française Reconnaissance de la différence</p>	<p>Métissage culturel</p>	<p>L'apprentissage de la langue est motivé par un désir de migration, qui offre plus d'avantages et de bénéfice.</p> <p>Traits d'Indépendance :</p> <p>L'individu reconnaît les deux cultures Il considère sa propre culture comme un agent actif dans l'échange culturel.</p>
JT	<p>Raison pour apprendre.</p> <p>Admiration pour l'objet d'étude. Relation désintéressée.</p> <p>Conception de la langue Proximité avec la langue maternelle des apprenants</p>	<p>La beauté désintéressée</p>	<p>Traits d'idolâtrie :</p> <p>Préférence pour le français en raison de l'admiration que l'individu a pour elle.</p>
	<p>Conception de culture La culture repose sur les idées d'un groupe. Vision profonde de la culture.</p> <p>Relation langue et culture Langue comme agent transformateur de la culture</p>	<p>Libéralisme individualisme et collectivisme</p>	<p>Traits de rébellion : l'individu exprime un point de vue critique sur les caractéristiques culturelles de sa propre culture.</p> <p>Traits d'Indépendance :</p>

	<p>Culture colombienne : Point de vue critique sur la culture Perception sur les colombiens comme des personnes amicales mais paresseuses</p> <p>Culture française Point de vue critique sur la culture Identification d'éléments positifs et négatifs. Respect aux autres Culture distante et individualiste Définition de culture à partir de son expérience.</p>	<p>L'individu reconnaît les aspects positifs et négatifs des deux cultures. .</p>
--	---	---

La biographie langagière

La reconstruction de l'apprentissage de manière autobiographique est pour nous un exercice de réflexion fait par l'introspection, la préparation et l'analyse des questions posées aux participants de cet exercice de recherche. Le corpus présenté ici est le fruit d'un exercice de simulation au cours duquel nous avons demandé à nos interviewés d'imaginer une situation spécifique de la vie réelle, dans laquelle ils raconteront leur parcours d'apprentissage de FLE, en se basant sur quelques questions, tout cela en rappelant les déclarations de Barthes (1977) sur la façon dont la narration est un élément important dans la vie des êtres humains, qui permet à n'importe qui de s'exprimer.

Situation :

Imaginez que vous avez été invité à une séance d'orientation professionnelle dans un établissement scolaire, pour parler de votre parcours vécu pour devenir un professionnel de l'enseignement, devant un groupe d'étudiants qui est sur le point d'obtenir son diplôme.

L'exercice proposé est une situation de dialogue pendant laquelle chaque participant présente le déroulement du parcours d'apprentissage à l'auditoire, dans ce cas le groupe

d'étudiants, qui va bientôt commencer son propre voyage au niveau universitaire. C'est-à-dire, que même s'il s'agit d'une simulation, le narrateur prend en compte ses interlocuteurs. Comme s'il s'agissait d'un dialogue pendant lequel le narrateur avait son auditoire devant lui. De cette façon, nous observerons non seulement le positionnement de l'individu tout au long du récit en ce qui concerne le sujet de l'apprentissage des langues, mais aussi les positions qu'il prend à l'égard du public.

En prenant en compte l'objectif de la biographie linguistique, l'objectif de la structure narrative de Labov et l'objectif de la théorie du positionnement de Harré, premièrement, nous avons élaboré une contextualisation de chacune des narrations, qui permettra de connaître globalement chacun des parcours. Deuxièmement, nous soulignons trois des six types de clauses narratives, dans lesquelles nous considérons qu'un processus argumentatif a lieu, dans ce cas, les clauses choisies étaient « abstract », « evaluation » et « coda ». Finalement, nous trouverons les positionnements de chacun des sujets tout au long du récit, qui constituent une typologie des postures narratives, dans le processus de construction identitaire de l'enseignant qui apprend et enseigne une langue étrangère. Tenant compte du fait que le récit nous permet de voir une ligne temporelle d'événements, nous avons décidé d'en profiter pour intégrer le processus de transformation vécu par les participants dans une ligne temporelle. Ainsi, une fois que nous aurons identifié le positionnement des participants, face à l'apprentissage du français, nous soulignerons les étapes observables de la biographie linguistique.

Les biographies langagières de JJ, JR et JT

Ces biographies langagières nous conduiront à suivre le parcours d'apprentissage de chaque enseignant. Les sujets cherchent à montrer par leur narration comment s'est déroulée leur relation avec la langue étrangère et leur parcours dans l'apprentissage des langues, à justifier les

choix particuliers qui ont influencé leurs vies professionnelles et personnelles et finalement à caractériser leur identité linguistique.

Dans le cadre de cet exercice, nous soulignons l'importance de reconstruire le parcours d'apprentissage à partir de l'autobiographie, car cela nous permet de voir le sujet à plusieurs moments. De cette manière, le sujet montrera dans la narration ce qu'il pensait dans le passé, comment il se voit du présent au passé et enfin comment il se voit dans le présent. Pour nous, c'est un exercice vital car il peut montrer les changements dans l'apprentissage ainsi que les traits qui constituent son identité culturelle et linguistique. En d'autres termes, l'individu montre dans la narration, son évolution dans le temps en tant qu'apprenant et enseignant à partir de l'apprentissage de FLE.

Contexte narratif de JJ.

JJ est enseignant de langues étrangères diplômé de l'Université *Pedagógica nacional* de Bogotá, en Colombie. Il a fait un master en France, où il vit aujourd'hui.

En 2007, son désir d'accéder à de meilleures opportunités professionnelles l'a incité à s'inscrire à un programme d'études avec des projections nationales et internationales. Au début, son objectif n'était que celui d'apprendre l'anglais et ses résultats académiques en cours ont montré une tendance pour cette langue. Néanmoins, deux facteurs ont été cruciaux pour repenser au positionnement du français dans sa vie. D'abord, l'ouverture à un domaine de travail moins concurrentiel, puisque le nombre de professionnels du français est plus faible et ensuite, la possibilité d'accéder à des niveaux d'enseignement supérieur dans des établissements à l'étranger. Après avoir eu une expérience académique et professionnelle en France, JJ souligne l'importance de pratiquer le français dans sa vie, puisque cette langue lui a donné l'opportunité de voyager

dans un pays asiatique en tant qu'ambassadeur de la langue française, un lieu où sa perspective sur le monde et son rôle ont radicalement changés.

Selon l'histoire de JJ, ses besoins en matière de travail et d'éducation l'ont poussé à repenser sa relation avec la langue française qui, au début, n'attirait que peu son attention. En effet, ce n'est que lorsqu'il a eu plus de possibilités professionnelles que le français a trouvé une place dans sa vie, prenant ainsi la décision de se concentrer sur cette langue et de développer un futur projet de vie autour d'elle.

Argumentation et positionnement dans la narration

Selon Davis et Harré (1990), lorsque quelqu'un raconte un fragment de son autobiographie, le locuteur assigne des parties et des personnages dans les épisodes décrits, à lui-même et à d'autres personnes, y compris ceux qui prennent part à la conversation. En ce sens, la structure d'une anecdote est la même que dans toute autre narration, dans laquelle chaque personnage remplit une fonction dans l'histoire. Autrement dit, lorsque nous racontons, nous présentons les histoires d'un point de vue particulier, le narrateur positionne les personnages dans un moment et un lieu, en attribuant certaines caractéristiques qui, à la fin, sont des caractéristiques représentatives de chacun d'eux.

Dans cet exercice, nous considérons la narration comme un texte argumentatif, car les événements et situations présentés, montrent un point de vue et une posture par rapport à quelque chose. Par son positionnement, le locuteur argumente en faveur ou contre une idée, il argumente avec son discours appartenant ou non à un groupe.

À partir de ces biographies, nous avons pu détecter trois types de positionnement, d'abord, ceux qui sont motivés par l'expérience, c'est-à-dire les rôles que nous assumons en raison de situations ou d'événements auxquels nous sommes confrontés. Deuxièmement, il y en a

d'autres liés à la profession que nous exerçons et qui résultent d'un choix personnel. Enfin, nous retrouvons les positionnements arbitrairement accordés par la société. Dans ces énoncés, nous examinerons les rôles assumés par chacun des participants à chaque étape. En outre, nous pouvons identifier que le sujet narrateur a tendance à se positionner de deux façons dans le texte. En premier lieu, il adopte une position par rapport à l'auditoire et en second lieu, il montre le positionnement historique dans lequel il développera les étapes et les transformations données dans le temps. Pour cette raison, nous montrerons dans chacune des clauses soulignées, à la fois la position qu'il assume devant l'auditoire et la vision qui représente la perception ou l'image qu'il a de lui-même. Nous parlons de l'extension de classification où le sujet regarde le passé, en tenant compte des attributs culturels établis et il définit les rôles de cette manière.

Tableau 2 : Positionnements narratifs de JJ

Type de proposition	Extrait	Rôles	
		<i>Vers L'auditoire</i>	<i>Auto- perception</i>
Abstrait	<p><i>Chers étudiants, il ne faut pas que je vous le dise car vous l'avez tous vécu mais le chemin que vous avez choisi n'est pas facile.</i></p> <p><i>Cela ne l'a pas été pour moi quand j'ai commencé quelques années auparavant lorsque mon choix professionnel m'a présenté la langue française face à l'anglais et son charme médiathèque[sic], celui qui m'avait fait opter</i></p>	<p><i>1. Père : Discours paternaliste</i></p> <p><i>2. Personne Résiliente</i></p>	<p><i>1. Pair : Étudiant inexpert.</i></p> <p><i>2. Jeune Superficiel</i></p>

	<i>pour une carrière en langues étrangères.</i>		
evaluation	<p><i>Très focalisé sur le but d'apprendre l'anglais et loin de comprendre ce que le français apporterait à mon CV et à mon avenir.</i></p> <p><i>C'est justement ce moment-là qui redéfinirait ma relation avec la langue française, car si bien, mon travail était simple et dirigé exclusivement vers l'enseignement de l'anglais, le fait que je parlais français et oui, moi aussi j'ai été étonné d'avoir encore un certain niveau, a plu à mon chef et aux preneurs de décision de la compagnie.</i></p> <p><i>J'ai compris alors que le français était un avantage pratique et qu'il ne fallait pas trop le laisser tomber.</i></p> <p><i>J'ai voulu compléter mes études et chercher un programme de master ailleurs. Et j'ai voulu le faire ailleurs car étudier en Colombie et surtout au niveau supérieur est très cher et loin d'être pratique. Par ailleurs, il y a une sorte de promesse de qualité dans les systèmes d'éducation en Amérique du Nord et en Europe.</i></p>	<p><i>3. Carriériste et Sage/mentor</i></p> <p><i>4. Carriériste</i></p> <p><i>5. Mentor</i></p> <p><i>6. Carriériste</i></p>	<p><i>3. Jeune inexpérimenté</i></p> <p><i>4. Jeune inexpérimenté</i></p> <p><i>5. Opportuniste</i></p> <p><i>6. Pratique</i></p>

	<p><i>Une promesse camouflée par la menace du coût de vie dans ces pays mais qui est tout à fait surmontable lorsqu'on trouve le bon programme et que l'on parle l'anglais ou la langue du pays. Je croyais que ce serait un programme court mais essentiel à ma formation. Mais l'expérience serait plus que ça, plus longue et plus éducatrice. J'ai connu des personnes de tous les coins du monde, de différents religions, traditions, façons de vivre, savoir-faire et j'ai eu l'occasion de comprendre que ma vision du monde était très réduite.</i></p> <p><i>Le gouvernement français m'envoyait les représenter et représenter la culture francophone et cela est l'un des moments forts de ma vie professionnelle. La langue française m'a ainsi ouvert les yeux à d'autres pays et cultures et à des personnes merveilleuses au Kazakhstan.</i></p>	<p><i>7. Personne exemplaire</i></p> <p><i>8. Personne exemplaire</i></p>	<p><i>7. Carriériste</i></p> <p><i>8. Émissaire</i></p>
Coda	<p><i>Tout change et c'est pareil pour les décisions professionnelles. Ce que je peux dire, c'est que la langue française a beaucoup changé ma vie et qu'elle continuera à le faire. S'habituer aux</i></p>	<p><i>Personne exemplaire</i></p>	<p><i>Pratique</i></p>

changements et aux transformations est une habilité qui ne nous est peut-être pas enseigné à la fac mais qu'il faut accueillir le moment venu.

Dans le tableau suivant, nous verrons la description de chacun des rôles identifiés dans le discours de JJ.

Tableau 3 : Caractérisation des positionnements de JJ.

Rôle ou positionnement	Caractérisation
Père	Il se montre en être protecteur, intéressé pour aider l'autre par son expérience et il a aussi un lien affectif avec le locuteur.
Pair	Personnes unies par affection ou ayant quelque similitude de caractère, de sentiments.
Sage et Mentor	Il s'agit du rôle de ceux qui possèdent et montrent leur savoir sur quelque chose, mais il ajoute aussi à cette connaissance la valeur de l'expérience, qui ne peut être connue que par les années et à la suite d'une révélation. Le sujet est une personne servant de conseiller.
Résilient	Personne capable de surmonter des situations défavorables.
Superficiel	Personne qui admire des aspects pas si profonds et par ceux-ci crée une impression ou une perception qui modélise ou conditionne son comportement.

Jeune inexpérimenté	Qui n'a pas d'expérience, c'est-à-dire, qui n'a pas la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation de soi avec le monde et pour cela, a besoin d'un guide.
Carriériste	Il s'agit d'une personne qui cherche à satisfaire avant tout son ambition personnelle.
Opportuniste	Comportement d'une personne qui agit en fonction des circonstances et sait exploiter les occasions, parfois, aptitude à saisir toutes les occasions avantageuses.
Personne exemplaire	Qui peut être cité en exemple, en modèle à imiter.
Aventureux	Il se caractérise par la recherche de nouvelles opportunités et expériences. Malgré le risque que ses décisions peuvent avoir, il se jette à l'eau et prend le risque.
Émissaire	Il est reconnu comme l'élu ou le délégué, en ce sens, c'est un sujet qui doit accomplir une mission et qui représente aussi un groupe ou une entreprise, auquel ou à laquelle il sent qu'il appartient. Par conséquent, il dirige ses actions vers la réalisation de l'objectif.
Pratique	Cette caractéristique est accordée à ceux qui sont capables de s'adapter facilement aux changements et d'agir en fonction de la situation à laquelle ils sont confrontés

Nous considérons qu'il y a deux types de positionnements dans le récit. Les positionnements du narrateur vis-à-vis de son public, dans lesquels il se retrouve père, sage,

mentor, carriériste, résilient et exemplaire ; et, ses positionnements personnels en tant que personnage dans le récit qui se retrouve dans une transformation. Dans ce cas, l'individu se perçoit comme pair, opportuniste, émissaire, superficiel, aventureux, carriériste et jeune inexpert.

Nous considérons que les positionnements de « père », « sage » et « mentor » ont pour origine son choix professionnel. C'est-à-dire que sa profession exerce une grande influence sur la relation avec l'autre. Le narrateur a un lien avec son public, ce qui le pousse à considérer qu'il doit y laisser son héritage et ses connaissances, puisque c'est son obligation morale, car son voyage lui a fourni l'expérience nécessaire pour pouvoir raconter sa vie et donner des conseils. La même chose se produit plus tard dans les clauses de « personne exemplaire », dans lesquelles il se positionne comme un exemple à suivre, car lorsqu'il raconte son expérience, sur le terrain, et en tant qu'étudiant à l'étranger, il se montre comme étant un modèle, autrement dit, une personne qui, grâce à ses caractéristiques et à ses qualités, peut servir de référence à l'imitation.

D'autre part, dans les positionnements de « carriériste », « pratique » et « opportuniste », le récit du participant montre que par ses expériences, il a pris certaines mesures pour faire face aux événements de sa vie. Finalement le positionnement « d'émissaire », est un rôle accordé par la société, mais dans ce cas ce rôle n'est pas considéré comme une imposition, au contraire, c'est un honneur pour lui.

