

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/276025598>

# La formation des enseignants de FLE en Colombie : Panorama et cas de l'Université d'Antioquia.

Article · January 2015

---

CITATION

1

READS

1,098

2 authors:



**Doris Colorado López**  
University of Antioquia

4 PUBLICATIONS 8 CITATIONS

SEE PROFILE



**Fabio Alberto Arismendi**  
University of Antioquia

15 PUBLICATIONS 20 CITATIONS

SEE PROFILE

# **La formation des enseignants de FLE en Colombie : panorama et cas de l'Université d'Antioquia**

FABIO ARISMENDI<sup>1</sup>  
fabioarismendi@yahoo.com

DORIS COLORADO<sup>2</sup>  
colorado.doris@gmail.com

## ***Introduction***

La Colombie, pays situé au nord-ouest de l'Amérique du Sud et ayant accès aux deux océans, occupe une superficie de 1 138 910 km<sup>2</sup> (deux fois la France). Elle compte 46 millions d'habitants (chiffres officiels 2005) dont le pourcentage d'analphabétisme a diminué et le taux d'urbanisation a augmenté dans les dernières années.

La langue française est enseignée dans le système éducatif depuis 200 ans environ. D'après González (2010, p. 496), elle a occupé une place concurrente avec l'anglais et son statut actuel est dû à l'image partagée par une majorité des Colombiens chez qui elle revêt un caractère prestigieux en tant que langue des élites. En effet, le français a été enseigné dans le pays avec un statut prépondérant depuis l'époque de l'Indépendance, au XIX<sup>e</sup> siècle (González, 2010; Chareille, 1997). Ce n'est que vers le milieu du XX<sup>e</sup> siècle qu'il a commencé à perdre son statut de première langue étrangère et à céder sa place à l'anglais. Comme le signalent ces auteurs, ce changement s'est produit après la Seconde Guerre mondiale et a été dû, entre autres, aux accords passés entre les gouvernements colombien et des États-Unis. Malgré une diminution de son enseignement et du nombre de locuteurs dans les années 60, le français a continué à être enseigné dans la plupart des écoles du pays, au minimum durant les deux dernières années du lycée, jusqu'en 1993. À cet égard, González (2010) signale qu'une politique linguistique instable cherchant à répondre aux intérêts politiques à un moment donné plutôt qu'à la création d'une vraie politique éducative serait à la base de tous les problèmes auxquels l'enseignement du français a dû faire face dans le pays dans les années 1980 et le début des années 1990.

## ***Quelques tentatives de renforcement du français dans le pays dans les années 1980***

Dans le cadre des accords entre le gouvernement colombien et français, Cortés et Naves (2012) notent l'ouverture d'un programme de master en FLE, le premier master en langues du pays, dans les années 1980 au sein de *El Instituto Superior de Francés* dépendant de l'*Universidad Nuestra Señora del Rosario*. Il s'agit d'une institution privée située à Bogota, la capitale du

pays. À la même époque, et grâce aux mêmes accords, un groupe d'environ 80 professeurs de français ont voyagé en France pour faire des stages pédagogiques et des études de troisième cycle (González, 2010). Ces programmes ont cessé dans les années 1990, mais il est important de noter ici que tous ces enseignants formés dans les années 1980 et au début des années 1990 ont, en général, occupé et occupent encore des postes administratifs et d'enseignement dans les universités publiques du pays offrant des programmes de licence pour former de futurs enseignants de FLE. Certes, les espaces limités pour l'exercice professionnel des enseignants de FLE ont conduit à une réduction de l'offre de formation, en laissant comme seule possibilité d'existence la formation de professeurs de FLE en parallèle de celle des enseignants d'anglais. En dépit de ce sombre panorama, on notera les grands efforts de ces enseignants formés à l'époque et de l'*Association colombienne des Professeurs de français* (ACOLPROF), réseau d'enseignants de FLE créé en 1974, ayant comme but la promotion du français et la formation continue des enseignants, pour ne pas laisser le français disparaître totalement dans les cursus des universités publiques.

### *Les politiques linguistiques actuelles dans le pays*

Les années 2000 sont marquées en Colombie par une politique linguistique visant à ne favoriser que l'enseignement de l'anglais. Pourtant, ces dernières années, plusieurs tentatives cherchant à réintroduire l'enseignement du FLE dans les écoles publiques ont vu le jour. En 2010, le ministère de l'Éducation nationale a signé le «*Memorando de entendimiento para la enseñanza del francés en los colegios oficiales de Colombia*» qui permettrait la réintroduction de cette langue dans les écoles publiques du pays. D'après cet accord, le renouveau de la place du français dans les écoles publiques serait une responsabilité de l'Ambassade de France et de l'Alliance Française qui s'occuperait de la formation des futurs enseignants. Celui-ci incluait la formation linguistique et didactique des enseignants des écoles publiques qui enseigneraient le français. Parmi les enseignants sélectionnés, ces institutions ont considéré d'anciens enseignants de FLE (avant 1990) et en général des professeurs d'anglais qui étaient intéressés à enseigner le français. Tout le processus de formation de ces enseignants a été pris en charge par l'Alliance Française. Selon les statistiques de l'Ambassade de France en Colombie, 95 institutions publiques y ont participé après la signature de cet accord. Ces institutions sont situées dans les villes suivantes : Bogotá, la capitale du pays, et Cundinamarca la région dont elle fait partie ; Barranquilla, au nord du pays ; Boyacá, à l'est ; Quindío et Pereira, au centre ; et Cali, à l'ouest. On constate ainsi que ce projet présente déjà des résultats positifs dans certaines villes, notamment au centre du pays, où on compte certaines écoles publiques qui enseignent le français. Néanmoins, ces chiffres révèlent qu'à Medellin, la deuxième ville du pays notamment où nous formons de futurs enseignants,

les résultats ne sont pas très satisfaisants car aucune institution n'y a participé. En fait, le corps de formateurs de l'université n'a jamais été convoqué pour participer au projet ; il est vrai aussi que le groupe de formateurs est limité et n'a pas non plus pris l'initiative d'y participer. D'ailleurs, nous n'avons connaissance que d'une seule école publique qui a inclus le français dans le syllabus de formation. Il s'agit d'une école avec laquelle nous avons signé un accord l'année dernière et qui reçoit actuellement quatre stagiaires de FLE de notre université. Bref, même s'il y a déjà certaines tentatives de réintroduction du français, les résultats ne sont pas encore très concrets et surtout le rôle des universités formant des enseignants n'est pas clair. Nous nous demandons donc de quelle manière les universités publiques formant des enseignants de FLE pourraient s'intégrer à ce projet qui jusqu'au présent a été pris en charge par l'Ambassade de France et l'Alliance Française.

