

L'enseignement des langues étrangères dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga
: le cas du français langue étrangère (FLE)

Travail de recherche

Iván Camilo Uribe Celis

Travail de fin d'études pour l'obtention du diplôme de la *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana*

Directrice

Luz Dary Cáceres Guerrero

Master en Didactique du Français Langue Étrangère et seconde
Doctorante en Études Linguistiques, Littéraires et Culturelles

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Bucaramanga

2026

Remerciements

À mon avis, rien ne vaut des remerciements exprimés dans sa langue maternelle ; pour cette raison, je me permets de les rédiger dans la mienne, l'espagnol.

En premier lugar, quiero agradecerle con todo mi corazón a mi directora de trabajo de grado Luz Dary Cáceres Guerrero por su apoyo incondicional durante este año de coordinación, sin ella nada de esto sería posible. Agradezco cada idea, cada comentario, cada corrección, cada mensaje de aliento y de esperanza; sobre todo cuando sentía que el proyecto me superaba. No obstante, sus palabras y elogios fueron los pilares que me dieron el soporte suficiente para alcanzar la tan anhelada meta. Además, debo agradecerle por toda su paciencia y su profesionalismo durante todo este camino llamado Trabajo de Grado. Gracias a ella me di cuenta del profesor en el que quiero convertirme. ¡La admiro, profe!

Asimismo, gracias a ella pude ponerme en contacto con varios participantes que aportaron su granito de arena e hicieron de este proyecto una realidad. Dentro de ellos resalto la participación del profesor David, quien en diversas instancias estuvo pendiente del desarrollo de mi trabajo y me brindó su ayuda y su carisma. Finalmente, en este apartado doy las gracias a todas las instituciones educativas que me dieron acceso a la información que requería.

En segundo lugar quiero agradecer a mis padres Yomaira y Raúl y a mi hermanito Santiago, quienes estuvieron orgullosos de mí desde el inicio de mi carrera. Gracias a ellos tuve el valor suficiente y el apoyo que tanto necesitaba para afrontar de la mejor manera cada paso que daba. Ahora que termino mi licenciatura sé que estarán aún más orgullosos del hijo y del hermano en el que me he convertido con el pasar de los años. Solo me queda decirles gracias por todo lo que han hecho por mí.

En tercer y último lugar, le agradezco a mis amigos que estuvieron pendientes de mí, a los que me apoyaron y me ayudaron en las diferentes etapas del proyecto. ¡Gracias por estar ahí, Jhóser! Por otro lado, quiero agradecer a las personas que conocí en el grupo de danzas al que ingresé a inicios de año y que me recargaron de motivación cuando creí que ya nada podía volver a hacerme tan feliz como bailar junto a personas increíbles. Finalmente, le agradezco a la música que me acompañó en todo momento, en especial a la canción *Tanto creo en ti*, de Manuel García, que me llenó de alegría y fuerzas para creer en mí y no rendirme a mitad del camino. Y para cerrar, cito a uno de mis cantantes favoritos: “¡Gracias totales!”.

Résumé

Titre : L'enseignement des langues étrangères dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga : le cas du français langue étrangère (FLE)*

Auteur : Iván Camilo Uribe Celis**

Mots-clés : Établissements scolaires publics ; langues étrangères ; enseignement ; français

Description :

Malgré les efforts déployés par le Ministerio de Educación Nacional (MEN) et diverses institutions pour promouvoir la réintroduction du français langue étrangère (FLE) dans les établissements publics en Colombie, son enseignement demeure marginal. Dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga, le français s'est ainsi vu relégué au second plan au profit de l'anglais. Cette situation s'explique en partie par le cadre normatif institué par la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), qui ne précise pas la ou les langues étrangères à enseigner dans l'éducation primaire et secondaire. En conséquence, les institutions publiques ont majoritairement opté pour l'enseignement d'une seule langue étrangère, l'anglais s'imposant comme langue hégémonique.

Dans ce contexte, cette recherche vise à analyser les raisons pédagogiques et institutionnelles qui sous-tendent l'absence du français dans des établissements scolaires publics de Bucaramanga. Elle vise également à fournir des éléments de réflexion susceptibles d'orienter les établissements vers la mise en œuvre de projets éducatifs plurilingues, en adéquation avec les exigences d'un monde globalisé.

L'étude adopte une approche qualitative exploratoire, reposant sur des entretiens semi-structurés et des questionnaires ouverts administrés à dix coordinateurs et dix enseignants issus d'établissements publics de Bucaramanga. Les résultats mettent en évidence les contraintes institutionnelles qui freinent l'intégration du FLE, identifient les conditions structurelles nécessaires à son implantation et interrogent les enjeux pédagogiques et didactiques liés à son enseignement.

* Travail de fin d'études

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Directora Luz Dary Cáceres Guerrero

Resumen

Título: La enseñanza de lenguas extranjeras en instituciones de educación pública de Bucaramanga: el caso del francés como lengua extranjera (FLE)*

Autor: Iván Camilo Uribe Celis**

Palabras clave: Instituciones de educación pública; lenguas extranjeras; enseñanza; francés

Descripción:

A pesar de los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y diversas instituciones para promover la reintroducción del francés como lengua extranjera (FLE) en los colegios públicos de Colombia, su enseñanza sigue siendo marginal. En cuanto a los colegios públicos de Bucaramanga, el francés se ha visto relegado a un segundo plano en función del inglés. Esta situación se explica en parte por el marco normativo establecido por la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), que no especifica la o las lenguas extranjeras que deben enseñarse en la educación primaria y secundaria. Por esta razón, las instituciones públicas han optado por la enseñanza de una sola lengua extranjera, imponiéndose el inglés como lengua hegemónica.

En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo analizar las razones pedagógicas e institucionales que subyacen a la ausencia del francés en algunos colegios públicos de Bucaramanga. También pretende aportar elementos de reflexión que puedan orientar a las instituciones hacia la puesta en marcha de proyectos educativos plurilingües, en consonancia con las exigencias de un mundo globalizado. El estudio adopta un enfoque cualitativo exploratorio, basado en entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos dirigidos a diez coordinadores y diez docentes de colegios públicos de Bucaramanga. Los resultados ponen en evidencia las limitaciones institucionales que frenan la integración del francés como lengua extranjera, identifican las condiciones estructurales necesarias para su implantación y analizan los desafíos pedagógicos y didácticos relacionados con su enseñanza.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Directora Luz Dary Cáceres Guerrero

Abstract

Title: Foreign Language Instruction in Public Schools in Bucaramanga: The Case of French as a Foreign Language (FLE)*

Author: Iván Camilo Uribe Celis**

Key-words: Public schools; foreign languages; education; French.

Description:

Despite efforts by the Ministerio de Educación Nacional (MEN) and various institutions to promote the reintroduction of French as a foreign language (FLE) in public schools in Colombia, its teaching remains marginal. In public schools in Bucaramanga, French has thus been relegated to a secondary role in favor of English. This situation can be partly explained by the regulatory framework established by the Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), which does not specify which foreign language(s) should be taught in primary and secondary education. Consequently, most public institutions have opted to teach a single foreign language, with English emerging as the dominant language.

In this context, this research aims to analyze the pedagogical and institutional reasons underlying the absence of French in public schools in Bucaramanga. It also seeks to provide insights that could guide schools toward implementing multilingual educational projects, in line with the demands of a globalized world.

The study adopts an exploratory qualitative approach, based on semi-structured interviews and open-ended questionnaires administered to ten coordinators and ten teachers from public schools in Bucaramanga. The results highlight the institutional constraints that hinder the integration of French as a foreign language (FLE), identify the structural conditions necessary for its implementation, and examine the pedagogical and didactic challenges associated with its teaching.

* Bachelor Thesis

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Directora Luz Dary Cáceres Guerrero

Sommaire

1. Problématique	9
1.1 Contexte	9
1.2 Question de recherche.....	12
1.3 Justification	13
1.4 Objectifs.....	15
1.4.1 Objectif général	15
1.4.2 Objectifs spécifiques.....	15
2. Cadre théorique	15
2.1 Antécédents	15
2.1.1 Antécédents internationaux	16
2.1.2 Antécédents nationaux	19
2.1.3 Antécédents régionaux.....	23
2.2 Fondements théoriques	25
2.2.1 Les politiques linguistiques et éducatives	25
2.2.2 Le plurilinguisme en Colombie	29
2.2.3 La didactique du FLE.....	31
2.3 Cadre juridique	36
3. Cadre Méthodologique	38
3.1 Description du projet de recherche	38
3.2 Hypothèses	39
3.3 Population et échantillon.....	40
3.4 Procédures, outils et instruments de collecte de données.....	41
3.4.1 Procédure	41
3.4.2 Outils et instruments de collecte de données.....	42
3.4.2.1 L'entretien.	42
3.4.2.2 L'enquête (Questionnaire).	43
3.5 Protocole d'analyse des données.....	44
3.5.1 Triangulation des données.....	44
3.6. Analyse des données.....	45
3.6.1 Déterminants institutionnels de l'intégration du FLE.....	45
3.6.2 Ressources et conditions structurelles de l'enseignement du FLE	54
3.6.3 Enjeux pédagogiques et didactiques de l'intégration du FLE	59
Conclusions.....	69
Références bibliographiques	75
Annexes	79

Liste des Annexes

Annexe A Niveau d'intervention linguistique (Calvet, 1996)	79
Annexe B Établissements scolaires publics de Bucaramanga où les coordinateurs travaillent	79
Annexe C Établissements scolaires publics de Bucaramanga où les enseignants travaillent	79
Annexe D Entretien : Entretien	80
Annexe E Questionnaire : Questionnaire.....	80
Annexe F Consentement éclairé : Consentement éclairé.....	80

1. Problématique

1.1 Contexte

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) sur le territoire colombien est encouragé depuis le XXe siècle. L'*Acuerdo Marco de Cooperación Cultural entre Colombia y Francia*, signé à Paris le 13 juin 1979, a renforcé les relations entre les deux pays dans les domaines de l'éducation, des sciences, des arts et de la culture. Dans cette continuité, le président de l'époque, Julio César Turbay, a promulgué le Decreto 3731 de 1981, qui instaurait l'enseignement du français dans les deux dernières années du secondaire en Colombie :

Artículo primero. Dentro del plan Fundamental Mínimo de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional, los establecimientos educativos oficiales y no oficiales ofrecerán dos grados de enseñanza de inglés, dos grados de enseñanza de un idioma electivo y dos grados de enseñanza de francés (Decreto 3731, 1981).

Cependant, en 1994, à la suite de la *Ley General de Educación 115*, l'anglais est devenu la seule langue étrangère obligatoire enseignée dans les établissements scolaires, ce qui a entraîné la disparition de l'enseignement du français dans les écoles publiques du pays. En revanche, dès l'année 2008, l'éducation privée bilingue a eu le soutien des Alliances Françaises (surtout celle de Bogotá) et de l'Ambassade de France en Colombie pour continuer avec la promotion et le renforcement du français à travers du programme *Réseau d'Excellence éducative de Français* (REF), créé en 2008. Ce réseau vise à améliorer la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation du français ; néanmoins, il tend également à mettre en évidence, voire à renforcer, des dynamiques d'inégalités structurelles entre les secteurs public et privé, car ces dispositifs profitent davantage aux établissements dotés de ressources institutionnelles plus solides.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'Ambassade de France en Colombie a mis en place plusieurs accords de coopération avec les établissements universitaires. Par conséquent, « Ce service de coopération, en plus du soutien aux licences en langues, a concentré ses efforts sur la diversification de l'enseignement du français dans les universités » (González, 2010, p. 6). Ces initiatives ont permis l'intégration de stagiaires dans les établissements scolaires, comme c'était le cas de l'école La Candelaria, première institution publique proposant le FLE, qui accueillait des étudiants de la Pontificia Universidad Javeriana et de l'Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Cette interaction, d'après Baquero et Silva (2014) :

Permet de faire une analyse plus concrète de ce qui se passe à l'intérieur du programme car le stagiaire a un contact direct avec tous les acteurs du processus et ce sont eux qui peuvent témoigner grâce à leur travail (p. 110).

Dans cette perspective, il devient possible de tirer parti de la formation de ces enseignants de français et de renforcer les liens entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire public, ce dernier ne bénéficiant pas des mêmes opportunités que d'autres secteurs.

Par ailleurs, selon Echeverri et al. (2022), l'Alliance française de Manizales a signé une convention avec la municipalité durant la période 2016-2019 afin d'introduire l'enseignement du français dans onze établissements scolaires publics. De plus, à partir de 2019, le Secrétariat de l'éducation de Bogotá, l'Alliance française de Bogotá et l'Ambassade de France en Colombie ont conclu des accords visant à mettre en place des programmes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du français et de sa culture dans plusieurs établissements publics de la ville.

Plus récemment, grâce au soutien du programme FSPI FranCo (2020-2021) (Fondo de Solidaridad para Proyectos Innovadores del Gobierno Francés), l'enseignement du français a été relancé dans les écoles publiques colombiennes, « 20 établissements d'enseignement secondaire participent dans le projet » (Echeverri et al., 2022, p. 14).

L'année 2024 marque une étape significative avec la mise en œuvre du projet intitulé *Currículo sugerido para la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) en las instituciones educativas oficiales de Colombia (grados 9°, 10° y 11°)*. Ce document a été élaboré conjointement par le poste diplomatique français en Colombie, le Ministerio de Educación Nacional (MEN), l'Alliance française de Bogotá, le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères ainsi que France Éducation International, avec le soutien du programme FSPI; son objectif principal est « d'aider les enseignants du FLE à encadrer leur activité professionnelle » (MEN, 2024, p.7). Selon ce document, le projet propose une approche globale de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation du FLE en Colombie dans le cadre d'une politique linguistique éducative. Il intègre des orientations méthodologiques, des tableaux de contenus curriculaires ainsi que des progressions pédagogiques alignées sur les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), allant du niveau A1 au niveau B2.

En ce qui concerne Bucaramanga, ville retenue pour cette étude, une convention a été signée en 2013 entre la municipalité et l'Alliance française de Bucaramanga afin de promouvoir le bilinguisme dans les établissements scolaires publics. Dans le cadre du projet *Francés para todos*, trois institutions ont bénéficié de l'introduction du français : l'Institución Educativa INEM Custodio García Rovira, l'école La Medalla Milagrosa et l'Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata. Cette initiative visait à amener les apprenants à atteindre un niveau B1 ; en outre, les cinq meilleurs étudiants de chaque établissement se voyaient offrir un séjour en France, entièrement pris en charge. Ce programme a été mis en œuvre entre 2013 et 2016.

S'agissant de l'enseignement supérieur, la ville abrite l'unique université publique de la région de Santander, l'Universidad Industrial de Santander (UIS), qui propose le français dans certaines formations, notamment en *Licenciatura en Lenguas extranjeras con énfasis en inglés* et

Licenciatura en literatura y lengua castellana. Cette langue est également offerte, de manière optionnelle, aux étudiants d'autres programmes académiques. Néanmoins, l'enseignement du FLE à l'UIS demeure centré sur une approche linguistique, sans véritable formation en didactique du français ni programme de licence spécifique permettant de former des enseignants spécialisés en FLE. Cette situation met en évidence une forme d'incohérence institutionnelle : en l'absence de formation structurée en FLE au niveau universitaire, dans quelle mesure est-il possible d'envisager une intégration durable de cette langue dans les établissements scolaires publics ?