Ces positionnements sont chargés de montrer la transformation de JJ au fil du temps, fruit de sa formation en tant que professeur de langues étrangères, de son expérience professionnelle dans son pays d'origine et de son parcours de formation à l'étranger.

Nous allons maintenant aborder la chronologie qui permet de voir les étapes et la transformation de l'individu tout au long de son parcours d'apprentissage.

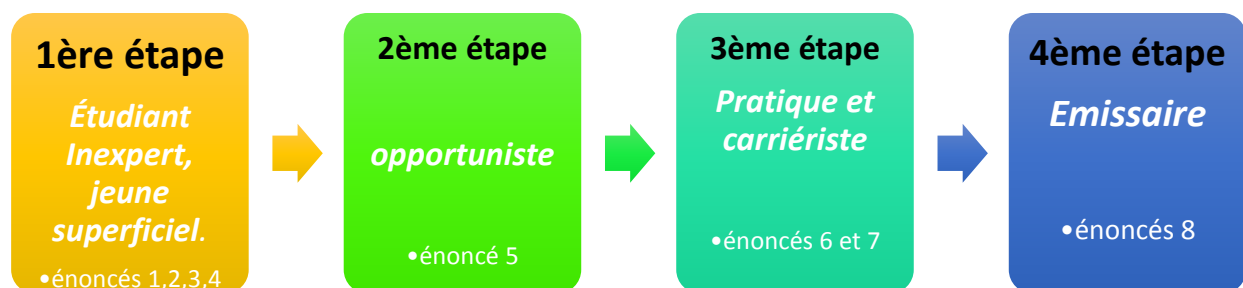


Illustration 13: Étapes du processus d'apprentissage de JJ

La première étape correspond à ses débuts, pendant lesquels il était évident que le manque d'expérience, la perception que JJ a, justifie certains comportements ou attitudes face à son parcours, avec laquelle il n'est pas d'accord actuellement.

La deuxième étape montre leur intérêt à améliorer et à tirer profit de leurs compétences. Cette étape s'est enrichie de l'apprentissage acquis tout au long de leur parcours d'apprentissage, ce qui leur permet d'entrer dans le domaine de l'enseignement.

La troisième étape montre la nécessité de poursuivre leur parcours de formation et ainsi, contribuer à l'amélioration de leur profil. Cela justifie votre choix d'une université à l'étranger. Enfin, la quatrième étape explique son parcours, non seulement académique, mais aussi personnel face à différentes cultures.

Pour les deux prises de position du participant, il est important de comprendre quels sont les discours et les idéologies sous-jacents. Pour cela, nous avons classé trois thèmes essentiels : le modèle à suivre, l'utilité de la langue sur le marché et enfin le rôle du citoyen dans la société.

La voix de l'expérience guide la vie des plus jeunes.

Depuis son désir d'envoyer un message significatif au public sur son expérience, au cours du parcours personnel de choix de carrière, JJ a choisi de transmettre un message, dans lequel ses rôles de « père », « mentor » et « sage » sont révélés. De ce point de vue, il était chargé non seulement de montrer la proximité de l'auditoire, mais aussi un intérêt particulier précisant qu'il

cherchait à ce que sa narration ait un impact. Pour cela il décide de se mettre au même niveau, en comptant qu'au début de son voyage, il était dans les mêmes conditions d'eux, c'est-à-dire qu'il était jeune, n'avait pas de large connaissance du monde, qu'il était embrouillé par les apparences et qu'il avait besoin d'un guide.

Il est également possible d'observer que par le biais de cette empathie, son rôle est déterminé par la mission qu'il a avec ses étudiants en tant qu'enseignant. De telle sorte qu'il décide d'offrir un salut chaleureux, qui permet dans une première mesure d'être proche des jeunes, et dans un second temps, d'être un point de référence valable, puisqu'il représente deux figures d'autorité, celle de l'enseignant et celle du père. Les deux figures convergent fréquemment dans la façon de traiter les plus jeunes, ce qui implique une relation proportionnelle entre l'âge et la sagesse, la jeunesse implique d'une certaine manière, un manque de connaissances ou un manque de sagesse, puisqu'en si peu de temps ils n'ont pas eu l'occasion de vivre des situations comme celle que les narrateurs ont connues.

De cette manière le père et l'enseignant partagent la responsabilité de former et de guider l'individu dans sa démarche, puisqu'ils ont déjà emprunté le même chemin quand ils étaient étudiants. Comme le jeune étudiant manque d'expérience et donc de connaissance, il peut ainsi profiter de l'expérience à travers l'écoute ou la lecture du récit biographique. L'enseignant, qui est sage et père à la fois, garantit un chemin sans heurts, au moyen de l'exemplification. Ce pouvoir avec lequel il parle est autoproclamé par le narrateur et il est justifié par l'expérience. C'est-à-dire qu'il considère qu'il peut rendre compte de son histoire et donner des conseils grâce au fait qu'il a déjà traversé des difficultés, vécu un apprentissage et peut être un point de référence.

Dans la perception qu'il a de lui-même et de la façon dont il s'adresse au public, il est possible d'observer temporairement une transformation chez l'individu. Dans ce cas, quand on regarde en arrière, l'individu est capable de se reconnaître et de se caractériser. Il parle de lui au passé comme un personnage loin de celui qu'il est aujourd'hui. Un jeune inexpérimenté, qui manquait d'informations et avait donc besoin d'un guide, un rôle très opposé au professionnel qu'il est aujourd'hui, la voix directrice de ce groupe de jeunes, qu'il voit à la même étape à laquelle il était quand il a commencé à étudier, c'est-à-dire qu'il se positionne non seulement comme narrateur et protagoniste de l'histoire, mais positionne également son public.

Concernant le processus d'émancipation du sujet, le narrateur montre avec le premier « je » du récit qu'un individu manque non seulement de discernement, mais du pouvoir de décision d'agir. Au contraire, le deuxième « je » est montré comme un sage expérimenté, capable de décider et aussi muni de pouvoir et de clairvoyance pour conseiller et servir d'exemple.

La valeur de la langue et la satisfaction des ambitions.

La relecture du récit de JJ nous amène au premier changement évident dans sa façon de penser et d'agir. Les fragments « *l'anglais a été l'entrée sur marché du travail* » et « *le français était un avantage... j'ai reconnu sa valeur sur le marché* » apparaissent comme un signe de la prise de conscience d'un sujet sur son contexte professionnel. Il est possible que cette transformation soit plus claire, en observant qu'au début, il était considéré comme un jeune inexpérimenté, qui lui-même considérait l'apprentissage de l'anglais comme l'option la plus viable, laissant de côté l'apprentissage du français. Une option, avec laquelle il se sentait à l'aise, puisque dans son contexte l'anglais est une langue réputée, raison pour laquelle nous considérons que sa perception est superficielle.

Ensuite, et malgré ce qu'il exprime comme « son ignorance », il a eu l'occasion de repenser sa relation avec le français, grâce aux contributions et aux conseils de ses patrons. Au début, il était lié au prestige et au rôle de la langue anglaise dans le pays.

Autrement dit, ayant l'opportunité d'étudier une langue étrangère, leur choix était se portait sur langue la plus utilisée et la plus demandée, parce que c'est la langue sur laquelle les programmes d'études sont basés et comme il s'agit d'une langue de diffusion mondiale, il existe de nombreux établissements d'enseignement publics et privés intéressés par l'embauche des enseignants d'anglais.

En ce sens, nous parlons d'un rapport purement pratique, dont profite un locuteur, dans son environnement, parce qu'il y crée des exigences sociales auxquelles tous les citoyens qui veulent être dans la dynamique économique doivent se conformer.

Dans ce domaine l'apprentissage du français est l'élargissement du champ d'action, en tant que professionnel et une diminution significative de la concurrence, car il se révèle prestigieux, mais de moindre incidence dans le pays en termes de population locutrice et formée pour enseigner. Dans cette partie de la narration, il était possible de détecter le désir du participant d'améliorer et de gravir une autre marche de l'échelle du succès. Plus tard, nous pouvons remarquer que ce désir continue d'exister de façon persistante et qu'il est pour lui, synonyme de motivation pour partir à l'étranger et continuer ses études.

Ce positionnement, un peu difficile pour le nouvel apprenant et pour le nouveau locuteur de langues étrangères, confronte son identité linguistique à l'une des typologies décrites dans le troisième chapitre. La *soumission* est le reflet des exigences constantes d'une société mondialisée, qui avance rapidement et qui génère chez ses habitants une panique face à la concurrence à cause de l'inégalité dans la formation académique et évidemment à l'inégalité dans

l'accès aux opportunités. Dans ce cas, les décisions de l'individu sont contraintes aux décisions de la société, non pas en tant que groupe auquel il appartient mais, en tant que celui auquel il souhaite appartenir, il doit donc s'adapter. Cette relation n'est pas naturelle, car la motivation est engendrée par quelqu'un d'extérieur, généralement naturalisé par le discours de la société et elle simule être le désir profond de l'individu. Dans le cas de JJ, cette participation externe est évidente dans la transformation de sa relation avec les Français, et ce, grâce à l'intervention de ses patrons, qui lui ont montré les « avantages » de parler une langue prestigieuse et exclusive.

JJ le citoyen du monde.

Une fois que JJ a découvert les avantages économiques de l'apprentissage du français, il s'est lancé dans une aventure internationale. Afin d'améliorer académiquement ses connaissances, il est parti en France, pour continuer ses études et il a fait un master à l'université Jean Monnet. Au cours de ce voyage, il se rend compte que ce n'est pas sa langue maternelle qui a ouvert les portes du monde et les portes sur de nouvelles opportunités, c'est le français, la langue qui lui fait ressentir une grande confiance et un grand sentiment d'égalité et de liberté. Cette affirmation confirme, la description sur l'identité faite par Bolaños (2007) qui a dit qu'il y avait une influence des stéréotypes culturels dans la construction de l'identité. Dans le premier questionnaire nous avons déjà eu un préambule sur les conceptions des enseignants à propos de la culture française et ce type de qualité s'avère être assez commune dans la réponse des personnes interrogées, mais aussi d'une manière générale dans la perception du public.

Grâce au savoir de la langue française, il a pu voyager sous un nouveau statut social : ambassadeur de la langue française au Kazakhstan. Récapitulons un peu, ce voyage en France comme il l'a lui-même dit, lui a permis de « *connaître des personnes de tous les coins du monde, de différents religions, traditions, façons de vivre, savoir faire...* », une diversité culturelle

énorme qui a élargi sa vision du monde. Mais le voyage réalisé au Kazakhstan l'a fait se sentir mieux, pas seulement en tant que membre d'un groupe, mais en tant que son représentant, nous parlons ici du processus d'identification de Hall (2003) qui est ce que JJ a fait avec la culture française. JJ n'est pas seulement en accord avec certaines valeurs ou principes, Il adhère complètement au fait de faire partie du groupe des ambassadeurs de la langue française.

Ce tour de l'histoire montre également un tournant dans la reconnaissance de son environnement et des avantages accordés grâce à l'apprentissage du français. À cette occasion, l'individu est lié d'une manière plus personnelle et met en évidence les qualités de la langue et de la culture auxquelles il appartient. Cependant, cette inclination ne reflète pas la façon dont se poursuit son comportement avec la langue maternelle, l'espagnol, qui a été reléguée, parce que même s'il est dans un pays où on ne parle pas le français, c'est cette langue qu'il utilise pour communiquer alors que la culture qu'il propage c'est la culture française.

Dans ce cas, l'identité ne reste pas statique, car l'exercice d'identification a radicalement changé. À partir de son voyage, JJ s'identifie comme faisant partie d'un groupe social, dans lequel il se sent à l'aise et il souligne les qualités que l'interaction culturelle a apportées à sa vie, d'après Lock (1690), l'identité personnelle se forme dans un temps et un espace déterminés, autrement dit, son contexte a clairement influencé sa nouvelle construction identitaire. Les expériences en France et au Kazakhstan ont profondément influencé la vie personnelle et professionnelle de notre voyageur colombien. Selon les caractéristiques de JJ et la relation développée avec la langue française et sa langue maternelle, le type d'identité est enclin à celui de l'idolâtrie (voir illustration 5). En effet, il a décidé lui-même de promouvoir les qualités de la nouvelle culture à laquelle il s'identifie, laissant pour l'instant de côté sa culture d'origine, parce que sa nouvelle réalité sociale et géographique l'ont conduit à conserver l'image idéalisée de la

terre promise. « *L'égalité promise par le pays (la France) existe bel et bien et j'ai pu étudier dans les mêmes conditions d'un Français et d'un voyageur comme représentant de la France ailleurs* ».

Les visions décrites ci-dessus, qui sont des rôles au sein du récit, permettent de comprendre les systèmes de croyances sur lesquels le participant fonde ses arguments et, de cette manière l'identification qu'il génère. Dans le cas de JJ, dans son auto-perception, le système de croyances est directement lié à une idéologie qui favorise la concurrence. Dans la section consacrée à l'analyse de la TBS, certains traits ont déjà été identifiés ; ceux-ci permettent d'établir un lien vers l'idéologie du néolibéralisme.

Contexte narratif de JR.

JR est un enseignant diplômé du programme de langues étrangères de l'université *Pedagógica Nacional* de Bogotá et, il est actuellement étudiant du Master Enseignement en langues étrangère dans le même établissement. Au début, son amour, goût et intérêt personnel pour l'anglais l'a motivé à prendre la décision de s'inscrire à l'université sans savoir qu'il allait aussi étudier le français. Mais avec le temps, l'interaction avec la culture et les autres sujets travaillés en classe comme la littérature et la francophonie l'ont motivé à construire sa vie professionnelle autour de cette langue.

Au début, il était évident qu'il y avait une tendance à apprendre l'anglais comme langue étrangère, car c'était une langue bien connue avec laquelle il ressentait une filiation, à cause de ses goûts littéraires et musicaux. L'apprentissage du français était pratiquement nul, en raison de la préférence de la société pour l'anglais. Cependant, en entrant à l'université et en contact avec la langue française son choix en tant qu'apprenti et en tant que professionnel a changé. La langue française lui a offert un enrichissement personnel, en soulignant que l'approche méthodologique

	<p><i>vie, de voir la vie et de m'en servir pour construire une vie professionnelle.</i></p> <p><i>Définitivement, je ne rien à regretter ou à me reprocher.</i></p>		
Evaluation	<p><i>J'ai commencé à étudier tout seul chez moi, pour obtenir le diplôme certifiant un niveau avancé de maîtrise de la langue. J'ai passé des heures à mémoriser des listes de vocabulaire et expressions.</i></p> <p><i>À la fin, j'ai réussi et j'ai su que ce que j'avais appris à l'université allait plus loin qu'une structure ou des aspects culturels de la langue, j'avais découvert l'engagement avec moi-même, avec ma profession et avec les autres.</i></p> <p><i>Maintenant je peux dire que les livres offrent une vision médiatisée de ce qui signifie être francophone à travers les stéréotypes traditionnels français. La France est un pays comme n'importe quel autre où les gens souffrent de la même manière que la nôtre, où les problèmes ne peuvent pas se cacher par la beauté de leurs monuments, où l'on s'efforce</i></p>	<p><i>3. Personne exemplaire</i></p> <p><i>4. Personne exemplaire</i></p> <p><i>5. Expérimenté et sage</i></p>	<p><i>3. Carriériste</i></p> <p><i>4. Personne tenace et à succès</i></p> <p><i>5. Démystifier : point de vue critique et égalitaire.</i></p>

	<i>d'améliorer les conditions de vie de chaque personne sur ses territoires.</i>		
Coda	<p><i>J'aimerais finir cette intervention en affirmant que je n'ai pas encore fini ce chemin parce qu'il y a toujours quelque chose à apprendre. Je suis fier de ce que je peux être en donnant un cours, en parlant à mes étudiants ou à mes collègues puisque je sais que je peux contribuer d'une certaine manière à ce parcours que chaque personne mène et gère.</i></p> <p><i>C'est un chemin fascinant, je ne suis pas en danger mais cela ne veut pas dire que ce n'est pas une aventure avec de mauvaises passes mais aussi avec des joies, apprentissages, expériences et reconnaissances incontournables.</i></p>	<p><i>6. Sage et personne exemplaire</i></p> <p><i>7. Satisfait et fier</i></p>	<p><i>6. Engagé</i></p> <p><i>7. Aventureux</i></p>

Dans le tableau suivant, nous verrons la description de chacun des rôles identifiés dans le discours de JR.