### ***La formation des enseignants de FLE en Colombie et la recherche dans le domaine***

Situées dans 10 départements différents<sup>3</sup> sur 32, la Colombie compte 15 universités qui forment des enseignants de FLE: 10 publiques et 5 privées. Les diplômes, dont les titres varient d'une université à l'autre – licence en langues modernes, licence en langues étrangères, licence en anglais et français, licence en espagnol et langues étrangères, licence en philologie et langues étrangères – sont distribués comme suit: 11 licences en anglais et en français; 3 licences en anglais, français et espagnol; et 1 licence formant exclusivement des enseignants de FLE. Tous les programmes adhèrent aux niveaux de compétence du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) et exigent en général le niveau B2 à la fin des études. La majorité des programmes comportent cinq années d'études dans le domaine des langues et cultures étrangères, la littérature, la pédagogie, la didactique et l'acquisition des langues étrangère et seconde, la phonétique et la morphosyntaxe, la recherche, l'écriture académique. Quelques programmes incluent aussi dans le cursus d'études des matières concernant les politiques linguistiques et l'utilisation des TICE, la sémantique, la sociolinguistique et la pragmatique. Les programmes qui comprennent aussi l'espagnol offrent des théories autour de l'acquisition et de la didactique de l'espagnol comme langue maternelle et étrangère. Pendant la dernière année d'études, dans tous les programmes, les étudiants doivent effectuer un stage de recherche et/ou d'enseignement pour rédiger un mémoire dont le nombre de pages varie de 30 à 100 selon les paramètres de chaque université. Dans quelques cas, le mémoire doit être soutenu.

Une analyse des publications concernant les programmes de licence en langues étrangères nous montre que les recherches réalisées portent sur l'impact de la composante de recherche (López et Zuluaga, 2005; Faustino et Cárdenas, 2008), sur le stage pédagogique (Chaves, 2008; Quintero et

Ramirez, 2009), sur l'analyse des mémoires de fin d'études (Cardenas, Nieto, Bellanger, Cortés et Rüger, 2005 ; Ospina et Huertas, 2006), sur la compétence en langues étrangères atteinte par les futurs enseignants (Kostina, 2012) et sur la formation culturelle dans le programme (Díaz et Quiroz, 2012). Au sein de la licence en langues modernes de l'Université de Caldas, López et Zuluaga (2005) rendent compte d'un projet conduit en 2004 et 2005, centré sur les expériences de recherche des conseillers pédagogiques et des étudiants pendant le stage pédagogique. Quintero et Ramirez (2009) ont également réalisé une recherche dans le but d'analyser l'impact de la recherche-action (approche modèle) sur la formation des futurs enseignants pendant le stage d'enseignement de l'anglais. Quant à l'Université del Valle, Ospina et Huertas (2006) ont publié les résultats d'une étude descriptive historique sur la reconstruction du processus de réalisation de 206 mémoires dès 1994 jusqu'en 2003, développés par les étudiants de la licence en langues modernes, l'ancien programme. Cette analyse a été faite dans le cadre d'un projet d'évaluation complète du programme suite à la réforme implémentée en 2000 qui répondait aux exigences du décret 272 de 1998 qui a donné naissance à la licence en langues étrangères. Plus tard, Faustino et Cárdenas (2008) décrivent l'expérience de formation à la recherche et ses effets sur la performance académique (stage et l'écriture du mémoire) des étudiants ayant commencé leur cursus en 2000 et 2001 et qui avaient déjà fini ou étaient sur le point de finir la licence en langues étrangères. Dans la même université, Chaves (2008) a effectué une recherche ethnographique décrivant le stage pédagogique fait par les derniers étudiants appartenant à l'ancien programme, pendant les années 2003, 2004. Il a présenté les points forts et les points faibles qui pourraient contribuer à l'évaluation du nouveau programme (licence en langues étrangères) qui visait à obtenir l'accréditation de qualité. De 2010 à 2012, Kostina (2012) a conduit un projet d'évaluation de ce nouveau programme où il a analysé le niveau de compétence en anglais atteint par les futurs enseignants de langues basés sur les résultats de l'épreuve qu'ils doivent passer au huitième semestre. Concernant la licence en philologie et langues de l'Université Nationale, Cardenas *et al.* (2005) ont mené une recherche afin de déterminer le déroulement des monographies réalisées entre 2000 et 2003. Dans le programme de licence en langues étrangères de l'Université d'Antioquia, on cite l'article de Díaz et Quiroz (2012) présentant une recherche qualitative menée en 2009 portant sur les conceptions que les étudiants ont de la formation culturelle dans le programme, mais plusieurs recherches ont été effectuées, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement.

Nous n'avons mentionné que les études dont les résultats ont été publiés ; on compte certes d'autres projets dont les objectifs ont été partagés lors des colloques et des rencontres des institutions qui forment des professeurs en langues étrangères, portant en général sur les mêmes aspects. Les publications se font principalement en espagnol ou en anglais, ce qui pourrait s'expliquer par le peu d'enseignants de français qui occupent un poste à plein

temps dans les programmes et la surcharge de travail qu'ont tous les enseignants devant diviser leur temps pour répondre à des activités administratives, d'enseignement et de recherche.