1.2 Question de recherche

Alors que certaines villes colombiennes s'inscrivent dans des politiques linguistiques éducatives visant à diversifier l'offre de langues étrangères dans le secteur public, Bucaramanga se distingue par une intégration encore marginale et peu institutionnalisée du français au sein de son offre éducative. À ce jour, seuls quelques établissements d'enseignement secondaire, tels que l'Institución Educativa INEM Custodio García Rovira, l'école La Medalla Milagrosa et l'Institución Educativa Dámaso Zapata, proposent cette langue étrangère, dans le cadre d'initiatives ponctuelles et non systématisées.

Cette situation met en évidence une structuration encore fragile de l'offre de FLE dans le secteur public, marquée par l'absence de politiques locales consolidées et par une dépendance à des dispositifs institutionnels temporaires. Elle souligne également un décalage entre les orientations nationales favorables à la promotion du plurilinguisme et leur mise en œuvre effective à l'échelle locale.

Dans ce contexte, la présente recherche s'articule autour de la question suivante : quelles sont les raisons institutionnelles et pédagogiques qui expliquent l'absence du français dans les

établissements scolaires publics de Bucaramanga, en dépit de l'existence d'orientations favorables du Ministerio de Educación Nacional (MEN) à son enseignement ?

1.3 Justification

Conformément à la Recommandation de l'UNESCO relative à l'éducation pour la paix, les droits de l'homme, la compréhension internationale, la coopération, les libertés fondamentales, la citoyenneté mondiale et le développement durable (2023), il est réaffirmé que :

L'éducation devrait favoriser le respect de la diversité culturelle en tant que caractéristique intrinsèque des sociétés et tendre à promouvoir la compréhension internationale et la citoyenneté mondiale, la tolérance, le pluralisme, le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et la solidarité entre toutes les nations et tous les peuples, et à faire progresser le multilatéralisme ainsi que les principes et objectifs de la Charte des Nations Unies et du droit international (p.20).

Dans cette perspective, l'apprentissage des langues s'impose comme un levier essentiel au sein des sociétés contemporaines mondialisées. Dès lors, il convient de renforcer les liens entre les différentes institutions du pays engagées dans l'enseignement des langues, non seulement des langues dites centrales, mais également des langues « nativas, criollas y de señas colombiana en educación preescolar, básica y media con el fin de preservar la riqueza cultural, lingüística y étnica del país en nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes » (Departamento Nacional de Planeación, 2023, p.117). Dans ce cadre, l'éducation joue un rôle fondamental dans la formation des citoyens, appelés à intégrer des générations de professionnels capables de contribuer à la modernisation de la Colombie, notamment par le développement de compétences communicationnelles et la construction de relations internationales orientées vers le progrès et la croissance du pays.

Ainsi, « cette diversité, loin d'être un obstacle à la communication, devient une source mutuelle d'enrichissement et de compréhension, car elle permet une meilleure connaissance du

monde, de la vie et de la mentalité d'autres peuples » (MEN, 2024). Dès lors, le choix de cette recherche se justifie par le constat d'une absence persistante du français dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga, en dépit des orientations favorables du MEN à son enseignement. Cette situation limite l'accès des apprenants à une diversité linguistique et culturelle pourtant essentielle dans un contexte éducatif marqué par les enjeux du plurilinguisme.

Dès lors, cette recherche vise à analyser les raisons institutionnelles et pédagogiques qui expliquent l'absence du FLE dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga. Elle s'inscrit dans une conception de l'éducation fondée sur le développement de compétences interculturelles, à travers l'apprentissage des langues et des cultures. Dans cette dynamique, selon le MEN (2024), l'enseignement du français constitue à la fois un vecteur d'ouverture à l'interculturalité, un levier d'accès au monde du travail ainsi qu'un moyen de développement personnel et intellectuel.

1.4 Objectifs

1.4.1 Objectif général

Analyser les facteurs institutionnels et pédagogiques qui sous-tendent l'absence du français dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga.

1.4.2 Objectifs spécifiques

1. Identifier les facteurs institutionnels susceptibles de limiter l'inclusion du français dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga.
2. Déterminer les conditions structurelles nécessaires à l'implantation du français, notamment en termes de ressources humaines qualifiées, de formation des enseignants et de matériel pédagogique.
3. Examiner les enjeux pédagogiques et didactiques liés à l'intégration du français dans les programmes académiques des institutions éducatives publiques de Bucaramanga.

2. Cadre théorique

2.1 Antécédents

Dans le cadre de cette recherche, neuf antécédents ont été sélectionnés, répartis en trois niveaux : international, national et régional. Ce corpus comprend des articles scientifiques, des mémoires de master et des thèses de doctorat, car ces travaux éclairent la situation actuelle de l'enseignement du français dans divers contextes éducatifs.

La constitution de ce corpus repose sur une recherche documentaire systématique, menée à partir de différentes sources académiques. Celles-ci incluent des bases de données spécialisées telles que Scopus, Dialnet et Google Scholar, ainsi que des répertoires institutionnels d'universités.

La sélection des documents s'est effectuée à partir de mots-clés tels que *enseignement des langues, français langue étrangère, didactique, politiques linguistiques*, entre autres, afin d'identifier des travaux pertinents en lien avec l'objet de cette étude.

En outre, ces recherches mettent en évidence l'importance de certains dispositifs et initiatives susceptibles de contribuer au développement et au renforcement de l'enseignement du français sur le territoire de Santander.

2.1.1 Antécédents internationaux

Le travail de recherche *Enseñanza del francés como lengua extranjera en México: relación entre creencias docentes, variables profesionales y enfoques de enseñanza de la gramática*, de Fotso Kono (2022), met en évidence que l'enseignement du FLE n'est pas encadré par des politiques linguistiques clairement définies au Mexique. En outre, il souligne l'absence d'un document officiel orientant l'enseignement de cette langue dans les établissements scolaires du pays. Dans ce contexte, les institutions éducatives s'appuient principalement sur les manuels scolaires disponibles afin d'assurer l'apprentissage du français. Toutefois, cette langue demeure souvent perçue comme une activité extrascolaire, dont la participation reste volontaire, à condition qu'elle n'interfère pas avec les matières obligatoires. Par ailleurs, le Secrétariat de l'éducation publique a signé une convention avec le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères afin de promouvoir l'enseignement du français dans 34 établissements publics, ce qui témoigne de l'intérêt du Mexique pour la diffusion de la culture française. Néanmoins, le chercheur identifie comme principal défi le manque d'orientations méthodologiques en didactique du FLE.

En ce qui concerne les approches pédagogiques de la grammaire française, Fotso Kono identifie deux approches dominantes dans l'enseignement du FLE : l'approche déductive, dans

laquelle l'enseignant transmet les règles avant leur application, et l'approche inductive, qui favorise un rôle actif de l'apprenant dans la découverte des règles à partir d'exemples. L'étude montre que les enseignants ayant un niveau B1 ou B2 privilégient généralement l'approche déductive, tandis que ceux ayant un niveau C1 ou C2 tendent à adopter une approche inductive. De plus, les enseignants s'inscrivant dans une perspective constructiviste recourent davantage à l'approche inductive, alors que ceux adoptant une vision structuraliste privilégient l'approche déductive.

Cette recherche a également permis d'identifier trois profils d'enseignants de FLE : « le constructiviste initial », « le constructiviste modéré » et « le constructiviste avancé ». Les deux premiers profils restent ancrés dans une conception traditionnelle de la langue et privilégient une approche déductive, tandis que le troisième adopte une perspective constructiviste plus approfondie.

L'article *El proyecto piloto Ensemble: programa de enseñanza de francés en escuelas públicas de Uruguay* (Amorín, 2020) souligne, quant à lui, la nécessité de développer des projets intégrant des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du FLE. Le projet *Ensemble* est né d'une coopération entre l'ANEP et les services de coopération de plusieurs pays francophones (France, Belgique, Canada et Suisse). Il vise à promouvoir l'enseignement du français dans 14 établissements publics, auprès d'apprenants de cinquième et sixième année (niveau A1). Au total, 1 432 étudiants participent à ce programme, répartis en 57 groupes, 14 écoles et 10 départements. Ce projet s'inscrit dans les orientations du Marco Curricular Nacional (2018), du CECRL (2002) et de supports pédagogiques destinés à l'enseignement des langues romanes. Il repose sur une approche communicative, interculturelle et actionnelle.

Les résultats obtenus montrent « une évaluation très positive tant au niveau de l'impact sur l'apprentissage des élèves qu'au niveau de l'espace de réflexion interculturelle favorisé dans les communautés éducatives impliquées » (Amorín, 2020, p. 244). La preuve en est la croissance exponentielle des inscriptions aux certifications linguistiques pour les étudiants de 6e année et la volonté des écoles participant au programme d'étendre l'enseignement du français à d'autres niveaux éducatifs.

S'agissant du projet *Francés y educación: veinte años de esfuerzos para el mejoramiento de la enseñanza del francés en Costa Rica*, mené par Núñez et Vargas (2006), les auteures mettent en évidence le déficit de formation des enseignants de FLE dans leur pays. Elles soulignent également que les difficultés liées à l'enseignement du français sont accentuées par « [...] les difficultés de communication et d'échange avec un milieu francophone, qui permettraient de contextualiser le travail pédagogique et de favoriser l'apprentissage des élèves » (2006, p. 177). Par ailleurs, une contradiction institutionnelle est relevée au sein du Ministère de l'Éducation, car celui-ci fixe le nombre d'heures d'enseignement hebdomadaires, ce qui limite la disponibilité des enseignants pour participer à des formations pédagogiques et didactiques.

En outre, divers projets, tels que les émissions de radio sur la langue française, ont permis de promouvoir l'enseignement de cette langue non seulement dans les milieux éducatifs, mais aussi dans la sphère privée. C'est le cas du projet *Fréquence Ado*, une émission radiophonique diffusée par la radio nationale du Costa Rica qui a mis en place des ateliers de divers thématiques : la culture, les gestes, les stéréotypes et comment employer la vidéo et la radio dans un cours de français. De cette manière, le grand public (mais surtout les étudiants du FLE) avait la possibilité d'écouter l'émission et d'apprendre la langue de façon autonome. Ce type de projet ont favorisé « l'intégration et l'harmonie de la culture francophone et l'identité costaricienne, renforçant ainsi

l'identité culturelle et le respect de la différence » (Núñez et Vargas, 2006, p. 6). De même, avec le soutien du Ministère de l'Éducation, l'Université Nacional et les différentes associations éducatives, la formation des enseignants en FLE s'est multipliée, ainsi que le nombre d'établissements scolaires proposant l'enseignement de cette langue. Le défi de ce projet était donc, de continuer avec la formation à distance des enseignants, à cause de l'arrivée d'Internet.

En somme, ces travaux mettent en évidence plusieurs problématiques récurrentes : le manque de formation des enseignants de FLE, l'absence de cadres d'orientation pour les établissements et les enseignants, la faible couverture de l'enseignement du français dans les institutions éducatives, ainsi que son intégration limitée dans les curriculum scolaires. Néanmoins, ces pays manifestent un intérêt constant pour la promotion de la langue et de la culture françaises, notamment à travers les accords de coopération conclus avec la France et d'autres pays francophones. Il convient également de souligner l'engagement des associations de professeurs de français, qui collaborent avec les établissements éducatifs en Amérique latine afin de garantir un enseignement-apprentissage de qualité.

2.1.2 Antécédents nationaux

Le livre *Cartografía del panorama del francés en Colombia* (Echeverri et al., 2022) a recensé et vérifié :

185 établissements avec 1050 enseignants de français pour 72.588 apprenants ainsi répartis : 35.497 apprenants et 315 enseignants proviennent d'établissements scolaires, 18.562 apprenants et 300 enseignants d'écoles de langues (Alliances Françaises et les autres Institutions pour le Travail et le Développement Humain ITDH) et 18.529 apprenants et 435 enseignants pour l'enseignement supérieur avec différents types d'offres (Echeverri et al., 2022, p. 4).

Cette recherche exhaustive consacrée à la présence de l'enseignement du FLE en Colombie dresse un état des lieux détaillé des institutions éducatives, tant publiques que privées, proposant

cette langue. Elle met en évidence l'existence de huit villes dans lesquelles l'enseignement du français est effectivement instauré.

Selon Echeverri et al. (2022), la réalité de l'enseignement du FLE en Colombie révèle une contradiction structurelle : « il existe 23 IES (Institutions d'Éducation Supérieure) offrant le français obligatoirement dans leurs programmes de formation avec 332 enseignants et 12 600 étudiants » (p. 87). Ce déséquilibre met en évidence une insuffisance du nombre d'enseignants de FLE au regard de la population étudiante dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, on observe une offre limitée de formations académiques en FLE sur le territoire colombien, ce qui entre en tension avec les objectifs d'introduction du français dans les établissements scolaires. En effet, on estime à environ 72 588 le nombre d'apprenants de français en Colombie, principalement concentrés dans les villes offrant la plus grande couverture en matière d'enseignement de cette langue, telles que Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Manizales et Carthagène.

Ces données rendent compte de la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage du FLE dans le pays, caractérisée par l'existence de 187 institutions certifiées, allant du niveau primaire au niveau universitaire. Les chercheuses soulignent ainsi l'ampleur des défis à relever pour assurer une intégration plus large et systématique du français dans l'ensemble du système éducatif colombien.

Cependant, si l'on se réfère à l'article *Français langue étrangère en Antioquia, Colombie : contextes d'enseignement et profils des enseignants*, d'Arismendi et Zuluaga (2025), publié dans *Cuadernos de Lingüística Hispánica* de l'Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, les auteurs mettent en évidence le manque d'études consacrées aux contextes d'enseignement et aux

profils des enseignants de français dans le pays. Dans cette perspective, ce déficit de recherches « contraste avec les initiatives gouvernementales qui envisagent la réintégration du français dans certains établissements de l'éducation primaire et secondaire » (Arismendi et Zuluaga, 2025, p. 4). Dès lors, les auteurs appellent l'État colombien à reconnaître le français comme une deuxième ou troisième langue étrangère, à la hauteur de son potentiel, et à lui accorder une place plus significative face à l'anglais, qui demeure la langue étrangère dominante sur le territoire.

De plus, les auteurs mettent en évidence les différentes opportunités qui offrent les établissements scolaires privés en ce qui concerne l'enseignement de LE par rapport à la quantité offerte par les établissements publics, car « le nombre d'écoles publiques offrant le français dans le curriculum ne représente que 0,12 % du nombre total d'écoles publiques du département » (Arismendi et Zuluaga, 2025, p. 9). Ce constat met en lumière des disparités significatives entre les deux secteurs.

Par ailleurs, certaines écoles publiques d'Antioquia ne disposent pas d'enseignants titulaires pour assurer les cours de français ; par conséquent, l'enseignement de cette langue repose souvent sur des stagiaires issus de l'Universidad de Antioquia (UdeA). Il convient de noter que ces établissements relèvent majoritairement de contextes socio-économiques défavorisés ou intermédiaires. Dans ce contexte, les chercheurs soulignent que « le panorama suggère une nécessité urgente de politiques éducatives visant à promouvoir une plus grande équité et stabilité dans l'enseignement du français » (Arismendi et Zuluaga, 2025, p. 17).