Tableau 5 : Caractérisation des positionnements de JR

Rôle ou positionnement	Caractérisation
Pair	Personnes unies par affection ou ayant quelque similitude de caractère, de sentiments.
Jeune ignorant	Celui qui, en raison de son manque d'expérience ou de conscience ne sait pas.
Sage et expérimenté	Il s'agit du rôle de ceux qui possèdent et montrent leur savoir sur quelque chose, mais il ajoute aussi à cette connaissance la valeur de l'expérience, qui ne peut être connue que grâce aux années et à la suite d'une révélation.
Professionnel en langues étrangères.	Il prend le langage non seulement comme objet d'étude, mais aussi comme mode de vie, qui articule l'enseignement d'une langue avec la construction de relations interculturelles avec des habitudes et des points de vue étrangers.
Personne exemplaire	Qui peut être cité en exemple, en modèle à imiter.
Carriériste	Il s'agit d'une personne qui cherche avant tout à satisfaire son ambition personnelle.
Personne tenace et à succès	Personne qui fait des efforts et réalise ce qui est proposé.
Engagé	L'individu sent que de par son métier et ce qu'il fait, il a un

	engagement envers lui-même et la société. Cet engagement est encadré par l'éthique professionnelle de l'enseignant et son rôle important dans la société, la responsabilité d'instruire les autres. Cela lui demande d'être un dévot de sa profession.
Démystifier : point de vue critique et égalitaire	Il lui incombe de rompre avec les mythes ou les stéréotypes qui sont construits sur la langue et les cultures étrangères. Son objectif est de désacraliser et de mettre les deux langues et cultures sur un pied d'égalité.
Satisfait	Celui qui est comblé dans ses aspirations, ses désirs.
Aventureux	Il se caractérise par la recherche de nouvelles opportunités et expériences. il voit l'apprentissage comme un chemin sans fin où règne l'incertitude, parce qu'il peut trouver de bonnes et de mauvaises choses, mais malgré cela, il est prêt à vivre ce parcours.

Dans les deux types de positionnements du récit, nous remarquons d'un côté les positionnements du narrateur vis-à-vis de son public, quand il se retrouve père, sage, personne exemplaire et expérimenté satisfait. D'un autre côté, les positionnements personnels en tant que personnage dans le récit. Dans ce cas, l'individu se perçoit comme un jeune ignorant, professionnel en langues étrangères, carriériste, engagé, aventureux et personne tenace et à succès qui cherche à démystifier les idées sacralisées sur la langue française.

Parmi ces déclarations, nous pouvons observer comme des visions nées de sa profession comme enseignant tels que « sage », « professionnel en langues étrangères », « personne

exemplaire », « carriériste », « satisfait » et « personne engagée ». Ces postures rendent compte de la perception qu'il a de son parcours professionnel, pendant lequel il se sent enfin préparé, mais aussi moralement engagé dans la société. C'est pourquoi, il partage les apprentissages qu'il a acquis durant le parcours. Les positionnements de « pair », « ignorante », « tenace et à succès », « démystifier » et « aventurier » sont les manières dont l'individu réagit à certaines situations de la vie et les étapes qu'il a traversées. Dans ce cas il s'agit d'une part, de la description d'un sujet qui doit opter pour une carrière, puis faire un voyage qui lui permet d'atteindre ses objectifs personnels et professionnels et d'autre part, de l'expression d'un point de vue sur les stéréotypes culturels des français et l'expression d'un point de vue sur l'apprentissage et la culture.

Puis, nous présentons la chronologie du processus de transformation de JR :

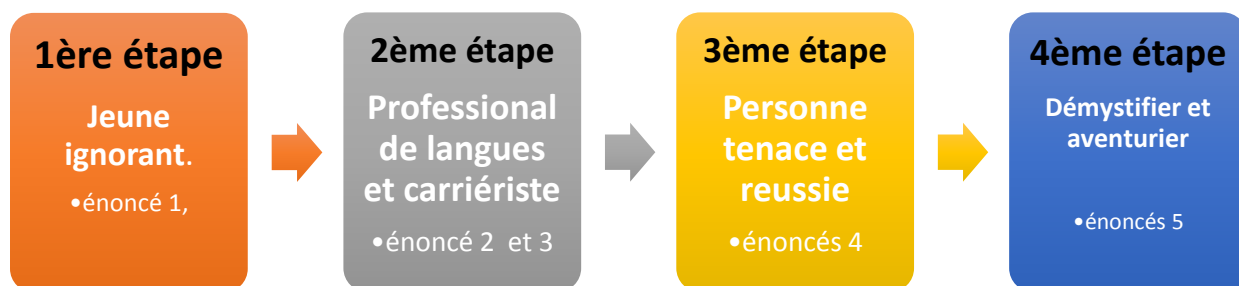


Illustration 14: Étapes et transformation de JR

Dans un premier temps, JR montre une image dont il n'est pas très fier, son manque de connaissances. La deuxième étape est marquée par le désir de JR de certifier ses connaissances linguistiques, dans le but d'améliorer non seulement son niveau de langue, mais aussi ses opportunités professionnelles. La troisième étape montre une sorte de satisfaction d'avoir obtenu ce qu'il voulait. La quatrième étape suggère que l'expérience l'a aidé à comprendre le fonctionnement des stéréotypes culturels en contact avec d'autres langues, en plus d'avoir fait ressortir la responsabilité de son rôle en classe, une responsabilité qui exige le développement d'une pensée critique.

Les thèmes essentiels repris dans le discours de JR sont définis par l'accréditation des connaissances en langue étrangère et par le développement d'un rôle critique vis-à-vis des stéréotypes culturels.

De l'accréditation des connaissances à l'engagement professionnel.

La relation du narrateur avec le public est médiatisée par son histoire d'étudiant, il souhaite dédramatiser avec le fait que beaucoup de gens ne savent pas quoi faire de leur avenir à ce niveau-là. De cette façon, il montre qu'il a vécu la même chose et valide ainsi le reste de son discours. Dans sa tentative de comparer son parcours d'apprentissage personnel avec celui des autres, le participant JR adopte d'abord, la position de « pair », c'est-à-dire, de personne égale aux autres, avec les mêmes rêves et idéaux, qui malgré ses défauts a réussi et se sent satisfait de lui-même. Il peut également être considéré comme un modèle à suivre pour cette raison.

Quand il a commencé sur le marché du travail pendant sa période de stage, dans une école publique, il a réalisé l'importance de son métier. Cependant, le contexte d'apprentissage d'un établissement de ce type l'a amené à vouloir s'adresser à un autre type de public. Il a donc décidé d'enseigner à un autre niveau et dans un contexte éducatif différent. Ce désir l'a conduit à vouloir prouver et améliorer ses connaissances et pour cette raison, il a consacré une grande partie de son temps à approfondir ses savoirs linguistiques. C'est ici que les examens de certification entérinés par le Cadre Commun de Référence pour les Langues ont un rôle prépondérant. Socialement, ce sont les seuls éléments qui reconnaissent quelqu'un comme locuteur d'une langue, qu'il soit natif ou non et pour lui, cette reconnaissance était indispensable pour atteindre son but. Autrement dit, pour JR une partie de la vie d'un enseignant doit être destinée à la réussite dudit examen, afin d'exercer sa profession, sinon, il ne pouvait pas prouver ses connaissances.

Le professionnel a besoin d'une accréditation externe, ce qui lui permet de se sentir et de se positionner en tant qu'expert dans son domaine, cependant, il n'est pas devenu enseignant grâce aux diplômes et accréditations obtenues, puisque celles-ci ne font que certifier le niveau de connaissance sur un sujet. Il est enseignant par son gain d'expérience et du niveau d'engagement qu'il a sur le plan personnel et social. Son désir d'améliorer les conditions d'apprentissage de ses étudiants et la contribution qu'il peut apporter à la société à partir de sa profession, montrent l'échelle des valeurs avec lesquelles il agit et s'identifie. Pour JR, la préparation académique d'un professionnel de langue est importante et requiert des efforts. Cependant, son travail en classe et l'engagement qu'il a pris dans son travail et avec ses étudiants sont les éléments clés pour se positionner en tant que professionnel.

Dans ce cas, JR a succombé aux exigences sociales de l'accréditation. Cette exigence, qui fait de lui une personne plus compétitive, c'est un signe du rôle du pouvoir dans lequel il se trouve. JR doit agir selon les exigences de la société, afin de pouvoir apparaître dans le domaine du travail. Son identité dans cette première approche correspond à la « soumission ».

La mythologie culturelle.

Les stéréotypes et les idées que nous nous faisons sur l'autre, transcendent le temps et l'espace. Les images culturelles se perpétuent comme un héritage générationnel et elles sont naturalisées à tel point qu'elles sont établies comme des vérités irréfutables avec lesquelles nous sommes obligés de vivre. Cependant, pour certains, le contact avec l'autre révèle d'autres types de vérités, ces « mythes » sur l'autre, c'est-à-dire les histoires et les caractéristiques idéalisées que nous attribuons à l'inconnu, qui sont détruites et reconstruites.

L'enseignant qui se positionne en tant que sujet critique, s'interroge sur ce que les médias lui proposent et il préfère aller lui-même à la recherche de réponses. Il n'accepte pas la

représentation que la société lui offre, ni les valeurs qui lui sont attribuées, c'est pourquoi après une analyse, il peut tirer des conclusions où il nie les idées généralisées qui sont promulguées comme vérité, car elles se révèlent être un produit de l'imagination qui n'a rien à voir avec la réalité. Dans cette section, JR met en évidence un rôle, dont sa position concernant la culture est réflexive et critique. Il n'est pas satisfait de suivre un livre et de faire ce qui est juste et nécessaire.

Au cours de son expérience en tant qu'enseignant, JR a remarqué l'influence des manuels et d'autres éléments ayant un contenu culturel. En plus de l'image qu'ils transmettent au monde et qu'il considère comme incorrecte. Pour cette raison, il s'interroge de manière critique, il refuse d'accepter des contraintes sociales et culturelles sur la langue et la culture françaises. Dans cette deuxième étape, son positionnement a radicalement changé et son identité se caractérise par la « rébellion ».

Contexte narratif de JT.

JT est enseignante de langues étrangères, diplômée de l'université *Pedagógica Nacional*, du programme de langues étrangères et du Master de recherche sur l'enseignement des langues étrangères au sein de cette même université. Son intérêt pour les langues est né dès son plus jeune âge, car la lecture de livres et le contact avec du matériel authentique ont suscités chez elle une grande curiosité. Après s'être inscrite à l'université, son parcours d'apprentissage l'a amenée à se concentrer sur l'apprentissage autonome avec des exercices de recherche et d'autocorrection. Plus tard, elle a eu une expérience à l'étranger en tant qu'assistante d'espagnol à Paris, où elle a eu l'occasion de voir de près cette culture qui l'attirait tellement.

Tableau 6: Positionnements narratifs de JT

Type de proposition	Extrait	Rôles Face à L'auditoire	Auto- perception
Evaluation	<p><i>Cette curiosité m'a menée à accorder une place spéciale aux erreurs (tant dans la vie en général, qu'au niveau langagier, en particulier), d'où je me suis intéressée à une conception d'étude et d'apprentissage centrée sur des tentatives d'autocorrection, de recherche autonome, de tester, de trouver d'autres manières de me rapprocher de la langue à partir du constructivisme, du cognitivisme pour poursuivre mon parcours.</i></p> <p><i>Cela m'a donné l'occasion de me rapprocher de la langue et de la culture française d'une manière tout à fait nouvelle pour moi.</i></p> <p><i>Mon séjour en France m'a permis de voir d'autres aspects de cette culture, la littérature, les méthodes, le cinéma, les chansons et les récits dont on m'avait longuement parlé.</i></p>	<p>1. Sage personne exemplaire</p> <p>2. Sage</p> <p>3. Sage</p>	<p>1. Étudiant curieux et autonome</p> <p>2.. Explorateur</p> <p>3. Curieux et réceptive</p>

Coda	4. <i>C'est ainsi que j'ai fait mes études en langues étrangères, j'ai étudié le français, je suis tombé éperdument amoureux de la littérature et de la linguistique et des cultures jusqu'à aujourd'hui.</i>	4. Sage	4. Transformé
	5. <i>Il s'agissait d'un parcours qui m'a fait devenir une enseignante consacrée à une formation en langues étrangères centrée sur la construction de connaissances, la motivation dans l'apprentissage, l'exploration de la métacognition, la richesse des rapports culturels inhérents aux interactions linguistiques et le rapprochement du français à partir de la contextualisation des savoirs en tenant compte des situations personnelles, authentiques, aussi réelles que possible.</i>	5. Professionnel consacré	5. Engagé

Dans le tableau suivant, nous verrons la description de chacun des rôles identifiés dans le discours de JT.

Tableau 7 : Caractérisation des positionnements de JT

Rôle ou positionnement	Caractérisation
Étudiant autonome	Il assume son parcours d'apprentissage de manière autonome, est conscient de ses capacités et ne dépend pas des autres, parce qu'il cherche l'information par ses propres moyens et trouve des occasions

	d'apprendre à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.
Curieux	Personne guidée par l'intérêt et l'envie de savoir.
Sage	Il s'agit du rôle de ceux qui possèdent et montrent leur savoir, mais il ajoute aussi à cette connaissance la valeur de l'expérience, qui ne peut être connue que par les années et à la suite d'une révélation.
Explorateur	Il est passionné par les choses inconnues. Il ne craint pas le différent, au contraire, il est attiré par l'inconnu et peut s'en approcher d'une manière ouverte et réceptive.
Transformé	Qui a subi une transformation.
Engagé	Qui prend position, en vertu de ses convictions profondes
Professionnel consacré	Personne qui a un grand sens de l'engagement et qui se consacre à sa formation et à sa réalisation professionnelle

Dans les deux types de positionnements du récit, nous remarquons d'un côté les positionnements du narrateur vis-à-vis de son public et dans lesquels il se trouve sage, exemplaire, professionnelle consacrée. Et de l'autre côté nous voyons ses positionnements, en tant que personnage dans le récit. Dans ce cas, l'individu se perçoit comme un étudiant autonome, curieux, réceptif, explorateur, transformé et engagé.

Nous considérons que les positionnements de « personne exemplaire », « sage » et « mentor » ont pour origine son choix professionnel, ces positionnements sont nés d'un engagement à l'autre, son expérience est un modèle qui peut aider dans le parcours de ceux qui

écoutent leur narration. Les positionnements qu'il a de lui-même, montrent sa perception de l'éducation, de l'apprentissage, tout comme son niveau d'engagement envers son parcours personnel et professionnel. Pour le narrateur, il est important de montrer les valeurs axiologiques qui pourraient influencer le parcours des autres, telles que leur engagement à apprendre, leur autonomie et leur respect, car elles leur permettent de devenir un exemple à suivre et de donner un sens à leur récit.