### *Le programme de formation de l'Université d'Antioquia*

L'Université d'Antioquia forme des professionnels dans le domaine des langues étrangères depuis le milieu des années 1950 (Université d'Antioquia, 2005), notamment dans les champs de la philologie, la traduction et de l'enseignement des langues, la langue anglaise ayant toujours eu une place prépondérante. La formation des enseignants d'anglais et de français remonte à l'année 1993 quand l'École de Langues en association avec la Faculté d'Éducation a créé son programme de licence (anglais et français) qui proposait une formation sur quatre ans. Ce programme a cessé de fonctionner pendant l'année 2000 car, afin de répondre aux nouvelles exigences du gouvernement consignées dans la loi 115 de 1994 et le décret 272 de 1998 du ministère de l'Éducation, l'équipe pédagogique a mis en place une réforme au programme existant. Ce décret exigeait, entre autres, l'inclusion d'une composante de recherche dans les programmes de licence et l'extension de la durée des études de tous les programmes de formation des enseignants à cinq ans, afin de mettre la formation des enseignants sur un pied d'égalité avec tous les autres programmes formant des professionnels dans le pays. Le programme actuel fonctionne ainsi depuis 2001 et a été organisé autour de quatre domaines spécifiques de formation<sup>4</sup> : la pédagogie, la didactique, la recherche, et les langues étrangères :

– La pédagogie : Les futurs enseignants de FLE suivent des cours qui leur permettent d'avoir une connaissance approfondie de l'histoire de la pédagogie, discipline de base de l'éducation, ainsi que des nouvelles tendances éducatives, du curriculum, de l'épistémologie de l'éducation et de la psychologie éducative. Ces cours de pédagogie vont de pair avec ceux de recherche organisés dans des séminaires et des projets pédagogiques.

– La didactique des langues étrangères : Cette composante complémentaire apporte une spécialisation par rapport aux connaissances acquises dans les cours de pédagogie. Il s'agit des théories de l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition des langues étrangères : anglais et français. Les cours de cette composante comprennent la didactique, la psycholinguistique, l'évaluation de cursus et des matériels.

– La recherche : Visant à développer la réflexivité et des compétences de recherche chez les futurs enseignants, on propose un axe transversal de recherche sur l'apprentissage et l'enseignement de langues étrangères avec une approche qualitative et inductive. Pendant les cinq premiers semestres, les étudiants suivent des séminaires de recherche dont l'objectif est de les familiariser avec les techniques de recherche qui sont introduites progressivement : le journal de bord, l'observation, l'analyse documentaire, l'entretien.

L'idée étant de partir de soi-même en menant une réflexion sur son propre processus d'apprentissage pour élargir par après les domaines de recherche à leurs camarades et à d'autres contextes institutionnels. Pendant le sixième, septième et huitième semestre, ils développent des projets pédagogiques afin de trouver des solutions à des problématiques d'enseignement ou d'apprentissage dans des contextes spécifiques. Lors des septième et huitième semestres, le programme offre deux cours de recherche : le premier constitue une introduction aux paradigmes de recherche en éducation et le second est dédié à la recherche-action, approche utilisée pour le stage de recherche et d'enseignement pendant les neuvième et dixième semestres. Tout au long du programme, ils sont amenés à confronter la théorie avec la pratique grâce à des observations sur le terrain.

– Les langues étrangères : L'apprentissage de l'anglais et du français dans le programme est divisé en deux cycles : le cycle de base s'étale sur les quatre premiers semestres et le cycle avancé démarre au cinquième semestre. Dans le cycle dit *de base*, les étudiants prennent des cours de français et d'anglais organisés en communication orale et communication écrite visant à développer les compétences de production et réception orales et écrites. Dans le cycle dit *avancé*, ils suivent des cours de phonétique et de grammaire contrastive, de linguistique et de littérature. Dans les cours spécifiques de formation des enseignants (composantes de recherche et de didactique) qui sont enseignés en langue étrangère, les étudiants sont censés améliorer, avec l'aide des enseignants, leur compétence de communication en langues étrangères.

Notre programme de formation compte actuellement environ 400 étudiants se formant pour devenir professeurs d'anglais et de français. Par rapport aux enseignants, la plupart ont des postes vacataires payés à l'heure, ce qui restreint leur participation à des espaces différents aux cours comme les conseils d'administration et les laboratoires de recherche. Le programme dispose de 14 enseignants à temps plein, dont seulement quatre enseignent le français; le reste étant des enseignants d'anglais. Le nombre de professeurs vacataires atteint 40 environ dont 11 se consacrent aux cours de français et aux cours de la composante recherche et didactique donnés en français.

Plusieurs recherches, dont les résultats ont parfois été publiés dans les revues nationales spécialisées dans notre domaine, ont été menées dans notre programme par des enseignants appartenant à des laboratoires de recherche de l'École de Langues. Usma et Mc. Nulty (2005), par exemple, présentent les résultats d'une étude conduite en 2003 dont l'objectif était l'évaluation de la composante de recherche suite à la réforme mise en place en 2001. Ils concluent que cette composante est perçue d'une manière positive par l'ensemble de la communauté académique, puisqu'elle offre l'opportunité de relier la théorie avec la réalité observée sur le terrain. Cependant, certains enseignants ne sont familiarisés ni avec les objectifs de cette composante ni avec la manière dont elle a été conçue, d'où la nécessité pour l'administration de développer des stratégies d'information et de formation ainsi que d'accor-

der du temps pour des réunions et des discussions entre collègues, chaque membre de la communauté académique (administration, enseignants et étudiants) jouant un rôle important pour que toutes les innovations soient mises en place et perdurent. Soucieux de contribuer d'une meilleure manière au développement de la compétence de communication chez les étudiants, en 2006 et 2007, un groupe d'enseignants s'est penché sur l'analyse de la composante linguistique dans le cycle de base du programme. Pour ce faire, ils ont conduit une étude dont l'objectif général était d'abord d'implémenter et puis d'évaluer la mise en place de standards de contenu et de descripteurs de performance pour les cours. Avec cette étude, on visait aussi l'identification et la caractérisation des pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que des stratégies d'apprentissage déployées par les étudiants, et des ressources humaines et technologiques dont ils se servaient pour le développement de la compétence de communication dans les langues étrangères. On a donc adapté les contenus et les descripteurs de performance basés sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le profil de l'apprenant, le modèle pédagogique de l'École de Langues et les objectifs du programme de licence. En outre, Orrego et Díaz ont publié, en 2010, les résultats partiels de cette recherche. Il s'agit des stratégies d'apprentissage des langues étrangères mises en place par les étudiants pour l'apprentissage des deux langues étrangères étudiées dans la licence. Même si cet effort n'a pas pu être évalué comme prévu, à cause du manque d'effectifs pour mener à bien un projet de longue durée et à la surcharge de travail des professeurs titulaires, d'autres études se penchant sur les stratégies d'apprentissage ont eu lieu. C'est le cas d'Ardila, Becerra et Gil qui ont publié un article en 2012, rendant compte de l'utilisation des TICE pour l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères dans le cycle de base du programme. On constate qu'aucune recherche menée dans le programme ne s'est concentrée sur l'évaluation des dispositifs de formation des enseignants de FLE, et il en va de même pour les 14 autres programmes du pays.