En outre, les chercheurs ont fait des enquêtes par questionnaire et d'entretiens aux enseignants et directeurs des institutions qui proposent cette langue en Antioquia. Les résultats montrent qu'ils ont une formation professionnelle de haut niveau : En termes de formation universitaire : « 97 % possèdent un diplôme de licence et plus de la moitié a suivi des études de

deuxième cycle. Ces formations se situent principalement dans les domaines des langues, de l'éducation, de la didactique des langues et de la linguistique » (Arismendi et Zuluaga, 2025, p. 10). En plus, la plupart maîtrisent trois langues : l'espagnol, l'anglais et le français. Dans cette dernière, les enseignants ont réussi une épreuve de certification, soit DELF ou DALF dans lesquelles ils ont certifié les niveaux B2, C1 et C2.

Pour ce qui est de l'article *L'enseignement du français dans l'espace universitaire en Colombie : deux cents ans d'histoire, mais quel avenir ?* (Rincón, 2020), l'auteure met en évidence le déficit de politiques linguistiques cohérentes dans le système éducatif colombien. Elle souligne que le « manque d'harmonisation des politiques linguistiques dans le domaine éducatif conduit à l'absence de langues étrangères autres que l'anglais dans les programmes de formation des enseignants de langues, ainsi qu'à une représentation très limitée des langues nationales autres que l'espagnol » (p. 53).

Cela étant, cette analyse ne vise nullement à opposer l'anglais au français ni aux langues autochtones ; au contraire, elle reconnaît que chacune de ces langues présente des spécificités et des apports culturels propres. En revanche, la chercheuse invite à remettre en question la prédominance d'une langue unique et préconise de valoriser la diversité linguistique, en favorisant des dynamiques d'échange entre les langues et les cultures.

Par ailleurs, l'auteure souligne la nécessité de redéfinir les représentations associées à la langue française, souvent perçue comme trop sophistiquée ou difficile d'accès. Elle insiste, au contraire, sur l'importance de la présenter comme une langue accessible, dynamique et fonctionnelle, puisque « il est important de rappeler que le français est la cinquième langue la plus

parlée dans le monde ; en outre, il constitue la deuxième langue la plus apprise après l'anglais en Colombie » (Rincón, 2020, p. 57).

Dans ce contexte, une voie pertinente pour valoriser la diversité linguistique consiste à encourager la création de nouvelles formations universitaires dédiées à l'enseignement du FLE, en vue de favoriser l'intégration de cette langue dans les établissements scolaires colombiens.

2.1.3 Antécédents régionaux

Dans le mémoire de master *La réintroduction du français à Santander, Colombie : Défis et stratégies didactiques* (Oliveros, 2025), la chercheuse vise à analyser la réintroduction du FLE dans la région, en mettant l'accent sur les enjeux didactiques qui prédominent entre 2018 et 2023. Elle emploie une approche centrée sur la voix narrative des professeurs de la région. Ainsi, cette chercheuse souligne que les professeurs du français rencontrent certains défis au moment d'enseigner cette langue, parmi eux, le manque de ressources économiques et publiques dans les établissements éducatifs.

Une seconde problématique concerne l'insuffisance de formation des enseignants quant à l'usage des plateformes numériques et à l'exploitation de ressources digitales susceptibles de favoriser l'innovation pédagogique. S'agissant des défis didactiques, Oliveros (2025) souligne qu'ils sont « principalement liés au manque de ressources pédagogiques et didactiques adaptées, à la prononciation et à la construction du sens des contenus » (p. 73).

Dans cette perspective, l'auteure met en évidence que la production orale constitue la compétence la moins travaillée dans les cours de FLE, situation à laquelle s'ajoute un manque de motivation chez les apprenants. Dès lors, elle préconise le recours à une approche interculturelle et communicative visant à enrichir l'apprentissage de cette langue, en s'appuyant sur un processus

conscient de l'apprenant, tant en ce qui concerne son propre développement que la reconnaissance de l'autre en tant qu'individu culturel. Pour ce faire, elle présente six stratégies telles que *les cartes de mémoire francophone* ou *Noël dans différents pays francophones* qui cherchent à développer plusieurs compétences liées à l'apprentissage du FLE dans la région de Santander.

Enfin, dans la recherche intitulée *Transfert dans l'acquisition des expressions idiomatiques en français langue étrangère* (Cáceres Guerrero, 2025), la chercheuse rappelle que « la phraséologie est un domaine qui porte sur l'analyse des expressions figées propres à une langue donnée. Elle est considérée comme une discipline autonome qui englobe les caractéristiques des séquences lexicales perçues comme préconstruites et fréquemment utilisées dans la vie courante » (Cáceres Guerrero, 2025, p. 17).

Bien que ces expressions idiomatiques (EI) soient largement présentes dans l'usage quotidien, l'auteure met en évidence leur faible intégration dans les cours de FLE, en raison notamment de leur complexité et du manque de ressources pédagogiques spécifiquement dédiées à leur enseignement.

De plus, l'auteure souligne l'insuffisance de stratégies didactiques visant à développer des processus d'inférence, ce qui conduit les apprenants à mémoriser des listes d'EI sans bénéficier d'un contexte d'usage approprié. Dans cette perspective, la recherche vise à déterminer dans quelle mesure les apprenants mobilisent les connaissances de leur langue première (L1, espagnol) afin de comprendre et de produire des tournures idiomatiques en langue seconde (L2, français).

À cette fin, Cáceres (2025) a sélectionné trente EI françaises, qu'elle a classées en trois catégories : « EI identiques avec équivalence lexicale et sémantique entre les deux langues ; EI similaires avec équivalence sémantique, mais avec une légère divergence lexicale ; et EI

différentes avec équivalence sémantique, mais de composition lexicale totalement distincte » (p. 123).

Parmi les conclusions majeures, il convient de souligner l'importance d'introduire ces expressions dès les premiers niveaux d'apprentissage, en particulier celles présentant une forte proximité interlinguistique. Progressivement, à mesure que l'apprenant développe sa compétence linguistique, il est également en mesure de renforcer sa compétence socioculturelle.

2.2 Fondements théoriques

2.2.1 Les politiques linguistiques et éducatives

L'intervention humaine sur la langue ou sur les situations linguistiques n'est pas chose nouvelle : depuis toujours des individus ont tenté de légiférer, de dire le bon usage ou d'intervenir sur la forme de la langue, depuis toujours aussi le pouvoir politique a privilégié telle ou telle langue, choisi de gérer l'État dans une langue ou d'imposer à la majorité la langue d'une minorité. (Calvet, 1996, p.3)

L'intervention humaine sur les langues et les situations linguistiques ne constitue pas un phénomène récent. Comme le souligne Calvet (1996), les sociétés ont, de tout temps, cherché à réguler les usages linguistiques, que ce soit par la codification des normes, la promotion de certaines langues ou encore leur imposition dans des contextes politiques spécifiques. Ces dynamiques traduisent une volonté constante de structuration et de contrôle des pratiques linguistiques, souvent liée à des enjeux de pouvoir.

Dans cette perspective, la régulation et la hiérarchisation des langues s'inscrivent dans des processus institutionnels visant à organiser leur usage au sein des sociétés. De nombreuses institutions ont ainsi contribué à promouvoir certaines langues comme dominantes (à l'instar de l'anglais dans le contexte contemporain) bien avant la formalisation du concept de politiques

linguistiques. Selon le Conseil de l'Europe (2007), celles-ci se définissent comme une action « volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement » (p. 17).

Dans ce cadre, il convient de prendre en compte plusieurs dimensions, notamment politiques (relatives au choix des langues enseignées dans le système éducatif), économiques (liées à l'usage des langues à fort impact sur les échanges commerciaux), sociales (concernant la hiérarchisation des variétés linguistiques), ainsi que culturelles (en lien avec la protection ou l'exclusion des langues natives). L'ensemble de ces paramètres doit être intégré dans l'élaboration des politiques linguistiques, car celles-ci influencent directement les modalités d'intégration des langues au sein de l'État et du système éducatif.

Toute politique linguistique, bien qu'elle puisse être élaborée par différents acteurs sociaux, ne prend véritablement sens que lorsqu'elle se traduit par des actions concrètes à travers la planification linguistique. De plus, seul l'État dispose du pouvoir et des moyens nécessaires pour accéder à ce niveau d'intervention (Calvet, 1996). À cet égard, une planification linguistique « [...] est un ensemble d'idées, de lois et de règlements visant à réaliser un changement planifié (ou à l'empêcher) dans l'utilisation de la langue dans une ou plusieurs communautés » (Kaplan et Baldauf, 1997, p.3).

S'agissant de son champ d'action, la planification linguistique s'articule autour de deux niveaux d'intervention. D'une part, le niveau géopolitique comprend des législations internationales, qui fixent les langues de travail des organisations internationales telles que

l'UNESCO ou l'ONU, ou encore celles qui visent à protéger les minorités linguistiques ; des législations nationales applicables à l'ensemble du territoire d'un État, ainsi que des législations régionales.

D'autre part, le niveau juridique concerne les instruments normatifs qui encadrent la situation linguistique. Celle-ci peut être définie par la Constitution, par des lois nationales ou régionales, ainsi que par des recommandations ou des résolutions. Quant aux modalités d'intervention, elles peuvent être de nature incitative impliquant la participation des acteurs sociaux ou impérative, lorsque l'État impose des décisions. Dans ce cadre, l'intervention linguistique porte sur les formes des langues, leurs usages et leur préservation (Calvet, 1996) (Voir figure 1).

En Colombie, l'intervention linguistique est encadrée par la Constitution politique de 1991. Celle-ci comporte notamment l'article 10, selon lequel : « El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe » (Constitución política de Colombia, 1991). Si cette disposition consacre la reconnaissance officielle des langues et dialectes des groupes ethniques, sa portée demeure néanmoins limitée, car ce statut est restreint à leurs territoires d'origine. Cette restriction peut contribuer à la reproduction d'inégalités sociolinguistiques entre les populations autochtones et les populations urbaines.

Cependant, l'article 7 déclare que l'État : « reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana ». Cela représente un progrès considérable à propos des droits des communautés natives qui défendent leurs langues, leurs traditions et leurs cultures . En ce qui concerne l'usage des langues, nous avons la loi 1381 de 2010 qui cherche « garantizar el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos

de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas que se llamarán de aquí en adelante lenguas nativas » (Congreso de la República de Colombia, 2010).

Dans cette perspective, il convient non seulement de promouvoir l'enseignement des langues étrangères dominantes dans les établissements éducatifs, mais également de valoriser les langues autochtones. Néanmoins, certaines analyses critiques soulignent que le « bilingüismo de papel propuesto por el MEN y el British Council es una negación de la diversidad cultural del país representada por aquellos ya bilingües (y a la vez más marginados): los indígenas y los raizales » (Torres, 2009, p. 15). Le discrédit dont font l'objet ces langues s'explique par des facteurs sociohistoriques tels que le conflit armé prolongé, qui a engendré des déplacements forcés, entraînant ainsi une perte progressive des langues et des cultures associées. Par ailleurs, la localisation périphérique de ces communautés contribue à leur marginalisation parce que l'action de l'État et des institutions publiques y demeure limitée.

Si nous nous concentrons sur l'intégration des langues dans le système éducatif d'un pays, il convient, dans un premier temps, de distinguer le plurilinguisme du monolinguisme. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), le plurilinguisme est : « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 128). Contrairement au monolinguisme, qui désigne la connaissance d'une seule langue. De ce fait, le système éducatif de chaque pays devrait envisager une éducation plurilingue où toutes « les activités, scolaires ou extra scolaires, qu'elle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie » (Conseil de

l'Europe, 2007, p. 18). Ainsi, l'étudiant n'acquiert pas justement des compétences linguistiques, mais aussi le développement d'une conscience pluriculturelle, en vue de favoriser des comportements relevant d'une citoyenneté démocratique, fondée sur la reconnaissance et le respect des différents groupes linguistiques et culturels, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de son pays.

De ce point de vue, la Colombie est appelée à renforcer une éducation plurilingue qui dépasse le cadre strict des dispositions constitutionnelles et favorise l'intégration effective des langues autochtones ainsi que des langues étrangères au sein du curriculum. Une telle orientation permettrait de traduire les principes de pluralité culturelle en pratiques éducatives concrètes, au-delà de leur simple reconnaissance normative.

2.2.2 Le plurilinguisme en Colombie

D'après le MEN, le bilinguisme « se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona » (2006, p. 5). Cependant, ce concept est plutôt associé à l'enseignement et au renforcement de l'anglais en tant que langue étrangère dans le système éducatif colombien. Étant donné que, la Colombie s'inscrit dans un cadre constitutionnel qui reconnaît le pays comme une nation pluriethnique et pluriculturelle; néanmoins, l'apprentissage de cette langue anglo-saxonne est-il vu comme un point d'accès à un monde globalisé qui offre des meilleures opportunités éducatives et du travail, en plus d'octroyer un statut de succès et développement, tel que le MEN suggère : « Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida. [...] Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos » (2006, p.3).

Ce dernier concept montre le statut accordé à la langue anglaise dans le contexte scolaire colombien. D'où le fait que le *Programa Nacional de Bilingüismo* vise à : « lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables » (MEN, 2006, p.6). Une telle orientation tend à réduire le bilinguisme à une logique fonctionnelle et utilitariste, dans laquelle la hiérarchisation des langues s'inscrit dans des dynamiques de pouvoir. Dans le cas de Bucaramanga, ce programme établit une équivalence entre bilinguisme et compétitivité, comme en témoigne le Proyecto de Acuerdo n.º 40 de 2023 (Alcaldía de Bucaramanga, 2023), qui énonce :

El crecimiento de este sector [comercial] en el municipio ha significado nuevos retos para el sistema educativo en cuanto a la calidad del talento humano que se requiere y el bilingüismo, ya que la región aún carece de personal capacitado con mínimo un nivel de competencia B1 en inglés (p. 9).

De ce point de vue, deux constats peuvent être formulés. D'une part, le bilinguisme à Bucaramanga est principalement orienté vers des finalités économiques et commerciales. D'autre part, le système éducatif privilégie l'apprentissage de l'anglais au détriment des autres langues, qu'elles soient étrangères ou autochtones.

Cette orientation est corroborée par l'article 1 du *Proyecto de Acuerdo n.º 40 de 2023*, qui établit l'adoption de la *Política Pública de Bilingüismo* dans les établissements publics de Bucaramanga pour la période 2023-2032. Ce document prévoit l'accès des apprenants à « [...] la enseñanza de inglés de alta calidad, con el fin de reforzar su conocimiento de otro idioma, hacerlos más competitivos frente a la demanda de nuevos mercados y conocimientos, y dotarlos de herramientas y oportunidades en sus futuros desempeños » (Alcaldía de Bucaramanga, 2023).

Si bien l'enseignement de l'anglais a donné des opportunités aux étudiants colombiens, il faut laisser une place pour renforcer d'autres langues. Pour cette raison, le Departamento Nacional de Planeación remarque l'importance de « fortalecer las lenguas extranjeras, nativas, criollas y de señas colombianas en educación preescolar, básica y media » (2023, p. 117). De cette façon, le français pourrait accompagner les parcours académiques des apprenants et contribuer à sa réintégration dans le système éducatif colombien, tout en élargissant les opportunités éducatives et professionnelles.

De ce fait, le MEN, en collaboration avec des institutions françaises, a élaboré le *Currículo Sugerido para la Enseñanza y el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (FLE)*. Ce projet s'inscrit dans une perspective globale visant à structurer l'enseignement du français dans les établissements publics colombiens. Toutefois, sa mise en œuvre demeure inégale, dans la mesure où cette initiative n'a pas été pleinement adoptée par l'ensemble des secrétariats d'éducation.