Nous vous présentons à présent la chronologie du processus de transformation de JJ à partir de sa propre perception. :



Illustration 15: Étapes et transformation de JT

La première étape de JT consiste en un échantillon de son parcours d'apprentissage et de sa conception de la salle de classe, qui sont loin de s'inscrire dans un modèle traditionnel, car pour JT l'apprenant a un rôle plus important qui demande engagement et autonomie. La deuxième étape montre une deuxième partie de son parcours de formation, cette fois à l'étranger, où la culture et leurs goûts personnels ont fusionné pour enrichir l'expérience. La quatrième étape est présentée comme le résultat d'un parcours d'apprentissage et de transformation dans lequel son objectif ultime était de parvenir à la confirmation de son engagement envers son travail d'enseignant.

Les catégories émergentes dans le discours de JT sont liées au développement de l'autonomie, où l'individu est responsable de son propre parcours d'apprentissage et à l'enseignement comme vocation.

L'individu responsable de lui-même

L'apprentissage est un parcours partagé dans lequel deux rôles se détachent, celui d'« enseignant » et d'« étudiant ». Dans l'éducation traditionnelle, les deux rôles sont liés à l'apprentissage, en tant qu'éléments dépendants, avec des fonctions claires. L'enseignant est un guide, un être actif, un possesseur de connaissances, etc. L'étudiant est considéré comme celui qui manque de connaissances, qui reçoit l'instruction et qui dépend de quelqu'un pour apprendre. Cependant, à certaines occasions, un changement des rôles est possible, positionnant l'étudiant comme celui qui assume les deux postes, conscient de la nécessité d'aller plus loin et comme le seul acteur responsable de l'apprentissage. Ce rôle implique également une conception différente de l'apprentissage, des méthodologies et de l'objet de l'étude. Cela ne signifie pas qu'il annule ou néglige ceux qui jouent le rôle d'enseignant, mais il considère qu'il peut assumer les deux. L'individu de cette perspective est indépendant, il s'approche de ce qui l'intéresse et s'éloigne de ce qui le décourage. Il entreprend lui-même des recherches pour la résolution des doutes, pour la reconnaissance et la caractérisation du nouveau au moment et au lieu de sa préférence. Il développe les compétences cognitives nécessaires pour comprendre et évaluer. Quand JT partage son expérience, il ne raconte pas seulement comment il a appris, mais montre par ses expériences un exemple à suivre, pour lequel le changement se produit dans l'attitude que l'apprenant a sur l'apprentissage. Il s'agit d'un positionnement dans lequel l'individu a un plus grand degré d'investissement, puisqu'il ne voit pas « apprendre » en tant que droit, mais comme un devoir et il est donc profondément immergé.

Ce positionnement dans la conception de l'apprentissage et dans la conception des autres rôles de l'éducation, en tant qu'enseignant et apprenant, serait alors un déni de soumission. En effet, la position critique et les questionnements, nous rapprochent d'une position rebelle dans laquelle les valeurs et l'ordre traditionnel sont abrogés.

En ce qui concerne le positionnement vers la culture étrangère, JT présente continuellement une image idéale qui s'inspire profondément de ses intérêts et de ses goûts. Cette position donne des traits idolâtres, basés sur l'expérience personnelle qu'il a vécue à l'étranger. En ce sens, elle semble être d'accord avec certaines des valeurs et des principes de la culture française.

Vocation pour l'enseignement.

Le discours de JT est assez émouvant et personnel. Malgré le fait qu'il parle de son parcours de formation en tant que professionnel, il parvient à mélanger son travail avec des éléments liés à ses goûts personnels. Sa description va au-delà de la formation académique, car il entre dans une éducation culturelle imprégnée de valeurs, ce qui lui permet de se former en tant qu'individu, professionnel et membre d'un groupe social.

Ainsi, sa narration nous permet de voir que son choix professionnel n'est pas seulement une opportunité professionnelle, influencée par l'ordre économique de la société. Son choix vient d'un profond désir d'apprendre et d'enseigner, vers lequel ses goûts personnels convergent comme l'art et la culture, qui sont proches de son métier. Ce lien fort que JT ressent pour son objet d'étude est ce que nous appelons une vocation.

CHAPITRE V CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS

Cette recherche, consacrée à l'étude de la construction de l'identité de l'enseignant, comme une analyse de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et de l'apprentissage des langues étrangères, avait deux objectifs clés :

D'une part, la caractérisation des traits d'identité des enseignants, en relation à l'apprentissage de FLE, basée sur l'argumentation, ce dernier comme une forme de positionnement idéologique, dans lequel chaque participant exprime ses idées et ses conceptions concernant les langues et les cultures et leur influence sur sa vie personnelle et professionnelle.

D'autre part, le suivi du processus d'apprentissage et d'enseignement d'une langue étrangère, à partir de la narration autobiographique, comme un outil capable de récupérer l'information du passé dans un voyage introspectif, ce qui nous a permis d'observer, sous une autre forme d'argumentation et sous une autre forme de positionnement, les étapes qu'un enseignant a vécues depuis le moment où il a décidé de commencer ses études, jusqu'à l'exercice de sa profession.

Notre étude prend deux méthodes d'analyse, la première méthode, la théorie des blocs sémantiques, qui présente les différents types de liaisons, dans lesquels l'argumentation d'un énoncé ou d'un mot a lieu et ainsi, faire une explication de la langue par la langue elle-même, mais d'une manière contextualisée. La deuxième méthode, est fondée sur la théorie de la structure narrative de Labov et la théorie du positionnement de Harré. Dans la première, les clauses argumentatives sont identifiées et extraites. Puis, dans la narration, comme si c'était une pièce de théâtre, les rôles ou les positions que le protagoniste assume, à chaque étape de l'histoire, sont déterminés par des moyens de lecture et d'analyse.

Cette étude, où les processus vécus par les trois participants sont analysés, caractérisés et comparés, a permis de définir les questions qui ont motivé cette enquête. D'abord, quelles sont les conceptions des enseignants de FLE sur l'apprentissage / enseignement d'une langue étrangère ? Et comment l'enseignant de langues étrangères, construit son identité dans le processus d'apprentissage et d'enseignement de FLE ?

La première conclusion que nous avons trouvée grâce à cette étude est que le processus de construction de l'identité linguistique et culturelle est médiatisé, par des conceptions de la langue et de la culture et par la manière dont les apprenants rapportent ces deux concepts.

La théorie des blocs sémantiques et l'analyse critique du discours ont permis d'établir la conception de langue de chacun des participants regroupant deux définitions. D'une part, la langue de la vision néolibérale de la compétitivité, qui en fait un élément important pour se distinguer des autres. Cette perspective de la langue est le produit de la préoccupation qui existe pour exceller dans l'aspect professionnel. Et d'autre part, la langue d'une vision désintéressée, où l'apprentissage est motivé par la beauté de l'objet d'étude.

Après l'analyse des déclarations, nous avons observé que dans leur discours, les enseignants ont une tendance à justifier leur « choix » d'apprentissage des langues, en tant que bénéfique, tant au niveau personnel que professionnel. Dans l'aspect personnel, les valeurs qui sont attribuées au langage et à la culture, peuvent enrichir l'intellect et les expériences des individus avec le monde. Sur le plan professionnel, l'avantage accordé fait partie de la compétitivité du travail, en tant qu'élément distinctif des autres. Dans ce champ, ce n'est pas l'individu qui est motivé à apprendre, mais la société qui favorise cet apprentissage pour obtenir des avantages au travail. Les éléments communs que nous avons trouvés dans l'analyse se

réfèrent à la perception de la langue, en tant que choix personnel et professionnel. Ce choix est fait par des valeurs sociales qui attribuent certaines qualités à la langue.

De même, l'analyse linguistique du discours sur les avantages et les inconvénients de l'apprentissage de FLE a montré que le statut ou le prestige avec lequel la langue compte dans la société détermine dans une large mesure la relation du locuteur avec elle et avec la culture. D'autre part, cette même analyse a révélé que le processus d'apprentissage du français, en tant que langue étrangère en Colombie, a des caractéristiques similaires aux processus d'apprentissage des langues dans les colonies européennes, et donc la caractérisation typologique des identités, exposée dans cet exercice de recherche est pertinente, car elle montre les différentes étapes de ce processus. Il est clair que même s'il ne se présente pas comme un événement violent, il y a une pression sociale et culturelle où certaines langues sont positionnées sur d'autres.

En ce qui concerne la relation entre langue et culture, grâce à l'analyse argumentative du discours, nous concluons que les trois participants proposent une relation où la langue et la culture sont réciproquement influencées l'une par l'autre. La langue est considérée comme un élément important de la culture puisqu'il s'agit d'un élément caractéristique imprégné d'éléments particuliers de la société à laquelle elle appartient et la culture trouve un allié important dans la langue pour mettre en œuvre ses idées et ses préceptes. À travers les arguments internes et externes des mots langue et culture, il a été possible de vérifier qu'ils sont intrinsèquement liés et pour cette raison, ils ne peuvent pas être séparés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

En ce qui concerne la conception de la culture, la TBS a montré que le pari fait dans la définition de la culture est encadré par l'argumentation interne de termes tels que « diversité » et

« influence ». Des données qui montrent clairement la reconnaissance de l'impact des relations culturelles impliquant des échanges. Ainsi, c'est l'argument « d'échange » qui nous amène à comprendre le rôle de l'interculturalité dans l'enseignement des langues étrangères, où chaque culture a sa propre place et peut nourrir les autres et se nourrir des relations qu'elle établit.

Dans cette même ligne de recherche, l'analyse a permis d'observer que les interviewés reconnaissent les processus historiques des Colombiens et des Français, en tant qu'éléments clés dans la configuration de la culture, qu'ils définissent comme divers et hétérogènes. Même si les deux processus ont été différents, ils ont entraîné une caractérisation diversifiée des caractéristiques qui les composent, cependant, les caractéristiques associées à chacune des cultures sont tout à fait opposées, ce qui confirme, d'une part, que le processus d'identification a lieu, comme le dit Charaudeau, sur la reconnaissance de l'autre. D'autre part, dans les processus coloniaux chaque société a assumé un rôle ou une position différente. Les Colombiens sont les colonisés, les autres les colonisateurs.

Concernant l'analyse des discours, il a été possible d'identifier les traits et les positionnements des participants de la recherche, liés à la soumission, l'idolâtrie, la rébellion et l'indépendance. Ces quatre catégories étaient les rôles identifiées dans le processus de colonisation latino-américaine. Cela nous amène à penser que l'identité est formée par l'interaction avec les autres et l'histoire de vie du sujet. L'identité est configurée comme un recueil de traits qui, selon l'expérience vécue, est différent pour chaque sujet. Cependant, l'identité contient des éléments ou des caractéristiques que l'individu partage avec d'autres pour générer des processus d'adhésion, de proximité, de distance, mais surtout de définition.

La construction de l'identité des enseignants est définie dans le parcours expérientiel, qui commence par la définition des termes langue, culture et apprentissage. À chacun des termes

sont attribuées certaines caractéristiques et ses caractéristiques peuvent être présentées de manière interchangeable dans chacune des étapes, en tant que constructions hybrides qui génèrent de nouvelles catégories d'identité. Un exemple clair de ceci est la représentation de la construction de l'identité de JJ qui a des traits de soumission et d'idolâtrie dans sa relation avec la langue. Ceux-ci sont évidents dans son discours, dans l'argumentation interne et externe de mots tels que compétitivité, opportunité, bénéfice et prestige. La relation qu'il établit avec la culture présente des caractéristiques d'idolâtrie et d'indépendance, parce qu'il souligne à plusieurs reprises les qualités de la culture française, bien que dans la définition de la culture colombienne et française il essaie de parler de deux processus très similaires.

La narration autobiographique nous a permis d'avoir une image du processus d'apprentissage de chaque participant et de voir une transformation temporelle basée sur les événements, les apprentissages et les rencontres les plus importants. L'analyse rétrospective de la biographie linguistique montre que les positionnements et les identités ne sont pas statiques, au contraire ils sont transformés en permanence. Ceux-ci peuvent être situés dans le temps et l'espace dans le récit, au moyen des traces laissées dans le discours. Quelques exemples en sont les différentes étapes de la narration.

Dans la biographie linguistique, le narrateur présente plusieurs positions, soulignant en premier lieu le positionnement que le narrateur assume vis-à-vis le public et en second lieu, le positionnement dans lequel il met en évidence les positions de lui-même au passé. Tous deux rendraient compte des positionnements du présent, puisque d'une manière ou d'une autre ces rôles jouent en tant qu'arguments dans la mesure où ils déclarent, affirment ou nient les positions du narrateur. Situation qui confirme le principe immanentiste sur lequel la théorie du positionnement repose.

Dans le récit autobiographique, il y a une tendance à placer les enseignants dans leur profession d'abord, comme personnes pragmatiques et exemplaires, des gens ouverts au changement et à la connaissance de nouvelles choses, et deuxièmement, en tant que parents, qui se soucient des processus des autres et qui ont aussi une responsabilité sociale, qui est en accord avec la promotion de valeurs morales telles que le respect de la diversité et la reconnaissance de l'autre. Le positionnement pris par chacun des participants devant le public est directement lié à leur profession. Chacun d'eux montre son expérience comme exemple à suivre et, par conséquent, les valeurs morales d'engagement et de responsabilité sont évidents.

À partir de l'analyse de la TBS, il est possible de conclure que les caractéristiques qui définissent la conception de « langue » des participants JJ et JR impliquent des valeurs axiologiques pragmatiques, dans lesquelles l'individu fait constamment référence aux résultats obtenus, c'est pourquoi il est fréquent de trouver dans l'analyse des aspects qui expriment des avantages ou des bénéfices.

Nous concluons que les idées qui définissent les identités de JJ et JR par rapport à la langue s'inscrivent dans le cadre de l'idéologie néolibérale, une relation d'intérêt médiatisée par la compétitivité dans le champ du travail. Cette compétitivité est favorisée par les exigences sociales et la dynamique économique de la société actuelle. En ce sens, la conception de langue de JJ et JR nous amène à penser à une identité linguistique soumise.

De la même façon, l'analyse linguistique du discours a révélé les conceptions de la culture. Pour JJ, la culture est l'ensemble des traditions partagées par un groupe, c'est-à-dire que lorsqu'il parle de culture en termes généraux, il comprend la culture à partir d'un niveau superficiel ; Cependant, en rapportant la culture à la langue, il fait référence à l'aspect profond

dans lequel les idées sont transmises à travers elle et où la culture devient évidente dans le système linguistique.

La conception de JJ de la culture colombienne et de la culture française nous permettent de voir les caractéristiques identitaires de l'indépendance, car il n'y a pas d'inclination ou de préférence pour la culture étrangère ou la sienne et il est capable de mettre les deux cultures sur un pied d'égalité, parce que pour JJ les deux cultures sont le produit d'un processus d'échange.

En ce qui concerne le processus d'apprentissage, l'analyse de la biographie linguistique a permis de déterminer que le processus d'apprentissage de JJ comporte 4 étapes, où ses positions changent en fonction de ses expériences académiques et professionnelles, en Colombie et à l'étranger. Sa relation avec la langue est présentée comme un processus de transformation progressive allant de ses débuts linguistiques à sa réalisation en tant que professionnel. En ce sens, ses étapes sont : inexpérimenté, opportuniste, carriériste et émissaire.

Dans le cas de JR, l'analyse des déclarations a montré que JR partage la définition de JJ de la culture, considérant que la culture est liée aux habitudes d'un groupe de personnes. Il souligne également que l'influence de la culture au sein de la langue exprime qu'il faut aller à un niveau profond où les idées et les valeurs de la société sont évidentes.

En ce qui concerne la conception de la culture colombienne et de la culture française pour JR, la culture colombienne est le produit des échanges qui ont eu lieu au cours du processus de colonisation. La culture française présente à son tour des valeurs avec lesquelles il s'accorde comme le respect envers les autres. En ce sens, l'identité culturelle de JR présente des traits indépendants et idolâtres, puisqu'il reconnaît les deux cultures mais, d'un point de vue idéal, il est enclin à s'intéresser aux valeurs de la culture étrangère.