#### *La restructuration du curriculum*

Dans notre pays, le ministère de l'Éducation nationale prône l'évaluation permanente des programmes académiques. Cette démarche débouche sur un permis de fonctionnement d'une durée déterminée appelé «*acreditación de alta calidad*» et permet aux programmes d'être auto-évalués à partir d'une liste de critères proposés par cette entité. Après avoir présenté un rapport exhaustif au ministère de l'Éducation nationale, un groupe d'experts réalise une visite pour juger de la qualité du programme, au bout de laquelle le ministère décide de délivrer ou non un permis pour que le programme puisse continuer à fonctionner. Notre programme de licence a réalisé cette démarche en 2008. Grâce à celle-ci, nous avons obtenu le permis de fonctionnement d'une période de six ans. Les résultats de cette évaluation ont encouragé l'équipe pédagogique chargée de gérer le programme à proposer une réforme



au curriculum actuel afin de remettre en question certains aspects méthodologiques et philosophiques du programme.

Nous nous penchons ainsi sur les quatre axes du programme en nous questionnant sur nos propres principes et croyances, afin de proposer un programme guidé par un support théorique pertinent et actuel. La première thématique de discussion a été la définition même de langue et sa relation avec la culture et le langage. Nous nous sommes notamment orientés sur la manière dont on devrait proposer la formation linguistique au sein d'un futur groupe d'enseignants de langues. Nous n'avons pas encore tiré de conclusions définitives, mais pour l'instant une première conclusion s'impose : dans notre programme, les compétences linguistiques ne devraient pas être séparées comme elles l'ont été jusqu'à présent. Certains évoquent le besoin de revenir à une formation qui permette aux étudiants de choisir une langue d'approfondissement dans le cycle avancé du programme. Aussi, nous avons analysé la manière dont la culture peut être incluse de manière critique dans les cursus d'études. La deuxième thématique de discussion concerne le rapport didactique-pédagogie car notre équipe pédagogique est composée par des enseignants formés dans divers pays ayant des traditions pédagogiques différentes. Notamment, nous avons essayé de chercher un consensus sur le sujet étant donné que notre programme est fortement influencé, surtout en raison du fort nombre d'enseignants formés aux États-Unis, par les courants pédagogiques anglo-saxons. De plus, la manière dont on a intégré la didactique dans le programme jusqu'à présent n'atteint parfois pas le degré de réflexivité que nous souhaiterions et les enseignants adoptent souvent une position plus technique et immédiate. Finalement, nous nous penchons sur la formation en recherche car, d'après la première évaluation faite par des experts, notre programme donne beaucoup d'importance à cette composante. En fait, selon ces évaluateurs, la formation en recherche ressemblait plutôt à celle d'un programme de master qu'à celle d'un programme de licence (sachant que les programmes de licence en Colombie ont tous une durée de cinq ans, ce qui constitue un bac + 5 dans le système français). À cet égard, il faut signaler que le programme a suivi les directives données par le ministère de l'Éducation et la formation en recherche est fort appréciée par la majorité des apprenants, ainsi que par les enseignants du programme et les patrons dans les endroits où les diplômés travaillent. La discussion sur la restructuration actuelle du programme continue et nous espérons avoir une proposition complète pour la rentrée scolaire de 2014.

### ***Enjeux actuels dans la formation des enseignants de FLE en Colombie***

#### *Enjeux politiques et économiques*

Comme nous l'avons mentionné auparavant, depuis la parution de la loi générale de l'éducation en 1994, la seule langue étrangère qui soit favorisée

dans le système éducatif du pays est l'anglais. À cet égard, il faut signaler que le ministère de l'Éducation Nationale a proposé, au début des années 2000, un projet intitulé *Colombia bilingüe 2005-2019*, dont l'objectif est de renforcer la maîtrise de la langue étrangère (l'anglais) dans tous les niveaux du système éducatif depuis l'école maternelle en passant par le primaire, le secondaire et l'université. Ce projet inclut la formation linguistique des enseignants d'anglais des écoles publiques dont le niveau était très faible et l'obtention du niveau B1 de la part des lycéens à la fin des études secondaires vers 2019. La proposition de ce projet a déclenché toute une série de critiques de la part des formateurs d'enseignants au niveau des universités publiques colombiennes, entre autres car on a négligé de les consulter pour l'élaboration de la proposition du projet ; ce projet a, en effet, adopté les standards du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues dans un contexte qui diffère largement de celui de l'Europe ; de plus, il ne dispose que de faibles ressources économiques et administratives. En effet, Cárdenas (2006) signale que les résultats de la première partie de ce projet ont montré que le niveau de maîtrise de la langue anglaise est très bas chez la plupart des enseignants des écoles publiques, dont 60 % environ se placent dans les niveaux A1 et A2 du CECRL. Notons aussi que les recherches faites sur la mise en place de ce projet (Ayala y Alvarez, 2005 ; Cárdenas, 2006 ; De Mejía 2006, 2004 ; Gonzalez, 2007, 2009 ; Guerrero, 2008, 2010 ; Sanchez et Obando, 2008 ; et, Usma, 2008, 2009 ; entre autres) montrent que les résultats obtenus jusqu'à présent ne sont pas satisfaisants. Sanchez et Obando (2008) remarquent que la proposition de ce programme comporte une conception restreinte de bilinguisme car il est conçu comme la maîtrise de l'espagnol et de l'anglais, en excluant par exemple le bilinguisme des communautés indigènes colombiennes qui comptent environ 63 langues différentes. Selon Silva (2011, p. 2), la majorité de pays latino-américains possèdent des politiques linguistiques qui prônent le monolinguisme ou le bilinguisme plutôt que le plurilinguisme. Elle souligne qu'« une analyse approfondie de la place du français dans la galaxie latino-américaine ne peut faire l'économie de la présence des langues autochtones ». De surcroît, le programme *Colombia Bilingüe* ne prend pas en compte d'autres langues étrangères qui ont une longue tradition d'enseignement en Colombie, notamment le français, l'allemand et l'italien. De Mejía (2006, p. 153) signale que la Colombie a eu une longue tradition d'intégration des langues étrangères dans le curriculum scolaire, afin de développer une vision pluraliste du monde chez les étudiants ; cependant, cette vision s'est modifiée particulièrement ces dernières années où tous les projets concernant le bilinguisme se sont focalisés sur l'anglais. Tous ces constats nous amènent à conclure que les politiques actuelles du gouvernement colombien ne favorisent que l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère dans les écoles publiques du pays. Il faut noter cependant que certaines écoles privées, particulièrement celles dont les élèves ont une maîtrise avancée de la langue anglaise, enseignent le français à leurs élèves. Dans le