2.2.3 La didactique du FLE

D'après Beacco (2011), la didactique des langues et des cultures «[...] n'est pas de nature foncièrement épistémologique, mais il correspond à un ensemble des domaines d'intervention sociaux, ceux de l'enseignement des langues, sous toutes ses formes, et des politiques linguistiques éducatives que celui-ci met en oeuvre » (p. 33, dans Blanchet et Chardenet).

Ainsi, nous pouvons constater que la didactique des langues n'est pas seulement un champ théorique, elle intervient également dans une dimension pratique et sociale dans l'enseignement des langues étrangères. Selon Cuq et Gruca (2005), « une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle » (p. 94). Cette définition souligne que la didactique des langues

s'ancrer dans des contextes institutionnels et sociaux spécifiques, au sein desquels les apprenants sont amenés à développer des compétences interculturelles en lien avec leur environnement.

Dans cette perspective, l'éducation interculturelle vise à permettre aux apprenants de développer « un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de leur culture d'origine » (Conseil de l'Europe, 2007, p. 126). Ces compétences favorisent leur capacité à interagir de manière adéquate avec différents groupes, tant dans le contexte scolaire que dans la société.

En ce qui concerne les compétences langagières, le CECRL (2001) distingue trois composantes principales : les compétences linguistiques, qui inclut les dimensions lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique ; les compétences sociolinguistiques, qui permettent d'inscrire l'usage de la langue dans sa dimension sociale (choix des salutations, formes d'adresse, règles de politesse, etc.) ; et les compétences pragmatiques, qui renvoient à la capacité de l'apprenant à organiser ses actes de parole en fonction des principes communicatifs et discursifs.

Au fur et à mesure que l'apprenant prend conscience de son processus d'apprentissage et de la maîtrise progressive des compétences linguistiques, il progresse d'un niveau à l'autre. Ainsi, le CECRL distingue six niveaux de compétence. Tout d'abord, l'utilisateur élémentaire correspond aux niveaux A1 et A2. À ce stade, l'apprenant est capable d'utiliser des expressions simples et courantes afin de répondre à des besoins immédiats et quotidiens. Il peut se présenter, poser des questions élémentaires et interagir de manière très basique.

Ensuite, l'utilisateur indépendant correspond aux niveaux B1 et B2. À ce niveau, l'apprenant peut comprendre les points essentiels d'un discours clair et standard sur des sujets familiers, produire un discours simple et cohérent, et interagir avec une certaine aisance et spontanéité. Il est également capable d'exprimer et d'exposer brièvement ses opinions de façon claire et détaillée.

Enfin, l'utilisateur expérimenté correspond aux niveaux C1 et C2. L'apprenant maîtrise la langue avec aisance et précision. Il peut comprendre une gamme de textes longs, complexes et implicites. De plus, l'apprenant peut s'exprimer spontanément et couramment, et adapter son discours à différents contextes discursifs (Cuq et Gruca, 2005).

En outre, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, l'évaluation formative occupe une place centrale. Celle-ci « [...] constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles de l'apprenant » (Cuq et Gruca, 2005, p. 210). Elle permet ainsi à l'enseignant d'adapter ses pratiques pédagogiques et de répondre aux besoins spécifiques des apprenants tout au long du processus d'apprentissage.

Par ailleurs, les enseignants recourent fréquemment à une conception élargie de l'évaluation formative, incluant des informations non quantifiables issues d'interrogations ou d'entretiens (Conseil de l'Europe, 2001, p. 140). Du côté des apprenants, cette démarche favorise la prise de conscience de leurs erreurs et leur permet de les confronter aux stratégies de remédiation proposées par l'enseignant.

Une deuxième modalité d'évaluation, c'est la sommative. Elle « fait le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation » (Cuq et

Gruca, 2005, p. 210). Ce type d'évaluation est utilisé lors d'examens ou d'attestations de niveau, car elle permet de situer l'apprenant par rapport à une échelle linguistique.

Dans ce cadre, les apprenants du français peuvent passer l'examen DELF (diplôme d'étude de langue française), qui correspond au niveau A1 jusqu'au niveau B2; ou l'examen DALF (diplôme approfondi de langue française), qui concerne le niveau C1 et C2 . Chaque épreuve repose sur les descripteurs du CECRL ; à ce titre, les quatre compétences langagières y sont systématiquement évaluées : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite.

Dans le domaine de l'enseignement se trouvent quelques acteurs institutionnels qui « sont les entités collectives au sein desquelles se meuvent les acteurs individuels, particulièrement enseignants et apprenants » (Cuq et Gruca, 2005, p. 25). Ils sont donc ceux qui contribuent à la promotion et au développement de cette langue et de sa culture au niveau national et international.

Au niveau international, plusieurs institutions jouent un rôle déterminant dans la promotion de la langue française et de son enseignement. Ainsi, Campus France est chargé de promouvoir l'enseignement supérieur français et d'accompagner la mobilité étudiante, contribuant ainsi à renforcer l'attractivité des établissements français auprès des étudiants internationaux.

Par ailleurs, la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) fédère des associations d'enseignants et œuvre à la promotion, à la valorisation et au développement de l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde à l'échelle mondiale. De même, Alliance Française constitue l'un des réseaux institutionnels les plus anciens dédiés à la diffusion de la langue française et à la promotion des cultures françaises et francophones à l'échelle internationale.

Au niveau national, l'Association colombienne des professeurs de français (ACOLPROF) a pour objectif la promotion, la diffusion et le développement de l'étude de la langue française en Colombie. En ce sens, elle constitue un espace de coopération, de formation continue et de mise en réseau pour les enseignants, notamment à travers l'organisation d'événements académiques et culturels.

En Colombie, depuis 2019, l'Institut français de Colombie, en partenariat avec le réseau des Alliances françaises du pays ainsi qu'avec certains secrétariats d'éducation, met en œuvre diverses actions visant à promouvoir et à consolider l'enseignement du français dans les établissements publics du secteur officiel, dans différentes villes et communes.

Ces actions comprennent des formations destinées aux enseignants et aux apprenants, un accompagnement pédagogique, la mise à disposition de matériel didactique, ainsi que des programmes de mobilité en France, entre autres. D'après l'Institut français en Colombie, l'objectif est d'offrir davantage d'opportunités aux apprenants de ces établissements et, de cette manière, de contribuer à la réduction des inégalités sociales.

Dans cette perspective, l'Institut mène des actions de coopération avec les secrétariats d'éducation suivants : Distrital de Bogotá (14 écoles accompagnées), Cundinamarca (30 écoles), Barranquilla (5 écoles), Caldas (6 écoles), Risaralda (1 école), Fusagasugá (2 écoles), Zipaquirá (2 écoles) et Manizales (3 écoles) » (Institut Français en Colombie). Quant à l'éducation supérieure, il existe le programme PROFS+, qui cherche à renforcer la formation initiale des futurs professeurs de langues formés dans les universités colombiennes.

En somme, la didactique du FLE s'inscrit dans un champ qui articule des dimensions pédagogiques, institutionnelles et politiques. À ce titre, elle doit s'articuler étroitement avec

l'éducation interculturelle, dans la mesure où les compétences développées par les apprenants participent à la formation de citoyens capables de reconnaître et de valoriser la diversité linguistique et culturelle.

Par ailleurs, l'évaluation formative constitue un levier essentiel de régulation des apprentissages, en permettant aux enseignants d'ajuster leurs pratiques pédagogiques et d'assurer un suivi continu du processus d'apprentissage.

En outre, il apparaît nécessaire de renforcer la coopération entre les différentes institutions afin de soutenir la promotion, la diffusion, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la langue française et de ses cultures à l'échelle internationale. Dans le cas de la Colombie, cela implique de consolider les relations entre l'État et les différents partenaires institutionnels engagés dans la promotion du français en tant que langue d'enseignement et de culture.

2.3 Cadre juridique

Dans le cadre de cette recherche, nous présentons quelques articles et lois en rapport avec le sujet d'étude, notamment dans le domaine de l'éducation et la diversité culturelle et linguistique de la Colombie. À propos de la Constitución Política de 1991, nous soulignons les articles 7 et 10 :

Artículo 7. “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”.

Artículo 10. “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”.

Le premier article fait référence à la reconnaissance et à la protection de la diversité ethnique et culturelle du pays. Le deuxième établit l'espagnol comme langue officielle de la

Colombie et il précise que les langues et les dialectes des groupes ethniques sont aussi officiels dans leurs territoires.

Par rapport à la Ley General de Educación (Ley 115), nous remarquons l'objectif *m* de l'article 21 et l'objectif *l* de l'article 22 qui parlent sur l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif public colombien.

Artículo 21. “Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

Objetivo m) La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera.”

Artículo 22. “Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria. Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

Objetivo l. La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera.”

Néanmoins, ces deux objectifs ne précisent pas la ou les langues étrangères à enseigner dans les établissements éducatifs publics du pays, ce qui a entraîné la priorisation de l'anglais en détriment du français.

Finalement, nous mettons en évidence la Ley 1381 de 2010, qui garantit les droits des groupes ethniques et la promotion de l'usage et le développement de leurs langues.

ARTÍCULO 1º. Naturaleza y objeto. La presente ley es de interés público y social, y tiene como objeto garantizar el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas que se

llamarán de aquí en adelante lenguas nativas. Se entiende por lenguas nativas las actualmente en uso habladas por los grupos étnicos del país, así: las de origen indoamericano, habladas por los pueblos indígenas, las lenguas criollas habladas por comunidades afrodescendientes y la lengua Romaní hablada por las comunidades del pueblo rom o gitano y la lengua hablada por la comunidad raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

3. Cadre Méthodologique

3.1 Description du projet de recherche

Ce projet de recherche s'inscrit, au regard de la nature des données mobilisées, dans une approche qualitative. Selon Sampieri et al. (2014), celle-ci « se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes » (p. 8). Par ailleurs, en raison de la nature des sources mobilisées, cette recherche revêt également un caractère empirique. À ce propos, Olave et al. (2014) soulignent que les sources empiriques reposent sur « hechos observables » (p. 52).

Dans cette optique, la démarche adoptée vise à accéder à une compréhension approfondie des pratiques, des discours et des représentations des acteurs impliqués, en privilégiant une analyse interprétative des phénomènes étudiés.

La collecte des données repose sur la participation de coordinateurs et d'enseignants issus de différents établissements scolaires publics. Ce choix permet de croiser des points de vue

administratifs et pédagogiques, afin de construire une vision globale et contextualisée des dynamiques liées à l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

Par ailleurs, du point de vue de la finalité de la recherche, cette étude s'inscrit dans une perspective exploratoire. Elle vise à examiner un objet encore peu investi dans le contexte étudié, à savoir l'articulation entre politiques linguistiques et didactique du FLE dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga. En ce sens, elle ambitionne de mettre en lumière des facteurs institutionnels et pédagogiques susceptibles d'expliquer la place marginale du français dans ce contexte éducatif.

Dès lors, cette recherche entend contribuer à une meilleure compréhension des enjeux liés à l'introduction et au développement du FLE dans le système éducatif local, en proposant une analyse systématique et rigoureuse des pratiques et des représentations des acteurs concernés.

3.2 Hypothèses

Dans le cadre de cette recherche, qui porte sur les raisons institutionnelles et pédagogiques expliquant l'absence du français dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga, les hypothèses de travail s'appuient sur les objectifs formulés précédemment (1.4). Elles permettent d'anticiper certains facteurs explicatifs liés aux politiques éducatives, aux conditions structurelles des établissements ainsi qu'aux enjeux didactiques propres à l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

Les hypothèses suivantes sont donc proposées comme cadre d'analyse, destiné à être confirmé, nuancé ou réajusté à la lumière des données recueillies :

Quant aux politiques linguistiques, la priorité accordée à l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère constituent des facteurs institutionnels majeurs limitant l'inclusion du français dans les établissements publics. De plus, le nombre d'heures disponibles pour l'inclusion d'autres langues est limité, ce qui pourrait entraîner la saturation du curriculum de chaque établissement.

En ce qui concerne les conditions structurelles, l'implémentation du français dans les établissements scolaires publics nécessite des conditions spécifiques (disponibilité des ressources financières et matérielles de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation en tant que dispositif didactique, accès aux ressources pédagogiques et didactiques adaptés au niveau des apprenants, disponibilité des enseignants formés en didactique de FLE, formations continues des enseignants, la conception d'un curriculum adapté aux besoins des apprenants de chaque institution) dont l'absence freine sa mise en place.

Finalement, l'intégration du FLE dans les institutions publiques soulève des enjeux pédagogiques et didactiques qui concernent la mise en place d'une licence dédiée exclusivement au domaine de la didactique en FLE. Cette absence empêche l'instauration de cette langue dans le système éducatif à cause du manque de professeurs préparés.

3.3 Population et échantillon

La population de cette recherche est composée de deux groupes d'acteurs éducatifs. D'une part, elle comprend dix coordinateurs issus de dix établissements scolaires publics de Bucaramanga (Voir figure 2) qui ne proposent pas actuellement l'enseignement du français. Par conséquent, et en cohérence avec les objectifs de la recherche, cette étude n'inclut pas les établissements publics ayant déjà intégré le français dans leur curriculum académique, tels que

l'Institución Educativa La Medalla Milagrosa et l'Institución Educativa INEM Custodio García Rovira. Les coordinateurs sont des acteurs qui occupent des fonctions principalement administratives au sein de leurs institutions. À ce titre, ils participent au *Consejo Académico* et prennent part aux décisions relatives aux dimensions administrative, financière, communautaire et curriculaire. Leur sélection se justifie par leur rôle stratégique dans les processus de prise de décision, notamment en matière d'adaptation curriculaire.

D'autre part, l'étude inclut dix enseignants titulaires exerçant dans des établissements publics de Bucaramanga (Voir figure 3). La sélection de cet échantillon repose sur des critères précis : les participants doivent être titulaires d'une *Licenciatura en Literatura y Español* (ancienne dénomination) ou d'une *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana*, formation actuellement proposée par l'Universidad Industrial de Santander. En outre, ils doivent posséder des compétences en français ainsi qu'une expérience préalable dans l'enseignement de cette langue, bien qu'ils exercent actuellement en tant qu'enseignants d'espagnol langue maternelle.

La participation de ces enseignants permettra d'identifier les principales contraintes liées à l'introduction d'une langue étrangère autre que l'anglais dans le système éducatif local. Elle contribuera également à mettre en évidence les défis pédagogiques et didactiques auxquels ils seraient confrontés dans le cadre de l'enseignement du FLE au sein de leurs établissements.

3.4 Procédures, outils et instruments de collecte de données

3.4.1 Procédure

Le contact avec la majorité des participants a été établi à partir de la base de données de l'Universidad Industrial de Santander (École des Langues), car une grande partie d'entre eux y

exercent en qualité d'enseignants vacataires (profesores cátedra). Dans un premier temps, les deux instruments de collecte de données ont été validés par deux enseignants-chercheurs de l'École de Langues et, ensuite, modifiés afin d'en garantir la pertinence, la clarté et la validité méthodologique, en accord avec les objectifs de l'étude.

Après les modifications respectives, chaque participant a été sollicité individuellement par message afin de convenir d'un rendez-vous pour la réalisation de l'entretien (Voir annexe A) et le remplissage du questionnaire (Voir annexe B), généralement en présentiel. Cependant, lorsque les contraintes logistiques l'imposaient, certains entretiens ont été menés à distance via l'application *Teams*.