Le processus d'apprentissage de JR présente 4 étapes. Celles-ci marquent le premier contact avec la langue étrangère et sa transformation dans le temps grâce à sa préparation. La première étape est ignorante, la seconde est carriériste, la troisième réussie et la quatrième démystifiante et aventureuse. Les changements à chaque étape sont marqués par leur niveau d'acquisition du langage. C'est-à-dire qu'en acquérant des connaissances et en améliorant son niveau de langage, il a transformé de la même manière la perception de soi-même, qui passe d'une image péjorative, parce qu'il se définit comme ignorant, à une image plus positive avec laquelle se sentir fier ou au moins satisfait.

Dans le cas de JT les valeurs attribuées sont à la fois esthétiques et hédoniques affectives, car elle souligne les caractères de beauté de la langue et un effet de joie et du plaisir à cause de son apprentissage. JT présente des idées contraires à celles exigées par la société et tend à mettre en évidence les valeurs esthétiques de son objet d'étude. L'admiration pour le langage suggère que l'identité linguistique de JT présente des caractéristiques idolâtriques.

Pour JT, la culture est fondée sur les idées d'un groupe, c'est-à-dire qu'il est enclin à parler de la culture avec une vision profonde. Les valeurs, avec lesquelles JT exprime sa définition de culture, sont définies d'un côté par des valeurs axiologiques, éthiques et morales, qui sont une représentation de l'image de l'individu, qui expriment des attitudes envers les autres, à travers l'évocation de mots comme proche, amical, accueillant, conformiste, individualiste, etc.

Le processus d'apprentissage de JT comporte trois étapes. La première étape est marquée par son attitude curieuse envers l'apprentissage. La deuxième étape définit sa relation avec la culture grâce à son séjour en France et la troisième étape qui présente enfin sa perception finale en tant que professionnel. Ce qui montre un haut niveau d'engagement avec son métier.

Questions pour les recherches futures

L'une des limites de cette recherche est que nous ne prenons en compte que le discours des enseignants, en laissant de côté l'observation de l'expérience en classe. Pour nous, il serait important de faire un contraste entre le discours et la pratique à partir de l'observation afin de répondre : comment le discours sur la langue et la culture des enseignants se reflète-t-il dans leur pratique pédagogique en classe ?

Enfin, dans cette étude, les perceptions que les enseignants ont de leur processus d'apprentissage ont été analysés. Nous estimons qu'il est très important de faire un retour d'information sur les résultats de la recherche afin d'élargir la réflexion de l'enseignant sur son identité. Il serait donc pertinent de se demander : quel est l'avis des enseignants sur leur identité linguistique et culturelle, une fois que leurs traits d'identité ont été déterminés dans la typologie ?

Bibliographie

- Akkari, A. (2013). Introduction. Les cultures à l'école : entre indifférence et valorisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (63), 33-42.
- Althusser, L. (2006). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation). *The anthropology of the state: A reader*, 9(1), 86-98.
- Anscombre, J. C., & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Editions Mardaga.
- Anscombre, J. C. (1995). La théorie des topoï: sémantique ou rhétorique?. *Hermès, La Revue*, (1), 185-198.
- Arancibia, M. la "identidad", como una construcción cultural para la sociología sincretismos sociológicos. nuevos imaginarios revista electrónica año 1 número 2 septiembre 2015- enero 2016 .
- Angermuller, J. et Guille, P. (2015). Analyse du discours et dispositifs d'énonciation autour des travaux de Dominique Maingueneau. Éditions Lambert-Lucas . Limoges . 310p.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, (17), 12-18.
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh University Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (No. 10). Penguin Uk.
- Bisquerra, R. 2009. Metodología de la investigación educativa (2ª edición). Ed. La Muralla S.A.
- Blakemore, D. (2001). Discourse and relevance. (Eds.), *the handbook of discourse analysis*. (pp.581). Malden, Massachusetts : Blackwell Publishers Ltd.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Univ of California Press.

- Bolaños, L. (2007). ¿Cómo se construyen las identidades en la persona?. *Rax imhai. Mai-aout* . vol 3. Numero002. Universidad Autónoma de Mexico. El fuerte, Mexico. PP.417-428.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *Réponses: pour une anthropologie réflexive* (p. 129). Paris: Seuil.
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'«identité». *Actes de la recherche en sciences sociales*, (4), 66-85.
- Byram, M. (2012). Intercultural citizenship and foreign language education.
- Byram, M., Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., & Zarate, G. (2003). La compétence interculturelle. *Strasbourg: éditions du conseil el'Europe*.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. *Strasbourg: Conseil de l'Europe*.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Multilingual Matters.
- Busso, M. P., Gindín, I. L., & Schaufler, M. L. (2013). La identidad en el discurso: reflexiones teóricas sobre investigaciones empíricas. *La trama de la comunicación*, 17(2), 345-358.
- Carel, M. (1992). *Vers une formalisation de la théorie de " l'argumentation dans la langue "* (Doctoral dissertation, Paris EHESS).
- Carel, M. (2005). *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Ediciones Colihue SRL.
- Castaño, L. E. C. (2012). Relaciones culturales en el aprendizaje de lengua extranjera. *Sophia*, (8), 112-119.
- Castillo Perilla, M., Galvis, Á. W. S., & Ruiz Vega, J. (2014). La representación del significado léxico y la movilización de valores sociales: la tarea escolar. *Revista Folios*, (40).
- Castro, W. Z. (2015). La lengua: espejo de la identidad.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, Lexicographie.

- Cerna, J. (2014). El carácter desinteresado de la apreciación de lo bello en la estética kantiana. *Estudios de Filosofía*, 12, 36-55.
- Calvet, J. (1974). *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*. 2e édition. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1979, 240 p.
- Calvet, L. J. (1996). *Les politiques linguistiques* (Vol. 3075). Presses Universitaires de France-PUF.
- Charaudeau, P. (2009). Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière. *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, 15-18.
- Charaudeau, P. (2005). L'identité culturelle entre soi et l'autre. In *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve en* (Vol. 2009).
- Charaudeau, P. (2004). L'identité culturelle: le grand malentendu. In *Actes du colloque du Congrès des SEDIFRALE, Rio, 2004, consulté le 28 février 2017 sur le site de Patrick Charaudeau—Livres, articles, publications*.
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (3), 341-348.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette, 551-566.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 145-164.
- Conservatoire national des arts et métiers (France). Centre de recherche sur la formation. Séminaire (, Paris), & Barbier, J. M. *Valeurs et activités professionnelles: séminaire du Centre de recherche sur la formation du Cnam [en 1999 et 2000]*. L'Harmattan.
- Covarrubias Papahiu, P., & Piña Robledo, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(1).

- Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning and personhood. *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*, 32-52.
- Davies, B., & Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (12).
- de l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.
- Denzin, N. K. (2000), 'Foreword', in M. Andrews, S. Day Sclater, C. Squire and A. Treacher (eds), *Lines of Narrative: Psychosocial Perspectives*, London: Routledge.
- Déprez, C. (2002). La langue comme «épreuve» dans les récits de migration. *Bulletin VALS-ASLA*, 76, 39-52.
- Dewey, J. (1928). *Como pensamos*. Ediciones de La Lectura.
- Dörnyei, Z. (2003). Questionnaires in second language research: Constructing, administering, and processing
- Ducrot, O. (1990). *Polifonia y argumentacion: conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso, Universidad del Valle-Cali, 1988*. Universidad del Valle.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*.
- Early, M., & Norton, B. (2012). Language learner stories and imagined identities. *Narrative Inquiry*, 22(1), 194-201.
- Erikson, E. (1968) *Identity: Youth and Crisis*, New York, Norton.
- García, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. *El profesor de Español LE L*, 2, 493-506.
- Galeano, M. (2016) . Devenir prof de FLE en Colombie : une analyse du discours concernant le rôle de la législation dans la construction de l'identité de l'enseignant en formation à L'UPN

- Galatanu, O. (2003). La construction discursive des valeurs. *Valeurs et activités professionnelles. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM*, 87-114.
- Gibson, K. (2004). English only court cases involving the US workplace: They myths of language use and the homogenization of bilingual workers' identities. *University of Hawai'I Second Language Studies Paper 22* (2).
- Goffman, E., Perrén, H. B. T., & Setaro, F. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Vol. 60). Buenos Aires: Amorrortu.
- Guerrero, L. C. (2008). Dimensión del discurso argumentativo. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 17.
- Guillén Díaz, C. (2007). Pour la mise en place de l'interculturel en classe de le les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration. *Etudes de linguistique appliquée*, (146), 189-204.
- Hall, S. (2003). Introducción:¿ Quién necesita identidad?. *Cuestiones de identidad cultural*, 13-39.
- Hamilton, H. E., & Schiffrin, D. (2015). *The handbook of discourse analysis*. John Wiley & Sons.
- Harré, R., & van Langenhove, L. (1999). Reflexive positioning: autobiography. *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*, 60-73.
- Holly, D. (1990). The unspoken curriculum—or how language teaching carries cultural and ideological messages. *Culture and the language classroom*, 11-19.
- Horton, C.(1905) "Human Nature and the Social Order" New York:Scribner's.
- Husserl, E. (2016). Les types d'intentionnalité affective. Texte III (p. 58-77), début 1911, in Edmund Husserl, Études concernant la structure de la conscience (1908-1914), volume 2,«Actes affectifs et donnée axiologique». *Alter. Revue de phénoménologie*, (24), 213-230.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis.

- Labov, W. (2010). Oral narratives of personal experience. *Cambridge encyclopedia of the language sciences*, 546-548.
- Langenhove, L. V., & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. *Positioning theory*, 14-31.
- Larousse, D. (2018). En ligne. *consulté le, 21*.
- Laurent, A. (2015). *Histoire de l'individualisme*. FeniXX.
- Lescano, A. (2011). La théorie des blocs sémantiques. Somme de notions.
- Lock, J. (1690), *Essay Concerning Human Understanding*, chapitre 27, reproduit dans John Perry (éd.), 1976, *Personal Identity*, Berkeley, University of California Press, p. 39.
- Lüsebrink, H. J. (1998). Les concepts de "Culture" et d'"Interculturalité". Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle. *Bulletin de l'ARIC*, 30.
- Maingueneau, D. (1976). Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Hachette. .212 Pag.
- Maingueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques*, 9, 64-75.
- Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours?. *Argumentation et analyse du discours*, (9).
- Martineau, S., & Presseau, A. (2006). Compte rendu d'une recherche sur le discours identitaire d'enseignants des écoles secondaires.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). University of Chicago Press.: Chicago.
- Milgram, S. (1994). La Soumission à l'autorité: Un point de vue expérimental «Obedience to Authority: An Experimental View». *éditions Calmann-Lévy*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés.

- Mousa, A., & Achard-BAYLE, M. L. P. G. (2014). *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées, le cas spécifique de l'apprenant jordanien* (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat en sciences du langage et didactique des langues. Université de Lorraine. http://www.docnum.univlorraine.fr/public/DDOC_T_2012_0180_MOUSA.pdf Consulté le 1 septembre).
- Molinié, M. (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (No. 39).
- Navarrete, F. (2005). El mestizaje y las culturas regionales. *Las Relaciones Interétnicas*.
- Paricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(4), 1-12.
- Pagoni, M. « Autobiographie et notion d'identité en classe de sixième », *Le français aujourd'hui* 2004/4 (n° 147), p. 77-86. DOI 10.3917/lfa.147.0077
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re) connaître en tant que professionnel ? *Recherches & éducatives*, (7), 69-84.
- Perregaux, C. (2006). Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Recherches et applications*, 39, 31-41.
- Plan curricular, licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés. (2018). Récupéré de: <http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/plan%20de%20estudios%20sint%C3%A9tico.pdf>
- Reboul, A., & Moeschler, J. (1998). Pragmatique du discours. *De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris, Armand Colin.
- Remolina De Cleves, N., Velásquez, B. M., & Calle, M. G. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula rasa*, (2).

- Rinaudo, J. L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants: analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants. *Recherche & Formation*, 47(1), 141-153.
- Ricœur, P. (1990). Soi-même comme un autre, coll. *L'ordre philosophique*, Paris, Seuil, 368.
- Ryckel, C., & Delvigne, F. (2010). La construction de l'identité par le récit. *Psychothérapies*, 30(4), 229-240.
- Salo-Lee, L. (2006). Intercultural competence in research and practice: Challenges of globalization for intercultural leadership and team work. *Aspects of intercultural dialogue*, 79-92.
- Sandín, M. Paz,(2003). Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, 17, 273-85.
- Torres, T. S., & Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- Torres Rubiano, O. O. (2012). La construction de la représentation identitaire de l'apprenant et de l'enseignant chez trois communautés linguistico-culturelles diverses (La construcción de la representación identitaria del estudiante y del profesor en tres comunidades lingüístico-culturales diversas).
- TLFi, T. D. L. L. F. informatisé.
- Trujillo, F. (2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. In *Comunicación presentada en el Congreso Nacional Inmigración, Convivencia e interculturalidad, organizado en Ceuta por el Instituto de Estudios Ceutíes*

- Valenzuela, C. (2014). Escritura e investigación social: más allá de la presencia. *Consideraciones derridianas en torno al problema de la representación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 201-261.
- Van Dijk, T. (2002). Ideología. Una aproximación multidisciplinaria.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, (186), 23-36.
- Van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico. *Versión*, 6(10), 15-42.
- Vargas Hernández, J. G. (2007). Liberalismo, neoliberalismo, postneoliberalismo. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad*, (17).
- Von Mises, L. (2017). *Liberalismo*. LVM Editora.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Weber, M. *Économie et société*, Paris, Plon, p. 116
- Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité: un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation*, (2), 2-20.

ANNEXES

Annexe 1: Format de questionnaire

Instrument No. 1 : ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE FLE

A partir de ce moment vous faites partie d'un processus de recherche sur la construction identitaire des enseignants de FLE. Cette enquête a pour objet analyser votre perception sur l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. Pour cette raison, nous vous demandons d'être honnête avec vos réponses. Votre information personnelle ne sera pas montrée de manière explicite sur le document final. Merci en avance pour votre collaboration.

Nom :

Prénom :

Age :

Niveau de langue :

Année d'obtention du diplôme :

- 1. Quelles étaient vos motivations pour apprendre le français ?**
- 2. À votre avis, quels sont les éléments clés dans le processus d'apprentissage d'une langue ?**
- 3. À partir de votre expérience, Que pensez-vous sont les avantages et les inconvénients de l'apprentissage du français ?**
- 4. Comment la culture est liée à l'apprentissage d'une langue étrangère ?**
- 5. Que pensez-vous de la culture colombienne ?**
- 6. Quels sont les éléments qui identifient la culture colombienne ?**
- 7. Que pensez-vous de la culture française ?**
- 8. Quels sont les éléments qui identifient la culture française ?**
- 9. Que pensez-vous est la perception des Français sur les Colombiens ?**
- 10. Écrivez cinq mots que pour vous sont liés à l'apprentissage du français**

française devenait
juste une option à
exploiter dans le
marché.

(2) X DC Y

Langue française DC option DC profiter du marché

Option DC possibilité de choisir

Possibilité de choisir DC alternative

Exploiter dans le marché DC profiter du marché

Profiter DC tirer avantage

Alternative DC profit

- Alternative DC profit [le sujet a la possibilité de choisir et donc il choisira quelque chose dont il pourra tirer profit dans son contexte.]
- NEG Alternative DC NEG profit [le sujet ne peut pas choisir quelque chose qui lui profite et, par conséquent, ne peut pas tirer parti de son contexte.]
- NEG Alternative PT profit [Même si le sujet ne peut pas choisir, il en profite dans son contexte.]
- Alternative PT NEG profit [malgré le fait que le sujet le choisisse, il n'en profite pas dans son contexte.]