cas de la ville de Medellin comptant environ trois millions d'habitants, on peut en dénombrer une quinzaine environ. L'enseignement du français dans notre ville, hors niveau universitaire, dépend directement des vagues politiques nationales et internationales, ce qui a entraîné un sentiment de désespoir chez les enseignants de français.

Après avoir examiné les politiques linguistiques actuelles dans le pays et ses conséquences sur l'enseignement de langues étrangères, il s'avère essentiel de présenter quelques projets qui tentent de renouveler la place que la langue française occupe de nos jours dans le système éducatif colombien. Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, le projet de réintroduction du français dans le pays a été guidé par l'Ambassade de France. Suite à la proposition de l'Ambassade, l'Alliance Française de Medellin a proposé, au début de la dernière décennie, un projet pilote à la mairie de la ville, afin de donner des cours de français aux enfants des écoles publiques des zones défavorisées. Ce projet, financé par la mairie de la ville et l'Alliance Française, a vu le jour en 2005. Les enfants, appartenant à certaines écoles sélectionnées, allaient dans les locaux de l'Alliance Française pour recevoir un cours de trois heures une fois par semaine. Plus de 15 000 enfants venant de 15 institutions différentes ont bénéficié de ce projet et, malgré tous les avantages qu'il a apportés à la ville, les difficultés surtout sur le plan économique ont fini par arrêter le projet en 2011, quand la mairie n'a plus voulu le financer. Il faut signaler notre programme universitaire en accord avec l'Alliance Française qui recevait les stagiaires de notre programme dans le cadre de leurs stages d'enseignement et de recherche auprès de ce public

### *Enjeux académiques*

Même si les programmes de licence en langues étrangères ont tous reçu leur permis de fonctionnement de la part du ministère de l'Éducation Nationale, cela ne veut pas dire que tous les problèmes ont été résolus. En fait, il est nécessaire de faire face à plusieurs défis académiques concernant la formation des futurs enseignants et la formation continue des enseignants formateurs, pour atteindre et maintenir une formation de qualité. Pour cette partie, on tâche de mentionner les principaux défis académiques pour le programme de notre université, tout en précisant qu'ils pourraient être valables pour les autres programmes dans le pays. Parmi ces défis, on trouve le déséquilibre du nombre de formateurs de français et d'anglais, le manque de possibilités de mobilité pour les étudiants ainsi que pour les enseignants, l'intégration des TICE, et la formation critique et sociale des futurs enseignants.

À l'heure actuelle, nous pouvons constater un déséquilibre, qui a toujours existé depuis le début de notre programme, dans le nombre de formateurs de français par rapport à celui d'anglais. On compte très peu de professeurs de français avec un contrat à plein temps. En effet, la majorité ont un contrat en tant que vacataire. Aussi peut-on avancer avec certitude que ce déséquilibre

affecte négativement notre programme. Par exemple, la plupart des cours dans le cycle avancé, censés être offerts dans les deux langues, ne sont offerts qu'en anglais, réduisant ainsi les possibilités pour les étudiants de pratiquer la langue et de perfectionner leurs compétences en français. Ce déséquilibre serait l'un des facteurs qui explique le bas niveau de langue que les étudiants atteignent – niveau attesté par les résultats de l'épreuve *DELFB2* qu'ils doivent passer au huitième semestre avant de commencer leur stage. Cette situation entraînerait une autre conséquence : il y a toujours plus d'étudiants qui veulent devenir enseignants d'anglais et pas de français, et on devrait travailler pour surmonter cet obstacle si l'on veut répondre d'une manière satisfaisante à la demande de professeurs de français face aux nouvelles politiques concernant la réintroduction du français dans les écoles publiques. De plus, le manque d'enseignants de FLE ayant un contrat à temps plein empêche la participation de ce public aux propositions de transformations des programmes actuels car, faute de temps, les espaces de dialogue et de partage ne sont pas à la portée des enseignants vacataires, ce qui favorise plutôt une vision pédagogique nord-américaine dans la formation des enseignants. Il faut dire aussi que la création de postes ne dépend pas de la faculté, la filière ou le département spécifique mais des politiques institutionnelles, voire nationales, qui visent à la privatisation de l'université publique.

Concernant la mobilité des étudiants et des formateurs, on remarque que le programme, tel qu'il est conçu, offre peu de possibilités aux étudiants de pratiquer des échanges académiques, que ce soit pendant un semestre ou une année dans d'autres universités. Il est nécessaire d'étendre davantage le programme au niveau national et international, afin d'encourager la mobilité des étudiants pendant la licence ou pour des études de master. Une des raisons qui empêche les échanges est justement le facteur économique. Étant donné que la plupart des étudiants de notre programme viennent des couches sociales basse et moyenne, ils ne possèdent pas les ressources suffisantes pour financer un séjour à l'étranger. L'administration centrale de l'Université et l'École de Langues a déjà commencé à faire des efforts pour la mobilité des étudiants, mais elle reste encore un privilège pour ceux qui ont les moyens économiques. Il faudrait instaurer un fond de bourses ou d'aides pour la favoriser. Pour la formation continue des enseignants, on devrait mettre en place des accords visant leur mobilité pour qu'ils puissent aussi participer à des échanges ou à des stages de formation dans des pays francophones, ce qui serait très enrichissant pour partager et actualiser leurs connaissances linguistiques, culturelles et pédagogiques. Ces diplômes ou séjours à l'étranger contribueraient fortement à enrichir leurs bagages culturel et professionnel, et subséquemment le programme de licence. De plus, la possibilité de faire des séjours à l'étranger permettrait aux enseignants de penser à des projets de collaboration avec d'autres universités étrangères, projets qui sont actuellement quasi inexistantes.