Par ailleurs, conformément aux exigences éthiques de la recherche, la collecte des données a été précédée de l'obtention d'un consentement éclairé (Voir annexe C), préalablement lu et signé par l'ensemble des participants. Les entretiens ont ainsi été enregistrés sous format audio, tandis que le questionnaire a été administré à l'aide de *Google Forms*.

En ce qui concerne le traitement des données, la transcription des entretiens a été réalisée à l'aide de l'outil *TurboScribe*, qui permet une conversion rapide et relativement précise des fichiers audio en texte, bien que son utilisation soit limitée à trois transcriptions quotidiennes dans sa version gratuite. Enfin, l'analyse des données a été conduite à l'aide du logiciel *Atlas.ti*, mobilisé pour le codage et l'élaboration des catégories d'analyse à partir du corpus recueilli.

3.4.2 Outils et instruments de collecte de données

3.4.2.1 L'entretien.

L'entretien constitue l'un des principaux instruments de collecte de données mobilisés dans cette recherche. Il sera administré aux deux groupes de participants et vise à recueillir de manière

approfondie les raisons pédagogiques, didactiques et institutionnelles susceptibles d'expliquer l'absence de l'enseignement du FLE dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga.

Par ailleurs, cet instrument permettra d'identifier les défis auxquels les enseignants sont confrontés dans l'enseignement des langues étrangères, ainsi que les contraintes rencontrées par les chefs d'établissement en matière de prise de décision curriculaire. Bien que les enseignants participants n'assurent pas actuellement de cours de FLE, leur formation en français ainsi que leur expérience professionnelle leur confèrent une capacité d'analyse pertinente quant aux obstacles liés à l'introduction et à la mise en œuvre de cette langue dans le contexte scolaire.

L'entretien adopte un format semi-structuré, composé de dix questions directrices. Ce choix méthodologique permet de concilier une certaine structuration des données avec la flexibilité nécessaire à l'approfondissement des réponses, en offrant à l'enquêteur la possibilité de reformuler ou d'ajouter des questions en fonction des éléments émergents. Selon Sampieri et al. (2014), ce type d'instrument vise à « obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje » (p. 404).

Ainsi, chaque participant pourra s'exprimer librement et développer les aspects qu'il juge les plus significatifs au regard de son expérience et de son parcours professionnel, favorisant ainsi une compréhension fine et contextualisée du phénomène étudié.

3.4.2.2 L'enquête (Questionnaire).

Afin de recueillir les perspectives des enseignants et des coordinateurs des établissements scolaires, un questionnaire sera administré dans le but d'identifier les facteurs administratifs et institutionnels susceptibles de limiter l'instauration du FLE au sein de leurs établissements. Selon

Chasteauneuf (2009, cité dans Sampieri et al., 2014), un questionnaire « consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir » (p. 217).

Dans cette perspective, l'instrument combinera des questions ouvertes et fermées, permettant à la fois de collecter des données structurées et d'obtenir des réponses approfondies sur le phénomène étudié. Sa mise en œuvre s'effectuera via la plateforme Google Forms, facilitant ainsi la collecte, l'organisation et le traitement des données.

Ce questionnaire s'inscrit en complément de l'entretien, car ces deux instruments poursuivent des objectifs convergents et permettent une triangulation des données, renforçant ainsi la validité de l'étude.

3.5 Protocole d'analyse des données

3.5.1 Triangulation des données

La triangulation des données constitue une stratégie méthodologique visant à mobiliser et à croiser différentes sources ainsi que divers modes de collecte afin de renforcer la validité et la fiabilité des résultats. Selon Sampieri et al. (2014), elle permet de « verificar convergencia, confirmación o correspondencia al contrastar datos, así como corroborar o no los resultados y descubrimientos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio » (p. 538).

Dans cette perspective, la triangulation consiste à confronter les données issues des différents acteurs de la recherche (les enseignants et les coordinateurs) avec l'analyse du chercheur et les cadres théoriques mobilisés. Ce processus favorise une interprétation plus rigoureuse et nuancée du phénomène étudié, en permettant d'identifier des convergences, des divergences et des complémentarités entre les données recueillies.

Dans le cadre de cette étude, l'analyse des données s'organisera en trois étapes principales. La première étape correspond à la codification, qui consiste à identifier et à attribuer des codes à des unités d'information pertinentes issues des données collectées. La deuxième étape est celle de la catégorisation, qui vise à regrouper les codes similaires en catégories conceptuelles plus larges déterminants institutionnels de l'intégration du FLE, ressources et conditions structurelles de l'enseignement du FLE et, finalement, enjeux pédagogiques et didactiques de l'intégration du FLE, en lien avec les objectifs de la recherche. Enfin, la troisième étape correspond à la triangulation proprement dite, qui consiste à croiser les résultats issus des différentes sources et méthodes afin de consolider les interprétations et de garantir la cohérence de l'analyse.

3.6. Analyse des données

3.6.1 Déterminants institutionnels de l'intégration du FLE

La première catégorie d'analyse porte sur les limitations institutionnelles, en lien direct avec le premier objectif spécifique de cette recherche, qui consiste à identifier les facteurs institutionnels susceptibles de freiner l'inclusion du français dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga.

Dans cette perspective, l'analyse met en lumière un ensemble de contraintes structurelles et organisationnelles qui entravent l'intégration du français au sein du système éducatif colombien. Cette catégorie regroupe ainsi les discours des participants (coordinateurs et enseignants) relatifs aux obstacles d'ordre administratif, curriculaire et politique, qui conditionnent les choix linguistiques opérés dans les établissements.

Les résultats obtenus révèlent que ces limitations s'inscrivent dans un cadre institutionnel plus large, caractérisé par des orientations éducatives qui accordent une place prépondérante à l'anglais en tant que langue étrangère prioritaire. Ce positionnement institutionnel tend à restreindre les possibilités d'introduction d'autres langues, notamment le français, et contribue à la reproduction de rapports de hiérarchisation linguistique au sein du système éducatif.

Ainsi, l'analyse de cette catégorie permet de mettre en évidence les logiques institutionnelles sous-jacentes qui orientent les politiques linguistiques locales, tout en soulignant les tensions entre les discours officiels favorables au plurilinguisme et les pratiques effectives observées dans les établissements scolaires.

D'après le Ministerio de Educación Nacional (MEN), le bilinguisme « se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura » (2006, p. 5). Néanmoins, dans le système éducatif colombien, cette notion tend à être réduite, dans les pratiques institutionnelles, à l'enseignement de la langue anglaise. Cette réduction conceptuelle est mise en évidence par le participant P9, qui souligne une forme de distorsion dans l'interprétation du bilinguisme: « [...] hay una tergiversación de lo que se entiende por bilingüismo en nuestro país, que se piensa que el bilingüismo es exclusivamente con el inglés y la política que se ha desarrollado ha sido principalmente para la implementación del inglés » (P9, 2026).

Si nous mettons en relation cette idée avec ce que stipule la Ley General de Educación (Ley 115) sur l'enseignement des langues étrangères dans les établissements publics du pays, nous trouvons qu'elle établit, comme objectifs spécifiques dans l'éducation primaire, « La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera » (Article 21, alinéa m). Et dans l'éducation secondaire, elle précise : « La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera » (Article 22, alinéa l).

Ainsi, bien que le cadre législatif demeure ouvert quant au choix de la langue, les institutions éducatives ont, dans la pratique, privilégié l'anglais comme langue étrangère principale dans leurs programmes académiques. Cette orientation est renforcée par l'absence de disposition normative exigeant l'enseignement d'une autre langue étrangère en complément de l'anglais, comme le soulignent les participants C2 et C9.

Un exemple concret de cette orientation institutionnelle est fourni par les examens d'État (Pruebas Saber 11), qui évaluent les compétences des apprenants en lecture critique, en mathématiques, en sciences naturelles, en sciences sociales et en anglais, afin de mesurer la qualité de l'enseignement secondaire au moyen d'épreuves standardisées.

Dans cette perspective, plusieurs participants soulignent que, dans la mesure où les évaluations incluent spécifiquement l'anglais, l'accent pédagogique tend à être prioritairement mis sur l'apprentissage de cette langue. Par conséquent, l'introduction d'une autre langue étrangère, comme le français, risquerait de créer un décalage entre les contenus enseignés et les critères d'évaluation institutionnels.

À cela s'ajoute une contrainte structurelle liée au recrutement des enseignants. En fait, il faut tenir compte que la composante « langue étrangère » des concours de recrutement des enseignants concerne exclusivement les professeurs d'anglais. Le participant C1 met l'accent sur cela : « [...] Entonces, como no existe nombramiento en el área de francés, pues el colegio no puede contratar maestros de manera particular » (C1, 2026). Ce constat met en évidence les limites structurelles auxquelles sont confrontés les établissements publics en matière de diversification de l'offre linguistique, en particulier pour l'introduction de langues autres que l'anglais.

Par ailleurs, les acteurs administratifs jouent un rôle déterminant dans les processus de prise de décision académique, puisque c'est au sein du Consejo Directivo et du Consejo Académico de

chaque établissement que sont définies les orientations relatives à l'enseignement des langues. Ces instances académiques doivent également veiller à la cohérence de leurs décisions avec le Proyecto Educativo Institucional (PEI), qui constitue le cadre de référence de l'établissement en définissant son identité, sa mission, sa vision, ses valeurs ainsi que ses principes pédagogiques.

Or, dans le cadre des établissements publics retenus pour cette étude, les orientations institutionnelles en matière de langues étrangères sont principalement centrées sur le développement et le renforcement des compétences communicatives en anglais. Cette priorité se traduit notamment par la mise en place de partenariats avec des organismes tels que le British Council, la Cámara de Comercio de Bucaramanga et la Secretaría de Educación de Bucaramanga. Ces collaborations visent à renforcer les compétences linguistiques et méthodologiques en anglais, tant chez les apprenants que chez les enseignants des institutions.

À cet égard, le participant C5 indique que son établissement a mis en place un partenariat avec le British Council. Il précise que ce projet est en place depuis quatre ans et qu'il a donné lieu à un travail approfondi d'analyse, de planification et de structuration curriculaire. L'objectif de ce dispositif est donc d'assurer un apprentissage de l'anglais dès l'éducation préscolaire, de manière à permettre aux étudiants d'atteindre un niveau B+ à la fin de leur scolarité. Selon ce participant, la mise en place de ce projet a directement conduit à la suppression du français dans le programme académique de l'établissement : « [...] Pues reforzando esos conceptos o esas recomendaciones, se tomó la decisión de eliminar el francés que solamente se tenía de 10 a 11, eran dos horitas de francés, entonces no veíamos tanto el impacto y se tomó la decisión de eliminar esa lengua extranjera » (C5, 2026).

Ainsi, ce cas illustre comment les logiques institutionnelles et les dispositifs d'évaluation contribuent à orienter les choix curriculaires, en renforçant la centralité de l'anglais et en limitant

la place du français, car l'offre existante (déjà réduite à deux heures hebdomadaires) est finalement supprimée au lieu d'être consolidée, ce qui laisse supposer l'absence d'une véritable volonté de promouvoir l'interculturalité et le plurilinguisme.

En outre, lors de l'analyse des données, il est possible de constater qu'il existe également d'autres facteurs expliquant la faible présence du français dans les établissements publics de Bucaramanga. Par exemple, l'intégration d'une langue étrangère dans le curriculum institutionnel dépend en grande partie de considérations économiques ainsi que des opportunités qu'elle est susceptible d'offrir aux apprenants. Le participant C4 l'exprime en ces termes : « [...] En este caso, en Colombia se considera que la mayor necesidad es el idioma inglés, tanto para el comercio como para los asuntos internacionales que tienen que ver en este momento » (C4, 2026). Cependant, cette position n'est pas unanime, car le participant C5 la nuance en soulignant que, compte tenu du contexte économique actuel, l'enseignement du mandarin pourrait apparaître plus pertinent.

Ces prises de position révèlent une conception essentiellement instrumentale des langues étrangères, dans laquelle leur valeur est déterminée par leur utilité économique et leur potentiel en termes d'opportunités académiques et professionnelles. Dans cette perspective, l'enseignement des langues tend à être orienté vers le renforcement des partenariats institutionnels et la mise en avant de perspectives de mobilité académique et de développement personnel pour les apprenants.

Dans ce contexte, la promotion du français dans les établissements éducatifs repose sur la mise en visibilité de perspectives de mobilité académique et d'insertion professionnelle, condition essentielle pour légitimer son enseignement auprès des apprenants. Comme le souligne le participant P5 : « [...] de esa aplicabilidad que le verán los estudiantes en su futuro. Entonces qué convenios hay, después de que me gradúe del colegio en dónde puedo hacer mi universidad, ya

sea en Canadá o en Francia » (P5, 2026). Dans ce cadre, il convient d'interroger les avantages concrets associés aux dispositifs existants dans l'enseignement de l'anglais, notamment en termes de mobilité académique des apprenants et des enseignants des établissements publics, ainsi que les conditions de leur transférabilité à l'enseignement du français.

En ce qui concerne ce dernier, des initiatives institutionnelles émergent en vue d'en soutenir la promotion et d'envisager sa réintroduction dans certains établissements de la ville. À cet effet, le programme *FranCo*, développé en partenariat avec le Ministerio de Educación Nacional, vise à relancer l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans les établissements publics.

Selon le participant P8, son établissement a amorcé une initiative visant à promouvoir l'enseignement du français langue étrangère ; toutefois, celle-ci n'est pas encore formalisée au sein du curriculum. Comme il le précise : « [...] sí inició con la promoción de la enseñanza del francés como lengua extranjera, sin embargo, no está todavía formalizada dentro del currículo. Esta se ofrece como un programa de extensión gratuito en la contra jornada de los estudiantes » (P8, 2026).

À l'heure actuelle, ce programme est mis en œuvre à raison de trois séances hebdomadaires (les lundis, mardis et jeudis), chacune étant assurée par un enseignant différent, sur un créneau horaire compris entre 12 h 30 et 15 h. Par ailleurs, le participant souligne que, malgré l'intérêt manifesté par les apprenants, le dispositif demeure encore à un stade initial de déploiement et souffre d'un déficit de visibilité : « Los estudiantes se muestran bastante motivados, pero sin duda es un programa que apenas empieza a tomar fuerza y que todavía se está instaurando, todavía no tiene mucha visibilidad. Entonces estamos trabajando precisamente en fortalecer la participación en el programa FranCo » (P8, 2026).

Ces éléments mettent en évidence l'existence d'une dynamique institutionnelle en cours de consolidation, caractérisée par un engagement progressif des enseignants et des équipes pédagogiques en faveur de l'introduction et du développement du français dans l'enseignement public. Toutefois, cette dynamique est encore fragile et dépend largement des conditions de mise en œuvre ainsi que du soutien institutionnel dont bénéficie le programme.

Néanmoins, l'analyse met en évidence l'existence d'une contrainte structurelle majeure, largement soulignée par les participants, à savoir la limitation du volume horaire disponible au sein du curriculum, puisque l'organisation des programmes d'études se caractérise par une faible flexibilité, qui restreint les possibilités d'introduction de nouvelles disciplines, en particulier d'autres langues étrangères. Cette contrainte s'explique notamment par la priorité accordée, dans de nombreux établissements, à des enseignements à orientation technique (musique, théâtre, électricité, mécanique, etc.), considérés comme stratégiques dans les projets éducatifs institutionnels.