JR		<p>Tout d'abord, je voulais apprendre une langue différente puisqu'en Colombie on est habitué à apprendre l'anglais en tant que langue étrangère. Je voulais découvrir autre manière de voir le monde et ainsi, enrichir mes connaissances en tant qu'enseignant des langues.</p>	<p>(3) Tout d'abord, je voulais apprendre une langue différente puisqu'en Colombie on est habitué à apprendre l'anglais en tant que langue étrangère.</p> <p>(4) Je voulais découvrir autre manière de voir le monde et ainsi,</p>	<p>(3) « <i>Tout d'abord, je voulais apprendre une langue différente puisqu'en Colombie on est habitué à apprendre l'anglais en tant que langue étrangère.</i> »</p> <p>(3) X DC Y</p> <p>Français DC différente DC choix</p> <p>Différent DC Vouloir</p> <p>Vouloir DC choix</p> <p>Choix une langue différente DC se démarquer des autres</p> <p>Se démarquer des autres DC s'en distinguer avantageusement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix une langue différente DC s'en distinguer avantageusement [Apprendre des choses différentes nous distingue des autres, donc nous sommes extraordinaires] • NEG choix une langue différente DC NEG s'en distinguer avantageusement [apprendre les mêmes choses ne nous distingue pas d'autres, donc nous faisons partie du commun] • NEG choix une langue différente PT s'en distinguer avantageusement [Même si nous apprenons les mêmes choses, nous nous distinguons des autres.] • Choix une langue différente PT NEG s'en distinguer avantageusement [Même si nous n'apprenons pas les mêmes choses, nous ne nous distinguons pas d'autres.]
----	--	---	--	--

			<p>enrichir mes connaissances en tant qu'enseignant des langues.</p>	<p>(4) X DC Y Découvrir une manière différente de voir le monde DC choix Découvrir une manière différente de voir le monde DC enrichir des connaissances Découvrir DC Apprendre Enrichir DC augmenter Différent DC avantage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Différent DC avantage [apprendre différentes choses est bénéfique, car il augmente les connaissances] • NEG Différent DC NEG avantage [pas apprendre des choses différentes, ce n'est pas bénéfique car cela n'augmente pas les connaissances] • NEG Différent PT avantage [bien qu'il n'apprenne pas de choses différentes, le sujet augmente les connaissances] • Différent PT NEG avantage [malgré l'apprentissage de différentes choses, le sujet n'augmente pas les connaissances]
JT		<p>Il s'agissait essentiellement d'apprendre à parler une langue que je considérais belle et qui m'intéressait beaucoup.</p>	<p>(5) Il s'agissait essentiellement d'apprendre à parler une langue que je considérais belle et qui m'intéressait beaucoup.</p>	<p>(5) X DC Y Langue belle DC motivation pour apprendre Belle DC Sentiment d'admiration Intéressant DC Qui attire l'attention Motivation DC raisons pour apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Admiration DC raisons pour apprendre [le sujet est motivé à apprendre puisqu'il a créé un lien d'admiration dans le but d'étudier]

				<ul style="list-style-type: none"> • NEG admiration DC NEG raisons pour apprendre [le sujet n'est pas motivé à apprendre puisqu'il n'a pas créé de lien avec l'objet d'étude] • NEG admiration PT raisons pour apprendre [Bien qu'il n'y ait aucun lien avec l'objet de l'étude, le sujet trouve des raisons d'apprendre.] • Admiration PT NEG raisons pour apprendre [Bien que le sujet soit lié à l'objet de l'étude, il ne trouve aucune raison d'apprendre.]
JJ	<p>À partir de votre expérience, Que pensez-vous sont les avantages et les inconvénients de l'apprentissage du français ?</p>	<p>Apprendre le français est très utile car c'est une langue de travail de plusieurs organisations internationales, ce qui fait que les possibilités d'être embauché dans des grands projets menés par l'Unesco, l'Onu, l'Union Européenne ou autres, soit très possible si on connaît la langue. C'est une langue très populaire surtout en Afrique, Europe et Asie et qui profite d'une très bonne réputation mondiale. Ajoutons à cela, le grand pouvoir économique et</p>	<p>(6) Apprendre le français est très utile car c'est une langue de travail de plusieurs organisations internationales, ce qui fait que les possibilités d'être embauché dans des grands projets menés par l'Unesco, l'Onu, l'Union Européenne ou autres, soit très possible si on connaît la langue.</p>	<p>(6) X DC Y</p> <p>Français DC avantage Français DC Langue international Apprendre une langue internationale DC d'être embauché dans des projets internationaux Apprendre DC acquérir connaissances Être embauché DC être employé. International DC qui a lieu entre plusieurs nations</p> <p>Français DC avantage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Français DC avantage [Connaître une langue de prestige international, peut générer des opportunités d'emploi à l'étranger.] • NEG Français DC NEG avantage [Si le sujet ne connaît pas une langue de prestige international, les opportunités d'emploi à l'étranger diminuent.]

institutionnel de la France et du Québec et nous aurons une langue qui vaut bien la peine d'étudier si on vise entreprendre des projets professionnels dans ces régions du monde.

Pour tout ce qui est des désavantages, je n'en trouve vraiment pas beaucoup au delà du fait même qu'il s'agit d'une langue aux **conjugaisons** et **prononciations complexes** qui peuvent rendre la tâche de l'apprendre un peu difficile, voire démotiver les étudiants qui pourraient laisser tomber le processus à un moment de la formation.

(7) C'est une **langue très populaire** surtout en Afrique, Europe et Asie et qui profite d'une très bonne **réputation mondiale**.

(

- NEG Français PT avantage [le sujet a des opportunités d'emploi à l'étranger malgré le fait qu'il ne parle pas de langues de prestige international]
- Français PT NEG avantage [il est possible que malgré le fait que le sujet parle des langues de prestige international, n'ont pas d'opportunités d'emploi à l'étranger]

(7) X DC Y

Français DC langue populaire

Langue populaire DC bonne réputation

Populaire DC répandue Bonne réputation DC manière positive d'être connu

Langue prestigieuse DC bénéfice

- Langue prestigieuse DC bénéfice [les langues qui ont la meilleure réputation sont celles qui se développent le plus.]
- NEG Langue prestigieuse DC NEG bénéfice [les langues qui n'ont pas la meilleure réputation ne se développent pas]
- NEG Langue prestigieuse PT bénéfice [Il y a des langues qui ont une bonne réputation, mais elles ne s'étendent pas]
- Langue prestigieuse PT NEG bénéfice [il y a des langues qui se développent, mais elles n'ont pas une bonne réputation]

			<p>8) Le grand pouvoir économique et institutionnel de la France et du Québec et nous aurons une langue qui vaut bien la peine d'étudier si on vise entreprendre des projets professionnels dans ces régions du monde.</p> <p>(9) il s'agit d'une langue aux conjugaisons et prononciations complexes qui peuvent rendre la</p>	<p>(8) X DC Y France et Québec DC pouvoir économique. Langue de puissance économique DC vaut bien la peine d'étudier Puissance DC suprématie vaut bien la peine d'étudier DC étudier est précieux ou important Suprématie DC Supériorité précieux ou important DC utile</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acquérir connaissance d'une langue de supériorité économique DC utile [connaître des langues avec un pouvoir économique est avantageux] • NEG Acquérir connaissance d'une langue de supériorité économique DC NEG utile [les langues qui n'ont pas de pouvoir économique ne sont pas avantageuses] • NEG Acquérir connaissance d'une langue de supériorité économique PT utile [Il n'est pas courant d'avoir des avantages en parlant une langue sans pouvoir économique] • Acquérir connaissance d'une langue de supériorité économique PT NEG utile [il n'est pas courant de n'avoir aucun avantage à parler une langue qui a un pouvoir économique] <p>(9) X DC NEG Y Français DC langue complexe Langue complexe DC NEG motivation pour apprendre Difficile DC NEG raisons pour apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Langue difficile DC NEG raisons pour apprendre [la complexité démotive l'apprentissage]
--	--	--	---	---

			<p>tâche de l'apprendre un peu difficile, voire démotiver les étudiants qui pourraient laisser tomber le processus à un moment de la formation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • NEG Langue difficile DC raisons pour apprendre [Si la langue n'est pas complexe, l'apprentissage est facilité] • Langue difficile PT raisons pour apprendre [Bien que le langage soit complexe, le sujet trouve la motivation pour apprendre car cela peut être considéré comme un défi.] • NEG Langue difficile PT NEG raisons pour apprendre [Bien que la langue ne soit pas complexe, le sujet ne trouve pas de motivation pour apprendre]
<p>JR</p>		<p>En ce moment, je travaille pour une institution privée liée au processus d'immigration au Canada. C'est pour cette raison que je trouve une motivation bien définie chez les apprenants, ce qui rend plus facile et réussi l'apprentissage. En ce qui concerne les aspects les plus difficiles à travailler en classe, je dirais que l'écart culturel pose toujours de problèmes. Le cours de FLE devient toujours un espace de découvertes et de</p>	<p>(10) je travaille pour une institution privée liée au processus d'immigration au Canada. C'est pour cette raison que je trouve une motivation bien définie chez les apprenants, ce qui rend plus facile et réussi l'apprentissage. (11) Le cours de FLE devient toujours un espace de découvertes et de</p>	<p>(10) X DC Y Français DC immigration Immigration DC motivation à apprendre Immigration DC s'installer dans un autre pays Motivation DC raisons pour apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'installer dans un autre pays DC raisons pour apprendre [La langue est un outil qui facilite les processus migratoires, donc ceux qui veulent immigrer veulent aussi apprendre la langue.] • NEG s'installer dans un autre pays DC NEG raisons pour apprendre [ceux qui ne veulent pas émigrer, n'ont pas besoin de la langue, donc ne veulent pas l'apprendre.] • NEG s'installer dans un autre pays PT raisons pour apprendre [Bien qu'il y ait des gens qui ne veulent pas émigrer, ils veulent apprendre la langue étrangère, parce qu'ils trouvent des motivations

		<p>contrastes. Cependant, c'est parfois difficile de parler d'une coutume quand il n'y a pas un point voisin de référence pour mieux comprendre.</p>	<p>contrastes. Cependant, c'est parfois difficile de parler d'une coutume quand il n'y a pas un point voisin de référence pour mieux comprendre</p>	<p>différentes.]</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'installer dans un autre pays PT NEG raisons pour apprendre [il n'y a pas toujours de motivation pour apprendre la langue quand on veut émigrer] <p>(11) X PT Y</p> <p>Français DC étranger Étranger DC inconnu Découvert DC trouver de l'inconnu Difficile DC faire des efforts Coutume DC habitude Référence DC base d'une comparaison, personne ou chose à partir de laquelle on définit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir PT NEG comprendre [Lorsque vous n'avez pas de point de référence, il est difficile de comprendre] • NEG découvrir PT comprendre [malgré que vous ne connaissez pas l'objet d'apprentissage, la compréhension est facilitée] • Découvrir DC comprendre [la compréhension est facile quand vous connaissez l'objet] • NEG découvrir DC NEG comprendre [si le sujet ne connaît pas l'objet d'étude, la compréhension est difficile]
JT		<p>À mon avis, du côté des avantages, l'origine commune du français et de l'espagnol permet un</p>	<p>(12) Les similarités lexicales favorisent l'inférence de la signification pour les</p>	<p>(12) X DC Y</p> <p>Français DC Similitude avec l'espagnol Similarités lexicales DC l'inférence de la signification Similarités lexicales DC Mots qui se ressemblent</p>

<p>rapprochement plutôt doux de la grammaire et de l'écriture au moment de l'apprendre. Les similarités lexicales favorisent l'inférence de la signification pour les hispanophones. Par contre, du côté des inconvénients, je trouve que la prononciation et les faux amis deviennent normalement un défi pour les apprenants. De même, la possibilité de pratiquer la langue au contexte colombien est très rare et la vision de la culture française au monde demeure un peu éloignée de notre pays et est pleine de clichés et de sous-entendus.</p>	<p>hispanophones</p> <p>(13) La vision de la culture française au monde demeure un peu éloignée de notre pays et est pleine de clichés et de sous-entendus.</p>	<p>L'inférence de la signification DC compréhension Inférence de la signification DC Facile à comprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Similitude DC facile [les similitudes lexicales entre les langues comme le français et l'espagnol facilitent la compréhension] • NEG similitude DC NEG facile [Quand il n'y a pas de similitudes lexicales entre les langues, la compréhension est difficile] • NEG similitude PT facile [Bien qu'il n'y ait pas de similitudes lexicales entre les langues, la compréhension est facile] • Similitude PT NEG facile [Bien qu'il existe des similitudes lexicales entre les langues, la compréhension n'est pas facile] <p>(13) X DC Y Vision de la culture française éloigné DC clichés Culture française DC caractéristiques du peuple français. Cliché DC phototype négative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éloignée DC NEG comprendre [ayant une vision éloignée de l'autre, il est possible que des stéréotypes soient générés par un manque de compréhension] • NEG Éloignée DC comprendre [Si la vision de l'autre n'est pas loin, il est plus difficile de générer des stéréotypes, parce qu'on comprend l'autrui] • Éloignée PT comprendre [Bien que la vision de l'autre soit loin, les stéréotypes ne sont pas générés]
--	---	---

				<ul style="list-style-type: none"> • NEG éloignée PT NEG comprendre [Bien que la vision de l'autre ne soit pas loin, des stéréotypes sont générés]
JJ	Comment la culture est liée à l'apprentissage d'une langue étrangère ?	<p>Il faudrait se demander quelle culture lie à une langue, surtout dans nos temps quand les peuples se mélangent et les traditions se croissent de façon assez rapide.</p> <p>Il y a de constructions culturelles qui affectent l'évolution d'une langue étrangère.</p>	<p>(14) Quand les peuples se mélangent et les traditions se croissent de façon assez rapide.</p> <p>(15) Il y a de constructions culturelles qui</p>	<p>(14) X DC Y</p> <p>Les peuples se mélangent DC les traditions se croissent Peuple DC Personnes unies par des liens culturels Tradition DC ensemble d'habitudes Mélange des personnes, avec des liens culturels différents DC mélange d'habitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mélange DC Diversité [la rencontre de peuples avec des caractéristiques différentes encourage les échanges, dans lesquels les caractéristiques des autres sont adoptées] • NEG Mélange DC NEG diversité [si les peuples avec des caractéristiques différentes ne se rapportent pas, il n'est pas possible d'adopter les caractéristiques des autres] • NEG Mélange PT diversité [Dans une société médiatisée, il n'est pas nécessaire que les peuples se mélangent pour adopter les caractéristiques des autres] • Mélange PT NEG diversité [Malgré le fait que les gens vivent ensemble, leurs traditions et leurs caractéristiques ne se mélangent pas] <p>(15) X DC Y</p> <p>Connaître des constructions culturels DC comprendre la langue</p>

			affectent l'évolution d'une langue étrangère.	<p>Connaître DC Identifier Construction culturel : caractéristiques d'un peuple Comprendre DC Avoir une idée claire</p> <p>Identifier les caractéristiques d'un peuple DC Avoir une idée claire de la langue NEG Identifier les caractéristiques d'un peuple DC NEG Avoir une idée claire la langue NEG Identifier les caractéristiques d'un peuple PT Avoir une idée claire la langue Identifier les caractéristiques d'un peuple PT NEG Avoir une idée claire la langue</p>
JR		La langue est une représentation de ce que les membres d'une communauté font habituellement, alors la langue entraîne une charge culturelle très forte.	(16) la langue est une représentation de ce que les membres de la communauté font habituellement, alors la langue entraîne une charge culturelle très forte.	<p>(16) X DC Y La langue représente une communauté DC langue entraîne une charge culturelle très forte. Langue DC système de communication Langue DC représentation des habitudes Langue DC représentation culturelle Culture DC Les caractéristiques d'un peuple Représenter les habitudes d'une communauté DC donner l'image d'une communauté</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le système de communication représente les habitudes DC donner l'image d'une communauté [la langue exprime les idées d'une communauté et, dans ces idées, ses caractéristiques sont montrées] • NEG Le système de communication représente les habitudes DC NEG donner l'image d'une communauté [Le langage n'exprime pas les idées