Comme nous l'avons précédemment souligné, on a fait une réforme du programme en 2000 et on en prépare une nouvelle pour les années à venir. Les technologies de l'information et de la communication sont maintenant à la portée de nos étudiants, ce qui permet de constituer un public différent de celui que l'université avait quand on a conçu le programme actuel. Ces nouvelles populations apprenant les langues étrangères et se formant comme professeurs de langues devront travailler dans un contexte scolaire aussi transformé, ce qui implique un certain nombre de réponses didactiques et institutionnelles, que nos programmes de formation devront être en mesure de donner. Il faut donc réfléchir à l'enjeu de nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues, aux modalités de leur insertion et de leur intégration dans le programme, à la didactisation et au réinvestissement pédagogique de ces divers supports au service de l'acquisition de langues. On rejoint Ardila, Becerra et Gil (2012) qui, suite à leurs études, concluent que l'on assiste à une période de transition où les enseignants adaptent et transfèrent leurs stratégies utilisées dans la salle de classe au laboratoire de langues. De plus, les enseignants qui enrichissent leurs pratiques pédagogiques le font à un niveau individuel, voire isolé, car ils ne comptent pas le temps pour en discuter au sein de la communauté académique. Ces trois auteurs affirment qu'il s'avère urgent de former les enseignants, non pas seulement au niveau technique, mais aussi au niveau pédagogique, vu que l'équipement technologique des salles de classe ne peut garantir une bonne utilisation pour le processus d'enseignement et d'apprentissage. D'où la nécessité d'intégrer les TICE dans le programme en tant qu'innovation du curriculum et pas seulement technologique. De plus, l'utilisation de ces outils technologiques pourrait viser à développer «l'auto-apprentissage» dans la perspective prônée par Holec (1981, 1990, 1999), ce qui entraînerait un changement de culture d'apprentissage et culture d'enseignement, qui doit être bien planifié et géré pour aménager les conditions de sa réalisation. Nous devons encore songer à la manière d'exploiter toutes les possibilités que les TICE offrent pour appuyer les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Quant à la formation critique des futurs enseignants de langues étrangères, il faut reconnaître que tous les programmes de licence visent à former des enseignants qui, à part les savoirs pédagogique et didactique, soient des acteurs politiques et agents de transformation sociale. Cependant, il nous reste encore du chemin à parcourir pour que les enseignants que nous formons sachent adapter les théories d'enseignement et d'apprentissage, souvent importées d'autres pays, aux particularités de notre contexte éducatif et social, tant pour l'apprentissage de langues étrangères que pour la formation intégrale des apprenants. Les études faites dans le programme nous ont montré que nos étudiants et diplômés peinent à assumer le rôle social du professeur: ceci peut se voir dans leur faible participation aux concours publics en vue de devenir enseignants dans des écoles et lycées publics. Celle-ci est une faiblesse que nous devons combler car, dans un pays comme la Colombie, le professeur de-

vient un des modèles positifs pour les jeunes. Dans ce sens, Weber (2007) note le besoin de renforcer la posture réflexive en formation initiale des enseignants de FLE.

### *Conclusion*

Les constats présentés dans ce texte nous amènent à conclure que, même si la langue française occupe une place secondaire dans l'enseignement des langues étrangères en Colombie, en raison de l'hégémonie de l'anglais, cette langue fait toujours partie du système éducatif et sa place se renouvelle grâce aux politiques récentes de réintroduction du français dans le pays. Certes, ces politiques sont floues et n'ont pas tenu compte des formateurs des universités publiques, mais le fait qu'il existe déjà un accord signé avec le ministère de l'Éducation nationale donne un peu d'espoir quant à l'avenir de l'enseignement de la langue française dans notre pays. Il est à noter que la résistance des enseignants universitaires de FLE et des universités formant des professeurs de français aux politiques du gouvernement ont permis que la langue française ne disparaisse pas complètement du système éducatif, comme cela a souvent été le cas dans d'autres pays d'Amérique latine (Mexique, Chili, El Salvador, Cuba, pour n'en citer que quelques-uns) où les associations des professeurs de FLE ont fait des efforts communs pour sauver cette langue (Trottet, 2011 ; Antoine, 2008 ; López Vásquez, 2007 ; Gonzalez Delgado, 2001). Or, pourrions-nous affirmer que les projets actuels présentent un avenir plutôt positif pour l'enseignement de la langue française en Colombie ? Certes, on constate déjà des résultats positifs dans certaines villes, mais on doit encore attendre quelques années pour pouvoir faire un bilan global et, dans l'intervalle, il faudrait donc que les formateurs d'enseignants proposent des projets indépendants des politiques linguistiques du gouvernement, parce que la réussite des programmes de formation et de l'enseignement des langues étrangères dépend aussi de notre engagement. En ce qui a trait à la formation des futurs enseignants de FLE, l'analyse présentée révèle que bien que la plupart des programmes sont concentrés au centre et au nord du pays, l'offre au niveau licence demeure considérable étant donné la place secondaire que la langue occupe dans le système éducatif colombien. En revanche, il n'existe aucune formation au niveau master pour les enseignants de FLE voulant approfondir leurs connaissances ou voulant se préparer pour travailler comme formateurs d'enseignants dans des contextes divers à tout niveau de formation. Cette formation reste un privilège pour ceux qui peuvent voyager dans les pays francophones pour poursuivre leurs études ou pour ceux qui osent suivre des formations à distance. D'autres pays latino-américains éprouvent également cette nécessité d'articuler formation initiale et formation continue. Trottet (2011), par exemple, souligne ce souci pour la formation d'un solide corps de professionnels de l'enseignement, afin de dépasser la vision de l'enseignement comme métier

et aller vers l'enseignement comme profession. Elle indique que « hormis le master de didactique du français qui vient de s'ouvrir en juin 2011 à la *Universidad Veracruzana* [...] l'offre de formation de second cycle universitaire permettant de se professionnaliser, au Mexique, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français, est inexistante » (p. 36).