Dans cette perspective, la structuration curriculaire apparaît comme un facteur déterminant dans la hiérarchisation des savoirs scolaires, contribuant à reléguer l'enseignement du français à une position marginale. Ce phénomène met en lumière les logiques d'arbitrage institutionnel qui orientent la sélection des disciplines, souvent en fonction de critères utilitaristes et de leur adéquation aux exigences du marché du travail. À ce propos, le participant P4 souligne que :

Tiene que ver mucho con la capacidad de horario que tiene la institución. El área técnica quizás se lleva muchas horas. [...] Por ejemplo, los muchachos de décimo y once tienen contra jornada hasta las 3 a veces, tienen 37 horas (P4, 2026).

De manière complémentaire, le participant C7 met en évidence les contraintes réglementaires liées à l'intensité horaire fixée par le Ministerio de Educación Nacional (MEN) :

Lo que pasa es que quisiéramos hacer muchas cosas, pero la intensidad horaria no da porque eso implicaría la reducción en otra asignatura, [...] por el número de horas establecidas por el MEN solamente se debe tener, en el caso de la básica secundaria, 30 horas y en el caso de la media vocacional, 35 (C7, 2026).

En outre, l'intégration du français apparaît fortement conditionnée par les orientations stratégiques adoptées par les équipes de direction des établissements. En effet, les données recueillies indiquent que ces acteurs institutionnels exercent une influence déterminante dans la définition des priorités éducatives, qui ne favorisent pas systématiquement le développement de l'enseignement des langues étrangères.

À cet égard, le participant P9 affirme : « El rector también define cómo se organiza todo. [...] Independientemente, uno puede tener la intención de que se enseñe el francés, pero si no hay voluntad de los directivos es prácticamente imposible » (P9, 2026).

De ce point de vue, ce témoignage met en évidence le rôle central des logiques décisionnelles internes dans les processus d'innovation curriculaire. En l'absence d'un engagement institutionnel explicite de la part des équipes dirigeantes, l'introduction du français se heurte à des obstacles structurels qui limitent sa mise en œuvre effective.

Dès lors, cette situation souligne la dépendance des initiatives pédagogiques à la volonté des instances de gouvernance locale, ce qui tend à restreindre la diversification de l'offre linguistique dans les établissements scolaires publics.

Parallèlement, la question de l'autonomie institutionnelle donne lieu à des interprétations divergentes. D'un côté, certains acteurs estiment que les établissements disposent d'une marge de manœuvre suffisante pour intégrer de nouvelles disciplines ou réorganiser la charge horaire. À titre d'illustration, le participant C6 affirme : « Si yo tengo la propuesta, tengo los docentes que podrían

asumir la carga académica, como institución podría hacerlo. Es muy libre, el sistema es muy libre respecto de qué asignaturas puedo yo implementar o no en la institución » (C6, 2026).

D'un autre côté, cette autonomie est relativisée par d'autres participants, qui mettent en évidence les contraintes imposées par les autorités éducatives. Le participant P3 souligne ainsi que cette autonomie demeure limitée, puisque les établissements restent dépendants des orientations définies par la Secretaría de Educación en matière de programmes scolaires.

En somme, les participants soulignent la nécessité d'une intervention normative du Ministerio de Educación Nacional (MEN), sous la forme d'un décret ou d'une mesure obligatoire, afin de permettre l'intégration effective du français dans les programmes scolaires. Cette idée est partagée par certains participants : « Si el Ministerio de Educación Nacional sacara una norma o un decreto con fuerza de ley donde diga que el francés es obligatorio a partir de la fecha. Entonces ahí sí o sí habría que implementarlo en cada colegio » (C3, 2026).

Cependant, il convient de noter que le MEN a déjà élaboré le *Currículo Sugerido para la Enseñanza y el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en las Instituciones Educativas Oficiales de Colombia* (2024). Néanmoins, en raison de son caractère non contraignant, ce document demeure peu mobilisé par les établissements scolaires, faute d'une promotion institutionnelle approfondie et d'un accompagnement suffisant de la part des instances éducatives.

Dans le prolongement de ces constats, plusieurs participants mettent en avant la nécessité d'offrir aux apprenants la possibilité de choisir la langue étrangère qu'ils souhaitent apprendre et certifier (allemand, français, anglais, mandarin), en fonction de leurs projets personnels et professionnels, plutôt que d'imposer une langue unique. Cette position entre en tension avec les propos du participant P1, selon lesquels les étudiants manifestent un faible intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères.

Une telle divergence de points de vue ouvre une piste de réflexion susceptible de faire l'objet d'une recherche ultérieure : Dans quelle mesure les apprenants des établissements publics de Bucaramanga s'intéressent-ils réellement à l'apprentissage des langues étrangères, notamment du français ? Cette interrogation ouvre une perspective de recherche complémentaire à la présente étude, celle-ci étant centrée, en accord avec ses objectifs, sur les perceptions des enseignants et des coordinateurs.

Finalement, il apparaît essentiel de renforcer la dimension didactique de l'enseignement des langues, afin d'assurer le développement équilibré des compétences linguistiques et culturelles des apprenants. Dans cette optique, les pratiques institutionnelles gagneraient à dépasser une approche exclusivement grammaticale, qui tend à limiter l'intérêt des apprenants et à entraver l'acquisition d'autres compétences fondamentales.

3.6.2 Ressources et conditions structurelles de l'enseignement du FLE

La deuxième catégorie d'analyse porte sur les ressources et conditions structurelles de l'enseignement du FLE. Elle s'inscrit dans le prolongement du deuxième objectif spécifique de cette recherche, qui vise à déterminer les conditions nécessaires à l'implantation du français dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga, notamment en termes de ressources humaines qualifiées, de formation des enseignants et de disponibilité de matériel pédagogique.

En ce sens, cette catégorie a pour objectif d'identifier et d'analyser les conditions de faisabilité de l'introduction du FLE, en mettant en évidence les ressources et dispositifs indispensables à son développement. Elle regroupe les discours des participants relatifs aux besoins en personnel enseignant formé, aux dispositifs de formation initiale et continue, ainsi qu'aux supports didactiques nécessaires à un enseignement structuré et durable.

De ce point de vue, l'analyse de ces éléments permet d'appréhender les enjeux structurels qui sous-tendent l'introduction du français dans le système éducatif local, en soulignant le rôle déterminant des ressources humaines, matérielles et organisationnelles dans la consolidation d'une offre linguistique diversifiée. À ce titre, cette catégorie met en lumière les conditions indispensables pour dépasser les limitations institutionnelles précédemment identifiées et envisager une intégration effective du FLE.

Si l'objectif du MEN est de réintroduire l'enseignement du français dans les établissements scolaires publiques du pays, cette institution doit veiller à la cohérence entre ce qu'elle prévoit et ce qu'elle propose dans le système éducatif public colombien. En ce sens, certains participants relèvent un déficit de formation spécialisée chez les enseignants dans le domaine de FLE, susceptible de compromettre de manière significative le processus d'apprentissage des apprenants. Néanmoins, dans certaines institutions de la ville, il y a des professeurs diplômés de la *Licenciatura en Español y Literatura*, qui maîtrisent le français et disposent des compétences pédagogiques pour assurer des cours de FLE dans leurs écoles. À cet égard, le participant P9 souligne: « En la institución en la que yo trabajo siempre ha habido profesores que hablan francés y es porque los licenciados en español pues hablan francés. [...] Es decir, que bien podría formarse un área de enseñanza del idioma, pues tenemos ese potencial » (P9, 2026).

De manière complémentaire, la *Cartografía del panorama del francés en Colombia* (Echeverri et al., 2022) met en évidence que le pays compte 1050 professeurs de FLE répartis sur l'ensemble du territoire colombien. Dès lors, l'hypothèse d'un manque d'enseignants peut être relativisée ; l'enjeu semble plutôt résider dans l'insuffisance d'une formation spécialisée en didactique du FLE, car « [...] Una cosa es el dominio del idioma y otra cosa muy distinta es que se cuente con las estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza del francés » (P10, 2026).

Dans cette perspective, il incombe aux universités d'assumer la responsabilité de former des diplômés dotés de compétences solides en langues étrangères. À l'échelle nationale, Echeverri et al. (2022) mettent en évidence l'existence de 19 licences en langues étrangères ou modernes en Colombie ; cependant, cette offre demeure insuffisante, car ces formations, bien que intégrant le français, accordent généralement une priorité à l'anglais. Dans notre contexte régional, le participant P4 insiste sur la nécessité que :

[...] Se dé al menos la apertura, que se empezara a discutir en la UIS para hacer desde la escuela de idiomas la licenciatura en la enseñanza de francés. Y sí es una deuda que nosotros como institución pública, como la UIS, tendría que ser abanderado porque ya cuántos egresados tiene la licenciatura en español y literatura. Muchos, o sea, ya está el personal para hacerlo (P4, 2026).

En effet, l'Universidad Industrial de Santander (UIS) gagnerait à envisager la création d'une licence dédiée à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation du français langue étrangère (FLE). Une telle orientation permettrait de structurer et de renforcer la recherche dans ce domaine, tout en consolidant les dispositifs pédagogiques et didactiques au service de l'éducation publique et du renforcement du système éducatif dans la région de Santander.

Cependant, la légitimité et la viabilité d'un tel dispositif de formation académique sont étroitement conditionnées par l'existence de perspectives d'insertion professionnelle stables, dignes et en adéquation avec les qualifications acquises, en particulier dans le secteur public. À défaut de telles garanties, un décalage structurel risque de s'instaurer entre la formation dispensée et ses possibilités effectives de mise en œuvre, favorisant des dynamiques de mobilité professionnelle vers l'enseignement privé ou vers des contextes internationaux. Dans cette optique, la question de l'articulation entre formation universitaire et politiques d'employabilité apparaît comme un enjeu déterminant pour assurer la rétention des compétences au sein du système éducatif national, « [...] Porque no podemos aspirar también a que todos estudien para irse. O sea, se forman

acá para trabajar en otras partes del mundo, qué bonito, pero también hay que regresarle algo al país » (C1, 2026).

Ainsi, la mise en place d'un modèle institutionnel cohérent de réintroduction du FLE par le MEN, conjuguée au développement de formations universitaires de haute qualité en didactique du FLE, orientées vers la recherche, constituerait un levier structurant pour l'amélioration des performances linguistiques et didactiques en matière d'enseignement des langues.

Une autre contrainte susceptible de limiter la mise en place du FLE dans les établissements scolaires réside dans le faible niveau de formation des enseignants à l'exploitation et à la conception de ressources pédagogiques et didactiques. Les données issues des entretiens indiquent, en effet, que les ressources accessibles aux enseignants sont majoritairement orientées vers l'enseignement de l'anglais, ce qui contribue à marginaliser l'offre didactique en FLE.

Dès ce constat, il apparaît essentiel, tant pour les chercheurs en didactique du FLE que pour les acteurs engagés dans le développement de leurs compétences professionnelles, de s'inscrire dans des dynamiques de collaboration avec des associations professionnelles impliquées dans la formation des enseignants à l'échelle nationale et dans la diffusion de la langue française. Dans ce cadre, des organisations telles que l'ACOLPROF (Asociación Colombiana de Profesores de Francés) ou la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français) jouent un rôle déterminant dans la diffusion de ressources, la formation continue et le développement de communautés de pratique.

Enfin, il est nécessaire de promouvoir de véritables transformations en matière de politiques linguistiques nationales. Si une volonté politique réelle est mise en œuvre, le MEN pourrait établir des partenariats stratégiques avec l'Universidad Industrial de Santander, l'Alliance Française de Bucaramanga, l'Ambassade de France en Colombie, ainsi qu'avec l'ensemble des

acteurs engagés dans la promotion et la réintroduction du FLE au sein des établissements scolaires publics du pays. Une telle dynamique permettrait d'inscrire l'enseignement des langues dans une approche transversale, fondée sur une légitimité renforcée au sein du secteur public. Par conséquent, cet enseignement ne serait plus l'apanage des établissements privés, contribuant ainsi à déconstruire le mythe selon lequel le français demeure une langue réservée aux élites.

En lien avec ce point, le participant C1 souligne que les institutions suivent strictement les orientations définies par le MEN, sans que celles-ci traduisent une réelle volonté d'intégrer d'autres langues étrangères dans les programmes éducatifs :

Si en las políticas públicas nos dicen hay que ver francés, sencillo. Hay que ver francés. Eso no es negociable. ¿Qué cómo? ¿A qué hora? Porque si es una norma, es una norma y tendríamos que buscar los espacios. Organizar, redistribuir, reacomodar, resignificar, pero tendríamos que hacerlo (C1, 2026).

Dans cette perspective, ce témoignage met en évidence la dépendance des établissements scolaires à l'égard des orientations ministérielles, limitant leur capacité d'initiative dans la restructuration des programmes. En l'absence d'un cadre normatif explicite en faveur de l'introduction du français, les établissements ne disposent pas de la marge de manœuvre nécessaire pour adapter leurs programmes aux nouvelles exigences linguistiques.

Par ailleurs, il conviendrait de reconsidérer les orientations du Departamento Nacional de Desarrollo qui, dans son *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, Colombia, potencia mundial de la vida*, souligne l'importance de l'enseignement des langues « nativas, criollas y de señas colombiana en educación preescolar, básica y media con el fin de preservar la riqueza cultural, lingüística y étnica del país en nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes » (2023). Ainsi, l'articulation entre les politiques éducatives nationales et les pratiques institutionnelles locales

constitue un enjeu central pour la diversification de l'offre linguistique, condition indispensable à une intégration effective du FLE dans le système éducatif colombien.

Dans ce cadre, le plurilinguisme promu par le système éducatif colombien pourrait s'inscrire dans une approche plus intégrée, englobant à la fois les langues autochtones et les langues étrangères. Néanmoins, bien que ces orientations soient formellement inscrites dans les cadres de planification nationale, leur mise en œuvre effective demeure limitée, car les pratiques de classe témoignent de la prééminence durable de l'anglais, qui continue de s'imposer comme la langue étrangère dominante au sein du système éducatif.

3.6.3 Enjeux pédagogiques et didactiques de l'intégration du FLE

La présente catégorie analytique s'inscrit dans le cadre du troisième objectif spécifique de cette recherche, qui consiste à examiner les enjeux pédagogiques et didactiques associés à l'introduction du français dans les programmes académiques des établissements publics de Bucaramanga. Elle vise à interroger les conditions concrètes dans lesquelles cette langue pourrait être intégrée, en mettant l'accent sur les défis rencontrés au niveau des pratiques d'enseignement et des dispositifs pédagogiques.

Dans un contexte éducatif marqué par la prédominance de l'anglais, l'introduction d'une langue étrangère supplémentaire implique une reconfiguration des pratiques didactiques. Pour cette raison, les données mettent en évidence des difficultés liées, d'une part, à la formation des enseignants, notamment en ce qui concerne leur capacité à concevoir et à adapter des approches pédagogiques répondant aux spécificités des apprenants hispanophones ; et d'autre part, à la disponibilité et à la pertinence des ressources didactiques mobilisées.

En outre, cette catégorie permet d'examiner les conditions pédagogiques nécessaires à la mise en place d'un enseignement du français cohérent et contextualisé, en tenant compte des contraintes structurelles identifiées précédemment. Elle intègre également les propositions des participants visant à envisager des modalités d'enseignement susceptibles de favoriser une appropriation progressive et continue de la langue et la culture francophone.