				<p>d'une communauté, il n'est donc pas possible de connaître les caractéristiques qui les caractérisent, car la langue dans ce cas ne fonctionne que comme un système de communication superficiel.]</p> <ul style="list-style-type: none"> • NEG Le système de communication représente les habitudes PT donner l'image d'une communauté [Lorsque la langue n'exprime pas les idées et les habitudes d'une communauté, il est rare de connaître les traits qui la caractérisent] • Le système de communication représente les habitudes PT NEG donner l'image d'une communauté [La langue exprime les idées et les habitudes d'une communauté, mais les caractéristiques qui la caractérisent ne sont pas connues, car les habitudes ne suffisent pas à montrer une image culturelle de la communauté.]
<p>JT</p>		<p>La culture donne origine à la langue et la langue modèle la vision de monde des locuteurs. Ainsi, la relation langue-culture est inexorable tenant compte que l'interaction humaine promeut et assouplit les limites du langage. De cela qu'apprendre une langue étrangère soit lié à se</p>	<p>(17) La culture donne origine à la langue</p>	<p>(17) X DC Y</p> <p>La culture donne origine à la langue Culture DC Les caractéristiques d'un peuple Origine DC point de départ Langue DC système de communication Les caractéristiques d'un peuple DC Point de départ du système de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les caractéristiques d'un peuple DC Point de départ du système de communication • NEG Les caractéristiques d'un peuple DC NEG Point de départ du système de communication

		<p>rapprocher d'elle et à se mettre en dialogue avec elle.</p>	<p>(18) la langue modèle la vision de monde des locuteurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • NEG Les caractéristiques d'un peuple PT Point de départ du système de communication • Les caractéristiques d'un peuple PT NEG Point de départ du système de communication <p>(18) X DC Y La langue modèle la vision de monde des locuteurs Modeler : déterminer la vision du monde Système de communication DC déterminer la vision du monde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Langue DC Pouvoir d'une personne ou d'une chose de déterminer la façon de penser ou d'agir de quelqu'un. • NEG Langue DC NEG Pouvoir d'une personne ou d'une chose de déterminer la façon de penser ou d'agir de quelqu'un • NEG Langue PT Pouvoir d'une personne ou d'une chose de déterminer la façon de penser ou d'agir de quelqu'un • Langue PT NEG Pouvoir d'une personne ou d'une chose de déterminer la façon de penser ou d'agir de quelqu'un
--	--	--	--	--

JJ	5 Que pensez-vous de la culture colombienne ?	Encore une question problématique. Je ne crois pas que nous pouvions parler d'une culture colombienne homogène. Le pays a reçu des influences de nombreux peuples dont les africains, les espagnols, des peuples aux racines arabes, entre autres, qui viennent se mêler avec les cultures autochtones.	(19) Je ne crois pas que nous pouvions parler d'une culture colombienne homogène. Le pays a reçu des influences de nombreux peuples dont les africains, les espagnols, des peuples aux racines arabes, entre autres, qui viennent se mêler avec les cultures autochtones.	(19) X DC NEG Y Culture colombienne DC NEG culture homogène Influences de nombreux peuples DC NEG Culture homogène Homogène DC qui est formé par des caractéristiques communes <ul style="list-style-type: none"> • Influences de nombreux peuples DC NEG des caractéristiques communes [en recevant des influences de différents peuples, il est logique que la culture soit aussi diversifiée] • NEG Influences de nombreux peuples DC des caractéristiques communes [en n'ayant pas l'influence de différents peuples, la culture conservera des caractéristiques communes et moins diverses] • Influences de nombreux peuples PT des caractéristiques communes [Malgré l'influence de différents peuples, la culture conserve des caractéristiques communes.] • NEG Influences de nombreux peuples PT NEG des caractéristiques communes [En dépit de ne pas avoir l'influence de différents peuples, la culture a des caractéristiques différentes]
JR		La culture colombienne est, le résultat de plusieurs échanges entre peuples qui sont arrivés à ce territoire et qui ont vu le besoin de cohabiter par force. De là	(20) La culture colombienne est, le résultat de plusieurs échanges entre peuples qui sont arrivés à ce territoire	(20) X DC Y La culture colombienne DC échange La culture colombienne DC diversité culturelle Culture colombienne DC caractéristiques du peuple colombien Échange DC Changement réciproque

		<p>que les colombiens puissent compter sur une diversité culturelle riche en héritage multiculturel.</p>	<p>et qui ont vu le besoin de cohabiter par force de là que les colombiens puissent compter sur une diversité culturelle riche en héritage multiculturel.</p>	<p>Diversité DC variété</p> <ul style="list-style-type: none"> • Changement réciproque entre communautés DC variété dans les caractéristiques du peuple [les échanges diversifient les caractéristiques culturelles des communautés] • NEG Changement réciproque entre communautés DC NEG variété dans les caractéristiques du peuple [s'il n'y a pas d'échanges, les caractéristiques culturelles des communautés ne sont pas diverses] • NEG Changement réciproque entre communautés PT variété dans les caractéristiques du peuple [Bien qu'il n'y ait pas d'échanges, les caractéristiques culturelles d'une communauté sont diverses] • Changement réciproque entre communautés PT NEG variété dans les caractéristiques du peuple [Bien qu'il y ait des échanges, les caractéristiques culturelles d'une communauté ne sont pas diverses]
<p>JT</p>		<p>je considère la culture colombienne comme très proche, accueillante et amicale, mais aussi conformiste, quelques fois paresseuse et qui cherche tirer profit de n'importe</p>	<p>(21) Je considère la culture colombienne comme très proche, accueillante et amicale mais aussi conformiste, quelques fois</p>	<p>(21) X PT Y La culture colombienne DC très proche, accueillant et amicale DC Caractéristiques des colombiens DC qui entretient des relations étroites avec quelqu'un d'autre DC qui est hospitalier</p>

		quoi, pas toujours d'une manière éthique.	paresseuse et qui cherche tirer profit de n'importe quoi	<p>DC</p> <p>qui est empreint d'amitié</p> <p>La culture colombienne DC conformiste, paresseuse et qui cherche tirer profit de n'importe quoi</p> <p>Caractéristiques des colombiens Conformiste DC qui accepte de forme passive</p> <p>Paresseuse DC qui répugne à l'effort, au travail, à l'activité</p>
JJ	7. Que pensez-vous de la culture française ?	Après, on pourrait faire le même type d'analyse qu'en Colombie par rapport au nombre de cultures présentes dans le pays. Les bretons, les occitans, les basques, les alsaciens, les marseillais, entre autres, forment un éventail de traditions et savoir-faire que nous ne pourrions pas pour autant unifier dans un seul modèle de culture.	(22) On pourrait faire le même type d'analyse qu'en Colombie par rapport au nombre de cultures présentes dans le pays. Les bretons, les occitans, les basques, les alsaciens, les marseillais, entre autres, forment un éventail de traditions et savoir-faire que nous ne pourrions pas pour autant unifier dans un seul modèle de culture.	<p>(22) X DC Y</p> <p>Culture française DC NEG de culture homogène</p> <p>Influences de nombreux peuples DC NEG Culture homogène</p> <p>Influences de nombreux peuples</p> <p>Homogène DC qui est formé par des caractéristiques communes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influences de nombreux peuples DC NEG des caractéristiques communes [en recevant des influences de différents peuples, il est logique que la culture soit aussi diversifiée] • NEG Influences de nombreux peuples DC des caractéristiques communes [en n'ayant pas l'influence de différents peuples, la culture conservera des caractéristiques communes et moins diverses] • Influences de nombreux peuples PT des caractéristiques communes [Malgré l'influence de différents peuples, la culture conserve des

				<p>caractéristiques communes.]</p> <ul style="list-style-type: none"> • NEG Influences de nombreux peuples PT NEG des caractéristiques communes [En dépit de ne pas avoir l'influence de différents peuples, la culture a des caractéristiques différentes]
JR		<p>La culture française comme la culture colombienne a différemment subi plusieurs interventions. Ce que l'on peut constater de la culture française, en ce moment, n'est que le résultat d'une évolution, une façon différente de penser, d'agir, de voir la vie et de faire partie du monde.</p>	<p>(23) La culture française, en ce moment, n'est que le résultat d'une évolution, une façon différente de penser, d'agir, de voir la vie et de faire partie du monde.</p>	<p>(23) X DC Y</p> <p>Culture française DC façon différente de penser, Culture française DC Façon différente d'agir Culture française DC Façon différente de voir la vie Culture française DC Façon différente de faire partie du monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Façon différente de penser DC manière nouvelle ou inconnue d'avoir une opinion • Façon différente d'agir DC manière nouvelle ou inconnue de faire quelque chose • Façon différente de voir la vie DC manière nouvelle ou inconnue de comprendre la vie • Façon différente de faire partie du monde DC manière nouvelle ou inconnue d'appartenir au monde.
JT		<p>Je considère que la culture française est une culture respectueuse de l'autre en ce sens qu'elle respecte et maintient des liens proxémiques non invasifs d'autrui. Nonobstant, cette</p>	<p>(24) La culture française est une culture respectueuse de l'autre en ce sens qu'elle respecte et maintient des liens proxémiques non</p>	<p>(24) X DC Y La culture française DC respect</p> <p>Respect DC Sentiment de considération envers quelqu'un Sentiment de considération envers quelqu'un DC NEG des liens proxémiques invasifs</p>

		<p>posture peut comporter une pensée individualiste et isolée par rapport à la collectivité, ayant l'individu et ses intérêts comme le centre des comportements sociaux, ce qui mène une position fermée, nonchalant et parfois peu accueillant des étrangers. D'un autre côté, apparemment, cette culture accepte un peu plus les différences par rapport aux standards de beauté des femmes, ce qui à mon avis contraste fortement avec les mesures très strictes d'apparence physique qui sont très marquées en Colombie.</p>	<p>invasifs d'autrui Nonobstant, cette posture peut comporter une pensée individualiste et isolée par rapport à la collectivité, ayant l'individu et ses intérêts comme le centre des comportements sociaux, ce qui mène une position fermée, nonchalant et parfois peu accueillant des étrangers.</p>	<p>Culture française DC pensée individualiste et isolée Individualiste DC importance des valeurs et des droits individuels Isolée DC Séparé du groupe DC Position fermée Fermée DC Difficile à comprendre DC nonchalant Nonchalant DC qui manque d'énergie DC Peu accueillant Peu accueillant DC NEG hospitalier</p>
--	--	--	--	--

Annexe 3: Biographie langagière

Instrument 2

Cet instrument a comme objectif récapituler chronologiquement le parcours de votre apprentissage du français comme langue étrangère. Votre information personnelle va nous servir que pour l'identification et classification de Vos réponses, lesquels seront le corpus de notre analyse. Votre identité sera tenue totalement anonyme. Merci en avance pour votre participation et disponibilité dans le processus de recherche

Votre information personnelle.

Nom(s) :	Prénom(s) :
Nationalité :	Âge :

Information académique

Niveau éducatif :	Titre académique :
Établissement éducatif :	
Date de graduation :	Langue maternelle :
Niveau de français :	D'autres langues :

Construction de biographie langagière.

1. Racontez chronologiquement votre processus d'apprentissage du français comme langue étrangère. Pensez aux aspects vous considérez sont les plus remarquables et les éléments qui ont vous influencé et commencez votre narration à partir de cette situation hypothétique

Imaginez que vous avez été invité à une séance d'orientation professionnelle dans un établissement d'enseignement, pour parler de votre processus vécu pour devenir un professionnel, devant un groupe d'étudiants qui sont sur le point d'obtenir leur diplôme.

Gardez à l'esprit les questions suivantes qui vous guideront.

- a. Quelles raisons vous ont motivé à apprendre le français ?**
- b. Décrivez les étapes du processus que vous avez suivi pour devenir un professionnel.**
- C. Quels faits, situations ou rencontres considérez-vous comme cruciaux dans votre processus d'apprentissage ?**
- d. Comment l'apprentissage du français a-t-il eu un impact sur votre vie ?**
- e. Comment est votre relation avec la culture française ?**
- f. Quelle image avez-vous de vous en tant que profession**

Annexe 4:Biographie langagière de JJ

Instrument 2

Cet instrument a comme objectif récapituler chronologiquement le parcours de votre apprentissage du français comme langue étrangère. Votre information personnelle va nous servir que pour l'identification et classification de Vos réponses, lesquels seront le corpus de notre analyse. Votre identité sera tenue totalement anonyme. Merci en avance pour votre participation et disponibilité dans le processus de recherche.

Votre information personnelle.

Nom(s) : j	Prénom(s) : J	Âge : 30
-------------------	----------------------	-----------------

Information académique

Niveau éducatif : Master	Titre académique : Enseignant
Établissement éducatif : Université Jean Monnet	
Date de graduation : 2017	Langue maternelle : Espagnol
Niveau de français : C1	D'autres langues : Anglais

Construction de biographie langagière.

1. Racontez-vous chronologiquement votre processus d'apprentissage du français comme langue étrangère. Pensez-vous aux aspects vous considérez sont les plus remarquables et les éléments qui ont vous influencé et commencez votre narration à partir de cette situation hypothétique.

Imaginez que vous avez été invité à une séance d'orientation professionnelle dans un établissement d'enseignement, pour parler de votre processus vécu pour devenir un professionnel, devant un groupe d'étudiants qui sont sur le point d'obtenir leur diplôme.

Gardez à l'esprit les questions suivantes qui vous guideront.