Le programme de licence de l'Université d'Antioquia est un exemple du type de formation initiale proposée pour le futur enseignant de FLE dans le pays. En effet, il s'agit, en général, d'une formation sur cinq ans préparant des enseignants d'anglais et de français en parallèle. Les domaines de formation incluent l'apprentissage des deux langues étrangères, des connaissances pédagogiques et didactiques propres à l'enseignement des langues étrangères, et des habiletés de recherche utiles pour le futur enseignant de langues. L'examen des programmes existant dans le pays nous permet d'évoquer des éléments récurrents en ce qui concerne les enjeux dans la formation de professeurs de FLE à l'heure actuelle en Colombie. Concrètement, nous constatons le besoin de songer à la formation du futur professeur de FLE dans le contexte d'un monde globalisé qui favorise les échanges avec des étudiants d'autres universités du pays et du monde et qui favorise une formation intégrale de l'être humain; les séjours linguistiques et pédagogiques pour les étudiants ainsi que le support de la formation continue pour les formateurs; la possibilité de faire des projets pédagogiques et de recherche en collaboration avec des partenaires d'autres universités colombiennes et du monde; la suite des études de licence, par exemple, par le biais des accords de coopération avec des universités francophones voulant accueillir nos diplômés pour qu'ils puissent continuer leurs études au niveau master; et l'inclusion des TICE pour les processus de formation initiale des enseignants. Ces enjeux représentent des défis pour les équipes pédagogiques chargées de gérer les programmes de licence dans le pays. Notamment, le programme de l'Université d'Antioquia se penche actuellement sur ces aspects, afin de rénover le cursus d'études actuel pour le rendre plus adéquat aux besoins du contexte et de la réalité sociale de notre région. Bref, la réintroduction et la sauvegarde du français dans le système éducatif et sa continuité dans les licences en langues étrangères offertes en Colombie ne dépend pas seulement des enjeux politiques et économiques, mais surtout du degré d'engagement de la part des formateurs qui doivent résister et revendiquer leurs principes et croyances profondes au bénéfice du plurilinguisme dans la formation des enseignants et dans la vie des peuples. Tout comme Viglioni de Larramendi (2007, p. 55), nous croyons que « toutes ces disparités pourraient ne pas exister si nous avions des politiques linguistiques bien établies [...]. À travers la vie associative et l'influence que nous pouvons exercer dans les ministères de l'Éducation dans chacun de nos pays, nous pouvons encore changer cet état de choses » (*Ibid.*).

---

<sup>1</sup> Fabio Alberto ARISMENDI GOMEZ est enseignant de FLE à l'Université d'Antioquia. Il a fait un master en sciences du langage à l'Université Stendhal-Grenoble III.

<sup>2</sup> Doris COLORADO LOPEZ est ancienne enseignante de FLE à l'Université d'Antioquia. Actuellement, elle fait un master en sciences du langage à l'Université Sorbonne-Nouvelle Paris III.

<sup>3</sup> La plupart des programmes de formation d'enseignants de FLE en Colombie sont offerts par des universités se trouvant dans des villes capitales et sont concentrés au centre du pays et à l'ouest, avec seulement deux programmes au nord. Les villes qui offrent la licence en anglais et français sont Barranquilla et Cartagena, au nord du pays; Medellin et Rionegro (la seule ville qui n'est pas capitale); Manizales, Armenia, villes situées dans la zone du café; Bogota, la capitale, située au centre; Tunja, au centre vers l'est; Cali (2 programmes), à l'ouest du pays et Pasto, au sud-ouest. La licence en français est offerte à Bogota aussi. La licence en anglais, français et espagnol est offerte à Manizales, ville de la zone du café, et à Bogota (2 programmes).

<sup>4</sup> La plupart des programmes du pays ont ces quatre composantes. Nous présentons le cas particulier de l'Université d'Antioquia à titre d'exemple.

### Bibliographie

Consulté en avril 2013 : <http://www.ambafrance-co.org/Cooperacion-Universitaria-y-Educativa>.

M.-N. ANTOINE, « El francés en el sistema educativo chileno : causa perdida o Caballo de Troya para un cambio », in *Synergies Chili*, n°4, 2008, p. 1-9.

M. E. ARDILA, BECARRA, L. MARÍA et N. I. CANAS, « Maestro, traductor y tecnologías de la información y la comunicación en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia: realidades y retos », *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 17, 2012, p. 61-19.

J. AYALA, J. et A. ALVAREZ, « A perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-cultural Context », in *Colombian Applied Linguistic Journal*, n 7, 2005, p. 7-26.

E. CAPDEPONT, « L'enseignement du français au Mexique : résultats de l'enquête 2010 », *Synergies Mexique*, n° 1, 2011, p. 27-28.

M. CARDENAS, « Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? », Travail présenté dans le *19<sup>th</sup> Annual English Australia Education Conference* à Perth, Australie, 2006. Consulté en avril 2013 : [http://www.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcatfuncs&PT=sl&X=getdoc&Lev1=pub\\_c07\\_07&Lev2=c06\\_carde](http://www.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcatfuncs&PT=sl&X=getdoc&Lev1=pub_c07_07&Lev2=c06_carde)

M. CARDENAS, NIETO, M. C. BELANGER, V. CORTÉS et L. RÜGER, Antje, « La problemática de los trabajos monográficos en un programa de Licenciatura en Idiomas : análisis y perspectivas », in *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 10, n° 16, 2005, p. 315-342.

S. CHAREILLE, *Doscientos años de enseñanza del francés en Colombia*, 1997. Consulté en avril 2013 : <http://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml>

S. CHAREILLE, (s.d.), *Situación del francés en Uruguay a fines de los años noventa: análisis de la acción lingüística y cultural francesa*. Consulté en juin 2013 : <http://www.monografias.com/trabajos10/lingui/lingui.shtml#ixzz2YmmJdM>

BM.

O. CHAVES, « Formación pedagógica : la Práctica Docente en la Licenciatura en



Lenguas Modernas de la Universidad del Valle», in *Lenguaje*, vol. 1, n° 36, 2008, p. 199-240.