D'après Cuq (1990), dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, « en sciences de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes » (p. 71). Or, lorsqu'on met l'accent sur la didactique des langues, celle-ci peut être définie comme « una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas » (Dolz et al., p. 118, 2009). Cette approche permet de mettre en lumière la dimension systémique de l'enseignement des langues, fondée sur l'interdépendance entre les acteurs et les objets d'apprentissage.

Selon ces chercheurs, l'objet d'étude de la didactique des langues ne se limite pas à la transmission de contenus linguistiques, mais englobe les processus de construction des savoirs adaptés aux besoins des apprenants. En effet, il s'agit de « la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar » (Dolz et al., 2009, p. 118). Ainsi, la didactique des langues apparaît comme un champ d'analyse essentiel pour comprendre les dynamiques d'apprentissage et orienter les pratiques pédagogiques.

À partir de ces éléments théoriques, les données recueillies mettent en évidence l'importance accordée à la formation didactique des enseignants. Les participants soulignent la nécessité de disposer de professionnels spécifiquement formés en didactique du français langue étrangère (FLE) : « Docentes con formación en lenguas extranjeras (preferiblemente con énfasis en francés), dominio del idioma, competencias didácticas, experiencia en enseñanza y capacidad de adaptar metodologías al contexto institucional » (P6, 2026). Ces exigences témoignent d'une conception de l'enseignement des langues centrée sur les compétences professionnelles des enseignants, dans laquelle les compétences linguistiques doivent être articulées à des compétences didactiques et pédagogiques solides.

Dans cet esprit, les enseignants sont appelés à concevoir et à mettre en œuvre des stratégies didactiques innovantes, adaptées aux contextes multilingues et multiculturels, notamment par l'intégration d'outils technologiques susceptibles d'enrichir les pratiques d'enseignement. Cependant, la formation des enseignants ne saurait, à elle seule, garantir l'efficacité des dispositifs éducatifs, car celle-ci dépend également de certaines conditions souvent insuffisamment prises en compte, telles que la stabilité professionnelle et la dotation des établissements en infrastructures et en équipements technologiques adaptés à l'enseignement des langues étrangères. À ce sujet, le participant P8 souligne les contraintes matérielles qui entravent la mise en œuvre de l'enseignement du français : « Ha sido un desafío el espacio donde dar clase. Yo estoy en un colegio gigante, que tiene más de 4000 estudiantes y ha sido muy difícil encontrar un aula para mi clase porque subestiman el espacio de francés » (P8, 2026).

En réalité, bien que cette institution propose l'enseignement du français dans le cadre d'un programme extrascolaire, celui-ci ne bénéficie pas d'une reconnaissance formelle au sein du curriculum, ce qui se traduit par une absence d'espaces dédiés à son enseignement : « Al no estar

reconocido el francés digamos como un lugar, como una materia formalmente que se enseña, entonces no se piensa en un espacio para enseñar » (P8, 2026). Dans ces conditions, l'implémentation de l'enseignement du français apparaît comme une entreprise particulièrement complexe, car la répartition des ressources (qu'elles soient matérielles, technologiques ou infrastructurelles) ne permet pas d'envisager son intégration de manière effective.

Une fois ces conditions réunies, les enseignants pourraient alors concentrer leurs efforts sur le renforcement de la motivation des apprenants, notamment en valorisant la culture francophone comme levier d'ouverture interculturelle et en mettant en avant les perspectives de mobilité académique, telles que les séjours linguistiques, les programmes de bourses ou encore les stages. De tels dispositifs sont susceptibles de favoriser l'engagement des apprenants dans l'apprentissage du français et d'encourager la poursuite de leur formation sur le long terme. Ainsi, il est essentiel de mettre en place des dynamiques politiques et éducatives cohérentes, en adéquation avec les besoins spécifiques de chaque établissement scolaire. Comme le souligne le participant P4 :

El currículo colombiano es muy rígido. [...] Tendríamos que primero empezar a pensar eso en el currículo, ¿qué es lo que necesita el estudiante en realidad? Porque sabemos que hay asignaturas, con todo el respeto, que están demás, que hay otras cosas en las que uno debería enfocarse. Y una de ellas, sin lugar a dudas, es el aprendizaje de otro idioma (P4, 2026).

Selon ce participant, le temps consacré à certaines disciplines jugées non prioritaires pourrait être réorienté vers l'enseignement d'autres langues étrangères. Dans cette perspective, le participant P3 formule une interrogation plus générale : faut-il maintenir l'enseignement de la religion dans les établissements scolaires ? Une telle réorganisation de la charge horaire pourrait permettre de consacrer davantage de temps à la réintroduction de l'enseignement, de

l'apprentissage et de l'évaluation du français langue étrangère (FLE), dans une approche contextualisée et authentique.

Cela implique le recours à des ressources pédagogiques innovantes et ancrées dans des contextes réels d'usage. Sous cet angle, le participant P9 souligne les limites des manuels existants, qu'il juge peu adaptés au public hispanophone, en particulier scolaire : « los manuales que hay no están orientados para la enseñanza del francés de público latinoamericano y mucho menos público latinoamericano de las edades escolares. [...] El aprendizaje situado y el aprendizaje contextualizado desde los materiales ayuda muchísimo » (P9, 2026). Ainsi, l'adaptation des contenus didactiques aux réalités socioculturelles des apprenants apparaît comme une condition essentielle pour favoriser un apprentissage significatif et pertinent.

À la lumière de ces éléments, il est urgent d'adapter le matériel didactique à un public hispanophone, en s'appuyant sur des ressources variées telles que des chansons, des cartes lexicales illustrées, des jeux, des supports audiovisuels (vidéos, jeux vidéo), des manuels de A1-B2, des textes littéraires ou encore des guides didactiques. Une telle diversification vise à favoriser le développement des compétences linguistiques tout en intégrant la dimension sémantique, syntaxique, pragmatique et interculturelle de l'apprentissage.

Dans cette perspective, comme le soulignent Domínguez et al. (2004, p. 5), « en el proceso de aprendizaje, la cultura procura integrarse con la lengua en situaciones de comunicación reales, que permitan la adquisición de los conocimientos y competencias socio-culturales ». Une telle perspective met en évidence la nécessité d'un apprentissage situé, fondé sur des pratiques authentiques et contextualisées, où la langue est indissociable de ses dimensions culturelles.

À ce titre, l'enseignement d'une langue étrangère (L2) gagnerait à s'appuyer sur les acquis linguistiques et cognitifs des apprenants dans leur langue première (L1), afin de favoriser les processus de compréhension, d'appropriation et de transfert interlinguistique. Cette articulation entre L1 et L2 constitue un levier didactique central pour soutenir le développement des compétences communicatives.

Dans cette continuité, l'adaptation des contenus phonétiques, grammaticaux, lexicaux et syntaxiques apparaît comme une exigence incontournable dans l'enseignement du FLE auprès d'un public hispanophone. En effet, la L1 exerce une influence déterminante sur les mécanismes de perception et de production de la L2, ce qui peut donner lieu à des phénomènes d'interférence linguistique. Ceux-ci se manifestent notamment par des erreurs récurrentes et des difficultés spécifiques, qui nécessitent une prise en charge didactique adaptée.

Sur le plan phonétique, ces difficultés se manifestent par un transfert des caractéristiques phonologiques de la L1 vers la L2. À titre d'exemple, le système phonologique du français comprend des voyelles nasales absentes en espagnol, ce qui constitue un obstacle important pour les apprenants hispanophones. De même, ces derniers rencontrent fréquemment des difficultés dans la prononciation du phonème /y/, absent en espagnol, qu'ils ont tendance à substituer par des sons proches tels que /i/ ou /u/.

Par ailleurs, les différences entre les systèmes vocaliques des deux langues, en ce qui concerne le nombre et la qualité des voyelles, peuvent entraîner des approximations dans la production orale. Ces éléments mettent ainsi en évidence la nécessité d'une approche didactique différenciée, prenant en compte les spécificités linguistiques des apprenants afin de favoriser une acquisition plus précise et plus efficace de la L2.

S'agissant des différences grammaticales, des contrastes structurants apparaissent dans l'expression des temps verbaux, ce qui peut engendrer des difficultés d'interprétation et d'usage chez les apprenants hispanophones. Par exemple, le passé composé en français ne correspond pas de manière univoque à un temps spécifique en espagnol, puisqu'il peut être traduit soit par le *pretérito perfecto simple*, soit par le *pretérito perfecto compuesto* (j'ai mangé / yo comí / yo he comido), selon les valeurs aspectuelles et contextuelles. Une telle absence de correspondance directe est susceptible d'entraîner des emplois inappropriés des temps verbaux en L2. L'accord en genre et en nombre constitue également une source d'erreurs, en raison des divergences morphologiques entre les deux langues, comme l'illustre l'exemple *la voiture / el carro*.

Sur le plan lexical, les interférences se manifestent à travers les faux amis, qui peuvent induire des erreurs de compréhension et de production. Ces unités lexicales, formellement proches mais sémantiquement divergentes, nécessitent une attention didactique particulière afin de prévenir les malentendus et de favoriser une appropriation plus fine du lexique (par exemple, *demandar* en français signifie « poser une question » ou « solliciter », tandis que *demandar* en espagnol renvoie à l'idée de « poursuivre en justice » ; de même, *dos* en français correspond à « espalda », alors qu'en espagnol *dos* signifie « deux », ce qui constitue un cas typique de faux amis susceptible d'induire des erreurs chez les apprenants).

Du point de vue syntaxique, les divergences entre le français et l'espagnol mettent en évidence des différences profondes dans l'organisation de la phrase. Le français recourt à une négation bipartite (*ne... pas*), tandis que l'espagnol privilégie une négation simple (*Je ne sais pas / no sé*), ce qui peut conduire à des omissions ou à des simplifications. Par ailleurs, l'espagnol autorise l'omission du sujet grammatical en raison de la richesse morphologique de la conjugaison verbale, alors que le français impose sa présence explicite (*Compré una casa / J'ai acheté une*

maison). Cette divergence structurelle constitue un obstacle majeur dans l'acquisition de la syntaxe française.

Dans cette perspective, ces contrastes interlinguistiques mettent en relief la nécessité d'une approche didactique contrastive et explicite, visant à accompagner les apprenants dans la prise de conscience des spécificités de la langue cible. Une telle démarche permet non seulement de limiter les effets du transfert négatif, mais également de favoriser une appropriation plus réflexive, précise et durable des structures linguistiques du français.

En outre, l'enseignement du FLE doit intégrer les dimensions culturelle, sociale et lexicale, en lien avec les usages contemporains de la langue, afin de prévenir les phénomènes de fossilisation linguistique. Ainsi, Cuq (1990) définit ce processus comme « la persistance d'habitudes articulatoires ou grammaticales issues de la langue maternelle » (p. 107). Ce phénomène s'explique par plusieurs facteurs, tels que le transfert linguistique de la L1 vers la L2, l'insuffisance d'exposition à la L2 ou encore la nature des rétroactions proposées aux apprenants. Dès lors, l'adoption d'une approche pragmatique et communicative s'impose, car elle permet aux apprenants et enseignants de mobiliser la langue dans des situations de communication authentiques, en adéquation avec leurs besoins effectifs.

Au-delà de l'adaptation du matériel didactique, il est nécessaire de repenser l'organisation curriculaire afin de favoriser l'intégration du français dans les établissements publics. Dans l'hypothèse où un assouplissement du programme académique ne serait pas envisageable, les participants proposent plusieurs alternatives visant à maintenir ou garantir la présence de cette langue dans l'offre éducative.

D'une part, certains participants (P1, C5 et C7) suggèrent que le français pourrait être proposé sous forme d'activité extrascolaire, en dehors des horaires académiques obligatoires. D'autre part, les participants (P6, C3 et C10) envisagent son intégration en tant que matière optionnelle, permettant ainsi aux apprenants de choisir entre l'anglais et le français en fonction de leurs intérêts et de leurs projets personnels.

Dans une perspective complémentaire, le participant C6 propose une mise en œuvre différenciée selon les niveaux éducatifs : le français pourrait être introduit de manière facultative à l'école primaire, à travers des centres d'intérêt, puis intégré de façon plus formelle au programme académique dans l'enseignement secondaire.

Enfin, certains participants (C8 et C9) soulignent que l'enseignement du français pourrait être mis en place dans le cadre de la *jornada única*, ce qui permettrait d'optimiser le temps scolaire sans modifier en profondeur la structure curriculaire existante.

En somme, l'enseignement de la langue française se heurte à plusieurs enjeux majeurs. D'une part, sur le plan pédagogique et didactique, des lacunes persistent, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants. En effet, il n'existe pas encore de dispositif de formation spécifiquement consacré à la didactique du FLE, ce qui limite le développement de stratégies innovantes adaptées aux besoins institutionnels. Cette situation engendre également des insuffisances conceptuelles dans la mise en œuvre de l'enseignement auprès d'apprenants hispanophones. Or, si le français et l'espagnol présentent certaines similitudes, les divergences linguistiques entre ces deux langues peuvent induire des erreurs d'apprentissage, ce qui exige de l'enseignant une approche méthodologique capable d'anticiper et de prendre en charge ces difficultés.

D'autre part, les contraintes matérielles et structurelles constituent un obstacle significatif. La faible dotation en infrastructures, en ressources pédagogiques et en équipements technologiques dans de nombreux établissements éducatifs compromet la mise en œuvre d'un enseignement optimal des langues étrangères. À cela s'ajoute l'absence d'espaces adéquats et de moyens suffisants pour assurer des conditions d'enseignement favorables. Par ailleurs, la place du français dans les programmes académiques des établissements publics demeure incertaine, car toutes les institutions ne disposent pas des mêmes capacités pour proposer son enseignement.

Enfin, il convient de souligner l'impact de la Ley General de Educación sur l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif colombien. En l'absence d'orientations précises en faveur du plurilinguisme, cette loi a contribué à la prédominance de l'anglais, qui s'est imposé comme langue dominante à l'échelle nationale. Cette tendance se reflète notamment dans les épreuves d'État (Pruebas Saber), les concours de recrutement des enseignants du secteur public et les programmes de formation universitaire, largement orientés vers le renforcement de la langue anglaise. Ainsi, l'ensemble du système éducatif tend à privilégier une seule langue étrangère, au détriment d'autres langues telles que le français. Cette situation est d'autant plus problématique qu'elle se conjugue avec des contraintes persistantes dans l'enseignement public, notamment en matière d'infrastructures, de ressources pédagogiques et d'équipements technologiques dédiés au FLE.

Dans cette perspective, et afin d'approfondir cette réflexion, les conclusions générales de cette étude sont présentées ci-après.

Conclusions

Au XVIII^e siècle en Europe, la langue française occupe une place prépondérante dans l'enseignement des langues étrangères. En Amérique latine, au début du XIX^e siècle, l'influence française, notamment à travers les principes de la Révolution française, les Droits de l'Homme et l'expérience républicaine, inspire les hommes considérés comme les libérateurs du continent, tels que Bolívar, Miranda, Sucre et San Martín, fortement marqués par la littérature, la philosophie et la jurisprudence françaises.

En Colombie, la promotion et la diffusion de la langue française atteignent des établissements tels que le Colegio San Bartolomé et le Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, ce qui permet d'inférer que le français s'est alors imposé comme une langue d'élite. D'après Chareille (2001), dès 1880, l'enseignement du français se généralise dans l'ensemble des établissements officiels de l'enseignement secondaire, où cette langue se maintient aux côtés de l'anglais.