Chers étudiants, il ne faut pas que je vous le dise car vous l'avez tous vécu mais le chemin que vous avez choisi n'est pas facile. Il ne l'a pas été pour moi quand je l'ai commencé quelques années auparavant lorsque mon choix professionnel m'a présenté la langue française à côté de l'anglais et son charme médiatique, celui qui m'avait fait opter pour une carrière en langues étrangères. Et le chemin n'a pas été facile, car, vous êtes bien placés pour le savoir, étudier n'est pas chose simple, d'autant plus que nos pays ne s'intéressent pas trop à la formation éducative et que se former pour enseigner, comme il a été mon cas, est plus qu'une invitation, une obligation dont refus est durement pénalisé par le marché. J'allais devenir un enseignant d'anglais et j'avais fait tout ce qui correspondait à cet objectif vu que mes premières années de formation universitaire avaient offert des résultats assez corrects. Voyons, j'ai commencé ma licence en 2007, d'ailleurs très focalisé sur le but d'apprendre l'anglais et loin de comprendre ce que le français apporterait à mon cv et à mon avenir. L'anglais était à ce moment-là, le moteur de mon dévouement académique et le cours dont résultats m'intéressaient mieux que d'autres. Le français était, de son côté, un genre de défi et pas personnel au début, il servait juste à maintenir le statut social que la moyenne académique peut fournir à un étudiant qui n'était particulièrement très visible dans des endroits exogènes à la salle de classe. Des bons résultats en anglais, des résultats acceptables en français et une moyenne performante paraissaient donner l'avis favorable au projet que j'étais en train de réaliser. Et certes, l'anglais s'est avéré beaucoup plus facile que le français durant les 4 premiers semestres de formation et surtout à partir du troisième où

l'exigence montante du cours de français a eu la mauvaise chance de matcher l'une de mes premières périodes de nonchalance et manque d'esprit vers l'université et la profession. J'avoue que mon français a juste survécu lors des années suivantes, tout comme les privilèges académiques liés à ma note moyenne, qui ne cessait, elle, de descendre. Et l'anglais a été aussi l'entrée au marché du travail et aux facilités entraînées par l'argent dans le contexte universitaire. Je suis devenu enseignant bien avant de finir ma carrière, comme il est le cas d'une grande part des professionnels, sauf que je n'étais pas vraiment un enseignant de langues, j'étais un enseignant d'anglais. Cette première expérience de travail, tout comme d'autres que l'on pourrait juger glotophobiques, a rendu presque inexistant mon niveau de français au point que je l'ai cru perdu à la fin de ma licence en 2012. Mais le travail prouverait que je me trompais, le français avait survécu, heureusement. Tout comme à l'entrée à la fac, l'anglais avec qui je me suis habitué à travailler, traînais parfois avec le français. Ici je dois remercier un ami à moi, copain de classe à l'université et concurrent principal, qui lui, n'a pas abandonné le français et qui est en plus le responsable de mon début dans un poste comme enseignant d'anglais. En y repensant, c'est justement ce moment-là qui redéfinirait ma relation avec la langue française, car si bien, mon travail était simple et dirigé exclusivement vers l'enseignement de l'anglais, le fait que je parlais français et oui moi aussi j'ai été étonné d'en avoir encore un certain niveau, a plu mon chef et les preneurs de décision de la compagnie. J'ai compris alors que le français était un avantage pratique et qu'il ne fallait pas trop le laisser tomber. Or, ce n'est pas comme si j'avais repris mon cahier, mes notes ou mes méthodes de FLE pour pratiquer la langue une fois que j'ai reconnu sa valeur dans le marché. En effet, lors de mes deux premières années en tant que professionnel après la fin de ma carrière j'ai reçu des multiples appels qui visaient ma reconversion au Français. Les remplacements de enseignants de français ont commencé à

apparaître tout comme les conversations avec de collègues qui préféraient se servir de la langue de Molière avant celle de Shakespeare. Mais l'appel définitif viendrait lorsque j'ai voulu compléter mes études et voulu chercher un programme de master ailleurs. Et j'ai voulu le faire ailleurs car étudier en Colombie et surtout au niveau supérieur est très cher et loin de pratique. Par ailleurs, il y a une sorte de promesse de qualité dans les systèmes d'éducation en Amérique du Nord et en Europe. Une promesse camouflée par la menace du coût de vie dans ces pays mais qui est tout à fait surmontable lorsqu'on trouve le bon programme et que l'on parle l'anglais ou la langue du pays.

Je parlais la langue des Etats-Unis, qu'on admettra est la même de l'Angleterre, malgré les grands écarts entre l'anglais américain et le britannique. Mais je parlais aussi la langue de la France, un pays visité par plusieurs collègues de la fac à l'époque sous le cadre de leurs stages de perfectionnement de langue ou bien pour des projets académiques très ambitieux. Des efforts qui témoignaient de la possibilité d'entreprendre des projets pareils et qui donnaient du soutien à l'initiative de partir en France.

Quelques mois de préparation des documents et d'entraînement en langue française ont été nécessaires pour un départ en France qui est survenu en 2015. La France m'a ouvert les portes à ce que je croyais serait un programme court mais essentiel à ma formation. Mais l'expérience serait plus que ça, plus longue et plus édificatrice. J'ai connu des personnes de tous les coins du monde, de différents religions, traditions, façons de vivre, savoir-faire et j'ai l'occasion de comprendre que ma vision du monde était très réduite.

Et elle se réduirait encore plus lorsque la même langue française me donnerait la chance de séjourner en Asie. Le Kazakhstan m'a reçu justement comme enseignant de français et dans le cadre d'un stage de promotion de cette langue. Le gouvernement français m'envoyait les

représenter et représenter la culture francophone et cela est l'un des moments forts de ma vie professionnelle. La langue française m'a ainsi ouvert les yeux à d'autres pays et cultures et à des personnes merveilleuses au Kazakhstan.

Pour moi, mon aventure au Kazakhstan est l'image de ce qui sont la France et la langue française dans ma formation académique et mes projets de vie. L'égalité promise par le pays existe bel et bien et j'ai pu étudier sous les mêmes conditions d'un français et voyager comme représentant de la France ailleurs. N'ayant pas oublié ma passion pour l'anglais, ces moments ont transformé le lien que j'avais avec la langue de l'hexagone. J'ai reçu mon diplôme de master qui me confirmait comme enseignant de langues mais mon parcours m'avait déjà confirmé comme citoyen du monde.

Tout change et c'est pareil pour les décisions professionnelles. Ce que je peux dire c'est que la langue française a beaucoup changé dans ma vie et qu'elle continuera à le faire. S'habituer aux changements et aux transformations est un habilité qui ne nous est peut-être pas enseigné à la fac mais qu'il faut accueillir le moment venu.

Annexe 5: Biographie langagière de JR.

Votre information personnelle.

Nom(s) : R	Prénom(s) : J	Âge : 29ans
-------------------	----------------------	--------------------

Information académique

Niveau éducatif : Universitaire	Titre académique : Lic. Educación básica con Enfoque en Español y Lenguas Extranjeras.
Établissement éducatif : Universidad Pedagógica Nacional	
Date de graduation : Le 07 août 2012	Langue maternelle : Espagnol
Niveau de français : C1	D'autres langues : Anglais B2

Construction de biographie langagière.

1. Racontez chronologiquement votre processus d'apprentissage du français comme langue étrangère. Pensez aux aspects que, vous considérez, sont les plus remarquables et les éléments qui vous ont influencé. Commencez votre narration à partir de cette situation hypothétique :

Imaginez que vous avez été invité à une séance d'orientation professionnelle dans un établissement d'enseignement, pour parler de votre processus vécu pour devenir un professionnel, devant un groupe d'étudiants qui sont sur le point d'obtenir leur diplôme.

Il y a déjà 11 ans que j'ai commencé à parcourir ce chemin de découverte constante entouré par les langues et l'enseignement. Je dois avouer qu'au moment de choisir ce que je voulais étudier, je ne savais pas quoi faire, mais cela ne m'inquiétait pas parce que je savais que

la plupart de mes collègues à l'école ne savaient non plus. Au moment de prendre une décision, je me suis dit que je devais profiter de ce que j'aimais vraiment, c'est ainsi que très motivé pour apprendre l'anglais, je me suis inscrit à l'université. Il faut dire que à ce moment-là, je ne savais pas que j'allais étudier aussi la langue française. Au fur et à mesure, je me suis rendu compte que le français était une langue différente et mes premiers cours ont confirmé ma motivation pour apprendre les langues. Petit à petit, j'ai changé d'avis et finalement je me suis penché seulement sur le français comme un style de vie, de voir la vie et de m'en servir pour construire une vie professionnelle. Définitivement, je ne rien à regretter ou à me reprocher.

Je me souviens qu'au début de mes cours, c'est-à-dire, les premiers deux semestres de la licence à l'université, ont été décisifs, parce que c'est à ce moment-là que j'ai choisi le français comme le but principal de mes études. J'ai commencé par la découverte de la grammaire à travers la littérature et les débats auxquels ont été fréquemment confrontés puisque finalement, c'est un aspect à remarquer dans une institution publique où les questionnements sur tout n'arrêtent jamais. S'approcher de la diversité culturelle que la francophonie offre à travers la danse, le théâtre, l'écriture et les vidéos sont à remarquer aussi dans chaque cours, ce sont des éléments que je n'oublierais jamais car on avait la possibilité de s'en approprier à travers, les différentes tâches proposées par les enseignants.

C'est en sixième semestre, qu'on est forcé de choisir un cours à approfondir pendant deux semestre suivants. Mes collègues prenaient cette décision d'une manière plus pratique et directe, mais moi, je voulais continuer ce chemin pas facile mais très enrichissant. C'est ainsi que j'ai compris que j'ai compris ce que j'allais faire après mes études, donner des cours de langue aux enfants ou adolescents dans une école n'importe où. Puis, grâce à mon stage, j'ai trouvé que la vie dans une école n'était pas pour moi, je voulais faire quelque chose de différent, alors je me

suis jeté à la recherche d'emploi. Ce n'était pas facile, surtout quand on est jeune manquant d'expérience professionnelle. Donc, j'ai commencé à étudier tout seul chez moi, pour obtenir le diplôme certifiant un niveau avancé de maîtrise de la langue. J'ai passé des heures à mémoriser des listes de vocabulaire et expressions. À la fin, j'ai réussi et j'ai su que ce que j'avais appris à l'université allait plus loin qu'une structure ou des aspects culturels de la langue, j'avais découverte le compromis avec moi même, avec ma profession et avec les autres.

Dès que j'ai compris qu'il n'y avait pas une seule chose qui pourrait me poser des problèmes, je n'ai pas arrêté. Je m'intéresse à la littérature, j'adore regarder la télévision et trouver des émissions françaises ouvrant mes horizons par rapport à la langue et à la culture française. Maintenant je peut dire que les livres offrent une vision médiatisé de ce qui signifie être francophone à travers les stéréotypes traditionnelles françaises. La France est un pays comme n'importe quel autre où les gens souffrent de la même manière que le nôtre, où les problèmes ne peuvent pas se cacher par la beauté de leurs monuments, où l'on s'efforce pour améliorer les conditions de vie de chaque personne sur ses territoires. Grâce à la technologie, la vision de monde est différente et la possibilité de s'intéresser par autres pays, autres manières de voir la langue et la culture pullulent.

J'aimerais finir cette intervention en affirmant que je n'ai pas encore fini ce chemin parce qu'il y a toujours quelque chose à apprendre. Je suis fier de ce que je peux être en donnant un cours, en parlant à mes étudiants ou à mes collègues puisque je sais que je peux contribuer de certaine manière à ce processus que chaque personne mène et gère. C'est un chemin fascinant, je ne suis pas en danger mais cela ne veut pas dire que ce n'est pas une aventure avec des mauvaises passes mais aussi avec des joies, apprentissages, expériences et reconnaissances incontournables.

Annexe 6: Biographie langagière de JT.

Instrument 2

Cet instrument a comme objectif récapituler chronologiquement le parcours de votre apprentissage du français comme langue étrangère. Votre information personnelle va nous servir que pour l'identification et classification de Vos réponses, lesquels seront le corpus de notre analyse. Votre identité sera tenue totalement anonyme. Merci en avance pour votre participation et disponibilité dans le processus de recherche.

Votre information personnelle.

Nom(s) : T	Prénom(s) : J	Âge : 31
-------------------	----------------------	-----------------

Information académique

Niveau éducatif : Master	Titre académique : Magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, énfasis en francés
Établissement éducatif : Université Pedagógica Nacional	
Date de graduation : 20/12/17	Langue maternelle : Espagnol
Niveau de français : C1	D'autres langues : Anglais

Construction de biographie langagière.

1. Racontez-vous chronologiquement votre processus d'apprentissage du français comme langue étrangère. Pensez-vous aux aspects vous considérez sont les plus remarquables et les éléments qui ont vous influencé et commencez votre narration à partir de cette situation hypothétique.

Imaginez que vous avez été invité à une séance d'orientation professionnelle dans un établissement d'enseignement, pour parler de votre processus vécu pour devenir un professionnel, devant un groupe d'étudiants qui sont sur le point d'obtenir leur diplôme.

Pour moi, apprendre français avait été une idée que j'avais en tête depuis que j'étais une petite fille. Je savais pas pourquoi, mais les sons de la langue -de laquelle je ne comprenais rien-, me plaisaient, me faisaient sentir plus et plus de curiosité quand je les entendais dans la télé et les films.

La curiosité. C'était la curiosité qui m'a fait commencer à lire des livres d'histoire, de littérature, d'art, dans lesquels je trouvais toujours des références directes -et implicites- aux mots français. Parfois le nom d'une ville ancienne, d'autres fois des noms de famille de personnages historiques ou des artistes célèbres, tantôt des longs monologues en français dans un livre en espagnol de mon auteur préféré, Julio Cortázar. Il s'agissait d'une attirance pour la prosodie, les images et les lieux auxquels le fait d'écouter -ou lire- la langue me transportaient.

Quand j'ai finalement eu l'occasion de penser auxquels études professionnels j'allais poursuivre, j'ai par conséquent décidé d'étudier langues étrangères, parce qu'en outre de la fascination inexplicable pour la langue et même si j'étais déjà capable de plus ou moins comprendre l'anglais, le français demeurait un mystère pour moi. Un mystère que j'avais décidément déterminé de dévoiler.

De cela que lors de mes études, j'ai trouvé peu à peu, un intérêt particulier par les processus d'apprentissage autonomisants, ayant toujours eu une curiosité innée par la structure de la langue, ses modèles, répétitions et manières de prendre des raccourcis dans l'apprentissage. Cette curiosité m'a mené à accorder une place spéciale aux erreurs (tant dans la vie en générale, qu'au niveau langagier, en particulier), d'où je me suis devenue intéressée par une conception d'étude et apprentissage centrée sur des tentatives d'autocorrection, de recherche autonome, de tester, de trouver d'autres manières de me rapprocher de la langue à partir du constructivisme, du cognitivisme pour suivre mon processus.

Cependant, j'ai trouvé que la contrainte institutionnelle n'est pas alliée de l'autonomie, car le système éducatif colombien (et international en général) ne promeut pas une formation visant l'émancipation ni la construction d'une pensée critique. Pour moi, une personne très curieuse et proactive par rapport à l'autoapprentissage, cela a représenté un des plus grands défis dans mon apprentissage au niveau scolaire et universitaire.

Suite aux études en langues, j'ai aussi eu l'opportunité de faire face au défi d'aller en France pour y travailler en tant qu'assistante de langue espagnole. Cela m'a donné l'occasion de me rapprocher de la langue et la culture française d'une manière tout-à-fait nouvelle pour moi. Dans mes premiers jours à Paris, je me souviens d'avoir pensé que tout ce qui se passait autour

de moi n'était qu'une farce linguistique, car les personnes qui parlaient dans la rue ne me semblaient d'être que des acteurs, des personnages des méthodes FLE, qui répétaient des routines prédéfinies et longuement pratiqués. Voilà donc le premier choc culturel-linguistique d'une colombienne passionnée de la langue, arrivée en France pour la première fois.

Mon séjour en France m'a permis de voir d'autres côtés de cette culture dont la littérature, les méthodes, le cinéma, les chansons et les récits d'autrui m'avaient longuement parlé. J'y me suis sentie à l'aise en raison des dynamiques culturelles concernant le respect de l'individualité, l'espace personnel des personnes, l'appréciation de ce que j'appellerai arbitrairement « l'intellectualité » et qui concerne des facteurs tels que les prix des livres, la variété d'évènements culturels, l'accès aux musées, la possibilité d'une rencontre avec l'histoire européenne ancienne, etc.

J'ai bien aimé mon temps en France, j'y ai appris à me construire et reconstruire en tant que personne, que colombienne, qu'étudiante de langues. C'est pourquoi je dis que j'aime encore la France, la culture et les dynamiques sociales particulières. Nonobstant, il faut aussi mentionner que des chocs culturels liés aux aspects comme les notions de temps et ponctualité, l'alimentation, le système scolaire (dont sa rigidité je trouve assez contestable) et le contact quotidien avec d'autres cultures et leurs traditions, étaient bien constants et ont constitué un vrai défi pour moi.

C'est ainsi que j'ai fait mes études en langues étrangères, j'ai étudié français, j'ai tombé éperdument amoureux de la littérature et la linguistique et de las cultures jusqu'à aujourd'hui. Il s'est agi d'un processus qui m'a fait devenir une enseignante consacrée à une formation en langues étrangères centrée sur la construction de connaissances, la motivation dans

l'apprentissage, l'exploration de la métacognition, la richesse des rapports culturels inhérents aux interactions linguistiques et le rapprochement du français à partir de la contextualisation des savoirs tenant compte des situations personnelles, authentiques, aussi réelles que possible.