- L. CORTÉS, et E. NAVES, « Vers une politique linguistique intégrée ? La situation du FLE en Colombie vue de l'Université Nationale », intervention lors du 4<sup>e</sup> Séminaire International de Développement Professionnel des Enseignants de Langues Étrangères qui s'est tenu à Medellin, Colombie, les 2, 3 et 4 août 2012.
- D. COSTE, « De 1940 à nos jours : consolidations et ajustements », in *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial : *La didactique au quotidien*, 1998, p. 71-95.
- DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística, *Censo general, nivel nacional*, 2005. Consulté en juin 2013 sur <http://www.dane.gov.co/censo/files/libroCenso2005nacional.pdf>
- A.-M. DE MEJIA, « Bilingual education in Colombia: Towards A Recognition of Languages, Cultures and Identities », in *Colombian Applied Linguistics Journal*, n° 8, 2006, p. 152-168.
- A.-M. DE MEJIA, « Bilingual Education in Colombia: Towards an Integrated Perspective », in *Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 7, n° 4, 2004, p. 381-397.
- A. E. DIAZ, et R. E. QUIROZ, « ¿ Cómo ven la formación cultural los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras ? », in *Lenguaje*, vol. 2, n° 40, 2012, p. 17-40.
- C. FAUSTINO et R. CARDENAS, « Impacto del componente de investigación en la formación de licenciados en lenguas extranjeras », in *Lenguaje*, vol. 2, n° 36, 2008, p. 407-446.
- A. GONZALEZ, « Certifications in English Language Teaching: The Case of Colombian EFL Teachers' Professional Development », in *Ikala, Revista de lenguaje y cultura*, vol. 14, n° 22, 2009, p. 183-209.
- A. GONZALEZ, « Professional Development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices », in *Ikala, Revista de lenguaje y cultura*, vol. 12, n° 18, 2007, p. 309-332.
- L. GONZALEZ, « Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia », in *Signo y Pensamiento*, vol XXIX, n° 57, 2010, p. 496-504.
- R. GONZALEZ DELGADO, « Agir sur les formations pour que le français ne meure pas... », in *Dialogues et Cultures*, n° 46: *Modernité, diversité, solidarité* (Actes du X<sup>e</sup> congrès mondial de la FIPF, Paris, 17-21 juillet 2000), tome 2, 2001, p. 439-442.
- C. GUERRERO, « Language policies in Colombia: The inherited disdain for our Native Languages », in *How, A Colombian Journal for teachers of English*, n° 16, 2009, p. 11-24.
- C. GUERRERO, « Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism ? », in *Profile Issues in Teachers' Professional*, n° 10, 2008, p. 27- 45.
- H. HOLEC, « À propos de l'autonomie. Quelques éléments de réflexion », in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 41, janv.-mars 1981 (coord. par Holec, H.).
- H. HOLEC, *Autonomie et apprentissage dirigé: quelques sujets de réflexion*, ASDIFLE, 1990.
- H. HOLEC, « De l'autoapprentissage considéré comme une innovation », in *Mélanges*, n° 24, CRAPEL, Université de Nancy 2, 1999, p. 91-110.

- I. KOSTINA, «El nivel de dominio de inglés de los futuros profesores de lenguas», *Lenguaje*, vol. 2, n° 40, 2012, p. 383-413.
- M. M. LOPEZ, et C. T. ZULUAGA, «Impacto de la formación investigativa en los estudiantes de Licenciatura de Idiomas de la Universidad de Caldas», *Lenguaje*, n° 33, 2005, p. 285-303.
- J. A. LOPEZ VASQUEZ, «La place du français langue étrangère dans le nouvel aménagement linguistique au Salvador», *Dialogues et Cultures n° 52: Le français au cœur des Amériques, une langue en partage* (XIV<sup>e</sup> SEDIFRALE, Asunción, Paraguay, 2-7 juillet 2006), p. 55-60.
- M. MCNULTY et J. USMA, «Evaluating Research Skills Development in a Colombian Undergraduate Foreign Language Teaching Program», in *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, n° 10, 2005, p. 95-125.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Memorando de entendimiento para la enseñanza del francés en los colegios oficiales de Colombia*, 2010. Consulté en avril 2013: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-249996\\_archivo\\_pdf\\_mou\\_francia.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-249996_archivo_pdf_mou_francia.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, «Ley General de Educación. Santafé de Bogotá», MEN, 1994.
- L. M. ORREGO, et A. E. DIAZ, «Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés», in *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 15, n° 24, 2010, p. 105-142.
- M. S. OSPINA et HUERTA, I. ÁMPARO, «El trabajo de grado en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle», in *Lenguaje*, n° 34, 2006, p. 311-339.
- J. QUINTERO et O. RAMIREZ, «Conducting action research projects in a teacher preparation program», in *Lenguaje*, vol. 2, n° 37, 2009, p. 415-436.
- A. C. SANCHEZ et G. OBANDO, «Is Colombia Ready for “Bilingualism”? », in *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, n° 9, 2008, p. 181-196.
- L. SANIZ BALDARREMA, «Pour une observation de la situation du français en Amérique latine», in *Dialogues et Cultures*, n° 45: *Modernité, diversité, solidarité* (Actes du X<sup>e</sup> congrès mondial de la FIPF. Paris, 17-21 juillet 2000), tome 1, 2001, p. 151-155.
- H. SILVA, «Langues et territoires: le statut du français en Amérique latine. Gatineau. Université du Québec en Outaouais», in *Cahier Senghor*, n° 3, 2011.
- S. TROTTEY, «La professionnalisation des spécialistes de l'enseignement du français au Mexique: vers l'élaboration d'un référentiel de compétences», in *Synergies Mexique*, n° 1, 2011, p. 35-46.
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, *Proyecto Educativo Institucional de la Escuela de Idiomas. Medellín, Colombie*, Imprenta Universidad de Antioquia, 2005.
- J. USMA, «Globalization and language education reform in Colombia: a critical outlook», in *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, vol. 14, n° 22, 2009, p. 19-42.
- J. USMA, «Education and language policy in Colombia.» Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform, in *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, n° 11, 2009 b, p. 129-143.

- E. VIGLIONI DE LARRAMENDI, (2007), Table ronde : «Le français dans le Mercosur» in *Dialogues et Cultures*, n° 52 : *Le français au cœur des Amériques, une langue en partage* (XIV<sup>e</sup> SEDIFRALE, Asunción, Paraguay, 2-7 juillet 2006), 2007, p. 50-55.
- C. WEBER, « Cartographie de la situation du FLE », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial « *Formation initiale en FLE : actualité et perspectives* », janvier 2007, n° 41, p. 14-24.