Par ailleurs, en 1828, grâce à l'introduction de cours de grammaire et de traduction instaurés par une congrégation d'enseignants d'origine française, cette langue se diffuse progressivement dans tout le pays. Ce processus s'accompagne d'une rénovation des programmes d'études, des objectifs pédagogiques et des pratiques de classe.

Dans ce contexte, il convient de souligner que l'enseignement du FLE a connu, tant par le passé qu'à l'heure actuelle, plusieurs enjeux, à la fois positifs et négatifs, qui influencent son intégration dans les établissements scolaires publics, notamment aux niveaux institutionnel, pédagogique et didactique.

C'est dans cette perspective que la présente recherche vise à apporter des éléments de réponse à la question suivante : quelles sont les raisons institutionnelles et pédagogiques qui expliquent l'absence du français dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga, malgré l'existence d'orientations favorables du Ministerio de Educación Nacional (MEN) en faveur de son enseignement ?

À cet égard, les résultats obtenus permettent d'apporter des éléments de réponse en montrant, dans un premier temps, que l'enseignement du français a été progressivement relégué au profit de celui de l'anglais. Cette situation s'explique par le manque de clarté dans les orientations de la *Ley 115 de Educación*, car le choix de la langue étrangère à enseigner y demeure ouvert ; ce cadre a favorisé une hiérarchisation de l'anglais par rapport aux autres langues au sein des établissements scolaires publics. En conséquence, l'accent est principalement mis sur le renforcement et le développement des compétences linguistiques en anglais. À cette fin, les épreuves d'État (Pruebas Saber), les concours de recrutement d'enseignants ainsi que les partenariats privilégiés par les institutions scolaires se concentrent majoritairement sur cette langue, qui occupe ainsi une position centrale dans le système éducatif des écoles publiques.

Dans ce cadre, il apparaît nécessaire de mettre en œuvre des stratégies visant à sensibiliser l'ensemble des acteurs éducatifs aux enjeux et aux bénéfices liés à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de diverses langues étrangères, en particulier du français. L'objectif est d'assurer une plus grande cohérence entre les orientations proposées par le Ministerio de Educación Nacional (MEN) et par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en matière de plurilinguisme de l'individu, et les décisions prises au sein des établissements scolaires.

Une telle démarche suppose, d'une part, de répondre aux besoins des apprenants, en leur offrant la possibilité de choisir la langue étrangère qu'ils souhaitent maîtriser tout au long de leur parcours scolaire (anglais, français, portugais, allemand, entre autres). D'autre part, elle implique de renforcer la formation des enseignants, afin de garantir une mise en œuvre didactique adaptée et de qualité.

En ce qui concerne les conditions structurelles nécessaires à l'implantation de l'enseignement du français, il convient de souligner l'absence de programmes de formation universitaire (licences) spécifiquement dédiés à la didactique du FLE. Cette situation met en évidence un manque de cohérence avec les orientations du MEN, qui a pourtant proposé un curriculum pour l'enseignement du français dans les établissements scolaires publics.

Ainsi, la question de la qualité de l'enseignement se pose avec acuité : comment garantir un enseignement rigoureux du français en l'absence de formations spécialisées en FLE ? Dès lors, il apparaît prioritaire de mettre en place, au niveau de l'enseignement supérieur, des programmes de formation spécifiquement consacrés à la didactique du français langue étrangère, tout en envisageant parallèlement l'introduction progressive de son enseignement dans les établissements scolaires. Par ailleurs, il est impératif de créer des postes stables permettant aux enseignants de français d'être recrutés, nommés et reconnus officiellement par le MEN.

Dans cette optique, il serait pertinent, au sein de l'Universidad Industrial de Santander, de développer des dispositifs de formation en didactique du FLE à destination des diplômés de l'École de Langues (Licence en Littérature et Langue Castellane, Licence en Langues Étrangères). Bien que ces formations garantissent une maîtrise linguistique solide, elles accordent encore une place

insuffisante à la formation didactique, notamment en ce qui concerne les méthodes, les stratégies et les pratiques d'enseignement du FLE.

Parallèlement, en ce qui concerne les enjeux pédagogiques et didactiques, il convient de souligner la nécessité de disposer de professionnels spécifiquement formés en didactique du FLE, capables de mettre en œuvre des stratégies innovantes et de mobiliser des supports pédagogiques adaptés, notamment des documents authentiques, en adéquation avec les besoins des apprenants hispanophones. Une telle formation permettrait, dès les premiers stades de l'apprentissage, de corriger certaines erreurs récurrentes d'ordre phonétique, grammatical, lexical et syntaxique.

Cependant, la formation des enseignants, bien que essentielle dans cet objectif spécifique, ne saurait à elle seule garantir une mise en œuvre efficace de l'enseignement du FLE. Il est nécessaire également de souligner l'insuffisance des infrastructures, des espaces dédiés et des équipements technologiques nécessaires à l'enseignement des langues étrangères. De ce fait, les ressources disponibles (qu'elles soient matérielles, technologiques ou infrastructurelles) ne permettent pas, à l'heure actuelle, d'envisager une intégration effective et durable du français dans les établissements publics.

À la lumière des résultats obtenus, il s'avère pertinent d'en examiner la portée au regard des hypothèses initialement formulées (3.2). En ce sens, les données empiriques recueillies permettent d'en confirmer globalement la validité, en mettant en évidence la pertinence des postulats avancés. De manière plus spécifique, les résultats corroborent l'hypothèse selon laquelle la priorité institutionnelle accordée à l'enseignement de l'anglais constitue un facteur déterminant qui entrave l'intégration du français dans les établissements scolaires publics. Par ailleurs, ils confirment que la mise en œuvre effective de l'enseignement du FLE demeure conditionnée par

un ensemble de facteurs structurels, notamment la disponibilité de ressources adéquates, la formation d'enseignants spécialisés en didactique du FLE, ainsi que l'adaptation des programmes académiques au sein des institutions éducatives.

Or, il convient de mettre en évidence les principales contributions de cette étude. En premier lieu, celle-ci s'inscrit dans l'analyse d'une problématique encore peu explorée dans le champ de l'éducation, spécifiquement en ce qui concerne l'enseignement de langues étrangères autres que l'anglais dans les établissements scolaires publics de Bucaramanga. À ce titre, elle contribue à combler un manque dans les travaux consacrés aux politiques linguistiques éducatives, en particulier dans le contexte régional de Santander.

En second lieu, cette recherche apporte un éclairage actualisé sur les perceptions et les positionnements des acteurs institutionnels à l'égard de l'inclusion du français dans les établissements éducatifs, tout en s'inscrivant dans les cadres normatifs régissant l'enseignement des langues étrangères dans le secteur public. Elle constitue ainsi un point d'appui pertinent pour orienter de futures recherches, tant à l'échelle régionale qu'à l'échelle nationale.

Enfin, en tant que jeune chercheur dans le domaine du FLE, cette étude constitue une première étape dans la construction de mon parcours de recherche, amorcé au cours de ma licence et appelé à se poursuivre et à se consolider dans le cadre d'une formation de master. Par ailleurs, cette recherche contribue à enrichir les travaux réalisés au sein de ma licence portant sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues en tant que dispositifs didactiques.

Néanmoins, cette étude présente certaines limites qu'il est important de mentionner. D'une part, la littérature scientifique disponible demeure relativement restreinte, en raison du nombre

encore limité de travaux consacrés à ce champ d'étude, en particulier dans le contexte colombien, ce qui a réduit les possibilités de mise en perspective théorique.

D'autre part, sur le plan méthodologique, un élargissement de l'échantillon aurait permis de renforcer la représentativité des données, car l'inclusion d'un plus grand nombre de coordinateurs et d'enseignants aurait contribué à étendre la couverture de l'étude et à intégrer un éventail plus large d'établissements scolaires.

Par ailleurs, l'absence de la perspective des apprenants constitue également une limite. Si cette situation s'explique par des contraintes temporelles, leur intégration dans de futures recherches permettrait de mieux articuler les cadres théoriques avec les réalités du terrain et ainsi d'enrichir l'analyse globale.

En somme, l'intégration d'autres langues étrangères dans le système éducatif public colombien pourrait contribuer au développement d'un plurilinguisme effectif, susceptible de favoriser, à son tour, la mise en œuvre d'une approche éducative à la fois interculturelle et transversale. Dans cette perspective, il apparaît pertinent d'ouvrir la réflexion sur la question suivante : dans quelle mesure l'introduction d'une approche plurilingue au sein d'un établissement scolaire est-elle susceptible de reconfigurer les conceptions que les acteurs éducatifs se font de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation en tant que dispositif didactique de la langue française ?

Références bibliographiques

- Alcaldía de Bucaramanga. (2023, 19 de julio). *Proyecto de Acuerdo No. 40 de 2023*.
- Amorín, M. (2020). El proyecto piloto Ensemble: programa de enseñanza de francés en escuelas públicas de Uruguay. *Foro de Lenguas de ANEP*, 237.
- Arismendi, F. et Zuluaga, J. (2025). Français langue étrangère en Antioquia, Colombie : contextes d'enseignement et profils des enseignants. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 45, 2025, e17883. <https://doi.org/10.19053/uptc.0121053X.n45.2025.17883>.
- Baquero, F. et Silva, A. (2014). La réintroduction du français en Colombie, un défi qui nous concerne en tant qu'enseignants. *Revista Folios*, (39), 107-116.
- Beacco, Jean-Claude. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. En Blanchet, P et Chardenet, P. (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*.
- Cáceres, L. (2025). *Transfert dans l'acquisition des expressions idiomatiques en français langue étrangère*. Universidad Industrial de Santander. ISBN : 978-628-7768-09-3.
- Calvet, Louis-Jean. (1996). *Les politiques linguistiques*. Presses Universitaires de France. ISBN : 2 13 047489 6.
- Chareille, S. (2001). Deux cents ans d'enseignement du français en Colombie. *Travaux de didactique du français langue étrangère (TDFLE)* (n° 45, 2001).
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2010, 25 de enero). Ley 1381 de 2010. Diario oficial No. 47.603. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741>

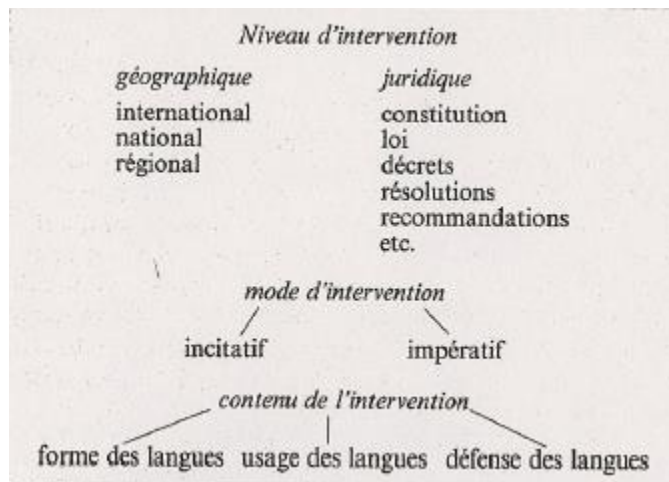
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Unité de politiques linguistiques, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer - Volumen complémentaire et les versions linguistiques*.
<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>
- Conseil de l'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Constitución política de Colombia. (1991). Artículo 7.
<https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucion-politica-colombia-1991.pdf>
- Constitución política de Colombia. (1991). Artículo 10.
<https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucion-politica-colombia-1991.pdf>
- Cuq, Jean-Pierre. (1990). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, 2005. ISBN 978-2-7061-1459-5.
- Decreto 3731 de 1981. Por el cual se sustituye el Decreto número 1337 del 6 de junio de 1979 sobre la enseñanza de los idiomas extranjeros. 24 de diciembre 1981.
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, Potencia Mundial de la Vida*. ISBN : 978-958-5422-45-2.
- Dolz, J., Gagnon, R. et Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*, 21, 117-141.
- Domínguez, C., Estaire, E. et Ortega, J. (2004). Los contenidos gramaticales en la adaptación del currículo de las agrupaciones de lengua y cultura españolas en Francia.

- Echeverri, M., Arroyave, L. F., Díaz, A., Uribe, E., Rolong, M., Caballero, A. et Montaña, J. (2022). *Cartografía del panorama del francés en Colombia*. Ambassade de France en Colombie.
- Fotso Kono, H. (2022). *Enseñanza del francés como lengua extranjera en México: relación entre creencias docentes, variables profesionales y enfoques de enseñanza de la gramática*. Tesis Doctoral. Universidad de Sonora.
- González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 29 (57), 496-504.
- Institut Français en Colombie. (s.d). *Nuestra acción: Desarrollar la oferta del francés en Colombia*. <https://ifcolombie.fr/cooperaciones/desarrollodeensenansa>
- Kaplan, R. et Baldauf, R. (1997). Language planning from practice to theory. *Multilingual Matters*, (Vol. 108).
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Currículo Sugerido para la Enseñanza y el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en las instituciones educativas oficiales de Colombia, grados 9°, 10° y 11°*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Los Pueblos Indígenas*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Sistema-Educativo-Indigena-Propio-SEIP/423418:Los-Pueblos-Indigenas>
- Núñez, M. et Vargas, M. (2006). Proyecto francés y educación: veinte años de esfuerzos para el mejoramiento de la enseñanza del francés en Costa Rica. *Letras*, 2(40), 175-208.

- Olave, G., Rojas, I. et Cisneros, M. (2014). *Cómo escribir la investigación académica*. Bogotá: Ediciones de la U
- Oliveros, P. (2025). *La réintroduction du français à Santander, Colombie : Défis et stratégies didactiques*. Tesis Maestria. Universidad Industrial de Santander.
- Rincón, C. (2020). L'enseignement du français dans l'espace universitaire en Colombie : deux cents d'histoire, mais quel avenir ? *Synergies Chili*, (16), 49-129. <https://orcid.org/0000-0002-1492-3186>.
- Sampieri, R., Fernández, C. et Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/ Interamericana editores, S.A.
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, núm. 15.
- UNESCO. (2023). *Recommandation sur l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, la compréhension internationale, la coopération, les libertés fondamentales, la citoyenneté mondiale et le développement durable*.

Annexes

Annexe A Niveau d'intervention linguistique (Calvet, 1996)



Annexe B Établissements scolaires publics de Bucaramanga où les coordinateurs travaillent

Coordinateurs	
Dénomination	Établissement
C1	Institución Educativa Aurelio Martínez Mutis
C2	Institución Educativa Oriente Miraflores
C3	Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata
C4	Institución Educativa Las Américas
C5	Institución Educativa de Santander
C6	Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar (Sede B)
C7	Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela
C8	Escuela Normal Superior de Bucaramanga
C9	Institución Educativa Camacho Carreño
C10	Institución Educativa Piloto Simón Bolívar

Annexe C Établissements scolaires publics de Bucaramanga où les enseignants travaillent

Enseignants	
Dénomination	Établissement
P1	Institución Educativa Maiporé
P2	Institución Educativa Oriente Miraflores
P3	Institución Educativa de Santander
P4	Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela
P5	Escuela Normal Superior de Bucaramanga
P6	Institución Educativa Claveriano Fe y Alegría
P7	Institución Educativa San Francisco de Asís
P8	Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata
P9	Institución Educativa Villas de San Ignacio
P10	Institución Educativa Promoción Social del Norte

Annexe D Entretien : Entretien

Annexe E Questionnaire : Questionnaire

Annexe F Consentement éclairé : Consentement éclairé